



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

ISSN: 0123-3432

ISSN: 2145-566X

Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

Boillos Pereira, Mari Mar; Rodríguez Torres, Ángel Freddy
La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado*
Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, vol. 27, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 312-331
Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a02>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255073750002>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en 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

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN EN ECUADOR: REPRESENTACIONES DEL ALUMNADO

ACADEMIC WRITING IN HIGHER EDUCATION PROGRAMS IN ECUADOR: REPRESENTATIONS AMONG STUDENTS

L'ÉCRITURE ACADÉMIQUE DANS LES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES D'ÉDUCATION EN ÉQUATEUR : REPRÉSENTATIONS DES ÉTUDIANTES

ESCRITA ACADÊMICA EM CARREIRAS DE EDUCAÇÃO NO EQUADOR: REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES

Mari Mar Boillos Pereira

Profesora ayudante doctora, Euskal Herriko Unibertsitatea, Universidad del País Vasco, Bilbao, España.
mariadelmar.boillos@ehu.eus
<https://orcid.org/0000-0001-5546-4724>

Ángel Freddy Rodríguez Torres

Director de Posgrado, Facultad de Cultura Física, Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.
afrodriguez@uce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-5047-2629>

RESUMEN

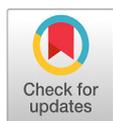
Los estudios sobre escritura académica han puesto de manifiesto la necesidad de conocer cuándo, qué y cómo escribe el alumnado en los diferentes contextos y disciplinas universitarias, para poder llevar a cabo intervenciones didácticas que faciliten la adquisición de esta competencia. Este estudio exploratorio tiene como objetivo conocer las representaciones que los estudiantes de las carreras de Educación de las universidades de Ecuador tienen acerca de la escritura en sus realidades académicas. Para ello, se ha adaptado a dicho contexto la Encuesta Europea sobre la Escritura Académica y se ha aplicado esta a 942 estudiantes de 7 universidades del país. Los resultados apuntan a diferencias notables en la manera de entender la escritura académica en las distintas universidades. También se ve que las mujeres son más conscientes de la dificultad que entraña la escritura en la universidad y las diferencias con respecto a las etapas educativas precedentes. Se evidencia, además, la presencia de la escritura en las carreras de Educación en todas las universidades; que esta se utiliza como herramienta de evaluación de los saberes del alumnado y que no se aprovecha el *feedback* para el aprendizaje de la escritura. Las mujeres ven la necesidad de más cursos para aprender a escribir, de más ayuda en los cursos actuales y de más tutorías con profesionales y apoyo en línea. Estos resultados marcan las pautas para futuras acciones que deberían llevarse a cabo en el marco de la universidad ecuatoriana.

Palabras clave: alfabetización; Ecuador; educación superior; escritura académica; representaciones.

ABSTRACT

Studies on academic writing have highlighted the need to learn when, what, and how students write in the various university settings and disciplines, so that educational interventions that help them master this skill can be developed. This

312



Recibido: 2021-07-02 / Aceptado: 2021-12-15 / Publicado: 2022-05-17

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a02>

Editora: Dra. Doris Correa, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Derechos patrimoniales, Universidad de Antioquia, 2022. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido según los términos de la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional.



Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 27 ISSUE 2 (MAY-AUGUST, 2022), PP. 312-331, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

exploratory study aims to get to know the representations that pre-service student teachers have of writing in their academic settings. To do that, we have adapted the European Writing Survey and applied it on 942 students from 7 universities across Ecuador. The results suggest notorious differences in how students understand academic writing at different universities. Also, we noted that women are more aware of the difficulty of writing at university and the differences with respect to previous educational stages. Across all universities, it is evident the use of writing as a tool to evaluate students' knowledge, but the opportunity is missed to use feedback to learn writing itself. Women see the need to take more courses to learn writing, to get more help in their courses, more tutoring with professionals and more on-line support. These results set the guidelines for future actions that should be carried out within the framework of the Ecuadorian university.

Keywords: literacy; Ecuador; higher education; academic writing; representations.

RÉSUMÉ

Les études sur l'écriture académique ont mis en évidence la nécessité de savoir quand, quoi et comment les étudiants écrivent dans différents contextes et disciplines universitaires, afin de pouvoir réaliser des interventions didactiques qui facilitent l'acquisition de cette compétence. L'objectif de cette étude exploratoire est de connaître les représentations que les étudiants en licence d'éducation ont de l'écriture dans leurs réalités académiques dans des universités équatoriennes. À cette fin, l'enquête européenne sur la rédaction académique a été adaptée à ce contexte et appliquée à 942 étudiants de 7 universités du pays. Les résultats mettent en évidence des différences notables dans la façon dont la rédaction académique est comprise dans les différentes universités. Elle montre également que les femmes sont plus conscientes de la difficulté d'écrire à l'université et des différences par rapport aux étapes éducatives précédentes. Il est également clair que l'écriture est présente dans les cours de licence en éducation dans toutes les universités ; qu'elle est utilisée comme un outil d'évaluation des connaissances des étudiants et que le retour d'information n'est pas utilisé pour l'apprentissage de l'écriture. Les femmes estiment qu'il faut davantage de cours pour apprendre à écrire, davantage d'aide dans les cours existants et davantage de tutorat avec des professionnels et de soutien en ligne. Ces résultats fixent des lignes directrices pour les actions futures qui devraient être menées dans le contexte universitaire équatorien.

Mots clés : littéracité ; l'Équateur; enseignement supérieur; écriture académique; représentations sur l'écriture.

RESUMO

Os estudos sobre escrita acadêmica destacaram a necessidade de saber quando, o que e o como os estudantes escrevem em diferentes contextos e disciplinas universitárias, a fim de poder realizar intervenções didáticas que facilitem a aquisição desta competência. O objetivo deste estudo exploratório é conhecer as representações que os estudantes em cursos de Educação nas universidades do Equador têm sobre a escrita em suas realidades acadêmicas. Para este fim, a Pesquisa Européia sobre Escrita Acadêmica foi adaptada a este contexto e aplicada a 942 estudantes de 7 universidades do país. Os resultados apontam para diferenças notáveis na forma como a escrita acadêmica é entendida nas diferentes universidades. Mostra também que as mulheres estão mais conscientes

da dificuldade de escrever na universidade e das diferenças em relação aos estágios educacionais anteriores. Também está claro que a escrita está presente nos diplomas de Educação em todas as universidades; que ela é usada como uma ferramenta para avaliar o conhecimento dos estudantes e que o feedback não é usado para aprender a escrever. As mulheres vêem a necessidade de mais cursos para aprender a escrever, mais ajuda nos cursos existentes e mais tutoria com profissionais e suporte on-line. Estes resultados estabelecem diretrizes para ações futuras que devem ser realizadas dentro da estrutura universitária equatoriana.

Palavras-chave: alfabetização; Equador; educação superior; escrita acadêmica; representações.

Introducción

A pesar de que la escritura es una actividad cotidiana que se realiza desde los primeros años de la escolarización primaria (Côrte-Vitória, 2018), cuando el alumnado accede a la etapa universitaria tiene que aprender una nueva forma de comunicarse de manera escrita. A diferencia de lo que ocurre en etapas educativas previas, los textos que se producen en este contexto son una herramienta para vehicular el conocimiento científico y, como consecuencia, se teje una red de textos monológicos y dialógicos en los que todas las ideas están interconectadas (Camps y Castelló, 2013). Así, el alumnado, para construir textos en la educación superior, tiene que aprender a hacer uso de la información previa y generar, al mismo tiempo, nuevo conocimiento. Asimismo, los estudiantes se ven en la necesidad de tener que realizar prácticas discursivas que les eran desconocidas hasta entonces: ensayos, proyectos de investigación, tesis, artículos teóricos o de investigación, entre otros géneros discursivos.

A estos escollos habría que sumar las dificultades vinculadas a la escritura que se han heredado de etapas educativas previas y que han podido fosilizarse para cuando se accede a la universidad. Por ejemplo, en el ámbito de Latinoamérica que es el que aquí concierne, de acuerdo con los resultados de la Prueba Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del 2013, realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación que pertenece a la Unesco, en lo referente a la escritura, los textos elaborados por los estudiantes de Ecuador durante la educación general básica presentan altos grados de coherencia y orden gramatical. Sin embargo, se evidencian dificultades a nivel discursivo (coherencia, cohesión, etc.) y los textos no son siempre adecuados a su propósito comunicativo. Así, se subraya la importancia de potenciar esta habilidad de uso de la lengua, debido a su transversalidad, y a su relevancia para el desarrollo integral de las personas (Unesco, 2016).

Como consecuencia, Carlino (2013) manifiesta que, al iniciarse en esta etapa educativa, es necesario llevar a cabo un proceso de alfabetización académica, gracias al cual el alumnado aprenderá a desenvolverse de manera eficiente en las diferentes situaciones de comunicación, orales y escritas, propias de la disciplina de la que van a empezar a formar parte. Desde el punto de vista del profesorado, hay que tener en cuenta esta realidad y surge la necesidad de diseñar intervenciones educativas concretas, que aborden el reto al que se enfrentan los estudiantes universitarios de las diferentes disciplinas en lo referente a la escritura de los géneros discursivos propios de su ámbito (Núñez, 2020; Núñez-Cortés *et al.*, 2021; Russell *et al.*, 2009; Velasco y Meza, 2020). Pero, para ello, hay que conocer la realidad escritural de los estudiantes en diferentes contextos académicos.

De ahí el interés de proyectos como la *European Research Network on Learning to Write Effectively* o el *Literacy Development in the Humanities* (LIDHUM) en Europa del este, por conocer qué visión tienen los alumnos y los profesores con relación a la escritura académica en el contexto universitario (Băniceru y Tucan, 2018).

En este contexto, la presente investigación, que se muestra en este artículo, tiene como finalidad conocer las representaciones que tienen los estudiantes de las carreras de Educación de las universidades de Ecuador acerca de la escritura en sus realidades académicas. Más concretamente, se busca identificar las prácticas que los estudiantes afirman se desarrollan en los planes de estudio de esta disciplina, describir el proceso de escritura de los textos, identificar el nivel de competencia escritora que aquellos consideran que tienen, su percepción acerca de qué es escribir bien y, por último, reconocer cuáles, según ellos, son las medidas de apoyo más necesarias para seguir mejorando en la escritura.

Este objetivo ha dado lugar a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Qué presencia tiene la escritura en los planes de estudio de las universidades de

Ecuador, de acuerdo con la experiencia de los propios estudiantes? 2) ¿Qué representaciones tienen los estudiantes acerca de qué es escribir bien y de la competencia que tienen? Y 3) ¿Cómo perciben el proceso de escritura y el apoyo que reciben? ¿Qué creen que podría mejorar?

En este artículo, en primer lugar, se establece el marco teórico que orienta la investigación. Después, se describe el método, donde se proporciona información pormenorizada respecto al perfil de los participantes y el procedimiento para la recolección y el análisis de datos. Luego, se presentan los resultados obtenidos y, finalmente, se contrastan con los hallazgos en investigaciones previas de otros autores. También se presentan las conclusiones.

Marco teórico

Aprender a escribir es un largo proceso que no está exento de dificultades. Contra la visión tradicional de la escritura, los estudios de escritura académica han demostrado que el aprendizaje del discurso escrito no termina con la formación básica, sino que adopta una nueva dimensión cuando se llega a la universidad (Boillos, 2020; Lea y Street, 2006; Prior y Bilbro, 2012). La escritura en el entorno académico requiere

[...] del desarrollo de prácticas letradas específicas que contribuyan en la construcción de un metadiscurso, argumentación y sustento de sus argumentos, como también la presentación de la información, empleo de terminología, uso de recursos de apoyo para organizar la información (Rodríguez y García, 2015, p. 250).

Además del desarrollo de estas habilidades para la escritura académica (Velasco y Meza, 2020), de acuerdo con los estudios de la corriente *Writing in the Disciplines*, los estudiantes tienen que adquirir las formas de interacción propias de las disciplinas en las que van a llevar a cabo sus estudios y, posteriormente, su actividad profesional (Russell, 2001). El reto es hacerse con una competencia que les permita lidiar con las diferentes interacciones escritas que surgen en este contexto.

Esto es más relevante si se tiene en cuenta que ha quedado comprobado que el éxito académico puede estar determinado no por el conocimiento que se tiene de la materia, sino por la capacidad del estudiante para transmitir las ideas de manera escrita (Carlino, 2003). La escritura académica está asociada al manejo de la información, la construcción y la reconstrucción de sus saberes disciplinares de manera integral (Avendaño *et al.*, 2017; Giudice *et al.*, 2016; Pereira y Di Stefano, 2007), y contribuye al desarrollo del pensamiento en el área, donde se ven inmersas las operaciones mentales en todos sus niveles (Moyano, 2010).

Gran parte de la escritura en la enseñanza superior sigue vinculada a las tradiciones que han surgido como parte de las filosofías de la enseñanza y las culturas de la escritura establecidas en las universidades en los últimos siglos (Kruse, 2013). Los modelos de *buena escritura* también difieren de una cultura o tradición a otra. Como consecuencia, es importante conocer la percepción que tienen los estudiantes en relación con la escritura en su realidad formativa; es decir, conocer las opiniones de quienes se adentran en dicha comunidad discursiva.

De acuerdo con estos planteamientos, en los últimos años se han incrementado los estudios que analizan la percepción que tienen los estudiantes en diferentes contextos geográficos de la escritura académica. Los estudios de mayor envergadura se han realizado a nivel europeo. El primer gran proyecto en este sentido se realizó en el marco de una COST Action IS0703, proyecto interdisciplinar del Programa Internacional de Cooperación Europea en el Campo de la Investigación Científica y Técnica, que dio como resultado la *European Research Network on Learning to Write Effectively*. En la EEEA (de la que se da una detallada descripción en el apartado de “Método”), se llevó a cabo una recogida masiva de datos para conocer qué representaciones tenía el alumnado y el profesorado con respecto a la escritura académica en numerosos países de Europa, que incluyen

Alemania, España, Francia, Italia y Suiza, entre otros (Chitez *et al.*, 2015): “A key objective is to improve our understanding of how written production is mastered and how this learning process can be made more effective for each and every European citizen” (European Research Network on Learning to Write Effectively, 2022).

Los resultados comparativos por países arrojaron diferencias en cuanto a las percepciones del alumnado acerca de qué es un buen escrito, que podrían atribuirse a aspectos culturales: prioridad por la elegancia en Francia, por la creatividad en Italia, etc. Sin embargo, estas diferencias no se manifiestan únicamente entre estudiantes de distintos países, sino que se presentan también entre estudiantes de un mismo país, pero de disciplinas diferentes, como es el caso de los estudiantes de Matemáticas, Ciencias y Tecnología en Alemania (Chitez *et al.*, 2015). En el caso de España, es la disciplina el factor que determina los resultados en esta encuesta, por encima del género, la lengua materna o el nivel de experiencia.

En cuanto a la autopercepción acerca de la competencia escritora, se identifican dos perfiles diferentes: 1) el de aquellos que se sienten seguros en su habilidad y dan importancia a la escritura, y 2) el de quienes se muestran menos seguros y otorgan menos importancia a esta competencia.

Por su parte, el proyecto LIDHUM pone su foco en Europa del este y del suroeste. En él participaron universidades de Macedonia, Rumanía, Suiza y Ucrania. El interés por la escritura académica en estos países surge de la importancia de la internacionalización en la educación y en la investigación, una transición compleja en la que la escritura académica adopta un papel relevante (Băniceru y Tucan, 2018). En este caso, se observa, por ejemplo, que, en Rumanía, la visión de qué es escribir bien es la que arrastran de etapas educativas precedentes: importancia de la precisión terminológica —aunque intuitiva— y uso de argumentos convincentes. No dan, sin embargo, importancia al

pensamiento crítico y los estudiantes no se sienten cómodos en el uso de las fuentes. En general, se observa una falta de práctica y confianza en el propio trabajo (Băniceru y Tucan, 2018, p. 105).

También hay una aproximación a esta realidad en Rusia, por medio de la misma encuesta que se empleó en los estudios previamente mencionados. En el estudio de Shchemeleva y Smirnova (2018), se apunta que la escritura es el medio de evaluación más empleado en las materias y que forma parte de los quehaceres semanales de los estudiantes: le dedican entre 3 y 9 horas. Las personas participantes son conscientes de que tienen dificultades y, por ello, suelen recurrir a los compañeros cuando necesitan ayuda, más incluso que a los docentes. Por lo general, observan que el *feedback* que reciben les ayuda a saber cuáles son sus dificultades en la escritura, pero no a saber cómo pueden mejorar. Por ello, consideran que necesitan más *feedback* e instrucciones más claras por parte del profesorado, así como apoyo de herramientas digitales. En cuanto a qué es escribir bien, en este contexto se apunta también a la precisión léxica y a la objetividad (especialmente, cuando los estudiantes ya tienen una trayectoria en la universidad).

En el caso de Portugal, Costa y Costa (2016) observaron que, en el Instituto Politécnico de Lisboa, los estudiantes confían en su competencia escrita, aunque reconocen que necesitan más instrucción, mejor *feedback* no solo en la fase final y más claridad en las tareas que se les solicitan. Reconocen la importancia de los subprocesos durante la escritura, pero necesitan explotar más las fases de planificación, textualización y revisión. Respecto a este poco control de la competencia escritora, las personas participantes son conscientes de que la escritura es importante en su formación y que es, además, el medio mayoritario de evaluación.

Se observa también un creciente interés en estas perspectivas, que se materializa en estudios en México. En el estudio de Flores (2018) con estudiantes de Ingeniería, se evidencia la misma

tendencia a señalar, por parte de estos, que el *feedback* que se recibe es insuficiente y que las intervenciones no son siempre del todo claras. Por el contrario, Côrte-Vitória (2018) apunta que el estudiante aprende a escribir tanto escribiendo como al recibir *feedback* por parte del docente en el transcurso de la producción. Esto ayuda a que los textos mejoren en lo referente a la coherencia, la pertinencia de los contenidos conceptuales, la adecuación como también en la ortografía y la gramática. Con esta idea coincide Núñez (2020), quien apunta a que es importante contar con una tutoría de escritura como una iniciativa pedagógica, donde el docente acompañe al estudiante durante el proceso de escritura de un texto académico, con el objetivo de reflexionar sobre su escritura, la metacognición acerca del proceso de escritura y las estrategias empleadas y, de esta manera, promover la mejora del estudiante como escritor.

318

Flores (2018) igualmente concluye que, de acuerdo con el alumnado, el profesorado debería involucrarse más con los estudiantes en el proceso, ya que se sienten inseguros a la hora de construir los textos y de mostrar la voz propia a través de las ideas de los demás. Asimismo, la autoevaluación indica que no existe el dominio esperado de esta competencia.

A pesar de que la muestra sea reducida (23 estudiantes), el estudio de Hermosillo y Verdín (2019), también en México, viene a corroborar estos resultados. El alumnado muestra dificultades para escribir textos académicos, debido a las deficientes explicaciones del profesorado, la falta de estrategias para redactar, la falta de información y las carencias heredadas de etapas anteriores. Se subraya, así, la importancia del rol docente como guía en el proceso de alfabetización académica y de una mayor comunicación efectiva entre alumnado-profesorado. Los autores añaden:

El sistema educativo está organizado de tal forma que se considera la lectura y la escritura como habilidades

que todos aprenden al mismo tiempo y con la misma profundidad. En la universidad, en particular, se da por hecho que los alumnos ingresan con las habilidades escriturales y de lectura necesarias para producir textos y discutir teorías propuestas por diversos autores (Hermosillo y Verdín, 2019, p. 52).

Estos resultados coinciden con los de Silvia (2009), quien manifiesta que existen otras dificultades, como falta de tiempo para escribir, la necesidad de leer más artículos o documentos actualizados, y el manejo de nuevos programas que ayuden a la escritura.

Método

Esta investigación se focalizó en un diseño de investigación de tipo descriptivo y transversal, por medio de una metodología de investigación cuantitativa (Hernández *et al.*, 2016), que busca examinar una realidad educativa en un contexto determinado: el ámbito universitario de Ecuador.

A continuación se ofrece una descripción de las personas que participaron en el estudio y se detallan las herramientas y el procedimiento establecido para la recogida y el análisis de los datos.

Participantes

Ecuador cuenta con 60 universidades y escuelas politécnicas, distribuidas de la siguiente manera: 32 públicas, 2 públicas que operan en el Ecuador bajo acuerdos y convenios internacionales, 8 privadas que reciben asignación y rentas del Estado, y 18 particulares autofinanciadas. Las instituciones de educación superior (IES) que en Ecuador ofrecen al menos una carrera en el área de Educación son 35 (Consejo de Educación Superior, 2021).

En este estudio participaron 942 estudiantes de cinco carreras de Educación (Educación Básica, Educación Inicial, Pedagogía de la Actividad Física y Deporte, Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática y Pedagogía en la Historia y las Ciencias Sociales) de siete IES

públicas de Ecuador: Universidad de Guayaquil, Universidad Central del Ecuador, Universidad Estatal de Bolívar, Universidad Nacional de Loja, Universidad Técnica del Norte, Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE y la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Algunas tienen más de dos carreras de Educación.

El criterio para incluirlos en el estudio fue que debían ser estudiantes de una carrera de Educación. En particular, los estudiantes fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, debido a la facilidad de los investigadores para acceder a diversas IES. En cualquiera de los

casos, se trata de una muestra representativa de la realidad de Ecuador.

En la Tabla 1 aparece desglosado el número de participantes por centro educativo y sexo. El 44,82 % de las personas participantes eran hombres, y el 55,2 %, mujeres. En cuanto a la formación, pertenecían, como se observa en la Tabla 2, a cinco carreras universitarias diferentes.

Recolección y análisis de los datos

En este estudio se realizó adaptó parcialmente la versión en lengua española de la encuesta *The European Writing Survey* (Chitez et al., 2015).

Tabla 1 Distribución de participantes por universidad, programa y sexo

| Universidad | N | % | Carrera | Hombres | Mujeres | Total |
|---|------------|------------|--|------------|------------|------------|
| Universidad Central del Ecuador | 504 | 53,50 | Pedagogía de la Actividad Física y Deporte | 166 | 65 | 231 |
| | | | Educación Inicial | 0 | 77 | 77 |
| | | | Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática | 63 | 41 | 104 |
| | | | Pedagogía en la Historia y las Ciencias Sociales | 40 | 52 | 92 |
| Universidad de Guayaquil | 154 | 16,35 | Pedagogía de la Actividad Física y Deporte | 19 | 15 | 34 |
| | | | Educación Inicial | 0 | 120 | 120 |
| Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE | 108 | 11,46 | Pedagogía de la Actividad Física y Deporte | 73 | 35 | 108 |
| Universidad Estatal de Bolívar | 111 | 11,78 | Educación Básica | 35 | 76 | 111 |
| Universidad Nacional de Loja | 22 | 2,34 | Educación Inicial | 3 | 19 | 22 |
| Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí | 26 | 2,76 | Pedagogía de la Actividad Física y Deporte | 18 | 8 | 26 |
| Universidad Técnica del Norte | 17 | 1,80 | Educación Básica | 3 | 14 | 17 |
| Total | 942 | 100 | | 420 | 522 | 942 |

Tabla 2 Distribución de participantes por carrera de Educación y por sexo

| Carrera | N | Hombres | Mujeres | % |
|--|------------|------------|------------|------------|
| Pedagogía de la Actividad Física y Deporte | 399 | 276 | 123 | 42,36 |
| Educación Inicial | 219 | 3 | 216 | 23,25 |
| Educación Básica | 128 | 38 | 90 | 13,59 |
| Pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática | 104 | 63 | 41 | 11,04 |
| Pedagogía en la Historia y las Ciencias Sociales | 92 | 40 | 52 | 9,77 |
| Total | 942 | 420 | 522 | 100 |

Esas adaptaciones corresponden únicamente a la idiosincrasia del sistema educativo del país meta, Ecuador, y no afectaron, en ningún momento, a la base de la misma.

Así, al igual que en la versión original, el cuestionario quedaba dividido en 8 secciones:

1. Información relativa al perfil de los informantes.
2. Preguntas generales en torno a la escritura en su programa educativo.
3. Fases en el proceso de escritura y el *feedback*.
4. Prácticas de escritura y géneros discursivos.
5. La percepción sobre la competencia propia en escritura académica.
6. El concepto de buena escritura.
7. Grado de confianza en las competencias de estudio.
8. Aspectos relativos a la mejora del apoyo para la escritura.

320

Se mantuvo también la modalidad de las preguntas, de manera que estas tenían una opción de respuesta, dentro de una escala Likert, con valores 1-5 en los rangos que varían según el objetivo (nunca - siempre, totalmente en desacuerdo - totalmente de acuerdo, nada seguro - muy seguro, nada importante - muy importante, nada útil - muy útil).

Se optó por esta herramienta, por tratarse de un instrumento que, además del rigor en su diseño, de estar validado y de haber obtenido

una confiabilidad elevada, ha sido empleado en diferentes contextos geográficos y para diversas disciplinas. De ahí que haya sido traducida en distintos idiomas, entre ellos, el castellano, que es el modelo que ha servido aquí de referencia.

El coeficiente alfa de Cronbach para medir la fiabilidad en esta escala arrojó los resultados incluidos en la Tabla 3, de manera que queda verificada la fiabilidad tanto de la escala en su totalidad como de las subescalas que han sido objeto de estudio en esta investigación.

El estudio comenzó a inicios del año 2021. La encuesta se distribuyó de manera digital entre el alumnado de las diversas universidades previamente mencionadas, durante los meses de marzo y abril de 2021, a través de la herramienta de Google Form, como consecuencia de la pandemia por COVID-19.

Una vez recopilada toda la información, los investigadores la exportaron al programa SPSS® de IBM® (v.25), con licencia de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, y se realizó el análisis estadístico media, desviación estándar, porcentajes, prueba t de Student, la ANOVA y la prueba de rango Post-hoc, para dar respuesta a las diferentes preguntas formuladas.

Consideraciones éticas

La participación fue, en todo momento, voluntaria. A todos los participantes se les explicó el propósito de la investigación y ofrecieron su

Tabla 3 Fiabilidad de las dimensiones estudiadas de la Encuesta Europea sobre la Escritura Académica

| Criterio* | Alfa de Cronbach |
|---|------------------|
| 2. Cuestiones generales | 0,915 |
| 3. El proceso de escritura y el <i>feedback</i> | 0,900 |
| 5. Autoevaluación | 0,978 |
| 6. "Escribir bien" | 0,969 |
| 8. Apoyo a la escritura | 0,923 |
| Totalidad del cuestionario | 0,974 |

* La numeración corresponde a la que presentan los ítems en el cuestionario

consentimiento informado para hacer parte del estudio. En todo momento se respetaron las consideraciones éticas sobre buenas prácticas investigativas recogidas en la Declaración de Helsinki (Lolas y Quezada, 2003). Además, se les garantizó el carácter anónimo de las identidades y el cumplimiento de las políticas para la protección de datos.

Resultados

Se presentan, a continuación, los resultados obtenidos a partir de las preguntas de investigación que han guiado su diseño. Así, en primer lugar, se ha buscado conocer qué presencia tiene la escritura en los planes de estudio de las universidades de Ecuador en las carreras de Educación, de acuerdo con la percepción de los propios estudiantes.

Los resultados apuntan a que el 59,1 % del alumnado considera que hay que escribir en más del 50 % de las asignaturas (media —M— = 3,65, desviación estándar —DE— = 1,107). La escritura

es utilizada tanto para ser evaluado (M = 2,97, DE = 1,123), como en las tareas que se realizan en el hogar (M = 3,44, DE = 1,104). Además, el 43 % de las personas encuestadas apunta a que destina de 1 a 3 horas a la semana a la escritura, y el 46,8, entre 4 y 9 horas.

La Tabla 4 da cuenta de la estimación que hacen los estudiantes del número de trabajos escritos a lo largo de su formación. Estos trabajos escritos han sido, de modo equilibrado, elaborados tanto de manera individual como grupal (M = 2,57, DE = 49,3).

Si se les pregunta acerca de la experiencia con la escritura durante el último año (en este caso, el 2020), el alumnado considera que “a veces” (32,2 %) o “a menudo” (25,5 %) reciben instrucciones escritas ante una tarea y estos porcentajes se intercambian cuando las instrucciones son orales (“a veces”, 27,2 %, y “a menudo”, 35,1 %). Raramente, o a veces, se debate con el docente (M = 2,83, DE = 1,123) o con los compañeros (M = 2,94,

Tabla 4 Número de trabajos escritos por los que los estudiantes

| Ítem | Escala | | | | | M | DE |
|---|----------------|---------------|----------------|----------------|-----------------|----------|-----------|
| | Ninguna (%) | 0-24 % | 25-49 % | 50-74 % | 75-100 % | | |
| ¿En cuántas de las asignaturas a las que asistes tienes que escribir un texto? | 3,8 | 12,5 | 24,5 | 33,3 | 25,8 | 3,65 | 1,10 |
| ¿En cuántas de las asignaturas a las que asistes tienes que escribir en clase para ser evaluado o calificado? | 9,8 | 26,0 | 30,9 | 24,1 | 9,2 | 2,97 | 1,12 |
| ¿En cuántas de las asignaturas a las que asistes tienes que escribir en casa (para reflexionar, ser evaluado u otros propósitos)? | 4,4 | 16,2 | 30,1 | 29,9 | 19,3 | 3,44 | 1,10 |
| | Ninguna | < 3 | < 6 | < 9 | 10 o más | M | DE |
| ¿Cuántas horas a la semana le dedicas a la escritura? | 3,8 | 43,1 | 33,4 | 13,4 | 6,3 | 2,75 | 0,953 |
| | Ninguna | < 5 | < 10 | < 15 | 20 o más | M | DE |
| ¿Cuántos trabajos que hayan sido evaluados has escrito hasta ahora (es decir, a lo largo de tus estudios universitarios)? | 5,0 | 19,3 | 22,8 | 15,9 | 36,9 | 3,61 | 1,29 |

M = Media; DE = Desviación estándar.

DE = 1,151) sobre los escritos, y lo mismo ocurre con la frecuencia con la que los docentes solicitan una planificación a la hora de realizar una tarea escrita (M = 2,78, DE = 1,157).

Por el contrario, hay una actitud más consciente con respecto al plagio, lo que lleva a que, en el 42,6 % de los casos, el profesorado “siempre” informa de los casos en los que se ha producido esta práctica, y en el 27,6 %, “a menudo”. Ligeramente inferiores son los resultados de los casos en los que el profesorado explica o proporciona herramientas para evitar esos plagios (28,5 %, “a menudo”, y 38,3 %, siempre).

En lo que respecta a la percepción que tienen los estudiantes sobre sí mismos como escritores de textos académicos (véase Tabla 5), se observa que el aspecto que genera más preocupación es el plagio (M = 4,11, DE = 1,140). Son conscientes de que las ideas van cambiando a medida que construyen el texto (M = 3,87, DE = 1,108) y leen todo el material antes de comenzar a escribir (M = 3,79, DE = 1,081). En contraposición, los estudiantes perciben que tienen menos ayuda de los docentes en la organización de los textos (M = 3,17, DE = 1,188) y que el *feedback* recibido no es siempre suficiente (M = 3,23, DE = 1,114). Además, se confirma que el recurrir a la revisión

Tabla 5 Percepciones del alumnado sobre sí mismos como escritores de textos académicos

| A partir de tu propia experiencia indica tu grado de acuerdo con las siguientes expresiones | | | Totalmente de acuerdo | En desacuerdo | No estoy seguro | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|------|-------|-----------------------|---------------|-----------------|------------|-----------------------|
| | M | DE | | | | | |
| Siempre planifico antes de escribir un texto | 3,66 | 1,102 | 7,1 | 8,5 | 15,5 | 49,4 | 19,5 |
| Siempre empiezo a escribir de inmediato y veo a dónde me lleva la escritura | 3,39 | 1,072 | 6,2 | 14,2 | 27,3 | 39,5 | 12,8 |
| Leo todo el material antes de empezar a escribir | 3,79 | 1,081 | 5,7 | 7,5 | 14,0 | 47,3 | 25,4 |
| Mis ideas cambian mientras voy redactando el texto | 3,87 | 1,108 | 6,7 | 6,2 | 10,2 | 47,6 | 29,4 |
| Reservo una parte considerable de mi tiempo para la revisión | 3,75 | 1,085 | 6,6 | 6,9 | 14,5 | 49,4 | 22,6 |
| Siempre le pido a alguien que revise mi texto para mejorar mi trabajo | 3,32 | 1,219 | 10,6 | 15,4 | 21,8 | 36,1 | 16,1 |
| Los profesores me ayudan a organizar mis textos | 3,17 | 1,188 | 11,6 | 17,3 | 24,5 | 35,4 | 11,3 |
| Recibo suficiente <i>feedback</i> de mis profesores acerca de mis trabajos escritos | 3,23 | 1,114 | 8,5 | 17,5 | 27,1 | 36,7 | 10,2 |
| La respuesta de mis profesores me ayuda a mejorar mi escritura | 3,68 | 1,160 | 7,0 | 10,7 | 14,1 | 43,6 | 24,5 |
| Creo que mi universidad apoya adecuadamente el desarrollo de mi escritura | 3,61 | 1,145 | 7,2 | 10,3 | 18,7 | 42,3 | 21,5 |
| La escritura es un asunto muy presente en mi universidad | 3,75 | 1,144 | 6,5 | 8,9 | 15,1 | 41,7 | 27,8 |
| Evitar el plagio o copia es un aspecto importante cuando escribo | 4,11 | 1,140 | 5,9 | 5,5 | 7,7 | 33,0 | 47,8 |

Nota: n = muestra; M = Media; DE = Desviación estándar.

de su texto para mejorar el trabajo por otra persona no es una estrategia extendida ($M = 3,32$, $DE = 1,219$).

Es interesante, en este sentido, conocer si dichas percepciones de los estudiantes de sí mismos como escritores de textos académicos varían de un centro educativo a otro. El cálculo de series de ANOVA correspondientes a los 12 ítems que aparecen en la Tabla 5 y la prueba de rango Post-hoc demostraron que había diferencias entre centros educativos que eran parcialmente significativas. Esta diferencia ocurre entre la Universidad de Guayaquil y la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE en lo relativo al tiempo dedicado a la revisión (significatividad —en adelante, sig.— 0,001), el solicitar a alguien que revise el texto (sig. 0,005), en la ayuda que supone la respuesta de los docentes para la mejora de la escritura (sig. 0,001) y en la importancia otorgada a evitar el plagio (sig. 0,002), siendo superior en la primera universidad.

Es interesante detenerse en este último dato relativo a la importancia de evitar el plagio, ya que se observa que, en dos universidades, la Universidad Central de Ecuador y la Universidad de Guayaquil, los datos apuntan a que se otorga mayor importancia a evitar el plagio que en otros dos centros, como son la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE (sig. 0,002 y sig. 0,001, respectivamente) y la Universidad Estatal de Bolívar (sig. 0,001 y sig. 0,001, respectivamente).

Ese contraste entre la Universidad Central de Ecuador y la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE es también parcialmente significativa cuando se trata de otorgar apoyo adecuado para el desarrollo de la escritura a nivel de institución y en la importancia que se le otorga a la escritura desde la universidad. En ambos casos, los datos son estadísticamente superiores en la Universidad Central del Ecuador (sig. 0,027 y sig. 0,012, respectivamente). Esto apunta a que sí existen diferencias en la importancia que se le otorga a la escritura académica en unos centros y otros.

Gracias al cálculo de la prueba t de Student, igualmente se obtuvieron las diferencias que existen por géneros. En este sentido, son las mujeres quienes les dedican más tiempo a la escritura ($p = 0,013$), aunque esta diferencia sea parcialmente significativa. Este resultado concuerda con que las mujeres participan más en los chats, debates, foros, etc., que organiza la universidad ($p = 0,000$), y toman más notas durante las clases ($p = 0,000$).

Donde más diferencias se atestiguan entre géneros es en los ítems relativos al perfil de escritor-escritora. En este sentido, las mujeres planifican la escritura de sus textos con mayor frecuencia ($p = 0,016$), reservan tiempo para la revisión ($p = 0,000$), piden que alguien les revise los textos ($p = 0,000$), sienten que los docentes les ayudan a mejorar sus textos ($p = 0,038$), y sienten, también, que la universidad apoya adecuadamente el desarrollo de su escritura ($p = 0,005$). Por último, son las mujeres, asimismo, quienes otorgan más importancia a evitar el plagio ($p = 0,005$).

El segundo interrogante de este estudio se ha centrado en conocer qué idea tienen los estudiantes acerca de qué es escribir bien y de la competencia que tienen. En el primero de los bloques, se observa que hay una tendencia general a considerar que se sienten entre “relativamente seguros” (valor 3) y “seguros” (valor 4) en las diferentes habilidades que suponen la escritura (siendo este último la moda = 4). Las respuestas son más positivas cuando se trata de defender un punto de vista propio ($M = 3,89$, $DE = 0,942$), referenciar o citar fuentes correctamente ($M = 3,78$, $DE = 0,955$) o resumir lecturas ($M = 3,75$, $DE = 0,899$). En oposición, la comprensión y la reflexión acerca de los métodos de investigación ($M = 3,51$, $DE = 0,900$), la evaluación del impacto del texto en el lector ($M = 3,54$, $DE = 0,992$) o la discusión de teorías ($M = 3,42$, $DE = 0,989$) son los aspectos en los que se muestra una ligera menor seguridad.

En cuanto a qué entienden por escribir bien en el ámbito académico, los estudiantes identifican todos los ítems del cuestionario como

“importantes” (valor 4) o “muy importantes” (valor 5), salvo el empleo del lenguaje, ya sea figurativo ($M = 3,84, DE = 0,941$) o elegante ($M = 4,01, DE = 0,933$). Entre los aspectos que han recibido una puntuación más elevada se encuentran el pensamiento crítico ($M = 4,26, DE = 0,894$), la creatividad ($M = 4,22, DE = 0,900$) y el basarse en fuentes científicas ($M = 4,22, DE = 0,917$). Interesa este último, en tanto que, como se ha apuntado previamente, consideran que es un rasgo de la buena escritura con la que se sienten seguros.

El cálculo de las ANOVA y la prueba Post-hoc han permitido observar si existen diferencias entre universidades en relación con el nivel de dominio que creen tener los estudiantes en las competencias que requiere la escritura académica. Parece interesante que sea en la organización y estructuración de los documentos en donde más diferencias se aprecian entre los centros educativos. De hecho, como se observa en la Tabla 6, se da en numerosas combinaciones.

En el resto de los ítems, cuando se producen diferencias significativas, estas son siempre entre la Universidad de Guayaquil y la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE). Esto tiene lugar en la búsqueda de la literatura sobre el tema (sig. 0,001), en la revisión lingüística de los textos (sig. 0,002), en el uso de la terminología correcta (sig. 0,018), en los resúmenes de lecturas (sig. 0,001), en la defensa del punto de vista propio (sig. 0,003), en la interpretación e integración de los resultados de investigación (sig. 0,001), en la citación de las fuentes (sig. 0,022), en el estilo (sig. 0,021), en el

uso de la escritura como herramienta de aprendizaje de nuevos contenidos (sig. 0,000), en la gestión del tiempo (sig. 0,005) y en la evaluación del impacto del texto en el lector (sig. 0,002).

En cuanto a qué considera el alumnado que define a un buen texto, la prueba de ANOVA muestra que, salvo en el uso de la primera persona, en el uso del lenguaje figurativo y la importancia de emplear un lenguaje simple y comprensible, en el resto de los ítems hay un desacuerdo generalizado entre las universidades, y destaca, de nuevo, el desacuerdo entre la Universidad de Guayaquil y la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE en todos los ítems. En esta ocasión, también se produce una diferencia significativa entre los resultados obtenidos en la Universidad Central de Ecuador y en la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE).

Por géneros, las diferencias en relación con el nivel de seguridad en el dominio de competencias no son significativas, sino en la citación ($p = ,002$) y en la revisión lingüística ($p = ,004$), donde se dan resultados parcialmente significativos. No obstante, se observa que hombres y mujeres no les dan la misma importancia a las características que definen a un buen texto del área de estudio. De ahí que los resultados de las mujeres puntúen más de manera significativa cuando se trata de la estructura temática clara, la importancia de basarse en fuentes científicas, la creatividad o el pensamiento crítico ($p = 0,000$), y de manera parcialmente significativa, en la importancia del lenguaje elegante, la impersonalidad y el argumentar por medio de evidencias ($p = 0,001$).

Tabla 6 Diferencias entre universidades en la organización y estructuración de documentos escritos (ítem 5 a 7 en la escala)

| Universidades | Significatividad |
|--|------------------|
| Universidad Central del Ecuador con la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) | 0,028 |
| Universidad de Guayaquil con la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) | 0,002 |
| Universidad de Guayaquil con la Universidad Nacional de Loja | 0,016 |
| Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí con la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) | 0,042 |

Por último, se presentan los resultados de la tercera pregunta de investigación, que se centra en conocer cómo perciben el proceso de escritura y el apoyo que reciben, y en qué creen que podría mejorar. En este sentido, se ha observado que no hay un uso generalizado de los borradores como estrategia previa a la escritura de los textos ($M = 3,20$, $DE = 1,048$). No obstante, sí que se explota la fase de planificación, en tanto que se hace un diseño de lo que se va a escribir ($M = 4,02$, $DE = 1,079$) y se realizan lecturas ($M = 4,31$, $DE = 0,984$). En oposición, destaca la importancia de la revisión, con el 65,8 % de los estudiantes que consideran que “siempre” (valor 5) revisan los textos antes de entregarlos ($M = 4,39$, $DE = 0,994$).

En cuanto a la frecuencia con la que reciben *feedback*, ya sean comentarios, críticas o sugerencias a sus trabajos escritos, como se observa en la Tabla 7, hay un incremento progresivo del *feedback*, desde el que reciben en la fase de planificación, hasta el *feedback* del texto final. Este *feedback* suele consistir en puntuaciones cuantitativas de diferentes aspectos de los textos ($M = 3,39$, $DE = 1,147$). Estos resultados pueden estar relacionados con el hecho de que haya estudiantes que apunten a que “con frecuencia” (31,6 %) o “siempre” (22,4 %) solo reciben la calificación final, sin que haya un *feedback* cualitativo. En oposición, los comentarios específicos y escritos en los márgenes ($M = 2,97$, $DE = 1,158$) o los comentarios orales ($M = 3,29$, $DE = 1,104$) son notablemente inferiores.

En cuanto a las diferencias entre centros universitarios, y con el foco en el tipo de *feedback* que recibe el alumnado, se observa que la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE obtiene resultados estadísticamente diferentes a las otras universidades (véase Tabla 8).

Por último, es momento de conocer qué medidas de apoyo a la escritura sugeriría el propio alumnado a partir de su experiencia escritora. En este sentido, pese a que todas las propuestas del cuestionario son consideradas útiles ($M_o = 4$), destaca la necesidad que atestiguan de clases de escritura para mejorar la capacidad de expresión ($M = 4,30$, $DE = 0,819$) y de tutorías con profesionales en, por ejemplo, centros de escritura ($M = 4,24$, $DE = 0,845$).

En cuanto a qué medidas de apoyo podrían servir, la Universidad de Guayaquil muestra una preferencia por el apoyo por internet frente a la Universidad Central de Ecuador (sig. 0,000), la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE (sig. 0,000) y la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (sig. 0,000). No se observa homogeneidad entre universidades en los resultados asociados a la importancia que se otorga a los cursos de escritura ni a las tutorías con profesionales.

La diferencia también se da entre géneros, y es que la prueba t de Student muestra una diferencia significativa entre hombres y mujeres en relación con las medidas de apoyo que sugerirían para la mejora de los textos. Así, las mujeres ven la necesidad de

Tabla 7 Frecuencia con la que se recibe *feedback* en las diferentes fases de génesis del texto

| ¿Con qué frecuencia y en qué medida sueles recibir <i>feedback</i> (comentarios, críticas o sugerencias) de tus trabajos escritos? | | | Nunca | Raramente | A veces | Con frecuencia | Siempre |
|--|------|-------|-------|-----------|---------|----------------|---------|
| | M | DE | | | | | |
| 3.C.1. <i>Feedback</i> del bosquejo o planificación | 3,08 | 1,053 | 6,9 | 21,5 | 37,6 | 24,5 | 9,4 |
| 3.C.2. <i>Feedback</i> del primer borrador | 3,15 | 1,068 | 5,9 | 22,5 | 33,0 | 28,1 | 10,4 |
| 3.C.3. <i>Feedback</i> de la versión final | 3,40 | 1,123 | 5,5 | 16,1 | 29,7 | 30,3 | 18,4 |

M = Media; DE = Desviación estándar.

Tabla 8 Significatividad de las diferencias de medias entre universidades en relación con el *feedback* recibido

| | Universidades | Significatividad |
|--|--|------------------|
| <i>Feedback</i> del primer borrador | Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Central del Ecuador | 0,013 |
| | Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad de Guayaquil | 0,008 |
| | Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Estatal de Bolívar | 0,021 |
| <i>Feedback</i> en la versión final | Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Central del Ecuador | 0,009 |
| <i>Feedback</i> en forma de comentarios orales | Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad de Guayaquil | 0,011 |
| <i>Feedback</i> en forma de comentarios escritos | Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Central del Ecuador | 0,000 |
| | Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad de Guayaquil | 0,009 |
| | Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Estatal de Bolívar | 0,047 |
| Puntuaciones de acuerdo con diversos criterios del texto | Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad Central del Ecuador | 0,001 |
| | Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) con la Universidad de Guayaquil | 0,031 |

326

más cursos para aprender a escribir, más ayuda en los cursos actuales, tutorías con profesionales y apoyo en línea ($p = 0,000$). De manera parcialmente superior, también consideran que necesitan más *feedback* ($p = 0,004$). No se observan, sin embargo, diferencias entre el tipo de *feedback* que suelen recibir.

Las diferencias vuelven a aflorar de manera significativa cuando los resultados de las mujeres son significativamente superiores al valorar la importancia que tienen las fases del proceso cognitivo en la escritura de los textos ($p = 0,000$).

Discusión y conclusiones

La finalidad del estudio fue conocer las representaciones que tienen los estudiantes de las carreras de Educación de las universidades de Ecuador acerca de la escritura en sus realidades académicas. Esto ha permitido tener una imagen sobre el tipo de prácticas escritoras que se llevan a cabo en

ese ámbito de estudio, qué idea tienen los estudiantes acerca de qué significa “escribir bien” y qué dominio tienen de la escritura académica, así como qué tipo de apoyos reciben durante el proceso. Estos resultados van a permitir, en futuras investigaciones, reflexionar acerca de qué medidas se deben tomar desde las universidades para dar respuesta a esta realidad y generar intervenciones didácticas que permitan ayudar al alumnado en el proceso de adquisición de la escritura académica.

Los resultados apuntan a una significativa presencia de la escritura en las carreras de Educación en todas las universidades no solo en el aula, sino también como herramienta de evaluación de los saberes del alumnado. En contraposición, no se le dedica tiempo ni a la planificación ni a la revisión de los textos. Subrayan que no tienen apoyo de los docentes en la organización de los textos y el *feedback* resulta insuficiente. Así mismo, se apunta que el *feedback* consiste, en mayor frecuencia, en una valoración cuantitativa del trabajo. En este

sentido, podría entenderse que desde el profesorado no se maximizan los procesos cognitivos que intervienen en la escritura ni se entiende la escritura como un proceso de reescritura continua de los textos (Flower y Hayes, 1981). Estos mismos resultados se obtuvieron en Rusia en el estudio de Shchemeleva y Smirnova (2018). De hecho, la falta de *feedback* por parte del profesorado es una demanda común en todos los estudios, incluidos los de Portugal (Costa y Costa, 2016) y México (Flores, 2018).

Además, estos resultados ponen de manifiesto que no se está sacando partido a la retroalimentación como herramienta para el aprendizaje de esta competencia. Como ya se ha apuntado, Côrte-Vitória (2018) y Núñez (2020) observaron que el *feedback* podría ser un modo de profundizar en cuestiones vinculadas no solo a los contenidos conceptuales, sino también a cuestiones propias de la coherencia o la adecuación. Esto adquiere importancia si se tiene en cuenta que, en las pruebas TERCE, los resultados en estas dimensiones fueron deficientes en el país y, por tanto, pueden ser carencias heredadas con las que los estudiantes accedan a la universidad.

Como resultado positivo, se encontró que hay acuerdo al apuntar que esta práctica letrada exige pensamiento crítico y hacer un uso de la información recogida en las fuentes científicas. Efectivamente, estos planteamientos son los que recoge la bibliografía como claves a la hora de definir la escritura académica frente a la escritura en etapas educativas precedentes (Camps y Castelló, 2013; Velasco y Meza, 2020).

Por último, merecen especial mención los resultados obtenidos con relación al plagio. Los estudiantes son conscientes de su gravedad, se preocupan de manera generalizada por evitarlo y apuntan a que los docentes penalizan esta práctica de manera regular. Sin embargo, no se proporcionan, con la misma frecuencia, herramientas para que esta práctica no se produzca. Los estudiantes también perciben que las instrucciones por parte del profesorado suelen ser deficientes.

Estos resultados coinciden con los del estudio de Hermsillo y Verdín (2019), quienes diagnosticaron estas mismas carencias en México.

Con estos resultados, como ya se ha apuntado, se podría decir que la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos como escritores es positiva. En este sentido, cabe puntualizar que hay aspectos en los que se sienten inseguros, como son el uso de las fuentes o la inclusión de las ideas propias. Estos datos son importantes si se tiene en cuenta que, para los estudiantes, son precisamente el uso de otras fuentes científicas y el pensamiento crítico los aspectos que distinguen a la escritura académica de la escritura en etapas educativas previas.

En este estudio, a diferencia de lo que se apuntaba que sí ocurría en el contexto español (Chitez *et al.*, 2015), no se percibe que existan dos perfiles diferenciados entre el alumnado. De hecho, los resultados estadísticos señalan que hay cierta homogeneidad en la muestra. Tampoco coinciden con la realidad de Rumanía, donde la visión de la escritura era la misma que la de etapas educativas previas, es decir, no se entendía la escritura como herramienta de creación de conocimiento y no se daba importancia al pensamiento crítico (Băniceru y Tucan, 2018).

Por lo comentado en la Tabla 5, parece que no se está fomentando el trabajo por pares como técnica para la mejora de la competencia escritora. Esto no permite maximizar los beneficios que tiene esta práctica en la construcción de los textos. Estos resultados no coinciden con los de Rusia, donde el alumnado recurre a los compañeros, más incluso que a los docentes (Shchemeleva y Smirnova, 2018).

De manera generalizada, y al igual que en los estudios precedentes en esta misma línea, se observa que sería interesante incluir la escritura dentro de los contenidos que se trabajan en las carreras de Educación y se valora como positiva la creación de centros de escritura en las facultades. Y es que, como ya se venía apuntando, escribir en el ámbito

universitario implica unas habilidades que van más allá de las recibidas en las etapas educativas previas (Carlino, 2003).

En cuanto a las diferencias por universidades, los resultados muestran que existen distintas maneras de abordar los modos de trabajar la escritura académica, incluso en centros del mismo ámbito de especialización. Así, destacan las diferencias que se han observado entre la Universidad de Guayaquil y la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE con relación a lo que los estudiantes entienden por escritura académica y el modo en que se trata esta desde las instituciones.

Se observa que hay una correlación entre la importancia que se le otorga al *feedback*, a las fases de escritura de los textos, al acompañamiento, etc., con la idea que tienen los propios estudiantes sobre qué es escribir bien y cómo escriben. Asimismo, se deduce que es importante que las instituciones de educación superior decidan qué rol van a otorgar a la escritura académica desde niveles iniciales y cómo van a contribuir a que el alumnado otorgue a esta competencia la debida importancia.

El género también parece ser una variable significativa. Los resultados muestran que las mujeres son más conscientes de la idea de escritura como un proceso cognitivo complejo, que implica una serie de fases (Flower y Hayes, 1981). Son ellas también quienes dedican más tiempo a la tarea de escribir, son más conscientes de la importancia de recibir una buena formación y dan más valor al uso de las fuentes y a evitar el plagio. En este sentido, sería de interés estudiar en profundidad si esa preocupación por evitar esta práctica se refleja en un mejor tratamiento de las fuentes en los textos.

En definitiva, este trabajo viene a ofrecer una panorámica acerca de cómo es la escritura académica en la realidad estudiada de Ecuador desde el punto de vista del alumnado, como ya se había hecho en otras zonas del mundo. Se trata, por tanto, de una aportación que se enmarca en un objetivo del

estudio que es conocer las representaciones que tienen los estudiantes de las carreras de Educación de las universidades de Ecuador acerca de la escritura en sus realidades académicas, que busca saber cómo es la escritura académica en este país y poder hacer, así, un diagnóstico de necesidades.

Cabe recordar que al igual que ocurría en el proyecto LIDHUM (Bániceru y Tucan, 2018), Ecuador también se encuentra en un proceso de consolidación de su educación superior y se le está otorgando importancia a la internacionalización de su sistema educativo. De igual manera, se deben articular las

[...] prácticas de lectura y escritura a través del currículo, en cada una de las disciplinas que poseen unos géneros especializados, un sistema de códigos, tradiciones de comunicación, estándares de calidad, normas, dominio de habilidades discursivas y marcos epistemológicos propios (Moreno, 2019, p. 111).

En otras palabras, la finalidad es conocer cuáles son las percepciones de las prácticas de escritura que se han establecido en este contexto (Kruse, 2013). En este sentido, la experiencia de estas investigaciones en otros países es clave para poder dar pasos en la formación, en escritura académica, del alumnado universitario de las diferentes instituciones de educación superior de Ecuador.

Limitaciones del estudio

Debido a la pandemia del COVID-19, no fue factible recolectar datos de los docentes. Por lo tanto, no se pudo contrastar las percepciones entre docentes y estudiantes, que podría ser un aporte significativo en lo referente a esta temática.

Por otra parte, el estudio se realizó con estudiantes de cuatro provincias de la sierra y dos provincias de la costa de Ecuador, como Imbabura, Pichincha, Tungurahua, Bolívar, Guayas y Manabí. Para un posterior estudio, puede abarcar otras universidades de otras provincias, que permita tener una visión global en relación con el objeto de estudio.

Asimismo, sería conveniente realizar una investigación en la que se amplie la recogida de datos a estudiantes de posgrado, con la finalidad de obtener un panorama más completo, lo que sería altamente beneficioso para seguir avanzando en este campo de estudio.

Implicaciones del estudio

Esta investigación es una respuesta a la carencia de datos en Ecuador en lo referente a las representaciones del alumnado universitario de grado de educación en relación con la escritura académica. Los resultados alcanzados en esta han dado origen a diversas implicaciones de carácter teórico y práctico.

Por un lado, a nivel teórico, el presente trabajo contribuye al aumento de la literatura científica sobre la escritura académica. Además, los hallazgos obtenidos confirman, como ya lo hacían estudios precedentes (Carlino, 2010), que la escritura es una práctica cotidiana en el aula y es herramienta de evaluación de los saberes del alumnado; pero es necesario que exista un *feedback* por parte del profesorado, que contribuya al desarrollo de los procesos cognitivos que intervienen en la escritura de textos de su área disciplinar (Rodríguez *et al.*, 2021).

Los estudiantes son conscientes de la gravedad del plagio, por lo que es importante que se proporcionen herramientas para que esta práctica no se produzca. De igual manera, se sienten inseguros en el uso de las fuentes o la inclusión de las ideas propias.

Se carece de actividades que fomenten el trabajo por pares como técnica para la mejora de la competencia escritora, aspecto que es significativo en la construcción de los textos. Esto puede servir de guía y sustento para futuros trabajos por parte de otros científicos que requieran consultar información sobre la escritura académica en un país latinoamericano.

Por otro lado, este estudio deja una serie de implicaciones prácticas, como que la escritura

académica es una práctica común tanto en el proceso formativo como evaluativo y es importante realizar el *feedback* para mejorarla. Esto debe ser de interés para diversos colectivos relacionados con la escritura académica en estudiantes universitarios. Esto abarca desde profesores, investigadores, estudiantes, hasta entidades e instituciones encargadas de la formación del profesorado.

Por último, los resultados obtenidos pueden contribuir como referente para que las instituciones que forman a los futuros docentes puedan tomar decisiones en lo que respecta a la escritura académica y puedan plantear propuestas que contribuyan a su desarrollo e integración en los procesos formativos, como también contribuir a la creación de centros de escritura en las facultades.

Por todos estos motivos, es importante que las instituciones de educación superior que cuentan con carreras de Educación decidan qué rol van a otorgar a la escritura académica en el proceso de formación inicial del profesorado, para que el alumnado desarrolle esta competencia y que tengan en cuenta las cuestiones previamente mencionadas. Esto es de gran importancia, ya que el futuro profesional de la educación requiere desarrollar competencias escriturales para transmitir sus conocimientos, expectativas y logros (Domínguez, 2007; Rodríguez, 2015). De igual manera, se deberá fortalecer la escritura académica en los programas de posgrado.

Referencias

- Avenidaño, W., Paz, L. y Rueda, G. (2017). Dificultades en la escritura académica y funciones cognitivas: revisión de estudios. *Sophia*, 13(1), 132-143. <https://doi.org/10.18634/SOPHIAJ.13V.1I.457>
- Băniceru, C. y Tucan, D. (2018). Perceptions about “good writing” and “writing competences” in Romanian academic writing practices: A questionnaire study. En: M. Chitez, C. Doroholschi, Kruse O., E. Salski y D. Tucan (Eds.), *University writing in Central and Eastern Europe: Tradition, transition, and innovation*. Multilingual Education, vol 29. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95198-0_8

- Boillos, M. M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XXI*, 23(2), 211-229. <https://doi.org/10.5944/educxx1.25658>
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Chitez, M., Kruse, O. y Castelló, M. (2015). The European Writing Survey (EUWRIT): Background, structure, implementation, and some results. *Working Papers in Applied Linguistics*, 9, ZHAW Zurich University of Applied Sciences. <https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/1016/1/407433819.pdf>
- Consejo de Educación Superior (CES). (2021). *Universidades y escuelas politécnicas*. https://www.ces.gob.ec/?page_id=326
- Côrte-Vitória, M. I. (2018). *La escritura académica en la formación universitaria*. Narcea.
- Costa, O. y Costa, T. (2016). Escrita, leitura e aprendizagem: um estudo exploratório no ensino superior. *Exedra: Revista Científica*, (2), 213-233. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2016/12/11-OTILIA-C-SOUSA.pdf>
- Domínguez de Rivero, M. (2007). El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 57-65. <https://biblat.unam.mx/hevila/Sapiens/2007/vol8/no2/3.pdf>
- European Research Network on Learning to Write Effectively (2022). European Research Network on Learning to Write Effectively (ERN-LWE). COST Action IS0703. <http://www.cost-lwe.eu/#:~:text=This%20research%20network%20will%20provide,well%20to%20communicate%20across%20cultural>
- Flores, M. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 23-49. <https://doi.org/10.36857/RESU.2018.186.344>
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process: Theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Giudice, J., Godoy, M. y Moyano, E. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14045395007.pdf>
- Hermosillo, P. C. y Verdín, P. C. (2019). Perspectivas de la escritura académica en la universidad: causas, problemáticas y propuestas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 41-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6855126>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Kruse, O. (2013). Perspectivas sobre la escritura académica en la educación superior europea: géneros, prácticas y competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5591>
- Lea, M. y Street, B. (2006). The “academic literacies” model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lolas, F. y Quezada, Á. (Ed.). (2003). *Pautas éticas de investigación en sujetos humanos: nuevas perspectivas*. OPS-OMS. <https://www.paho.org/chi/dmdocuments/pautas2.pdf>
- Moreno, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Núñez, J. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación*, 25(2), 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez-Cortés, J., Constanza, M., Neubauer, A. y Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643-660. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a10>
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: representaciones sociales e interacción entre pares. *Signos*, 40(64), 405-430. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000200007>

- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing. Selves and texts in academic societies* (pp. 20-31). Emerald.
- Rodríguez, Á. (2015). *La formación inicial y permanente de los docentes de enseñanza no universitaria del Distrito Metropolitano de Quito y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación institucional, el funcionamiento, la innovación y la mejora* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco, España.
- Rodríguez, Á., Chicaiza, L., Garcés, J. y Velasteguí, G. (2021). Dificultades para la elaboración de artículos científicos en los estudiantes de posgrado. En J. Sanabria, J. Fernández, J. Matos y L. Guillén (Comps.), *Sociedad holística II. Enfoque multidisciplinario* (pp. 41-57). FUNGADE.
- Rodríguez, B. y García, L. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 250-265. <https://doi.org/10.25009/CPUE.V0I20.1332>
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueredo (eds.), *Genre in a changing world* (pp. 395-423). Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324.2.20>
- Russell, D. R. (2001). Where do the naturalistic studies of WAC/WID point? A research review. S. H. Mcleod, E. Miraglia, M. Soven, C. Thaiss (Eds.), *WAC for the new millenium. Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs* (pp. 259-298). NCTE.
- Shchemeleva, I. y Smirnova, N. (2018). Academic writing in a Russian university setting: Challenges and perspectives. In M. Chitez, C. Doroholschi, O. Kruse, Ł. Salski y D. Tucan (Eds.), *University writing in Central and Eastern Europe: Tradition, transition, and innovation*. Multilingual Education, vol 29. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95198-0_6
- Silvia, P. (2009). *Cómo escribir mejores textos académicos*. Manual Moderno.
- Unesco. (2016). *Logros de aprendizaje. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. OREALC/UNESCO.
- Velasco, K. y Meza, J. (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>

Cómo citar este artículo: Boillos-Pereira, M. M. y Rodríguez-Torres, A. F. (2022). La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 312-331. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a02>