

# Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora

## *Academic literacy in higher education: the case of State University of Sonora*

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.968>

Nadia Denise Hernández y Hernández\*

Lilián Ivetthe Salado Rodríguez\*\*

Alfonso Vargas Franco\*\*\*

### Resumen

En este trabajo se exploran y analizan las prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes de la Universidad Estatal de Sonora (México), mediadas por herramientas digitales de las que disponen al momento de escribir sus textos académicos. Una de las variables en el estudio es el apoyo que les han brindado sus profesores a lo largo de su vida universitaria en la construcción de textos. La participación de los sujetos fue voluntaria y se les aplicó un cuestionario en línea de 20 preguntas (11 de opción múltiple y 9 abiertas). Los datos fueron analizados con el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Entre los resultados se encontró que los estudiantes tienen carencias en sus habilidades de escritura, lo que, aunado a deficiencias en el correcto manejo de recursos digitales y al escaso apoyo por parte de los profesores, configuran una pobre literacidad académica que no es acorde con las exigencias y el nivel que deberían tener los estudiantes que al menos ya han cursado la mitad de sus estudios universitarios.

**Palabras clave:** escritura – prácticas – literacidad académica – digital.

### Abstract

This paper explores and analyzes the academic writing practices of a group of students from the State University of Sonora (Mexico), mediated by the digital resources available to them at the time of writing their academic texts. One of the variables considered was the support for the construction of texts provided by their professors throughout their university courses. An online questionnaire of eleven multiple-choice and nine open-ended questions was applied to the subjects, whose participation was voluntary. The data were analyzed with the SPSS (*Statistical Package for the Social*

\* Doctora en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe. Líneas de investigación: literacidad académica y vernácula, prácticas letradas digitales, educación y tecnologías digitales. Universidad Veracruzana. México. [nadhernandez@uv.mx](mailto:nadhernandez@uv.mx)

\*\* Doctora en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: uso de tecnología en la educación superior, brecha digital, política educativa. Universidad Estatal de Sonora. México. [Lilian.salado@ues.mx](mailto:Lilian.salado@ues.mx)

\*\*\* Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe. Líneas de investigación: lectura crítica, literacidad académica, literacidades digitales y multimodalidad. Universidad del Valle. Colombia. [alfonso.vargas@correounivalle.edu.co](mailto:alfonso.vargas@correounivalle.edu.co)

Sciences) program. Among our results we found that the students have deficiencies in their writing skills, which together with deficiencies in the proper management of digital resources and little support from teachers make for poor academic literacy not in accordance with the requirements and level that students who have completed at least half of their university studies should have.

**Key words:** writing – practices – academic literacy – students – digital.

## Introducción

Cuando un estudiante ingresa a la universidad se espera que cumpla ciertas expectativas en cuanto a las competencias comunicativas que debe haber desarrollado a lo largo de su vida escolar (Carlino, 2005; Ochoa, Cueva, 2014; Salinas, Tinajero, Sima, 2018), tales como la comprensión lectora, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la expresión oral. En palabras de Zavala, “se asume que los estudiantes en la educación superior ingresan a estas instituciones listos para responder a las demandas de literacidad que les exige este nivel” (2009: 1); es decir, que tengan una literacidad académica sólida de donde puedan partir para comenzar a aprender las prácticas de su disciplina. Por lo tanto, se parte del supuesto de que, dentro del aula, el docente no debería detenerse en la enseñanza de estas competencias básicas. Para efectos de este trabajo, nos centraremos en la escritura, principalmente, aunque retomaremos cuestiones sobre la lectura, ya que son actividades que se encuentran estrechamente relacionadas.

Las investigaciones han demostrado que los estudiantes universitarios tienen problemas para satisfacer las demandas de lo que implica elaborar textos académicos en la educación superior (Bañales, Castelló, Vega, 2016). Además de las faltas de ortografía y puntuación, los profesores lamentan que los estudiantes no logran plasmar sus propias ideas en los textos y los casos de los trabajos copiados de internet son recurrentes. Esto resulta más preocupante cuando ocurre al final de su proceso de formación, etapa en la cual deberían dominar las formas de producción de conocimiento de su campo disciplinar (Salinas, Tinajero, Sima, 2018) y sus géneros académicos (comentarios, artículos y, especialmente, el trabajo de grado o tesis) (Vargas, 2018).

Según Castelló (2009), las principales dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios al momento de escribir textos académicos son: *a)* desconocimiento de la naturaleza del proceso de composición escrita; *b)* desconocimiento de las características estructurales y funcionales de los textos académicos; y *c)* falta de familiaridad con las demandas y con los objetivos de las tareas de escritura. Aunado a esto, otros problemas detectados son: una estructuración deficiente de las oraciones, escritos descontextualizados, omisión de términos principales, alteraciones de orden sintáctico, descuido de las normas gramaticales, ortografía deficiente, léxico inadecuado, mal uso de los signos de puntuación, por mencionar algunos. La razón de esto podría deberse a la poca o nula reflexión que se hace sobre la tarea de escritura.

En México contamos con datos de encuestas internacionales y nacionales con respecto a la lectura y escritura de los mexicanos, por ejemplo: la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2016 (CONACULTA, s/f.), el Módulo de Lectura-MOLEC (INEGI, 2019) y la Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura (Ibby México, 2019).

Queremos destacar que de las encuestas aplicadas solo la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015-2016 (CONACULTA, s/f.) menciona explícitamente el tema de la escritura, aunque únicamente se hicieron tres preguntas al respecto (¿qué tanto diría que le gusta escribir?, ¿usted escribe? y ¿por qué razón escribe usted?). En la tabla 1 se pueden apreciar los apartados de los que consta dicha encuesta, así como el número de preguntas en cada uno de ellos.

Tabla 1. Apartados de la encuesta de CONACULTA

Apartados	No. de preguntas
1. Prácticas culturales y estímulos en la infancia	14
2. Hábitos de lectura y socialización	29
3. Materiales y soportes de lectura	45
4. Prácticas de escritura	3
5. Uso de tecnologías de información y comunicación	7
6. Espacios de lectura: bibliotecas y librerías	7

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de esta encuesta reportan que a 35% de los mexicanos no les gusta escribir, pero quienes lo hacen cuentan con mejores niveles de estudios e ingresos. En cuanto a lo que escriben, la actividad de escritura más practicada son los mensajes de celular (46%), seguido por los recados (39%), y en tercer lugar se mencionan los trabajos escolares (33%). Finalmente, la mayoría de los mexicanos usa la escritura como un medio de comunicación (76%), la segunda razón de su uso es como un medio para expresar emociones o pensamientos (31%), y la tercera opción señalada fue por una necesidad escolar (25%).

Por lo anterior, es necesario desarrollar competencias de literacidad académica en los estudiantes. Resulta imprescindible conocer y entender sus prácticas de escritura en el contexto educativo para promover aprendizajes significativos. Como docentes deberíamos reflexionar acerca de lo que estamos haciendo o dejando de hacer con ellos, para que alcancen el dominio requerido en la expresión escrita, el cual, de inicio, involucra su aprendizaje y el desenvolvimiento en su vida como universitarios, y posteriormente, como profesionistas (Guzmán-Simón, García-Jiménez, 2017). El objetivo de este trabajo es indagar sobre las prácticas de escritura académica de estudiantes universitarios, tomando en cuenta también los recursos digitales con los que cuentan al momento de realizar tareas escolares.

### *La escritura en la universidad*

A lo largo de su paso por la universidad se pide a los estudiantes que elaboren trabajos escritos (como resúmenes, ensayos, síntesis, reportes, proyectos, pósteres, mapas conceptuales, reseñas, comentarios, análisis críticos de lecturas, reflexiones personales, monografías o tesis), normalmente, para ser evaluados (Castelló, 2009; Camps, Castelló, 2013; Vargas, 2017).

A pesar de que lo deseable sería que los estudiantes desarrollaran un pensamiento reflexivo, estas prácticas dominantes siguen centradas en el docente como transmisor de conocimiento y las tareas académicas suelen estar ligadas al uso del libro de texto. Serrano, Duque y Madrid (2012) refuerzan esta idea; en su investigación encontraron que los docentes conciben la escritura como un acto poco complejo, lineal e instantáneo, que escribir no amerita la elaboración de textos como borradores, ni mucho menos revisarlos; creen que esta actividad se reduce a atender aspectos formales de la escritura, en lugar de centrarse en la actividad cognitiva del estudiante para desarrollar ideas, crear, aprender y transformar el conocimiento. Esto podría explicar porqué el apoyo y orientación en el proceso de composición no es tan común por parte de los profesores en la educación superior.

Autores como Castro y Sánchez (2013), han estudiado la escritura académica en los estudiantes universitarios. Entre sus resultados han encontrado que estos tienen dificultades para construir y expresar sus opiniones en los trabajos escolares, por ejemplo, por parte de los estudiantes, parece haber la creencia de que tienen que estar de acuerdo con la opinión del autor experto. En cuanto al uso de las citas directas, reportan que es un recurso poco empleado, de 40 ensayos revisados a un grupo de estudiantes universitarios, 14 no presentan ni una cita textual, probablemente se deba al “desconocimiento de la función y valor de este recurso en el texto académico disciplinar (Castro, Sánchez, 2013: 497).

La escritura no es una tarea sencilla, requiere tiempo, dedicación y práctica. En principio, es necesario conocer el código escrito y saber aplicar estrategias de redacción. Sin embargo, los estudiantes no están habituados a realizar borradores ni a hacer correcciones de sus propios trabajos escolares, por lo que la intervención por parte de los docentes en la estructuración, composición y revisión en el proceso de elaboración de los textos de sus estudiantes mejoraría significativamente la calidad de sus escritos (Agosto-Riera, Mateo-Girona, 2015; Álvarez, Yániz, 2015). Por lo tanto, dentro del aula, los profesores deberían ver en la enseñanza de la lectura y escritura una oportunidad para trabajar en la construcción de significados, a la par que en los contenidos de cada materia (Corcelles, Oliva, Castelló, Milian, 2015; Santos, 2016; Carlino, 2017; Errázuriz, 2017).

Castelló (2009) destaca cuatro competencias de escritura que deben adquirir los estudiantes universitarios: 1) Concebir y utilizar la escritura como herramienta de aprendizaje y pensamiento (dominar las convenciones lingüísticas y textuales, conocer y respetar las convenciones disciplinares); 2) Conocer y regular las actividades implicadas en el proceso de composición de textos académicos; 3) Conocer la comunidad científica y dialogar con otros textos académicos;

y 4) Escribir desde y para una comunidad discursiva de referencia. Es decir, que al elaborar o componer un texto académico, los estudiantes ponen en juego una intensa actividad cognitiva –que implica buscar, seleccionar y ordenar información pertinente, estructurar y planificar el contenido, así como revisar los distintos borradores–, además, deben incorporar lo leído de otros textos y a la vez hacer que su propia voz se haga visible dentro de ese conocimiento que están intentando construir. Muchos de ellos han desarrollado estrategias para cubrir las demandas de escritura mínima y salir del paso para cumplir con sus tareas escolares, pero la mayoría no ha aprendido a gestionar cuestiones más complejas, que les obligan a adaptar su propia retórica y objetivos discursivos para producir textos académicos más elaborados (Hadjerrouit, 2014; García-Jiménez, Guzmán-Simón, 2016) y que cumplan además con las exigencias de su comunidad disciplinaria (Zayas, 2012).

Asumirse como escritor académico es, quizás, el reto más difícil al que tendrá que enfrentarse todo estudiante universitario. Requerirá construir una identidad como autor y dominar los contenidos disciplinares, defender y discutir posturas y guiar a su lector en la construcción y la reconstrucción de conocimientos (Castro, Sánchez, 2018).

### *Los recursos digitales y las prácticas de escritura*

El desarrollo y uso de la tecnología ha modificado la forma en que nos relacionamos y comunicamos con otros, la manera en que trabajamos, ha transformado a la sociedad, a las instituciones educativas, la forma de transmitir información y, sin duda alguna, las prácticas de escritura (Cassany, 2011; Trillos-Pacheco, 2013; Hernández, Ramírez, Cassany, 2014; Cebrián-Robles, Raposo-Rivas, Cebrián-de-la-Serna, Sarmiento-Campos, 2018; Garrote, Jiménez-Fernández, Serna, 2018; Aragón, Delgado, Navarro, Menacho, Romero, 2020).

De acuerdo con la Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura (Ibby, 2019), los jóvenes mexicanos invierten en promedio una cuarta parte del día en el uso de internet, y como principales actividades realizadas se reportan las redes sociales digitales y el chat. Esto confirma lo expuesto por algunas investigaciones que señalan el uso lúdico que le dan a los dispositivos digitales y al internet, sobre todo para relacionarse y mantenerse en contacto con sus amigos y familia (Cassany, 2011; Priani, 2015; Robus, Hand, Pilik, Fitchford, 2020).

El internet se ha convertido en la principal fuente de búsqueda de información académica. Existe además una gran variedad de herramientas digitales auxiliares en el proceso de escritura (procesadores de textos, diccionarios, traductores) y para trabajar de forma colaborativa (Vázquez, Sevillano, Fombona, 2016), pero no todos los estudiantes las conocen o no saben cómo aprovecharlas (Aldama, Pozo, 2016; Strobl, Ailhaud, Benetos, Devitt, Kruse, Proske, Rapp, 2019).

Ahora bien, gracias a esos recursos digitales se ha vuelto más sencillo acceder a las distintas fuentes de información (artículos, libros, capítulos, bases de datos especializadas, buscadores, bibliotecas digitales, etc.), lo que ha conducido a prácticas como el plagio, actividad que lamen-

tablemente se presenta cada vez más entre los estudiantes. En un estudio realizado por Comas, Sureda y Trobat (2011: 367), encontraron que siete de cada diez alumnos admitieron “haber copiado fragmentos de textos o textos completos y haberlos presentado como propios en la entrega de un trabajo académico al menos en una ocasión durante sus estudios en la universidad”.

Vargas argumenta que, si los escritores noveles “no conocen las reglas que gobiernan la redacción académica pueden caer fácilmente en algunas de las prácticas de plagio” (2019: 158). Esto habla también de un desconocimiento de las implicaciones éticas en los procesos de investigación y de la posible falta de regulación en las Instituciones de Educación Superior (IES) cuando se presentan estos casos. Si bien es un tema que ha tomado relevancia en los últimos años, no todas las IES tienen reglas claras al respecto (Guerrero, Ibarra, Mercado, 2016).

### *La literacidad académica dentro de los Nuevos Estudios de Literacidad*

Nuestro marco de referencia son los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Desde esta perspectiva se estudian la lectura y escritura dentro de un marco multidisciplinario (antropología, psicología sociocultural, educación). Autores como Street (1995) y Gee (2015) coinciden en afirmar que la literacidad es una práctica sociocultural, situada en un contexto determinado y con una meta vinculada con lo social; es decir, leer y escribir no podrían entenderse desvinculados de hechos históricos, contextuales y subjetivos.

Existen diferentes literacidades asociadas con distintos dominios de la vida (familia, escuela, religión, ocio, hogar, TIC, comunidad, trabajo), por ejemplo, literacidad académica, literacidad digital, literacidad laboral, etc., cada uno de ellos está regulado por normas, ritos y relaciones de poder que los sostienen (Barton, Hamilton, Ivanic, 2000). Dentro de los NEL se ha desarrollado un área de investigación centrada en la literacidad académica en la educación superior, que implica saber cómo hablar, actuar y escribir dentro de una comunidad académica (Martínez-Fernández, Corcelles, Bañales, Castelló, Gutiérrez-Braojos, 2016). Zavala (2009) sostiene que esto no se puede enseñar formalmente, sino que se aprende mediante la observación y la interacción con otros miembros de la comunidad, hasta que estas formas de hablar, actuar, pensar, sentir y escribir se vuelvan naturales.

En este trabajo nos centramos específicamente en las prácticas de escritura en el contexto académico tomando en cuenta las prácticas digitales, lo que nos proporcionará las pautas para conocer una de las aristas fundamentales de la literacidad académica del grupo de estudiantes universitarios estudiados.

### **Metodología**

Se llevó a cabo un estudio descriptivo de carácter exploratorio, en el cual se estudió a una población de estudiantes de la Universidad Estatal de Sonora. La participación de los estudiantes se limitó a aquellos que al momento de responder el instrumento estuvieran cursando mínima-

mente el quinto semestre de su carrera, ya que en ese periodo se han cubierto las asignaturas relacionadas con el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Además, se consideró que su experiencia sería más sólida respecto a los encargos académicos relacionados con la escritura.

La población que se tomó en cuenta fueron los estudiantes de aquellos programas educativos con mayor número de matrícula y que además se encuentran en el quinto semestre o más avanzados; no se tomaron en cuenta programas de reciente creación que tienen tres o menos generaciones inscritas.

La muestra se calculó con base en la fórmula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Donde N = universo (total de alumnos inscritos del 5to semestre en adelante en las carreras seleccionadas).

Z = intervalo de confianza (en este caso se utilizó el 95%).

p = proporción esperada (50%).

q = 1 - p (50%).

d = tamaño del error (se tomó 6%).

Participaron 208 estudiantes de diferentes programas educativos inscritos en el ciclo escolar 2020-1 (enero a mayo de 2020), con edades entre 18 y 30 años, con un promedio de 20.5 años y una desviación estándar de 2.2. 75.48% eran mujeres y 24.52% hombres, adscritos a 11 programas educativos, con una participación por área disciplinar distribuida de la siguiente manera: económico-administrativas, 90.82%; ingenierías, 6.76% y ciencias de la salud, 2.42%.

Los participantes respondieron un cuestionario en línea de 20 preguntas, que les fue enviado por diferentes plataformas (correo electrónico, mensajería instantánea personal –Whatsapp– y plataforma institucional).

La construcción del instrumento tiene sus antecedentes en un macroproyecto coordinado por las Comunidades Digitales para el Aprendizaje en Educación Superior (CODAES), que tenía como propósito determinar las competencias comunicativas que debería tener un estudiante de educación superior en México.<sup>1</sup> Se elaboró un instrumento para la recolección de datos dentro de este proyecto, sin embargo, el grupo de la UV amplió las preguntas para ir más allá del objetivo general e indagar cuáles eran las problemáticas a las que se enfrentan los estudiantes universitarios a lo largo de la carrera en relación a sus prácticas letradas. A raíz de esto se elaboró un guion para realizar grupos focales, tanto a estudiantes como a los profesores universitarios,

<sup>1</sup> En dicho proyecto participaron especialistas de la Universidad Veracruzana (UV), de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASL) y el Consejo Puebla de Lectura, A.C.

aunque del trabajo con los estudiantes (Hernández, López, Aguilera, 2017) es que surge este nuevo instrumento. A partir de los resultados encontrados, logramos afinar las categorías y establecimos las respuestas de opción múltiple.

Dicho instrumento tuvo como objetivo explorar los aspectos relacionados con las prácticas de escritura académica de los estudiantes, constaba de 20 preguntas, 11 eran de opción múltiple y nueve abiertas. Estaban divididas en cuatro categorías, descritas en la tabla 2.

Tabla 2. Definición de las categorías que englobaron las variables

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	DEFINICIÓN
PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA	Prácticas generales de escritura	Se refiere a la opinión que tienen los estudiantes sobre su propia escritura.
	Uso de recursos digitales	Son las herramientas digitales que emplean los estudiantes para la búsqueda de información y la edición de textos, así como las habilidades digitales que poseen para comprobar que sus fuentes son confiables.
	Apoyo a la redacción	Son los comentarios, sugerencias o retroalimentación que el profesor hace a los trabajos o tareas escolares de sus estudiantes.
	Prácticas académicas generales	Conocimiento por parte del estudiante sobre las buenas prácticas de escritura académica.

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas se guardaron de manera automática en una base de datos para su posterior análisis con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 23, posteriormente, se exportaron los datos al programa Microsoft Excel versión 2018, para la elaboración de tablas y gráficos.

Consideramos que este estudio es pertinente ya que, si bien los jóvenes universitarios se muestran más competentes en el uso vernáculo de la tecnología (Crovi, 2016), siguen mostrando poca pericia e interés en los recursos académicos digitales en favor de su conocimiento disciplinar y su actividad educativa formal. Lamentablemente, las prácticas académicas de la universidad aún no logran incorporar prácticas de literacidad digital como parte de la literacidad académica de los estudiantes (Williams, Beam, 2019; Domingo-Coscolla, Bosco, Carrasco, Sánchez, 2020). Los estudios realizados hasta el momento siguen siendo insuficientes para entender cuáles herramientas utilizan, cómo y por qué las emplean para el desarrollo de sus trabajos escolares.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados, mismos que se organizaron de acuerdo a las tres categorías propuestas: prácticas generales de escritura, uso de recursos digitales y apoyo a la redacción.

### *Prácticas generales de escritura*

Se cuestionó a los estudiantes si consideraban que tenían dificultades para escribir textos académicos; 36.06% dijo que sí, mientras 62.98% reportó no tenerlos, y solo 0.96% no respondió a esta pregunta. Sin embargo, cuando más adelante se les pregunta sobre las principales dificultades que enfrentan para escribir, más de 93% reporta tener alguna. Las respuestas se distribuyeron como se muestra en la tabla 3:

Tabla 3. Dificultades que los estudiantes presentan para escribir

TIPO DE DIFICULTAD PARA ESCRIBIR	PORCENTAJE
Me cuesta trabajo ordenar ideas	38.46
Tengo problemas para redactar	19.71
Mi ortografía no es buena	16.35
No sé dónde buscar información	10.10
Otro	8.65
No contestó	6.73
TOTAL	100

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar, finalmente sí reconocen tener dificultades para escribir. Aunque en primera instancia hayan dicho que no, probablemente al pensar sobre sus estrategias de redacción reconocen sus deficiencias en algunas áreas (ordenar ideas, redacción, ortografía). Podríamos sugerir entonces que la primera respuesta negativa se debe a lo poco habituado que están los estudiantes a reflexionar sobre el acto de su propia escritura (Vargas, 2017).

Dentro de la categoría de “otros”, mencionaron la falta de concentración e inspiración, que no sabían cómo iniciar, que tenían problemas para sintetizar la información, confundían letras, tienen problemas visuales y se consideraban lentos para escribir. Si bien estas respuestas no estaban consideradas entre las opciones múltiples, no queremos dejar pasar de largo estos problemas que los alumnos están detectando en ellos mismos y que nos dejan inquietudes al respecto. Por ejemplo, ¿hasta dónde resulta aceptable que un alumno que ha cursado más de la mitad de su carrera no sepa resumir información?, ¿qué pasó para que no lograra desarrollar esta habilidad?

Al preguntarles si consideraban que escribir de manera correcta era algo importante, 100% de los encuestados dijeron que sí. Entre las principales razones que dieron, destacan las siguientes: le dan importancia a escribir de manera correcta para que el lector entienda bien lo que han querido expresar; un texto bien escrito da cuenta de la dedicación, educación y profesionalización de quien lo escribe; si el texto está bien escrito será considerado como un buen trabajo formal; perciben, a futuro, una ventaja profesional (mejores oportunidades de trabajo) si escriben correctamente. Estas respuestas nos indican que valoran positivamente la escritura y la consideran una ventaja en el campo laboral.

En cuanto al formato en el cual los profesores generalmente les solicitan las tareas, 81.73% dijeron que lo hacían en formato digital (ya fuera por medio de correo electrónico o mediante alguna plataforma); 11.54% impreso y 6.73% a mano. Es importante aclarar que la universidad cuenta con una plataforma académica de uso obligatorio, es decir, que estos estudiantes están acostumbrados a llevar a cabo sus prácticas académicas en el medio digital, lo que nos hace suponer que deberían tener una literacidad académica digital sólida. En el siguiente apartado, sobre uso de recursos digitales, veremos si es así.

También se les pidió a los estudiantes que indicaran cuáles eran los textos académicos que más solicitan los profesores para evaluarlos (véase la tabla 4).

Tabla 4. Textos académicos más solicitados

TIPO DE TEXTO	PORCENTAJE
Ensayos	24.10
Resúmenes	21.34
Proyectos	16.12
Informes o reportes	12.54
Síntesis	10.75
Mapas conceptuales	9.61
Fichas bibliográficas	3.42
Reseñas	1.14
Carteles	0.98
TOTAL	100

Fuente: elaboración propia.

Como podemos apreciar, el ensayo es el género discursivo más solicitado para evaluar a los estudiantes. Según Rayas y Méndez (2017: 126), “los profesores argumentan esta postura diciendo que este tipo de tarea permite evaluar, en sus alumnos, las habilidades para la reflexión, para la crítica, para la emisión de opiniones y para el uso de citas y referencias”. Si esto es lo que se espera evaluar, y lo comparamos con las respuestas de la tabla 3, donde manifiestan tener

problemas para ordenar ideas y para redactar, ¿cómo con estas dificultades podrán hacer una crítica o emitir algún juicio si no cuentan con las bases para hacerlo?

En relación con las habilidades de escritura que creen deberían fortalecer (véase la tabla 5), destacan la redacción, la ortografía y exponer ideas propias.

Tabla 5. Habilidades que deben fortalecer

HABILIDAD	PORCENTAJE
Mi redacción	18.4
Mi ortografía	15
Exponer ideas propias	13.6
Mi puntuación	12.2
Búsqueda e identificación de información verídica	10.6
Citar correctamente las fuentes consultadas	10
Contrastar mis ideas con las de otros autores	8.4
Conocer la estructura de los distintos tipos de textos académicos	7.2
Uso de diferentes fuentes bibliográficas	4.6
TOTAL	100

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados reafirman la postura anterior, donde hablamos de tener bases primordiales para realizar un buen texto académico. Son los mismos alumnos quienes están reportando tener dificultades para expresar su propia voz.

Una de las respuestas con menor porcentaje fue sobre el conocimiento de los distintos tipos de textos académicos (7.2%), es decir, están reportando que no tienen dudas sobre lo que se les pide que desarrollen en los distintos géneros discursivos que requieren elaborar. Esto contrasta con otras investigaciones (Adoumieh, 2014) donde se reporta que los estudiantes se sienten confundidos o desorientados al momento de realizar ensayos, porque no entienden los criterios para hacerlos. En cuanto a las fuentes bibliográficas, el porcentaje bajo obtenido en esta encuesta (4.6%) nos lleva a pensar que, o bien la mayoría de los alumnos hace uso de distintas fuentes en la elaboración de sus documentos, o no es algo a lo que le presten especial atención.

### *Uso de recursos digitales*

En el apartado referente a los apoyos con recursos digitales, se les cuestionó si habían cortado y pegado información de internet para sus trabajos escolares: 37.02% dijo que sí; 52.40% declaró que lo hace a veces y 10.58% dijo que no lo hacía.

En la tabla 6 se muestran los recursos digitales que más se utilizan. Resaltan Google, los libros y las revistas digitales y los diccionarios. Con porcentajes más bajos se encuentran los traductores y las páginas web de repositorios de textos.

Tabla 6. Recursos digitales más usados

RECURSO DIGITAL	PORCENTAJE
Google	23
Libros o revistas digitales	21.4
Diccionarios digitales	12.4
Google académico	11.2
Bases de datos especializadas	10
Biblioteca digital de la universidad	8.1
Wikipedia	7.4
Traductores	3.8
Páginas web como "el rincón del vago"	2.5
Ninguno	0.2
TOTAL	100

Fuente: elaboración propia.

Si estos recursos digitales son empleados para realizar sus tareas escolares, en general, destaca que Google esté, no solo en primer lugar sino antes que Google académico. Esto habla de la falta de conocimiento que tienen los estudiantes sobre los buscadores especializados, así como de lo que su universidad les ofrece en cuanto a recursos digitales, porque a través del portal de su universidad tienen acceso a bases especializadas (opción que quedó en quinto lugar, con solo 10%). Ante el supuesto de que los estudiantes copian y pegan información de internet –en este estudio 89.42% declaró que al menos a veces lo hacen–, se les cuestionó sobre cuál era la principal razón para hacerlo.

Si bien 34.13% responde que es una práctica que no acostumbra a realizar, el resto de las respuestas las vemos en la tabla 7:

Tabla 7. Razón para copiar-pegar de internet

RAZONES	PORCENTAJE
Me cuesta trabajo redactar mis ideas	39.42
No acostumbro hacerlo	34.13
Porque es más fácil copiar las ideas de otros	9.13
No me gusta escribir	3.37
Otros	11.07
No contestó	2.88
TOTAL	100

Fuente: elaboración propia.

La respuesta que destacó en este ítem fue que les cuesta trabajo redactar sus ideas, es decir, probablemente esto esté relacionado con que no logren distinguir o construir su propia opinión, su propia voz, desligándola del discurso del autor que estén revisando. Esta serie de dificultades los lleva a preferir copiar ideas de otros, que fue la segunda opción con mayor porcentaje.

Las respuestas que dieron en la categoría “otros”, nos lleva a pensar que buscaron más bien una excusa para justificar esta acción de cortar y pegar, por ejemplo, dijeron que era por falta de tiempo, por una sobrecarga de trabajo escolar, porque no atendieron de manera responsable sus agendas (y entonces el tiempo se les vino encima), o bien porque la información que habían encontrado era la ideal y no había necesidad de cambiarla.

Siendo una práctica tan recurrida, se les cuestionó a los estudiantes si cuando copiaban información de internet leían todo el texto copiado; 92.79% de ellos dijo que sí lo hacían, mientras que 6.25% argumentó que no lo hacían porque les daba flojera y porque era más fácil usar lo que otro había escrito.

En la tabla 8 vemos las estrategias que utilizan estos estudiantes para comprobar que la información que encuentran en internet para hacer sus tareas o trabajos escolares es confiable:

Tabla 8. Estrategias para comprobar la veracidad de la información de Internet

ESTRATEGIA	PORCENTAJE
Consulta páginas institucionales (de universidades, de gobierno, de organismos internacionales, de instituciones privadas).	39.26
Verifico si el documento consultado pertenece a algún autor conocido o a alguna institución de prestigio.	18.30
Uso información de revistas académicas.	14.06
Me documento sobre si el sitio web es confiable.	13.79
Si no conozco al autor busco información sobre él.	13
No compruebo si la información es confiable.	1.59
TOTAL	100

Fuente: elaboración propia.

La mayoría dijo que consultaba páginas institucionales, en menor medida se mencionó que verificaban que los documentos consultados pertenecieran a algún autor o institución reconocida, así como el uso de información de revistas académicas. Por otro lado, aunque el porcentaje es menor (1.59%), hay quienes no se preocupan por comprobar la veracidad de la información consultada, es decir, podrían estar entregando a sus profesores trabajos académicos poco sustentados.

### *Apoyo en la redacción*

En cuanto a la retroalimentación que los estudiantes reciben de sus profesores en relación con sus trabajos escritos, las opciones de respuesta y su incidencia se muestran en la tabla 9.

Tabla 9. Retroalimentación recibida de los profesores

TIPO DE RETROALIMENTACIÓN	PORCENTAJE
Escribe observaciones puntuales en mi documento y me lo entrega.	30.21
Revisamos juntos el documento y me señala mis errores o aciertos.	20.59
Comentan de manera general mi trabajo.	15.33
Me corrigen la redacción.	13.27
Solo escribe una calificación.	9.84
Me corrigen la puntuación.	4.12
No suelo recibir retroalimentación.	3.66
Me corrigen la acentuación.	2.98
TOTAL	100

Fuente: elaboración propia.

En estas cifras advertimos que más de 50% de los encuestados reciben una retroalimentación considerada por parte de sus profesores; alrededor de 35% reciben comentarios y correcciones puntuales; cabe destacar que una porción que apenas rebasa 13% fue la que declaró que les conceden alguna ayuda para mejorar sus escritos.

Cuando se les preguntó a los estudiantes si leían la retroalimentación que recibían de sus profesores, 96.15% dijeron que sí lo hacían; 2.88% dijo que no y 0.96% no contestó. La mitad de este último porcentaje no lee los comentarios porque solo recibe una calificación o bien porque no reciben comentarios, la otra mitad simplemente no revisa.

De igual manera, se indagó si tomaban en cuenta esta retroalimentación para posteriores tareas escolares. 95.67% declaró hacerlo y entre las razones que dieron están las siguientes: para poder mejorar, aprender, evitar los mismos errores en el futuro, superarse; para tener una buena calificación; para cumplir con los criterios que su profesor les solicita. Por otro lado, 3.37% dijo que no, nuevamente se debió a que solo reciben una nota o no les comentan sus trabajos.

A la pregunta de si los profesores se daban cuenta cuando ellos copiaban y pegaban información, 47.12% respondieron que sí lo hacen porque “son poco listos” y se les pasa modificar el formato original del texto que han copiado; también sucede que el lenguaje que usan resulta muy especializado y el profesor se da cuenta de que no es el lenguaje que ellos normalmente emplean. Por otra parte, 50% declaró que el docente no se percató de que han copiado la información y 2.88% dijeron que no sabían o no contestaron la pregunta.

Se solicitó a los encuestados que escogieran el tipo de sanción que solían recibir por parte de los profesores cuando estos se percataban de que la información de la tarea la habían cortado y pegado de internet, presentándola como una idea propia. Vemos sus respuestas en la tabla 10:

Tabla 10. Sanciones por cortar y pegar información

SANCIÓN	PORCENTAJE
No lo he hecho	45.50
Me bajaron puntos	26
No me sancionaron	14
Me reprobaron en la tarea	13
Me reprobaron en la materia	1.50
TOTAL	100

Fuente: elaboración propia.

Menos de la mitad de los participantes dijeron no haberse apropiado de las ideas de otros, por lo que nunca les han llamado la atención. La sanción que se mencionó con mayor frecuencia fue que le bajaron puntos, pero el no haber recibido ninguna sanción –a pesar de haberse apropiado de las ideas de otros– resultó en tercer lugar.

En cuanto a la ayuda que han recibido por parte de los profesores para fortalecer sus habilidades de escritura, los estudiantes mencionaron las que podemos observar en la tabla 11. Además de las sugeridas, no hubo ninguna otra que ellos citaran.

Tabla 11. Ayuda recibida por profesores

AYUDA	PORCENTAJE
Me proporcionaron material (libros o páginas de internet)	40.08
No he recibido ningún tipo de ayuda	23.66
Ejercicios de redacción	20.99
Clases especiales o extra	14.89
Otra	0.38
TOTAL	100

Fuente: elaboración propia.

El apoyo que tuvo más menciones fue que los maestros proporcionaban material de internet, lo que nos lleva a la conjetura de que algunos maestros, al igual que los estudiantes, están privilegiando internet como su fuente de información principal. Hay un alto número de estudiantes que dijeron no haber recibido nunca –en al menos cinco semestres cursados– ningún tipo de apoyo respecto a la escritura. Si bien no es la tarea fundamental de los profesores de educación superior atender el tema de la redacción, de alguna manera forma parte de la educación general de los estudiantes.

Se les preguntó a los encuestados si consideraban importante que la información que consultaban para sus trabajos escolares procediera de fuentes confiables y fuera verídica; 96.15% dijeron que sí; 2.40% consideró que no y 1.44% no contestó. Estos resultados se reafirman con los datos de la tabla 8, donde más de 98% reportó que usa determinadas estrategias para verificar la veracidad y confiabilidad de la información que utilizan para sus trabajos escolares.

Finalmente, 83.65% piensa que no citar las fuentes de información es algo grave, porque no darles crédito a otros autores sería cometer plagio y eso es considerado un delito; también argumentan que al citar los lectores tienen la posibilidad de regresar a las fuentes originales y consultar alguna duda, corroborar la información o ampliar el tema desarrollado. Por otro lado, 15.87% no lo considera grave, creen que es importante pero no grave; en su opinión, lo primordial es que aprendan sobre el tema y basta con poner las ligas de donde se retoma la información; otros comentan que no es grave porque solo es un trabajo escolar, no les gusta citar y consideran que es normal no hacerlo. Solo 0.48% de los encuestados no respondió a esta pregunta. Estos datos nos hablan de una falta de consideración sobre la propiedad intelectual, además de minimizar las tareas escolares que forman parte del proceso formativo de los estudiantes en su aprendizaje.

## Conclusiones

Este estudio tuvo como propósito analizar las prácticas de escritura académica mediada por las herramientas digitales. Los resultados permiten constatar los hallazgos de estudios previos similares: los estudiantes universitarios tienen deficiencias en sus habilidades de escritura académica, especialmente en lo referido a la organización y redacción de las ideas, y en el uso correcto de las convenciones gramaticales.

Sin embargo, los estudiantes reconocen el papel clave de la escritura en el ámbito académico universitario. Consideran que escribir correctamente los textos académicos es importante, pues pueden contribuir u obstaculizar la comprensión de parte del lector. Además, a partir del discurso escrito, de su calidad, profundidad y corrección, se construye la identidad académica del escritor, que puede influir en el desempeño académico actual y favorecer futuras oportunidades laborales.

La institución universitaria también reconoce la importancia de desarrollar las habilidades de escritura académica; con tal propósito se ofrecen, de manera transversal, programas tales como Aprendizaje y Gestión del Conocimiento, Comunicación Oral y Escrita. Sin embargo, aunque los participantes del estudio cursaron y aprobaron estas asignaturas, muy pocos lograron identificar las estrategias que los profesores emplearon para mejorar sus habilidades de escritura.

El uso de las herramientas tecnológicas en la escritura académica supone un punto de inflexión, un cambio en esta práctica comunicativa. En este contexto, para realizar sus trabajos escolares los estudiantes emplean fuentes de información electrónicas; sin embargo, no las discriminan en función de mecanismos de vigilancia epistemológica que les permitan privilegiar el uso de documentos institucionales, académicos, de fuentes confiables, que ofrezcan información verídica de calidad. En cambio, reconocen que emplean con frecuencia la acción cortar y pegar información proveniente de páginas de interés general, se apropian de las ideas de otros autores, las presentan como propias sin citar ni darles el crédito correspondiente a sus verdaderos autores. Frente a esto, afirman que, por lo general, no son sancionados por realizar estas prácticas fraudulentas que son consideradas delitos y faltas graves en el ámbito jurídico, académico y científico, nacional e internacional.

A partir de los resultados obtenidos, se puede inferir que los estudiantes universitarios participantes de este estudio también presentan problemas con la apropiación de los géneros académicos propios de la disciplina. Aunque han incorporado a sus prácticas de escritura algunas herramientas tecnológicas, esto, por sí solo, no les ha permitido construir conciencia del género ni desarrollar las competencias discursivas necesarias para construir textos académicos que reflejen las convenciones académicas, sociales, discursivas y disciplinares.

Estas prácticas reflejan la dificultad que enfrentan estos jóvenes para acceder al discurso especializado de autores expertos, manejar y utilizar apropiadamente el discurso de los otros, y

para crear su propia identidad discursiva produciendo textos de calidad, basados en las convenciones propias de la academia y las comunidades científicas. Esto evidencia la importancia de la mediación y acompañamiento apropiados de parte de docentes de redacción académica con formación en el saber, el ser y el hacer, para ayudarles a resolver estas dificultades y desarrollar las competencias de los estudiantes.

Por esta razón, destacamos la importancia de la participación de los docentes en la construcción de la literacidad académica y digital de los estudiantes. Es necesario analizar las prácticas de escritura disciplinares, la enseñanza y la evaluación de la escritura en las distintas asignaturas que integran el plan de estudios, en procura de incorporar, en la medida de las posibilidades y necesidades, la práctica de la escritura académica de manera transversal en todas las asignaturas, y longitudinal, a través de toda la carrera. En este sentido, habría que crear las condiciones para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan diferenciar y elegir la información pertinente para que, mediante estrategias de enseñanza para la escritura, logren construir y sustentar su propio discurso. Esto resulta esencial en la comunicación académica, ya que pone de manifiesto las capacidades de lectura y análisis crítico de los estudiantes.

Por otro lado, también sería conveniente buscar estrategias didácticas para capitalizar todo el conocimiento sobre las TIC, construido a partir de las experiencias lúdicas con juegos digitales de los estudiantes, para aprovecharlos en sus actividades escolares y en el desarrollo de su competencia de escritura académica.

## Referencias

- Adoumieh, N. (2014). Escribir desde las disciplinas: una experiencia pedagógica en ciencias sociales. *Paradigmas*, 35(1), 183-213. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v35n1/art09.pdf>
- Agosto-Riera, S.; M. Mateo-Girona (2015). Teaching Academic Writing at Spanish Universities: Analysis of Relevant Experiences and Practices. *Culture and Education*, 27(3), 629-648.
- Aldama, C.; J. Pozo (2016). How Are ICT Used in the Classroom? A Study of Teachers' Beliefs and Uses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(39), 253-286. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1685/2175>
- Álvarez, M.; C. Yániz (2015). Writing Practices in Spanish Universities. *Culture and Education*, 27(3), 594-628.
- Aragón, E.; C. Delgado; J. Navarro; I. Menacho; M. Romero (2020). Análisis comparativo entre escritura manual y electrónica en la toma de apuntes de estudiantes universitarios. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 24(48), 101-108. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=48&articulo=48-2016-10>
- Barton, D.; M. Hamilton; R. Ivanic (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge.

- Bañales, G.; M. Castelló; N. Vega (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Fundación SM y Consejo Puebla de Lectura.
- Camps, A.; M. Castelló (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17- 36.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/issue/view/1238>
- Cassany, D. (2011). *En\_línia. Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo, J.; M. Pérez (coords.). *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias*. Madrid: Morata, 120-133.
- Castro, C.; M. Sánchez (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506.  
[https://www.researchgate.net/publication/262746957\\_La\\_expresion\\_de\\_opinion\\_en\\_textos\\_academicos\\_escritos\\_por\\_estudiantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/262746957_La_expresion_de_opinion_en_textos_academicos_escritos_por_estudiantes_universitarios)
- Castro, C.; M. Sánchez (2018). La construcción de opinión, posicionamiento y voz en textos académicos. En Natale, L.; Stagnaro, D. (coords). *La lectura y escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 137-166.  
[https://www.academia.edu/41013889/La\\_lectura\\_y\\_la\\_escritura\\_en\\_las\\_disciplinas\\_Lineamientos\\_para\\_su\\_ense%C3%B1anza](https://www.academia.edu/41013889/La_lectura_y_la_escritura_en_las_disciplinas_Lineamientos_para_su_ense%C3%B1anza)
- Cebrián-Robles, V.; M. Raposo-Rivas; M. Cebrián-De-La-Serna; J. Sarmiento-Campos (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XX1*, 21(2), 105-129. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20062>
- Comas, R.; J. Sureda; M. Trobat (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 359-385. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400017.pdf>
- CONACULTA (s/f). Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015. México: CONACULTA.
- Corcelles, M.; A. Oliva; M. Castelló; M. Milian (2015). Writing at University: Are We on the Same Page? *Culture and Education*, 27(3), 534-568.
- Crovi, D. (2016). *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*. México: UNAM.
- Domingo-Coscolla, M.; A. Bosco; S. Carrasco; J. Sánchez (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167-782. <https://revistas.um.es/rie/article/view/340551/277061>

- Errázuriz, M. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34–50. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/issue/view/1238>
- Flores, M. (2018). La escritura académica en estudios de Ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 23-50. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/344/245>
- García-Jiménez, E.; F. Guzmán-Simón (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: una cuestión de alfabetización académica. *Educación XX1*, 19(2), 19-43. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16451>
- Garrote, D.; S. Jiménez-Fernández; R. Serna (2018). Gestión del tiempo y uso de las TIC en estudiantes universitarios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 109-121. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.07>
- Gee, J. (2015). The New Literacy Studies. En Rowsell, J.; K. Pahl (eds.). *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). EEUU: Routledge.
- Guerrero, P.; L. Ibarra; J. Mercado (2016). Los indicadores de calidad y su relación con la ética en la producción académica. Estudio de casos comparados. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 197-219. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/242>
- Guzmán-Simón, F.; E. García-Jiménez (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. <https://revistas.um.es/rie/article/view/246011/213931>
- Hadjerrouit, S. (2014). Wiki as a Collaborative Writing Tool in Teacher Education: Evaluation and Suggestions for Effective Use. *Computers in Human Behavior*, 32, 301-312.
- Hernández, D.; A. Ramírez; D. Cassany (2014). Categorizando a los usuarios de sistemas digitales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 113-126. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.08>
- Hernández, D.; R. López; C. Aguilera (2017). Jóvenes universitarios: experiencias de lectura y escritura académicas. En López, E.; G. Maldonado; V. Marín; E. Vázquez (coords.). *Investigaciones educativas hispano-mexicanas*. España: AFOE, 39-53.
- Ibby (2019). Según la Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/destacados/2da-encuesta-medios-digitales.pdf>
- INEGI (2019). *Módulo sobre lectura* (MOLEC) 2019. <http://www3.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/487/study-description?id-Pro=#page=overview&tab=study-desc>
- Martínez-Fernández, J.; M. Corcelles; G. Bañales; M. Castelló; C. Gutiérrez-Braojos (2016). Exploring Conceptions about Writing and Learning: Undergraduates' Patterns of Beliefs and the

- Quality of Academic Writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(38), 1696-2095. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1679/2162>
- Ochoa, L.; A. Cueva (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113. <https://www.redalyc.org/pdf/219/21935715003.pdf>  
<https://doi.org/10.15446/fyf.v27n2.47667>
- Priani, E. (2015). El texto digital y la disyuntiva de las humanidades digitales. *Palabra Clave*, 18(4), 1215-1234. <http://www.scielo.org.co/pdf/pacla/v18n4/v18n4a11.pdf>
- Rayas, L.; A. Méndez (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación Educativa*, 17(75), 123-147. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179454112007.pdf>
- Robus, C.; C. Hand; R. Filik; M. Pitchford (2020). Investigating Effects of Emoji on Neutral Narrative Text: Evidence from Eye Movements and Perceived Emotional Valence. *Computers in Human Behavior*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106361>
- Salinas, C.; M. Tinajero; E. Sima (2018). ¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 139-156. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/511/272>
- Santos, D. (2016). La lectura y escritura académicas y la vida política en el aula universitaria: Hacia una literacidad ética. *Forma y Función*, 29(2), 157-181. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/60193>
- Serrano, M.; Y. Duque; A. Madrid (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53), 93-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538011&idp=1&cid=152191>
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy Development, Ethnography and Education*. Nueva York: Longman.
- Strobl, C.; E. Ailhaud; K. Benetos; A. Devitt; O. Kruse; A. Proske; C. Rapp (2019). Digital Support for Academic Writing: A Review of Technologies and Pedagogies. *Computers & education*, (131), 33-48.
- Trillos-Pacheco, J. J. (2013). La lectura hipermedial y su incidencia en la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra Clave*, 16(3), 944-992. <http://www.scielo.org.co/pdf/pacla/v16n3/v16n3a11.pdf>
- Vargas, A. (2017). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Colombia: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Vargas, A. (2018). *La escritura del trabajo de grado como texto académico. Estrategias para su composición*. Colombia: Programa Editorial, Universidad del Valle.
- Vargas, A. (2019). Apropiación y plagio académico: Un estudio de caso sobre una estudiante debutante en la escritura en la educación superior. *Íkala. Revista de Lenguaje y Educación*, 24(1), 155-179. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/329781>

- Vázquez, E.; M. Sevillano; J. Fombona (2016). Análisis del uso educativo y social de los dispositivos digitales en el contexto universitario panhispánico. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 453-469. <https://revistas.um.es/rie/article/view/224691/195081>
- Williams, C.; S. Beam (2019). Technology and Writing: Review of Research. *Computers & education*, 128, 227-242. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.024>
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman; B. Street (eds.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI, 348-363.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 63-85. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a03.pdf>