

INVESTIGACIONES

Escritura académica y autoeficacia en estudiantes de ciencias sociales y humanas de una universidad peruana

Academic writing and self-efficacy in students
of social and human sciences at a Peruvian university

Aymé Barreda-Parra^a
Rosa Núñez-Pacheco^b
Osbaldo Turpo-Gebera^c
Cesar H. Limaymanta^{d, e}
M^a Cruz Sánchez-Gómez^f

^aDepartamento Académico de Psicología,
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
vbarredapa@unsa.edu.pe

^bDepartamento Académico de Literatura y Lingüística,
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
rnunezp@unsa.edu.pe

^cDepartamento Académico de Educación,
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.
oturpo@unsa.edu.pe

^dDepartamento de Bibliotecología y Ciencias de la Información,
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
climaymanta@unmsm.edu.pe

^eFacultad de Ciencias de la Salud,
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Perú.
pcmaclim@upc.edu.pe

^fDepartamento de Didáctica,
Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, España.
mcsago@usal.es

RESUMEN

La autoeficacia se basa en la Teoría Social Cognitiva de Bandura y desde esa perspectiva el objetivo de este estudio es examinar la relación entre la escritura académica y las creencias de autoeficacia para la escritura en estudiantes universitarios de pregrado. La muestra estuvo conformada por 176 participantes, 114 mujeres y 62 hombres, de una universidad pública peruana. La metodología desarrollada es cuantitativa de tipo correlacional. Los participantes cumplieron un Cuestionario de Percepción sobre Alfabetización Académica y una Escala de Autoeficacia para la Escritura. Los resultados revelan que la relación entre percepción de escritura académica y creencias de autoeficacia es moderada; no existen diferencias significativas por sexo y por programa académico. Se concluye que a mayor nivel de percepción de escritura académica mayor creencia de autoeficacia.

Palabras clave: escritura académica, autoeficacia, estudiantes universitarios, sexo.

ABSTRACT

Self-efficacy is based on Bandura's Social Cognitive Theory and from this perspective the objective of this study is to examine the relationship between academic writing and self-efficacy beliefs for writing in undergraduate university students. The sample consisted of 176 participants, 114 women and 62 men, from a Peruvian public university. Quantitative and correctional methodology were used. The participants completed a Perception Questionnaire on Academic Literacy and a Writing Self-Efficacy Scale. The results reveal that the relationship between academic writing perception and self-efficacy beliefs is moderate; there are no significant differences by gender and academic program. It is concluded that the higher the level of perception of academic writing, the higher the self-efficacy beliefs.

Key words: academic writing, self-efficacy, university students, gender.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las actividades más importantes que se realiza en el ámbito universitario está representada por la escritura académica. De acuerdo a la clasificación Tuning en 2001, la escritura académica es una competencia genérica instrumental denominada comunicación oral y escrita, es una habilidad lingüística que puede ser incluida en cualquier grado y que, al mismo tiempo, es considerada importante por la sociedad (Beneitone & Bartolomé, 2014). A diferencia de las competencias específicas, la escritura académica se desarrolla de manera transversal, es decir, está presente en todas las asignaturas del plan de estudios y no sólo en los cursos especialmente creados para tal fin como comunicación escrita, redacción académica, producción escrita, entre otras.

Según la UNESCO, las competencias genéricas relacionadas con la escritura académica, la investigación y el desarrollo epistémico destacan por su contribución al desarrollo general de las competencias vinculadas a la formación (IESALC, 2017). La escritura académica se vincula con las disciplinas que cursan los estudiantes universitarios (Silva y Limongi, 2016), y se refiere al “complejo proceso de producción de textos en contextos de formación académica, o bien a los productos textuales que ese proceso genera” (González *et al.*, 2019, p. 193). La complejidad de este proceso se debe, precisamente, a que intervienen diversas habilidades no sólo de índole lingüística, sino también cognitivas e incluso de carácter sociocultural.

La escritura académica debe “facilitar el ingreso de los estudiantes universitarios a cada una de las culturas escritas disciplinares” (Torres, 2017, p. 313). Entre los productos de la escritura académica que elaboran los estudiantes destacan los resúmenes, informes, ensayos, ponencias, casos, artículos científicos, tesis. Dichos textos, poseen características particulares, dependientes del área disciplinar de su producción y se producen a lo largo de su formación académica, por lo que su complejidad se va incrementando en los años superiores, ya que se asume que la competencia del estudiante ha mejorado ostensiblemente, y ello debe demostrarse sobre todo cuando presenta su tesis que le permitirá obtener un grado académico o título profesional.

La escritura académica conforma una de las competencias más importantes en la educación superior, al intervenir como herramienta básica para: a) construir, comunicar y dar cuenta del conocimiento; b) desarrollar un conjunto de diversos procesos cognitivos; c) comunicar conceptos teóricos y técnicos, no sólo científicamente, sino también, de forma clara, creíble y eficaz; y d) el éxito académico y profesional, al fomentar el sentido crítico. De no lograrse la apropiación adecuada de esas competencias, se corre el riesgo de llegar a

situaciones extremas, como la deserción universitaria (Meza y González, 2020). En cierta medida, el éxito o fracaso de un estudiante depende en buena parte de que haya adquirido esas habilidades escriturales.

En torno a la escritura académica existen enfoques pedagógicos. Según Arias (2013), estos se centran en investigaciones sobre el proceso de la escritura, el producto de la escritura y la didáctica de la escritura. Dentro del último grupo, se identifican tres movimientos implementados en las universidades, especialmente estadounidenses: *Writing Across the Curriculum*, WAC; *Writing in the disciplines*, WID; y *Academic literacies*, desarrollado originariamente en el Reino Unido (Castelló, 2014). En Hispanoamérica se conoce a la escritura académica como alfabetización académica (Navarro, 2018); término que “propone la enculturación académica en los códigos, discursos y convenciones disciplinares” (Castelló, 2014, p. 350) con la finalidad que los estudiantes se comuniquen adecuadamente en sus comunidades profesionales. La competencia de alfabetización académica presenta los siguientes componentes: a) actitudes hacia la alfabetización académica; b) conocimiento de alfabetización académica; c) práctica de alfabetización académica; d) habilidades de resolución de problemas (Castillo-Martínez *et al.*, 2023). Otros autores emplean el término escritura epistémica para referirse a un fenómeno complejo que comprende una serie de dimensiones: lingüística, social, (meta) cognitiva y afectiva (Silva y Limongi, 2016).

Por su parte Ortiz (2011) afirma que priman dos enfoques teóricos en el estudio de la escritura: el cognitivo y el sociocognitivo. El primero, se funda en los aportes de la psicología cognitiva, representada por tres procesos básicos: planificación, traducción y revisión; y subprocesos que van desde la generación de ideas hasta la elaboración de los borradores. El segundo enfoque, considera a la escritura como práctica social y cultural, acentuada en el contexto y en las vivencias de la composición, e incluso emocionales, como la motivación. En la misma línea, Sala-Bubaré y Castelló (2017), al referirse al enfoque sociocultural, destaca el contexto y los discursos disciplinarios, soslayando los procesos cognitivos individuales, centrándose en la cognición situada, es decir, en los procesos socialmente mediados donde los significados se construyen, revisan y transforman.

En general, la escritura académica ha sido utilizada como medio de comunicación sobre lo que se conoce de cada disciplina universitaria y no como un instrumento de reflexión; esto explicaría la escasez de estudios sobre la autoeficacia y la escritura académica en Latinoamérica (González *et al.*, 2019). En esa perspectiva, este estudio se orienta a llenar ese vacío de conocimiento, al integrar las creencias de autoeficacia, como constructo de la Teoría Social Cognitiva, o también llamada, Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura. Esta teoría enfatiza las interrelaciones mutuas entre las influencias intrapersonales, los comportamientos individuales y los factores ambientales (Bandura, 2012).

Bandura (2012) definió la autoeficacia como las creencias de las personas sobre su capacidad para producir determinados logros. Las personas difieren en su eficacia en diferentes dominios de funcionamiento y en varias facetas dentro de un dominio de actividad. En el enfoque de Bandura, la autoeficacia percibida afecta la motivación y los logros de desempeño directamente y a través de su impacto en las metas, expectativas de resultados y percepción de los facilitadores e impedimentos socioestructurales.

Previos estudios empíricos confirman la relación de la autoeficacia con la escritura. Prat-Sala y Redford (2012), al examinar la percepción de la autoeficacia sobre la lectura y escritura, concluyen que la autoeficacia contribuye independientemente al desempeño de la escritura, probablemente debido a un mayor monitoreo y reevaluación. El profesorado

cumple un rol significativo en la facilitación exitosa de la escritura en los estudiantes (Ekholm *et al.*, 2015). Otros estudios dan cuenta que el idioma predominante de los instrumentos para medir la percepción de la autoeficacia es el inglés y que los estudios se desarrollan principalmente en Estados Unidos y se construyen a partir de oraciones declarativas en primera persona (González *et al.*, 2019).

La actividad de escribir se enriquece cuando las creencias de la autoeficacia hacia la escritura mejoran durante la formación. Los estudiantes asumen diferentes roles (escribir, revisar y editar). Estos roles les brinda diversidad de experiencias de aprendizaje y aumenta su confianza en sus propias capacidades para escribir (Van Blankenstein *et al.*, 2019). Después de la entrevista aplicada a los universitarios de pregrado que participaron en el proyecto de investigación, los autores concluyen que las nuevas experiencias de colaboración y escritura mejoraron las creencias de autoeficacia, a la par fueron efectivas las experiencias indirectas de revisión de artículos de investigación como modelos para sus propios escritos.

En relación al sexo y la autoeficacia académica, los hombres logran ligeramente mejor puntuación que las mujeres, las diferencias son estadísticamente significativas; pero pequeñas, lo cual es importante porque es una variable clave en la elección de carrera que hacen mujeres y hombres (Huang, 2013). En la revisión de artículos que reportan la utilización de los instrumentos de evaluación de la autoeficacia asociada a la escritura se hallaron diferencias por sexo en tres publicaciones (González *et al.*, 2019). La autoeficacia de las niñas es más alta que las de los niños, antes de empezar la escritura; las estudiantes de secundaria tienen niveles más altos de autoeficacia que los estudiantes; sin embargo, en la educación superior un estudio no reporta diferencias y en otro los hombres muestran mayores niveles de autoeficacia en la escala general y en dos dimensiones de la escala que está compuesta por tres dimensiones.

Si bien el estudiante es la persona objeto de atención, se considera conjuntamente a los profesores y la institución como parte activa del desarrollo de la escritura académica (Sanders-Reio *et al.*, 2014). La retroalimentación que brinda el profesor es importante. Los estudiantes no lograrán el dominio de todas las tareas en el primer intento; por lo tanto, es necesaria la retroalimentación del profesor sobre cómo mejorar en cada proceso de la escritura. Además, requiere la comprensión de cómo reaccionan los estudiantes a la retroalimentación, así como la forma en que estas reacciones afectan sus creencias o comportamientos (Ekholm *et al.*, 2015). Un dato que refuerza la necesidad de prestar atención a esta problemática es que, basados en una tendencia global, se espera que sólo el 1.6% de estudiantes completen un programa de educación avanzada, tal como obtener un grado de doctor, y una de las razones para lograr este objetivo son las barreras en la escritura (Huerta *et al.*, 2016).

La información obtenida en la revisión de la literatura confirma que existe relación entre la autoeficacia para la escritura y la escritura académica; no obstante, los resultados corresponden a participantes de otros contextos académicos. La investigación se realizó en el ámbito peruano dado que en las bases de datos revisadas no hallamos estudios previos en este contexto. En atención a ello, se busca comprender cómo los estudiantes de una universidad peruana perciben su escritura académica y sus creencias de autoeficacia por sexo y programa académico. Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general de este estudio fue examinar la relación entre la escritura académica y las creencias de autoeficacia; y el objetivo específico consistió en analizar las diferencias en la percepción de escritura y autoeficacia por sexo y programa académico.

En esta investigación se plantearon tres hipótesis principales:

H1: A mayor nivel de percepción de escritura académica mayor será el nivel de creencias de autoeficacia hacia la escritura.

H2: Existe diferencia en los niveles de percepción de escritura académica de los estudiantes universitarios por sexo y programa académico.

H3: Existe diferencia en los niveles de creencias de autoeficacia para la escritura de los estudiantes universitarios por sexo y programa académico.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, de conveniencia, donde participaron 176 estudiantes, de los cuales 114 (64.8%) son mujeres de una universidad pública peruana. Sus edades fluctúan entre los 16 y los 41 años ($M = 20.84$, $DT = 3.70$). Los participantes proceden de distintos programas académicos: 69.9% de Educación, 15.9% de Literatura y Lingüística y 14.2% de Psicología. La mayor cantidad de estudiantes son de primer año (51.7%) y el resto (48.3%), de segundo a quinto año.

2.2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

Se optó por el enfoque cuantitativo no experimental o ex post facto de tipo descriptivo y correlacional (Bernal, 2016; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Los instrumentos de evaluación se diseñaron para ser aplicados a través de una encuesta virtual, se tuvo en cuenta la confidencialidad de la información y no se recopilaban los correos electrónicos. Se presentó previamente el consentimiento informado, dando a conocer los objetivos de la investigación y el carácter voluntario de la participación. Se explicó a los participantes que tenían el derecho de revocar su consentimiento en cualquier momento sin necesidad de dar explicaciones.

2.3. INSTRUMENTOS

2.3.1. *Cuestionario de datos sociodemográficos*

Es un cuestionario breve que contiene datos sobre el sexo, edad, ciclo académico de estudios y programa académico.

2.3.2. *Cuestionario de percepción sobre alfabetización académica*

El cuestionario de percepción sobre alfabetización académica, propuesto por Núñez y Muse (2016), evalúa la percepción sobre el grado de dominio de las competencias comunicativas, necesidades y dificultades de escritura académica. En este estudio se han empleado únicamente cuatro bloques: a) importancia dada a la competencia comunicativa y dificultades (3 ítems, por ej., “La competencia comunicativa es importante para el desarrollo de su formación académica”), b) escritura académica y funciones de la

universidad y la facultad (3 ítems, por ej., “Los estudiantes debemos recibir información sobre cómo se escribe y se lee en la Universidad, cuando ingresamos”), c) estudiantes y estrategias del proceso de escritura (11 ítems, por ej., “Formula brevemente el objetivo de la comunicación escrita”) y d) función del profesor y escritura académica (7 ítems, por ej., “El profesor realiza un seguimiento a los textos escritos por los estudiantes). Los ítems se evalúan mediante una escala Likert de 0 (nada de acuerdo/nunca) a 5 (muy de acuerdo/muy frecuentemente). La consistencia interna entre los ítems que conforman cada una de las escalas del cuestionario es aceptable, supera 0.70. El alpha de Cronbach para esta muestra ha sido .89, de confiabilidad aceptable, mayor que 0.70.

2.3.3. *Self-Efficacy for Writing Scale*

Mide la autoeficacia para la escritura. Se utilizó la adaptación española (Ramos-Villagrasa *et al.*, 2018) de la Self-Efficacy for Writing Scale (SEWS; Bruning *et al.*, 2013). Consta de 16 ítems que examinan las tres dimensiones de la autoeficacia para la escritura: 5 ítems de Ideación (“Soy capaz de pensar muchas ideas para escribir”), 5 ítems de Convenciones del lenguaje (“Soy capaz de escribir sin faltas de ortografía”) y 5 ítems de Autorregulación (“Soy capaz de evitar distracciones mientras escribo”). Los ítems se evalúan mediante una escala Likert: de 0 (No estoy seguro/a de poder hacerlo) a 100 (Estoy completamente seguro/a que podría hacerlo). El alpha de Cronbach para las tres dimensiones del SEWS fue: Ideación $\alpha = .90$, Convenciones $\alpha = .89$ y Autorregulación $\alpha = .90$. El alfa de Cronbach para la muestra es de .96 para la escala total, .95 para Ideación, .95 para Convenciones del lenguaje y .94 para Autorregulación.

2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para el procesamiento y análisis de los datos se emplearon los programas estadísticos SPSS 25.0 y RStudio 1.4. En principio, se calcularon los índices de fiabilidad alfa de Cronbach para las dos variables estudiadas. Seguidamente, se realizó un análisis descriptivo representado en tablas, diagramas de dispersión y diagramas de caja. Para la parte inferencial se usaron las pruebas no paramétricas de correlación de rangos de Spearman, de U de Mann Whitney y de Kruskal Wallis. Las pruebas se utilizaron para probar las tres hipótesis del estudio sobre las puntuaciones de la percepción de la escritura académica y las de autoeficacia para la escritura. Previo al análisis inferencial, se realizaron las pruebas de normalidad para las variables del estudio mediante la prueba de Lilliefors y Kolmogorov-Smirnov. Para la determinación del rechazo o no de la hipótesis nula, se comparó el nivel de significancia $\alpha = 0.05$ con el valor p , el cual fue obtenido con los programas estadísticos usados (Triola, 2014).

3. RESULTADOS

Los puntajes obtenidos por los estudiantes en escritura académica corresponden a una mediana (Me) total de 3.6, y en autoeficacia para la escritura, 71 en la escala total. En el nivel de las dimensiones de autoeficacia, la Me remite 70 en Ideación (D1), 78 en Convenciones del lenguaje (D2) y 71 en Autorregulación (D3). Los resultados evidencian

que las creencias de autoeficacia para la escritura son positivas ($Me = 71$) y que en Convenciones los estudiantes alcanzaron la mayor puntuación ($Me = 78$).

En la Figura 1 se presenta la relación entre escritura académica y creencias de autoeficacia para la escritura, así como las relaciones de la escritura académica con cada una de las dimensiones de autoeficacia para la escritura (D1, D2 y D3). La nube de puntos indica que todas las relaciones son positivas, de unas con mayores niveles que otras.

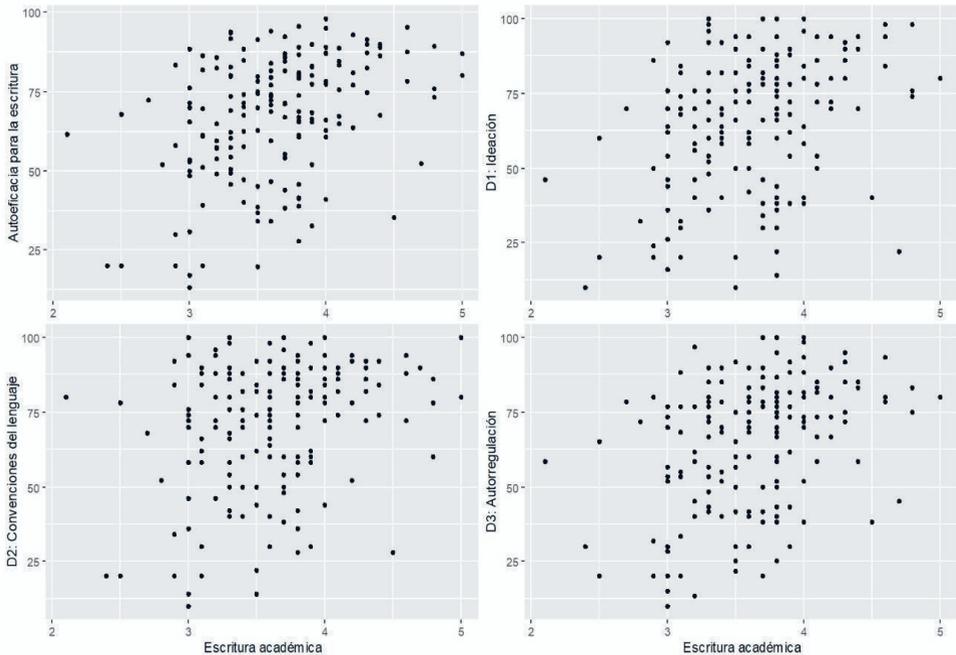


Figura 1. Matriz de dispersión entre la escritura académica y autoeficacia para la escritura con sus dimensiones.

3.1. CORRELACIÓN ENTRE LA ESCRITURA ACADÉMICA Y LA AUTOEFICACIA PARA LA ESCRITURA

Se utilizó el coeficiente de correlación por rangos de Spearman (r_s), y se confirmó una relación directa y significativa entre la escritura académica con la autoeficacia para la escritura ($r_s = 0.40$). Del mismo modo, se comprueba la relación entre la escritura académica con cada dimensión de la autoeficacia para la escritura: con Ideación (0.37), Convenciones del lenguaje (0.29) y Autorregulación (0.41) ($p < .05$). Los valores expresan que, a mayores niveles de escritura académica, son también mayores los niveles de creencias de autoeficacia para la escritura en estudiantes universitarios de pregrado.

3.2. DESCRIPCIÓN E INFERENCIAS DE LA ESCRITURA ACADÉMICA, SEGÚN SEXO Y PROGRAMA ACADÉMICO

Se realizó un análisis descriptivo mediante el diagrama de caja. La Figura 2 muestra las puntuaciones de los niveles de percepción de escritura académica, según sexo (izquierda) y programa académico (derecha). La mediana de las puntuaciones de las estudiantes es 3.7 y de los estudiantes es 3.6, revelando una mínima diferencia. Asimismo, la mediana de los niveles de percepción de escritura académica en los programas de Educación responde a 3.7; en Literatura y Lingüística a 3.5; y en Psicología a 3.4; es decir, el 50% de los estudiantes de los programas de estudio obtienen puntajes próximos a 5 (muy de acuerdo/ muy frecuentemente) de la escala de valoración. Dichos resultados evidencian escasas distinciones.

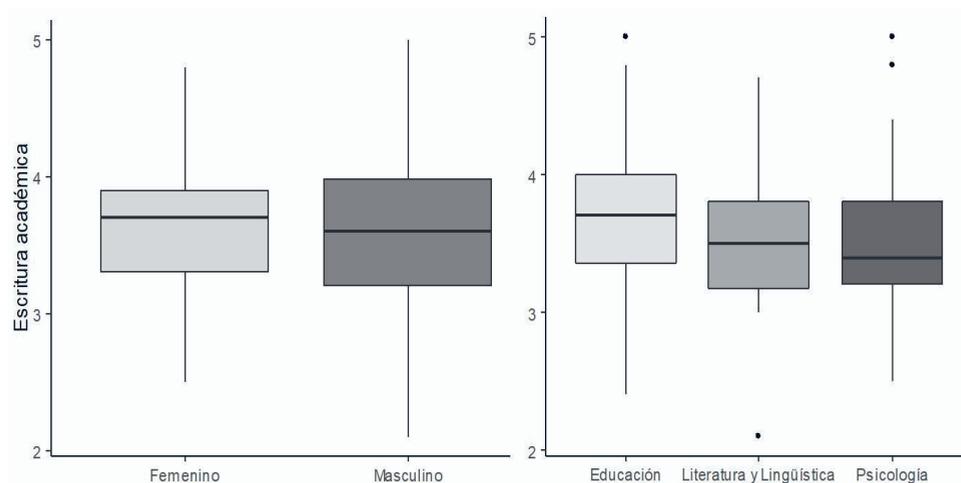


Figura 2. Diagrama de caja que compara los niveles de percepción de escritura académica, según sexo y programa académico.

Con los resultados inferenciales de la Tabla 1 se muestra que no existe diferencia significativa en los niveles de percepción de escritura académica de los estudiantes universitarios de sexo femenino y masculino ($p = 0.542$). Lo que significa que, tanto mujeres como hombres, tienen niveles similares de percepción de escritura académica. De la misma manera, no existe diferencia significativa en los niveles obtenidos por los estudiantes de los tres programas académicos ($p = 0.166$).

Tabla 1. Comparación de los niveles de percepción de escritura académica, según sexo y programa académico.

<i>Factor</i>	<i>n</i>	<i>Me</i>	<i>Tipo de prueba</i>	<i>Valor p</i>
Sexo				
Femenino	114	3.7	U de Mann Whitney	0.542
Masculino	62	3.6		
Programa académico				
Educación	123	3.7	Kruskal Walls	0.166
Literatura y Lingüística	28	3.5		
Psicología	25	3.4		

Nota. n = tamaño de muestra, Me = mediana

3.3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DE INFERENCIAS DE LA AUTOEFICACIA PARA LA ESCRITURA, SEGÚN SEXO Y PROGRAMA ACADÉMICO

Con respecto a la autoeficacia, la Figura 3 muestra el análisis exploratorio de las puntuaciones de los participantes, según sexo (izquierda) y programa académico (derecha). La mediana de puntuaciones de las creencias de autoeficacia para la escritura de las estudiantes es 69.2 y de los estudiantes es 72.2. Asimismo, la mediana en el programa de Educación es 71.40; en Literatura y Lingüística es 67.90; y finalmente en Psicología es de 75.70.

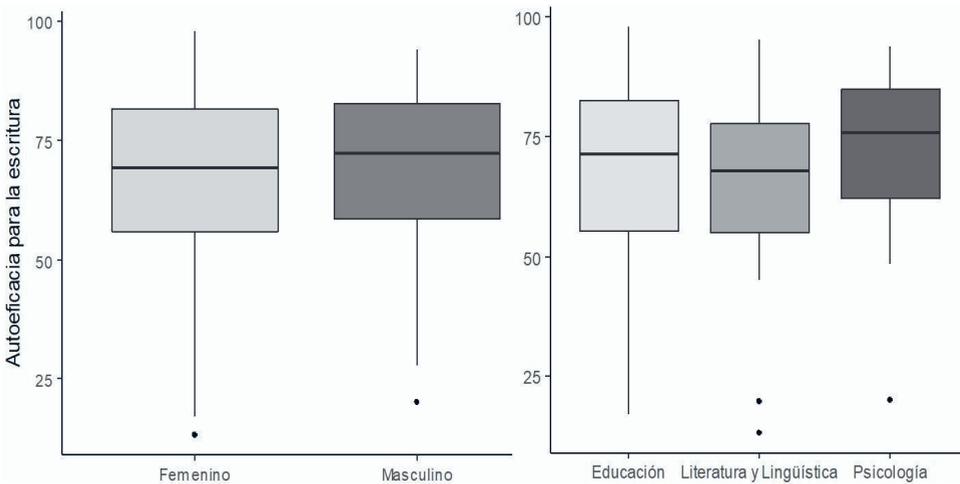


Figura 3. Diagrama de caja que compara los niveles de percepción de la autoeficacia para la escritura, según sexo y programa académico.

En la Tabla 2 se muestra que los estudiantes universitarios mujeres y hombres tienen similares niveles de creencias de autoeficacia para la escritura ($p = 0.746$). Las diferencias no fueron significativas, aunque son los hombres quienes, de manera exploratoria, obtienen una puntuación más alta ($Me = 72.20$) que las mujeres ($Me = 69.20$). Asimismo, los estudiantes universitarios de los tres programas académicos (Educación, Literatura y Lingüística, y Psicología) tienen similares niveles de creencias de autoeficacia para la escritura ($p = 0.467$).

Tabla 2. Comparación de los niveles de creencias de autoeficacia para la escritura académica, según sexo y programa académico

<i>Factor</i>	<i>n</i>	<i>Me</i>	<i>Tipo de prueba</i>	<i>Valor p</i>
Sexo				
Femenino	114	69.2	U de Mann Whitney	0.746
Masculino	62	72.2		
Programa académico				
Educación	123	71.40	Kruskal Walls	0.467
Literatura y Lingüística	28	67.90		
Psicología	25	75.70		

Nota. n = tamaño de muestra, Me = mediana

Respecto a la percepción del estudiantado universitario de las competencias y estrategias para escribir y la función del profesor durante el proceso de escritura, en este estudio alcanzó un nivel moderado. El cuestionario considera varias acciones, entre ellas que el profesor facilita un documento con orientaciones para la realización del texto, que escriba con los estudiantes fragmentos de textos similares a los que van a escribir y que realice la corrección de los textos en público y entre pares.

La pregunta que complementó la percepción del estudiantado partícipe de la formación recibida en escritura académica fue una pregunta específica sobre el proceso de escritura: estrategia de planificación, redacción y revisión de los textos. En la Tabla 3 se presentan los resultados por programa académico y año de estudios. En el programa de Educación la percepción de la formación recibida en el proceso de escritura está distribuida de manera similar entre las dos alternativas, 66.1% opina que la formación fue predominantemente práctica y 71% que fue teórica. En los demás programas, la percepción de los estudiantes se inclina hacia la formación práctica, 17.7% en Literatura y Lingüística y 16.1% en Psicología. En relación al año de estudios, se observa que la percepción cambia, conforme incrementan los años de estudio, así, en primer año los estudiantes opinan que predomina la formación práctica (66.1%), en segundo, tercero y cuarto que es teórica y en quinto año los porcentajes son muy similares, 19.4% práctica y 18.8% teórica.

Tabla 3. Formación recibida en procesos de escritura por programa académico y año de estudios

	<i>Formación práctica</i>		<i>Formación teórica</i>		<i>No recibió</i>		<i>Total</i>	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Programa académico								
Educación	41	66.1	49	71	33	73.3	123	69.9
Literatura y Lingüística	11	17.7	9	13	8	17.8	28	15.9
Psicología	10	16.1	11	15.9	4	8.9	25	14.2
Año de estudios								
Primero	41	66.1	31	44.9	19	42.2	91	51.7
Segundo	7	11.3	15	21.7	12	26.7	34	19.3
Tercero	2	3.2	4	5.8	3	6.7	9	5.1
Cuarto	0	0	6	8.7	6	13.3	12	6.8
Quinto	12	19.4	13	18.8	5	11.1	30	17

Nota. n = tamaño de muestra.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio constata que la percepción de escritura académica está moderadamente relacionada con las creencias de autoeficacia para la escritura, lo que sugiere que los estudiantes se sienten más seguros acerca de su capacidad para escribir académicamente; también tienen una percepción más positiva sobre su habilidad para hacerlo. Además se encontró que no existen diferencias significativas entre los sexos y los programas académicos. Estos hallazgos pueden ser útiles para diseñar estrategias pedagógicas y herramientas de apoyo a los estudiantes en la mejora de su autoeficacia y habilidades de escritura académica.

Los resultados del diagrama de dispersión apoyan la primera hipótesis, es decir, los estudiantes que reportaron mayor nivel de percepción de escritura académica obtuvieron un nivel alto en creencias de autoeficacia hacia la escritura. Respecto a la correlación entre ambas variables, esta fue moderada, con puntuación ligeramente a favor de la dimensión Autorregulación (0.41), respecto a Convenciones del lenguaje (0.29) e Ideación (0.37). La autorregulación está relacionada con la toma de decisiones y ha sido referida por varios autores (Ekholm *et al.*, 2015; Sala-Bubaré y Castelló, 2017).

Considerando a la totalidad de participantes, en este estudio se observa menor puntuación en Ideación y Autorregulación y mayor en Convenciones del lenguaje. La dimensión Convenciones involucra conocimientos y habilidades básicas como ortografía e identificación de frases gramaticales correctas, mientras que Ideación con la percepción de capacidad para generar ideas y Autorregulación responde a la capacidad para evitar distracciones y manejar sus propias emociones.

Desde nuestro punto de vista, mayor puntuación en Convenciones puede sugerir una ventaja para quienes escriben en su lengua materna. De acuerdo al modelo de Autoeficacia de Bruning *et al.* 2013, autores de la escala en idioma inglés (SEWS), las Convenciones permiten usar los estándares aceptados para expresar las ideas en la comunicación escrita (Ramos-Villagrasa *et al.*, 2018). La dimensión Convenciones seguida de la dimensión Autorregulación predicen mejor la calidad de la escritura argumentativa (Putra *et al.*, 2020), por lo cual se recomienda brindar asistencia intensiva a los estudiantes sobre las convenciones de escritura ya que las reglas de la expresión escrita son necesarias para producir una escritura de calidad.

Otros procesos que contribuyen a la autorregulación dependen, por un lado, de la capacidad que tienen las personas para monitorear su propio comportamiento y evaluarlo en términos de metas tanto próximas como distantes (Feist *et al.*, 2018), y, por otro lado, de proporcionarles información procedimental sobre redacción académica para que aprendan a gestionar la complejidad de la producción de textos (Golombek *et al.*, 2019).

En relación a la segunda hipótesis, los resultados son inconsistentes, no existen diferencias en los niveles de percepción de escritura académica de los estudiantes universitarios por sexo y programa académico. Los resultados son semejantes a estudios previos que no mostraron diferencias por sexo y programa académico (Hashemnejad *et al.*, 2014; Khojasteh *et al.*, 2016). No obstante, otros estudios hallaron diferencias entre programas académicos. Profesores y estudiantes de las áreas de Ciencias Sociales y de Artes y Humanidades consideran que escriben más y están más orientados en el proceso de dar y recibir retroalimentación, comparados con aquellos que proceden de las áreas de Ingenierías y Ciencias de la Salud (Castelló, 2014). De los estudios revisados, la percepción que tienen los estudiantes sobre la escritura académica proviene, habitualmente, de las ciencias sociales. La mayoría de los estudiantes (80%) de Educación se evaluaron a sí mismos como exitosos o muy exitosos en la redacción de trabajos finales (Lichtinger, 2018) y estudiantes matriculados en cursos de Inglés y Educación evaluaron positivamente la retroalimentación que reciben de sus instructores y compañeros de clase y percibieron una alta frecuencia de conductas autorregulativas de escritura (Ekholm *et al.*, 2015).

La tercera hipótesis no fue confirmada, los niveles de creencias de autoeficacia para la escritura de los estudiantes universitarios por sexo y programa académico estadísticamente son similares. A pesar de ello, de manera exploratoria se percibe que los estudiantes hombres obtienen una puntuación más alta ($Me = 72.20$) que las mujeres ($Me = 69.20$). Con la aplicación del mismo instrumento, Ramos-Villagrasa *et al.* (2018) llegaron a igual conclusión, las mujeres obtuvieron menor autoeficacia para la escritura en dos dimensiones, Ideación y Convenciones del lenguaje. En muestras con mayor participación de mujeres no se hallaron diferencias por género (Lichtinger, 2018; Sanders-Reio *et al.*, 2014).

La puntuación similar en la población femenina y masculina pueden deberse al creciente acceso a la educación superior peruana en los últimos años. El 19.3% de mujeres tiene estudios universitarios, ligeramente inferior a los hombres, que representan el 20.1% (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2018, p. 100). De ese modo, se favorece la igualdad de oportunidades y se disminuye la brecha de género en la educación superior. En el área de las ciencias sociales asisten tantas mujeres como hombres, contrariamente a lo que ocurre en el área de ingenierías, donde el reto para las mujeres es mayor, por los estereotipos sexuales. La investigación sobre la autoeficacia en esa población sería

beneficiosa para confirmar las similitudes en las creencias de autoeficacia para la escritura académica en ambos géneros.

Otra temática evaluada en el cuestionario de escritura académica fue la formación recibida durante la educación superior, teórica y/o práctica. En nuestro estudio se plantearon dos preguntas para conocer si la universidad debe ofrecer información sobre cómo escribir y leer cuando ingresan a la educación superior y durante todos sus estudios. La respuesta de los estudiantes fue positiva, en su opinión la universidad debería asumir esta función. En el estudio de Romero y Álvarez (2019), los participantes percibieron que fue insuficiente e inadecuada, y a pesar de que tuvieron cierta mejoría en la escritura a lo largo de su carrera no siempre la atribuyen a la formación que recibieron, puntualmente en estas tres dimensiones: concepto de escritura, formación en escritura académica y percepción de sí mismos como escritores.

Los resultados sugieren revisar los contenidos y las metodologías utilizadas en las asignaturas diseñadas para la enseñanza de los procesos de escritura; pues en este estudio, algunos estudiantes han respondido que no recibieron esta formación, principalmente los estudiantes de primer año, aun cuando en el primer año cursan la asignatura de Comunicación integral.

En conclusión, nuestros resultados confirman la asociación entre las dos variables de estudio, a mayor nivel de escritura académica, mayor será el nivel de las creencias de autoeficacia para la escritura. Respecto a la comparación por sexo y programa académico no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, mujeres y hombres tienen niveles similares de percepción de escritura académica y creencias de autoeficacia, al igual que los estudiantes de los tres programas académicos.

La comparación de nuestros resultados en escritura académica con previos estudios es relativa, ya que se utilizaron distintos instrumentos para evaluar la percepción que tienen los estudiantes sobre sus competencias para la escritura. En relación a la autoeficacia y la Teoría Cognitivo Social más publicaciones provienen de México y Argentina (Casas y Blanco-Blanco, 2016), en ese sentido, este estudio aporta al conocimiento de la autoeficacia para la escritura académica en el contexto peruano.

Por último, futuras investigaciones podrían considerar un método mixto que incluya la evaluación de un producto final de escritura, dado que en otros contextos se percibió que no siempre existe correspondencia entre las creencias de autoeficacia con el rendimiento en escritura académica. Para los estudiantes con bajas creencias de autoeficacia para la escritura y con baja percepción de escritura académica se sugieren programas de apoyo y estrategias para regular su propio aprendizaje y desempeño en la escritura académica. Al respecto, según las disciplinas académicas, convendría complementar esos programas de apoyo psicopedagógico con herramientas tecnológicas para obtener mejores resultados en la escritura académica.

REFERENCIAS BIBLIGRÁFICAS

- Arias, D. (2013). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. *Actas CEDELEQ IV*, 33-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736534>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

- Beneitone, P. & Bartolomé, E. (2014). Global generic competences with local ownership: a comparative study from the perspective of graduates in four world regions. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(2), 303-334. [https://doi.org/10.18543/tjhe-1\(2\)-2014pp303-334](https://doi.org/10.18543/tjhe-1(2)-2014pp303-334)
- Bernal, C. A. (2016). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (4th ed.).
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Casas, Y. y Blanco-Blanco, Á. (2016). A review of educational research on self-efficacy and Social Cognitive Theory in Hispanic America. *Bordon*, 68(4), 27-47. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.44637>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 1-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castillo-Martínez, I. M., Cerros, C. P., Glasserman-Morales, L. D. & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Academic literacy among the university students in Mexico and Spain: A holistic perspective. *Frontiers in Psychology*, 13, 1055954. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1055954>
- Ekholm, E., Zumbrunn, S. y Conklin, S. (2015). The relation of college student self-efficacy toward writing and writing self-regulation aptitude: writing feedback perceptions as a mediating variable. *Teaching in Higher Education*, 20(2), 197-207. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.974026>
- Feist, J., Feist, G. J. y Roberts, T. A. (2018). *Theories of personality* (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- Golombek, C., Klingsieck, K. B. y Scharlau, I. (2019). Assessing self-efficacy for self-regulation of academic writing development and validation of a scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(5), 751-761. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000452>
- González, M., Meza, P. y Castellón, M. (2019). Measurement of self-efficacy for academic writing. a theoretical-bibliographic review. *Formación Universitaria*, 12(6), 191-204. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600191>
- Hashemnejad, F., Zogui, M. y Amini, D. (2014). The relationship between self-efficacy and writing performance across genders. *Theory and Practice in Languages Studies*, 4(5), 1045-1052. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.1045-1052>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M. & Chlup, D. (2016). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research and Development*, 36(4), 716-729. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IIESALC). (2017). *Educación superior y sociedad*, 18(25), 1-127. <https://www.iesalc.unesco.org/publicaciones-2/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: Perfil sociodemográfico. Informe nacional. Censos nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas*. <https://n9.cl/f1lav>
- Khojasteh, L., Shokrpour, N. y Afrasiabi, M. (2016). The relationship between writing self-efficacy and writing performance of Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(4), 29-37.
- Lichtinger, E. (2018). Gap between self-efficacy and college students' writing skills. *Journal of College Reading and Learning*, 48(2), 124-137. <https://doi.org/10.1080/10790195.2017.1411213>

- Meza, P. y González, M. (2020). Construction and validation of the self-efficacy scale for disciplinary academic writing. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1830464>
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (Eds.), *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (pp. 13-49). Editora Fi. <https://www.editorafi.org/308ufn>
- Núñez, J. y Muse, C. E. (2016). Una propuesta de cuestionario de percepción sobre alfabetización académica. In A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 550-558). Universidad de Alicante. <https://n9.cl/4gs3v>
- Ortiz, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 17-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720002>
- Prat-Sala, M. y Redford, P. (2012). Writing essays: Does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology*, 32(1), 9-20. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.621411>
- Putra, I. D. G. R. D., Saukah, A., Basthomi, Y. y Irawati, E. (2020). The predicting power of self-efficacy on students' argumentative writing quality. *Journal of Asia TEFL*, 17(2), 379-394. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.5.379>
- Ramos-Villagrasa, P. J., Sánchez-Iglesias, I., Grande-de-Prado, M., Oliván-Blázquez, B., Martín-Peña, J. y Cancer-Lizaga, P. (2018). Spanish version of "Self-Efficacy for Writing Scale" (SEWS). *Anales de Psicología*, 34(1), 86-91. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.1.264931>
- Romero, A. N. y Álvarez, M. (2019). Social representations among graduate students on academic writing. *Íkala*, 24(1), 103-118. <https://doi.org/10.17533/UDEA.IKALA.V24N01A05>
- Sala-Bubaré, A. y Castelló, M. (2017). Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31(4), 757-777. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9808-3>
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G. y Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>
- Silva, A. M. y Limongi, R. (2016). Escritura epistémica en contexto académico-profesionales: Desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica. *Educación Superior y Sociedad*, 18(25), 41-58. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/5>
- Torres, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: Una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 311-329. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100018>
- Triola, M. F. (2014). *Estadística* (12th ed.). Pearson.
- Van Blankenstein, F. M., Saab, N., van der Rijst, R. M., Danel, M. S., Bakker-van den Berg, A. S. y van den Broek, P. W. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies*, 45(2), 209-225. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446326>

