

Adaptación para Ecuador de la Encuesta Europea de Escritura Académica

Adaptation for Ecuador of the European Writing Survey

OSCAR SANTIAGO VANEGAS QUIZHPI, JUSTINA MASKAVIZAN,
ALDO CALZOLARI*

*Instituto de Educación Científica, Ecuador

Correo electrónico: dr.oscarsantiagovanegas@hotmail.com

Recibido el 09 de marzo del 2023 / 25 de marzo de 2025

RESUMEN

Este artículo describe la adaptación cultural y validación de la Encuesta Europea de Escritura Académica (EEEA) para Ecuador, constituida por dos cuestionarios paralelos dirigido a estudiantes y docentes. El proceso implicó docentes y estudiantes universitarios e incluyó adaptación transcultural, revisión lingüística, validación por juicio de expertos, pilotaje, determinación de confiabilidad y análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Los valores obtenidos fueron satisfactorios, siendo la primera validación de esta encuesta en Latinoamérica, obteniéndose un instrumento validado y confiable con 9 dimensiones, 12 subdimensiones y 141 ítems para estudiantes, y con 7 dimensiones, 9 subdimensiones y 130 ítems para docentes.

PALABRAS CLAVE: Adaptación; Educación superior; Escritura académica; Evaluación; Cuestionario

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT

This article describes the cultural adaptation and validation of the European Writing Survey (EUWRIT) for Ecuador, consisting of two parallel questionnaires addressed to students and teachers. The process involved professors and university students and included cross-cultural adaptation, linguistic review, validation by expert judgment, piloting, determination of reliability, and exploratory and confirmatory factor analysis. The values obtained were satisfactory, being the first validation of this survey in Latin America, obtaining a validated and reliable instrument with 9 dimensions, 12 subdimensions and 141 items for students, and with 7 dimensions, 9 subdimensions and 130 items for teachers.

KEYWORDS:

Adaptation; Higher education; Academic writing; Evaluation; Questionnaire

INTRODUCCIÓN

El término escritura académica, si bien concebido de diversas maneras, hace referencia a las actividades escritas que se desarrollan en contextos formales (universidades, institutos de investigación, etc.) y comprende tanto los procesos de producción, los agentes productores como sus productos (textos) (Russell y Cortés, 2012; Carlino, 2013; Castelló Badía y Mateos Sanz, 2015). Dicha temática captó el interés de los académicos a partir de la década de los años sesenta del siglo pasado cuando en las universidades de Estados Unidos y Reino Unido se masifica y democratiza el acceso a las universidades, hecho que puso en evidencia la disparidad en las capacidades para leer, escribir y comunicarse por parte de estudiantes de distintos estratos sociales (Castelló Badía, 2014; Gavari Starkie y Tenca Sidotti, 2017). A partir de estos eventos se desarrollaron diversos programas educativos y de investigación dirigidos a afrontar e indagaron sobre la temática (Carlino, 2013; Manghi, Crespo, Bustos y Haas, 2016; Navarro, Ávila y Cárdenas, 2020) desde distintos puntos de vista pero siempre con la finalidad de minimizar esta brecha comunicativa (Bazerman et al., 2016) y cuyos aportes contribuyeron a ampliar la visión que se tenía de la escritura (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013) así como de los beneficios que esta aporta al aprendizaje (Hyland, 2008; White y Brunning, 2005; Bereiter y Scardamalia, 1987).

De estos estudios, debemos resaltar los enfocados y desarrollados en el contexto universitario (por ejemplo, Lonka et al., 2014; Troia y Olinghouse; 2013 entre otros) ya que, en la actualidad, la competencia comunicativa escrita es contemplada dentro de los

perfiles de egreso de diversas carreras como una herramienta necesaria y una guía para la formación universitaria (Flores Aguilar, 2018). Esto en función de que la escritura se ha constituido como la principal mediadora de los procesos de formación académica universitaria (Castelló Badía, 2014; Hyland, 2009), como herramienta profesional necesaria para las diversas disciplinas (Martínez Compeán, Hernández Rojas y Vélez Espinosa, 2019) y por valor como herramienta de aprendizaje (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En España e Iberoamérica, el interés sobre escritura académica, aunque de un ímpetu reciente, ha propiciado que las indagaciones sean cada vez más abundantes en las últimas décadas (Álvarez Álvarez y Yáñiz Álvarez de Eulate, 2015; Castells, Mateos, Martín, Solé y Miras, 2015; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Navarro et al., 2020; López Gil y Molina Natera, 2018; Moreno Pineda, 2018; Tapia Ladino, Reyes, Navarro y Bazerman, 2016; González Valenzuela y Martín Ruiz, 2020). Esta tendencia se justifica si se tiene en cuenta la responsabilidad de las instituciones académicas como difusoras del nuevo conocimiento (realiza principalmente a través de la escritura) y como responsables de sumergir a sus estudiantes en el discurso disciplinar y en su cultura escritura (Arciniegas, 2016; Arenas Hernández, 2017; Hernández Vargas y Marín Cano, 2018; Valenzuela, 2018).

En el caso particular del Ecuador, donde tradicionalmente las actividades de escritura en el ámbito universitario han sido relegadas (Riera, Cordero y Villavicencio, 2019) el interés por su estudio se incrementó a partir de las actividades desarrolladas por el estado para evaluar la calidad de la educación superior (Consejo de Educación Superior, 2019) dentro de cuyos parámetros ocupan un sitio destacado aquellos relacionados directamente con la escritura como son la producción académica y las publicaciones. Aunque las investigaciones desarrolladas en el contexto ecuatoriano son aún escasas, han logrado evidenciar el estado emergente en que se encuentra la escritura dentro de las universidades (Riera et al., 2019). Por otro lado, y dada la heterogeneidad metodológica de las investigaciones (González Rodríguez, 2018; Mendoza Vargas, Escobar Terán y Boza Valle, 2018; Moya Méndez, 2019; Rodas Brosam y Colombo, 2018; Toral, 2017; Zambrano Alcívar y Tejeda Díaz, 2020) resulta difícil la creación de una base sólida de conocimiento sobre la cual valorar la efectividad de la instrucción universitaria relativa a la escritura y ejecutar actividades de mejora. Así, se vuelve evidente la necesidad de disponer de un instrumento debidamente validado y cuya aplicación provea de datos sobre los cuales se podrá generar futuras aproximaciones.

En cuanto a los instrumentos dirigidos a ponderar la escritura en la universidad, tenemos que existen varias propuestas que abordan el fenómeno desde distintos enfoques como, por ejemplo, el fenomenográfico (Campbell, Smith y Brooker, 1998; Hounsell; 1984; Lavelle y Zuercher, 2001, entre otros), el metacognitivo (Bereiter y Scardamalia, 1996; Levin y Wagner, 2006) o de la teoría social del aprendizaje (Bosch, Scheuer y Mateos, 2006; White y Bruning, 2005). Dentro de estos enfoques se destaca aquellos que evalúan las concepciones que los escritores tienen sobre diversos aspectos específicos de

esta actividad (autoeficacia, aprehensión, proceso de composición, etc.), aspectos de carácter subjetivo que arrojan luz sobre la percepción que las y los escritores tienen de estas tareas. Dentro de este enfoque, los instrumentos más destacables se muestran en la Tabla 1, aunque dentro de este campo es frecuente encontrar combinaciones instrumentales, construcciones de instrumentos *ad hoc* o eliminaciones e inserciones de ítems específicos (Diófatio de Anglat, 2012).

Tabla 1. Instrumentos para la evaluación de la escritura académica.

Escala de Eficacia Autoregulatoria de la Escritura [<i>Writing Self-Regulatory Efficacy Scale</i>] (Zimmerman y Bandura, 1994).
Inventario de creencias sobre escritura [<i>Inventory of beliefs about writing</i>] (White y Bruning, 2005).
Instrumento para estudiantes de posgrado en Ciencias sociales (Torrance, Thomas y Robinson, 1994).
Escala de Aprendizaje hacia la Escritura [<i>Writing Apprehension Measure</i>] (Daly y Miller, 1975).
Escala de Lonka (1996), [<i>Writing Process Questionnaire</i>].
Inventario de los Procesos de Escritura en la Universidad [<i>Inventory of Processes in College Composition</i>] (Lavelle, 1993) y sus reformulaciones para estudiantes de nivel universitario (Lavelle y Zuercher, 2001; Lavelle y Guarino, 2003) y para profesores (Lavelle, 2006).
Inventario para estudiantes de posgrado [<i>Inventory of Graduate Writing Processes</i>] (Lavelle y Bushorw, 2007).
Encuesta Europea de Escritura Académica [<i>European Writing Survey</i>] (Chitez et al., 2015a).

Fuente: Elaboración propia.

Se consideró pertinente trabajar con la versión española de Encuesta Europea de Escritura Académica [EEEA] (Chitez, Kruse y Castelló Badía, 2015 a, b y c) instrumento de reciente creación que ofrecía una cierta sensibilidad para distinguir entre las culturas de escritura propias de cada una de las disciplinas al haber sido construido por un grupo multidisciplinar y multicultural de investigadores (Castelló Badía, 2015). Se escogió este instrumento principalmente por: conjugar varias dimensiones que permiten una visión amplia del fenómeno, contener dos cuestionarios paralelos para la contratación de opiniones entre docentes y estudiantes, haber sido construida basándose en instrumentos previos, así como haber sido aplicada previamente en población hispanohablante, (Castelló Badía, 2015; Castelló Badía y Mateos Sanz, 2015) lo que facilitaría la comparación de futuros resultados.

De lo revisado, la aplicación de la EEEA en Latinoamérica ha sido limitada o parcial (Flores Aguilar, 2018; Martínez Compeán et al., 2019) por lo que consideramos necesario realizar un proceso de adaptación cultural y validación del instrumento en su totalidad para, posteriormente, aplicarlo en población universitaria ecuatoriana. En este texto hacemos referencia a los procesos de adaptación transcultural y lingüística de la encuesta, la validación por medio de un grupo de jueces expertos, la aplicación de una prueba piloto, la determinación de la confiabilidad (alfa de Cronbach) y análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Los resultados de estos procesos, según nuestro criterio,

servirán como referente para trabajos similares a desarrollarse en países latinoamericanos dadas las similitudes y particularidades culturales y lingüísticas existentes entre ellos.

MÉTODO

Instrumento

La encuesta consta de dos cuestionarios con ítems paralelos dirigido a estudiantes y docentes respectivamente (Chitez et al., 2015b; Chitez et al., 2015c). La versión para estudiantes consta de 10 dimensiones con 13 subdimensiones; y la de docentes con 8 dimensiones y 10 subdimensiones. Las respuestas se registran en escalas de tipo Likert de cinco gradienes (de menor a mayor), excepto en la dimensión referente a los géneros textuales donde se incluyen además preguntas abiertas. Los datos personales se recogen en la dimensión 1, mientras que en las demás se recogen datos sobre las prácticas de escritura (dimensiones 2 a la 6), sobre las concepciones relativas a la escritura y a los textos escritos (dimensión 7 y las preguntas abiertas de la dimensión 5), sobre las competencias de generales estudio (dimensión 8) y, en la dimensión 9, una prospectiva sobre el tipo de apoyo que los estudiantes consideran más útil (Castelló Badía y Mateos Sanz, 2015). La encuesta original incluye una dimensión referente a escritura en lengua extranjera (algo común en los países de la Unión Europea), misma que fue eliminada de ambos cuestionarios, estudiantes y docentes, por no ser una práctica común en Ecuador.

Procedimientos

Adaptación transcultural y revisión lingüística

Fue realizada de acuerdo a las directrices de la *International Test Comission [ITC]* (2017), con el propósito de mantener la validez de contenido del constructo y del contenido de los ítems a nivel conceptual, de modo que sea posible asumir que la versión local consigue medidas similares a la original. No se modificó el formato de cada ítem, las escalas de clasificación, las categorías de puntuación ni las convenciones del cuestionario (ITC, 2017).

Se construyó una primera versión del instrumento a partir de la versión española de la EEEA para, posteriormente, dar paso a un grupo distinto de profesionales que comparó las dos versiones y continuó con las adaptaciones respectivas. A efectos de minimizar la influencia de cualquier diferencia cultural entre el español de España y el de Ecuador (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008), este grupo se conformó por cuatro profesionales, todas docentes universitarias con título de posgrado (dos con doctorado, dos con

maestría), dos con experticia en lenguas y, además, una de ellas con doble titulación en castellano e inglés, lo que resultó pertinente para la revisión adicional de la versión original inglesa del instrumento.

La función del grupo encargado de la adaptación consistió en juzgar independientemente “la relevancia y congruencia de los ítems con el contenido teórico y también la claridad en la redacción y el sesgo o tendenciosidad en la formulación de los ítems” (Prendes et al., 2016; ITC, 2017). Con estos objetivos se envió a cada una de las integrantes la primera versión del instrumento junto con un documento con todos los ítems para anotar sus observaciones individuales y, posteriormente, se procedió a dos reuniones virtuales de consenso para ajustar las adaptaciones lingüístico-culturales. Con autorización, las mismas fueron grabadas para recuperación de las observaciones.

Validación por juicio de expertas/os

Seguidamente, se revisó el instrumento mediante validación por juicio de expertos. Para esta fase se enviaron los ítems que integran la encuesta a un grupo de personas expertas que aceptaron analizarlas.

Se enviaron 43 invitaciones a investigadores/as incluidos en la base de datos de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENECYT] a fin de garantizar que sean personas con experiencia en investigación y publicaciones. Se tomó especial precaución que estuvieran representadas personas de diferentes áreas disciplinarias, género, formación académica, universidad, región geográfica y rango de edad. La participación de jueces/jueces de edad diversa se consideró relevante a efectos de permitir un mejor análisis del instrumento en función de usos y modos de comprensión de diversos tipos de estudiantes. Se incorporó, además a una persona experta de un área disciplinar más alejada (economía) a efectos de tener una mirada académica más holística. En el caso de jueces/juezas de otras nacionalidades, se constató que residan en Ecuador desde al menos 5 años. Finalmente, luego de revisar sus perfiles, se trabajó con 13 personas expertas.

Se evaluó la claridad, coherencia y relevancia de cada ítem y la suficiencia de cada dimensión mediante una escala Likert de cuatro puntos y espacio para comentarios adicionales.

La concordancia de las respuestas fue calculada mediante el coeficiente AC de Gwet (Tong, Tang, Irby, Lara Alecio y Guerrero, 2020), mediante el software Stata® (Stata-Corp, EEUU). Se utilizó el criterio del *p*-valor menor o igual a 0,05 para considerar que existe acuerdo entre las personas expertas.

En la determinación del acuerdo se empleó, además del anterior, el coeficiente AD [Average Deviation] (Burke y Dunlap, 2002). Se consideró como límite superior para el acuerdo entre los expertos el valor 0,667 que, de ser rebasado, implicaría una revisión del ítem en función del criterio evaluado y siguiendo las sugerencias indicadas por los miembros del grupo evaluador.

Para la medición del grado de acuerdo (o validez de contenido) se calculó el coeficiente v de Aiken mediante una planilla de cálculo (Aiken, 1980). El valor de este coeficiente evidenció aquellos ítems que no cumplían con los criterios de claridad, coherencia y relevancia o que no eran suficientes para obtener conclusiones sobre lo que se mide. Se consideró 0,9 como límite mínimo para el coeficiente v de Aiken, los ítems con un coeficiente v menor a este valor en alguno de los criterios analizados fueron revisados, reformulados y/o eliminados según las sugerencias del grupo de personas evaluadoras.

Ensayo piloto del cuestionario

El *n* necesario fue calculado en 150 personas por cada grupo mediante el software *OPENEPI* (www.openepi.org). Sin embargo, se decidió utilizar una muestra de al menos 200 individuos por cada grupo. Para permitir el análisis de los ítems y la confiabilidad del estudio, se llevó a cabo un ensayo piloto. Inicialmente se ensayó en 30 personas (15 estudiantes y 15 docentes) de la Universidad Católica de Cuenca [UCACUE] y, tras observar que no había inconvenientes en el llenado ni la interpretación, se aplicó la encuesta de modo virtual mediante la aplicación Google Forms®. Los cuestionarios fueron distribuidos a docentes de estudiantes y la UCACUE desde el *webmaster*, previa autorización.

Respondieron un número mayor de personas (*n*=495) y, tras descartar cuestionarios duplicados (*n*=11) e incompletos (*n*=28), se seleccionaron los 213 estudiantes restantes y los primeros 213 docentes de la universidad, provenientes de las distintas facultades ubicadas en cinco sedes (Cuenca, Azogues, Cañar, La Troncal y Macas).

Con estos participantes se procedió a determinar la confiabilidad y realizar el análisis factorial correspondiente.

La confiabilidad de los cuestionarios se verificó mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach (Taber, 2018) para cada dimensión/subdimensión. Se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) por el procedimiento *Varimax* de factores rotados. La idoneidad de los datos para el cálculo de análisis factorial se realizó por medio de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y Esfericidad de Bartlett. Tanto para alfa de Cronbach como para análisis factorial se utilizó el software SPSS v25 (IBM, Corp®, EEUU).

RESULTADOS

Adaptación transcultural y revisión lingüística

En la primera versión de la EEEA adaptada para Ecuador (EEEA-E), previo a la revisión por las expertas lingüistas, el equipo de investigación realizó cambios menores como: reemplazar el encabezado de presentación, revisar el orden de los ítems de la dimensión 1, cambiar “cátedra” por “asignatura”, corregir la puntuación, revisar errores de sexismo, reemplazar palabras de uso común en el castellano de España por palabras de uso corriente en el castellano ecuatoriano, agregar categorías en la dimensión 5 (*Géneros textuales*) y eliminar los ítems (dos) dirigidos a la identificación de personas respondientes.

Como producto de las sesiones del grupo de lingüistas se confirmaron las modificaciones anteriores y se añadieron otras nuevas para lograr una clara comprensión del instrumento. Las nuevas modificaciones incluyeron: eliminación del tuteo, eliminación de adverbios redundantes, aumento de opciones de respuesta (como en género y lengua materna, pertenecientes a la dimensión de *Datos personales* junto con las opciones de textos dentro de la dimensión de *Géneros textuales*), sustitución de palabras, introducción de aclaratorias, cambio en el orden de los ítems y eliminación de ítems y parafraseos (cuando el mensaje no quedaba suficientemente claro).

Una vez terminado el proceso de revisión lingüística se encargó a una de las expertas, que poseía doble titulación, la comparación con la versión original en inglés del instrumento, acto que no mostró diferencias en el contenido ni en el sentido de los ítems.

Validación por juicio de expertos

Las 13 personas que participaron como jueces expertos tenían 7 doctorado y 6 maestría; 6 de género femenino y 7 masculino, dos correspondientes a Educación, seis a Comunicación y Periodismo, dos a Cultura, dos a Filosofía y uno a Economía. Pertenecían a 10 instituciones universitarias, 10 nativos de Ecuador, 3 de otros países (1 Cuba, 1 Colombia, 1 España) y con un promedio de edad de 42 ± 8 años; máximo 58, mínimo 28.

Dentro del análisis de concordancia, dirigido para conocer el grado de acuerdo entre los integrantes del panel evaluador, los resultados del coeficiente AC fueron estadísticamente significativo en todos los ítems evaluados, lo que señala un alto nivel de acuerdo entre los jueces/juezas respecto del valor asignado a cada ítem. Con el coeficiente AD, más estricto, solo 5 de los ítems analizados registraron un valor superior al valor de corte en uno o más de los criterios estudiados, señalando que estas preguntas debían ser revisadas, modificadas o eliminadas. Dos de estos ítems fueron eliminados, uno fue desagregado en dos ítems y los dos restantes fueron modificados según las sugerencias del panel evaluador.

Una vez que se constató que los ítems mostraron alta concordancia, se procedió al análisis de validez de contenido mediante el coeficiente *v* de Aiken. Únicamente 13 ítems resultaron fuera del elevado nivel de corte seleccionado (0,90), siendo el menor valor obtenido de 0,74. Estos fueron analizados en forma paralela con los comentarios expresados por el panel evaluador y se modificaron en forma acorde.

Las preguntas que tuvieron valores bajos de coeficiente *v* de Aiken recibieron casi las mismas críticas por la mayoría de jueces/juezas. Estas observaciones estuvieron referidas principalmente a la *Claridad* del contenido y, en 2 preguntas, a la *Relevancia*. Estas preguntas se trabajaron adoptando los cambios sugeridos por el panel: se eliminó una pregunta, dos fueron divididas, se eliminaron aclaraciones consideradas innecesarias y se unificaron criterios (por ejemplo, el empleo de “programa de estudios” en todas las preguntas y no sinónimos como “carrera”).

Finalmente, quedó conformado un cuestionario para estudiantes con 9 dimensiones, 12 subdimensiones y 141 ítems, y otro para docentes con 7 dimensiones, 9 subdimensiones y 130 ítems. La forma de evaluación y el sentido de las preguntas siguieron siendo las mismas del cuestionario original.

Ensayo piloto del cuestionario

Ambos cuestionarios fueron sometidos a un ensayo piloto para estimar su fiabilidad mediante el cálculo del alfa de Cronbach. Las preguntas fueron volcadas a un formulario de Google Forms® y distribuidas a estudiantes y docentes de la UCACUE. Se seleccionaron las primeras 213 respuestas de cada grupo. Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 2. La encuesta para estudiantes presentó en todos los casos un valor de alfa de Cronbach igual o superior a 0,759, indicando un nivel de fiabilidad aceptable (Cervantes, 2005). Para el caso de la encuesta a docentes, la misma arrojó valores de alfa de Cronbach iguales o superiores a 0,771 para todas las dimensiones y subdimensiones, excepto para una de las subdimensiones, que registró un valor aceptable de 0,647.

No se registraron episodios de falta de comprensión en la aplicación del instrumento, el mismo constaba de secciones de GoogleForm® con opciones de respuesta sencillas que debían ser registradas por la persona respondiente.

Para estudiantes, el AFE mostró valores de KMO adecuados de 0,866 y Esfericidad de Bartlett de 0,000, con una variable explicada para las 9 dimensiones y 12 subdimensiones de 58,78 %. El AFC permitió explicar el 59,56 % de la varianza. En forma similar, para docentes el AFE mostró valores de KMO adecuados de 0,819, y Esfericidad de Bartlett de 0,000, con una variable explicada para las 7 dimensiones y 9 subdimensiones de 59,47 %. El AFC el 59,62 % de la varianza.

Tabla 2. Alfa de Cronbach de la Encuesta Europea de Escritura Académica adaptada para el Ecuador (EEEA-E).

Dimensión	N	Subdimensión	Estudiantes		Docentes	
			Ecuador	España*	Ecuador	España
Datos personales	1		NA**	NA	NA	NA
La escritura en el currículo	2.1	Frecuencia y cantidad de escritura	0,841	0,727	0,647	0,668
	2.2	Prácticas de escritura/aula	0,914	0,702	0,873	0,737
El proceso de escritura	3.1	El proceso de composición	0,913	0,736	0,914	0,714
	3.2	Características del proceso	0,888	0,766	No***	No
Retroalimentación	4		0,759	0,703	No	No
Géneros textuales	5		0,943	0,857	0,917	0,786
Dominio de competencias de escritura académica	6.1	Referidas al proceso de composición	0,959	0,844	0,937	0,844
	6.2	Referidas a la gestión de los mecanismos discursivos	0,944	0,876	0,908	0,820
Concepciones / valores/ creencias cerca de la escritura académica (“Escribir bien”)	7.1	Relativos a los mecanismos discursivos	0,884	0,626	0,818	0,549
	7.2	Relativos al contenido	0,852	0,753	0,771	0,737
Competencias de estudio	8		0,914	0,783	0,906	0,819
Prospectiva. Apoyo a la escritura	9		0,939	0,748	No	No

*: Se agrega, para comparación, los valores de la encuesta original de España (Castelló Badía y Mateos Sanz, 2015); NA**: No aplicable; No***: No se encuentran en la versión docente.

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Como acertadamente señalan Riera et al. (2019) al analizar las propuestas dirigidas a la escritura académica y desarrolladas en varios países latinoamericanos, el Ecuador se encuentra en un estado de emergencia respecto de la escritura académica. Este hecho adquirió mayor visibilidad a consecuencia de las reformas educativas de la segunda década del siglo XXI y, aunque la comunidad universitaria es consciente de este déficit, poco se ha hecho para solucionarla (Riera et al., 2019). Si se tienen en cuenta las investigaciones nacionales referidas al tema (Zambrano Alcívar y Tejeda Díaz, 2020; Rodas Brosam y Colombo, 2018; Mendoza Vargas et al., 2018; Moya Méndez, 2019; González Rodríguez, 2018; Toral, 2017), notamos que estas son aún escasas, exploratorias y de enfoque parcelado.

Con este referente, resulta valiosa la adaptación y validación de la EEEA para nuestro país, dado que constituye un aporte en la obtención de datos útiles para conocer con

mayor detalle la situación a nivel nacional. Además, la aplicación de este instrumento proporcionará una base de conocimiento sobre el cual plantear un abordaje común con acciones en pos de mejorar las habilidades de comunicación escrita de nuestros estudiantes universitarios y futuros egresados/as. Con ello se podrá abordar de forma más sólida la situación de la escritura en las universidades, cuyo monitoreo resulta esencial en los países como el Ecuador, donde aún no se dispone de un referente claro.

Las herramientas de estimación estadística aplicadas obtuvieron valores de significación adecuados en relación a la validez del contenido y la consistencia interna del instrumento (Tabla 2). Es relevante consignar que no se modificaron los ítems o reactivos de la versión original, sino que solamente se los adecuó al contexto ecuatoriano.

Dentro de las limitaciones del trabajo debemos enunciar el empleo, para la obtención de los valores de alfa de Cronbach, con una muestra de 426 personas (213 estudiantes y 213 docentes), número inferior a la muestra española de Castelló Badía y Mateos Sanz (2015). Sin embargo, el tamaño de la muestra analizada no incide directamente en el valor del coeficiente alfa de Cronbach. Según lo reportado por Duhachek y Iacobucci (2004), el efecto de la cantidad de respuestas disminuye la desviación estándar en este coeficiente. Estos autores indican que las muestras de mayor tamaño presentan un comportamiento asintótico y, por lo tanto, el aumento en la eficiencia de los estimadores no justifica el incremento de la cantidad de respuestas analizadas a partir de cierto número, que depende de la cantidad de preguntas de cada subdimensión. El número de estudiantes y docentes empleado para el análisis fue, por tanto, adecuado.

Por lo expresado en el párrafo anterior, y no obstante el menor número de estudiantes y docentes para la estimación del alfa de Cronbach, los valores obtenidos indicaron un buen nivel de confiabilidad. En este sentido, el coeficiente alfa de Cronbach, justamente, permite medir la consistencia interna de un instrumento, esto es, que las preguntas que pretenden medir un constructo estén altamente correlacionadas entre sí, con el objetivo de que la subdimensión sea válida, brindando así una medida del grado de correlación existente entre los ítems que pretender describir un determinado constructo (Frías Navarro y Pascual Soler, 2020).

Al final de este proceso de adaptación transcultural, lingüística y juicio de expertos, se dispone de una herramienta conceptualmente equivalente a la versión original, comprensible para la población destinataria y, al mismo tiempo, válida y confiable.

El hecho que la revisión lingüística realizada en nuestro estudio fuera intensa y abordada en tres instancias, una inicial del equipo de investigación, una segunda con expertas lingüísticas y una tercera con el aporte de los comentarios de quienes actuaron de jueces/juezas implicó que no hubiera dudas por parte de las personas respondientes para su llenado. Más aún, el empleo de umbrales elevados para la revisión de las valoraciones de jueces y juezas, al realizar el análisis con los coeficientes de concordancia y validez de contenido, permitieron un ajuste valioso de las preguntas de la encuesta. Los resultados

obtenidos han mostrado, asimismo, que la EEEA-E tiene niveles adecuados de fiabilidad y validez factorial, tanto para la versión estudiantes como docentes, similares a la versión original (Chitez et al., 2015a). La consistencia interna de las dimensiones y subdimensiones ha sido adecuada.

El desarrollo y validación al castellano de España del grupo liderado por Castelló Badía les ha permitido abordar el estudio de la escritura académica en universidades españolas. Ha permitido la comprensión de la relación entre la competencia autopercebida en escritura y sus concepciones sobre esta actividad (Castells et al., 2015); las representaciones que tienen los docentes y estudiantes de los géneros académicos (tipos de textos) que utilizan dentro de sus disciplinas (Corcelles, Oliva Girbau, Castelló Badía y Milian Gubern, 2015) y estimar la presencia de la escritura dentro del currículum en relación a la frecuencia, cantidad de escritura y caracterización de la práctica escrita (Álvarez Álvarez y Yáñiz Álvarez de Eulate, 2015).

Es relevante mencionar las ventajas de esta encuesta respecto de otras diseñadas con anterioridad. En general, esta encuesta aporta mayor nivel de información que las opciones mencionadas en la Tabla 1 y hace una cobertura integral de cada aspecto que compete a la escritura académica en universidades. Al respecto, cabe considerar que la encuesta de White y Brunning (2005) está enfocada fundamentalmente en la identificación de creencias de tipo transmisional y transaccionales. Del mismo modo los cuestionarios de Lavelle (Lavelle y Zuercher, 2001; Lavelle y Guarino, 2003), si bien abordan muchos más temas que otros cuestionarios mencionados en la Tabla 1, no contemplan varias cuestiones como qué tipo de producción escrita realizan, cómo es la devolución que reciben, etc.

Consideramos que el proceso de validación es la única forma de poder utilizar instrumentos como la EEEA-E con cierta confiabilidad. Más aún cuando se trata de encuestas con numerosas preguntas, dirigidas a públicos con diferente formación (estudiantes y docentes).

El trabajo del equipo liderado por Castelló Badía no ha sido, para nuestro conocimiento, validado en ningún otro país latinoamericano. Sobre este particular no se encontraron publicaciones similares en las bases de datos analizadas (Scielo, Redalyc, DOAJ, Scopus y Web of Science) a pesar de tener aplicaciones parciales en esta región (por ejemplo: Flores Aguilar, 2018; Martínez Compeán et al., 2019). Más aún, la doctora Castelló Badía nos señaló que para su conocimiento no se encuentra validada en Latinoamérica, aunque la versión española fue utilizada en Chile y México (Castelló Badía, comunicación personal). Consideramos que la EEEA-E servirá de base para validaciones futuras en otros países latinoamericanos, dado que muchos de los cambios que se introdujeron tienen que ver con la forma particular de comprender el castellano en este continente. Al momento, la encuesta adaptada para Ecuador se ha aplicado en varias universidades de diversas regiones del país (Vanegas Quizhpi y Calzolari, 2025a; 2025b).

CONCLUSIONES

El proceso de adaptación permitió ajustar la EEEA para ser aplicada en Ecuador a fin de conocer el estado de la escritura académica dentro de las instituciones de educación superior desde el punto de vista de docentes y de estudiantes.

La adaptación transcultural, lingüística y por juicio de expertos dejó el instrumento adaptado al español ecuatoriano, con valores de validez de constructo y factoriales adecuados.

REFERENCIAS

- Aiken, R. L. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40 (4), 955-959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Álvarez Álvarez, M. y Yániz Álvarez, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27 (3), 594-628. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Arciniegas, E. (2016). La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Lenguaje*, 44(2), 197-226. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4621/6837>
- Arenas Hernández, K. (2017). Características de la regulación socialmente compartida de la escritura: aportes desde una experiencia investigativa. *Lenguaje*, 45(1), 35-60. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i1.4613>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (Eds.). (2016). *Escribir a través del Curículum. Una guía de referencia*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.), *Cambridge monographs and texts in applied psycholinguistics. Advances in applied psycholinguistics*, Vol. 2. *Reading, writing, and language learning* (pp. 142-175). New York: Cambridge University Press.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. In R. Olson, y N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 485 - 513). Malden: Blackwell Publishing.
- Bosch, M. B., Scheuer, N. y Mateos, M. (2006). Cuando resumir se parece a... Concepciones de estudiantes universitarios sobre la actividad de resumir. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16, 71-96. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539798004.pdf>
- Burke, M. J. y Dunlap, W. P. (2002). Estimating interrater agreement with the Average Deviation index: a user's guide. *Organizational Research Methods*, 5(2), 159-172. <https://doi.org/10.1177/1094428102005002002>
- Campbell, J., Smith, D. y Brooker, R. (1998). From conception to performance: How undergraduate students conceptualize and construct essays. *Higher Education*, 36(4), 449-469. <https://doi.org/10.1023/A:1003451627898>
- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). Monográfico: Escritura académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57) 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Castelló Badía, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5016204>
- Castelló Badía, M. (2015). La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 465-476, <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>
- Castelló Badía, M. y Mateos Sanz, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castells, N., Mateos, M., Martín, E., Solé, I. y Miras, M. (2015). Perfiles de competencias y concepciones sobre la escritura académica en estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 27(3), 569-593. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072358>
- Cervantes, V. (2005). Interpretaciones del coeficiente alpha de Cronbach. *Avances en medición*, 3(1), 9-28. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/8416/0463/3536/Vol_3._Articulo_1_Alfa_de_Cronbach_9-28_2.pdf
- Chitez, M., Kruse, O. y Castelló Badía, M. (2015a). *The European writing survey (EUWRIT): Background, structure, implementation, and some results [La encuesta europea de escritura (EUWRIT): antecedentes, estructura, implementación y algunos resultados]*. Winterthur, Switzerland: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften [ZHAW]. <https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/1016/1/407433819.pdf>
- Chitez, M., Kruse, O. y Castelló Badía, M. (2015b). Apéndice 1. Encuesta Europea sobre la escritura Académica (EEEA). Versión estudiantes. *Cultura y Educación*, 27(3), 649-659. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089067>
- Chitez, M., Kruse, O. y Castelló Badía, M. (2015c). Apéndice 2. Encuesta Europea sobre la escritura Académica (EEEA). Versión profesores. *Cultura y Educación*, 27(3), 660-668. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089069>
- Consejo de Educación Superior [CES]. (2019). *Reglamento de régimen académico del consejo de educación superior*. Resolución No. RPCSO08No.1112019. Quito, Ecuador: CES. <https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Reglamento-de-Re%CC%81gimen-Acade%CC%81mico-vigente-hasta-el-15-de-septiembre-de-2022.pdf>
- Corcelles, M., Oliva Girbau, Á., Castelló Badía, M. y Milian Gubern, M. (2015). Escribir en la universidad: ¿nos entendemos?, *Cultura y Educación*, 27(3), 534-568, <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072359>
- Daly, J. A. y Miller, M. D. (1975). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The journal of psychology*, 89(2), 175-177. <https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915748>
- Diofabio de Anglat, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de orientación educacional*, 26(49), 37-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554495>
- Duhachek, A. y Iacobucci, D. (2004). Alpha's Standard Error (ASE): An Accurate and Precise Confidence Interval Estimate. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 792-808. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.792>
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

- Flores Aguilar, M. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la educación superior*, 47(186), 23-49. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.344>
- Frías Navarro, D. y Pascual Soler, M. (Eds.). (2020). *Diseño de investigación, análisis y redacción de resultados*. Universidad de Valencia. España. <https://doi.org/10.17605/osf.io/kngtp>
- Gavari Starkie, E. I. y Sidotti, P. T. (2017). La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica. *Revista de educación*, 378, 9-29. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-359>
- Giudice, J., Godoy, M. y Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la psicología. Avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 501-526. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00501.pdf>
- González Rodríguez, N. A. (2018). El diario como estrategia didáctica para el desarrollo de la escritura académica en los estudiantes de la Educación Superior. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-20. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.158>
- González Valenzuela, M. J. y Martín Ruiz, I. (2020). Efectos en la escritura de la intervención temprana en estudiantes españoles de Educación Infantil con riesgo de dificultades en el aprendizaje. *Revista de educación*, (388), 85-107. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-448>
- Hernández Vargas, E. y Marín Cano, M. L. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 61-84. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/lingistica_hispanica/article/view/8119/6589
- Hounsell, D. (1984). Learning and essay writing. En Ference Marton, Dai Hounsell y Noel Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp.103-123). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language teaching*, 41(4), 543. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>
- Hyland, K. (2009). Writing in the disciplines: Research evidence for specificity. *Taiwan International ESP Journal*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.6706/TIESPJ.2009.1.1.1>
- International Test Commission [ITC]. (13 de septiembre de 2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Testes (Second edition)*. [www.InTestCom.org]. Traducción autorizada por el Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 489-499. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073.x>
- Lavelle, E. (2006). Teachers' self-efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 73-84. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123488004.pdf>
- Lavelle, E. y Bushrow, K. (2007). Writing approaches of graduate students. *Educational Psychology*, 27(6), 807-822. <https://doi.org/10.1080/01443410701366001>
- Lavelle, E. y Guarino, A. (2003). A Multidimensional Approach to Understanding College Writing Processes. *Educational Psychology*, 23(3), 295-305. <https://doi.org/10.1080/014434103000060138>
- Lavelle, E. y Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, 373-391. <https://doi.org/10.1023/A:1017967314724>

- Levin, T. y Wagner, T. (2006). In their own words: Understanding student conceptions of writing through their spontaneous metaphors in the science classroom. *Instructional Science*, 34(3), 227-278.
- Lonka, K. (1996). The writing process questionnaire. Helsinki: Department of Psychology, University of Helsinki. <http://hdl.handle.net/10138/232712>
- Lonka, K., Chow, A., Keskinen, J., Hakkarainen, K., Sandström, N. y Pyhältö, K. (2014). How to measure PhD students. Conceptions of academic writing - and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269. <https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.1>
- López Gil, K. S. y Molina Natera, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>
- Martínez Compeán, M. E., Hernández Rojas, G. y Vélez Espinosa, M. (2019). Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4), 5. <https://core.ac.uk/download/pdf/231831982.pdf>
- Mendoza Vargas, E. Y., Escobar Terán, H. E. y Boza Valle, J. A. (2018). Rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica: estudio de caso. *Didasc@lia* 9(2), 81-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6596586>
- Moreno Pineda, V. A. (2018). Representaciones y prácticas de escritura en el contexto latinoamericano. Estado del tema. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 19-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/0121-053X-clin-32-19.pdf>
- Moya Méndez, M. (2019). La escritura académica en Ecuador: observaciones teóricas y estratégicas para un plan director. *ISLAS*, 61(194), pp. 173-185. <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1107>
- Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e15), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Prendes, M., Castañeda, L., Solano, I., Roig, R., Aguiar, M. y Serrano, J. (2016). Validación de un cuestionario sobre hábitos de trabajo y aprendizaje para futuros profesionales: explorar los Entornos Personales de Aprendizaje. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), art.6. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.7228>
- Riera, G., Cordero, G. y Villavicencio, M. (2019). ¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica. *Pucará*, 1(25), 223-242. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/pucara/article/view/2564>
- Rodas Brosam, E. y Colombo, L. (2018). Grupos de escritura en el Ecuador para el apoyo a académicos en su camino a la publicación. *Revista Pucará*, 1(29), 147-167. <https://doi.org/10.18537/puc.29.01.07>
- Russell, D. R. y Cortés, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies*, (3-17). Bingley: Emerald Publishing. https://doi.org/10.1163/978180523873_002

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge based questioning by children. *Cognition and instruction*, 9(3), 177-199. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0903_1
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tapia, M., Reyes, N. Á., Navarro, F. y Bazerman, C. (2016). Marcos, disciplinas e o futuro das iniciativas de leitura e escrita no ensino superior: uma análise a partir dos principais acadêmicos no campo na América Latina. *Ilha Do Desterro*, 69(3), 189–208. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p189>
- Tong, F., Tang, S., Irby, B. J., Lara Alecio, R. y Guerrero, C. (2020). The determination of appropriate coefficient indices for inter-rater reliability: Using classroom observation instruments as fidelity measures in large-scale randomized research. *International Journal of Educational Research*, 99, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101514>
- Toral, A. (2017). *Universidad, educación y comunicación: Prácticas de lectura y escritura: el caso de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61136>
- Torrance, M., Thomas, G. y Robinson, E. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27, 379–392. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03179901>
- Troia, G. A. y Olinghouse, N. G. (2013). The Common Core State Standards and evidence-based educational practices: The case of writing. *School Psychology Review*, 42(3), 343-357. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087478>
- Valenzuela, Á. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>
- Vanegas Quizhpi, O. S. y Calzolari, A. (2025). Evaluación de la escritura académica en una Universidad de Ecuador. *Revista Brasileira de Educação*, 30, e300001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300001>
- Vanegas Quizhpi, O. S. y Calzolari, A. (2025). Géneros textuales empleados en las universidades del Ecuador. ¿Qué se escribe en las aulas universitarias?. *Praxis educativa*, 29(1), 124-141. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290110>
- White, M. J. y Brunning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>
- Zambrano Alcívar, J. y Tejeda Díaz, R. (2020). Estudio diagnóstico sobre la habilidad de escritura académica en el nivel tecnológico superior. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 8(2), 129-144. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3276>
- Zimmerman, B. y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>

