



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
PEDAGOGÍAS DE LA LENGUA

Identificación de criterios de aceptabilidad en la escritura académica

Identification of acceptability criteria in academic writing

Identificação de Critérios de Aceitabilidade na Escrita Acadêmica

Gerzon Yair Calle Álvarez¹ , Dora Inés Chaverra Fernández² 

Resumen

El reconocimiento de las características de los textos académicos es un paso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. A partir de esta premisa, el artículo tiene como propósito validar los criterios de aceptabilidad en textos académicos desde el desempeño de estudiantes universitarios. La metodología implementada fue cuantitativa, y la muestra la constituyeron 270 estudiantes de tres seccionales de una universidad pública del departamento de Antioquia, Colombia. Los resultados evidencian una correlación directa y positiva entre los criterios de aceptabilidad de superestructura, coherencia, cohesión, registro académico y uso de fuentes. En las conclusiones se plantea que el reconocimiento de criterios de aceptabilidad para valorar la escritura académica es una forma confiable y viable, pero es necesario precisar los factores asociados a cada uno de ellos.

Palabras clave: competencia, enseñanza superior, escritura, evaluación, formación profesional.

Abstract

Recognizing the characteristics of academic texts is a fundamental step in the education of university students. Based on this premise, this article analyzes the performance of university students from three campuses of a public university in the department of Antioquia, Colombia, when tasked with identifying acceptability criteria in academic texts. A quantitative methodology was employed, and the sample consisted of 270 students. The results show a direct and positive correlation between the acceptability criteria of superstructure, coherence, cohesion, academic register, and use of sources. The conclusions suggest that recognizing acceptability criteria for the assessment of academic writing is a reliable and viable method, but that it is necessary to clarify the factors associated with each of them.

Keywords: competence, higher education, writing, evaluation, professional training.

Resumo

O reconhecimento das características dos textos acadêmicos é um passo fundamental na formação dos estudantes universitários. A partir dessa premissa, o artigo tem como propósito validar o processo de identificação de critérios de aceitabilidade em textos acadêmicos a partir do desempenho de estudantes universitários. A metodologia aplicada foi quantitativa, e a amostra foi composta por 270 estudantes de três seccionais de uma universidade pública do departamento de Antioquia, Colômbia. Os resultados evidenciam uma correlação direta e positiva entre os critérios de aceitabilidade de superestrutura, coerência, coesão, registro

¹ Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: gerzon.calle@udea.edu.co

² Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesora titular de la Universidad de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: dora.chaverra@udea.edu.co

Cómo citar: Calle, G., y Chaverra, D. (2025). Identificación de criterios de aceptabilidad en la escritura académica. *Enunciación*, 30(2), 229-244. <https://doi.org/10.14483/22486798.23734>

Artículo recibido: 16 de junio de 2025; aprobado: 24 de octubre de 2025

acadêmico e uso de fontes. Nas conclusões, argumenta-se que o reconhecimento dos critérios de aceitabilidade para avaliar a escrita acadêmica é uma forma confiável e viável, mas é necessário precisar os fatores associados a cada um deles.

Palavras-chave: competência, ensino superior, escrita, avaliação, formação profissional.

Introducción

Escribir textos académicos es un requerimiento permanente de la universidad, dado que acerca a los estudiantes a los discursos que circulan en las disciplinas y beneficia el intercambio de saberes, el desarrollo del pensamiento disciplinario y la construcción propia de una comprensión de la ciencia. Todo ello evidencia la importancia de la escritura académica para la vida universitaria, ya que el dominio de las competencias asociadas a la escritura favorece el éxito profesional (Benítez *et al.*, 2021; Núñez Cortés, 2020); sin embargo, al estudiante le parece complicada por las dificultades que presenta en sus procesos de autorregulación, por lo poco cercano que le resulta el discurso académico de su disciplina, así como las comprensiones sobre diversos géneros (Andueza, 2019).

Las complejidades de la formación de la escritura académica mantienen vigente la discusión sobre estrategias de acompañamiento y de evaluación. En cuanto a estrategias de promoción y acompañamiento de la escritura, están, por ejemplo, los programas institucionales de lectura, escritura y oralidad (Garay Álvarez, 2019); los talleres de escritura (Asensio Pastor, 2019; Schere, 2020); los cursos remediales al inicio de los programas académicos (García León y García León, 2019; Poblete Olmedo *et al.*, 2020), y los centros de escritura (Rengifo-Mattos y Ochoa-Villanueva, 2024; Dail *et al.*, 2023; Mackiewicz y Thompson, 2022). Todos coinciden en la importancia de diseñar y desarrollar propuestas de alfabetización académica, y en la necesidad de inversiones económicas, de talento humano y de infraestructura que requieren las universidades. A la discusión, como línea transversal, se suman los desafíos sobre el uso de la inteligencia artificial (Banawan *et al.*, 2023; López Gil y Moreno Mosquera, 2025).

Por otra parte, igual que las estrategias de acompañamiento, hay alternativas de evaluación de la escritura académica. Ello se debe a que evaluar es una práctica situacional que responde a los propósitos formativos que se plantean en cada institución y a las realidades de los estudiantes. Al respecto, se identifican prácticas como el uso de rúbricas (Martínez Huamán *et al.*, 2022), pruebas estandarizadas (Muñoz Rodríguez y Pérez Álvarez, 2021; Navarro *et al.*, 2019), portafolios de escritura (Silva *et al.*, 2017), entre otras opciones. Estas estrategias buscan identificar los niveles de desempeño de los estudiantes con respecto a su escritura académica; sirven de soporte para la toma de decisiones sobre las estrategias de promoción y acompañamiento que se vienen implementando en las aulas, y son mecanismos para validar las inversiones institucionales en programas de escritura.

Es importante que estos programas cuenten con mecanismos que les permitan diagnosticar, hacer seguimiento y valorar los niveles de desempeño de las competencias asociadas a la escritura académica de los estudiantes. Lo anterior ayuda a identificar rutas de mejoramiento de sus servicios, y a tomar decisiones oportunas en el acompañamiento a los estudiantes. Al mismo tiempo, algunos de esos mecanismos aportan a las prácticas de enseñanza desde las disciplinas.

En ese conrextio, el presente artículo, derivado de una investigación, tiene como propósito validar criterios de aceptabilidad en textos académicos según el desempeño de estudiantes universitarios de tres seccionales de una universidad pública del departamento de Antioquia, Colombia.

Marco conceptual

El instrumento de investigación se diseñó a partir de cinco criterios de aceptabilidad. Estos se

conciben como el nivel de comprensión en el uso de las condiciones de calidad de la escritura en un texto académico. [Khazaal \(2020\)](#) plantea que el objetivo de la escritura académica es que los estudiantes logren reconocer que la producción es adecuada para la comunidad discursiva, según criterios de formalidad y de aceptabilidad. Se podría afirmar que existe una diferencia entre la escritura académica asociada a prácticas y géneros presentes durante los procesos de formación universitaria —resumen, ensayo, minuta—, y la escritura científica relacionada con el ejercicio profesional y la investigación en el ámbito especializado —artículo científico, tesis— ([Zanotto González y Gaeta González, 2025](#)). La diferencia no es tan nítida cuando se piensa en las capacidades y exigencias de la competencia escritural, bien para el ejercicio de la profesión o para actuar en el campo de la investigación.

En términos de [Huneke \(2020\)](#), la escritura científica, al ser imprescindible en el trabajo académico, es una competencia esencial en la formación integral no solo para “aprender a escribir”, sino en el sentido de “escribir para aprender”; de esta manera, el carácter transversal de la escritura resulta complementario con los géneros textuales utilizados en las clases universitarias. Los géneros y las audiencias pueden variar, no así el pensamiento, la creatividad, la argumentación y la comunicación a través de las ideas generadas; esta es una razón para elegir de forma convergente tanto los criterios a evaluar como la opción del juicio de aceptabilidad.

El juicio de aceptabilidad aquí propuesto posiciona al estudiante-escritor como lector, “leer como un escritor”, según [Smith \(1983\)](#) y [Cassany \(1993\)](#), y resalta su papel interactivo en el desarrollo de la comprensión y de la comunicación de textos de su ámbito profesional ([Fernández Smith, 2013](#)). En esa medida, se reafirma que la escritura académica, más que una actividad exclusivamente reproductiva, es una práctica en la que leer y escribir se articulan y complementan. A continuación, se presentan los referentes teóricos que soportan las

decisiones sobre los criterios de aceptabilidad que se determinaron en el estudio.

El primer criterio se construye desde la *superestructura del texto*. En los postulados de [Van Dijk \(1980\)](#), se considera como el esquema textual a partir del cual se ordenan de manera global las ideas y se establecen unas relaciones jerárquicas entre las partes. Se espera que el texto esté organizado según las convenciones de la disciplina, lo que implica una estructura adecuada que considere el título y los subtítulos, la introducción, los desarrollos, las ideas de cierre. Por tanto, es posible identificar unas partes o componentes en los textos que tienen los mismos propósitos comunicativos. Así, en los escritos académicos, el estudiante debe conocer ese esquema textual con el que pretende comunicar los saberes disciplinares para poder organizar las ideas y desarrollar la intención comunicativa del texto..

El segundo criterio de aceptabilidad corresponde a la estructura profunda del texto, *la coherencia*. Siguiendo a [Van Dijk \(1980\)](#) y [Zambrano y García \(2014\)](#), los textos están conformados por una secuencia de proposiciones que desarrollan un tema general y permiten reconocer conexiones entre ellas, otorgar un sentido global de los conceptos orientado a mantener la lógica de presentación de la información en función del propósito del texto.

El tercer criterio de aceptabilidad se centra en la estructura superficial del texto, *la cohesión*, que remite a la estructura de las oraciones y a sus conexiones; es decir, se asocia a lo morfológico y sintáctico. Aquí se evalúa el uso comprensivo de signos de puntuación, de construcción oracional y de uso de palabras. Según [Louwerse \(2004\)](#) y [Huerta \(2010\)](#), la cohesión es una propiedad del texto que se vincula con la coherencia y que aporta a la comprensión del significado del texto. Además, en acuerdo con [Zambrano y García \(2014\)](#), para la producción de un texto con cohesión es necesario conocer previamente los fundamentos gramaticales de la lengua, particularmente la lingüística textual.

El cuarto criterio de aceptabilidad es el *registro académico*, el cual se relaciona con el uso del léxico, el desarrollo de ideas y la rigurosidad conceptual, lo que permite identificar el nivel de formalidad, objetividad y precisión con que se redactan los textos; además, aporta al desarrollo de características propias de una comunidad discursiva. [Ignatieva \(2008\)](#) plantea que el registro está determinado el contexto de la situación, por tanto, tiene una relación directa con los saberes que circulan en las disciplinas.

El quinto criterio de aceptabilidad es el *uso de fuentes para la argumentación*, gracias al cual es posible diferenciar los autores que aportan a la construcción de los significados del texto, como soportes para los argumentos. Para ello, el escritor debió haber leído, seleccionado y analizado previamente otros textos para lograr la incorporación de los soportes relevantes y confiables en su producción académica. Asimismo, la citación y el uso de referencias se rigen por normas específicas que varían según la disciplina. [Castelló et al. \(2011\)](#) plantean que el uso de otras fuentes no solo aporta al desarrollo del marco teórico, sino que también evidencia la competencia del escritor para incorporarse en la comunidad discursiva.

Para el enfoque de la alfabetización académica como práctica social ([Lea y Street, 1998](#); [Santos Salazar, 2025](#)), los criterios de aceptabilidad no solo remiten a normas formales, también a convenciones discursivas específicas que regulan lo que se considera un texto “apropiado” en contextos disciplinares y evaluativos particulares. Por ello, reconocer superestructura, coherencia, cohesión y registro implica también comprender las lógicas epistémicas que sustentan dichas expectativas.

Metodología

El presente estudio emerge de la experiencia de un centro de escritura digital que se implementó en tres seccionales de una universidad pública departamental de Colombia, debido a que se reconoció

la necesidad, primero, de analizar los desempeños de los estudiantes, concernientes a los criterios de aceptabilidad en la escritura académica, y, segundo, de implementar de manera virtual un instrumento a un grupo numeroso de estudiantes.

El diseño metodológico se enmarca en el paradigma positivista, dado que se orienta a la medición y análisis objetivo de los datos; corresponde a un estudio de tipo descriptivo, pues busca identificar los desempeños, sin intervenir directamente en ellos, y adopta un enfoque cuantitativo, ya que se utilizan técnicas de recolección y análisis estadístico de la información para, en los resultados obtenidos, comparar medias, correlaciones, communalidades y varianzas.

Fase de diseño

Después de definir los criterios de aceptabilidad y lograr una comprensión de sus propósitos en la escritura académica por parte de los investigadores, se procedió con el diseño del instrumento de investigación. Se partió de una revisión tanto de los contenidos de materias sobre competencias comunicativas en los programas de pregrado de las sedes seleccionadas, como de referencias bibliográficas. Gracias a esto, se encontró que la producción de textos más frecuentes en las sedes eran el planteamiento del problema, la reseña crítica y el resumen. En una indagación previa a los estudiantes, se coincidió en que esos eran los textos más comunes que se solicitaban en las actividades de clase.

Luego, esos textos fueron el punto de partida para construir el instrumento y definir las tareas de escritura desde la concepción de “leer para escribir”. Al respecto, [Linuwih y Winardi \(2020\)](#) afirman que las habilidades de lectura influyen en las de escritura; por tanto, leer no es solo una manera de consumir información, sino que, además, es una estrategia para potenciar la escritura académica.

Los textos seleccionados para el diseño del instrumento ya habían sido publicados en prensa,

repositorios o revistas, por lo que fue necesario solicitar a sus autores los permisos para hacer uso de ellos. En el instrumento, el estudiante debía leer el texto y, luego, identificar el nivel de aceptabilidad de los criterios de superestructura, coherencia, cohesión, registro académico y uso de fuentes para la argumentación. Los niveles determinados fueron: “No sé/No estoy seguro”, “No aceptable”, “Parcialmente aceptable”, “Aceptable” y “Muy aceptable”. En la [tabla 1](#) se presenta un ejemplo de las preguntas sobre el tipo de texto *planteamiento del problema*.

La primera versión del instrumento fue elaborada por tres investigadores con experiencia en estudios del lenguaje, y para determinar los niveles de aceptabilidad, cada investigador de manera independiente resolvió el instrumento; luego, se reunieron y confrontaron los resultados. Cuando se tenía consenso en las respuestas, estas se aprobaban, cuando existía diferencia, se construían argumento sobre cada respuesta y se llegaba a una decisión entre las partes; sin embargo, también se dejó una observación para hacer seguimiento a los niveles en las siguientes fases.

Tabla 1

Ejemplo de preguntas sobre un tipo de texto, planteamiento del problema

Criterios de aceptabilidad	Ejemplo de pregunta
Superestructura	El texto utiliza la estructura general de un problema de investigación académica. No sé/No estoy seguro. No aceptable. Parcialmente aceptable. Aceptable. Muy aceptable.
Coherencia	El texto presenta en forma ordenada y lógica el problema a investigar. No sé/No estoy seguro. No aceptable. Parcialmente aceptable. Aceptable. Muy aceptable.
Cohesión	El autor del texto utiliza los signos de puntuación para separar las ideas, facilitando de esta forma su comprensión. No sé/No estoy seguro. No aceptable. Parcialmente aceptable. Aceptable. Muy aceptable.
Registro académico	El texto presenta el problema a investigar, con variedad de ideas y rigor conceptual. No sé/No estoy seguro. No aceptable. Parcialmente aceptable. Aceptable. Muy aceptable.
Uso de fuentes	El autor del texto escribió el problema teniendo en cuenta el diálogo con los autores citados y su propia argumentación. No sé/No estoy seguro. No aceptable. Parcialmente aceptable. Aceptable. Muy aceptable.

Fase de validación por juicios de expertos

Después de lograr una primera versión del instrumento, se les solicitó a tres expertos colombianos en estudios del lenguaje en la Educación Superior que revisaran allí las relaciones entre las preguntas y los criterios de aceptabilidad, el nivel de aceptabilidad definido en función de los textos y la construcción de las preguntas. Al final, los expertos consideraron que el instrumento cumplía con criterios de calidad para ser aplicado en los estudiantes de Educación Superior.

Fase de pilotaje

Dos de los investigadores que tenían funciones de docencia en una sede diferente a la del estudio aplicaron el instrumento a 23 estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, y a 25 de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, con el propósito de identificar la comprensión de las instrucciones y la resolución del instrumento. Al final, los estudiantes manifestaron comprensión para responder el instrumento y los resultados evidenciaron variedad en las respuestas.

Fase de aplicación

El instrumento fue enviado a los correos de los estudiantes activos en las tres sedes, mediante un formulario en Google Drive. Las orientaciones sobre la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y la no incidencia de los resultados en la calificación de su desempeño académico estuvieron explícitas en la invitación y en el instrumento.

Fase de análisis

Para el análisis de información, los datos se agruparon en una tabla de *Microsoft Excel* y, posteriormente, se procesaron en el programa *SPSS*. El análisis se realizó a partir de dos perspectivas: la primera, de tipo descriptivo, que incluye los porcentajes de aciertos por sede y por semestre y la comparación de medias; la segunda, de tipo inferencial, utilizando la correlación de Pearson, las comunalidades y la varianza.

Muestra

Como se detalla en la [tabla 2](#), la muestra la constituyeron 270 estudiantes de diferentes facultades de la

Tabla 2

Distribución de la muestra por sede y facultad

Facultad	Sede 1		Sede 2		Sede 3		Total	
	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)
Artes	3	1,1	0	0,0	0	0,0	3	1,1
Ciencias Agrarias	5	1,9	6	2,2	8	3,0	19	7,0
Ciencias Económicas	26	9,6	13	4,8	12	4,4	51	18,9
Ciencias Exactas y Naturales	9	3,3	10	3,7	1	0,4	20	7,4
Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias	4	1,5	3	1,1	4	1,5	11	4,1
Ciencias Sociales y Humanas	32	11,9	21	7,8	9	3,3	62	23,0
Comunicaciones y Filología	3	1,1	0	0,0	0	0,0	3	1,1
Derecho y Ciencias Políticas	6	2,2	0	0,0	0	0,0	6	2,2
Educación	14	5,2	25	9,3	0	0,0	39	14,4
Ingeniería	46	17,0	10	3,7	0	0,0	56	20,7
Total	148	54,8	88	32,6	34	12,6	270	100,0

universidad; vale aclarar que donde se registra 0% es porque para el momento de aplicación esas sedes no contaban con programas activos de esas facultades. La sede 1 tuvo una mayor representatividad en el número de estudiantes, con una fuerte presencia en las facultades de Ingeniería, Ciencias Sociales y Humanas y Ciencias Económicas. La sede 2 es la segunda en número de estudiantes, pero la mayor representatividad la tiene la Facultad de Educación. La sede 3 reporta el menor número de estudiantes. Se observa que hay muestra de estudiantes de las tres sedes y de diversas facultades.

Además, según la [tabla 3](#), la muestra representa estudiantes de todos los semestres en las tres sedes. Aquí, los mayores porcentajes de participación se encuentran en los tres primeros semestres, mientras que disminuye en los últimos semestres, lo que se corresponde con las realidades de deserción en la formación universitaria.

Resultados y análisis

Los resultados se presentan en función del propósito del estudio. Para ello, inicialmente se ofrece el análisis descriptivo desde una perspectiva global de los datos recolectados. Luego, se presenta

el análisis inferencial, el cual ayuda a la detección de las características de los datos en función de las decisiones de los participantes.

Análisis descriptivo

En la [tabla 3](#) se registra el porcentaje de aciertos en la aplicación de los criterios de aceptabilidad, es decir, el número de estudiantes que seleccionaron la respuesta adecuada para uno de los criterios que se proponían, en función de cada uno de los textos. La tabla muestra que el mejor promedio (44,1 %) se encuentra en clasificación de los textos según su nivel de calidad. Esto indica que los estudiantes tienen la capacidad de reconocer y comprender los criterios de aceptabilidad que corresponden a una escritura de calidad desde la lectura; al aprender a leer, los estudiantes también aprenden a utilizar el lenguaje escrito como una práctica de comunicación entre las personas y las culturas, tanto en términos de calidad como de cualidad ([Lomas, 2015](#)). Esta perspectiva se alinea con los enfoques actuales de la alfabetización académica como una práctica situada, promoviendo la comprensión las convenciones discursivas y epistémicas propias de las comunidades académicas ([Lea y Street, 1998](#)).

Tabla 3
Distribución de la muestra por sede y semestre

Semestre	Sede 1		Sede 2		Sede 3		Total	
	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)
1	25	9,3	20	7,4	6	2,2	51	18,9
2	16	5,9	14	5,2	1	0,4	31	11,5
3	23	8,5	9	3,3	5	1,9	37	13,7
4	13	4,8	5	1,9	2	0,7	20	7,4
5	18	6,7	10	3,7	2	0,7	30	11,1
6	12	4,4	3	1,1	5	1,9	20	7,4
9	7	2,6	14	5,2	8	3,0	29	10,7
7	14	5,2	8	3,0	2	0,7	24	8,9
8	9	3,3	3	1,1	1	0,4	13	4,8
10	11	4,1	2	0,7	2	0,7	15	5,6
Total	148	54,8	88	32,6	34	12,6	270	100,0

Además, en la [tabla 4](#) se evidencia que la sede 3 obtiene mejores promedios en el planteamiento del problema y en el orden de la calidad de los textos. Y la sede 1, en la reseña crítica, sin embargo, es similar a la sede 3. La sede 2 registra desempeños inferiores en la identificación de la superestructura de los textos y en el promedio global de la reseña. Por otro lado, la media agrupada del planteamiento del problema y la reseña académica, evidencia que los estudiantes tienen mejores resultados en el reconocimiento de los criterios de aceptabilidad asociados a la cohesión (72,08) y coherencia (73,01), y muestran dificultades en la identificación de uso de fuentes (62,27). Lo anterior evidencia un panorama diverso en las competencias de escritura entre sedes, tal vez por las realidades del territorio, y por los enfoques de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura académicas, que se vienen implementando en las sedes. El proceso de elaboración del estudiante se ve influenciado por factores familiares, sociales y culturales ([Anaya-Figueroa et al., 2023](#)).

Análisis inferencial

Como señala la [tabla 5](#), hay una correlación directa y positiva entre los criterios de aceptabilidad. Se reconocen dos correlaciones significativas altas:

las puntuaciones de correlaciones entre cohesión y coherencia ($r=0,352$; $p=0,01$), lo que muestra que los estudiantes reconocen marcadores y recursos lingüísticos que aportan a la cohesión y a la estructura lógica del discurso. Lo anterior reafirma que ambos criterios son parte de los estándares de calidad en la producción de un texto, por lo que, desde lo comunicativo, no pueden adoptarse por separado, ya que la cohesión contribuye a la organización textual, y la coherencia se materializa lingüísticamente por medio de la cohesión ([Rosas Iračabal, 2023](#)).

La cohesión se manifiesta mediante la consistencia de los elementos que conforman el texto, pero eso no indica que sea un requisito para alcanzar la coherencia. Sin embargo, un elemento que desarrolla elementos cohesivos, por lo general, es considerado coherente (Louwerse, 2004). En este sentido, la cohesión y la coherencia pueden trabajarse en el aula universitaria a través de actividades de escritura guiada, en la que el docente orienta a los estudiantes a reconocer cómo los conectores, las referencias y los marcadores textuales entrelazan las oraciones y aportan al sentido global del texto.

Asimismo, hay una correlación directa y positiva entre los criterios de aceptabilidad de uso de fuentes y registro académico ($r=0,336$; $p=0,01$), lo que evidencia que a medida que el estudiante

Tabla 4

Porcentaje de acierto

Criterios	Sede 1	Sede 2	Sede 3	Total
1. Planteamiento del problema	28,0	30,2	34,7	29,6
Superestructura	22,3	20,5	26,5	22,2
Coherencia	43,9	52,3	44,1	46,7
Cohesión	33,1	35,2	44,1	35,2
Registro académico	18,9	20,5	26,5	20,4
Uso de fuentes	21,6	22,7	32,4	23,3
2. Reseña académica	19,7	14,3	18,8	17,9
Superestructura	20,9	12,5	20,6	18,1
Coherencia	23,6	14,8	20,6	20,4
Cohesión	17,6	12,5	17,6	15,9
Registro académico	14,2	12,5	11,8	13,3
Uso de fuentes	22,3	19,3	23,5	21,5
3. Orden calidad de textos (resúmenes)	41,9	44,3	52,9	44,1

reconoce la aplicación de fuentes dentro de los textos, aumenta la comprensión de las características del discurso académico. Un buen uso de fuentes enriquece el contenido del texto y refleja un mayor nivel de rigor académico, lo que contribuye a la calidad académica; también, es una decisión del autor y debe corresponder a los propósitos comunicativos del texto (Ávila Rodríguez, 2021).

Lo anterior evidencia las conexiones que tienen estos criterios de aceptabilidad para la producción de textos académicos, a partir de la comprensión de su uso en la construcción de los textos; además, confirma que aprender a citar implica aprender a escribir dentro de una comunidad discursiva; a reconocer sus normas, jerarquías y modos de argumentación. Una forma de incorporar este hallazgo puede ser el planteamiento de debates escritos, en los que los estudiantes deban dialogar con varias fuentes, cuidando de que las voces externas y la propia mantengan unidad y claridad.

En ese sentido, se evidencian cuatro correlaciones significativas positivas moderadas: (i) entre superestructura y coherencia ($r=0,260$; $p=0,01$), lo que indica que a medida que mejora la comprensión de la superestructura de un tipo de texto, también tiende a aumentar su coherencia, lo cual sugiere que una buena organización estructural contribuye a la claridad del mensaje; (ii) entre superestructura y cohesión ($r=0,286$; $p=0,01$), lo que muestra que una adecuada superestructura puede favorecer la cohesión y que las ideas se conecten con mayor fluidez; (iii) entre superestructura

y registro académico ($r=0,270$; $p=0,01$), lo cual implicaría que una mejor estructura aporta al desarrollo de un estilo más académico acorde al campo disciplinar; (iv) entre coherencia y registro académico ($r=0,318$; $p=0,01$), es decir que un texto coherente refleja mayor dominio del discurso académico.

Lo anterior se corresponde con la idea de que el estudiante requiere comprender el nivel oracional en función de la reflexión textual y discursiva (Schere, 2020), esto indica el aporte de un análisis consciente del texto en la formación de lectores y escritores críticos capaces de producir textos en contextos específicos.

Por otra parte, se identifican dos correlaciones débiles. La primera, entre superestructura y uso de fuentes ($r=0,156$; $p=0,01$), lo que sugiere que la organización del texto no influye directamente en la calidad o cantidad de fuentes utilizadas. La segunda, la correlación entre la cohesión y el uso de fuentes ($r=0,234$; $p=0,01$), aunque es positiva moderada, es más débil en comparación con las otras reportadas. Esto podría indicar que, aunque hay una conexión entre cómo se unen las ideas y el uso de fuentes, no es tan fuerte como otras correlaciones. El uso de las fuentes es un aspecto de calidad para la validez y soporte de argumentos, pero no necesariamente afecta la comprensión en los criterios de aceptabilidad de los estándares de la escritura.

La tabla 6 muestra las comunalidades, es decir, la proporción de la varianza de cada variable

Tabla 5
Correlación de Pearson

	Superestructura	Coherencia	Cohesión	Registro académico	Uso de fuentes
Superestructura	1	0,260**	0,286**	0,270**	0,156*
Coherencia	0,260**	1	0,352**	0,318**	0,227**
Cohesión	0,286**	0,352**	1	0,285**	0,234**
Registro académico	0,270**	0,318**	0,285**	1	0,336**
Uso de fuentes	0,156*	0,227**	0,234**	0,336**	1

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

que es explicada por los factores extraídos en un análisis de componentes principales. Es necesario precisar que en un valor de comunalidad de 1,000 (inicial), toda la varianza de la variable es explicable por los factores comunes. Por tanto, el valor inicial de 0,350 de la superestructura representa una contribución limitada a los criterios de aceptabilidad, lo que se explica porque los participantes pertenecen a diferentes disciplinas, y las superestructuras de los textos que se proponen corresponden a un modelo general. Sin embargo, sería pertinente profundizar en el criterio de aceptabilidad de superestructura, ya que podría requerir otras variables para capturar su complejidad, en función de la escritura académica en las disciplinas.

Otro aspecto que requiere revisión desde las variables es el uso de fuentes. El valor inicial de 0,340 indica que es más complejo representar en el análisis, debido a que está mostrando un comportamiento distinto; esto significa que no comparte gran parte de su varianza con los otros aspectos. Como se identificó en las correlaciones, la ausencia de citas no indica necesariamente una baja calidad en los estándares de la escritura; además, el uso de fuentes está asociado a la experiencia del estudiante en la producción de textos científicos, por lo que sería necesario incorporar otras variables que apunten a ejemplificar diversas formas de citación y referenciación. Para Carranza Gutiérrez y Pérez Álvarez (2021), el uso de citas en un texto

académico está asociado a la aplicación de herramientas argumentativas que reconozca otras voces en el texto, para comparar, ampliar y refutar, y así generar un diálogo con otros textos.

Los valores iniciales de coherencia (0,463), cohesión (0,459) y registro académico (0,485) muestran una representación moderada; esto lleva a determinar que hay factores que se están considerando para evaluar estos criterios; sin embargo, la variabilidad en los valores sugiere áreas en las que se puede trabajar para mejorar la representación de ciertos aspectos en la escritura académica. Ramón Pucurucu (2023) plantea que los componentes de cohesión y coherencia se encuentran conectados con el registro académico, debido a que la estructura lógica y fluida de un texto académico está determinada por normas de comunicación del discurso dentro de las disciplinas.

En la tabla 7, se reconoce que el criterio que más influye en la variabilidad total es la superestructura (41,950); es decir que tiene un peso mayor en el desempeño de los estudiantes, tal vez porque, al momento de comprender la estructura de los textos, tendrán herramientas lingüísticas para reconocer los otros criterios de aceptabilidad. Por su parte, la cohesión (14,921) y la coherencia (17,490) siguen siendo criterios cruciales que el estudiante debe reconocer para valorar la calidad del texto, debido a que aseguran la fluidez de las ideas y la lógica interna. También, el registro académico (13,349) y el uso de fuentes (12,289),

Tabla 6
Comunalidades

Criterios	Inicial	Extracción
Superestructura	1,000	0,350
Coherencia	1,000	0,463
Cohesión	1,000	0,459
Registro académico	1,000	0,485
Uso de fuentes	1,000	0,340

Nota: método de extracción: análisis de componentes principales.

aunque relevantes, tienen un impacto más moderado en el desempeño de los estudiantes. Los anteriores resultados muestran que todos los componentes son esenciales al momento de interpretar y producir un texto académico. Esto concuerda con investigaciones previas que reconocen la interconexión entre los componentes de la escritura y cómo se deben abordar de manera holística en las aulas universitarias (Ramza *et al.*, 2023).

La rúbrica de los criterios de aceptabilidad debe entenderse como una herramienta de formación y evaluación en competencias escriturales que estimula la autorregulación, la conciencia discursiva y la inserción del estudiante en las prácticas académicas propias de su comunidad disciplinar. Esta concepción se alinea con los enfoques contemporáneos que entienden la escritura académica como una práctica situada, en la que el estudiante aprende a producir, interpretar y responder a convenciones sociales, cognitivas y epistémicas (Barreda-Parra *et al.*, 2023; Zanotto González y Gaeta González, 2025).

En el propósito didáctico del instrumento, derivado de un proyecto de investigación, radica la principal diferencia respecto a otros trabajados en la literatura. En el uso de criterios de aceptabilidad para evaluar la competencia escritural convergen postulados de la metacognición asociada al monitoreo del propio conocimiento para emitir los juicios (Schwartz y Perfect, 2002) y las habilidades básicas que sigue requiriendo un profesional universitario.

A modo de ejemplo, para el caso colombiano, entre las habilidades y conocimientos referidos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) para describir los niveles de desempeño de los futuros profesionales universitarios en el módulo evaluativo de comunicación escrita, se resaltan tres de los cinco criterios utilizados en el instrumento aquí propuesto (coherencia, cohesión, argumentación), cuyos resultados promedio para el año 2024 (Icfes, 2024) oscilan entre los niveles 2 y 3, en una escala de 1 a 4.

Los resultados del estudio experimental orientado a evaluar la escritura académica desde criterios de aceptabilidad en estudiantes universitarios, incluyendo las limitaciones expresadas, se proyectan como: (i) alternativa didáctica para los programas y acciones orientadas a la formación; (ii) opción metodológica para la evaluación masiva de la escritura académica, y (iii) prospectiva de investigación para atender los retos que surgen del uso de las herramientas digitales, particularmente derivadas de la inteligencia artificial, para la escritura de textos académicos (Núñez Cortés y Da Cunha, 2022; Guzzi y Alonso Ramos, 2023), donde el papel del estudiante escritor como lector resulta aún más relevante.

En el actual escenario digital, caracterizado por la integración de herramientas de inteligencia artificial en los procesos de escritura, como correctores automáticos o asistentes textuales, es pertinente repensar los criterios de aceptabilidad. Desde esta lógica, la competencia de los

Tabla 7
Varianza

Criterios	Total	Porcentaje de varianza (%)	Porcentaje acumulado (%)
Superestructura	2,098	41,950	41,950
Coherencia	0,875	17,490	59,441
Cohesión	0,746	14,921	74,361
Registro académico	0,667	13,349	87,711
Uso de fuentes	0,614	12,289	100,000

estudiantes universitarios para producir textos adecuados está mediada por dos componentes: la habilidad técnica del uso de herramientas digitales y sus comprensiones sobre el dominio de las competencias escriturales (Aljuaid, 2024; Selwyn, 2022). Así, el instrumento resulta útil para valorar la escritura académica de manera confiable y se proyecta como una herramienta pertinente en escenarios educativos mediados por tecnologías digitales e inteligencia artificial, donde la noción de aceptabilidad textual requiere ser continuamente revisada y contextualizada.

Los criterios de aceptabilidad muestran alternativas complementarias metodológicas que le permiten, a quien aprende, establecer interacciones más precisas con dichas herramientas, tanto para solicitar las tareas de escritura requeridas, como para detectar los sesgos en las respuestas obtenidas. Los resultados descritos por Baldrich y Domínguez-Oller (2024) muestran la influencia positiva de una herramienta de IA generativa como ChatGPT en aspectos como la cohesión y la coherencia textual; pero, a su vez, persisten dificultades en la organización discursiva, argumentación y contraste de información.

Los hallazgos presentados demuestran la pertinencia de una enseñanza cada vez más sistemática (no automática) de la escritura como medio para estudiar, divulgar y apropiar los conocimientos científicos; objetivo vigente ante los retos planteados por el uso de la IA en razón a

- las competencias requeridas por el estudiante-escritor (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco], 2024), cuya matriz bidimensional basada en cuatro ámbitos y tres niveles, también se relaciona con la orientación pedagógica y didáctica de quien enseña;
- la pertinencia de los protocolos universitarios diseñados para aprender a escribir textos académicos (Goyes Morán *et al.*, 2024), por cuanto otorgan mayores herramientas cognitivas y lingüísticas para la interacción entre

quien escribe y las herramientas de la IA necesarias en la selección de los prompts (instrucciones), la curaduría de las respuestas obtenidas o el manejo ético de las mismas;

- el análisis crítico de los resultados derivados de estudios asociados a los impactos del uso de IA en las habilidades de escritura académica de los estudiantes (Fadli *et al.*, 2024), la calidad de los textos que escriben o reescriben y su empleo ético (Baldrich *et al.*, 2024), la relación directamente proporcional entre una mayor experiencia en la escritura académica y la realización de revisiones más exhaustivas de los textos generados por el uso de dichas herramientas (Radtke y Rummel, 2025), entre tópicos de amplia discusión e investigación.

Conclusiones

El diagnóstico, seguimiento y valoración de la competencia escritural en los estudiantes de educación superior es un recurso para el diseño, operación y validación de programas de escritura. Por tanto, el instrumento aplicado se convierte en un insumo para apoyar esos procesos de análisis, ya que permite su réplica a muestras grandes y desde el uso de tecnologías digitales. Además, este estudio puede guiar futuras investigaciones sobre los métodos de evaluación de los criterios de superestructura, cohesión, coherencia, registro académico y uso de fuentes.

El instrumento diseñado responde a postulados teóricos sobre la escritura académica que tienen vigencia, lo que fortalece su validez y permite su utilización para evaluar las prácticas de escritura en las aulas de las diferentes disciplinas. Sin embargo, se reconoce que los factores internos de la superestructura y el uso de fuentes requiere una revisión y comprensión desde las disciplinas, y los factores internos de coherencia, cohesión y registro académico, tienen posibilidades de mejora; por ello, es necesario que los docentes incorporen

didácticamente estos postulados en sus procesos de promoción y acompañamiento de la escritura académica.

En el instrumento, los criterios de superestructura, cohesión, coherencia, registro académico y uso de fuentes se propusieron inicialmente de manera independiente. Sin embargo, los resultados de las correlaciones, las comunalidades y la varianza, evidencian que se deben considerar de manera complementaria, debido a que todos los criterios tienen peso al momento de reconocerlos y aplicarlos en la producción de textos académicos, lo que hace que su reconocimiento, aplicación y evaluación sea una tarea compleja. Por estas razones, al momento de desarrollar propuestas formativas de escritura académica, hay que considerar que los estudiantes lean textos que formen parte de sus disciplinas, no solo para adquirir información, sino también para reconocer las particularidades de la escritura en la comunidad discursiva en la que está inserto.

A diferencia de otras rúbricas que privilegian aspectos formales o lingüísticos, el instrumento propuesto en esta investigación enfatiza el reconocimiento de dimensiones discursivas (superestructura, coherencia, cohesión, registro y uso de fuentes) como indicadores clave de aceptabilidad textual. Su enfoque permite integrarlo didácticamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la universidad. Además, se convierte en un insumo para la formación en la conciencia metadiscursiva de los estudiantes sobre las exigencias del discurso académico en las disciplinas.

Reconocimientos

Este artículo se deriva de la investigación titulada “Diseño e implementación piloto de un Centro de Escritura Digital en Educación Superior. Estudio de caso en pregrados de la Universidad de Antioquia”, adscrita al grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia, Colombia.

Referencias

- Aljuaid, H. (2024). The impact of artificial intelligence tools on academic writing instruction in higher education: a systematic review. *AWEJ: Arab World English Journal*, (n.º esp. ChatGPT), 26-55. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/ChatGPT.2>
- Anaya-Figueroa, T. M., Brito-Garcías, J. G., y Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la escritura académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Revista Conrado*, 19(91), 86-94. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2927>
- Andueza, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura. *Relieve*, 25(2), 1-17. <http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>
- Asensio Pastor, M. I. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society & Education*, 11(2), 205-219. <https://doi.org/10.25115/psyse.v11i2.2079>
- Ávila Rodríguez, M. (2021). Recursos didácticos para la estimulación de procesos metacognitivos en la escritura académica. *Diálogos sobre Educación: Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(23), 00017. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.836>
- Baldrich, K., y Domínguez-Oller, J. C. (2024). El uso de ChatGPT en la escritura académica: Un estudio de caso en educación. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 71(1), 141-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.103527>
- Baldrich, K., Domínguez-Oller, J. C., y García-Roca, A. (2024). La inteligencia artificial y su impacto en la alfabetización académica: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 53-74. <https://doi.org/10.6018/educatio.609591>
- Banawan, M., Butterfuss, R., Taylor, K. S., Christhilf, K., Hsu, C., O'Loughlin, C., Allen, L. K., Roscoe, R. D., y McNamara, D. S. (2023). The future of intelligent tutoring systems for writing. En O. Kruse, C. Rapp, C. Anson, K. Benetos, E. Cotos, A. Devitt, y

- A. Shibani (eds.), *Digital writing technologies in higher education* (pp. 365-383). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36033-6_23
- Barreda-Parra, A., Núñez-Pacheco, R., Turpo-Geberra, O., Limaymanta, C. H., y Sánchez-Gómez, M. C. (2023). Escritura académica y autoeficacia en estudiantes de ciencias sociales y humanas de una universidad peruana. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 357-371. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200357>
- Benítez, T., Guariguata, Y., y Pérez, A. (2021). Pedagogía de géneros textuales para fomentar *engagement* en la escritura académica en educación superior. *Literatura y Lingüística*, (43), 309-348. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.43.2124>
- Carranza Gutiérrez, A. M., y Pérez Álvarez, B. (2021). El alcance argumentativo del sistema de citas y referencias en las habilidades de escritura académica de universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 277-300. <https://doi.org/10.6018/educatio.406581>
- Cassany, D. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (2.ª reimpresión). Paidós.
- Castelló, M., Bañales, G., y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Proposições*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009>
- Dail, J. S., Wallis Buckner, S., y Salazar, R. (2023). Columns. Nwp voices: a writing center's journey through centering writing. *English Journal*, 112(6), 88-90. <https://doi.org/10.58680/ej202332501>
- Fadli, M., Wahyudi, I., y Ahmad, D. R. (2024). Exploring the effect of wordtune digital writing assistant: an artificial intelligence tool focus on students' academic writing skill. *Eduvelop: Journal of English Education and Development*, 8(1), 12-20. <https://doi.org/10.31605/eduvelop.v8i1.4085>
- Fernández Smith, G. (2013). Contexto pragmático y receptor: la aceptabilidad como norma textual. *Revista de Investigación Lingüística*, 16, 61-88. <https://revistas.um.es/ril/article/view/208671>
- Garay Álvarez, L. (2019). La formación de lectores "críticos" a través de los planes lectores (PL) y de los proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad (PILEO). *Revista Educación Las Américas*, 9, 68-80. <https://doi.org/10.35811/rea.v9i0.66>
- García León, D. L., y García León, J. E. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica*, (52), 1-23. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-004](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-004)
- Goyes Morán, A. C., Páez-Martínez, R. M., y Vásquez Rodríguez, F. (2024). *Protocolos para la redacción de textos académicos*. Ediciones UniSalle.
- Guzzi, E., y Alonso Ramos, M. (2023). Descripción y usabilidad de HARTA, una herramienta de ayuda para la redacción de textos académicos en español. *Teisel: Tecnologías para la Investigación en Segundas Lenguas*, 2, 1-22. <https://doi.org/10.1344/teisel.v2.42173>
- Huerta, S. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios Literarios, Lingüísticos y Creaciones Artísticas*, 2(2), 76-80. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3401183.pdf>
- Huneke, H.-W. (2020). La escritura en la formación de los estudiantes en la educación superior. En D. Chaverra (coord.), *El Centro de Escritura Digital: una propuesta para el fomento de la escritura académica en la universidad* (pp. 19-32). Fondo Editorial Institución Universitaria de Envigado, Fondo de publicaciones Facultad de Educación Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/18815>
- Ignatieva, N. (2008). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, 20(25), 173-198. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842008000100009&lng=es&tlng=es
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2024). *Resultados agregados Saber Pro 2024*. <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/acerca-del-examen-saber-pro/resultados-del-examen-saber-pro/>
- Khazaal, E. N. (2020). Enhancing ESP postgraduates' academic writing skills via free writing techniques.

- Ishraqat Tanmawia*, 5(25), 64-90. <https://www.iasj.net/iasj/article/193442>
- Lea, M. R., y Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Linuwih, E. R., y Winardi, Y. K. (2020). The influence of reading habits on students' writing skills. *Anglo-Saxon: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Inggris*, 11(1), 37-47. <https://doi.org/10.33373/as.v11i1.2432>
- Lomas, C. (2015). Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas). *Eutopía: Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*, 8(23), 7-19. <https://rutamaestra.santillana.com.co/leer-para-escribir-escribir-para-ser-leidos-y-leidas/>
- López Gil, K., y Moreno Mosquera, E. (2025). Retroalimentación formativa en la escritura de tesis en posgrado: comparación entre ChatGPT y revisores pares en un círculo de escritura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (74), 123-160. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n74a6>
- Louwerse, M. M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*, 37(56), 41-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005600004>
- Mackiewicz, J., y Thompson, I. (2022). Students' questions in writing center conferences. *Written Communication*, 39(3), 497-527. <https://doi.org/10.1177/07410883221093564>
- Martínez Huamán, E., Bellido Miranda, A., Félix Benites, E. y Rivas Plata, C. E. (2022). Elaboración y validación de una rúbrica para medir competencias de comunicación escrita. *Universidad y Sociedad*, 14(S5), 490-505. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3317>
- Muñoz Rodríguez, C. E., y Pérez Álvarez, B. E. (2021). Elaboración de una prueba diagnóstico para medir habilidades de escritura académica. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 131-146. <https://doi.org/10.6018/educatio.451751>
- Navarro, F., Ávila-Reyes, N., y Gómez Vera, G. (2019). Validez y justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Meta: Avaliacao*, 11(31), 1-35. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.2045>
- Núñez Cortés, J. A. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutoría novel. *Enunciación*, 25(2), 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez Cortés J. A., y Da Cunha, I. (2022). El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 89, 131-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8405022>
- Poblete Olmedo, C., Arenas Witker, L., y Córdova Jiménez, A. (2020). Alfabetización académica en Derecho: experiencia y resultados de un programa de escritura. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 23-50. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60562>
- Ramón Pucurucu, L. P. (2023). Habilidades organizativas de la redacción en la escritura académica de los estudiantes de tercer nivel. *Revista Social Fronteriza*, 3(6), e36254. [https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(6\)254](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(6)254)
- Ramza, M., Mushtaq, A., y Ashraf, Z. (2023). Evacuation of difficulties and challenges for academic writing in ESL learning. *University of Chitral Journal of Linguistics and Literature*, 7(1), 42-49. <https://doi.org/10.33195/maxskq26>
- Rengifo-Mattos, R., y Ochoa-Villanueva, E. M. (eds.). (2024). *Centros y programas de escritura: estrategias y modelos* (Colección Literacidad y Pedagogía 3). ITESO. <https://doi.org/10.31391/NVGM7366>
- Rosas Iraçabal, G. L. (2023). La lengua escrita de los estudiantes de UDELAS: descripción, análisis y propuestas de mejoramiento. *Revista Científica de la Universidad Especializada de las Américas*, 15, 22-41. <https://doi.org/10.57819/6fn9-p532>
- Santos Salazar, R. (2025). La alfabetización académica en la educación superior universitaria. *Pie de Página*, (15), 9-14. <https://doi.org/10.26439/piedepagina2025.n15.7828>
- Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre*

- Lectura y Escritura*, (22). <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.7>
- Schwartz, B. L., y Perfect, T. J. (eds.) (2002). *Applied Metacognition*. Cambridge University Press.
- Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Silva, C., Inácio, A., Carreira, L. y Correia, S. (2017). El papel de la escritura y del portafolio en el auto-concepto académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (11), 229-234. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2835>
- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60(5), 558-567. <https://doi.org/10.58680/la198326306>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *AI competency framework for students*. <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
- Zambrano, J., y García, M. (2014). La escritura de resúmenes con estudiantes de ingeniería. *Letras*, 56(90), 31-51. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832014000100002&lng=es&tIng=es
- Zanotto González, M., y Gaeta González, M. L. (2025). Concepciones de la escritura académica en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, 42, 4-25. <https://doi.org/10.14482/zp.42.986.585>

