

## Evaluación de la escritura académica en una universidad de Ecuador

*Evaluation of academic writing in a university in Ecuador*

*Avaliação da escrita acadêmica em uma universidade no Equador*

Oscar Santiago Vanegas Quizhpi<sup>i</sup>

Aldo Calzolari<sup>ii</sup>

### RESUMEN

Se evaluaron las prácticas de escritura académica dentro de una universidad mediante la Encuesta Europea de Escritura Académica-Ecuador (EEEE-E), validada y adaptada al castellano ecuatoriano, que cuenta con cuestionarios paralelos dirigidos a docentes y estudiantes, con 130 y 141 preguntas respectivamente. El instrumento se aplicó de forma virtual a 253 estudiantes y 242 docentes de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. Los resultados delinearon la presencia de la escritura dentro del curriculum en función de la frecuencia y tiempo dedicado a las mismas, el estado de las prácticas de escritura dentro del aula, la retroalimentación, los géneros textuales empleados y su finalidad, el apoyo brindado por docentes y el dominio estudiantil de las competencias para la escritura. El trabajo permitió disponer, por primera vez, de datos cuantitativos sobre las percepciones de docentes y estudiantes relativas a las prácticas de escritura académica dentro de una universidad ecuatoriana.

**Palabras clave:** Cuestionario. Educación Superior. Escritura Académica. Evaluación.

### ABSTRACT

Academic writing practices within a university were evaluated using the European Survey of Academic Writing-Ecuador (EEEE-E), validated and adapted to Ecuadorian Spanish, which has parallel questionnaires addressed to teachers and students, with 130 and 141 questions respectively. The instrument was applied virtually to 253 students and 242 teachers from the Catholic University of Cuenca, Ecuador. The results delineated the presence of writing within the curriculum based on the frequency and time dedicated to them, the state of writing practices in the classroom, feedback, the textual genres used and their purpose, the support provided by teachers and student mastery of writing skills. The work made available, for the first time, quantitative data on the perceptions of teachers and students regarding academic writing practices within an Ecuadorian university.

**Keywords:** Questionnaire. Higher Education. Academic Writing. Evaluation.

<sup>i</sup>Conservatorio Superior José María Rodríguez, Cuenca, Ecuador. Correo electrónico: dr.oscarsantiagovanegas@hotmail.com   
<https://orcid.org/0000-0002-4525-2362>

<sup>ii</sup>Instituto Universitario Hospital Italiano Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: aldo.calzolari@hospitalitaliano.org.ar  <http://orcid.org/0000-0002-1823-4521>

## RESUMO

As práticas de escrita acadêmica dentro de uma universidade foram avaliadas por meio do European Survey of Academic Writing-Ecuador (EEEE-E), validado e adaptado para o espanhol equatoriano, que possui questionários paralelos dirigidos a professores e alunos, com 130 e 141 questões, respectivamente. O instrumento foi aplicado virtualmente a 253 alunos e 242 professores da Universidade Católica de Cuenca, Equador. Os resultados delinearam a presença da escrita no currículo com base na frequência e tempo dedicados a elas, o estado das práticas de escrita em sala de aula, *feedback*, os gêneros textuais utilizados e sua finalidade, o apoio fornecido pelos professores e o domínio dos alunos sobre a escrita. O trabalho permitiu obter, pela primeira vez, dados quantitativos sobre as percepções de professores e alunos sobre as práticas de escrita acadêmica dentro de uma universidade equatoriana.

**Palavras-chave:** Questionário. Ensino Superior. Redação Acadêmica. Avaliação.

## INTRODUCCIÓN

La idea tradicional de la escritura, vista como una simple transcripción de la palabra, de la cual se derivada y a la cual está subyugada (Cassany, 1996), ha sufrido una transformación desde la segunda mitad del siglo XX (Castelló Badía, 2014; Navarro, 2021). Según Castelló Badía (2014), esta evolución se inicia en los años sesenta del siglo pasado cuando, en países de habla inglesa como Estados Unidos y Reino Unido, se masificó y democratizó el acceso a las universidades. Este hecho hizo posible que, por primera vez, ingresen a la educación superior estudiantes de diversos estratos socioeconómicos y que no provenían exclusivamente de las élites sociales. Dicha situación puso en evidencia las disparidades existentes entre estudiantes de las distintas clases sociales relativas a lectura y escritura y que afectaban a sus capacidades para entender y expresar los contenidos propios de la academia.

Consecuentemente, y con el objeto de mejorar las competencias estudiantiles en escritura académica se generan diversas propuestas educativas y de investigación (Castelló Badía y Mateos; 2015; Bazerman *et al.* 2016) cuyos resultados y aportes (por ejemplo, los de Britton, 1970; Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987; White y Bruning, 2005) junto a los de otras disciplinas del conocimiento (por ejemplo, Barthes, 1994; Bakhtin, 2000; Chomsky, Gallego y Ott, 2019), impulsaron un cambio en la forma con la cual se concibe a la escritura, inaugurando un fértil campo de estudio que continúa desarrollándose (Loureda, Recio Fernández y Sanders, 2022; Navarro y Colombi, 2022).

Así, en la actualidad la escritura es comprendida como un proceso con diversas características. Por un lado, distinto al habla, dado que plantea problemas particulares (lingüísticos, retóricos, etc.) cuya resolución exige de habilidades específicas (Marín, López y Roca, 2015; Ramos y Amador Pineda, 2019). Es profundamente dialógico, fruto del intercambio entre quien escribe y otros autores/as, textos y mentes (Ivanic, 2004; Cervetti y Wright, 2020) y situada en cierto marco social, histórico y cultural específico, para cumplir determinados propósitos, sobre ciertos temas y mediante ciertos patrones discursivos y léxico-gramaticales (Álvarez Álvarez y Yániz Álvarez, 2015; Navarro, 2021). Además, la escritura permite la asimilación de los conocimientos y las formas de pensar propias de cada disciplina (Castelló Badía, 2014; Corcelles *et al.*, 2015) y potencia la generación de nuevo conocimiento dada su complejidad cognitiva que propicia la metacognición (Valenzuela, 2018; Rahmat, 2020), razón por la cual se ha convertido en una valiosa herramienta de aprendizaje dado su gran poder epistémico (Navarro y Mora Aguirre, 2019).

Dentro de las investigaciones, las enfocadas en las percepciones o concepciones que tienen los sujetos sobre la escritura son cada vez más frecuentes y se han desarrollado en distintos contextos y lenguas (Derakhshan y Karimian Shirejini, 2020; Hegazi, 2021; Yao *et al.*, 2021) incluido el castellano (Castells *et al.*, 2015; Núñez Cortés y Moreno Núñez, 2017; Navarro *et al.*, 2019). También en Latinoamérica en la últimas décadas se han desarrollado trabajos investigativos con este enfoque (De Castro Daza y Niño Gutiérrez, 2014; Villavicencio Quinde y Molina, 2017; Moreno Pineda, 2018; Molina Natera y López Gil, 2020; Caro Valverde y González di Pierro, 2021).

El estudio la escritura académica dentro de los ámbitos universitarios obedece a múltiples justificaciones. En efecto, en la actualidad un currículo universitario incluye el desarrollo de competencias comunicativas de tipo estratégico y sociolingüístico, a fin de que los profesionales puedan gestar textos que, dentro de un campo disciplinar específico, resulten ser funcionales (Castelló Badía, 2014) a fin de evitar dificultades o rupturas comunicativas. En este sentido, cada área de conocimiento emplea unas prácticas comunicativas específicas como, por ejemplo, un lenguaje icónico, un léxico técnico, una retórica específica y el uso de géneros discursivos inéditos (como artículos, ensayos argumentativos, tesis, monografías) que obligan al estudiante que ingresa esta comunidad a expandir sus competencias discursivas, tanto de comprensión como de escritura (Cummins, 2002). La naturaleza particular de estos saberes configura culturas que se traslucen en métodos y prototipos de pensar y escribir (Hyland, 2007). Este hecho convierte a la academia en un contexto donde los textos académico-científicos constituyen un sofisticado camino de representación de ideas que demandan de competencias discursivas altamente especializadas, “uso que puede resultar incongruente con las prácticas de escritura que hasta entonces había ejercitado el estudiante que recién ingresa a la universidad” (Riera, Cordero y Villavicencio, 2019).

Por otra parte, como lo explica la psicología cognitiva (Vygotsky, 2010), la escritura implica una doble abstracción: la abstracción del habla y la abstracción del interlocutor – receptor, la cual potencia las funciones cognitivas superiores de análisis y síntesis, lo que se denomina como el potencial *epistémico* de la escritura (Carlino Cantis, Iglesia y Laxalt, 2013). En este sentido, el papel que cumple la escritura como organizadora del pensamiento es destacable (Ortega González, 2020) dado que obliga a procesar la información de forma distinta a como lo expresaríamos por medio del lenguaje oral, estimulando destrezas cognitivas como, por ejemplo: organizar y jerarquizar la información, relacionar ideas, analizar expresiones y adecuarlas a un contexto, etc. En este sentido, la escritura se aprecia como una potente herramienta de aprendizaje dado que propende al desarrollo del pensamiento y la metacognición (Castelló Badía, 2014).

Otro factor determinante para el estudio de la cuestión es que en los textos estudiantiles aparecen múltiples deficiencias y de diversa índole que, en opinión de los autores, son debidos a la radica en la “ausencia de reflexión sobre lo que implica la tarea de escribir” (Riera, Cordero y Villavicencio, 2019, p. 226) hecho que, consecuentemente, influye no solo en la calidad educativa sino también y de forma más perturbadora, en las prácticas de investigación y la publicación científica.

En el caso particular del Ecuador, a consecuencia de las reformas estatales dirigidas a evaluar y mejorar la calidad de la educación universitaria (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENESCYT], 2018), la escritura cobra especial relevancia al convertirse en un indicador clave para medir la calidad de las universidades, hecho que da pie a que se desarrollen indagaciones entorno a ella. Estos primeros trabajos, aunque en aumento, aún son escasos (Rodas Espinoza, 2021), de enfoque exploratorio y muy heterogéneo (por ejemplo: González Rodríguez, 2018; Rodas Brosam y Colombo, 2018; Cordero y Carlino, 2019; Rodas-Brosam *et al.*, 2021). Sus resultados ponen de manifiesto el estado emergente en el que se encuentra la escritura universitaria (Moya Méndez, 2019; Riera, Cordero y Villavicencio, 2019) evidenciándose la necesidad de obtener datos relativos al estado de las prácticas de escritura dentro del claustro universitario

(Rodas Brosam y Colombo, 2018; Riera, Cordero y Villavicencio, 2019) a fin de tomar decisiones y correctivos fundamentados, impulsar su desarrollo en el estudiantado y, consecuentemente, apoyar a las actividades investigativas y la producción académica.

Para la evaluación de la escritura académica existen instrumentos que estiman las percepciones de quienes escriben (White y Bruning, 2005; Chitez, Kruse y Castelló, 2015), siendo frecuente en este campo las modificaciones, combinaciones, reformulaciones instrumentales junto con la creación de instrumentos *ad hoc* (Difabio de Anglat, 2012; 2013).

Entre los de reciente creación, la Encuesta Europea de Escritura Académica [EEEE] (Chitez, Kruse y Castelló, 2015) presenta ciertas ventajas respecto a otras como: a. el haber sido construida en base a instrumentos previos, b. contener varias dimensiones que permiten valorar las actividades de escritura estudiantil c. contar con valores de confiabilidad [Alfa de Cronbach] aceptables (Castelló Badía y Mateos, 2015), d. disponer de dos cuestionarios paralelos para la comparación de opiniones entre docentes y estudiantes; y e. tener una aplicación previa en población hispanohablante, hecho útil para la comparación de resultados (Álvarez Álvarez y Yániz Álvarez, 2015; Castelló Badía y Mateos, 2015; Castells *et al.*, 2015; Corcelles *et al.*, 2015). En esta misma línea, se dispone de un instrumento adaptado y validado para el Ecuador [EEEE-E], mismo que cuenta con valores de confiabilidad (Alfa de Cronbach) adecuados (Vanegas Quizhpi, 2022), hecho que no deja de ser relevante dado que, de lo revisado, en Latinoamérica el empleo de la EEEA ha sido limitado, parcial o sin proceso de validación previo (Flores Aguilar, 2018; Martínez Compeán, Hernández Rojas y Vélez Espinosa, 2019).

El objetivo de esta investigación fue evaluar las prácticas de escritura dentro de una institución de educación superior a partir de las percepciones (concepciones) que tienen los actores educativos sobre la cuestión. Como objetivos específicos se plantearon:

- Valorar la presencia de la escritura dentro del plan de estudios (currículo) en función de la frecuencia y el tiempo dedicado a la actividad, los géneros discursivos (tipos de texto) empleados y el tipo de escritura imperante (individual y/o colectiva);
- Caracterizar las prácticas de escritura dentro del aula con relación a las instrucciones impartidas, la planificación de la redacción y el apoyo;
- Determinar las diferencias obtenidas en las valoraciones entre las concepciones de estudiantes y docentes.

El trabajo se realizó en la Universidad Católica de Cuenca (UCACUE), una de las principales universidades del Ecuador dentro de la cual se aplicó la EEEA-E a docentes y estudiantes. Fundada en 1970, la UCACUE, se encuentra presente en cinco provincias del país (Azuay, Cañar, Morona Santiago, Napo y Pichincha) y contando con aproximadamente 25.000 estudiantes y 800 docentes. Así, partiendo de la percepción de estudiantes y docentes, se pretende obtener una instantánea sobre el estado de la escritura académica en una institución en un momento determinado, información que servirá para tomar decisiones, aplicar correctivos en favor de la mejora de las prácticas de escritura estudiantiles y, *a posteriori*, evaluar dichas correcciones.

## METODOLOGÍA

Se obtuvo autorización para distribuir la encuesta en GoogleForms® vía correo electrónico a estudiantes y docentes por medio del webmaster institucional (autorización UCACUE GLPI #1607033180 de 31/7/2020).

Instrumento: Se aplicó la EEEA-E (Vanegas Quizhpi, 2022) que consta de 9 dimensiones en su versión para estudiantes y de 8 en su versión para docentes. La Tabla 1 resume lo indagado en cada dimensión.

**Tabla 1 - Estructura de la Encuesta de Escritura Académica validada para Ecuador.**

Dimensión	N.º	Subdimensión	Número de Ítems	Aspectos que indaga
Datos personales	1		12	Información de filiación (edad, género, lengua materna, etc.).
La escritura en el currículo	2.1	Frecuencia y cantidad de escritura	6	Número de cátedras en las que escribe, horas dedicadas a la escritura, número de textos generados por semestre, etc.
	2.2	Prácticas de escritura	9	Tipo de instrucciones recibidas (escritas/orales), dialogo con el docente, empleo de un bosquejo, toma de apuntes en clase.
El proceso de escritura	3.1	Proceso de composición	12	Lecturas previas, planificación, tiempo dedicado a la revisión, suficiencia del apoyo docente, apoyo institucional, plagio.
	3.2	Características del proceso*	6	Importancia atribuida a la lectura previa, planificación, revisiones, etc.
Retroalimentación*	4		8	Frecuencia, momento y forma en la cual se realiza la retroalimentación docente relativa a redacción.
Géneros textuales	5		19 + 2 preguntas abiertas	Tipos de textos empleados (ensayos, resúmenes, etc.), su conceptualización y formas de presentación
Competencias de escritura académica	6.1	Referidas al proceso de composición	9	Resumir lecturas, comprender y reflexionar sobre los textos académicos leídos, organizar y estructurar un documento escrito, etc.
	6.2	Referidas a la gestión de los mecanismos discursivos	11	Uso de terminología correcta, citar las fuentes correctamente, expresarse con precisión, encontrar el estilo correcto para la redacción, etc.
Concepciones acerca de la "correcta" escritura académica ("Escribir bien")	7.1	Relativos a los mecanismos discursivos	7	Importancia atribuida para una "buena" escritura de la precisión terminológica, el lenguaje académico, la estructura temática clara, etc.
	7.2	Relativos al contenido	5	Importancia atribuida para una "buena" escritura de la argumentación convincente, el pensamiento crítico, la creatividad, etc.
Competencias de estudio	8		8	Evalúa las capacidades para debatir en clase, comprender textos académicos, tomar apuntes, organizar el trabajo en grupo, etc.
Apoyo a la escritura*	9		5	Valora la utilidad para mejorar la calidad de escritura algunas de medidas propuestas (cursos, capacitación a docentes, tutorías, etc.)

Fuente: adaptado de (Vanegas Quizphi, 2022).

\*Dimensión o subdimensión exclusiva de estudiantes.

En la mayoría de las dimensiones las respuestas se registraron en escalas tipo Likert de cinco gradientes, siendo el 1 el valor inferior o nulo y el 5 el máximo. Para efectos de la interpretación se consideraron las siguientes equivalencias: 5 a 4,1=Óptimo; 4 a 3,1=Aceptable; 3 a 2,1=Deficiente y 2 o menos=Precario. En la subdimensión 2.1 (*Frecuencia y cantidad de escritura*) se registraron las respuestas en escalas específicas de acuerdo con cada ítem. La dimensión 5 (*Géneros textuales*) incluye 2 preguntas abiertas dirigidas a la descripción de los géneros textuales más utilizados dentro de las cátedras.

Para la evaluación de los *Géneros textuales*, se tomó como referencia los aportes de Gardner y Nesi (2013) adaptados por Corcelles *et al.* (2015), quienes agrupan a los textos según la finalidad o función que cumplen. Dentro de esta clasificación se proponen cinco grupos o familias cada una de los cuales contiene varios géneros textuales empleados en la docencia universitaria. Partiendo de esta clasificación, en la versión aplicada [EEEE-E] se ajustaron las nomenclaturas y se añadieron algunos géneros textuales dentro de cada grupo (Tabla 2). Por razones de extensión y con la finalidad

**Tabla 2 - Géneros textuales según sus funciones.**

Familia	Función	Género textual
Conocimiento Disciplinar	Demostrar conocimiento y/o comprensión del conocimiento a modo de registro.	Apuntes en clase
		Exámenes escritos
		Resúmenes
Investigación	Desarrollar habilidades de investigación	Revisión bibliográfica
		Proyectos de investigación
		Informes de investigación
		Ponencias para seminarios
		Monografías
Práctica Profesional	Prepararse para la práctica profesional.	Informes de prácticas
		Estudios de caso
		Informes técnicos
		Proyectos técnicos
		Manuales de uso o instructivos
		Historias clínicas
		Diseños
		Contenidos periodísticos
Guiones o storytelling		
Argumentación Crítica	Desarrollar habilidades de razonamiento independiente y pensamiento crítico.	Ensayos
		Planteamiento de problemas
		Críticas
Reflexión Personal	Escribir para uno mismo y para los otros	Reflexiones (basadas en experiencias personales)
		Memorias/Narrativas
		Diarios de aprendizaje

Fuente: adaptada de Corcelles *et al.* (2015, p. 554-556).

de mantener la coherencia del artículo, solo se expondrán los resultados cuantitativos de esta dimensión, mientras que los resultados producto del análisis cualitativo formarán parte de una publicación separada.

La pérdida de la presencialidad educativa producto de la pandemia de Covid-19 obligó a que, previo a la aplicación, 12 preguntas de la subdimensión de *Frecuencia y cantidad de escritura* se adapten mínimamente, aclarando que la información solicitada correspondía al segundo semestre de 2019, previo a la pandemia. No se recopiló ningún dato de identificación, realizándose los envíos entre julio y octubre de 2020.

Análisis de los datos: Se empleó el software PSPP para el análisis estadístico. Se aplicó la prueba de Kolmogorov–Smirnov a fin de establecer la distribución de los datos (paramétrica o no paramétrica) y definir la prueba estadística adecuada para la comparación de medias (Ramírez Ríos y Polack Peña, 2020). Se tomó un p-valor de 0,05 como límite de significación.

## RESULTADOS

La muestra se conformó por un total de 495 participaciones, 253 estudiantes y 242 docentes, de los cuales 284 eran mujeres y 211 eran hombres. Participaron miembros de las siete facultades de las cinco sedes (Cuenca, Azogues, Cañar, La Troncal y Macas) de la UCACUE, con edades de 17-52 años para estudiantes y de 30-68 años para docentes.

El colectivo estudiantil se compuso predominantemente del pregrado (88,5%), con una media de edad de  $\bar{x}$  24,1±5,8 años. Hubo predominancia de mujeres (68,4%), de una mayoría que estudiaba en la facultad de Salud y Bienestar (41,9%). En cambio, el colectivo docente mostró un ligero predominio masculino (54,1%), en su mayoría menores 45 años ( $\bar{x}$  43,6±8,6), vinculados al pregrado de Salud y Bienestar (50,8%), con una experiencia docente media de 11±7,6 años y en su mayoría con posgrado de Maestría (88%).

La Tabla 3 muestra los resultados globales obtenidos de todas las dimensiones de la EEEA-E, excepto los obtenidos en la dimensión de *Géneros textuales* dado no se ajustan a lo expuesto en dicha tabla. Sin embargo, los resultados de esta dimensión se comentan en párrafos posteriores y se muestran la Tabla 4.

Ambos colectivos, en casi todas las dimensiones, generan puntuaciones >3, indicando una valoración Aceptable del estado de la escritura académica, a excepción de la primera dimensión *Frecuencia y cantidad de escritura*. En la mayoría de las subdimensiones se encontraron diferencias significativas de opinión entre los colectivos, con valoraciones estudiantiles inferiores a las del profesorado, excepto en *Frecuencia y cantidad de escritura*, donde la tendencia se invierte; y, en *El proceso de escritura*, *Concepciones relacionadas al contenido* y *Competencias de estudio*, donde las diferencias estadísticas no son significativas.

## LA ESCRITURA EN EL CURRÍCULO

Con relación a la *Frecuencia y cantidad de escritura*, las puntuaciones globales fueron las más bajas de toda la encuesta para ambos colectivos, siendo la puntuación del estudiantado significativamente mayor a la del profesorado (estudiantes  $\bar{x}$  3,0±0,8; docentes  $\bar{x}$  2,2±0,4). Estos valores resultan preocupantes al evidenciar que, dentro de la institución, se percibe una escasez de oportunidades para que el estudiantado ejerza la escritura. Lo antedicho se opone a lo observado en las demás dimensiones y subdimensiones, donde se obtienen valoraciones favorables en ambos colectivos (con valores >3). Así, el análisis de los componentes muestra que ambos colectivos ubican el porcentaje de asignaturas en las que escriben un valor próximo al 77% de las impartidas por semestre, con 1 a 2 textos generados por semestre, mismos que no siempre son evaluados y con una coexistencia equilibrada entre la escritura individual y la grupal. Por otra parte, el estudiantado

**Tabla 3 - Resultados globales de la aplicación de la Estructura de la Encuesta de Escritura Académica validada para Ecuador.**

Dimensión	Subdimensión	Estudiantes (n=253)			Docentes (n=242)		
		$\bar{x}$	$\pm$	DS	$\bar{x}$	$\pm$	DS
La escritura en el currículo	Frecuencia y cantidad de escritura	3,0	$\pm$	0,8	2,2	$\pm$	0,4 <sup>a</sup>
	Prácticas de escritura en el aula	3,6	$\pm$	0,9	4,0	$\pm$	0,7 <sup>a</sup>
El proceso de escritura	Proceso de composición	3,6	$\pm$	0,9	3,7	$\pm$	0,8
	Características del proceso de composición	4,2	$\pm$	0,8			
Retroalimentación		3,4	$\pm$	0,7			
Competencias de escritura académica	[...] relacionadas a la gestión de mecanismos discursivos	3,6	$\pm$	0,8	4,4	$\pm$	0,6 <sup>a</sup>
	[...] relacionadas al proceso de composición	3,6	$\pm$	0,8	4,4	$\pm$	0,6 <sup>a</sup>
Concepciones acerca de la "correcta" escritura académica ("Escribir bien")	[...] sobre los mecanismos discursivos	4,0	$\pm$	0,7	4,2	$\pm$	0,6 <sup>a</sup>
	[...] relacionadas al contenido	4,3	$\pm$	0,7	4,6	$\pm$	0,5
Competencias de estudio		3,7	$\pm$	0,7	4,0	$\pm$	0,5
Apoyo a la escritura		4,3	$\pm$	0,7			

<sup>a</sup>Comparación de medias por U de Mann-Whitney,  $p < 0,005$ .

Fuente: elaboración propia (2023).

refiere una dedicación a la escritura de 7 a 8 horas semanales en promedio, valor que contrasta fuertemente con el referido por sus docentes quienes perciben que sus estudiantes solo dedican de 3 a 4 horas a esta actividad (estudiantes  $\bar{x}$  7'42"  $\pm$  6'44" h; docentes  $\bar{x}$  3'28"  $\pm$  2'8" h;  $p < 0,005$ ).

Ambos colectivos coinciden en la percepción que se escribe más en las ciencias experimentales. En efecto, esta área tiene un mayor *Porcentaje de asignaturas en las que escriben* (estudiantes  $\bar{x}$  80,4  $\pm$  27,6%; docentes  $\bar{x}$  80,6  $\pm$  28,1%) en comparación con las ciencias sociales (estudiantes  $\bar{x}$  73,3  $\pm$  30,2%; docentes  $\bar{x}$  67,6  $\pm$  30,3%). En contraparte, el colectivo estudiantil de ciencias sociales valora mejor sus *Prácticas de escritura en aula*, su *Proceso de composición* y la *Retroalimentación* (valores próximos a 4;  $p < 0,005$ ). Estos datos llaman la atención al sugerir que en las ciencias sociales se presentan menos oportunidades para escribir a pesar de disponer de mejores procesos de acompañamiento para la escritura estudiantil.

En cuanto a la percepción de las *Prácticas de escritura en el aula*, los valores son aceptables en ambos colectivos (entre 3 y 4) pero con diferencias significativas en todos los componentes, indicando que el estudiantado valora estas actividades en menor medida que el profesorado, excepto en la *Toma de apuntes en clase*, donde la autopercepción estudiantil es más positiva (estudiantes  $\bar{x}$  4,1  $\pm$  1,1; docentes  $\bar{x}$  3,8  $\pm$  1,0;  $p < 0,005$ ).

Por otra parte, vemos que las instrucciones que preceden a un trabajo escrito son principalmente orales (estudiantes  $\bar{x}$  3,8  $\pm$  1,2; docentes  $\bar{x}$  4,4  $\pm$  0,9;  $p < 0,005$ ) por sobre las escritas (estudiantes  $\bar{x}$  3,4  $\pm$  1,2; docentes  $\bar{x}$  4,1  $\pm$  1,1;  $p < 0,005$ ). En este mismo sentido, el diálogo sobre los textos estudiantiles

Tabla 4 - Frecuencia de empleo de los Géneros textuales.

Familia	Género textual	Estudiante (n=253)			Docente (n=242)		
		$\bar{x}$	$\pm$	DS	$\bar{x}$	$\pm$	DS
Conocimiento disciplinar	Apuntes en clase	4,2	$\pm$	1,0	3,8	$\pm$	1,0*
	Exámenes escritos	4,0	$\pm$	1,1	4,0	$\pm$	1,1
	Resúmenes	4,0	$\pm$	1,1	3,9	$\pm$	0,9
Investigación	Revisión bibliográfica	4,1	$\pm$	1,1	4,2	$\pm$	0,9
	Proyectos de investigación	4,0	$\pm$	1,2	3,8	$\pm$	1,1*
	Informes de investigación	4,0	$\pm$	1,2	3,9	$\pm$	1,0
	Ponencias para seminarios	3,3	$\pm$	1,4	3,9	$\pm$	0,9*
	Monografías	3,0	$\pm$	1,4	2,8	$\pm$	1,3
Práctica profesional	Informes de prácticas	4,1	$\pm$	1,1	4,0	$\pm$	1,1
	Estudios de caso	3,7	$\pm$	1,2	4,0	$\pm$	1,0*
	Informes técnicos	3,6	$\pm$	1,2	3,8	$\pm$	1,0
	Proyectos técnicos	3,3	$\pm$	1,3	3,1	$\pm$	1,2
	Manuales de uso o instructivos	3,1	$\pm$	1,4	2,7	$\pm$	1,4*
	Historias clínicas	3,1	$\pm$	1,6	2,8	$\pm$	1,6*
	Diseños	2,9	$\pm$	1,4	2,6	$\pm$	1,4*
	Contenidos periodísticos	2,8	$\pm$	1,4	3,1	$\pm$	1,2*
	Guiones o storytelling	2,5	$\pm$	1,4	2,1	$\pm$	1,3*
Argumentación crítica	Ensayos	3,9	$\pm$	1,1	3,7	$\pm$	1,1
	Planteamiento de problemas	3,6	$\pm$	1,2	3,6	$\pm$	1,1
	Críticas	3,0	$\pm$	1,4	2,6	$\pm$	1,3*
Reflexión personal	Reflexiones (basadas en experiencias personales)	3,6	$\pm$	1,3	3,1	$\pm$	1,2*
	Memorias/narrativas	3,1	$\pm$	1,3	2,7	$\pm$	1,2*
	Diarios de aprendizaje	2,9	$\pm$	1,4	2,4	$\pm$	1,3*

Fuente: elaboración propia (2023).

\*Comparación de medias por U de Mann-Whitney.  $p < 0,005$ . Escala de Likert: 1=Nunca, 2=Rara vez, 3=A veces, 4= Con frecuencia, 5=Siempre.

se realiza preferentemente entre docente y estudiante (estudiantes  $\bar{x}$  3,3 $\pm$ 1,3; docentes  $\bar{x}$  4,1 $\pm$ 0,9;  $p < 0,005$ ) antes que entre pares (estudiantes  $\bar{x}$  3,2 $\pm$ 1,3; docentes  $\bar{x}$  3,6 $\pm$ 1,1;  $p < 0,005$ ).

Al comparar las puntuaciones sobre la *Información sobre el plagio* (estudiantes: 4,1 $\pm$ 1,2; docentes: 4,4 $\pm$ 0,9;  $p < 0,005$ ) y las relativas a *Cómo citar o parafrasear* (estudiantes: 3,7 $\pm$ 1,3; docentes: 4,3 $\pm$ 0,9;  $p < 0,005$ ), encontramos que las últimas son inferiores en ambos colectivos, sugiriendo que “conocer” sobre plagio y “evitar” el plagio son acciones que no van necesariamente de la mano, haciendo posible las faltas a la ética.

## EL PROCESO DE ESCRITURA

Los resultados de la subdimensión *Proceso de composición* sugieren una falta de seguridad sobre la relevancia las tareas implícitas en la composición (planificación, lecturas previas, revisión, etc.), a pesar de que en la siguiente subdimensión (*Características del proceso*) el estudiantado las perciba como importantes (valores >4). Por tanto, aunque los y las estudiantes consideran importantes las tareas de composición, al momento de escribir no siempre las llevan a cabo. Por otro lado, los componentes de esta subdimensión muestran una diferencia de opinión entre los colectivos sobre la validez del apoyo docente e institucional al desarrollo de la escritura estudiantil, apreciándose un cierto grado de insatisfacción por parte del estudiantado. A pesar de ello, el profesorado de ciencias sociales es mejor puntuado que su contraparte al momento de ayudar a organizar un texto.

Sobre las *Características del proceso de composición*, los datos suministrados por el estudiantado confirman lo observado en las *Prácticas de escritura en el aula*. Efectivamente, a pesar de la importancia atribuida a las tareas propias de la redacción textual (valores próximos a 4) se constata que estas no se conciben como indispensables para la redacción.

## RETROALIMENTACIÓN

Esta dimensión presenta el segundo valor más bajo dentro de la valoración estudiantil, sugiriendo un cierto grado de insatisfacción con relación al apoyo docente a la escritura estudiantil. Según la óptica estudiantil, la retroalimentación se da preferentemente en momentos posteriores a la entrega de la versión final del documento, siendo esporádicas las ocasiones en las cuales solo se le califica el trabajo sin retroalimentación ( $\bar{x} 2,9 \pm 1,4$ ; equivalente a *Rara vez*); y, con preferencia por los comentarios orales de tipo general antes que por los de tipo específico.

## LOS GÉNEROS TEXTUALES

En cuanto a la *Frecuencia de empleo de los géneros textuales*, para el estudiantado los *Apuntes en clase* son el género textual más empleado, seguidos de la *Revisión bibliográfica*, los *Informes de prácticas* y los *Exámenes escritos* (Tabla 4). En cambio, el género textual más solicitado por el profesorado fue la *Revisión bibliográfica*, seguida de los *Exámenes escritos*, los *Informes de prácticas* y los *Estudios de caso*. Esta diferencia manifiesta que la redacción de los *Apuntes en clase* no responde a una solicitud docente sino a una autoexigencia o necesidad estudiantil. Sobre este mismo aspecto, ambos colectivos coinciden en que la familia textual más empleada fue la de *Conocimiento disciplinar*, seguida por las de *Investigación* y de *Argumentación crítica*. En contraposición, la familia menos empleada fue la de *Reflexión personal*. Ahora, si bien a primera vista es positivo que la familia de *Investigación* se encuentre en segundo lugar, debe considerarse que esto se da a consecuencia del empleo frecuente de la *Revisión bibliográfica*, texto que se corresponde con el nivel más básico de investigación y cuya elaboración plantea exigencias menores a las de otros textos investigativos (como los *Proyectos de investigación* o los *Informes de investigación*).

Igualmente, según la perspectiva estudiantil, se escribe más en el nivel de Pregrado. Los textos más empleados en las ciencias experimentales son: los *Apuntes en clase*, los *Informes de prácticas*, la *Revisión bibliográfica* y los *Exámenes escritos*, mientras que en las ciencias sociales se emplean más los *Informes de investigación*, los *Apuntes en clase*, la *Revisión bibliográfica* y los *Ensayos*.

Sobre las *Formas de presentación de los textos*, el estudiantado indica que predominan las entregas por *Aula virtual* ( $\bar{x} 4,2 \pm 1$ ), seguidas de la *Presentación oral* ( $\bar{x} 3,5 \pm 1,2$ ), *Impresas en papel* ( $\bar{x} 3,5 \pm 1,2$ ) y por *Correo electrónico* ( $\bar{x} 3,5 \pm 1,1$ ). En contraparte, el *Portafolio*, el *Póster* y los *Sitios web* (como blogs, redes, etc.) son menos empleados (valores <3). El dato más llamativo resulta ser la presencia de la oralidad al momento de entregar los textos, dado que cuestiona el sentido y la función de los trabajos escritos.

## COMPETENCIAS DE ESCRITURA ACADÉMICA

En esta dimensión resalta la disparidad de opinión entre los colectivos. En efecto, contrario a lo esperado, el estudiantado tiene una autopercepción menos favorable de sus capacidades de escritura (valores entre 3 y 4) que lo percibido por sus docentes (valores > 4), hecho que deja entrever una falta de confianza por parte del estudiantado en sus competencias de escritura.

Asimismo, el colectivo estudiantil se percibe con mayor dominio de las *Competencias relacionadas a la gestión de mecanismos discursivos*, mientras que sus docentes consideran que sus pupilos tienen un mayor dominio de las *Competencias relacionadas al proceso de composición*.

Se observó que ambos colectivos consideran que el grupo estudiantil de ciencias experimentales es más competente al momento de *Comprender y reflexionar sobre los textos académicos* (experimentales  $\bar{x}$  4,4±0,9; sociales  $\bar{x}$  4,0±0,9;  $p < 0,005$ ), mientras que el colectivo estudiantil considera que sus compañeros de ciencias sociales tienen mayor seguridad al revisar y corregir un texto (experimentales  $\bar{x}$  3,5±0,9; sociales  $\bar{x}$  3,8±0,9;  $p < 0,005$ ), para planificar el proceso de escritura (experimentales  $\bar{x}$  3,4±0,9; sociales  $\bar{x}$  3,6±1,1;  $p < 0,005$ ) y para defender su propio punto de vista (experimentales  $\bar{x}$  3,7±0,9; sociales  $\bar{x}$  4,0±0,9;  $p < 0,005$ ).

## CONCEPCIONES ACERCA DE LA ESCRITURA (ESCRIBIR BIEN)

En esta dimensión, las valoraciones de ambos colectivos resaltan las *Concepciones relacionadas al contenido*, reforzando la idea de que, al valorar la calidad de un texto académico, docentes y estudiantes consideran más relevante el fondo (ideas expresadas en el texto) que la forma (manera en que son expresadas), observación que se corresponde con una concepción reproductiva (Villalón Molina, 2010) y conservadora de la escritura.

## COMPETENCIAS DE ESTUDIO

Ambos colectivos consideran que el estudiantado tiene un dominio aceptable de estas competencias (valores entre 3 y 4), donde el colectivo estudiantil tiene una visión ligeramente más positiva de algunos componentes (como el *Organizar eficazmente el trabajo en grupo*, *Escribir textos académicos*, *Leer y comprender textos académicos* y *Tomar apuntes en clase*) que sus docentes. Sin embargo, ambos colectivos consideran que la mayor fortaleza estudiantil está en relación con el *Uso de las tecnologías de la información*.

Como hallazgo, tenemos que el cuerpo docente considera que el estudiantado de ciencias experimentales domina más el *Debatir en clase*, *Organizar eficazmente el trabajo en grupo*, *Preparar eficazmente un examen* y *Escribir textos académicos*. Dicha observación resulta llamativa, dado que se esperaría que sea el estudiantado de ciencias sociales el que se destaque en estos componentes. Además, vemos que el estudiantado siente más seguridad de sus *Competencias de estudio* que de sus *Competencias de escritura*, mientras que el profesorado opina lo opuesto.

## APOYO A LA ESCRITURA

Aquí, las valoraciones del colectivo estudiantil resultan ser óptimas (puntuaciones superiores a 4) a las opciones planteadas. Dichos valores, al relacionarse con los años de estudio de los participantes, muestran que la percepción de utilidad a las medidas de apoyo se eleva en los últimos semestres de las carreras, observación que se comprende mejor si se tiene en cuenta que, dentro de la UCACUE, la mayoría de actividades relacionadas con la redacción (como la práctica preprofesional, la investigación formativa y la titulación) tienden a concentrarse hacia el final del cursado.

Si bien todas las propuestas presentadas se consideraron como de utilidad alta (valores > 4) la mejor puntuada fue el *Capacitar a los docentes en escritura académica*, resultado que sugiere una crítica estudiantil a las capacidades docentes en escritura. Por último, el grupo de estudiantes de

posgrado mostró una percepción más favorable de los *Cursos donde la escritura sea sinónimo de aprendizaje* evidenciando que este grupo aprecia más las propiedades epistémicas de la escritura, resultado que estaría relacionado con la mayor exigencia impuesta a los textos académicos de este nivel (Difabio de Anglat, 2013).

## DISCUSIÓN

El presente trabajo muestra el estado de la escritura académica en una universidad ecuatoriana de tamaño medio a grande, semejante a muchas del país: con una Sede central y filiales en ciudades cercanas. Una primera lectura de los resultados globales muestra que docentes y estudiantes tienen una valoración positiva de las actividades de escritura en la institución, a pesar de que la retroalimentación docente no sea del todo satisfactoria y que las oportunidades para desarrollar la escritura estudiantil sean escasas. Estos resultados no presentan variación significativa con los años de estudio, a excepción de la dimensión de *Apoyo a la escritura*, cuyas puntuaciones aumentan, señalando un aumento del interés estudiantil en esta actividad, lo que posiblemente esté relacionado con otras actividades propias de esos años (práctica profesional y titulación). En lo referente a las *Competencias de escritura*, el estudiantado tiene una autopercepción (autoeficacia) menos favorable que la de sus maestros/as, observación preocupante dado que varios trabajos han revelado la relación entre autopercepción y resultados de aprendizaje (Pajares y Valiente, 1999; Castelló Badía y Mateo, 2015; Pajares, 2003). Efectivamente, la autoeficacia se convierte en un factor con fuerte poder predictivo sobre los resultados del aprendizaje (Pajares, 2003). Así, los estudiantes que se perciben más competentes en una tarea utilizan más estrategias de autorregulación que conducen a un mayor éxito en dicha tarea (Pintrich y De Groot, 1990). Ahora, si se considera que el estudiantado desarrolla confianza en la escritura principalmente en niveles preuniversitarios (Pajares, 2007) y que el nivel de escritura en el país es deficiente en todos los estratos educativos (Moya Méndez, 2019), no resulta extraño que el estudiantado universitario desconfíe de sus capacidades como escritor.

Otra observación es la disparidad entre los colectivos al comparar las percepciones sobre las *Competencias de estudio* y las *Competencias de escritura académica*, donde el estudiantado considera que estudia mejor de lo que escribe, a la inversa de lo percibido por sus docentes. Según Castelló Badía y Mateos (2015), esto se debería a un reconocimiento estudiantil de sus limitaciones en materia de escritura académica aunque, y con la intención de profundizar en la indagación, sería interesante desarrollar entrevistas a ambos colectivos, visitas áulicas y/o análisis de los productos escritos.

En cuanto a las *Concepciones acerca de la buena escritura*, los datos muestran un consenso al considerar que el contenido tiene mayor relevancia por sobre la forma, observación que es coherente con Corcelles *et al.* (2015).

Dentro de las disciplinas académicas, según la percepción estudiantil, se escribe más en las ciencias experimentales, mientras que en las ciencias sociales los procesos de redacción, de acompañamiento dentro del aula y de apoyo docente-institucional son mejor percibidos, hallazgo que resulta contrapuesto a otros trabajos (Álvarez Álvarez y Yániz Álvarez, 2015; Castelló Badía y Mateos, 2015). Esta disparidad podría atribuirse a particularidades institucionales o a la diferencia de cargas horarias universitarias. En efecto, Ecuador mantiene un periodo académico semestral de 720 horas (Consejo de Educación Superior, 2020, Art. 11) mientras que en países como España, y en toda la unión europea, se disminuyeron las cargas horarias en las carreras para adecuarlas al currículum común europeo (Fraile Aranda, 2006).

Al relacionar los datos de la encuesta observamos que el estudiantado, a pesar de ser consciente de la importancia de las tareas implícitas del proceso de composición (planificación, organización,

revisión, etc.) no las considera indispensables para la redacción de un texto académico, observación que se alinea con una visión reproductiva de la escritura (Villalón Molina, 2010) dentro de la cual se escribe para cumplir con una tarea y se percibe a las actividades de composición como un retraso (Marín, López y Roca, 2015).

De Carvalho Ramos Silva y Fernandes Carvalho (2021) encontraron recientemente que el uso frecuente de prácticas efectivas de retroalimentación del docente incide favorablemente la apreciación de ésta por parte del estudiantado y esto tiene un correlato con el rendimiento académico. En este trabajo los valores relativamente bajos (menores a 4) sobre la percepción de la *Retroalimentación*, los valores obtenidos (menores a 4) sugieren una insatisfacción estudiantil relativa a los consejos recibidos de sus docentes, aunque estos son superiores a los obtenidos por Álvarez Álvarez y Yániz Álvarez (2015) en la población española. Similar a lo observado por estas autoras, el momento preferido para llevar a cabo la retroalimentación es al presentar la versión final del texto, lo que sugiere que la retroalimentación está enfocada en evaluar y no en desarrollar la escritura estudiantil, justificando así la insatisfacción registrada. Resultados semejantes los obtuvieron Perea Siller, Luque Nadal y Cepedello Moreno (2013) en un estudio llevado a cabo en la Universidad de Córdoba (España), quienes afirman que “[...] muchos docentes se concentran solamente en la evaluación final del producto sin tener en cuenta el proceso” (p. 72). Esta acción de intervenir solo sobre el producto final es descrita por Carlino Cantis, Iglesia y Laxalt (2013) como “trabajo de extremos”. Por el contrario, cuando la retroalimentación se produce en forma de crítica constructiva y alejada de la mera evaluación, el colectivo estudiantil tiende a reconocer y apreciar su valor (De Carvalho Ramos Silva y Fernandes Carvalho, 2021).

Con relación a los *Géneros textuales* más empleados, se destacan los *Apuntes en clase* (Conocimiento disciplinar) como el texto más redactado por el estudiantado y la *Revisión bibliográfica* (Investigación) como el más solicitado por los docentes, junto al escaso empleo de textos de *Reflexión personal* y de *Argumentación Crítica*, resultados coherentes con Corcelles *et al.* (2015) y De Castro Daza y Niño Gutiérrez (2014).

Estos hallazgos evidencian que las prácticas de escritura están enfocadas en la adquisición y demostración del conocimiento disciplinar establecido, dejando de lado la reflexión y el análisis (Corcelles *et al.*, 2015). En este sentido, debe considerarse que la composición muestral (con una mayor representación de las ciencias experimentales) puede haber influido, al menos parcialmente, en los resultados.

En cuanto a la redacción de las *Apuntes en clase* tenemos que, si bien es una actividad frecuente en el aula y dominada por el estudiantado, carece de relevancia en la evaluación, situación que podría ser mejor aprovechada por el cuerpo docente si se la enfoca ya no como una simple transcripción de lo escuchado en la clase, sino como un ejercicio de metacognición potenciador del aprendizaje (Dunlosky *et al.*, 2013). Por otra parte, los resultados sobre el *Ensayo* (Argumentación crítica), aunque coincidentes con observaciones previas (Carlino Cantis, Iglesia y Laxalt, 2013; Corcelles *et al.*, 2015) parecen ser engañosos, dada la diversidad de concepciones que se tiene de este género textual dentro de esta comunidad académica. En efecto, la polisemia que rodea el uso de este término (Corcelles *et al.*, 2015) estaría generando que se emplee para designar textos con funciones no críticas (como el *Resumen* o la *Revisión bibliográfica*), desvirtuándose así su finalidad. Un razonamiento similar se podría aplicar a otros géneros textuales como, por ejemplo, a la *Revisión bibliográfica*.

Los resultados de *Concepciones acerca de la escritura (Escribir bien)* sugieren que, en la institución evaluada, hay una percepción predominante de un estilo de escritura de lenguaje llano, de estructura clara y sin mayor ornamentación, aunque algo conservador (por empleo de la tercera persona). Este estilo de redacción es más propio de las disciplinas experimentales, donde se da

mayor relevancia al contenido que a los recursos discursivos, con una visión más reproductiva de la escritura (Villalón Molina, 2010; Kabatek, 2018). Estos hallazgos ejemplifican cómo el método y el objeto de estudio de una disciplina condicionan la forma en que se piensa y expresa el conocimiento dentro de dicha disciplina (Marinkovich y Córdova, 2014; Navarro y Colombi, 2022).

Dentro de las *Competencias de estudio*, se destaca una percepción por parte de docentes sobre el dominio estudiantil en el uso de las tecnologías de la información y la autopercepción estudiantil sobre su capacidad de tomar apuntes durante las clases. En efecto, trabajos previos revelan que los *Apuntes en clase* son el género textual más elaborado por estudiantes universitarios e invierten en su elaboración la mayoría del tiempo de clase (Álvarez Álvarez y Yániz Álvarez, 2015; De Castro Daza y Niño Gutiérrez, 2014). En este sentido, el desarrollo de esta competencia no deja de ser positivo dado que implica un mayor grado de procesamiento cognitivo y una mayor posibilidad de recuerdo (Dunlosky *et al.*, 2013). El estudiantado, en general, se percibe más seguro de sus *Competencias de estudio* que de sus *Competencias de escritura*, observación que, según Pajares y Valiente (1999), sería un condicionante para el éxito al momento de enfrentar actividades de escritura por parte de los miembros del estudiantado.

De todas las medidas de *Apoyo a la escritura*, la de *Capacitar a docentes en escritura* fue la considerada más útil por el estudiantado. Este interesante dato puede ser interpretado como una percepción que sus docentes redactan de manera deficiente o bien que no transmiten adecuadamente conceptos de redacción académica. Cualquiera sea la razón, es un llamado de atención a favor de una mayor formación en redacción académica del cuerpo docente. Un trabajo sobre este tema en Ecuador (Moya Méndez, 2019), se señala que los textos de docentes ecuatorianos revelan pobreza e impropiedad léxica, agramaticalidad y baja estrategia pragmática. A esto se agrega que, en esta universidad, el cuerpo docente es relativamente joven, con limitada experiencia y que, en su mayoría, solo el 12% de respondientes ha culminado estudios de doctorado.

Por otro lado, en Ecuador se exige que el cuerpo de docentes-investigadores universitarios realice publicaciones científicas anuales en revistas de alto impacto (Q1 y Q2 del ranking SCIMAGO [<https://www.scimagojr.com>]), objetivo de difícil cumplimiento de por sí (Senescyt, 2018) y al que se agrega las complicaciones relativas con la escritura académica como se describen en este trabajo.

Ahora, debemos tener presente que la competencia docente en escritura no garantiza la enseñanza eficaz de la misma y, de igual forma, un apoyo docente insuficiente tampoco indica incompetencia comunicativa en el colectivo docente. Tomando estas consideraciones en conjunto, la percepción señalada por el estudiantado constituye un llamado de atención para el mejoramiento de capacidades de redacción académica de los docentes.

Al revisar las experiencias para el fomento de la escritura académica dentro de las universidades latinoamericanas, constatamos que en las últimas décadas ha tenido gran difusión el enfoque de alfabetización académica, en torno al cual se han desplegado diversidad de propuestas, destacándose entre ellas las que explotan el aspecto epistémico de la escritura (Villavicencio Quinde y Molina, 2017; Molina Nátera y López Gil, 2020; Rahmat, 2022). Efectivamente, la preocupación universitaria por el desarrollo del pensamiento crítico ha favorecido la creación de centros y programas de escritura académica (Rodas Brosam y Colombo, 2018; Caro Valverde y González di Pierro, 2021; Ochoa Villanueva y Rengifo Mattos, 2021).

Entre las limitaciones del trabajo, mencionamos que es el resultado de la aplicación de un instrumento que solo da cuenta de la subjetividad de quienes participaron y no se realizaron otras actividades como entrevistas, grupos focales, comparación de textos, etc. Otro inconveniente es la extensión del instrumento que induce al abandono (demanda casi 40 minutos completarlo) y que explica el porqué de aproximadamente 25.000 estudiantes solo un porcentaje pequeño completara la encuesta.

Los datos recopilados en este trabajo permitirán realizar, a futuro, un análisis de reducción de la extensión del instrumento, focalizándose en los aspectos más relevantes señalados por docentes y estudiantes, que mantenga su validez, eficiencia y utilidad. Por otra parte, se buscará implicar a otras instituciones del país a fin de disponer de una visión más amplia del tema en el contexto ecuatoriano.

## CONCLUSIONES

1. El trabajo permitió disponer, por primera vez, de datos cuantitativos sobre la percepción de la escritura académica dentro de una institución educativa ecuatoriana.
2. Se registraron varias particularidades relativas a la escritura académica en función de las características de quienes respondieron. Entre las más relevantes señalamos:
  - Hay escasez de oportunidades para ejercer la escritura académica durante el cursado;
  - Se escribe más en las ciencias experimentales que en las sociales y humanísticas a pesar de que, en esta última área del conocimiento, las actividades de acompañamiento y de apoyo son mejores;
  - Paradójicamente, la oralidad es una faceta relevante dentro de las actividades de la escritura. Así, el profesorado la prefiere al momento de emitir instrucciones, evaluar textos y retroalimentar, eludiendo tanto la lectura de los textos estudiantiles como la escritura de comentarios;
  - La retroalimentación docente para la escritura, en opinión del estudiantado, no resulta del todo satisfactoria, siendo principalmente de tipo extremo (posterior a la entrega) y externo (sin mayor intervención docente en la redacción);
  - Los textos más redactados por los estudiantes son: *Apuntes en clase*, *Revisión bibliográfica*, *Informes de prácticas* y *Exámenes escritos*, siendo los dos primeros redactados como resultado de la autoexigencia estudiantil;
  - El estudiantado tiene una autopercepción menos favorable de sus capacidades de escritura que lo percibido por sus docentes;
  - Para el colectivo estudiantil, la percepción de utilidad de las medidas de *Apoyo a la escritura* aumenta en los últimos años de carrera, siendo considerada la Capacitación docente como la más útil.

En síntesis, este trabajo muestra, por primera vez en Ecuador, las características de escritura académica de un colectivo estudiantil y docente, sus particularidades, fortalezas y deficiencias. Consecuentemente, se constata la necesidad de emprender acciones para fortalecer las prácticas escritas al interior de la institución, partiendo desde un cambio en la concepción meramente comunicativa de la escritura, a fin de que pueda ser visualizada como una actividad de aprendizaje de alto valor. Consideramos que las acciones estarían dirigidas principalmente a:

- Aumentar las oportunidades para que el estudiantado desarrolle su escritura de forma institucional;
- Buscar una mayor implicación docente a lo largo del proceso de composición textual;
- Hacer que la retroalimentación docente sea continua, formativa y de calidad;
- Incidir en la calidad de los textos mediante la práctica continua, organizada y sistematizada.

## AGRADECIMIENTOS

Parte de este trabajo fue realizado mientras O.S.V.Q. se desempeñó como docente en la Universidad Católica de Cuenca. Se agradece a sus autoridades por permitir la aplicación del instrumento vía correo electrónico institucional.

## REFERENCIAS

ÁLVAREZ ÁLVAREZ, Manuela; YÁNIZ ÁLVAREZ, Concepción. Las prácticas escritas en la universidad española. **Cultura y Educación**, Londres, v. 27, n. 3, p. 594-628, sep. 2015. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/11356405.2015.1072356?journalCode=cyea>. Acceso el: 3 mar. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. The problem of speech genres. In: DUFF, David (org.). **Modern gender theory**. London: Routledge, 2000. p. 82-97. Disponible en: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315839257-7/problem-speech-genres-mikhail-bakhtin?context=ubx&refId=b337af4e-19ba-4159-a1b5-2359c2a9d657>. Acceso el: 4 abr. 2021.

BARTHES, Roland. **El susurro del lenguaje**: Más allá de la palabra y la escritura. 2. ed. México: Paidós, 1994. Disponible en: <https://ayciiunr.files.wordpress.com/2018/04/barthes-roland-el-susurro-del-lenguaje.pdf>. Acceso el: 4 abr. 2021.

BAZERMAN, Charles; LITTLE, Joseph; BETHEL, Lisa; CHAVKIN, Teri; FOUQUETTE, Danielle; GARUFIS, Janet. **Escribir a través del Currículum**: una guía de referencia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2016. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>. Acceso el: 8 abr. 2021.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The psychology of written composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

BRITTON, James N. **Language and learning**. London: Penguin Books, 1970.

CARLINO CANTIS, Paula Cecilia; IGLESIA, Patricia; LAXALT, Irene. Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. **Revista de Docencia Universitaria**, Valencia, v. 11, n. 1, p. 105-136, ene.-abr. 2013. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/106910>. Acceso el: 5 mar. 2021.

CARO VALVERDE, María Teresa; GONZÁLEZ DI PIERRO, Carlos. La investigación universitaria en centros y programas latinoamericanos de escritura académica. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 39, n. 1, p. 11-20, 2021. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/469401>. Acceso el: 8 mar. 2021.

CASSANY, Daniel. **La cocina de la escritura**. 3. ed. Barcelona: Anagrama, 1996.

CASTELLÓ BADÍA, Montserrat. Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. **Enunciación**, v. 19, n. 2, p. 346-365, jul.-dic. 2014. Disponible en: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8256>. Acceso el: 5 mar. 2021.

CASTELLÓ BADÍA, Montserrat; MATEOS, Mar. Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. **Cultura y Educación**, Londres, v. 27, n. 3, p. 477-503, sep. 2015. Disponible en: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/672164/faculty\\_castello\\_ce\\_2015\\_ps.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/672164/faculty_castello_ce_2015_ps.pdf?sequence=1). Acceso el: 3 mar. 2021.

CASTELLS, Núria; MATEOS SANZ, María del Mar; MARTÍN, Elena; SOLÉ I GALLART, Isabel; MIRAS, Mariana. Perfiles de competencias y concepciones sobre la escritura académica en estudiantes universitarios. **Cultura y Educación**, Londres, v. 27, n. 3, p. 569-593, septiembre. 2015. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204081>. Acceso el: 5 mar. 2021.

CERVETTI, Gina N.; WRIGHT, Tanya S. The role of knowledge in understanding and learning from text. In: BIRR MOJE, Elizabeth; AFFLERBACH, Peter P.; ENCISO, Patricia; LES AUX, Nonie K. (org.). **Handbook of reading research**: Volume V. New York: Routledge, 2020. p. 237-260. New York:

Routledge. Disponible en: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315676302-13/role-knowledge-understanding-learning-text-gina-cervetti-tanya-wright?context=ubx&refId=fc1d1f8c-3f5b-42cd-bb10-b4a731a81006>. Acceso el: 3 abr. 2021.

CHITEZ, Madalina; KRUSE, Otto; CASTELLÓ, Montserrat. **The European writing survey (EUWRIT): background, structure, implementation, and some results.** Switzerland: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, 2015. Disponible en: <https://digitalcollection.zhaw.ch/items/afe48d5f-aea8-4a54-b36a-1aa59fe7e73c>. Acceso el: 4 mar. 2021.

CHOMSKY, Noam; GALLEGO Ángel J.; OTT, Dennis. Generative grammar and the faculty of language: Insights, questions, and challenges. **Catalan Journal of Linguistics**, Barcelona, Special Issue, p. 229-261, 2019. Disponible en: <https://revistes.uab.cat/catJL/article/view/sp2019-chomsky-gallego-ott>. Acceso el: 30 abr. 2021.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. **Reglamento de régimen académico:** Resolución RPC-SO-08-No.111-2019. Quito, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3j4GaDp>. Acceso el: 12 abr. 2021.

CORCELLES, Mariona; OLIVA, Àngels; CASTELLÓ, Montserrat; MILIAN, Marta. Escribir en la universidad: ¿Nos entendemos? **Cultura y Educación**, Londres, v. 27, n. 3, p. 550-566, sep. 2015. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/11356405.2015.1072359?journalCode=cyea>. Acceso el: 8 mar. 2021.

CORDERO CARPIO, Guillermo; CARLINO, Paula. Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**, Cuenca, v. 16, n. 32, p. 4-18, jul.-dic. 2019. Disponible en: <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/342>. Acceso el: 8 mar. 2021.

CUMMINS, Jim. **Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos.** Madrid: Morata, S.L., 2002.

DE CARVALHO RAMOS SILVA, Juana; FERNANDES CARVALHO, Carolina. Percepções de estudantes do ensino superior sobre o feedback docente e desempenho acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260081, p. 1-26, 2021. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DdXBTYxMYNhgZdtzJSxHDvB/?lang=pt>. Acceso el: 6 mar. 2021.

DE CASTRO DAZA, Diana Patricia; NIÑO GUTIÉRREZ, Rosa María. Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. **Diversitas: Perspectivas en Psicología**, Bogotá, v. 10, n. 1, p. 71-85, ene.-jul. 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/679/67935714005.pdf>. Acceso el: 7 mar. 2021.

DERAKHSHAN, Ali; KARIMIAN SHIREJINI, Roghayeh. An Investigation of the Iranian EFL Learners' Perceptions Towards the Most Common Writing Problems. **SAGE Open**, v. 10, n. 2, p. 1-10, abr.-jun. 2020. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244020919523>. Acceso el: 7 mar. 2021.

DIFABIO DE ANGLAT, Hilda. Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. **Revista de orientación educacional**, Chile, v. 26, n. 49, p. 37-53, jul.-dic. 2012. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554495>. Acceso el: 7 mar. 2021.

DIFABIO DE ANGLAT, Hilda. Evaluating doctoral students' conceptions on academic writing. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 13, n. 3, p. 241-261, 2013. Disponible en: [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000300011&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032013000300011&script=sci_arttext&tlng=en). Acceso el: 8 mar. 2021.

DUNLOSKY, John; RAWSON, Katherine A.; MARSH, Elizabeth J.; NATHAN, Mitchell J.; WILLINGHAM, Daniel T. Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. **Psychological Science in the Public Interest**, Costa Rica, v. 14, n. 1, p. 4-58, mar.-dic. 2013. Disponible en: <https://pcl.sitehost.iu.edu/rgoldsto/courses/dunloskyimprovinglearning.pdf>. Acceso el: 5 mar. 2021.

FLORES AGUILAR, María Dolores. La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. **Revista de la Educación Superior**, Ciudad de México, v. 47, n. 186, p. 23-49, abr.-jun. 2018. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602018000200023yscript=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602018000200023yscript=sci_arttext). Acceso el: 5 mar. 2021.

FLOWER, John R.; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, dic. 1981. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/356600?origin=crossref>. Acceso el: 8 mar. 2021.

FRAILE ARANDA, Antonio. El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, España, v. 8, n. 1, p. 1-15, ene. 2006. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n1/v8n1a3.pdf>. Acceso el: 7 mar. 2021.

GARDNER, Sheena; NESI, Hilary. A classification of genre families in university student writing. **Applied Linguistics**, Oxford, n. 34, p. 25-52, feb. 2013. Disponible en: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/34/1/25/150792?redirectedFrom=fulltext>. Acceso el: 7 mar. 2021.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Nadia Aurora. El diario como estrategia didáctica para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes de la Educación Superior. **Revista Científica Ecociencia**, Guayaquil, n. 5, p. 1-20. 2018. Disponible en: <https://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/158>. Acceso el: 5 mar. 2021.

HEGAZI, Hanan Alaa. **University students' perceptions of writing assessment**. 2021. 223 f. Dissertation (Master in Teaching English to Speakers of Other Languages)-Department of Applied Linguistics, Faculty of Humanities and Social Sciences, American University in Cairo, Cairo, 2021. Disponible en: <https://fount.aucegypt.edu/etds/1684>. Acceso el: 06 mar. 2021.

HYLAND, Ken. **Writing in the academy**. Reputation, education y knowledge. London: Institute of Education Press, London University, 2007.

IVANIC, Roz. Discourses of writing and learning to write. **Language and Education**, Londres, v. 18, n. 3, p. 220-245, mar. 2004. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780408666877>. Acceso el: 5 mar. 2021.

KABATEK, Johannes. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. In: KABATEK, Johannes; BLEORTU, Cristina; GERARDS, David Paul (org.). **Lingüística coseriana, lingüística histórica, tradiciones discursivas**. Madrid: Iberoamericana, 2018. p. 163-184. Disponible en: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.31819/9783954877508-010/html>. Acceso el: 14 abr. 2021.

LOUREDA, Óscar; RECIO FERNÁNDEZ, Inés; SANDERS, Ted. Los estudios experimentales del discurso. In: LÓPEZ FERRERO, Carmen; CARRANZA, Isolda E.; VAN DIJK, Teun A. (org.). **Estudios del discurso**. Barcelona: Routledge, 2022. p. 85-98. Disponible en: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780367810214-8/los-estudios-experimentales-del-discurso-%C3%B3scar-loureda-in-%C3%A9s-recio-fern%C3%A1ndez-ted-sanders?context=ubx&refId=cfcecfcb-bd8c-4fdf-9ac0-e09c74207c85>. Acceso el: 14 oct. 2022.

MARÍN, Javier; LÓPEZ, Sonia; ROCA-DE-LARIOS, Julio. El proceso de escritura académica en la universidad española: percepciones de estudiantes y profesores. **Cultura y Educación**, Londres, v. 27, n. 3, p. 504-533, sep. 2015. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/11356405.2015.1072360?journalCode=cyea>. Acceso el: 5 mar. 2021.

MARINKOVICH, Juana; CÓRDOVA, Alejandro. Writing at university: Object of study, method and discourses. **Revista Signos**, Valparaíso, v. 47, n. 84, p. 40-63, mar. 2014. Disponible en: [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342014000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342014000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=en). Acceso el: 6 mar. 2021.

MARTÍNEZ COMPEÁN, María Eugenia; HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo; VÉLEZ ESPINOSA, Maricela. Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas. **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**, México, v. 1, n. 4, p. 35-45, dic. 2019. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/231831982.pdf>. Acceso el: 8 mar. 2021.

MOLINA NATERA, Violeta; LÓPEZ GIL, Karen Shirley. Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura de Latinoamérica. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, v. 1, n. 78, p. 97-119, ene.-abr. 2020. Disponible en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/8066>. Acceso el: 6 mar. 2021.

MORENO PINEDA, Víctor Alfonso. Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano: Estado del tema. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, Boyacá, n. 32, p. 19-40, jul-dic. 2018. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/0121-053X-clin-32-19.pdf>. Acceso el: 5 mar. 2021.

MOYA MÉNDEZ, Misael. La escritura académica en Ecuador: observaciones teóricas y estratégicas para un plan director. **Islas. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales**, v. 61, n. 194, p. 173-185, sep-dic. 2019. Disponible en: <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1107>. Acceso el: 6 mar. 2021.

NAVARRO, Federico. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. **Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir**, Florida, v. 1, n. 9, p. 38-56, nov. 2021. Disponible en: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>. Acceso el: 8 mar. 2021.

NAVARRO, Federico; COLOMBI, María Cecilia. Alfabetización académica y Estudios del discurso. In: LÓPEZ FERRERO, Carmen; CARRANZA, Isolda E.; VAN DIJK, Teun A. (org.), **Estudios del discurso**. 1 ed. Barcelona: Routledge, 2022. cap. 34, p. 495-509. Disponible en: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780367810214-40/alfabetizaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-estudios-del-discurso-federico-navarro-mar%C3%ADa-cecilia-colombi?context=ubx&refId=1cafae73-d4b1-4e63-a41c-291139bc4578>. Acceso el: 14 oct. 2022.

NAVARRO, Federico; MORA AGUIRRE, Bárbara. Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 18, n. 3, p. 1-16, oct. 2019. Disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/22179>. Acceso el: 7 mar 2021.

NAVARRO, Federico; URIBE GAJARDO, Fernanda; LOVERA FALCÓN, Pablo; SOLOGUREN INSÚA, Enrique. Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. **Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos**, n. 38, p. 75-98, dic. 2019. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7203025>. Acceso el: 8 mar. 2021.

NÚÑEZ CORTÉS, Juan Antonio; MORENO NÚÑEZ, Ana. Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. **Zona Próxima**, Baranquilla, n. 26, p. 44-60, ene.-jun. 2017. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6416726>. Acceso el: 6 mar 2021.

OCHOA VILLANUEVA, Eurídice Minerva; RENGIFO MATTOS, Karina Decyre. Antecedentes y fundamentos teóricos de los cursos de contenido disciplinar con lectura y escritura: un acercamiento al contexto latinoamericano. **Educatio Siglo XXI**, Murcia, v. 39, n. 1, p. 21-40, ene.-jun. 2021. Disponible en: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/452021>. Acceso el: 6 mar 2021.

ORTEGA GONZÁLEZ, Mauricio; PATRÓN ESPINOSA, Felipe de Jesús; LÓPEZ ALVARADO, Naneli; PACHECO CHÁVEZ, Virginia. Autorregulación de las interacciones escritoras: una aproximación metodológica con universitarios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250038, p. 1-25, 2020. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vz9zjGjGGY4pMYghTHxH6Sy/?lang=es>. Acceso el: 5 mar 2021.

PAJARES, Frank. Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. **Reading Writing Quarterly**, Filadelfia, v. 19, n. 2, p. 139-158, ene.-abr. 2003. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560308222>. Acceso el: 7 mar 2021.

PAJARES, Frank. Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, v. 39, n. 4, p. 239-249, dic. 2007. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481756.2007.11909801>. Acceso el: 7 mar. 2021.

PAJARES, Frank; VALIENTE, Giovanni. Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. **Contemporary Educational Psychologist**, Pensilvania, n. 24, p. 390-405, oct. 1999. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X9890995X?via%3Dihub>. Acceso el: 7 mar. 2021.

PEREA SILLER, Francisco Javier; LUQUE NADAL, Lucía; CEPDELLO MORENO, M<sup>a</sup> De La Paz. Metodología y evaluación de la actividad escrita. In: PEREA SILLER, Francisco Javier (coord.). **Comunicar en la universidad: descripción y metodología de los géneros académicos**. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2013. p. 51-74.

PINTRICH, Paul R.; DE GROOT, Elisabeth V. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 82, n. 1, p. 33-40, ene. 1990. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.82.1.33>. Acceso el: 8 mar. 2021.

RAHMAT, Noor Hanim. Knowledge transforming in writing: an analysis of read-to-write process. **European Journal of English Language Teaching**, v. 5, n. 4, p. 1-17, dic. 2022. Disponible en: <https://oapub.org/edu/index.php/ejel/article/view/3103>. Acceso el: 8 mar. 2021.

RAMÍREZ RÍOS, Alejandro; POLACK PEÑA, Ana María. Estadística inferencial. Elección de una prueba estadística no paramétrica en investigación científica. **Horizonte de la Ciencia**, Perú, v. 10, n. 19, p. 191-208, jul-dic. 2020. Disponible en: <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/597>. Acceso el: 6 mar. 2021.

RAMOS, Alex Silgado; AMADOR PINEDA, Luis Hernando. El proceso de la escritura. Consideraciones para un modelo. In: GAMBOA Carlos Arturo; GIL Marien Alexandra (org.). **Herramientas para un modelo: guía para interactuar en la modalidad de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima**. Tolima: Universidad del Tolima, 2019. p. 95-103.

RIERA, Gloria; CORDERO, Guillermo; VILLAVICENCIO, Manuel. ¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica. **Revista Pucará**, Cuenca, n. 25, p. 223-242, ene. 2019. Disponible en: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2564>. Acceso el: 6 mar. 2021.

RODASBROSAM, Elisabeth; COLOMBO, Laura. Grupos de escritura en el Ecuador para el apoyo a académicos en su camino a la publicación. **Revista Pucará**, Cuenca, n. 29, p. 147-167, nov. 2018. Disponible en: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2690>. Acceso el: 7 mar. 2021.

RODAS-BROSAM, Elisabeth; COLOMBO, Laura; CALLE, María-Daniela; CORDERO, Guillermo. Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios. **Maskana**, Cuenca, v. 12, n. 1, p. 5-15, ene-jun. 2021. Disponible en: <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/view/3671>. Acceso el: 5 mar. 2021.

RODAS ESPINOZA, Leopoldo. Revisión teórica de las investigaciones sobre lectura y escritura académica en España y Latinoamérica, y sus vínculos con la universidad ecuatoriana. **Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales**, Venezuela, n. 50, p. 27-41, julio-agosto 2021. Disponible en: <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/07/Ed.5027-41-Rodas-Leopoldo.pdf>. Acceso el: 5 nov. 2022.

SECRETARÍA NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN (SENESCYT). **Lineamientos para establecer el nivel de las publicaciones indexadas para el proceso de categorización y recategorización de investigadores**. Quito, 2018. Disponible en: <https://bit.ly/3eZMvAS>. Acceso el: 5 mar. 2021.

VALENZUELA, Ángel A. La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? **Lenguaje**, Cali, v. 46, n. 1, p. 69, ene.-jun. 2018. Disponible en: <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/6197>. Acceso el: 5 mar. 2021.

VANEGAS QUIZHPI, Oscar Santiago. **Las concepciones sobre las prácticas de escritura académica de estudiantes y docentes de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador**. 2022. 298 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Artes y Humanidades, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2022.

VILLALÓN MOLINA, Ruth. **Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica**. 2010. 280 f. Tesis (Doctorado en Psicología) – Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2010. Disponible en: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4865/31711\\_villalon\\_ruth.pdf?sequ](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4865/31711_villalon_ruth.pdf?sequ). Acceso el: 3 de abr. 2021.

VILLAVICENCIO QUINDE, Manuel; MOLINA, Érika. La escritura epistémica: experiencia en la asignatura Narrativa Latinoamericana. **Acción Pedagógica**, Táchira, v. 26, n. 1, p. 88-95, ene.-dic. 2017. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6344976>. Acceso el: 6 mar. 2021.

VYGOSTKY, Lev S. **Pensamiento y lenguaje**. 2. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 2010.

WHITE, Mary Jane; BRUNING, Roger. Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, n. 2, p. 166-189, ene. 2005. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X04000554?via%3Dihub>. Acceso el: 5 mar. 2021.

YAO, Yuan; GUO, Nancy Songdan; LI, Changqi; MCCAMPBELL, Duncan. Cómo las creencias de los escritores universitarios de EFL sobre la capacidad de escritura afectan sus percepciones de la evaluación por pares: perspectivas desde teorías implícitas de inteligencia. **Valoración y Evaluación en la Educación Superior**, Londres, v. 46, n. 1, p. 151-167, abr. 2021. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2020.1750559>. Acceso el: 5 jun. 2022.

**Cómo citar este artículo:** VANEGAS QUIZHPI, Oscar Santiago; Calzolari, Aldo. Evaluación de la escritura académica en una universidad de Ecuador. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300001, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300001>

**Conflicto de intereses:** Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses en relación al manuscrito.

**Financiamiento:** El estudio no recibió financiación.

**Contribuciones de los autores:** Conceptualización, Análisis de Datos, Análisis Formal, Investigación, Metodología, Validación, Escrita – Primera Redacción, Escrita – Revisión y Edición: Vanegas Quizhpi, O.S. Conceptualización, Metodología, Supervisión, Validación, Escrita – Revisión y Edición: Calzolari, I.

## SOBRE LOS AUTORES

OSCAR SANTIAGO VANEGAS QUIZHPI es doctor en Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Docente del Conservatorio Superior José María Rodríguez (Ecuador). ALDO CALZOLARI es doctor en Ciencias Biológicas por la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Ex-docente del Instituto Universitario Hospital Italiano Buenos Aires (Argentina) y Director del Instituto de Educación Científica (Argentina).

Recibido el 30 de agosto de 2023

Aprobado el 13 de diciembre de 2023

