Implementación de una dinámica de intervención didáctica para la optimización del proceso de escritura académica en la educación superior

Implementation of a didactic intervention dynamics for the optimization of the academic writing process in higher education

BARBÓN PÉREZ, Olga Gloria 1; HERRERA CARPIO, Livanu 2; VEGA FALCÓN, Vladimir 3; CARRERA CALDERÓN, Frank 4 y FONSECA MORALES, Ruth Tatiana 5

Recibido: 17/06/2019 - Aprobado: 18/12/2019 - Publicado 28/12/19

Contenido

1. Introducción
 2. Metodología
 3. Resultados y discusión
 4. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

RESUMEN:	ABSTRACT:
Se implementa un programa de intervención didáctica centrado en un curso electivo de actualización de escritura científica con el objetivo de promover la mejora de esta figura en estudiantes de nivel superior. En el estudio se utilizó un diseño pretest-postest con un grupo control. La muestra se constituyó por 30 estudiantes matriculados en el curso e integrados al grupo experimental y 30 asignados al azar entre los estudiantes que cursaban el V semestre en el grupo control. Antes y después de administrar el programa se aplicaron 2 instrumentos de evaluación para medir las variables dependientes escritura del currículo; proceso de escritura; frecuencia y tipo de feedback; género académico; concepciones y creencias de la escritura académica; competencias de estudio, apoyo para la escritura; vínculo autor-escritura y dificultad de la escritura.	A didactic intervention program is implemented, focused on an elective course to update academic writing with the aim of promoting the improvement of this figure in higher education students. It was used a pretest-posttest design with a control group. The sample was constituted by 30 students enrolled in the course and integrated into the experimental group and 30 randomly assigned among the students who attended the V semester in the control group. Before and after administering the program, 2 assessment instruments were applied to measure the dependent variables writing of the curriculum; writing process; frequency and type of feedback; academic genres; mastery of academic writing skills; conceptions and beliefs of academic writing; study skills, support for writing; author-writing link and difficulty of writing.
Palabras clave: escritura académica, universidad, enseñanza de la escritura, alfabetización académica, intervención	Keywords: academic writing, university, writing instruction, academic literacy, intervention

1. Introducción

El nivel de preparación con que llegan los estudiantes a las universidades ha sido objeto de estudio de numerosos investigadores, quienes muestran su preocupación por las expectativas de los claustros de profesores y directivos, que generalmente tienen una visión muy optimista en los aspectos relacionados con las competencias que debieron haber adquirido los estudiantes en los niveles educativos precedentes, coadyuvantes del desempeño estudiantil como escritores especializados en las diferentes disciplinas. En justa contraposición con esta visión están los visibles problemas en la escritura académica de los estudiantes. (Cruz, 2015; Lanzoni, 2011; Marinovich y Salazar, 2011; Massone y González, 2008; Capomagi, 2013; Camps, 2013; Errázuriz, 2014; Soler, 2013; Villaseñor, 2013; Ávila, González y Peñañoza, 2013; Vargas, 2014; Agosto et al., 2015; Castelli, 2015; Corcelles, 2015; Aguilár, 2016; Álvarez y Taboada, 2016). A no dudarlo, se detectan carencias en términos de competencias adquiridas por los estudiantes. Un importante desafío que la educación superior está llamada a enfrentar y solucionar. Ello conduce a la necesidad de formar la cultura académica de los estudiantes, direccionada a la adquisición de las competencias inherentes a la producción científica y a su difusión oral y en forma escrita.

El necesario interés de los investigadores en el tema de la escritura científica de los estudiantes universitarios, cuenta con un amplio desarrollo teórico y práctico, con una mirada enfocada hacia la brecha entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas del nivel universitario. En este particular hay una posición que defiende que es la universidad la que debe enseñar todos los saberes discursivos, por que el estudiante del dominio de la lectura y escritura inherentes a cada disciplina, siendo ello el punto de partida para la llamada alfabetización académica, figura que constituye las alternativas para ocuparse de la lectura y escritura de los estudiantes en las aulas universitarias. (Contreras, 2008; Carrasco, 2013; Carino, 2013; Jarpa, 2013; Olave et al., 2013; Cañedo et al., 2014; Castelló, 2014; Guzmán et al., 2015; Revilla Carliño (2013), se entiende por alfabetización académica al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Estas miradas indican una formación que conduce a la adquisición de competencias que permitan la lectura y escritura como especialistas, o bien, de otra capaz de dotarlos de las competencias que permitan la apropiación del conocimiento. Ávila, González y Peñañoza, (2013), señalan que se impone entonces un cambio de paradigma en la enseñanza de las competencias escritas: desde un enfoque normativo y reproductivo, hacia uno situado y disciplinar.

Ocuparse de la escritura académica con su reconocida potencialidad epistémica, constituye un elemento sustancial en su rol transformador de la mente humana al coadyuvar además al desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento, aspecto fundamental en la formación del hombre en la sociedad del conocimiento. (Serrano, 2009; González y Vega, 2010; Agosto et al., 2015; Martín et al., 2015; Zanotto et al., 2011).

La escritura es herramienta epistémica en tanto constituye al dominio de conocimientos disciplinares diversos. Por otro lado, numerosas investigaciones demuestran que desde el conocimiento disciplinar se promueven las diversas formas de escritura, vinculadas a las diversas formas de pensar y de promover el conocimiento. (Corcelles, Cano, Bañales, Vega, 2013; Kruse, 2013; Marin et al., 2015; Corcelles, 2015). No obstante, estos modos de pensar inherentes a cada disciplina, resultan inaccesibles para los estudiantes de la enseñanza superior, quienes además presentan dificultades en el manejo de la práctica de la escritura como herramienta de aprendizaje y de socialización de cada disciplina. (Contreras, 2008; Carino, 2013; Castells et al., 2015; Meza, 2016).

Numerosas disciplinas de las Ciencias Sociales, se caracterizan por aplicar distintos procedimientos mediante los cuales introducen prácticas dentro de la realidad, con el propósito de modificarla. Se puede englobar todos esos procedimientos dentro de las llamadas estrategias de intervención, entendidas como instrumentos que operan como un conjunto de métodos y técnicas procedimentales que pretenden producir cambios en la realidad observada y/o estudiada. (Arnoux, et al., 2004; Massone y González, 2008; Villaseñor, 2013; Marinovich, Salazar, 2011; Jarpa, 2013; Natale, 2013; Espino, 2015).

Según Reguera (2014), una estrategia para apoyar el proceso de la escritura académica en el grado universitario puede ser llevar una dinámica que abarque la lectura de textos base, la realización de productos escritos atendiendo a ciertos géneros discursivos, con una perspectiva procedimental, donde se active el ejercicio de la metacognición. La interacción dialógica en torno al texto legro por los estudiantes, sirve de eje estructurante para integrar a los nuevos actores en una literacidad académica, institucionalmente validada. (Arnoux et al., 2004; Sierra et al., 2011; Zanotto, 2011; Colmenares, 2013; Martín del Campo, 2014; Díaz, 2015; Espino, 2015)

Los estudiantes carentes de las necesarias competencias asociadas a la escritura científica que les permiten elaborar las tesis de grado con la calidad requerida. Así mismo mediante el diagnóstico exploratorio referido al dominio de la escritura académica en los semestres V y VI, se evidenciaron dificultades en la redacción de informes y tareas extracurriculares entre otros ejercicios docentes. Ante la necesidad de revertir esta situación, como forma de intervención se implementó un programa didáctico encaminado a promover la mejora de la escritura académica en estudiantes de nivel superior.

2. Metodología

El programa didáctico como medio de intervención fue concebido como un curso electivo de actualización de escritura científica para propiciar el mejoramiento de las habilidades de la escritura académica en estudiantes del 6 semestre. Se puso en marcha por profesores de campos disciplinares diversos, todos con amplios conocimientos y experiencias en la metodología de la investigación científica y en los géneros de la escritura.

Este instrumento de intervención contó con tres tópicos temáticos generativos como ejes del instrumento de intervención, que fueron los géneros discursivos académicos, el método científico y la universidad como objeto de estudio. La organización del curso electivo cuenta con dos secciones de 40 horas cada una. En la primera, las ayudas se dirigen a la selección de lecturas para el marco teórico, la definición del diseño de la investigación y la planificación de su puesta en práctica y en la segunda, se procede al análisis de datos junto a la escritura del trabajo.

Muestra

Los sujetos que participaron en la investigación fueron seleccionados del universo de estudio integrado por una matrícula de la Universidad y constituyó una muestra aleatoria de 30 estudiantes que cursaban el VI semestre de la carrera, matriculados en el curso electivo, de lo que resultó el grupo experimental, constituido por 14 mujeres (46.6%) y 16 hombres (53.3%), en tanto el grupo control conformó por 30 estudiantes seleccionados aleatoriamente, entre aquellos no interesados en matricular el curso y cuyo consentimiento se obtuvo con antelación, siendo su composición de 18 hombres (60%) y 12 mujeres (40%). En ambos grupos de estudio, no hubo rechazo a la participación ni abandono muestral.

2.1. Hipótesis

La aplicación del programa de intervención en escritura académica, mejora significativamente en el grupo experimental las prácticas de escritura (H1) y aquellas relativas a los valores, creencias y concepciones sobre el proceso de composición y los textos escritos (H2)

2.2. Variables e instrumentos

Se consideraron como variables objeto de estudio a: Escritura del currículo; proceso de escritura; frecuencia y tipo de feedback; géneros académicos; dominio de las competencias en escritura académica; concepciones y creencias de la escritura académica; competencias de estudio, apoyo para la escritura; vínculo autor-escritura y dificultad de la escritura.

2.2.1. Cuestionario de Concepciones de los estudiantes sobre escritura

El objetivo de este instrumento es acceder a información general sobre el estado inicial de los estudiantes de pregrado en relación con la temática abordada en el curso, centrada en la identificación de las dificultades en la escritura científica.

El cuestionario consta de ocho ítems referidos a cuatro bloques de contenido: 1) motivación para participar en el curso, (expectativas, contrastación de conocimientos previos) 2) en qué situaciones y con qué finalidad se utiliza la lectura y la escritura, (autorvaloración de la situación con la escritura, finalidad de la escritura en la carrera) 3) caracterización de un buen lector y de un buen escritor, (claridad de la escritura académica, profundidad y alcance) 4) en qué situaciones y/o aspectos se perciben mayores dificultades en el uso de la lectura y la escritura para aprender (según el género de la escritura, organización de las ideas). Relacionado con esta última parte, se solicitó también a los estudiantes que especificaran en qué aspectos consideraban necesario profundizar para mejorar dichas situaciones y/o aspectos.

Se realizó el Análisis factorial de componente principal con rotación de Oblimin para estudiar la dimensionalidad del cuestionario en las fases pretest y posttest. (Garmendia, 2007) Es decir, encontrar aquellos factores que explicaran el máximo de variabilidad. Las variables se resumieron mediante un análisis de componentes principales. Uno de ellos como vínculo autor-escritura (6 ítems) y el otro, dificultad de la escritura (2 ítems) con varianza explicada de 42.5% y 57,5% respectivamente y correlación entre ambos de 0,41.

Para el diagnóstico de la multicolinealidad de las variables se determinaron los valores asociados al test de esfericidad de Bartlett y la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), resultando para el pretest una prueba de esfericidad significativa ($\chi^2 (49) = 265,4$; $p \text{ value} < 0,01$) y valor de KMO de 0,82, de manera que se confirma la adecuación para el uso del análisis factorial. Como resultado del análisis a partir de los autovalores obtenidos (SS loadings), se obtuvo una solución con dos componentes que explicó un 76,843% de la varianza total del conjunto de variables. Para el posttest, similarmente, se obtuvo también una solución con dos componentes, que explicaría un 81,852% de la varianza total; un valor de KMO de 0,90 y resultado estadísticamente significativo de la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 (49) = 204,9$; $p < 0,01$). Los valores obtenidos del test de esfericidad de Bartlett y KMO, permitieron la realización de un análisis factorial de componentes principales para las variables.

En el estudio de la fiabilidad del test se recurrió al coeficiente Alfa de Cronbach, cuyos valores fueron de 0,81 y 0,79 respectivamente. Ambos resultados sugieren una aceptable consistencia interna de la prueba.

2.2.2. Encuesta europea sobre la escritura académica

El objetivo de este instrumento lo constituye analizar las variables involucradas en las prácticas de escritura y las concepciones sobre el proceso de composición y los textos escritos.

Se utilizó únicamente la versión para estudiantes, la cual cuenta con 10 dimensiones que tienen además 13 escalas con 5 opciones de respuesta Likert, con excepción de la de géneros que adiciona dos preguntas abiertas que exploran los géneros y su descripción que los estudiantes emplean en la universidad. (Castelló y Mateos, 2015). La concepción por subdimensiones y los valores en Alfa de Cronbach obtenidos, se muestran en la Tabla 3.

En la presente investigación se excluye la dimensión relacionada con la escritura en lengua extranjera. El diseño de la encuesta establece una clasificación por dimensiones de modo que la primera dimensión recoge los datos generales de los estudiantes participantes (edad, sexo) y el resto de las dimensiones y escalas permite el análisis de las variables relacionadas con la escritura (escalas 2-6) y con los valores y concepciones de la composición (escala 7 y preguntas abiertas) Las variables en dos grupos, se justifican en el estudio de Kruse (2013) que fundamentan la influencia que ellas establecen cuando se caracterizan las diversos tipos de escrituras.

2.3. Diseño y procedimiento

El presente estudio emplea un diseño experimental pretest - posttest con un grupo control, el cual es comparado con un grupo experimental, con el propósito de evaluar la efectividad de un programa de intervención didáctica que mejora la escritura académica de los estudiantes.

El estudio se llevó a cabo en tres fases, comenzando la primera al inicio del V semestre y previo al inicio del curso electivo, lo cual constituyó la evaluación pretest administrando a los adolescentes experimentales y control 3 instrumentos de evaluación con la finalidad de medir las variables sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener un efecto. Como segunda fase de trabajo, se implementó el programa de intervención con el grupo experimental y en la tercera fase como cierre de la investigación, al finalizar el VI semestre, se aplicaron los dos instrumentos aplicados en la fase pretest, para su posterior análisis.

El contexto de intervención se ubicó en el espacio del curso electivo y contó con una duración de 80 horas, con frecuencia de dos horas semanales en las que en el 1er encuentro se manejan los cursistas recibieron elementos de información, trabajo de análisis y producción textual, ajustados al estado inicial de competencias en producción escrita y comprensión de textos, evaluados mediante diagnóstico del perfil grupal de la población en estudio. En el segundo encuentro semanal, los diferentes grupos de trabajo (de 2 a 4 estudiantes) realizaron actividades con su tutor correspondiente, encargado según el caso de proponer las modificaciones, así como de monitorear el desarrollo de la escritura.

Los sujetos del grupo control realizaron las actividades de tutoría en grupo del programa de la carrera, lo que permitió minimizar el llamado efecto Hawthorne, ya que los control recibieron otro tipo de instrucción y similar nivel de atención. En tercer lugar, al finalizar el curso se realizó una evaluación posttest aplicándose los mismos instrumentos de evaluación que en la fase pretest.

Con las respuestas obtenidas se generó una base de datos que se codificaron mediante el programa Excel y luego procesados con el programa SPSS.13. Las preguntas abiertas fueron analizadas por un proceso de categorización mixto (Corcelles et al., 2015) que muestra el comportamiento de las concepciones de los estudiantes acerca de los géneros de la escritura académica que conocen o utilizan.

2.4. Análisis de datos

Relacionados con los datos obtenidos por la aplicación del Cuestionario de concepciones de los estudiantes sobre escritura, se muestran las Tablas 1 y 2. En la Tabla 1 se muestra la matriz de correlación de concepciones de los estudiantes sobre la escritura, que contiene los resultados de la interdependencia en relaciones asociadas o, entre cada pareja de variables y todas al mismo tiempo, resultando el determinante de la matriz con un valor de 0,003, lo que sugiere un alto nivel de colinealidad. La Tabla 2 presenta la matriz de factores o cargas factoriales que contiene la carga de los factores, es decir, la correlación existente entre cada variable y dicho factor.

Fuero realizados los análisis de covarianza según el caso (ANCOVA), considerando como variables dependientes y covariables, a las puntuaciones de las variables obtenidas en el posttest y en el pretest respectivamente, mientras que el factor lo constituyó la variable grupo con dos niveles (control y experimental)

3. Resultados y discusión

Dado su diseño y tratamiento metodológico, el curso electivo en esta intervención, es portador de elementos específicos del lenguaje académico y los transversales del proceso de escritura. Se toma en cuenta desde un enfoque pedagógico, que esta forma de organización de la enseñanza al contar con un número reducido de estudiantes por tutor, coadyuva al seguimiento del desarrollo de las competencias necesarias en cada estudiante. De igual modo constituye una garantía de retroalimentación al constituir una herramienta que permite explicar la esencia del conocimiento de la escritura y los requerimientos mínimos del metalinguaje para optimizar el aprendizaje. Otra arista importante a considerar sobre esta modalidad de curso es que con relación al proceso de aprendizaje contribuye a la independencia y autonomía del estudiante, así como en el asepeo del tiempo que destine éste. Ambos elementos posibilitan el desarrollo de la productividad del cursista que le permita a su vez dar solución a las problemáticas que les exigen las diversas disciplinas.

Tabla 1
Matriz de correlación entre los ítems del Cuestionario de concepciones de los estudiantes sobre escritura

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
Item 1	1,000	0,6004	0,5642	0,5481	0,2356	0,2966	0,2356	0,3200
Item 2	0,6264	1,000	0,5423	0,5236	0,2654	0,2356	0,2513	0,3694
Item 3	0,5589	0,4256	1,000	0,4025	0,2323	0,4132	0,4215	0,4023
Item 4	0,5932	0,5802	0,5302	1,000	0,5105	0,3956	0,3856	0,2623
Item 5	0,4569	0,3699	0,3569	0,3752	1,000	0,3741	0,3619	0,3069
Item 6	0,5923	0,5685	0,5574	0,5489	0,4625	1,000	0,4725	0,4103
Item 7	0,6867	0,4568	0,4652	0,4561	0,2356	0,4012	1,000	0,3873
Item 8	0,4408	0,4356	0,4265	0,4362	0,3963	0,4962	0,4329	1,000

Tabla 2
Matriz de factores o cargas factoriales

	PRETEST		POSTEST	
	Componente 1	Componente 2	Componente 1	Componente 2
Item 1	0,6264	0,5423	0,7845	0,7612
Item 2	0,5589	0,3698	0,7269	0,8635
Item 3	0,5932	0,5302	0,7952	0,8365
Item 4	0,4569	0,3569	0,9321	0,9613
Item 5	0,5923	0,3569	0,9102	0,9025
Item 6	0,6867	0,3752	0,8941	0,8624
Item 7	0,4408	0,2323	0,9365	0,8843
Item 8	0,4912	0,4678	0,8823	0,8312

Componente 1: vínculo autor-escritura

Componente 2: dificultad de la escritura

La Tabla 3 resume los valores de Alfa de Cronbach obtenidos para cada una de las variables, los cuales en su totalidad resultaron aceptables por ser mayores que 0,70.

Tabla 3
Dimensiones y escalas de la Encuesta Europea sobre escritura para estudiantes

	Escalas	Alfa de Cronbach
1	Datos personales	---
2	La escritura en el currículo	---
2.1	Frecuencia y cantidad de escritura	0,733
2.2	Prácticas de escritura/aula	1, 712
3	El proceso de escritura	---
3.1	El proceso de composición	0,721
3.2	Características del proceso	0,764
4	Frecuencia y tipo de feed-back	0,720
5	Géneros académicos	0,825
6	Dominio de competencias de escritura académica	---
6.1	Referidas al proceso de composición	0,832
6.2	Referidas a la gestión de los mecanismos discursivos	0,866
7	Concepciones y creencias acerca de la escritura académica	---
7.1	Relativos a los mecanismos discursivos	0,750
7.2	Relativos al contenido	0,739
8	Competencias de estudio	0,772
9	Apoyo para la escritura	0,733

La eficacia del programa pedagógico didáctico de intervención, fue evaluada a partir de los resultados de los sucesivos análisis ANCOVA cuyos comportamientos a continuación se describen. En la totalidad de los análisis se constató que se satisficen los supuestos de normalidad, homogeneidad de varianzas, relación entre la covariable y la variable dependiente, así como la homogeneidad de los coeficientes de regresión.

Tabla 4
Estadísticos descriptivos Media, Desviación típica y Media ajustada en las variables de los instrumentos aplicados tras la intervención

Variables	Grupo	Media	Desv. standard	Media ajustada
Escritura del currículo	control	3.2805	0.80236	3.2156
	experimental	4.1236	0.75482	4.0123
Frecuencia y tipo de feedback	control	2.9237	0.66595	2.7658
	experimental	3.2456	0.52647	3.1501
Proceso de escritura	control	3.3145	0.66598	3.2387
	experimental	3.8569	0.56123	3.8814
Géneros académicos	control	2.3687	0.53597	2.2145
	experimental	2.2602	0.50456	3.9012
Dominio de las competencias en escritura académica	control	2.2691	0.64587	2.1789
	experimental	3.9841	0.56412	3.8812
Frecuencia y tipo de feedback	control	2.8466	0.62415	2.7332
	experimental	3.9615	0.68123	3.9723
Concepciones y creencias acerca de la escritura académica	control	2.8695	0.63942	2.8521
	experimental	3.0012	0.57812	3.1265
Competencias de estudio	control	2.1325	0.85012	2.0054
	experimental	3.9945	0.72560	4.0125
Apoyo para la escritura.	control	3.2658	0.72615	3.2847
	experimental	4.1235	0.57236	4.1051
Vínculo autor-escritura	control	3.2458	0.66589	3.2256
	experimental	4.4446	0.60123	4.1006
Dificultad de la escritura	control	2.1646	0.62894	2.1386
	experimental	4.5236	0.56126	4.0013

Según se muestra en la Tabla 4, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias ajustadas del grupo control y el grupo experimental en las variables Escritura del currículo [F(3) = 29,590, $p = ,001$, $\eta^2 = ,042$]; Proceso de escritura [F(3) = 3,994, $p = ,003$, $\eta^2 = ,012$]; Géneros académicos [F(3) = 16,252, $p = ,001$, $\eta^2 = ,092$]; Dominio de las competencias en escritura académica [F(2); Competencias de estudio [F(3) = 17,164, $p < ,001$, $\eta^2 = ,053$]; Apoyo para la escritura [F(1) = 19,075, $p < ,001$, $\eta^2 = ,087$]; Vínculo autor-escritura [F(3) = 19,075, $p < ,001$, $\eta^2 = ,087$]; y Dificultad de la escritura [F(1) = 26,161, $p < ,001$, $\eta^2 = ,140$].

No obstante, el análisis de regresión indicó que tras la intervención hubo mejoras en las variables de estudio con excepción de la variable Concepciones y creencias acerca de la escritura académica en la que no se detectó diferencia significativa entre el grupo control y experimental. En resumen, se cumple la primera hipótesis que establece la mejora de las prácticas de escritura tras la intervención, no así la segunda, relativa a los valores, creencias y concepciones sobre el proceso de composición y los textos escritos. Este último aspecto resulta coincidente con el reportado por Boscolo et al. (2007) y Molano y López (2007), en el estudio de un programa de intervención en escritura académica, en el que resultaron mejoras significativas en la calidad de la escritura, en tanto las creencias de los estudiantes solo se vieron parcialmente afectadas. De ahí la propuesta de estos autores de redefinir la intervención hacia lo metacognitivo.

En las respuestas obtenidas en el posttest, aun en la concepción de la escritura aún se aprecia una tendencia hacia lo reproductivo, similarmente a lo reportado por Boscolo et al. (2007) y Villalón (2010).

A partir de los valores obtenidos de la media ajustada en el grupo experimental, se constatan en todas las escalas, estimaciones de los estudiantes en valores cercanos y mayores de 3, lo que apunta hacia un enfoque que les permite evaluar de manera positiva a las competencias y prácticas de escritura académica en la universidad, las que fueron destacadas favorablemente por el grupo experimental, al referirse a la importancia de las prácticas de escritura realizadas durante el curso en el aula, entendida como la frecuencia con que reciben orientaciones, sugerencias y se discuten elementos relevantes en la redacción de tareas. El grupo control consideró insuficientes el trabajo de las tutorías y los niveles de ayuda relacionados con la escritura.

La representación sobre lo que implica escribir bien resulta valorada por los estudiantes de ambos grupos fundamentalmente en lo referente al contenido, en el que destacan la justificación en fuentes científicas, estructuración, argumentación y creatividad. Ambos grupos a su vez sienten como fortaleza las competencias de estudio, todavía superiores a las adquiridas en escritura académica. Similar comportamiento ha sido reportado por Ortiz (2016).

Por otra parte, se obtuvo una importante información en lo relacionado a las principales dificultades para enfrentar para un mejor desempeño del proceso de escritura académica, que se centraron en el seguimiento de los cánones estructurales, el lenguaje a utilizar, así como la coherencia y cohesión de las ideas a desarrollar. Estos resultados también coinciden con aquellos reportados por Massone, 2008; Serrano, 2009; Sierra, 2011; Zanotto et al., 2011; Padilla, 2012; Reyes, 2013; Roldán et al., 2013; Sánchez, 2013; Martín del Campo, 2014; Reguera, 2014; Ortiz, 2015.

4. Conclusiones

Se ha demostrado que es necesario considerar este tipo de resultados y, sobre todo, hacer un uso formativo de los mismos, lo cual podría hacerse a partir del desarrollo de procesos de reflexión conjunta con los estudiantes, con relación a sus creencias sobre escritura, pues ello puede ayudarles a revisar actitudes, percepciones y concepciones, que de manera directa o indirecta los lleven a modificar algunos elementos de su propia práctica como escritores.

El diseño y desarrollo de la experiencia educativa presentada permitió el cumplimiento de la finalidad general asumida, es decir, fomentar el aprendizaje de estrategias vinculadas a la escritura de textos científicos y académicos en estudiantes de pregrado. Las dificultades que los alumnos universitarios encuentran a lo largo de su formación y a que pueden llevar a la deserción en los primeros años o a la no finalización de su tesis) se deben en gran medida a la especificidad de la lectura y escritura y a la falta de espacios de reflexión y apropiación de estas habilidades específicas. Esto