



EL PROCESO DE ESCRITURA DE ARTÍCULOS CIENTÍFICOS DE PROFESORES INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS Y SUS DIFICULTADES

Sandra Reyes Carrillo

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Daniel Eudave Muñoz

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Área temática: A.II) Educación superior y ciencia, tecnología e innovación.

Línea temática: 3. Producción de conocimiento: agentes, instituciones, procesos y ética de la investigación.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

La escritura se ha constituido como una herramienta que debe dominar el profesor universitario en cualquier parte del mundo, toda vez que una de las funciones sustantivas de la universidad moderna es la investigación. En México, esfuerzos como la creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984 y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior, en 1996, premian la labor de investigación y, con ello, promueven el ejercicio de la escritura científica. Este trabajo tiene el objetivo de analizar el proceso de escritura de cuatro profesores investigadores de una universidad mexicana, adscritos al SNI, toda vez que, de acuerdo con su perfil, están obligados a producir investigación y, para hacerlo, deben hacer uso del recurso de la escritura. Se propone indagar, también, cuáles son las dificultades que pueden surgir en este proceso. Como referente teórico, se retoma el modelo de Flower y Hayes (1981), actualizado por Hayes (1996). Para cumplir con los objetivos de investigación se adoptó un enfoque cualitativo. Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada para la recolección de datos. Los resultados indican que el proceso de escritura del sujeto de investigación analizado es consecuente con el modelo propuesto por Hayes (1996). Entre las dificultades identificadas en el proceso destacan el tiempo de dedicación a la escritura; la carga de alumnos; las funciones administrativas y políticas y la falta de acompañamiento en la escritura.

Palabras clave: educación superior, académicos, escritura científica, proceso de escritura, composición escrita.

Introducción

La investigación sobre la escritura ha ido adquiriendo cada vez más protagonismo toda vez que escribir es una herramienta necesaria para cumplir con la función comunicativa en diversas áreas, y a menudo el éxito en el cumplimiento de esta función falla (Ferrer, 2009; Contreras y Ochoa, 2010). Por ello, descifrar los factores implicados en el proceso de la escritura se ha convertido en uno de los objetivos de la investigación sobre la escritura a nivel internacional (Plane et al., 2017; Keen, 2017; Pascale, Allaire & Gagnon, 2017; Rodríguez, Gallego & Figueroa, 2017; Patchan & Schunn, 2016; Dikilitas & Mumford, 2016; Pérez, Rivera & Guevara, 2016).

En el contexto de la educación superior, la universidad precisa más que nunca de la escritura, pues es una herramienta necesaria para cumplir con una de sus funciones: la investigación. Además, “El hito final del ejercicio de la investigación es la publicación” (Sengupta, Shukla, Ramulu, Natarajan & Biswas, 2014, p. 1089), y el principal vehículo de comunicación de la ciencia actualmente es el artículo científico.

Según Gordillo (2017), “El papel de la escritura ha adquirido relevancia con el surgimiento de lo que se ha llamado la sociedad del conocimiento (Drucker, 1969), donde gran parte de la actividad económica global depende de la presentación y el intercambio de saberes” (p. 54).

Day (2005) menciona que “[...] la piedra angular de la filosofía de la ciencia se basa en la premisa fundamental de que las investigaciones originales tienen que publicarse [...]” (p. ix). No obstante lo anterior, afirma: “muchos científicos excelentes son pésimos redactores” (p. x), y “una mala redacción puede impedir o retrasar la publicación de un trabajo científico excelente, y a menudo lo hace” (p. ix).

El papel que desempeña la educación superior en el mundo es protagónico, y así lo es, por lo tanto, en el actual desarrollo de la sociedad del conocimiento, cuyos personajes principales son los investigadores. El investigador universitario, entonces, no sólo necesita tener capacidades investigativas, sino también la habilidad de la escritura, o dicho con otras palabras, el investigador no sólo debe hacer ciencia, también debe escribirla (Day, 2005, p. ix; Gordillo, 2017, p. 60).

Escribir en la universidad es importante en tanto es una de las herramientas necesarias para difundir el conocimiento. El gran problema es, entonces, la dificultad en la que a veces se convierte. Según Contreras y Ochoa (2010): “[...] una buena cantidad de investigaciones científicas no culminan en la publicación. Muchos indicios señalan que el factor limitante más importante es precisamente el acto de escribir el manuscrito [...]” (p. 11).

Las principales dificultades en el proceso de escritura que registra la literatura son la calidad de la redacción como impedimento para su publicación (Ferrer, 2009 p. 1; Morales & Wheeler, 2008; Llano Restrepo, 2006; Smith, 1990, citado por Zapata & Velázquez, 2003), pues puede llegar a ser deficiente; las posibilidades que el investigador tiene para planear su escritura, que suelen ser pocas (Contreras & Ochoa, 2010); el tiempo real para investigar, que a menudo es limitado (Contreras & Ochoa, 2010; Reyes & Hernández, 2014, p. 13),

sobre todo si se considera que los académicos deben realizar también actividades de docencia, asesorías, consultoría o investigación aplicada (Galaz, Padilla, Gil & Sevilla, 2008, pp. 62 y 63); el conocimiento que posee sobre el género científico, que llega a ser escaso (Contreras & Ochoa, 2010, p. 20); su preparación teórico, lingüística, metodológica y práctica (Pérez, Rivera & Guevara, 2016, pp. 512 y 513), que suele ser insuficiente; la orientación que recibe por parte de su institución (Pérez, Rivera & Guevara, 2016, p. 512), que puede ser nula; sus habilidades e intereses hacia la escritura (Contreras & Ochoa, 2010; Reyes & Hernández, 2014), que son pocos; los espacios de los que dispone, en ocasiones inadecuados, el acceso que tiene a las bases de datos especializadas, que podría ser limitado, y el sistema de acompañamiento del que goza (Reyes & Hernández, 2014, p. 13), a menudo inexistente. Finalmente, destaca la presión a la que está sometido el profesor investigador por estar publicando constantemente (Wilson, 2017; Galaz, Padilla, Gil & Sevilla, 2008, p. 68).

Alrededor de la década de 1990, surgieron en México el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep, luego Prodep). Ambas instituciones fueron creadas bajo la misión de optimizar las condiciones en las que operaba el sistema de educación superior mexicano (Pérez Castro, 2009, p. 72), pero con el objetivo de promover y premiar la investigación.

Las estadísticas señalan que en México las universidades son responsables del 27% de la ejecución de la investigación y el desarrollo experimental (I+D) (Albornoz, Barrere & Sokil, 2017, p. 34), y precisamente programas como el Prodep y el SNI han contribuido a que las universidades se conviertan poco a poco en centros de investigación; sin embargo, cabe preguntarse si la universidad, como nuevo centro de investigación, le está proporcionando las herramientas necesarias al profesor investigador no sólo para hacer investigación sino para comunicarla a través de una publicación, requisito éste para ingresar al SNI o para adquirir la categoría de investigador en cualquier universidad mexicana.

Preguntas y objetivos

Ante la problematización anterior, surgen dos preguntas de investigación: 1) ¿Cuál es el proceso que siguen los profesores investigadores universitarios para escribir artículos científicos? y 2) ¿Cuáles son las dificultades que pueden surgir en el proceso que siguen los profesores investigadores universitarios para escribir artículos científicos? A su vez, los objetivos son describir el proceso de escritura de los profesores investigadores e identificar las dificultades que pueden surgir en este proceso.

Desarrollo

Para abordar el objeto de estudio de esta investigación, se consideró pertinente apearse al modelo de la composición escrita de Hayes (1996), pues ha sido descrito como “el modelo más potente y que mejor explica la escritura de textos” (Gallego Ortega y González Béjar, 2008, p. 465). El modelo teórico de la composición escrita de Flower & Hayes (1980, 1981), que tiene ya casi cuarenta años, ha sido uno de los

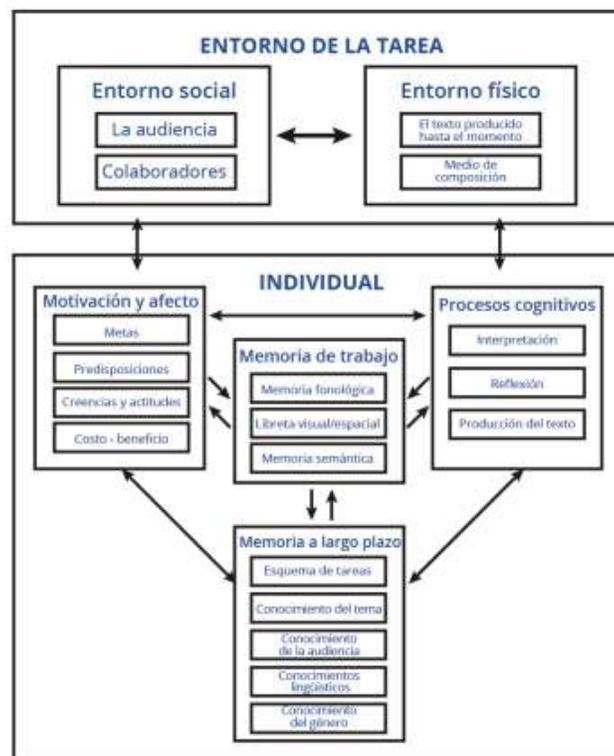
más utilizados en la investigación para indagar el proceso de escritura. Esta teoría ha sido ampliamente aceptada en diversos contextos por considerarse completa y compleja (Rodríguez Fuentes, Gallego Ortega & Figueroa Sepúlveda, 2017), como la propia actividad de la escritura.

En el año 2012, un poco más de tres décadas después de haber elaborado el modelo, Hayes (2012) señaló que a pesar de su antigüedad, el modelo contenía características que seguían vigentes en la investigación sobre la escritura (p. 370), y lo mismo puede sostenerse en la actualidad, pues son numerosas las investigaciones que lo siguen citando e incluso utilizando como eje principal de análisis del proceso de escritura (Rodríguez, Gallego & Figueroa, 2017; Keen, 2017; Pascale, Allaire & Gagnon, 2017; Paniagua, 2016; Patchan & Schunn, 2016; García, Gallego & Rodríguez, 2015).

Descripción del modelo de la composición escrita de Hayes

El modelo de la composición escrita de Hayes (1996) se divide en dos: 1) el entorno de la tarea –que implica aspectos sociales– y 2) el componente individual. Cada una de estas partes se divide también en otros subcomponentes (ver figura 1). No hay que perder de vista que, como señalará Hayes en su actualización del modelo en el 2012, esta división tiene el objetivo de entender la escritura como una interacción entre subprocesos (Hayes, 2012, p. 375).

Figura 1: Organización general del nuevo modelo



Fuente: Hayes, 1996, p. 4 (traducción propia)

El primer componente del modelo, el entorno de la tarea, se divide en dos subprocesos: 1) un entorno social (el recuadro de la izquierda en la figura 1), que incluye una audiencia, un entorno social –en el contexto de la investigación: un entorno académico– y unos colaboradores y 2) un entorno físico (recuadro de la derecha), que implica el texto (producto) que el escritor ha producido hasta el momento, así como un medio de composición (Hayes, 1996, p. 5).

El segundo componente, el individual, se subdivide en cuatro: 1) motivación y afecto; 2) procesos cognitivos; 3) memoria de trabajo y 4) memoria a largo plazo.

Metodología

Para cumplir con los objetivos de investigación, se consideró preciso trabajar bajo un enfoque cualitativo. Se seleccionaron únicamente cuatro sujetos de investigación, del área de las ciencias sociales, las humanidades y las artes: psicología, comunicación, letras y música. Los cuatro sujetos son investigadores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y miembros del SNI. El tamaño de la muestra permitió profundizar en su discurso.

Para cumplir con los objetivos de investigación, se diseñó una guía de entrevista semiestructurada. Para su diseño se tomaron como base los factores que inciden en el proceso de escritura de los profesores investigadores universitarios, mismos que emergieron de la literatura revisada en el planteamiento del problema y en el marco teórico: aspectos sociales, individuales, afectivos, institucionales, cognitivos y concernientes a la memoria. El diseño se enriqueció con base en el instrumento de obtención de información de Emerson (2016, pp. 231-235), quien realizó una investigación motivada por la escasa literatura existente en escritura científica. Además, se incluyeron preguntas para explorar posibles dificultades en el proceso de escritura, lo anterior con base en la literatura revisada.

El modelo teórico de Hayes (1996) fue utilizado para elaborar las categorías de análisis, que se organizaron en dos grupos principales: uno social y otro individual. Cada uno de estos grupos se dividió en subgrupos, tal como señala el modelo. Las categorías de análisis para explorar las dificultades en el proceso de escritura se derivaron de la literatura. De este modo, se diseñaron dos matrices: una como recurso para analizar el proceso de escritura y otra para analizar las dificultades, esto permitió organizar la información de forma compacta y llevar a cabo el análisis a partir de una lectura vertical de los datos.

Resultados parciales

Se presentan avances de los resultados concernientes al análisis de datos de la entrevista con la profesora investigadora I (en adelante PII), psicóloga cuya línea de investigación se orienta al cambio de la conducta y la intervención terapéutica.

Acorde con el análisis, puede decirse que su perfil es consecuente con su proceso de escritura y con las dificultades que se le han presentado en este proceso. También, es factible decir que su proceso de escritura coincide con algunos de los elementos que menciona Hayes (1996, ver figura 1) en su modelo de composición

escrita. Por ejemplo, su entorno social y académico (véase el recuadro número 1 del entorno de la tarea en la figura 1) influye considerablemente en su proceso y este mismo le ha llegado a dificultar la escritura, pues la PII, aunque tiene treinta horas para la investigación, debe atender cuestiones administrativas, dar clases, asesorar alumnos y cumplir con funciones políticas dentro de su institución; todo lo anterior le resta tiempo. Esta dificultad coincide con lo señalado por Galaz, Padilla, Gil & Sevilla (2008): “los académicos se enfrentan [...] a la disyuntiva de decidir cómo invertir mejor su tiempo entre la docencia y/o investigación, por un lado, y las actividades de vinculación, por otro” (pp. 62 y 63); no obstante, la PII ha sabido mantener un ritmo de trabajo planteándose objetivos desde el inicio del año y sobre todo trabajando en equipo, otro de los elementos importantes que repercuten en su proceso de escritura y que de hecho Hayes (1996) menciona como factores incidentes en el proceso creativo.

La PII escribe la mayor parte de sus artículos de investigación en coautoría, tanto con investigadores del SNI como con sus tutorados: alumnos de licenciatura, maestría y doctorado. Además, mantiene redes de investigación con instituciones de la capital del país. El trabajo en equipo le ha permitido implementar un sistema de trabajo, pues capacita a sus tutorados para que trabajen con ella durante al menos un año, de este modo, los alumnos llegan a conocer su modo de trabajo, su línea de investigación y se apegan a su ritmo de trabajo, lo que la mantiene con su categoría de investigador titular en su universidad y en el nivel II del SNI. Delegar y confiar son dos de las acciones relacionadas con la colaboración que le han permitido mantenerse productiva.

La audiencia, otro de los elementos que según Hayes modifican el curso de la escritura, también sobresale como factor incidente en el proceso de escritura de la PII. Según Hayes (1996), “cuando las personas escriben a amigos o conocidos, pueden recurrir a un historial de interacción personal para decidir qué decir y cómo decirlo” (p. 24), y así lo hace la PII, cuya audiencia suelen ser los terapeutas. Referente a ellos, señala que éstos no son dados a leer un artículo científico, que no les interesan los datos estadísticos sino las narrativas y, por lo tanto, son más afines a leer escritos de enfoque cualitativo, de modo que cuando escribe un artículo que va dirigido a ellos, toma en cuenta las características del género y, con ello, los intereses del público al que se dirige, es decir, tomar en cuenta una audiencia sí modifica su proceso de escritura, pues la PII debe conocer su audiencia para poder hacer que consuman ciencia.

En relación con su entorno físico (véase el recuadro número 2 del entorno de la tarea en la figura 1), destaca sobre todo el medio de composición que utiliza para su escritura: la computadora. Según Hayes (1996), “los procesos de escritura están influenciados, y algunas veces fuertemente, por el medio de escritura mismo” (p. 7). A la PII le resulta más fácil utilizar este medio, aunque destacó que para cuestiones muy específicas en las que requiere concentración prefiere trabajar en papel, o bien, imprimir las versiones digitales de sus artículos para poder leerlos en papel, pues de este modo logra “ubicarse más”.

En cuanto a los factores individuales que inciden en su proceso de escritura, destaca la motivación (véase el recuadro número 1 del aspecto individual en la figura 1). Entre los elementos que la han motivado a

escribir destacan su tutor; el propósito de su escritura: compartir conocimiento por escrito, pues según ella algo sólo tiene validez si está escrito y puede ser replicable y difundido; asimismo, su audiencia: la PII no quiere escribir únicamente para los que la evalúan sino para los que están interesados en leerla, como los terapeutas; y finalmente la disposición de tiempo, pues cuando ha tenido tiempo, por ejemplo al gozar de un año sabático, se dispone a escribir más que cuando no lo está. Según Hayes (1996), “la motivación es manifiesta no sólo en las respuestas a corto plazo a los objetivos inmediatos sino también en las predisposiciones a largo plazo para participar en ciertos tipos de actividades”; no obstante, menciona, tener objetivos no siempre significa que éstos se van a cumplir, y así lo manifiesta la PII: “no siempre puedo cumplir”; cuando planea fechas de entrega para sus artículos, menciona: “no [siempre] se cubren en sí” o “se quedan en el tintero varias cosas, no todo se produce de la misma manera”.

Respecto a la memoria a largo plazo (recuadro número 3 del aspecto individual en la figura 1) fue posible recuperar el esquema de tareas de la PII, que se describe como sigue: desde principio de año divide la escritura de sus artículos por temas y en datos de alta calidad y en datos no representativos, asimismo, les asigna un título y determina fechas de entrega para luego poder mantener un ritmo de escritura; posteriormente, asigna estos artículos a colaboradores, como pueden ser sus redes de investigación, y a sus alumnos de licenciatura, maestría y doctorado, quienes previamente ya recibieron una capacitación para poder ejercer labores investigativas, lo que le resulta en alumnos formados exclusivamente para trabajar con ella, a su ritmo y a su modo; además, cumple con un horario: escribe por lo menos tres horas diarias en un horario matutino, que es cuando se concentra más. Durante esas horas de trabajo, asegura que surgirán ideas.

También, procura no ver un artículo como algo formal, sino como una idea inicial que tiene sentido escribir. Además, su horario de escritura debe cubrirlo, de preferencia, en su cubículo en la universidad. Por otro lado, la búsqueda de bibliografía la llevan a cabo sus alumnos, quienes saben que tienen que llevar a cabo una búsqueda internacional, por fecha, autores, y revistas. Además, la PII tiene claro que escribir con personas que “están más arriba en el SNI o que tienen más años de experiencia” le ayudan a mejorar, por lo que busca este tipo de colaboraciones: “me fijo mucho en lo que me dicen para mejorar, no solamente ese artículo sino algunos otros”, lo anterior funge como una revisión de su escritura. En adición, la PII sabe que antes de enviar el artículo científico a la revista debe revisarlo: “[...] a mis alumnos de licenciatura que están en investigación, a algunos los pongo a revisar, más a los de maestría”.

En relación con la memoria de trabajo y los procesos cognitivos (recuadros número 2 y 4 del aspecto individual en la figura 1) no pudo rescatarse información relevante. Lo anterior tiene su justificación en el uso del instrumento y la técnica de obtención de información. Una exhaustiva revisión de la literatura que ha usado el modelo de Hayes para analizar procesos de escritura permite afirmar que para recuperar los procesos cognitivos y profundizar en la memoria de trabajo es más factible trabajar con entrevistas cognitivas semiestructuradas e incluso con otros géneros y procesos de escritura –no con artículos de investigación–, pues la composición de un texto científico es más complicada que la composición de un

resumen o un ensayo escolar; además, la literatura que se ha abocado a describir los procesos cognitivos ha tenido como sujetos de investigación a adolescentes y niños, no a profesores investigadores.

Finalmente, en relación con las dificultades identificadas en el proceso de escritura de la PII destacan el tiempo de dedicación a la escritura, que según ella es poco; la visita de alumnos a su cubículo, que se justifica por el número de tutorados que asesora: diez; los cargos y funciones administrativos que tiene que cumplir; la falta de acompañamiento en el proceso de escritura; el tiempo dedicado a las diferentes actividades realizadas: capacitar alumnos, hacer trabajo de campo, hacer revisiones, escribir; el período escolar en el que se encuentre, pues en función del mes o la época del año escolar hay compromisos administrativos que como docente tiene que cumplir y que, por lo tanto, frenan su escritura: evaluaciones, trámites, etcétera; la presión a la que puede llegar a someterse; sus habilidades para la redacción; la escritura de artículos científicos en una segunda lengua; escribir a nuevas audiencias; el horario en el que escribe: para la PII no es lo mismo escribir por la mañana que por la noche; sus responsabilidades como madre de dos hijos; y la presentación de eventos extraordinarios, como pueden ser enfermedades.

Conclusiones

El papel de la escritura es primordial para la trascendencia del conocimiento. La universidad actualmente tiene funciones que cumplir, entre ellas, la investigación y la difusión de la ciencia; para lograrlo, debe poner el lente en las labores de producción del conocimiento de sus protagonistas: los profesores investigadores, cuyo proceso de escritura implica diversos subprocesos que pueden verse afectados por otras funciones.

Una vez concluida, la presente investigación permitirá indagar en un campo aún no suficientemente examinado: la escritura del profesor investigador universitario. Se cree que a partir de esta investigación podrán plantearse soluciones para coadyuvar a que los investigadores produzcan y escriban ciencia, así como sugerencias para solucionar dificultades.

Es importante mencionar que el modelo teórico de Hayes no ha sido empleado antes para explorar la escritura científica de los profesores investigadores, sino que únicamente ha sido aplicado para indagar en el proceso de escritura de alumnos de educación básica, media y superior, por lo que esta investigación será un aporte para el campo de la escritura de profesores investigadores universitarios.

El proceso de escritura del profesor investigador es una preocupación internacional y además un tema de actualidad que es necesario atender, toda vez que la escritura es la herramienta a través de la cual se difunde el conocimiento científico, y esta difusión, en el contexto de la educación superior, es una de las funciones de la universidad.

Referencias

- Albornoz, M., Barrere, R., & Sokil, J. (2017). Las universidades lideran la I+D en América Latina. En *El Estado de la Ciencia. Principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos* (pp. 31-44). Recuperado de http://www.riicyt.org/files/Estado%20de%20la%20Ciencia%202017/El_Estado_de_la_Ciencia_2017.pdf
- Plane, S., Bazerman, C., Rondelli, F., Donahue, C., Applebee, A. N., Boré, C., ... Russell, D. (Eds.). (2017). *Research on Writing: Multiple Perspectives*. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/wrab2014/collection.pdf>
- Contreras, A. M., & Ochoa Jiménez, R. J. (2010). *Manual de Redacción Científica. Escribir artículos científicos es fácil, después de ser difícil. Una guía práctica*. Recuperado de http://www.impulso.unam.mx/doc/manual_redaccion.pdf
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. EUA: The Oryx Press.
- Emmerson, L. (2017). *The Forgotten Tribe: Scientists as Writers*. Recuperado de <https://wac.colostate.edu/books/emerson/tribe.pdf>
- Dikilita, K., & Mumford, S. E. (2016). Supporting the writing up of teacher research: peer and mentor roles. *ELT Journal*, 70(4), 371-381. Recuperado de <https://academic.oup.com/eltj/article/70/4/371/2452825>
- Ferrer Cutié, M. E. (2009). La escritura científica: ¿un problema de formación o de información? *ACIMED*, 20(5), 1-8. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352009001100001
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Galaz, J., Padilla, L., & Gil, M. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad En La Educación*, 28, 54-69.
- Gallego Ortega, J. L., & González Béjar, J. (2008). Cómo planifican la composición escrita alumnos con sobredotación intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 463-484.
- García, A., Gallego, J. L., & Rodríguez, A. (2015). ¿Cómo revisan sus textos los futuros docentes en formación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 16-33.
- Gordillo Alfonso, A. (2017). La escritura científica: una revisión temática. *Signo y Pensamiento*, XXXVI, 48-65.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Keen, J. (2017). Teaching the Writing Process. *Changing English*, 24(4), 372-385.
- Llano Restrepo, M. A. (2006). Redacción y publicación de artículos científicos. *Ingeniería y Competitividad*, 8(2), 112-127.
- Morales, G. B., & Wheeler, J. T. (2008). Las desventuras de la redacción científica. *Revista Electrónica de Veterinaria*, IX(12), 1-8. Recuperado de <http://www.veterinaria.org/revistas/redvet/n12I208/I2I203.pdf>
- Paniagua Gutiérrez, E. R. (2016). Redacción de resúmenes aplicando el modelo de Flower y Hayes. *Pesquisas*, (1), 58-72.
- Pascale Thériault, S., Allaire, S., & Gagnon, V. (2017). Teachers' support and pupils' writing strategies in a networked elementary-school learning environment integrating a blog. *McGill Journal of Education*, 52(2), 359-382.

Patchan, M., & Schunn, C. D. (2016). Understanding the Effects of Receiving Peer Feedback for Text Revision: Relations between Author and Reviewer Ability. *Journal of Writing Research, 8*(2), 227-265.

Pérez Castro, J. (2009). El efecto Frankenstein: las políticas educativas mexicanas y su impacto en la profesión académica. *Espiral, XVI*(46), 61-97. Recuperado de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=I38I1856003>

Pérez de Valdivia, L. M., Rivera Martín, E. R., & Guevara Fernández, G. E. (2016). La redacción científica: una necesidad de superación profesional para los docentes de la salud. *Humanidades Médicas, 16*(3), 504-518. Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000300009

Reyes Cruz, M. del R., & Hernández Méndez, E. (2014). Productividad y condiciones para la investigación: El caso de los profesores de lenguas extranjeras. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, (42)*, 1-17. Recuperado de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000100011

Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., & Figueroa Sepúlveda, S. (2017). Modelo de evaluación escolar de la competencia escritora. *Rastros Rostros, 19*(34), 1-14.

Sengupta, S., Shukla, D., Ramulu, P., Natarajan, S., & Biswas, J. (2014). Publish or perish: The art of scientific writing. *Indian Journal of Ophthalmology, 62*(11), 1089-1094. Recuperado de

<http://www.ijo.in/article.asp?issn=0301-4738;year=2014;volume=62;issue=11;spage=1089;epage=1093;aulast=Sengupta>

Wilson, L. (2017). *The Academic Man. A Study in the Sociology of a Profession* (1942nd ed.). Nueva York: Routledge.

Zapata, C. M., & Velásquez, J. (2008). Algunas pautas para la escritura de artículos científicos. *Revista Chilena de Ingeniería, 16*(2), 128-137.