

**XV Congreso Internacional de Análisis Organizacional**  
**Quince años de compartir en nuestros congresos el conocimiento del**  
**análisis organizacional**

**Las Organizaciones en América Latina y Los Nuevos Entornos**  
**Internacionales. ¿Qué alternativas construir para el desarrollo territorial y**  
**regional?**

**Vivencias de estudiantes universitarios durante su proceso de adquisición**  
**de la escritura académica. Estudio de caso**

Mesa temática: Educación y Transformación Social

Modalidad: Investigación en Proceso

Ana Elena Ranz López

Jesús Pinto Sosa

[elenaranz@hotmail.com](mailto:elenaranz@hotmail.com),

993093700

Universidad Autónoma de Yucatán

Km 1 Carretera Mérida-Tizimín, Cholul. CP 97305

Mérida Yucatán

Villahermosa, Tabasco, México.

25 al 27 de octubre de 2017

## **Vivencias de estudiantes universitarios durante su proceso de adquisición de la escritura académica. Estudio de caso**

### **Resumen**

La comunicación oral y en particular la escrita son consideradas habilidades fundamentales que todo estudiante universitario debe desarrollar para desenvolverse con eficiencia en las diferentes facetas de su vida. Sin embargo, es evidente que los estudiantes tienen problemas para cumplir con los estándares considerados como aceptables dentro de una comunidad discursiva, esto se debe en gran parte a que la escritura en el nivel preuniversitario es completamente diferente a la escritura requerida en la universidad, implica demandas cognitivas, discursivas y sociales. Diversas teorías han intentado explicar la adquisición de la escritura académica, siendo la teoría sociocognitiva la que guía la presente investigación, la cual reconoce que su adquisición tiene tanto un valor social como cognitivo. El objetivo de la presente investigación fue conocer las vivencias, estrategias y retos que enfrentan estudiantes de tercer semestre de seis PE de la Universidad Autónoma de Yucatán durante su proceso de adquisición de la escritura académica. Se realizó en dos fases consecutivas, una de corte cuantitativo y otra de corte cualitativo, la muestra estuvo conformada por 206 y 6 estudiantes respectivamente, se hicieron entrevistas a profundidad y un grupo focal. Los resultados evidenciaron que los alumnos escriben en el 80% de las materias, viendo la escritura como algo complejo donde los conocimientos sobre el tema son fundamentales para su proceso, una tarea que se asigna con fines evaluativos sin retroalimentación. En la mayoría de los casos no hay estrategias de planificación, revisión, ni edición de textos a través de borradores.

**Palabras clave:** Escritura académica, Estudiantes universitarios, Procesos cognitivos, Vivencias.

## **Introducción**

La comunicación oral y en particular la escrita ha sido considerada como una habilidad fundamental para desenvolverse dentro de las Instituciones de Educación Superior, siendo un quehacer cotidiano de la vida académica, esto se ve reflejado en diferentes documentos como el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) donde se establece que un estudiante con las cualificaciones propias de un nivel de grado, en término de resultados de aprendizaje, debería: “saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio” (Boletín Oficial del Estado de 3 de agosto de 2011: 87915). De igual manera el modelo por competencias presentado por el Proyecto Tunning para América Latina y el Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) en México, establecen los estándares orientadores para los egresados de las carreras, en uno de sus apartados dichos documentos plantean que todo profesional egresado de una institución de estudios superiores, tendría que caracterizarse por demostrar la capacidad para comunicarse de forma oral y escrita, ya que es a través de esta competencia que el alumno se prepara en el área científica y académica contribuyendo al logro de los aprendizajes necesarios para su formación profesional.

Es así como el dominio de la palabra escrita cobra sentido en el ámbito académico, pues es precisamente dentro de este contexto que los estudiantes se ven obligados a producir textos académicos que pongan de manifiesto sus habilidades para redactar textos coherentes, que cumplan con las características

del género discursivo al que pertenezcan, incluyendo las reglas ortográficas (Errázuriz, 2015). La escritura académica en este contexto posee un potencial epistémico al ser un instrumento para transformar y acrecentar el conocimiento siendo a través del él que el estudiante construye su identidad tanto como profesional, investigador y autor como social.

Sin embargo, a pesar del valor que se le otorga a la escritura como una forma de generar conocimiento, autores como Carlino (2004), Hernández (2009), Villaseñor, (2013), Castelló, (2008), han puesto de manifiesto que los universitarios a nivel mundial presentan serios problemas para apropiarse y manejar la escritura académica y cumplir con los estándares considerados como aceptables dentro de una comunidad discursiva. Esto se ha hecho evidente en varias investigaciones en el área de la alfabetización académica, junto con los resultados de pruebas estandarizadas tales como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) (Russell, 2002, Parodi, 2010; Swales y Feak, 2004).

Comúnmente, se cree que los estudiantes al iniciar sus estudios universitarios cuentan con la experiencia, actitud y habilidad necesarias para desenvolverse como escritores académicos dentro de este contexto, perdiendo de vista que la escritura en el nivel preuniversitario es completamente diferente de la escritura requerida en la universidad, la cual implica grandes demandas cognitivas, discursivas y sociales, y que es la universidad quien debe ayudar a formar escritores académicos, es necesario incorporar a los alumnos a la cultura académica que exigen las universidades, tomando en cuenta que cuando los

alumnos ingresan a la universidad provienen de diferentes experiencias y contextos culturales que condicionan en gran medida su habilidad para escribir textos académicos.

Carlino (2003) añade a lo anterior que se pide a los alumnos que reflejen en sus escritos su habilidad para escribir de una manera crítica, analítica que generen ideas nuevas, innovadoras y transformadoras a partir de la comprensión de textos de disciplinas especializadas que no han sido escritos para ellos, sino para conocedores del campo de estudio.

Los estudiantes están conscientes de sus fortalezas y debilidades, así como de las acciones que deben seguir para mejorar sus habilidades de lectoescritura. Autores como Ortiz (2011), Hernández (2009) y Roldán (2011) han hecho evidente que los estudiantes manifiestan que a pesar de que se esfuerzan en investigar, citar y escribir sus documentos, siguen obteniendo bajas calificaciones debido según los profesores a que los escritos presentados están, faltos de originalidad y que solo reproducen ideas de otros autores o bien que sus ideas no tienen sentido.

La investigación a la que hace referencia este trabajo se llevó a cabo en cuatro campus de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), siendo el objetivo general conocer las vivencias, experiencias, estrategias y retos que enfrentan los estudiantes universitarios durante su proceso de adquisición de la escritura académica en un curso regular. Se trabajó con alumnos de tercer semestre de seis Programas Educativos PE.

## **Marco teórico.**

### **Perspectivas de estudio**

Diversas teorías sociales, psicológicas, culturales y lingüísticas han intentado explicar la adquisición de la escritura académica y el desarrollo intelectual del ser humano, y aunque de acuerdo con autores como Cassany (2008) y Carlino (2005), no hay ninguna que logre explicar de manera clara dicho proceso, se acepta que existe un vínculo entre la escritura, lenguaje, mente y cultura, y que su adquisición tiene un valor social y cognitivo para el ser humano.

En cualquier comunicación existe una emisión y recepción del mensaje, mientras que en la comunicación escrita los mensajes no son concurrentes, se trata de una comunicación en ausencia, Castelló (2007) señala que la escritura académica tanto el lector como el emisor son parte de una misma comunidad discursiva, la autora enfatiza la relevancia que tiene el contexto y finalidad al momento de escribir para que se dé una buena comunicación.

Sin embargo, en la realidad esto no ocurre ya que los estudiantes no alcanzan ese nivel de madurez que Scardamalia y Bereiter (1992) plantean como un modelo de “transformar el conocimiento” a través de la escritura, es decir, no toman en cuenta al público al que irá dirigido, solo plasman sus pensamientos en papel, hasta que se agoten sus conocimientos en sin que se dé el proceso metacognitivo. Hernández (2009) plantea que los escritores adecuan su escritura de acuerdo a las prácticas de literacidad académica que se realizan en sus disciplinas, lo que le da sentido a una comunidad académica, discursiva y disciplinar.

Gaskins y Elliot (1999) destacan que, durante la composición escrita, los alumnos desarrollan diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas. Las primeras se relacionan con el logro de metas y las segundas son aquellas que controlan el proceso en los avances, interferencias o retrocesos, preparando a los estudiantes para el control de las variables: tarea, persona, estrategia y ambiente. Estos autores a diferencia del modelo de Flowers and Hayes (1981) clasifican las estrategias en cuatro actividades autorreguladoras la primera acceso a la información, aquí el estudiante rastrea la información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentadas e identifica el público y la intención. Muchas veces los alumnos recién ingresados a la educación superior no manejan esta estrategia metacognitiva y no son capaces de ponerse en el lugar del lector al momento de producir un escrito, en la segunda etapa, la planeación se selecciona la información necesaria en función del tema, la intención y el público, se formulan objetivos, se integra, generaliza y jerarquiza la información y se elaboran esquemas mentales. La tercera etapa es la producción textual es aquí donde se organiza el escrito según géneros discursivos; tipos textuales; normas de gestualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual a través de la elaboración de borradores como producto. La última etapa es la revisión donde se lee para identificar y resolver problemas textuales (ortografía, errores gramaticales, ambigüedades, problemas de referencias, desorganización). Es notorio que los estudiantes no revisan sus textos durante el proceso de escritura y solamente hacen una revisión superficial, una “revisión cosmética” (Scardamalia y Bereiter,

1992). De acuerdo con Monereo (1990) estas estrategias cognitivas son susceptibles de ser enseñadas y actúan sobre una tarea con el objeto de facilitar su adquisición por el sistema cognitivo.

En contraparte, autores como Lea y Street (1998) critican aquellos modelos que reducen la producción escrita de los estudiantes al uso del lenguaje y a una serie de habilidades transferibles, y no la consideran como parte esencial del pensamiento crítico. Este modelo se basa en normas relativamente homogéneas, valores y prácticas culturales y es un medio transparente de una representación, la cual es probablemente la más apropiada para estudiantes avanzados.

En los primeros trabajos sobre los procesos de composición escrita surgidos en el enfoque cognitivo, el contexto se concebía como el conjunto de requerimientos retóricos que el escritor debía analizar y tomar en cuenta para ajustar a ellos sus textos. Zimmerman y Riesemberg (1997) difundieron una manera diferente de asumir los problemas de la escritura, el enfoque sociocognitivo según el cual la escritura “es más que la mera expresión escrita de una habilidad cognitiva: es un proceso social y cognitivo, en donde los escritores usan una serie de métodos conductuales así como cognitivos, para recabar y mantener experiencias afectivas y motivación” (Zimmerman y Reisemberg, 1997. P. 76). Esta visión se ha alimentado de aportes provenientes de la antropología, la sociología, la pragmática, la historia las teorías de la enunciación y el interaccionismo socio discursivo el cual entiende la escritura de textos como un proceso social y contextualizado que tiene su origen en la interacción social, en este sentido, el



contexto es una parte significativa del proceso de producción y la enseñanza se convierte en un aspecto fundamental en el desarrollo de éste.

Este enfoque, al centrar su mirada en la escritura como una práctica social y cultural, complementa las unidades del análisis del enfoque cognitivo, toda vez que ponen el acento en el contexto y los aspectos sociales de la composición que antes se veían de manera aislada. El enfoque sociocognitivo tiene en cuenta los procesos cognitivos que se realizan al escribir, pero considera que éstos son siempre dependientes de un contexto social particular, lo cual le confiere sentido a la tarea de producción, ajustándose a la actuación de los escritores dentro de un contexto y como un hecho variable.

En este sentido, los aportes de Vygotsky (1977) en sus teorías sobre el pensamiento y el lenguaje, así como precursor del constructivismo social, cobran gran trascendencia, puesto que a partir de ello se han desarrollado diversas concepciones sociales del aprendizaje. Su principal enfoque consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente.

Actualmente se considera que el contexto se crea mediante la escritura, que en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes entornos, y que la producción textual se concibe como un procedimiento ubicado y subsidiario de una determinada situación.

## **Problema**

Los alumnos que ingresan a la educación superior se enfrentan a múltiples experiencias nuevas, diferentes de aquellos que ingresan a los niveles básicos ya que mientras en esta última y preuniversitaria se les pide que reproduzcan el conocimiento, en la primera se espera que al escribir utilicen un lenguaje adecuado y tengan una organización lógica de ideas, sin considerar que a los estudiantes no les es fácil entender ciertos conceptos o pensar como estudiantes universitarios. Adicionalmente, los estudiantes reflejan un interés particular hacia alguna disciplina y no están familiarizados con el lenguaje académico reconocido por la comunidad científica.

Los retos en la escritura también incluyen problemas como el uso del lenguaje, errores conceptuales y de estilo. Los profesores han manifestado que los documentos presentados por los estudiantes son difíciles de calificar, que están “llenos” de todo tipo de errores ortográficos, oraciones pobremente estructuradas, sin cohesión y coherencia ni argumentación, la opinión de los profesores al respecto es que parece que no están calificando trabajos de universitarios. Autores como Carlino (2004), Hernández (2009), Parodi, (2010), Mostacero, (2011) mencionan que los documentos académicos escritos por los universitarios normalmente son superficiales en términos de argumentación, definición del problema y manejo de la teoría, se les dificulta contextualizar el tema utilizando información de diferentes fuentes. Aunado a la escasez de ideas y la superficialidad de las mismas ideas, la mayoría de los alumnos presentan escritos sin editar, faltos de organización, parece que los estudiantes no entienden que la

escritura académica también es un proceso que incluye la producción de borradores, revisión y reedición. Los docentes perciben la revisión de los escritos como “una pesadilla” por la pobre calidad de la misma. No existe relación entre la introducción, marco teórico y la conclusión (Ortiz, 2011, Jabulani, 2014).

Por otro lado, los alumnos conceptúan la escritura académica como un producto (texto) y no como un proceso de composición, dirigida a la consecución de objetivos retóricos que requiere de una planificación, traducción y revisión; generando la idea equivocada de lo que es e implica escribir textos dentro de una determinada disciplina y por lo tanto ciertos prejuicios, creencias y expectativas que condicionan su aprendizaje y habilidad (Ortiz, 2011).

Otro aspecto que ha contribuido a la dificultad de los estudiantes para escribir textos académicos es la presencia cada vez más fuerte de las redes sociales en la educación superior (Pineteh, 2012). El acceso cada vez mayor para escribir dentro del género social como *Facebook*, *twitter* y *blogs* ha impactado la calidad de los escritos de los estudiantes, complicándosele cambiar del estilo informal de las redes a uno más formal, restringido y conservador, ya que al pasar tantas horas en las redes, transfieren inconscientemente este estilo a la escritura académica, en contraste se espera que ellos presenten ideas reflexivas, transdisciplinarias (Jabulani, 2014). A esta situación los alumnos comentan que están tan acostumbrados a escribir en *Facebook* que lo consideran parte de su vida y es difícil hacerlo un lado.

Para ellos la vida universitaria es un mundo completamente nuevo y muy complejo, el cual implica adaptarse a nuevas formas de entender, interpretar y

organizar el conocimiento, (Lea y Street, 1998). Lo anterior implica que los estudiantes pasen por una transición del bachillerato a la vida universitaria, situación que no es evidente para los estudiantes; se espera que los estudiantes piensen con profundidad, “fuera de la caja”, lo cual es complicado para ellos pues no fueron “entrenados” para ello en los niveles previos.

Adicionalmente, otros de los problemas que se han detectado es que los profesores no proporcionan retroalimentación que ayude a desarrollar dichas habilidades, a desarrollar autocrítica y autorregular su habilidad de escribir y si se pretende que los estudiantes mejoren, la calidad de la interacción personal entre el maestro y el alumno es esencial. El problema es mayor cuando los estudiantes manifiestan que normalmente dejan la tarea de escribir hasta el “último momento”, lo cual evidencia que desconocen el papel de la escritura académica en la educación superior, y la ven como algo que se aprende y estudia y no tanto como una interacción de discursos académicos o procesos de sociabilización de un discurso específico de una disciplina (Lea y Street, 1998). Los estudiantes no han entendido que la escritura académica ha sido diseñada para enriquecer la experiencia del aprendizaje, la ven como una tarea ardua y poco placentera que implica una inversión de tiempo. Carlino (2004), argumenta que contrario a lo que se piensa, los estudiantes si están conscientes de la importancia de escribir bien y la necesidad de usar determinadas técnicas y herramientas para desarrollar la escritura académica, sin embargo, el problema radica en parte en que se les pide hacer referencia a las fuentes consultadas pero que no se les ha enseñado cómo citar y escribir las referencias, cómo detectar el plagio, cómo parafrasear, entre

otros elementos, no saben cómo sustentar ideas y esperan a que el profesor se los “enseñe”. En el contexto hispanohablante, las investigaciones de Carlino (2004) añade además las dificultades que tienen los estudiantes para escribir atendiendo a la audiencia potencial del texto. Generalmente al escribir no tienen en cuenta la perspectiva del lector, lo que lleva a que sólo se centren en la perspectiva del autor referido.

Salinas, Irizar y López (2009) añaden otras dificultades como el escaso nivel de comprensión de los textos leídos por parte de los estudiantes, dificultades de ortografía y redacción (sobre todo en textos argumentativos y ensayos), falta de elementos de enlace en los textos (mecanismos de coherencia y cohesión insuficientes).

### **Alfabetización académica**

Carlino, (2005) propone escribir a través del curriculum y escribir entre las disciplinas, se fundamenta en los cambios y en las experiencias de las universidades anglosajonas, donde ya no se trata sólo de la gramática ni el código, si no la especificidad discursiva, la complejidad cognitiva, la variedad de géneros y textos que son nuevos y que por no ser enseñados, ni en la secundaria ni en la universidad, pertenecen a un constructo cultural denominado alfabetización académica, la cual es 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 requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. (Carlino, 2003).

En conclusión, si la escritura académica no está incluida en el currículo de la educación superior y, por lo tanto, depende de un auto aprendizaje por parte de los estudiantes de nuevo ingreso, entonces, a las incompetencias que trae el bachiller vinculadas con la primera alfabetización, se agregan las dificultades para leer, interpretar y construir géneros que varían de una disciplina a otra. El desconocimiento de las particularidades pragmáticas, retóricas o estilísticas y las reglas gramaticales, deja de ser un problema escolar para convertirse en un problema social y público (Mostacero, 2011), en el que el docente tiene una gran responsabilidad.

### **Vivencias y experiencias**

Se entiende a la escritura académica como un tema de investigación que involucra una gran cantidad de conceptos, teorías, discursos y prácticas, a veces imperceptibles e inciertos, lo cual plantea así interesantes desafíos epistemológicos, institucionales y metodológicos. Trabajar en espacios educativos con un objeto de estudio tan complejo como es la escritura académica, supone advertir tensiones, discursos, prácticas dominadas y dominantes. Tomar en cuenta todos estos factores resulta esencial para intentar construir de manera colectiva propuestas teóricas que permitan cada vez más comprender y ser conscientes a qué hace referencia cuando se habla de escritura académica universitaria.

Los estudiantes al ingresar a la universidad construyen sus experiencias en torno a la institución y sus vivencias académicas que, de acuerdo con Almeida, et al., (1999) son todas aquellas opiniones y sentimientos que el estudiante tiene con respecto a experiencias cotidianas,

En el campo educativo, se recurre frecuentemente al concepto de experiencias para abordar fenómenos y procesos de muy diversa índole que van desde el aprendizaje y la didáctica hasta cuestiones referidas al comportamiento de profesores y alumnos, se reconoce que es un concepto complejo y hasta cierto punto ambiguo, por lo que plantea a todo investigador la necesidad de explicitar cómo se le entiende, en este espacio se aborda la experiencia desde los conceptos que toman en cuenta las vivencias y que reconocen la capacidad de los sujetos de reconstruir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar las experiencia, es decir, desde una dimensión subjetiva, se concibe que la experiencia no se reduce a los acontecimientos, sino a lo que estos significan e importan para los sujetos, posee un componente cognitivo, pero no se limita a procesos racionales. Para Dewey (2002) la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente, se toma en cuenta la interacción entre las personas y el contexto, las cuales se determinan mutuamente. La experiencia es subjetiva ya que cada uno tiene la propia que la sufre y la padece, por eso nadie puede aprender de la experiencia de otros, el mismo autor menciona que las experiencias son singulares y no pueden repetirse. Solo se convierte en una experiencia cuando lo vivido le importa, le mueve emocionalmente y cognitivamente.

Por lo que toda experiencia significativa se construye a partir del cumulo de vivencias con un factor exterior y uno interior, que corresponde a la parte subjetiva de la cultura según Esteban (2011) la persona recibe del exterior (discursos, imágenes, signos, interacciones) y se las apropia de muy diversa manera

exteriorizando la comprensión de lo recibido según el pautado cultural en el que se encuentra, pero ya con una matriz subjetiva y transformadora.

No toda vivencia llega a ser significativa para las personas, pero las que sí dan la pauta para el surgimiento de una experiencia, de tal manera que una experiencia significativa se construye a partir de un conjunto de vivencias a través de las cuales nos abrimos interiormente para aceptar, recrear y aprovechar lo recibido del exterior.

### **Objetivos de la investigación**

En todo sistema que involucra un elemento social y cognitivo existen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan en actitudes positivas o negativas, es decir, éstas actúan como principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales. Jodelet señala que se establece una relación entre lo subjetivo y lo objetivo y por lo tanto es importante conocer, desentrañar lo que significa la escritura para los actores inmersos en este proceso, “porque las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo desempeñan un papel indiscutible en la orientación y reorientación de las prácticas” (2008, p.12).

De lo anterior surge la siguiente pregunta la cual guía la presente investigación:

¿Cómo viven y qué estrategias utilizan los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán durante el proceso de adquisición de la escritura académica los alumnos universitarios

¿Cuáles son los retos a los que se enfrentan al escribir textos académicos?



## **Objetivo general**

Conocer las vivencias, experiencias, estrategias y retos que enfrentan y desarrollan los estudiantes universitarios durante el proceso de adquisición de la escritura académica en un curso regular.

## **Objetivos específicos**

1. Conocer y comprender las vivencias, dilemas, tensiones y dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios en el proceso de desarrollo de la escritura académica.

2. Conocer la importancia que los estudiantes universitarios le otorgan a la escritura académica como parte de su formación profesional.

## **Método**

La elección del paradigma que guía una investigación está relacionada no solamente con la manera en que las variables de estudio fueron abordadas en el mismo, sino también con la naturaleza propia de las mismas variables en cuanto a constructos, en el presente trabajo las preguntas de investigación llevaron a la decisión de la elección de un método congruente con las mismas.

En donde el tipo y frecuencia de textos que se escriben en la universidad poseen una dimensión objetiva relacionada con la descripción de cuándo y qué se escribe. En tanto que las vivencias entendidas como las opiniones y sentimientos que el estudiante tiene con respecto a experiencias relacionadas con la escritura académica en el contexto de la enseñanza superior poseen un aspecto subjetivo.

Para fines de este estudio se planteó un estudio mixto proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos dentro de un mismo estudio para

responder al problema de investigación, se trata de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno de estudio (Pereira, 2011).

El enfoque cuantitativo es el que centra de manera predominante la investigación social en los aspectos objetivos y susceptibles de ser cuantificados, en la presente investigación se obtuvo a través de un *Cuestionario de acercamiento*. Con este instrumento se obtuvieron datos concretos en cuanto a los tipos de escritos solicitados a estudiantes de ocho Programas Educativos de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Los modelos cualitativos por otro lado se orientan a descubrir el sentido y significado de las acciones sociales, en la mayoría de los estudios cualitativos la recolección de datos permite indagar las representaciones sociales de una manera más profunda (emociones, experiencias, significados, interacciones, etc.) que permiten al investigador “reconstruir” la realidad tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

En el presente trabajo de investigación el abordaje cualitativo se realizó a través de una serie de entrevistas a profundidad las cuales nos ayudaron a conocer las vivencias de los estudiantes universitarios.

### **Diseño de la investigación**

Para fines de esta investigación se empleó para cada una de las fases (cuantitativa y cualitativa) diferentes técnicas con la intención de recolectar datos que permitan cumplir con los objetivos de investigación propuestos (conocer las vivencias de estudiantes universitarios durante su proceso de adquisición de la escritura académica).

Los métodos mixtos, a su vez, pueden clasificarse en dos dimensiones: según el momento en el tiempo en que se realicen y según el enfoque de investigación predominante. Bajo este esquema se plantea que la presente investigación *Vivencias de estudiantes universitarios durante su proceso de adquisición de la escritura académica*, corresponde a un diseño mixto secuencial con un enfoque dominante o principal cualitativo (CUAL) contando con un componente cuantitativo (cuan) centrado en un estudio de caso.

### **Fase 1. Aproximación cuantitativa (cuan)**

El objetivo de esta primera fase cuantitativa fue obtener información referente a la tipología textual, frecuencia con la que escriben textos académicos, el grado de dificultad que implica escribir textos académicos y cómo se autoevalúan los participantes como escritores, para ello se planteó un diseño tipo descriptivo a través del uso de un cuestionario.

Los estudios descriptivos pretenden medir y recoger información de manera independiente sobre los conceptos o variables a estudiar, es decir, su objetivo no es indicar cómo se relacionan las variables medidas

Ahora bien, el cuestionario como técnica básica de recolección de información permitirá abordar el objetivo planteado para la presente investigación ya que como recomiendan Rodríguez, Gil y García (1996) se utilizaron preguntas abiertas, cerradas y escalas, todas ellas aparecieron en el formato intercaladas. (Apéndice A).

## **Cuestionario**

El cuestionario que se aplicó constó de cuatro apartados: una primera parte con la introducción e instrucciones; un segundo apartado con datos generales tales como edad, género, programa educativo, semestre; un tercer apartado con preguntas de carácter de opción múltiple, abierta y cerrada, explorando la tipología textual que había o tendría que escribir a lo largo del semestre en curso y frecuencia, finalmente su valoración como escritores y en el último apartado se les invitó a participar en una segunda fase de la investigación, explicando propósito. Se les exhortó a participar, recalcando la importancia de su participación y que era totalmente de manera voluntaria.

## **Análisis de datos**

Una vez recogidos los datos a través del cuestionario descrito, se procedió a agrupar o clasificar los datos referentes a cada variable de estudio y su presentación conjunta. Este proceso se desarrolló a través de codificación electrónica, mediante el paquete estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para Windows. Para aquellas preguntas abiertas se procedió a seguir técnicas de análisis de contenido, donde una vez transcritos los datos a un procesador de textos se procedió de forma triangulada a la clasificación de los datos en unidades significativas para el estudio.

## **Recolección de datos.**

El cuestionario se aplicó y respondió de manera presencial en cada una de las facultades a las que pertenecen dichos PE.

## Población y muestra

Fue una muestra no probabilística o dirigida, conformada por 206 estudiantes de cuatro campus de la Universidad Autónoma de Yucatán de ocho programas educativos seleccionados de manera aleatoria quedando de la siguiente manera:

- Ciencias biológicas y agropecuarias: Biología y Médico Veterinario Zootecnista.
- Ciencias exactas e ingeniería: Licenciado en enseñanza de las matemáticas e Ingeniero Químico Industrial.
- Arquitectura, Hábitat, Arte y Diseño: Arquitectura y Diseño del Hábitat.
- Ciencias Sociales, Económico-administrativas y humanidades: Derecho y Economía.

En total la población estuvo conformada por 206 estudiantes de los diferentes PE que en ese momento se encontraban cursando el tercer semestre y que eran alumnos regulares de los cuales el 45.6% eran del género masculino y el 54.4% eran del género femenino. En la tabla 1 se presenta el número de participación por PE

**Tabla 1.**  
Número de participantes por PE

Programa Educativo	Número de participantes
Biología	33
Médico Veterinario Zootecnista	30
Licenciado en enseñanza de las matemáticas	30
Ingeniero químico industrial	21
Arquitectura	16
Diseño del hábitat	9

---

Derecho	44
Economía	23

---

Fuente: Elaboración Propia

## **Fase II. Aproximación cualitativa de tipo interpretativo (CUAL).**

Debido a que la intención de esta segunda fase es profundizar en las prácticas de escritura académica desde las voces de los que participan en ella, conocer cómo los estudiantes universitarios vivencian, perciben, aprehenden, comprenden el proceso del desarrollo de la escritura académica, se eligió el método cualitativo en la medida que este permite indagar las representaciones sociales de una manera profunda, y pretende ahondar en las cualidades de los fenómenos y sus características subjetivas.

La modalidad de estudio de caso fue la elegida para la realización de esta investigación, donde el interés está puesto en los significados que los individuos, en este caso los estudiantes construyen, es decir, cómo toman sentido de su mundo y las experiencias que tienen de él. Se asume además que el significado está inmerso en las experiencias de los individuos a través de su discurso oral y escrito, mediadas a través de las percepciones propias del investigador. Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. Para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y complejidad de un caso (s). En virtud de lo anterior el estudio de casos puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples tal como se realizó en este trabajo con el propósito fundamental de comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo.

En este sentido Chetty (1996), afirma que el método de estudio de caso es una técnica rigurosa que: permite estudiar un tema determinado; permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable; permite explorar de forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.

### Participantes

En esta etapa de la investigación participaron siete estudiantes del tercer semestre de seis PE de cuatro de los cinco campus de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se seleccionaron de manera aleatoria, tipo “tómbola” hasta completar el número de participantes deseado. Debe destacarse que la participación en esta etapa fue totalmente voluntaria. Como se aprecia en la Tabla 2, la muestra quedó conformada de 2 hombres y 5 mujeres, con un rango de edad entre 19 y 21 años. Se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de los participantes.

**Tabla 2.**  
Estudiantes que participaron en la entrevista. Fase cualitativa

Estudiante	Edad	PE	Campus	
Araceli		20 años	Biología	Ciencias biológicas y agropecuarias
Marcela		20 años	LEM	Ciencias exactas e ingenierías
Ana		19 años	IQI	Ciencias exactas e ingenierías
Enrique		20 años	Economía	Ciencias Sociales económico-administrativas y humanidades
Vicente		20 años	LEM	Ciencias exactas e ingenierías
Ximena		19 años	MVZ	Ciencias biológicas y agropecuarias
Julia		23 años	Arquitectura	Arquitectura, hábitat, arte y diseño

Fuente: Elaboración Propia

## **Instrumentos**

El escenario de una entrevista se prepara normalmente con un guion o guía de entrevista, para el caso de las entrevistas a profundidad la guía suele incluir un resumen de los temas que se han de cubrir, con preguntas propuestas, las cuales deben de tomar en consideración la etapa posterior de análisis ya que habrá que codificar las respuestas obtenidas. En el apéndice B se incluye el guion de entrevista diseñado las preguntas propuestas intentaron vincularse con las variables de estudio y estar sustentadas en el marco conceptual revisado.

De igual modo se realizó un guion para los reportes reflexivos, mismo que se muestra en el apéndice C.

Finalmente, se solicitaron los escritos producidos a lo largo del semestre.

### Técnicas de recolección de datos

Para la recuperación de las vivencias de los estudiantes, se utilizaron varias estrategias siendo la entrevista a profundidad una de ellas, entendida como esa conversación verbal que se establece entre el entrevistado y el entrevistador orientada a indagar las vivencias de los estudiantes. Se realizaron a cada uno de las participantes tres entrevistas a profundidad siguiendo los parámetros establecidos en los guiones de entrevista a profundidad realizados como instrumentos. Cada entrevista fue grabada después de obtener el consentimiento informado de cada participante. Una vez realizadas las entrevistas se procedió a la transcripción del habla al texto escrito para su posterior análisis.

Otra técnica fue la elaboración por parte de los estudiantes participantes de un reporte reflexivo el cual es un instrumento útil para obtener datos de corte



cualitativo que ayuden a conocer los puntos de vista y sentimientos sobre el tema de estudio. A través de ellos los estudiantes podrán transmitir sus experiencias personales, poniendo de manifiesto puntos de vista, sentimientos, creencias, actitudes, opiniones y observaciones individuales.

Por último y a modo de cierre se realizó la técnica de grupo focal, también llamada sesión de grupo, que se define como un conjunto de personas, en este caso los siete participantes conducidos por un moderador hacia una discusión profunda sobre las vivencias de estudiantes universitarios con respecto a su proceso de adquisición de la escritura académica. El objetivo de los grupos focales es aprender y comprender lo que las personas tienen que decir y sus motivos.

### **Procedimiento**

Se describe a continuación el procedimiento que se siguió para la fase cualitativa de esta investigación:

1. Se extendió la invitación a cada uno de los estudiantes previamente seleccionados, preguntándoles si estaban de acuerdo en hacerlo, de aceptar se acordó el día, hora y lugar para realizar la primera entrevista.
2. Antes de iniciar la entrevista se hizo de su conocimiento el compromiso de garantizar que los datos se mantendrían anónimos, y que la información se utilizaría solo para fines de la investigación.
3. Se solicitó la autorización del estudiante para poder grabar en audio la entrevista.
4. Se acordaron las fechas para las entrevistas posteriores.

5. Los audios de las entrevistas fueron transcritos para su posterior análisis, para la transcripción de acuerdo con Gibbs (2008) se deben asignar ya sea códigos o bien seudónimos para cada participante, en este caso se asignaron seudónimos.

6. Se realizó el grupo focal con los siete estudiantes que participaron en las entrevistas, cinco mujeres y dos hombres. La información que arrojó este grupo focal se abordará desde el análisis de contenido la cual permitirá definir tópicos que se desarrollarán tomando algunas citas.

### **Análisis de datos**

Los datos se sistematizaron siguiendo los lineamientos planteados por Strauss y Corbin (1996), los cuales apuntan a la codificación de la información, elaboración de matrices analíticas y la realización de lectura entre líneas. Este procedimiento analítico-interpretativo, se siguió con cada participante. Para el proceso del análisis se utilizó la herramienta informática de soporte de análisis de textos Atlas ti.

Al analizar la revisión teórica, se partió de una serie de categorías preestablecidas, se preparó una matriz de códigos, donde las categorías principales fueron “vivencias de estudiantes universitarios” basándose en la definición hecha por Almeida et al. (1999) y “procesos relacionados con la escritura”, determinados a partir de los modelos de Scardamalia y Bereiter (1992). En la primera categoría se ubican los conceptos de sentimientos y opiniones; la subcategoría de sentimientos consideró dos apartados “positivos” (dividido en satisfacción, certidumbre, confianza, optimismo) y “negativos” (dividido en

incertidumbre, tristeza, agobio, preocupación, angustia). La subcategoría de “opiniones” (dividido en complejo, formal, específico, extenso, difícil, demandante de tiempo).

Por otra parte, la categoría de “procesos relacionados con la escritura” incluyó los apartados “procesos cognitivos” (divididos en planeación, traducción y revisión) “evaluación” (lineamientos, retroalimentación, valor dado al escrito y valoración como estudiante) y “estrategias de estudio” (divididos en hábitos de trabajo, gestión del tiempo, trabajo colaborativo, uso de recursos).

### **Resultados Preliminares**

A continuación, se plantean sólo algunos de los resultados obtenidos hasta el momento.

Los estudiantes encuestados, independientemente del PE al que pertenecen dicen escribir al menos en un 80% de sus materias y con una frecuencia de un mínimo de 3 veces por semestre. Por lo que se puede decir que los estudiantes si escriben y sustancialmente a lo largo de sus carreras profesionales.

Los tipos de textos que se solicitan en la Universidad Autónoma de Yucatán, son muy diversos, éstos van desde textos poco estructurados como la toma de notas de textos consultados, pasando por la elaboración de resúmenes y evaluaciones de diverso orden, hasta textos totalmente estructurados que requieren buena dosis de argumentación y presentación cuidadosa de sus planteamientos tales como informes, monografías, ensayos académicos etc.

Swales (1990) afirma que no hay un modo único de leer y escribir en la universidad que sea válido para todas las disciplinas científicas, esto se puede ver

reflejado en los siguientes resultados, donde los ensayos son los textos solicitados con mayor frecuencia (90%), seguidos de resúmenes (79%), IMRD (65%), informe de práctica (54%), informe de proyecto (56%) y reseña crítica (49%). Como se puede apreciar, no hay una diferencia significativa entre los cuatro últimos ítem reflejando el hecho de que dependiendo del PE se privilegiaran cierto tipo de textos.

## **Fase II Diseño cualitativo**

Después de llevar a cabo el procedimiento para la selección de los estudiantes descritos en la metodología se trabajó en la fase cualitativa con un total de 7 estudiantes (2 hombres y 5 mujeres), uno perteneciente a la facultad de arquitectura, dos a la facultad de matemáticas, uno a la facultad de ingeniería química, uno de la facultad de veterinaria, una más de la de biología y finalmente uno de la facultad de economía.

A continuación, se describen los relatos que se derivan de las entrevistas a profundidad realizadas a los estudiantes, presentados de manera global. Al analizar las entrevistas se pudo corroborar varias de las categorías previamente determinadas, surgiendo de igual manera nuevas categorías de análisis, tales como “actitudes” que se divide en “motivación” “determinación” “empeño”.

## **Vivencias**

Las vivencias se entienden como todos aquellos sentimientos y opiniones que el estudiante con respecto a sus experiencias cotidianas dentro del contexto de enseñanza superior que es donde se desenvuelve. Los participantes mencionan

que hasta ahora las experiencias que han tenido en su paso por la universidad son positivas, Enrique por ejemplo menciona:

“Pues han sido muy buenas y satisfactorias, soy una persona que no me molesta estudiar, no me estreso tan rápido, soy sociable, no tengo pleitos” (3:15).

Araceli dice que su paso por la universidad ha sido relativamente fácil y sin mayor problema:

Ya en lo que se refiere al ejercicio de la escritura académica, ésta se concibe como algo específico, formal y complejo en donde los conocimientos sobre el tema juegan un papel fundamental del proceso de escritura.

“un texto académico necesita más formalidad hasta cierto punto, si es un ensayo más y si es una tesis peor todavía” (4:10)

### **Procesos cognitivos**

El proceso de la escritura se puede ver como un problema recursivo, exhaustivo y complejo, particularmente para los escritores novatos, por lo que no es de extrañar que los estudiantes de los diferentes PE experimenten los mismos retos al momento de escribir sus ensayos, sus reportes de laboratorio, reportes de tarea de campo, a continuación se presentan algunos de los resultados de las entrevistas, las cuales se acomodan con base en las diferentes etapas del proceso, como planeación, elaboración de borradores, revisión y edición, la retroalimentación y evaluación.

Los estudiantes empiezan sus procesos de escritura en diferentes contextos, generalmente los temas los proporciona el maestro, una vez familiarizados con el

tema buscan información al respecto, o bien leen la bibliografía propuesta por el maestro.

“de esos libros y de esos artículos fui sacando los temas y subtemas que me van a servir y digo ¡ah! ese es bueno, este no y ya que tengo la información, pienso y digo así lo voy a construir, voy a utilizar esto para esto” (5:20)

“Primero lo que siempre tenemos que hacer es leer los textos que nos digan, si el maestro te lo permite y nos deja colocar más ideas, perfecto a investigar más”.

Cuando los temas son determinados por el maestro los estudiantes no tienen que pensar en la idea a desarrollar, lo que necesitarían es acotar los temas a una idea que sea viable, en este caso los estudiantes escriben muy poco acerca del tema, sólo para cumplir con la tarea dejada, de tal manera que su exposición al conocimiento se vea limitada a escribir acerca de algo muy específico, en este sentido, los estudiantes proceden a buscar más referencias de internet o de otras fuentes. En este punto los estudiantes recopilan toda aquella información que les pueda ayudar a desarrollar el tema.

“La parte de la revisión literaria si es muy esencial no puede surgirte ideas de la nada, tiene que haber un contraste y a partir de ese contraste tú puedes ir puliendo lo que crees”. ( 2:44)

Vicente parece preocuparse más en la búsqueda de información y utilizar esa información para obtener ideas y empezar a redactar, sin tener que efectuar mapas mentales para concretar las ideas.

Después de haber obtenido suficiente información durante la etapa previa al momento de escribir, empiezan a darle sentido, qué irá primero, después que se

puede convertir en el marco teórico, la introducción, discusión y conclusión para ellos

“Análisis detrás qué vas a escribir, cómo lo vas a escribir, aprendes más de esa asignatura como de la parte escritora” (2:61)

“Yo empiezo a leer y ver cómo va quedando mejor y ya lo voy metiendo tema por tema y lo voy organizando” ( 5:19).

Al ser una investigación en proceso, todavía quedan muchos aspectos para analizar, sin embargo hasta este momento los resultados encontrados concuerdan con la literatura donde se menciona que los estudiantes escriben sin saber o entender bien la tarea, lo hacen sólo pensando en el maestro sin considerar otra audiencia, en algunos casos hay un poco de planeación, aunque por lo general sólo escriben lo primero que se les viene a la mente, sin plantearse objetivos concretos ni procesos de jerarquización, es un acto más bien espontaneo que depende más de estar “inspirado”.

Otro aspecto es el dejar la tarea de escritura al último, parece que son más capaces de producción bajo estrés, lo cual muchas veces es la causa de obtener bajas calificaciones ya que la tarea se entrega incompleta, sin cumplir con los lineamientos estipulados.

Finalmente es importante destacar que al igual que lo menciona Carlino (2005) la escritura es una tarea que sólo se asigna como medio de evaluación y que hay muy poca sino casi nula retroalimentación por parte de los docente, los estudiantes manifestaron la incertidumbre que les ocasiona el escribir un documento ya que se preguntan si “habrá estado bien”.

## Referencias

- Almeida, L., Ferreira, J. & Soares, A. (1999). *Questionário de vivências académicas (QVA e QVA-r)*. Minho: Universidade do Minho & Universidade de Coimbra.
- Boletín Oficial del Estado de 3 de agosto de 2011: 87915
- Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. Mc Graw-Hill.
- Carlino, P., (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), pp. 409-420.
- Carlino, P., (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones, en Carlino, P. (coord.) *Textos en contexto núm. 6. Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Carlino P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de representarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación* 336.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México D. F., México: Ríos de Tinta.
- Castelló, M. (2008). Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula de innovación educativa*.175, pp. 15-21.
- Castelló, M., Bañales, G., Vega, A., (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o como aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Campinas*. 1 (64) p.97-114.



- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small and medium sized firms. *International small business journal*, 5.
- Dewey, J., (2002). *Experiencia y Pensamiento en Democracia y educación* Madrid: Morata, pp. 124.134.
- Errazuriz, M., Arriaga. L., Contreras, y López, C., (2015). Diagnóstico de un ensayo de alumnos novatos de pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles educativos*. 37(150) pp. 76-89.
- Esteban, M., (2011). Una interpretación de la Psicología cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*. 18 (2), pp. 65-88.
- Fernández, M., González, M., De Juanas, A. y Martín, R., (2011). Reflexión sobre la potencialidad para el aprendizaje de las tareas de lecto-escritura requeridas a estudiantes universitarios, *Revista de Psicología y Educación*. 6, pp. 111-120.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College composition and Communication*, 32(4), pp. 365-387.
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), pp. 183-195.
- Gaskins, I. y Elliot T., (1999) *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- Hernández, G., (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*. 10 (19) pp. 11-40.
- Hayes, J. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. en M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*, pp. 1-27. New Jersey: Erlbaum.
- Jabulani, S., (2014). An analysis of the language of attribution in university students' academic essays. *South African Journal of Education*. 34 (3), pp. 1-10
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), pp. 32-61.
- Larrosa, J., (2011). Experiencia y alteridad en educación, en C, Skiliar y J. Larrosa *Experiencia y alteridad en educación* (comp), Rosario, Argentina. Homo sapiens Ediciones, pp. 13-44.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2) pp. 157-172.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* pp. 1–26. Barcelona, España.
- Mostacero, R. (2011). La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. *Colección Cuadernos ALED-Venezuela*, 19-26.
- Ortiz, E., (2011) La escritura académica universitaria: estado del arte. *Ikala, revista de lengua y cultura*. 16(28).

- Parodi, G. (Ed.) (2005): *Discurso especializado e instituciones formadoras*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pereira, Z., (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta *Revista Electrónica Educare*, 15 (1) pp. 15-29.
- Pineteh, E., (2013). The Academic Writing Challenges of Undergraduate Students: A South African Case Study. *International Journal of Higher Education*. 3(1) pp. 22.
- Roldán, C., Vásquez, A., y Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55 (3), pp. 1-13. Recuperado el 29 de noviembre del 2015 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4010Roldan.pdf>.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines. A curricular history*. Carbondale & Edwardville: Southern Illinois University Press.
- Sacardamalia , M. y Bereiter, C., (1982) (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Salinas, H., Irizar, G. y López, A., (2009). “Impacto de los cursos de taller de lectura y redacción en los estudiantes de la desdaeh”, en Memorias del X Congreso de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz. Recuperado en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/0732-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0732-F.pdf)
- Stake, R. (1994). Case Studies. en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: SAGE Publications.

- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park. Sage.
- Swales, J., & Feak, C. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*, 2<sup>nd</sup> ed. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) (2010a). *El Modelo Educativo de Enseñanza y Aprendizaje de la UADY*. Experiencias y diagnósticos. México: UADY.
- Villaseñor, V., (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la Universidad. *Reencuentro*, 66, (4). Pp. 90-101.
- Vygotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Yin, R. K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park CA, Sag