



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

ISSN: 123-3432

ISSN: 2145-566X

Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

Velasco Zárate, Kalinka; Meza Cano, José Manuel

Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua, mediada por *WebQuest-Wiki*, en un grupo de docentes de Idiomas en formación en México

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, vol. 25, núm. 2, 2020, Mayo-Agosto, pp. 289-305

Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255066610002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

AUTOEFICACIA PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA, MEDIADA POR *WEBQUEST-WIKI*, EN UN GRUPO DE DOCENTES DE IDIOMAS EN FORMACIÓN EN MÉXICO

SELF-EFFICACY FOR THE LEARNING OF ACADEMIC WRITING IN ESL MEDIATED BY *WEBQUEST-WIKI* IN A GROUP OF PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHERS IN MEXICO

AUTO-EFFICACITÉ POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE EN ANGLAIS LANGUE SECONDE, MÉDIÉE PAR *WEBQUEST-WIKI*, PARMI UN GROUPE D'ÉTUDIANTS D'ENSEIGNEMENT DE LANGUES AU MEXIQUE

Kalinka Velasco Zárate

Doctora en Lingüística Aplicada,
Universidad de Essex, Reino Unido.
Docente investigadora de tiempo
completo, Facultad de Idiomas,
Universidad Autónoma Benito Juárez
de Oaxaca, Oaxaca, México.
kalivz@gmail.com
[https://orcid.
org/0000-0001-6610-3502](https://orcid.org/0000-0001-6610-3502)

José Manuel Meza Cano

Doctor en Psicología, Universidad
Nacional Autónoma de México
(UNAM), México.
Profesor del Programa de Psicología
del Sistema de Universidad Abierta
y Educación a Distancia, UNAM
(Facultad de Estudios Superiores
Iztacala), Tlalnepantla, Estado de
México, México.
manuel.meza@iztacala.unam.mx
[https://orcid.
org/0000-0002-9504-7906](https://orcid.org/0000-0002-9504-7906)

RESUMEN

Este estudio indaga sobre la autoeficacia para la escritura académica que un grupo de profesores de idiomas en formación en México tiene ante la escritura colaborativa de un artículo de investigación documental en inglés, mediada por *WebQuest-Wiki*. En particular se investiga: 1) los niveles de autoeficacia antes y después de la tarea; 2) las fuentes de la autoeficacia que los estudiantes traen a la tarea; 3) la autoeficacia emanada de las acciones y los medios en la tarea. El diseño mixto incluyó el uso del cuestionario "Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés", la información de encuadre del curso y un cuestionario que evaluó *WebQuest-Wiki*. Un T-test (pre-post, sin grupo control) resultó significativo con $p < 0,05$ para los factores "autoeficacia para el aprendizaje", "conocimiento local y global del proceso de escritura" y "autorregulación metacognitiva". En cambio, no se modificaron los factores "convenciones en la escritura", "generación de ideas", "tiempo/esfuerzo" y "respuesta física". Las fuentes principales de la autoeficacia alta inicial observada en el uso de "convenciones en la escritura" y "autoeficacia para el aprendizaje" son las prácticas previas de textos descriptivos y la confianza en obtener logros satisfactorios en su estudio. El proyecto *WebQuest-Wiki* incrementó la percepción de tener más control sobre la comprensión del contenido de los textos leídos y del uso de estrategias de comprensión de vocabulario, del uso de habilidades específicas de escritura académica para el tipo de texto específico y en ver a sus iguales como modelos de la actividad por realizar.

Palabras clave: autoeficacia; escritura académica; *WebQuest-Wiki*; docentes de idiomas; enseñanza de inglés.

289

Recibido: 2019-04-23 / Aceptado: 2019-09-10 / Publicado: 2020-05-01
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 25 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2020), PP. 289-305, ISSN 0123-3432
www.udea.edu.co/ikala

El estudio forma parte del proyecto “Escritura académica colaborativa” (febrero de 2018-junio de 2018) y contó, para el apoyo de actividades relacionadas, con recursos del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE) 2018 de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, otorgados a Kalinka Velasco. Se agradece también a los estudiantes del curso por sus contribuciones.

ABSTRACT

This study investigates the self-efficacy for academic writing that a group of pre-service EFL teachers in Mexico presents when faced with the task of collaboratively writing a documentary research paper, mediated by *WebQuest-Wiki* Project. In particular, the study investigates the following: (a) the self-efficacy levels before and after the task; (b) the source of self-efficacy that students bring to the task; (c) self-efficacy originated from the actions and means in the task. A mixed design involved the use of the academic writing in English self-efficacy perception questionnaire, the information drawn from the diagnostic phase in the course, and a questionnaire that evaluated the *WebQuest-Wiki*. A T-test (pre-post, no control group) was significant $**p < 0.05$ for the factors self-efficacy for learning, local and global knowledge of the writing process, and metacognitive self-regulation. By contrast, the factors writing conventions, ideas generation, time/effort and physical response were not significant. The main sources for the initially observed high self-efficacy in the use of writing conventions and self-efficacy for learning, derived from their previous practices in writing descriptive texts, and from their confidence on obtaining satisfactory achievements in their study. The *WebQuest-Wiki* increased their perception of having more control over the comprehension of content from their readings, over their use of vocabulary comprehension strategies, and over the use of specific academic writing skills. Besides, it allowed the students to consider their peers as models for the activity to be done.

Keywords: self-efficacy; academic writing; *WebQuest-Wiki*; language teachers; English language teaching.

RÉSUMÉ

Cette étude examine l'auto-efficacité pour l'écriture académique, démontré par un groupe d'étudiants universitaires d'enseignement de langues au Mexique, au moment d'aborder l'écriture collaborative d'un article de recherche documentaire en langue anglaise, menée par *WebQuest-Wiki*. En particulier la recherche se concentre sur : 1) les niveaux d'auto-efficacité avant et après la tâche ; 2) les sources de l'auto-efficacité que les étudiants apportent à la tâche ; 3) l'auto-efficacité découlée des actions et des moyens dans la tâche. Le design mixte a compris l'utilisation du questionnaire « perception de l'auto-efficacité pour l'écriture académique en anglais », l'information d'encadrement du cours et un questionnaire qui a évalué le *WebQuest-Wiki*. Un T-test (pré-post, sans groupe contrôle) a été significative avec $p < 0,05$ pour les facteurs « auto-efficacité pour l'apprentissage », « connaissance locale et globale du processus d'écriture » et « autorégulation métacognitive ». En revanche, pas de changement dans les facteurs « conventions dans l'écriture », « génération d'idées », « temps/effort » et « réponse physique ». Les principales sources de l'auto-efficacité élevée observée initialement dans l'utilisation des conventions dans l'écriture et l'auto-efficacité pour l'apprentissage, ce sont les pratiques antérieures des textes descriptifs, et la confiance à l'obtention du succès dans son étude. Le *WebQuest-Wiki* a renforcé le sentiment d'avoir plus de contrôle sur la compréhension du contenu des textes lus et l'utilisation des stratégies de compréhension du vocabulaire ; l'utilisation de compétences spécifiques d'écriture académique pour le type de texte spécifique. En plus, il a permis de considérer leurs pairs comme des modèles de l'activité à réaliser.

Mots clés : auto-efficacité ; écriture scolaire ; *WebQuest-Wiki* ; enseignants de langues ; enseignement de l'anglais.

Introducción

Una de las actividades complejas de los estudiantes de nivel universitario de diferentes disciplinas es la escritura del proyecto de tesis, tesina y artículos de investigación, con los que se espera que muestren su capacidad para indagar, de manera sistemática, una problemática del área de su especialidad. Además, la actividad requiere conocimiento de recursos y habilidades del lenguaje escrito, en el idioma en el que se produce el texto, específicos para el manejo y el uso del conocimiento o ideas generadas por otros de modo coherente, reflexivo y creativo. Sin embargo, frecuentemente los docentes observan que la escritura de estos textos académicos, escritos en la primera lengua (L1), o en otra distinta a esta o como segunda lengua (L2), representa un reto para los estudiantes, a causa de ciertos rasgos o características que los textos escritos por ellos presentan.

Autoras como Rodríguez y García (2015, pp. 4-5) mencionan que, entre las carencias que hay en las habilidades de escritura académica, se encuentran las siguientes: la falta de identificación de la situación de comunicación, el desconocimiento de las características propias del tipo de género, la falta de habilidades para la planeación de la escritura y el uso poco efectivo de recursos del lenguaje una vez que se desarrolla el texto. Aunado a esto, entre los estudiantes persisten sentimientos de desconfianza sobre el conocimiento del tema a abordar, lo que ocasiona que la actividad de la escritura se posponga, pues hay inseguridad al escribir un texto que será compartido con otros.

También el proceso de revisión del texto resulta problemático, dados factores como el tiempo requerido, la falta de experiencia y habilidad en identificar los aspectos a mejorar en el texto propio y en el de otros, aunado a la poca práctica y disposición de tomar en cuenta los comentarios hechos por otros.

Otro factor relevante identificado por las mismas autoras es el de los vínculos afectivos establecidos con el texto, pues estos cumplen un papel importante en cuanto al proceso de revisión y edición,

especialmente si se trata de uno en el que se ha invertido mucho tiempo en su proceso de elaboración, como es el caso de los trabajos de tesis para titulación, llegando incluso a posponerse también esta etapa, lo que influye en que la escritura del texto se lleve a buen término.

Puesto que estas observaciones, en su mayoría, se han hecho sobre los escritos de estudiantes universitarios tanto de nivel posgrado (Aguilar y Fregoso, 2013; Peredo, 2012; Rodríguez y García, 2015) como de nivel licenciatura (Ríos y Olivo, 2017), la situación debiera sea atendida por los docentes y los estudiantes universitarios. Tal es el caso de los estudiantes de Enseñanza de Idiomas, para quienes escribir textos académicos resulta una tarea compleja, porque involucra conocimientos y habilidades de tipo lingüístico en L1 o L2, procesos cognitivos, metacognitivos, afectivos y de socialización aún por desarrollar.

En particular, es de interés incluir, en la investigación en el área de la escritura académica, el papel que desempeñan los factores motivacionales en el aprendizaje, como lo es la *autoeficacia*, es decir, la creencia de un individuo de ser capaz de llevar a cabo, de manera satisfactoria, las acciones necesarias en una actividad (Artino, 2012; Van Dinther *et al.*, 2011; Wang y Pape, 2005). La autoeficacia ha sido estudiada como una variable dinámica motivacional que afecta el esfuerzo y la perseverancia en el aprendizaje en general (Moreno *et al.*, 2015; Ramírez *et al.*, 2013), aunque se recomienda estudiarla en relación con la situación —actividad o tarea específica—, en cuanto a las características de esta, así como el nivel de dominio que ella requiere (Artino, 2012; Bruning *et al.*, 2013; Van Dinther *et al.*, 2011). Un ejemplo lo constituye la escritura académica, en los elementos y procesos que esta requiere, y respecto a los diferentes tipos de textos académicos que pueden producirse (Bruning *et al.*, 2013). De este modo, esta variable y su influencia, junto con los aspectos lingüísticos (en L1 o L2), los procesos cognitivos y los de la metacognición se incluirían entre los factores que tienen un lugar importante en el desarrollo de las habilidades para

la escritura de los textos académicos en el nivel universitario.

También, dada la presencia de recursos como la web y el acceso a internet en la actualidad, resulta de interés indagar cómo los docentes y estudiantes en el nivel universitario pueden hacer uso de estos para el desarrollo de las habilidades de la escritura académica, además de observar cómo la autoeficacia se manifiesta en este tipo de contextos, desde una perspectiva del uso de los recursos tecnológicos y sus posibilidades como mediadores del aprendizaje, en donde se fomenten procesos del manejo crítico de la información, reflexión y colaboración.

De esta manera, en este artículo se reportan resultados de un estudio llevado a cabo en un curso universitario, en un programa de formación de docentes de Idiomas en México, que tuvo por objetivos los siguientes: (1) describir la autoeficacia percibida por los docentes de idiomas en formación, así como posibles fuentes, antes y después de la tarea de escribir colaborativamente un artículo de investigación documental en el idioma inglés como L2, en el marco de un proyecto *WebQuest-Wiki*; (2) relacionar los niveles iniciales observados de autoeficacia con la información de los estudiantes sobre sus experiencias, conocimientos, habilidades y actitudes previas hacia la escritura académica; 3) relacionar los niveles de autoeficacia posteriores a la tarea con las actividades del proyecto *WebQuest-Wiki* realizadas.

El texto se organiza del siguiente modo: inicialmente se presentan los antecedentes teóricos del concepto de *autoeficacia para el aprendizaje* y las fuentes identificadas de esta, así como una breve revisión de la investigación existente en relación con la autoeficacia para la escritura académica en L1 y en L2, y la autoeficacia en el aprendizaje en línea. Luego, se describen el contexto y los elementos del diseño del estudio mixto que aquí se presenta. Enseguida, se muestran los resultados, triangulando la información cuantitativa derivada de la aplicación del cuestionario de autoeficacia para la escritura académica (pre-post de la muestra relacionada, sin grupo control) con la información cualitativa

sobre las fuentes de autoeficacia previa a la tarea y relacionadas con las acciones de las actividades del proyecto *WebQuest-Wiki* que pudieron contribuir a la autoeficacia percibida después de esta. Por último, se discuten las aportaciones, implicaciones y limitaciones del presente estudio.

Antecedentes teóricos

Una definición de *autoeficacia* es: “People’s judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances”¹ (Artino, 2012, p. 77; Bandura, 1997, p. 21). Como tal, es una creencia personal acerca de esa capacidad, y no necesariamente corresponde con el grado de habilidad desarrollado para la actividad en cuestión. Sin embargo, es esta posible (sobre)estimación la que es necesaria para que un estudiante, por ejemplo, realice actividades complejas, pues este sentido de autoeficacia puede tener un efecto en incrementar su persistencia e interés ante una actividad demandante. Según Artino (2012), para aumentar el efecto del sentido de la autoeficacia en el aprendizaje y en el desempeño en una actividad, es necesario ayudar a los estudiantes a ajustar sus niveles de autopercepción a sus niveles de desempeño reales.

Para Moreno *et al.* (2015), la autoeficacia es una variable dinámica, cognitivo-afectiva, que influye en la motivación y el interés de los estudiantes en las tareas, así como en el desempeño y la persistencia en estas. Para desarrollarla, resulta necesario el establecimiento de metas y la selección de las estrategias de aprendizaje del tipo cognitivo, metacognitivo y de autorregulación, que contribuyan a realizar una tarea con resultados que buscan ser satisfactorios. La autoeficacia es dinámica, puesto que serán las experiencias previas, el tipo y la efectividad de la retroalimentación recibida y la capacidad de aprender de los errores

1 “Las evaluaciones que hacen las personas de sus capacidades de organizar y llevar a cabo las acciones requeridas para obtener el tipo de desempeño requerido” (la traducción es nuestra).

o modificar acciones específicas, los que la aumentan y la hacen más estable.

Artino (2012, pp. 78-79), Hodges (2008, pp. 8-10) y Van Dinther *et al.* (2011, pp. 97-98) identifican las experiencias reales, las experiencias vicarias (observación de otros), las formas de persuasión y los estados fisiológicos o psicológicos como las principales fuentes de información sobre la autoeficacia.

Por su parte, Van Dinther *et al.* (2011, pp. 97-98) presentan, en orden de mayor a menor influencia, las fuentes de autoeficacia:

1. Logros auténticos previos en el desempeño de situaciones específicas. Implica la evidencia auténtica de que los estudiantes tienen la capacidad de lograr la tarea con éxito.
2. Observaciones de los estudiantes sobre la realización de la tarea por otras personas o modelos sociales; por ejemplo, un docente, tutor, o igual experimentado, que demuestre los conocimientos y las habilidades requeridos, lo que contribuye así a identificar los elementos y las acciones pertinentes para llevar a cabo la tarea y aquellos que no contribuyen al logro de esta. En el caso de observar a un igual, este es un modelo con el que pueden identificarse y resultar un elemento motivacional.
3. Información que les confirma o convence a los estudiantes de que son capaces de realizar una tarea; por ejemplo, expresiones verbales o escritas de compañeros o maestros con más experiencia, que reconocen logros reales en la tarea.
4. Estados fisiológicos y emocionales como la ansiedad, reacciones de estrés, tensión, excitación o preocupación pueden influir en la autoeficacia. Un estado emocional favorable refuerza la autoeficacia de alguien, mientras que los estados emocionales asociados con el malestar la debilitan.

En resumen, la autoeficacia tiene efectos en las decisiones que se toman respecto a persistir en la actividad ante las dificultades que se presenten.

Se ha observado que los estudiantes con mayor sentido de autoeficacia son los que persisten en la actividad y en el logro de las metas (Artino, 2012, pp. 80-81; Moreno *et al.*, 2015, pp. 53-56). También que los estudiantes con niveles altos de autoeficacia se distinguen por ser los que manejan estrategias de aprendizaje de alta calidad, es decir, emplean estrategias cognitivas y metacognitivas, que resultan más efectivas que las usadas por los estudiantes menos autoeficaces; además, monitorean más sus logros (Artino, 2012; Moreno *et al.*, 2015).

La importancia del desarrollo de la metacognición reside, además, en que es mediante el autoexamen y el automonitoreo como el estudiante mejora sus juicios de saber (Artino, 2012).

La percepción de autoeficacia se relaciona igualmente con el interés intrínseco en la tarea, las actividades efectivas de estudio, la adquisición de habilidades y el logro académico (Genç, Kuluşaklı y Aydin, 2016; Moreno *et al.*, 2015).

La autoeficacia para la escritura en L1/L2

En el área del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, la autoeficacia se ha estudiado como uno de los factores motivacionales que influye en el proceso y en el logro del aprendizaje de idiomas (para una revisión histórica, véase Ferreira Barcelos, 2006). A través del diseño y el uso de escalas (*English Self-efficacy Scale* de Yanar y Bümen, 2008, o *English Self-efficacy Scale* de Rahemi, 2001), estudiantes y docentes identifican en cuál de las habilidades de comprensión y producción de la L2 los estudiantes perciben tener un sentido más alto o mejor autoeficacia; además, dichas escalas permiten identificar las habilidades que necesitan atenderse.

La idea de que la autoeficacia para el aprendizaje de idiomas es un constructo interno en los estudiantes y que puede ser modificado de acuerdo con experiencias y factores del ambiente fue probada por Tanaka y Ellis (2003), en donde las percepciones de autoeficacia de los estudiantes y la confianza

para la producción oral, a pesar de tener errores, incrementó después de un periodo de estudios en el contexto de la L2.

Bruning *et al.* (2013) discuten los primeros estudios sobre la autoeficacia para la escritura, en general, y de textos como cuentos, notas y ensayos expositivos, en particular, en inglés como L1 o L2, en los niveles escolares básico, medio y universitario; estos encontraron que las habilidades para la escritura (ortografía y gramática) y no para la tarea (redacción según el tipo de texto) son predictores más acertados de un mejor desempeño o calidad en esta (McCarthy *et al.*, 1985; Pajares, 2007; Pajares y Johnson, 1994; Shell *et al.*, 1989, citados en Bruning *et al.*, 2013, pp. 25-27). Sin embargo, Bruning *et al.* (2013) comentan que en estos resultados influyó la manera en la que metodológicamente se operacionalizó el concepto.

A partir de la investigación sobre autoeficacia académica en el metaanálisis de Hodges (2008, pp. 8-11) y Van Dinther *et al.* (2011, pp. 103-105), los estudios arrojaron resultados que indican que es con las tareas y las actividades específicas con las que las personas se sienten más eficaces que en la elaboración de un juicio de sí de manera global. Sin embargo, el estudio de la eficacia en relación con una actividad específica como la escritura académica para el nivel universitario en la L2 necesita investigarse. Un estudio en esta dirección es el de Hosseini y Vahidnia (2013, pp. 1700-1702), quienes midieron la relación entre autoeficacia general, la autoeficacia para el idioma inglés y la escritura académica en estudiantes de licenciatura y posgrado que se estaban formando como docentes, traductores y en literatura de lengua inglesa.

Los autores encontraron una correlación positiva entre la autoeficacia en la L2 y el desempeño en la escritura, pues los estudiantes con niveles altos de autoeficacia en la L2 también escribieron mejores textos en cuanto a contenido y organización, estilo, formación de oraciones, propiedad y mecánica de la escritura. Sin embargo, la correlación entre autoeficacia general y el desempeño en la

escritura fue moderada, por lo que concluyen que hay una fuerte relación positiva entre la autoeficacia y el desempeño en una tarea cuando esta y los criterios a valorar de aquella están relacionados. Otra observación es que la relación entre el sentido de autoeficacia y la magnitud percibida de la tarea de escritura es recíproca, influyendo en la decisión de los estudiantes en cuanto a cuándo y cómo abordarla. Por ello, se hace necesario que los docentes trabajen con los estudiantes en presentar las metas a lograr y plantear estrategias y objetivos, para así mantener el interés en la tarea.

En cuanto al estudio de la autoeficacia en relación con la situación o el contexto en donde se lleva a cabo la actividad de aprendizaje, autores como DeTure (2004), Hodges (2008), Peechapol *et al.* (2018), Shen *et al.* (2013) y Taipjutorus *et al.* (2012) consideran importante indagar la percepción de la autoeficacia para el aprendizaje respecto a los modos de instrucción derivados del uso de la tecnología e internet. Así, en estos ambientes se han identificado las siguientes dimensiones de la autoeficacia: autoeficacia para completar un curso en línea, para la interacción social, para el manejo de las herramientas o recursos de aprendizaje, para la interacción con los docentes y para la interacción académica con iguales (Shen *et al.*, 2013, pp. 16-17).

En cuanto a las fuentes de autoeficacia para el aprendizaje en línea, para Hodges (2008, pp. 18-21) y Peechapol *et al.*, (2018, pp. 75-77) estas corresponden a las fuentes en el aprendizaje en general. Entre los estudios que ya han indagado la autoeficacia para el estudio en línea están los de Tang y Tseng (2013, pp. 518-520), quienes encontraron que aquellos estudiantes con mayor percepción de autoeficacia para búsquedas de información en internet cuentan con más probabilidades de tener mayor autoeficacia para el aprendizaje en línea y mejores probabilidades de manipular de manera efectiva la información, usando mejores estrategias de aprendizaje. Por su parte, Joo *et al.* (2013, pp. 152-156) hallaron que, en cursos en línea, los estudiantes con mayores niveles de autoeficacia tienen una percepción favorable del valor de la

tarea y del *locus* de control interno, es decir, que pueden atribuir sus resultados a las acciones que ellos mismos realizan, lo que a su vez se relaciona con la persistencia de los alumnos para concluir los cursos.

Winne (2015, pp. 535-540) estima necesaria la propuesta de tareas en contextos de aprendizaje en línea, para favorecer la toma de decisiones de manera genuina por parte de los estudiantes, mediante el empleo de entornos de aprendizaje que aumenten la percepción de autoeficacia y que, a su vez, promuevan oportunidades de monitoreo y control metacognitivo. Si bien el foco de estos estudios no es el de la autoeficacia para la escritura académica mediada por la tecnología, sí son relevantes en cuanto a que muestran la importancia de desarrollar un alto sentido de autoeficacia en los estudiantes ante una tarea compleja, como es la escritura de los textos académicos en el nivel universitario, y que actualmente requieren del uso de recursos en línea para la búsqueda, la lectura, la selección y el manejo de la información, lo que implica persistir por el tiempo que toma el proceso y el desarrollo, y usar estrategias cognitivas y metacognitivas para lograrlo.

Finalmente, no se identificaron estudios que tuvieran entre sus objetivos indagar la autoeficacia percibida por los estudiantes para la escritura de textos del género académico, como los reportes de investigación documental en el idioma inglés (L2), mediada por un diseño instruccional para un curso mixto (*blended learning*), en donde las actividades del tipo Web 2.0 como la *WebQuest-Wiki* apoyan esta tarea.

Brevemente, la *WebQuest-Wiki* son actividades en línea que requieren, de los estudiantes, aprender a expresarse y comunicarse mediante recursos tecnológicos, empleando diversos formatos hipertextuales, multimedia y audiovisuales para un propósito, además de otros procesos. Por un lado, *WebQuest* es esencialmente una tarea de investigación en internet de un tema a partir de un interés auténtico, llevada a cabo a través de una estructura o andamio de aprendizaje por etapas: introducción, proceso, resultados. Por otro, la actividad *Wiki* propicia la escritura

colaborativa sobre el tema investigado, al añadir y editar información más de una persona, lo que incrementa así las oportunidades de obtención de nuevo conocimiento de manera participativa y activa (Velasco *et al.*, 2019, pp. 6-7).

Por lo tanto, este estudio busca contribuir con datos de una experiencia con estudiantes universitarios formándose como docentes de lenguas en México.

Método

Esta sección presenta información sobre el contexto instruccional del estudio, los participantes, el tipo de estudio y los instrumentos empleados para obtener los datos.

Escenario instruccional

El estudio se sitúa en un programa de Licenciatura que forma docentes en Enseñanza de Idiomas en una universidad de México, en el curso llamado “Revisión de textos científicos” (modalidad mixta/*blended learning*, 4.º semestre, febrero de 2018 a junio de 2018), a través del desarrollo de un proyecto mediado por las actividades *WebQuest-Wiki*, con temas seleccionados por los estudiantes.

El producto del proyecto es la redacción colaborativa, en línea, de un artículo de investigación documental en la L2.

La meta del curso es que la estrategia de trabajo por el proyecto *WebQuest-Wiki* contribuya al desarrollo de las habilidades de la escritura académica colaborativa, al emplear los estudiantes recursos metadiscursivos (Hyland, 2004, 2005, 2009; Kuteeva, 2011; Velasco, 2018) y estrategias cognitivas —para la comprensión lectora— y metacognitivas —como la autorregulación del proceso general del aprendizaje (Ramírez *et al.*, 2013)—, en donde la planeación, el monitoreo y el control o la evaluación del proceso son necesarios en la actividad, pues los escritores también se autorregulan al planear, escribir, leer, editar y reflexionar sus escritos. De esta forma, el curso pretende incidir en el desarrollo de las habilidades básicas para la investigación, como lo es el

cuestionamiento y el planteamiento de un problema a partir de un interés auténtico, así como desarrollar habilidades en la alfabetización digital, como la búsqueda, la selección, el análisis y la comunicación de datos e información (Adell, 2004; Area *et al.*, 2012; Morales *et al.*, 2017).

Participantes

En esta experiencia participaron 30 estudiantes universitarios en formación como docentes de lenguas (19 a 26 años, con español y lenguas originarias como el mixteco y zapoteco como L1, e inglés como L2). Sin embargo, solo se reportan los datos de 12 estudiantes (3 hombres, 9 mujeres, con español como L1, inglés como L2, de los cuales 11 obtuvieron nivel A2, y 1 nivel B1 de inglés en el Oxford Placement Test de Allan, 2001), pues son los que, de manera voluntaria, contestaron los instrumentos cuantitativos.

Todos los participantes otorgaron consentimiento escrito para usar, con fines de investigación, la información derivada del proyecto, sin afectar con esto sus evaluaciones del curso.

Instrumentos

El diseño del estudio es mixto y su alcance es de tipo descriptivo-exploratorio.

Los instrumentos para la colección de información fueron:

1. Cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés” (50 ítems traducidos al español, escala Likert de 7 puntos, en donde 1 “Nada cierto en mí”, y 7, “Totalmente cierto en mí” representan los extremos de la escala). El instrumento constituye una adaptación (traducción del inglés al español) de la “Escala de autoeficacia para la escritura para el nivel superior” (Schmidt y Alexander, 2012), la “Escala de autoeficacia para la escritura en nivel medio superior” (Bruning *et al.*, 2013), y la “Subescala de autoeficacia para el aprendizaje”

del “Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje” (Ramírez *et al.*, 2013). Este cuestionario fue aplicado previo al inicio del proyecto mediado por la actividad *WebQuest-Wiki*, y posterior a esta, para hacer una comparación T-test (pre-post) de muestras relacionadas, sin grupo control.

Esto resultó en un instrumento de cuatro categorías generales con siete factores, que se muestra en la Tabla 1. Los siete factores describen aspectos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos, específicos y generales, que el proceso de escritura académica requiere.

2. Encuadre del curso (foro y hojas de trabajo), que generó información sobre nociones y experiencias previas relacionadas con la escritura académica, la importancia atribuida a esta actividad en su formación como docentes de idiomas, la valoración de la tarea y el establecimiento de estrategias y metas ante el proyecto mediado por *WebQuest-Wiki*.
3. Cuestionario *ad hoc WebQuest-Wiki* en línea (40 ítems, escala de Likert 5 puntos, en donde 1 “Total desacuerdo” y “5 Total acuerdo” representan los extremos de la escala) para evaluar las actividades y acciones de la *WebQuest-Wiki* en los aspectos: práctica de estrategias de comprensión lectora, la *WebQuest*, la *Wiki*, los recursos del metadiscurso en la escritura académica practicados, y la motivación hacia la tarea y la importancia dada a esta.

Resultados

En esta sección se reportan y comentan los resultados cuantitativos y cualitativos, iniciando con los niveles de autoeficacia obtenidos con del cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés” antes y después del proyecto, la información sobre los conocimientos y las experiencias previas sobre la escritura en general y de la tarea específica, así como la valoración inicial de la tarea del proyecto mediado por

Tabla 1 Cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés”

Categoría general	Medición	Factores
1. Autoeficacia para la tarea (APLT), 20 ítems	La idea internalizada que los estudiantes tienen de sí como escritores, de los elementos o recursos para la escritura académica y del proceso de la escritura académica (Schmidt y Alexander, 2012).	F1: Conocimiento local y global del proceso de escritura (CPE) F2: Reacción física (RE) F3: Tiempo/esfuerzo (TE)
2. Ideación y convenciones en la escritura (ICE), 10 ítems	El conocimiento de los recursos lingüísticos, cognitivos y actitudinales que requieren emplear durante el proceso de escritura (Bruning <i>et al.</i> , 2013).	F4: Autoeficacia para la ideación o generación de ideas (AGI) F5: Autoeficacia para las convenciones de escritura (ACE)
3. Motivación: autoeficacia para el aprendizaje (APA), 8 ítems	Las creencias acerca de que, en el curso, su aprendizaje, desempeño y logros serán satisfactorios a pesar de posibles dificultades (Ramírez <i>et al.</i> , 2013)	F6: Autoeficacia para el aprendizaje (APA)
4. Estrategias: autorregulación metacognitiva (AM), 12 ítems	El monitoreo de la comprensión lectora y de las condiciones del ambiente propicias para el estudio (Ramírez <i>et al.</i> , 2013)	F7: Autorregulación metacognitiva (AM)

Fuente: adaptación de Bruning *et al.* (2013), Ramírez *et al.* (2013) y Schmidt y Alexander (2012).

WebQuest-Wiki. Enseguida, se presentan los resultados de la prueba T-test (pre-post), así como del Cuestionario *ad hoc* para la evaluación de las actividades *WebQuest-Wiki*. La sección concluye con una discusión general sobre las aportaciones del estudio, sus implicaciones, limitaciones y algunos lineamientos para futuras investigaciones.

Niveles de autoeficacia iniciales

La Tabla 2 muestra los niveles de autoeficacia obtenidos por los estudiantes, en siete factores del cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés”, antes y posterior al inicio del proyecto mediado por la actividad *WebQuest-Wiki*. Obsérvese que estos valores iniciales (Cuestionario Pretest) resultaron de nivel medio de autoeficacia: RE, AM, CPE, AGI y TE, y solo en dos factores obtuvieron autoeficacia alta: APA y en el uso de ACE.

Autoeficacia antes de la tarea

Aquí se reportan resultados sobre los conocimientos y las experiencias previas respecto a la escritura general y de la tarea específica que tienen estos

estudiantes al inicio del curso, y que pueden estar relacionados con el nivel de autoeficacia percibido por ellos en los resultados del cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés” (Pretest). También se presenta el resumen del análisis de la información cualitativa que los docentes en formación proporcionaron, y en donde muestran distintos niveles de experiencia en la escritura y sus reflexiones sobre aspectos a tomar en cuenta en el proceso-creativo formativo y del resultado de sus acciones.

De esta manera, como noción de *escritura*, para los docentes en formación es una actividad relacionada con la lectura, en donde intervienen distintos elementos lingüísticos (signos y letras) y discursivos (niveles de organización de ideas, oraciones y párrafos con cohesión y coherencia), cuyo fin es la comunicación. También se mencionó que escribir requiere identificar el propósito o la intención, la forma y la audiencia del texto, además del conocimiento del idioma en que se escribe de vocabulario variado (p. ej. sinónimos), la gramática (sintaxis), el modo en que se organiza el discurso y las convenciones ortográficas. Otro aspecto considerado necesario para escribir,

Tabla 2 Descriptivos de siete factores autoeficacia para la escritura

Factores n = 12			Mínimo	Máximo	Orden	Media (Md)*	Desviación estándar
F1	CPE	Pre	2,45	5,82	5	4,74	1,13
		Post	2,73	7,36	2	5,53	1,39
F2	RE	Pre	2,71	6,00	7	4,40	1,19
		Post	2,57	6,00	7	4,71	1,14
F3	TE	Pre	1,80	6,20	3	4,81	1,31
		Post	3,20	6,80	5	5,05	0,95
F4	AGI	Pre	2,40	6,00	4	4,75	1,13
		Post	3,40	6,40	4	5,20	1,01
F5	ACE	Pre	2,00	6,60	1	5,20	1,25
		Post	4,20	6,80	3	5,40	0,89
F6	APA	Pre	3,38	6,75	2	5,10	1,12
		Post	4,38	7,00	1	5,93	0,74
F7	AM	Pre	3,00	5,33	6	4,47	0,70
		Post	4,25	5,67	6	5,00	0,48

CPE: Conocimiento local y global del proceso de escritura; RE: Reacción física; TE: Tiempo/esfuerzo; AGI: Autoeficacia para la ideación o generación de ideas; ACE: Autoeficacia para las convenciones de escritura; APA: Autoeficacia para el aprendizaje; AM: Autorregulación metacognitiva.

* Md 1-3: autoeficacia baja; Md 3-5: autoeficacia media; Md 5-7: autoeficacia alta.

298

según los estudiantes, fue el de obtener ideas, mediante la lectura y la investigación: “From my point of view, to be a good writer you first need to be a good reader, since you have more ideas to express yourself” (C, Foro, 23-28/02/2018).²

Escribir es una forma de expresar identidad: “The writing defines the person, his way of thinking as well as his way of expressing himself can be understood as it unfolds in society” (C, Foro, 23-28/02/2018) y una vía para manifestar ideas, pensamientos, emociones, estados de ánimo: “en ocasiones escribimos cuando estamos bien, reflejando las cosas bellas, en otros, cuando estamos mal, expresando y dando importancia a lo que nos aqueja o simplemente plasmar nuestras ideas sobre algún tema determinado” (E, Foro, 23-28/02/2018). Requiere motivación, disposición, inspiración,

gusto, “tener la iniciativa, ya que de ello dependerá el desempeño al momento de escribir” (A, Foro, 23-28/02/2018).

La práctica y las revisiones mejoran el texto, que puede ser objeto de apreciación subjetiva:

Ser o no ser un buen escritor no es algo que se pueda manifestar en palabras, mas bien depende desde el punto de vista que es observado y los gustos e intereses de las personas que nos leen [...] (K, Foro, 23-28/02/2018).

Por último, la escritura de los textos retroalimenta a los estudiantes sobre sus propios avances: “Hay veces que leo mis textos pasados y me doy cuenta qué errores cometí y si algo nuevo surgió en el proceso” (M, Foro, 23-28/02/2018).

Como tipos de textos antes practicados, los estudiantes mencionaron diarios, cuentos, ensayos de opinión, reportes de lectura, cuestionarios, reseñas, resúmenes, textos de divulgación, folletos y comentarios en redes sociales como Instagram y Facebook

2 Las convenciones son: inicial del nombre del participante, actividad Foro, fechas DD/M/A en la que esta estuvo activa y fue registrado el comentario. Se muestran los comentarios en inglés o español como estaban escritos en el original.

(textos para memes con contenido de gramática). En su formación profesional, la escritura (en L1 y L2) fue vista como un medio para compartir ideas de manera comprensible y adecuada. Sobre la escritura y el trabajo como docentes de idiomas se comentó: “en el campo laboral haremos uso exclusivo de la enseñanza de reglas de escritura. Lo cual nos enlaza a ser promotores de las buenas redacciones” (A, Foro, 23-28/02/2018).

Estos comentarios y reporte de experiencias pueden ser analizados como base de posibles fuentes de eficacia que influyeron en sus percepciones en el Cuestionario Pretest (véase Tabla 2). Así, en los Factores 5 y 6, donde se observaron los niveles iniciales más altos de autoeficacia, respecto al Factor 5, se mantiene que son las experiencias previas en escribir textos descriptivos o personales, de muy breves a cortos, los que influyeron en los niveles observados. Igualmente, estos textos tienen elementos de creatividad e imaginación en el contenido, y en cuanto al lenguaje en la L1/L2, requieren de recursos lingüísticos básicos, como son escribir oraciones completas haciendo uso correcto de la gramática, de la organización de ideas en párrafos y de las reglas de ortografía. Respecto al Factor 6, las experiencias previas de los estudiantes en la escritura de textos en los que se exige la descripción, la síntesis de información leída y la reflexión pudieron influir en el nivel de autoeficacia observado. Ambas experiencias previas precisan del uso de estrategias y procesos que pueden ser transferidos al texto colaborativo del proyecto *WebQuest-Wiki*. También, respecto a este último, los estudiantes consideran que, en el curso de su aprendizaje, el desempeño y los logros serán satisfactorios a pesar de posibles dificultades, e identifican actitudes que favorecen la actividad.

Sin embargo, se percibieron medianamente eficaces en el monitoreo de la comprensión lectora y de las condiciones del ambiente propicias para el estudio (Factor 7); en la generación de ideas (Factor 4); en usar recursos de escritura académica como la intertextualidad (el uso de referencias, enlaces, notas en el texto), la lectura crítica del texto para

su edición y para proveer retroalimentación, y el reconocimiento del valor del modelado por escritores más expertos (Factor 1); en el tiempo y el esfuerzo que la actividad requiere (Factor 2) y en considerarla una actividad que no les preocupa o causa ansiedad (Factor 3).

Elementos de autoeficacia ante la presentación del proyecto WebQuest-Wiki

¿Cómo percibieron los docentes en formación la tarea propuesta? ¿Qué identificaron como necesario para lograrlo? Inicialmente, presentamos la valoración de la tarea respecto a las necesidades, las dificultades, los retos y la utilidad que la experiencia de redactar un texto de tipo académico trae a su formación. Luego, mencionamos las estrategias y metas planteadas por los estudiantes ante la actividad por emprender.

Los estudiantes (3 en autoeficacia alta y 2 en autoeficacia media) enunciaron, entre sus dificultades: identificación de temas interesantes e innovadores sobre su disciplina, la comprensión de los textos con vocabulario técnico que no entienden o son “difíciles de descifrar”, la falta de habilidades de escritura según las convenciones en el idioma (la ortografía y la gramática) y las referentes al lenguaje utilizado en los textos académicos como los artículos de investigación. Además, un reto es que la escritura de este tipo de textos sea vista como una actividad agradable y otro es que

[...] escribir un texto de este tipo tiene mayor responsabilidad que leerlo pues al elaborarlo hay muchas cosas que tomar en cuenta, primeramente, hay que realizar una investigación, para que nuestro trabajo tenga bases sustentables y corroborables” (L, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018).³

Respecto a las estrategias de aprendizaje, se identificaron de tipo *cognitivo* (6 en autoeficacia media y 3 en alta), como la lectura de textos para obtener información, su análisis y tomarlos de modelo; la interacción con personas para acceder a información; escribir el texto, porque esto permite “adquirir

3 La convención es: inicial del nombre del participante, nombre del curso, semestre 2018.

un conocimiento de este tipo de texto a través de la práctica” (Á, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018). Otras estrategias cognitivas fueron la búsqueda y la selección de información en sitios especializados en internet, y el manejo de esta para la generación de ideas y contenido- acciones que implican búsqueda de verdad y certeza: “Tengo que fijarme bien en qué información tomo como cierta. Para lograr esto voy a contrastar la información de muchas páginas para ver qué es lo que más se repite” (M, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018).

Como estrategias de tipo *metacognitivo* (2 en media y 4 en alta), se identificaron la planeación de las acciones por realizar en la redacción del texto:

Presentar un pequeño resumen de mi texto, o el género que vaya a ser. Para que tengan una pequeña idea, de ahí tendrán que investigar acerca de dicho tema e ir uniendo partes para al final presentar un trabajo más profundo (K, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018).

300

Se mencionaron hábitos de estudio, como la disciplina y las estrategias para el trabajo colaborativo (2 estudiantes, uno en autoeficacia media y otro en autoeficacia alta), entre las que estaban la disposición y las actitudes de responsabilidad, colaboración e interacción para la retroalimentación sobre la tarea con otros estudiantes y la profesora.

En cuanto a las metas planteadas (2 en autoeficacia alta y 1 en autoeficacia media), los estudiantes expresaron tener buenas expectativas de los resultados, de recibir apoyo de un experto, así como una valoración positiva del curso para “lograr la creación de un buen trabajo, entendiendo la metodología llevada a cabo y la información más acertada para compartir, mejorar mis estrategias de búsqueda, aprender a trabajar en equipo” (S, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018). Por último, comentaron la utilidad de la actividad a corto y mediano plazo (3 en autoeficacia alta), centrándose en la relación de la materia con cursos subsecuentes y resultados: “Las demás materias de los siguientes semestres se enfocarán mucho a esta, así que considero tener claro todos los contenidos desde un principio”.

(A, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018), y también en “llegar a hacer buenos artículos e investigaciones” (M, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018). Sin embargo, se identificó la falta de vínculo entre teoría y práctica: “Motivarme para querer aprender más de la materia ya que generalmente las materias de docencia o teoría resultan cansadas y difíciles para mí” (A, Rev. Textos, Feb.-Jun. 2018).

En resumen, los estudiantes, en concordancia con sus niveles iniciales de autoeficacia, identifican los recursos y las habilidades específicos para lograr la escritura colaborativa del artículo de investigación documental en la lengua meta, relacionado el contenido con su área profesional. Además, visualizan necesarias las acciones de planeación, ejecución (lectura y escritura) y evaluación (edición, retroalimentación), así como las actitudes de responsabilidad, verdad, disposición y tolerancia, que los llevarán al logro de sus metas de aprendizaje. También identifican algunas de las condiciones para el logro de las metas como contar con tiempo, hábitos de estudio y motivación hacia la tarea. Aunque la actividad precisa el empleo de habilidades básicas de la escritura en la L1 y la L2 que poseen, aquella les supone desarrollar otras más sofisticadas de la escritura de acuerdo con el tipo de texto, y para la búsqueda, la selección y el manejo de la información que encuentran en línea.

Resultados del cuestionario en el análisis T-test (pre-post) de muestras relacionadas y de la evaluación de las actividades *WebQuest-Wiki*

La Tabla 3 presenta los resultados de la prueba T-test (pre-post) del cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés”. Luego, se reporta la valoración, por los estudiantes, de las actividades *WebQuest-Wiki* al final del proyecto, y la discusión sobre la manera en que estas actividades pudieron influir en los niveles de autoeficacia resultantes en el cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés” (Postest).

Tabla 3 Prueba T de muestras relacionadas para los siete pares de factores

Pares	Media	Desviación estándar	t	Gl	p (bilateral)
Par 1 CPE	-0,79	0,91	-3,00	11	0,01*
Par 2 RE	-0,30	1,18	-0,90	11	0,38
Par 3 TE	-0,23	1,11	-0,72	11	0,48
Par 4 AGI	-0,45	1,45	-1,07	11	0,30
Par 5 ACE	-0,2	1,06	-0,65	11	0,52
Par 6 APA	-0,83	0,96	-3,00	11	0,01*
Par 7 AM	-0,52	0,68	-2,65	11	0,02**

* $p = 0,01$.

** $p < 0,05$.

t: Diferencia; Gl: Grados de libertad; p: significancia

Respecto a los resultados del T-test,⁴ este mostró diferencias significativas en los niveles de autoeficacia del Factor 6 APA, esto es, creencias sobre tener un buen desempeño y logros satisfactorios a pesar de dificultades aprendizaje ($r^2 = 0,45$, donde r^2 es tamaño del efecto); en el Factor 1 CPE, en percepción respecto a desarrollar habilidades de escritura académica, conciencia retórica, planeación y revisión del texto, lectura como escritor, conciencia de las fortalezas y de los retos para la actividad, y el reconocimiento del valor de la ejemplificación o modelado de la actividad ($r^2 = 0,45$), y en el Factor 7 AM, es decir, percepción de tener más control sobre la comprensión de lo que leen y de las condiciones para el estudio ($r^2 = 0,37$). Para estos factores, el tamaño del efecto (r^2) es grande, lo que sugiere una influencia de las actividades realizadas en su percepción de autoeficacia.

En los resultados del cuestionario que evaluó la *WebQuest-Wiki*, se encontró que la actividad *WebQuest* fue valorada como la más útil por los estudiantes (Med. = 4,45, Mín. = 3,83, Máx.: 5,00, DE = 0,32)⁵ para el desarrollo de habilidades digitales de búsqueda guiada, en bases de datos

en línea, por palabras clave y preguntas de investigación generadas por ellos mismos, sobre un tema de su interés, y para la lectura de artículos en L1 y L2 y la extracción de notas y su almacenamiento y gestión de estos en una nube (Dropbox). Otro aspecto relacionado fueron las estrategias para la comprensión lectora en L2 (Med. = 3,88, Mín. = 3,25, Máx. = 4,50; DE = 0,39) relativas al vocabulario y el significado: uso del diccionario, inferir significados por el contexto e identificación de cognados, uso de la estructura y elementos gráficos del texto para predecir el contenido y la colaboración. Aunque no se puede establecer una relación directa, posiblemente practicar estas estrategias contribuyeron al incremento de la autoeficacia en el Factor 7 AM. Le siguen las actividades que buscaron propiciar la práctica de recursos del metadiscursio (Med. = 3,95, Mín. = 3,33, Máx.: 4,67, DE = 0,44) y la colaboración en el proceso de escritura *Wiki* (Med. = 3,93, Mín. = 3,00, Máx.: 4,40, DE = 0,45), con 1 punto más bajas que la *WebQuest*.

Con respecto a la actividad de escritura colaborativa en *Wiki*, esta tuvo un efecto positivo en el incremento de la autoeficacia para la escritura académica en el Factor 1 CPE. En particular, la escritura en *Wiki* requiere actividades de escritura colaborativa, como la planeación del texto, uso de recursos interactivos del metadiscursio (por ejemplo, estructura de párrafos, recursos

4 Confabilidad de las escalas, alfa de Cronbach, $n = 39$ (totalidad de las respuestas al instrumento, incluyendo pretest y posttest): Categoría 1 APLT: 0,90; Categoría 2: ICE: 0,86; Categoría 3 APA: 0,87, y Categoría 4 AM: 0,74.

5 Med.: Media; Mín.: Mínimo; Máx.: máximo; DE: desviación estándar.

lingüísticos para la cohesión, uso de referencias en el texto al incorporar ideas de autores en los párrafos y reaccionar a estos), lectura del borrador y edición colaborativa del mismo, que pudieron haber contribuido al incremento en la autoeficacia observada. Otra característica de la *Wiki* que pudo haber influido en el cambio en la autoeficacia percibida es que permite ver a los iguales como modelos de la actividad por realizar, al participar de manera colaborativa en la edición, la lectura y el trabajo en el texto.

Un factor relacionado con el Factor 1, en cuanto a que se refiere a la autoeficacia en el uso de recursos lingüísticos, es el Factor 5 ACE; sin embargo, este no mostró cambios, lo que sugiere que la autoeficacia inicial alta permaneció estable (*ceiling effect* —efecto techo—), quizás porque involucra conocimientos y habilidades básicos de la L2 (ortografía, identificación de oraciones incompletas) que ya tenían desarrollados (nivel A2 en la L2 al momento del estudio), cuestión por indagar a futuro en la correlación entre nivel en la L2 y nivel de autoeficacia en la escritura académica o en la observación directa de las características de la escritura en la L2 de los estudiantes de Enseñanza de Idiomas.

Finalmente, del uso de la *Wiki* en esta experiencia, se destaca aquí que se insertaron imágenes en el texto, se usaron *hyperlinks* para organizar el contenido del texto en formato índice y, en menor medida, enlaces hacia sitios externos con información (en sección “Referencias”, la URL —Uniform Resource Locator— del texto), lo que muestra que la actividad fomenta el uso de recursos multimedia en los textos.

Asimismo, en el cuestionario de la evaluación de la actividad *WebQuest-Wiki*, en la dimensión *motivación*, esta fue valorada positivamente (Med. = 4,14, Mín. = 3,29, Máx. = 5,00, DE = 0,50) y los estudiantes de Enseñanza de Idiomas consideraron la *WebQuest-Wiki* relevante para su formación docente y para investigar temas de su área disciplinar, lo que, en conjunto, pudiera relacionarse con el incremento en la

percepción de autoeficacia para el Factor 6 APA y para el Factor 7 AM.

Por último, se reportaron incidentes durante el curso, relacionados con la falta de habilidades de comunicación y colaboración; los comentarios de los estudiantes atribuyeron estos al desinterés de algunos integrantes de los equipos, a la novedad de la tarea, a sus necesidades de asesoría en el uso de la plataforma, a la falta de conexión a internet o a horas dedicadas a empleos —posponiendo la tarea—; esto puede explicar que la autoeficacia no cambió en el Factor 3 TE ni en el Factor 2 RF. Aunque estos incidentes pudieran estar relacionados con la falta de experiencias de interacción y manejo de los recursos en ambientes mixtos (Shen *et al.*, 2013), es necesario recordar que el instrumento para medir la autoeficacia no incluyó una dimensión de la autoeficacia para el aprendizaje en línea, por lo que no es posible tampoco atribuir directamente los incidentes observados (que incluían a estudiantes cuya autoeficacia no fue valorada) a la autoeficacia para el aprendizaje en este tipo de contextos.

Discusión

Un aporte de este estudio es que el diseño mixto permitió integrar, a la indagación de la autoeficacia para la tarea específica de la escritura académica en la L2, la medición de cambios en esta, la exploración de las posibles fuentes de autoeficacia, así como la autoeficacia derivada de las experiencias previas en la escritura y la escritura académica de estos estudiantes universitarios formándose como docentes de lenguas. También, al análisis se integran las fuentes de eficacia generadas a partir de las actividades, acciones, interacciones, etc. que las actividades y estrategias del escenario instruccional propuesto promueven para la obtención de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que mejor ayuden a los estudiantes a generar textos académicos en su formación profesional. La triangulación a partir del uso de estos datos da la oportunidad de acercarse de mejor forma al fenómeno, cuestión que debe continuar tomándose en cuenta en futuros estudios.

Otra contribución es que se tomó en cuenta la percepción del estudiante sobre su capacidad de usar elementos y llevar a cabo acciones para la tarea, sobre sus nociones y experiencias previas, así como su capacidad de planear, evaluar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (autorregulación), lo que está relacionado con el desarrollo de la metacognición. Sin embargo, al no presentarse el seguimiento del desarrollo del proceso de escritura en la *Wiki*, no es posible observar directamente cómo se dio el proceso de autorregulación en el proceso de escritura del texto. Así, la relación entre autoeficacia y autorregulación en el proceso de escritura del artículo de investigación documental es otro aspecto por indagar en otros estudios.

El diseño del proyecto *WebQuest-Wiki*, así como la información obtenida en este, ponen de manifiesto la necesidad y la utilidad de promover la práctica de la lectura y la escritura de los géneros académicos, como los artículos de investigación del área disciplinar de los docentes en formación, ya que, como lo comentan Bonnet y González (2017), además de que se contribuye a que se apropien de contenidos y de las formas de la escritura en el área profesional, se fomenta la configuración de una identidad discursiva de su profesión, desprendidos del sentido común, capaces de producir ideas y conocimientos relevantes y originales, lo que los presenta como un docente de idiomas que “actúa desde marcos teóricos de referencia de su quehacer profesional” (Aguilar y Fregoso, 2013, p. 414). A su vez, esto beneficiará el incremento de elementos lingüísticos —como el vocabulario especializado en la L2— y la capacidad de generar ideas propias, reflejando su capacidad de crítica y reflexión, así como el logro de la meta de redactar los géneros académicos con el grado de complejidad requeridos en su área profesional.

Este estudio también aporta evidencia de que las acciones del proyecto mediado por la actividad *WebQuest-Wiki* promueven el incremento de la autoeficacia en los estudiantes universitarios que se forman como docentes de lenguas para la escritura académica en el idioma inglés como L2. Los cambios

significativos aportan información que confirma que la autoeficacia se construye a niveles y dominios específicos de la tarea a realizar (Artino, 2012; Hodges, 2008). Sin embargo, si bien el instrumento Cuestionario en línea “Percepción de la autoeficacia para la escritura académica en inglés” es útil para identificar y medir la percepción de autoeficacia en distintos aspectos específicos y del aprendizaje general que intervienen en el proceso de lectoescritura, se hacen necesarias la construcción y la validación de un instrumento de la autoeficacia para la escritura académica en L2, que incluya también dimensiones de la autoeficacia para el estudio en línea y la colaboración en este tipo de situaciones de aprendizaje.

Por último, una limitación del presente estudio lo constituyó el tamaño de la muestra en la que se basan los resultados de la medición de los niveles de autoeficacia, pues solo representa a los participantes que, de manera voluntaria, contestaron los instrumentos cuantitativos, lo que puede derivar en una visión parcial del fenómeno tratado.

Conclusión

Los objetivos de la investigación fueron alcanzados, pues se describieron los niveles de autoeficacia antes y después de la tarea, estableciendo una relación con las acciones antes de esta y de los medios usados para los productos realizados.

Se encontró que la tarea fomenta la confianza en el desarrollo de la autoeficacia, con respecto a que se comprenden los elementos necesarios para llevar a cabo aquella de modo satisfactorio; que se conocen y pueden emplear los recursos para los procesos de la escritura de textos académicos en L2 mediada por *WebQuest-Wiki*, y que se monitorea la comprensión lectora e identifican condiciones necesarias para el aprendizaje.

Aunado a lo anterior, los comentarios de los participantes del estudio permitieron dar cuenta tanto de sus avances como de sus propias limitantes en cuanto a sus estrategias y los medios propuestos para alcanzar las metas propuestas. Se discutieron alcances y

limitaciones de esta experiencia que serán tomadas en cuenta para futuros ciclos de investigación.

Referencias

- Adell Segura, J. (2004). Internet en las aulas: Las WebQuest. *Edu-tec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (17). http://www.cyta.com.ar/presentacion/mejora_archivos/edutech.htm
- Aguilar González, L. E., y Fregoso Peralta, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 413-435. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774005>
- Allan, D. (2001). *Oxford Placement Test (OPT)*. Oxford University Press and University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- Area Moreira, M., Gutiérrez Martín, A., y Vidal Fernández, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica. http://www.observatorioabaco.es/biblioteca/docs/147_FT_ALFABETIZACION_DIGITAL_2012.pdf
- Artino Jr, A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1, 76-85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bonnet, M., y González, D. (2017). La escritura científica en las disciplinas: análisis del metadiscursio interpersonal en artículos científicos de química, biología y filosofía. *Signo y Pensamiento*, 35(69), 16-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-69.ecda>
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- DeTure, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance education. *American Journal of Distance Education*, 18(1), 21-38. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1801_3
- Ferreira Barcelos, A. M. (2006). Researching beliefs about SLA: A critical review. En P. Kalaja y A. M. Ferreira Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA. New research and approaches* (pp. 7-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_1
- Genç, G.; Kuluşaklı, E., y Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 53-68. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.4>
- Hodges, C. (2008). Self-efficacy in the context of online learning environments. A review of the literature and directions for research. *Performance Improvement Quarterly*, 20(3-4), 7-25. <https://doi.org/10.1002/piq.20001>
- Hosseini, F. A., y Vahidnia, F. (2013). An investigation into Iranian EFL learners' level of writing self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1698-1704. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.9.1698-1704>
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(2), 133-151. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.02.001>
- Hyland, K. (2005). Patterns of engagement. Dialogic features and L2 undergraduate writing. En L. Ravelli y R. Ellis. (Eds.), *Analysing academic writing: Contextualized frameworks* (pp. 1-23). A&C, Black.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse. English in a global context*. Continuum International Publishing Group.
- Joo, Y., J., Lim, K., y Kim, J. (2013). Locus of control, self-efficacy, and task value as predictors of learning outcome in an online university context. *Computers & Education*, 62, 149-158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.027>
- Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship. *English for Specific Purposes*, 30(1), 44-57. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2010.04.007>
- Morales Ruiz, M. E., Flores Macías, R. del C., y Meza Cano, J. M. (2017). El papel de las estrategias y los conocimientos previos al leer en Internet: revisión y discusión de la literatura relevante al tema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1) 131-141. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3624>
- Moreno Elizalde, M. L., Figueroa González, E. G., y Arrieta Díaz, D. (2015). La motivación para promover la autorregulación en la clase de inglés de negocios. En L. F. Hernández Jácquez (Coord.), *Autorregulación académica. Proceso desde la asociación de los estudiantes* (pp. 52-76). Instituto Universitario Anglo Español, ReDIE.
- Peechapol, C., Na-Songkhla, J., Sujiva, S., y Luangsodsai, A. (2018). An exploration of factors influencing self-efficacy in online learning: A systematic review. *International Journal of Emerging Technologies in*

- Learning*, 13(9), 64-86. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i09.8351>
- Peredo Merlo, Ma. A. (2012). *Habilidades complejas de lectura en el posgrado: ¿formación o disonancia?* Universidad de Guadalajara, El Colegio de Jalisco. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/coljal/20170524034945/pdf_1336.pdf
- Rahemi, J. (2001). Self-efficacy in English & and Iranian senior high school students majoring in humanities. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 98-111.
- Ramírez Dorantes, M. C., Canto y Rodríguez, J. E., Bueno Álvarez, J. A., y Echazarreta Moreno, A. (2013). Validación psicométrica del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214. <http://www.redalyc.org/pdf/2931/293125761009.pdf>
- Ríos Nava, B., y Olivo Estrada, J. R. (2017). Los estudiantes de Medicina en la producción de textos académicos: primeros pasos. En V. G. Reyes de la Cruz y A. M. Alvarado Juárez (Coords.), *La educación en México. Escenarios y desafíos* (pp. 73-94). Juan Pablos Editor S. A.
- Rodríguez Hernández, B. A., y García Valero, L. B. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (20), 1-10. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1332>
- Schmidt, K. M., y Alexander, J. E. (2012). The empirical development of an instrument to measure writerly self-efficacy in writing centers. *The Journal of Writing Assessment*, 5(1), 1-7. <http://www.journalofwritingassessment.org/article.php?article=62>
- Shen, D., Cho, M-H., Tsai, C-L., y Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19, 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.04.001>
- Tanaka, K., y Ellis, R. (2003). Study abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63-85. <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-25.1-art3.pdf>
- Taipjutorus, W., Hansen, S., y Brown, M. (2012). Improving learners' self-efficacy in a learner-controlled online learning environment: A correlational study. En M. Brown, M. Hartnett y T. Stewart (Eds.), *Proceedings of ASCILITE - Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference 2012*. <https://www.learntechlib.org/p/42705/>
- Tang, Y., y Tseng, W. H. (2013). Distance learners' self-efficacy and information literacy skills. *The Journal of Academic Librarianship*, 39(6), 517-521. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2013.08.008>
- Van Dinther, M., Dochy, F., Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>
- Velasco Zárate, K. (2018). Escritura académica colaborativa: el uso de Wikis en un programa de Licenciatura en Enseñanza de Idiomas. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63). <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.969>
- Velasco Zárate, K., Meza Cano, J. M., y Blancas Moreno, E. M. (2019). Proposta para o desenvolvimento da lectoescritura académica colaborativa mediada pelo projeto WebQuest-Wiki. *Revista Docência do Ensino Superior*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.12386>
- Winne, P. (2015). Self-regulated learning. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 535-540). (2.^a ed.). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25091-5>
- Wang, C., y Pape, S. J. (2005). Self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies in learning English as a second language: Four case studies. *The CATESOL Journal*, 17(1), 76-90. http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ17_wang.pdf
- Yanar, B. H., y Bümen, N. T. (2012). Developing a self-efficacy scale for English. *Journal of Kastamonu Education*, 20(1), 97-110.

Cómo citar este artículo: Velasco-Zárate, K., y Meza-Cano, J. M. (2020). Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua, mediada por WebQuest-Wiki, en un grupo de docentes de Idiomas en formación en México. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 289-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>