

La autoeficacia y autorregulación de la escritura en una clase de licenciatura con inglés B2

DOI: 10.25009/cpue.v0i39.2885

Recibido: 09 de noviembre de 2023

Aceptado: 07 de marzo de 2024

Andrea López Martínez

Universidad Autónoma de Nuevo León,
México

andrea.lopezmrtn@uanl.edu.mx

ORCID: 0009-0003-2691-6164

Luis Antonio Balderas Ruiz

Universidad Autónoma de Nuevo León,
México

luis.balderasz@uanl.edu.mx

ORCID: 0000-0002-3063-953X

Resumen

El estudio pretende detectar los errores más comunes que una clase de alumnos universitarios de quinto semestre, con un nivel de inglés B2, presentan en su escritura académica y la influencia de la autoeficacia para la autorregulación. Esta investigación identificó los problemas de escritura académica de los estudiantes mediante una prueba basada en los protocolos del Test of English for International Communication y la Escala de Clasificación de la Escritura de Cooper. Por otro lado, la autoeficacia para la autorregulación de la escritura académica se evaluó mediante la escala de Golombek, Kilngieck, y Scharlau. Las puntuaciones del examen revelaron que los estudiantes tenían dificultades en todos los aspectos de su escritura académica, especialmente en el dominio gramatical, debido a que su rendimiento se situó por debajo de lo que se considera adecuado para los estándares del nivel B2. El análisis correlacional de Pearson mostró una relación directa moderada significativa entre la autoeficacia para la autorreflexión y la escritura.

Palabras clave: proceso de escritura; estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera; escritura académica; autoeficacia; autorregulación.

Self-efficacy for Self-regulation of Academic Writing in a class of B2 EFL Undergraduates

Abstract

This paper aimed to identify the most common mistakes that a class of fifth-semester undergraduates with an EFL B2 level of proficiency shows in their academic writing performance and the influence of self-efficacy for self-regulation. This research identified the academic writing problems of the students through a test based on TOEIC protocols and Cooper's Classification of Writing Rating Scale. Self-efficacy for self-regulation of academic writing was measured using Golombek, Kilngieck, and Scharlau's scale. The pre-test scores revealed that the students struggle in every aspect of their academic writing, especially in grammatical range and accuracy, where their performance stood below less than adequate for B2 level standards. Finally, Pearson Correlational Analysis showed a direct moderate significant relationship between self-efficacy for self-reflection and writing performance.

Keywords: writing performance; EFL undergraduates; academic writing; self-efficacy; self-regulation.

La autoeficacia y autorregulación de la escritura en una clase de licenciatura con inglés B2¹

Como resultado del turismo y el internet, entre muchos otros factores, en el mundo globalizado no es raro descubrir un porcentaje significativo de individuos que dominan más de una lengua. Un ejemplo muy claro es la importancia del inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Según Zuluaga-Arias y Calle-Vélez (2023), “el inglés, con el pasar de los años, se ha convertido en la columna vertebral de la comunicación mundial: artículos científicos, investigaciones, tratados y demás comunicaciones escritas y habladas entre diferentes naciones se llevan a cabo en inglés” (p. 185). Además, la cercanía de México con Estados Unidos, especialmente en los estados del norte, acentúa el interés y la necesidad de su población por aprender inglés como una lengua extranjera.

Entre las cuatro habilidades del lenguaje que se consideran como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, la escritura se reconoce como un esfuerzo cognitivo que exige una labor notable de reflexión meticulosa, composición del texto y autoevaluación. Este nivel de complejidad se incrementa cuando los estudiantes de B2 se encuentran con la necesidad de aprender escritura académica para certificarse a través del Test of English for International Communication (TOEIC), el Test of English as a Foreign Language (TOEFL), el Cambridge o el International English Language Testing System (IELTS), o para sus trabajos de investigación, en el caso de los estudiantes universitarios que cursan sus carreras en inglés.

¹ Este artículo forma parte de una tesis de maestría (López, 2024) que sigue los lineamientos de la metodología de investigación-acción y tiene como objetivo principal diseñar una propuesta didáctica que se adapte al contexto específico de los participantes.

Para sobrellevar las dificultades que amerita la producción escrita, investigadores como Teng et al. (2021) recomiendan utilizar estrategias que estimulen la metacognición para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso de redacción a lo largo de los cursos de escritura académica. La metacognición es la capacidad del alumno para reflexionar sobre sus propios conocimientos, ideas y creencias, y para autorregular su aprendizaje mediante una toma de conciencia crítica sobre su propio pensamiento (Flavell, 1979). De manera similar, la autorregulación en materia de escritura consta de los pensamientos, las emociones y los comportamientos que los alumnos adoptan para desarrollar sus habilidades de redacción y mejorar la calidad de sus párrafos (Rahimi & Fathi, 2021).

El presente estudio explora los retos a los que se enfrentan los estudiantes universitarios de quinto semestre de la licenciatura en Lingüística Aplicada en materia de escritura académica. A estos alumnos se les pide contar con un nivel de competencia B2 en el idioma inglés, el cual se certifica en el cuarto semestre aprobando la materia de Certificación B2, sin la cual no es posible inscribirse a la materia de Redacción de Textos Académicos en inglés. Esta investigación pretende identificar los errores más comunes que cometen estos estudiantes en sus ensayos académicos cortos y la influencia de factores intrínsecos, como la autoeficacia y la autorregulación, y de factores extrínsecos, como la falta de práctica y de retroalimentación detallada. Partiendo de estos factores, el objetivo principal de este estudio es diseñar una propuesta didáctica para abordar los problemas identificados en la escritura académica de los participantes.

Investigaciones previas han demostrado que la retroalimentación mutua y la escritura colaborativa pueden fomentar eficazmente la autorregulación y mejorar el rendimiento en la escritura en inglés de estudiantes adultos (Ciftci & Kocoglu, 2012; Fathi et al., 2020; Rahimi & Fathi, 2021; Velasco & Meza, 2020).

1. Problema de estudio

Un grupo de estudiantes que se encuentra en el quinto semestre de una carrera en lingüística en el noreste de México y cuenta con un nivel de competencia B2, enfrenta dificultades para producir textos en su curso de escritura académica en inglés. Algunas de ellas son la puntuación, capitalización, falta de vocabulario, desconocimiento sobre las palabras de transición, cohesión en relación con los tiempos verbales y coherencia en el flujo de ideas. Por un lado, estos estudiantes necesitan practicar más, puesto que después de una clase presencial a la semana en la que se repasan temas gramaticales, sólo completan una tarea de redacción descriptiva en casa, que pueden terminar en un par de horas

o menos. Por otro lado, reciben poca retroalimentación debido a la pesada carga laboral de los profesores, lo cual impide que los estudiantes cuenten con comentarios detallados que favorezcan su desempeño.

Además de los factores extrínsecos, como la falta de práctica y de retroalimentación, los antecedentes de esta investigación sugieren que una serie de constructos actitudinales y de comportamiento, como la ansiedad, la autorregulación y la autoeficacia, pueden actuar en diferente medida como factores intrínsecos que facilitan o inhiben el rendimiento en la escritura en inglés de adultos como una lengua extranjera (Ciftci & Kocoglu, 2012; Erkan & Saban, 2011; Faigley et al., 1981; Fathi et al., 2020; Hetthong & Teo, 2013; Lee, 2005; Nejad et al., 2022; Rahimi & Fathi, 2021; Teng, 2019; Williams & Takaku, 2011; Velasco & Meza, 2020). La autoeficacia y la autorregulación son identificados en dicha sección como los únicos factores fuertemente relacionados con el rendimiento en la escritura (Erkan & Saban, 2011; Hetthong & Teo, 2013; Teng, 2019).

Aprender a evaluarse a uno mismo y a otros es una habilidad fundamental para los estudiantes universitarios que estudian para convertirse en profesores de inglés o traductores. Es crucial que estos estudiantes posean un buen dominio de la escritura, gestionen y supervisen su propio proceso de escritura, y sean capaces de evaluar la redacción de los demás. Asimismo, las universidades promueven que sus estudiantes lleven a cabo proyectos de investigación, por lo que la escritura académica es vital para lograr este objetivo.

1.1 Objetivos generales y preguntas de investigación

El estudio tiene como objetivos identificar las áreas de oportunidad que presentan en su redacción académica los alumnos con un nivel de inglés B2, quienes cursan el quinto semestre de una carrera en Lingüística Aplicada, y determinar la relación entre su desempeño escrito y la autoeficacia para la autorregulación. En consecuencia, las preguntas de investigación que se plantean son:

1. ¿Cuáles son las áreas de oportunidad que presenta de manera más frecuente una clase de estudiantes de quinto semestre de licenciatura con un nivel de inglés B2 en su desempeño escrito?
2. ¿Qué factores influyen en el desempeño escrito de una clase de estudiantes de quinto semestre de licenciatura con un nivel de inglés B2?

1.2 Justificación

Esta investigación preliminar sirve como punto de partida para la elaboración de propuestas didácticas que se adapten a las necesidades de los estudiantes. Se pretende identificar la importancia de la autoeficacia y de la autorregulación para posteriormente diseñar actividades que fomenten dichos constructos. Por otra parte, la carencia de investigación en el noreste de México sobre el desempeño en la escritura académica y los factores que se relacionan con ella demandan literatura que llene los vacíos existentes. Por ejemplo, Velasco y Meza (2020) exploraron la influencia de la escritura colaborativa y la autoeficacia en México. Sin embargo, dicha investigación carece del factor que la literatura sugiere en relación con el desempeño académico en escritura: la autorregulación. La presente investigación pretende contribuir a llenar ese vacío mediante la aplicación de un instrumento que mida específicamente la autoeficacia para la autorregulación en la escritura académica.

1.3 Contexto de los participantes

La población de los participantes corresponde a los alumnos de la carrera en Lingüística Aplicada de una universidad pública en el noreste de México que cursan, en quinto semestre, la asignatura de Redacción de Textos Académicos. De esta población de 139 estudiantes, se seleccionó una clase de veintinueve estudiantes a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se espera que todos estos participantes demuestren un nivel de competencia B2 como resultado de haber completado con éxito el curso de certificación de dicho nivel durante el semestre anterior.

2. Antecedentes

Teng (2019) investigó la influencia del conocimiento y la regulación metacognitivos en el rendimiento en la escritura de 882 estudiantes universitarios de inglés de distintas especialidades en China. Los análisis estadísticos señalan que la regulación y el conocimiento metacognitivo se correlacionan significativamente con el rendimiento en la escritura. Cada subconjunto de la regulación metacognitiva (planificación, supervisión y evaluación) sugiere ser un predictor significativo del rendimiento en la escritura en inglés. El autor afirma que los alumnos con una mayor capacidad de regulación metacognitiva obtienen mejores resultados en la escritura porque pueden planificar los

recursos apropiados para escribir, y supervisar sus propios procesos cognitivos, conductuales y afectivos mientras escriben, así como evaluar las posibles soluciones para tomar decisiones informadas.

Nejad et al. (2022) analizaron la relación entre las estrategias de aprendizaje (cognitivas, afectivas, metacognitivas, sociales, de compensación y relacionadas con la memoria) y el rendimiento en escritura de 100 estudiantes adultos iraníes de inglés. El análisis cuantitativo muestra que tanto las capacidades de pensamiento crítico como cada uno de los seis subconjuntos de estrategias de aprendizaje se correlacionan de manera significativa con la escritura. Sin embargo, los resultados no apoyan la hipótesis de la existencia de un papel mediador del pensamiento crítico entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento en la escritura. Los hallazgos sugieren fomentar el uso autónomo de estas estrategias de aprendizaje para ayudar a los estudiantes de lenguas extranjeras a ser más responsables y autosuficientes en su aprendizaje y mejorar su rendimiento en la escritura académica.

Erkan y Saban (2011) exploraron el efecto de la autoeficacia, la aprensión y las actitudes en la escritura en el rendimiento de 188 estudiantes adultos de inglés de nivel intermedio (B1) en Turquía. Los resultados sugieren que los estudiantes con altos niveles de aprensión obtuvieron resultados considerablemente más bajos en sus pruebas y experimentaron peores actitudes hacia la escritura. Como se anticipaba, también se observó una correlación negativa entre la aprensión a la escritura y la autoeficacia. Esta última muestra una correlación positiva estadísticamente significativa con el rendimiento en la escritura. Los autores afirman que los factores afectivos pueden influir significativamente en el proceso de escritura.

Hetthong y Teo (2013) estudiaron la correlación de la autoeficacia con el rendimiento en la escritura en 51 estudiantes universitarios de inglés de tercer año en Tailandia. El análisis cuantitativo revela una fuerte correlación positiva entre el rendimiento en la escritura y la autoeficacia en la escritura con respecto a los párrafos, y una correlación positiva, entre significativa y moderada, en cuanto a los diferentes aspectos de la escritura, excepto en la cohesión. Además, la investigación evidencia que la autoeficacia general para la escritura constituye un predictor significativo del rendimiento general en la escritura. Basándose en los resultados de este trabajo y también en los de investigaciones anteriores, los autores afirman que la teoría de la autoeficacia puede explicar con éxito el rendimiento en la escritura en lenguas extranjeras.

Williams y Takaku (2011) exploraron las relaciones entre el rendimiento en la escritura, la autoeficacia en la escritura y la búsqueda de tutoría de 331 estudiantes universitarios

locales y 340 internacionales en clases de composición en Estados Unidos. Los análisis confirman que los estudiantes que escribían en inglés como lengua materna superaban a los que escribían en inglés como lengua extranjera o segunda lengua, y mostraban creencias de autoeficacia más firmes. De este modo, se señala una correlación positiva entre el rendimiento en la escritura y la autoeficacia. Además, los resultados indican que cuanto menor era la autoeficacia, mayor era el comportamiento adaptativo de búsqueda de tutoría, reflejado en el número de visitas al centro de escritura. Los estudiantes internacionales visitaron el centro de escritura con más frecuencia que sus compañeros locales. Este comportamiento demostró ser un predictor significativo de las calificaciones.

La presencia de factores inhibidores (el bloqueo del escritor y la aprensión a la escritura) y facilitadores (la lectura libre, la escritura libre y las actitudes positivas hacia la enseñanza de la lectura y la escritura) también se abordan en la segunda fase de esta investigación de fondo. Lee (2005) analizó la influencia de estos factores en el rendimiento de escritura de los alumnos y entre sí. La población constaba de 217 estudiantes de licenciatura en inglés y 53 estudiantes de segundo y tercer curso de licenciatura en lengua no inglesa de Taiwán. El análisis estadístico muestra que el bloqueo y la aprensión están conectados entre sí, pero no están relacionados con el rendimiento en la escritura. El autor sugiere que es posible que estos factores sólo afecten el rendimiento en la escritura cuando la tarea supone un reto para los estudiantes. Del mismo modo, las actitudes de los estudiantes tampoco lograron predecir de manera notable la aprensión, el bloqueo, ni el rendimiento en la escritura.

Por otro lado, Lee (2005) descubre que la lectura libre puede predecir en gran medida el rendimiento en escritura y predecir inversamente la aprensión, el bloqueo y la escritura libre. No obstante, la frecuencia de escritura no puede predecir con un alto grado de certeza el rendimiento en escritura. El hallazgo inesperado de que la lectura libre, y no la escritura libre ni las actitudes de los estudiantes, es la variable que menos aprensión y bloqueos provoca, y que se asocia con un mayor rendimiento en la escritura, indica que el dominio de las convenciones de la escritura y la mejora de la competencia provienen de la lectura. Por lo tanto, se recomienda fomentar la lectura durante las clases de producción escrita.

El estudio de Faigley et al. (1981) explora el papel de la aprensión a la escritura en la competencia y el rendimiento en escritura de 110 estudiantes universitarios estadounidenses de primer curso. Los participantes se dividieron en aprensivos altos y aprensivos bajos, en función de sus puntuaciones en la escala de aprensión a la escritura de este estudio. Los autores indican una menor capacidad para cumplir las convenciones escritas en

los estudiantes muy aprensivos. El análisis también muestra una correlación significativa entre la aprensión a escribir y el rendimiento en la escritura en textos narrativos, pero no académicos. Los investigadores no asumen la causalidad de la aprensión sobre el rendimiento y la competencia. En su lugar, se propone una relación bidireccional entre ellos y se sugiere una mayor en torno a la causalidad.

Asimismo, Faigley et al. (1981) proponen diferentes formas de evaluar el rendimiento en escritura de los alumnos. El instrumento de evaluación más común es un examen de escritura académica basado en los protocolos del Educational Testing Service (ETS), calificado mediante la escala de clasificación de la escritura de Cooper (1977). Este enfoque ayuda a identificar los errores más comunes en la producción escrita de la población del estudio y las áreas que requieren más atención. Además, cada investigación encuentra una correlación entre el rendimiento en la escritura y uno o varios aspectos intrínsecos o metacognitivos. Por lo tanto, estos estudios también resultan valiosos para identificar los factores actitudinales y conductuales relacionados con el rendimiento escrito de los estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) de nivel B2 de quinto semestre.

La autoeficacia y la autorregulación son los dos únicos factores identificados en la literatura que estaban fuertemente relacionados con el rendimiento en la escritura académica. Por ejemplo, en el estudio de Faigley et al. (1981), la aprensión a la escritura se correlaciona inversamente con el rendimiento en la escritura de ensayos narrativos, pero no académicos, y Erkan y Saban (2011) hallaron una débil correlación inversa de -0.23. Del mismo modo, Lee (2005) descubrió que el bloqueo y la aprensión no estaban relacionados con el rendimiento en la escritura. Por otro lado, la autoeficacia general para la escritura se correlaciona de manera significativa con el rendimiento general (.71) en el estudio de Hetthong y Teo (2013), y en la investigación de Erkan y Saban (2011) se demuestra una correlación positiva de 0.38. Por último, el conocimiento y la regulación metacognitivos muestran correlaciones estadísticamente significativas (0.70, 0.72) en relación con el rendimiento en la escritura en el trabajo de Teng (2019).

3. Marco Teórico

3.1 Escritura académica

Diversos autores muestran que existen varios instrumentos para evaluar el rendimiento en la escritura. Estos instrumentos pueden ser ensayos argumentativos o exámenes de redacción, los cuales son después evaluados usando alguna rúbrica. Teng (2019) y Fathi

et al. (2021) optaron por utilizar pruebas de redacción académica basadas en el IELTS, las cuales consistían en interpretar una gráfica usando mínimo 150 palabras y redactar un ensayo argumentativo de 250 sobre las ventajas y desventajas de un tema en particular. El objetivo de este tipo de pruebas es evaluar la capacidad de los alumnos para expresar y defender un punto de vista, sintetizar la información relevante, discutir el problema en cuestión, determinar soluciones viables y defender su perspectiva con argumentos basados en conocimientos o experiencias previas.

Una rúbrica que se observó que los investigadores aplicaron en repetidas ocasiones fue la escala de clasificación de la escritura, desarrollada en el capítulo *Holistic evaluation of writing* (Cooper, 1977). Dicha rúbrica es utilizada por el IELTS para puntuar la sección de escritura; sin embargo, también se encontró que algunos investigadores aplicaron esta escala para evaluar pruebas de escritura basadas en los protocolos del ETS (Faigley et al., 1981; Nejad et al., 2022). Por ejemplo, Faigley et al. (1981) solicitaron a la mitad de sus estudiantes redactar un ensayo de escritura argumentativa sobre su postura hacia las clases obligatorias de escritura en los institutos, y a la otra mitad sobre su postura con respecto al uso de pruebas de habilidades básicas basadas en competencias para permitir que los estudiantes de secundaria se graduaran. Los ensayos se calificaron utilizando la escala de Cooper (1977).

Nejad et al. (2022) aplicaron un examen de escritura argumentativa acerca de si usar el ordenador todos los días puede tener más efectos negativos que positivos en los niños. También se evaluó utilizando la escala de Cooper (1977), la cual abarcaba los criterios de “realización de la tarea”, “coherencia y cohesión”, “recurso léxico” y “amplitud y precisión gramaticales”. Por último, Williams y Takaku (2011) también implementaron un examen de escritura argumentativa que seguía los protocolos del ETS, en el que cada examen abordaba un tema diferente, pero todos con el mismo nivel de dificultad. Sin embargo, la rúbrica de puntuación fue elaborada por cuatro profesores independientes.

3.2 Correspondencia del examen TOEIC con el MCER

Debido a que se espera que los participantes cumplan con las habilidades de un estudiante de inglés como lengua extranjera con nivel B2 (las cuales se detallan en la Tabla 4 y se abordan de manera general en la Tabla 2), el sistema de calificación se basó en dicho criterio; el B2 es uno de los seis niveles utilizados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) para describir el dominio del idioma en muchos países del mundo, incluyendo México. Sin embargo, el examen TOEIC se califica empleando una

escala de puntaje que posiciona al estudiante en 1 de 9 niveles; por lo tanto, se requiere de una escala de conversión para encontrar el equivalente de un B2 en un examen TOEIC o IELTS. Por este motivo, la página *web* oficial del ETS (2019) ofrece una tabla de conversión (Tabla 1) para trazar una correspondencia de los exámenes TOEIC con el MCER, así como un descriptor del nivel 7 de competencia escrita del TOEIC (Tabla 2), que es el nivel que corresponde a los 150 puntos que se marcan en la Tabla 1.

Tabla 1. Correspondencia del examen TOEIC con el MCER

Secciones del examen TOEIC	Rango de puntuación	Calificación mínima				
		A1	A2	B1	B2	C1
Speaking	0-200	50	90	120	160	180
Writing	0-200	30	70	120	150	180

Fuente: *Mapping the TOEIC Tests on the Common European Framework of Reference for Languages* (ETS, 2019). Una calificación de 150 puntos en la sección de escritura del examen TOEIC equivale a un nivel B2 del MCER.

Tabla 2. Descriptor del nivel de competencia escrita del TOEIC para el nivel 7 (B2)

Nivel	
7 Escala de puntuación 140-160	<p>Por lo general, las personas que se encuentran en el nivel 7 pueden facilitar con eficacia información directa, formular preguntas, dar instrucciones o hacer peticiones, pero sólo tienen un éxito parcial cuando utilizan razones, ejemplos o explicaciones para apoyar una opinión. Cuando intentan explicar una opinión, su escritura presenta ideas relevantes y cierto fundamento. Los puntos débiles típicos en este nivel incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • no hay suficientes argumentos específicos ni desarrollo de los puntos principales; • conexiones poco claras entre los puntos que se exponen; • errores gramaticales o elección incorrecta de palabras. <p>Cuando dan información directa, formulan preguntas, dan instrucciones o hacen peticiones, su escritura es clara, coherente y eficaz.</p>

Fuente: *Mapping Table. TOEIC Speaking and Writing Tests Scores and the CEFR Levels* (ETS, 2021).

3.3 La autoeficacia en la escritura

La autoeficacia percibida es la opinión de los alumnos sobre su propia capacidad para llevar a cabo una tarea determinada (Prat-Sala & Redford, 2012), e influye en la intensidad y el tipo de esfuerzo que los alumnos invierten en una tarea o competencia que se les plantea, y en su decisión de esforzarse más o evitarla (Hetthong & Teo, 2013). Prat-Sala y Redford (2012) definen la autoeficacia en la escritura como la confianza de los estudiantes en su capacidad para escribir. Además, señalan que diversos estudios han concluido que la confianza de un alumno en sus propias capacidades influye de forma significativa en la ejecución de una tarea determinada, aunque el alumno posea el mismo nivel de destreza que los demás.

Según Rahimi y Fathi (2021), la autoeficacia en la escritura puede abarcar la ideación, la convención y la autorregulación. La ideación es la capacidad del escritor para aportar ideas al principio del proceso de escritura; la convención hace referencia a la capacidad de los alumnos para articular estas ideas a través de sus habilidades lingüísticas, y la autorregulación alude a la autoevaluación y a sus propios juicios sobre los aspectos cognitivos y lingüísticos de la escritura a medida que se realiza. Prat-Sala y Redford (2012) afirman que esta regulación se consigue a través de la influencia que las creencias de autoeficacia ejercen sobre los procesos cognitivos, motivacionales y afectivos de los alumnos, y que esta regulación puede, a su vez, influir en las futuras creencias de autoeficacia.

3.4 La autorregulación en la escritura

Desde una perspectiva sociocognitiva, según Zimmerman (2011), la autorregulación es un concepto amplio que abarca la vigilancia de nuestro propio comportamiento social, la forma en la que pensamos y la manera en la que sentimos. De forma parecida, la autorregulación de la escritura se compone de los pensamientos, emociones y comportamientos autoimpuestos que permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades de escritura y mejorar la calidad de sus párrafos (Rahimi & Fathi, 2021). Golombek et al. (2018) afirman que los estudiantes de escritura necesitan gestionar sus pensamientos, sentimientos y acciones a través del uso de estrategias seleccionadas para planificar, iniciar, perpetuar y evaluar el proceso de escritura. Por lo tanto, cuando se trata de escribir, un estudiante autorregulado es quien puede gestionar eficazmente sus comportamientos durante el proceso de escritura.

Autores como Golombek et al. (2018), Phuwichit (2016) y Teng et al. (2021), distinguen varias fases de autorregulación de la escritura que presentan similitudes entre sí.

Golombek et al. (2018) contemplan una fase de premeditación, una fase de ejecución y una fase de autorreflexión. Teng et al. (2021) enumeran tres habilidades de regulación metacognitiva: planificación, monitoreo y evaluación. De manera semejante, Phuwichit (2016) denomina dichas fases como la fase de premeditación y planificación, la fase de monitoreo de la ejecución y la fase de reflexión sobre la ejecución. Los términos son ligeramente distintos, pero, en esencia, se trata de los mismos conceptos.

Durante la fase de planificación o premeditación, se planifica y organiza la tarea de escritura (Golombek et al., 2018). La planificación exige ser capaz de elegir las estrategias adecuadas y designar la cantidad correcta de esfuerzo o recursos para las tareas adecuadas (Teng et al., 2021). Los alumnos analizan la tarea de aprendizaje para averiguar cuáles son los criterios o los estándares que se esperan de ellos. En función de este análisis previo, ellos deciden lo que quieren aprender y las estrategias que requieren para lograrlo. Sin embargo, cuando los objetivos y los planes que hacen los alumnos no coinciden con lo que desean los profesores, se precisa una retroalimentación adecuada para ayudar al alumno a alcanzar esos objetivos (Phuwichit, 2016).

Durante la fase de monitoreo o ejecución se lleva a cabo la tarea de escritura, en la que pueden influir factores como la atención y la motivación (Golombek et al., 2018). La monitorización se centra en la capacidad del alumno para ejecutar la tarea mientras observa y comprueba su ejecución (Teng et al., 2021). Durante esta fase, los alumnos utilizan estrategias para cumplir sus tareas de escritura y realizan un seguimiento de la eficacia de dichas estrategias y de lo motivados que están para seguir avanzando hacia los objetivos de la tarea. Además, en caso de que las estrategias aplicadas no estén siendo eficaces, los compañeros y los profesores pueden proporcionar retroalimentación formativa para mejorar el rendimiento del alumno (Phuwichit, 2016).

La última fase consta de la autorreflexión y la evaluación de su desempeño en la práctica escrita. Durante esta fase, los estudiantes determinan si las estrategias que han aplicado les han resultado eficaces y si es necesario modificarlas (Phuwichit, 2016). Las autorreflexiones se enfocan en la calidad del propio desempeño de escritura del estudiante y pueden tener un efecto en sus fases futuras de previsión o planificación (Golombek et al., 2018). Evaluar permite al estudiante juzgar sus procesos de regulación y los resultados de la escritura (Teng et al., 2021). Phuwichit (2016) añade que es importante que los estudiantes sean capaces de gestionar las emociones derivadas de los resultados y la experiencia de aprendizaje.

3.5 Autoeficacia para la autorregulación de la escritura académica

Según Golombek et al. (2018), las creencias de autoeficacia influyen en los procesos motivacionales y de voluntad que son esenciales en cada fase de la autorregulación. Según Bandura (1997), el constructo de autoeficacia para la autorregulación se refiere a las creencias personales sobre la propia eficacia autorreguladora, y determina lo bien que se coordinan y mantienen habilidades como concentrarse en una tarea o motivarse a uno mismo. Predice la eficacia en el éxito e influye en el comportamiento real.

Golombek et al. (2018) afirman que existen varios instrumentos para evaluar las creencias de autoeficacia sobre las habilidades de autorregulación en diferentes ámbitos, por ejemplo, en los contextos del aprendizaje, la regulación emocional y la salud. A pesar de que Zimmerman y Bandura (1994) diseñaron una escala que evalúa la autoeficacia para la autorregulación de las actividades de escritura, ésta tiende a centrarse en los aspectos cognitivos y creativos de la escritura, como generar buenos temas o utilizar estrategias para captar el interés de los lectores. Por otra parte, los aspectos esenciales de la autorregulación, como planificar, iniciar y perpetuar el proceso de escritura, así como evaluarlo después, están infrarrepresentados. Debido a esto decidieron crear un instrumento propio para evaluar dicho constructo, en el que Golombek et al. (2018) clasifican las actividades de autoeficacia para la autorregulación dentro de las tres fases que se describieron anteriormente.

La fase de premeditación o planificación comprende el análisis de la tarea, la cual alude a la planificación, el establecimiento de objetivos y la automotivación, e incluye filtros afectivos como la autoeficacia y las creencias sobre los resultados. La fase de monitoreo o ejecución alude al autocontrol, e incluye muchas actividades como la autoinstrucción, las imágenes mentales, las estrategias para la realización de tareas, la concentración, la gestión del tiempo, la organización del entorno, la confianza en uno mismo, la búsqueda de ayuda y la autoobservación. La última fase de autorreflexión y evaluación abarca el criterio propio, con actividades como la autoevaluación y la búsqueda de explicaciones causales para los resultados de la tarea, y la autorreflexión, la cual comprende sentimientos de satisfacción u observaciones sobre cómo el alumno debe modificar sus estrategias de autorregulación para futuras tareas.

4. Marco metodológico

4.1 Investigación-acción

Este estudio preliminar se derivó de una investigación más amplia que siguió los principios de investigación-acción, un tipo general de investigación educativa que sigue un enfoque cualitativo. Utilizado a menudo en entornos educativos, pretende ayudar a reducir la brecha entre la teoría y la práctica para mejorar tanto las prácticas docentes como los resultados de los estudiantes (Stringer, 2014). Se ha demostrado que la investigación-acción fomenta el compromiso, la innovación y la mejora continua (McNiff & Whitehead, 2011). Uno de los aspectos clave de la investigación-acción es su énfasis en las aplicaciones prácticas y la relevancia para el contexto local (Johnson & Christensen, 2014). Esta característica se refleja en el objetivo final de desarrollar una propuesta didáctica para un curso específico de escritura académica en inglés con base en los resultados diagnósticos de este estudio preliminar.

La investigación-acción es un proceso colaborativo y cíclico que implica planificar, actuar, observar y reflexionar. Su objetivo es identificar un problema, recopilar datos, analizarlos e implementar cambios basados en sus hallazgos para mejorar la práctica y lograr un cambio positivo (Latorre, 2013; Reason & Bradbury, 2008). La investigación principal utilizó un enfoque científico exploratorio que comenzó con la observación del problema de investigación, seguido de la recopilación y el análisis de datos para diagnosticar la cuestión, lo que finalmente condujo a una conclusión que se tradujo en una propuesta didáctica que busca resolver el problema de investigación. Al seguir este proceso cíclico, el presente estudio pretende que los participantes mejoren sus habilidades, a la vez que contribuye al cuerpo de conocimientos más amplio de la investigación educativa.

4.2 Modalidad crítica de la investigación-acción

Según Latorre (2013), los principios de la investigación-acción crítica surgen de la aplicación de la teoría crítica al campo de la ciencia de la educación. Carr y Kemmis (1988) remarcan que la ciencia educativa crítica tiene como objetivo transformar la educación, promoviendo el cambio social y el aprendizaje transformador a través de la reflexión crítica y la acción, en lugar de la mera eficacia o resolución de problemas. En otras palabras, esta modalidad destaca la importancia del diálogo crítico y la reflexión, que implica cuestionar supuestos, valores y creencias. Este aspecto de la investigación-acción crítica facili-

ta la reforma de las prácticas de enseñanza y un cambio positivo en el entorno educativo, que es el resultado esperado al desarrollar una propuesta didáctica que aborde los errores más comunes identificados en el desempeño escrito de los estudiantes de quinto semestre que toman un curso de escritura académica.

Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo de conveniencia, el cual, según Johnson y Christensen (2014), es una técnica de muestreo no aleatorio comúnmente utilizada en la investigación-acción cuando el investigador incluye individuos que están al alcance, se ofrecen como voluntarios o pueden ser reclutados fácilmente y están dispuestos a participar en el estudio. En otras palabras, los investigadores eligen a individuos que pueden ser *convenientemente seleccionados*, a menudo debido a limitaciones prácticas y de tiempo (Johnson & Christensen, 2014).

Aunque el muestreo de conveniencia no es una forma óptima de generalizar los resultados a una población basados en un solo estudio, en el contexto de la investigación en acción sirve como una técnica útil que permite al investigador centrarse en la mejora de las prácticas educativas dentro de un contexto o entorno particular, ya que representa un método práctico y eficaz para reclutar participantes de ese contexto deseado. Por ejemplo, si un investigador está interesado en mejorar las prácticas docentes en una clase concreta, puede reclutar participantes de ese grupo de estudiantes que estén dispuestos a colaborar. El presente estudio es otro ejemplo de este tipo de escenario.

4.3 Instrumentos

Con el fin de abordar el problema de investigación, se adaptaron varios instrumentos de diagnóstico de investigaciones similares (Fathi et al., 2020; Nejad et al., 2022; Rahimi & Fathi, 2021; Teng, 2019; Velasco & Meza, 2020), y se aplicaron a un grupo de estudiantes universitarios de quinto semestre que asisten a un curso presencial de escritura académica en inglés. En primer lugar, para evaluar el rendimiento de escritura de los estudiantes, se aplicó una prueba de escritura basada en el TOEIC, y para identificar la falta de autoeficacia y de comportamientos de autorregulación, los estudiantes respondieron la escala desarrollada por Golombek et al. (2018).

4.3.1 Prueba escrita basada en el TOEIC

El estudio de los antecedentes proporcionó varios instrumentos para evaluar el rendimiento en la escritura. Una rúbrica que los investigadores aplicaron repetidamente fue la

escala de clasificación de Cooper de 1977, que el IELTS utiliza para calificar las secciones de escritura. También se encontró que varios investigadores aplicaban esta rúbrica para evaluar pruebas de escritura basadas en los protocolos del ETS.

Faigley et al. (1981) solicitaron a la mitad de sus estudiantes que completaran un ensayo de escritura argumentativa sobre su postura hacia las clases de escritura obligatorias en las escuelas secundarias, y la otra mitad escribió sobre su opinión ante el uso de pruebas de habilidades básicas basadas en la competencia para certificar a los estudiantes de secundaria para su graduación. Los ensayos se calificaron utilizando la escala de Cooper de 1977. Del mismo modo, Nejad et al. (2022) aplicaron un examen de escritura argumentativa en torno a la afirmación “usar un ordenador todos los días puede tener más efectos negativos que positivos en sus hijos”, que se evaluó utilizando la escala de Cooper (1977), que abarca los criterios de logro de la tarea (*task achievement*), coherencia y cohesión (*coherence and cohesion*), recurso léxico (*lexical resource*), y rango y precisión gramaticales (*grammatical range and accuracy*).

Debido a su uso recurrente en investigaciones similares, así como a su practicidad y relevancia, el instrumento de diagnóstico que se implementó para evidenciar el problema de investigación fue un examen de escritura académica que retoma los mismos protocolos del ETS TOEIC, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Prueba escrita de TOEIC extraída de un examen de práctica del ETS

Directions: In this part of the test, you will write an essay in response to a question that asks you to state, explain, and support your opinion on an issue. Typically, an effective essay will contain a minimum of 300 words. Your response will be scored on whether your opinion is supported with reasons and/or examples, grammar, vocabulary, and organization.

Instructions: You will have 30 minutes to plan, write, and revise your essay. Read the question below. Typically, an effective response will contain a minimum of 300 words.

Question: There are many ways to find a job: newspaper advertisements, Internet job search websites, and personal recommendations. *What do you think is the best way to find a job?* Give reasons or examples to support your opinion.

Fuente: TOEIC Sample Tests — *Speaking & Writing Tests* (ETS, 2022, p. 9).

Tras haber hecho la correspondencia del examen TOEIC en el MCER (ver Marco Teórico), la evaluación de los ensayos fue posible utilizando la Escala de Calificación de la Clasifica-

ción de la Escritura de Cooper, que se basa en una escala Likert de 0 a 6, y los descriptores de la banda 7 de la rúbrica del IELTS, como se muestra en la Tabla 4. La puntuación se basó en una escala numérica en la que se indica un valor más exacto para cada ítem con el fin de evitar el problema de la puntuación abierta, en la que es difícil saber si el 7 de un participante se parece más al 9 de otro (Burns, 2009).

Tabla 4. *Escala de Calificación de la Clasificación de la Escritura de Cooper*

Aspects	Descriptions of performance	Scores 0-6
Task Achievement	<ul style="list-style-type: none"> covers the requirements of the task (A) presents a clear overview of main trends, differences, or stages (GT) presents a clear purpose, with the tone consistent and appropriate clearly presents and highlights key features/bullet points but could be more fully extended 	
Coherence and Cohesion	<ul style="list-style-type: none"> logically organizes information and ideas; there is clear progression throughout uses a range of cohesive devices appropriately although there may be some under-/over-use 	
Lexical Resource	<ul style="list-style-type: none"> uses a sufficient range of vocabulary to allow some flexibility and precision uses less common lexical items with some awareness of style and collocation may produce occasional errors in word choice, spelling and/or word formation 	
Grammatical Range and Accuracy	<ul style="list-style-type: none"> uses a variety of complex structures produces frequent error-free sentences has good control of grammar and punctuation but may make a few errors 	

Fuente: Adaptado de Nejad et al. (2022, p. 5) y de la versión pública de los Writing Task 1 Band Descriptors, banda 7, del IELTS (2024, p. 3).

4.3.2 Cuestionario de autoeficacia para la autorregulación de la escritura académica

Con la aplicación de este cuestionario se pretendió arrojar luz sobre los factores intrínsecos que pueden estar influyendo en el rendimiento de escritura de los estudiantes. El Apéndice A muestra la escala de autoeficacia para la autorregulación de la escritura académica de Golombek et al. (2018), que sólo ha sido validada en lengua alemana, pero fue

traducida al inglés por los mismos autores. Esta escala está compuesta de tres subescalas: premeditación (*forethought*), ejecución (*performance*) y autorreflexión (*self-reflection*), las cuales son descritas de manera detallada dentro del Marco Teórico.

5. Análisis

Los resultados obtenidos fueron organizados en relación con las dos primeras preguntas de investigación (Apéndice B). Primero, en términos de los cuatro criterios evaluados en la rúbrica, se muestran las áreas de oportunidad que presentan los estudiantes de manera más frecuente en su desempeño escrito en inglés. Y, posteriormente, se analiza la relación entre el desempeño escrito y la autoeficacia para la autorregulación de la escritura académica como un factor influyente.

5.1 Áreas de oportunidad que presentan los estudiantes de manera más frecuente en su desempeño escrito en inglés

El instrumento utilizado para identificar las dificultades del alumno en materia de redacción académica fue un examen con duración de 30 minutos, basado en una sección de escritura de la prueba TOEIC, evaluada mediante los descriptores de la banda 7 de la versión pública de la rúbrica del IELTS y la Escala de Clasificación de la Escritura de Cooper (Tabla 4), la cual consta de una escala tipo Likert de 0 a 6.

Para obtener puntuaciones más fiables, dos evaluadores del noveno semestre de Lingüística Aplicada, con experiencia docente previa, puntuaron los veinticuatro ensayos de los estudiantes que estaban disponibles al tiempo que se aplicaron los instrumentos. Las puntuaciones de ambos evaluadores pueden encontrarse en el Apéndice B. Los ensayos cortos fueron evaluados del 0 al 6 en logro de la tarea, coherencia y cohesión, recurso léxico y gramática. Las calificaciones proporcionadas por ambos evaluadores en cada subescala o aspecto de la escritura se fusionaron calculando promedios, tras lo cual se determinaron las calificaciones finales o generales de cada alumno. La Tabla 5 presenta un desglose de las puntuaciones combinadas de los veinticuatro ensayos en los distintos aspectos evaluados y las medias finales.

Tabla 5. Puntuaciones de la prueba de redacción basada en la sección de escritura del examen TOEIC de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de nivel B2

#	Task Achievement	Coherence and Cohesion	Lexical Resource	Grammatical Range and Accuracy	Puntuación general
1	3	2	1	1	1.75
2	4	3	3	2	3
3	1	1	2	2	1.5
4	4	3	3	3	3.25
5	4	3	3	2	3
6	3	1	2	2	2
7	3	2	1	1	1.75
8	2	1	2	2	1.75
9	4	3	3	3	3.25
10	3	2	2	1	2
11	3	2	1	1	1.75
12	3	3	3	2	2.75
13	2	2	1	1	1.5
14	1	1	1	1	1
15	2	2	2	2	2
16	2	1	1	1	1.25
17	3	2	1	1	1.75
18	4	2	2	2	2.5
19	3	2	2	2	2.25
20	2	2	2	2	2
21	2	2	2	2	2
22	5	3	3	3	3.5
23	3	3	3	2	2.75
24	3	2	2	2	2.25
Promedio	2.875	2.083	2	1.792	2.188

Nota: 6, excelente; 5, muy bueno; 4, bueno; 3, adecuado; 2, debajo de lo adecuado; 1, deficiente; 0, sin respuesta sustantiva. La puntuación más alta fue de 3,5 y la más baja, de 1,25.

Las puntuaciones revelan un claro problema en el esfuerzo de los alumnos por redactar un breve ensayo académico basado en argumentos y opiniones propias para defender un

punto de vista. Como grupo, su puntuación final se mantuvo por debajo de lo adecuado, donde la puntuación más alta se situó entre buena y adecuada, y la más baja mostró un rendimiento deficiente.

La competencia del grupo en materia de logro de la tarea resultó ser la más alta, con un rendimiento ligeramente inferior al adecuado, y mostraron un mayor margen de mejora en el rango y precisión gramatical, seguido de recursos léxicos y coherencia y cohesión, en ese orden. Así pues, los estudiantes universitarios de quinto semestre con nivel de inglés B2 parecen tener problemas en todos los aspectos de su escritura académica, especialmente en lo que se refiere al rango y precisión gramatical, donde su rendimiento se sitúa por debajo de lo adecuado para el nivel de competencia que se espera de ellos.

Para complementar la información facilitada a través de las puntuaciones de los alumnos, se realizó una breve entrevista con el profesor. La primera pregunta de esta entrevista se enfocó en capturar la perspectiva del profesor de la clase con respecto a las dificultades de escritura de sus alumnos. El profesor respondió que encontraba un área de oportunidad considerable en la cohesión entre tiempos verbales, los verbos irregulares en pasado, los sustantivos contables e incontables, la gramática en general y la coherencia. Esta respuesta no sólo corresponde con las puntuaciones de la tarea de escritura, sino que también ofrece ejemplos más concretos de las dificultades dentro de los aspectos problemáticos.

5.2 La autoeficacia para la autorregulación de la escritura académica como un factor relacionado

Los cálculos para analizar la consistencia interna (alfa de Cronbach) de este cuestionario en el contexto de los participantes, se realizaron en Excel utilizando esta fórmula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum \sigma^2}{\sigma T^2} \right).$$

En la que σ^2 es igual a $\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n-1}$;
 k es el número de ítems;

$\sum \sigma^2$ es la suma de la varianza, y

σT^2 es la varianza de la suma de los ítems.²

2 El Apéndice C muestra una captura de pantalla de los cálculos realizados en Excel.

Posteriormente, estos resultados se compararon con un análisis de fiabilidad en el *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) de IBM. La subescala de premeditación mostró un alfa de Cronbach de 0.840 en SPSS, la subescala de ejecución, 0.777, y la subescala de autorreflexión, 0.792. Todas estas cifras son superiores a 0.7, lo que sugiere una consistencia interna aceptable de las respuestas recogidas en el contexto de los participantes.

En el marco metodológico se explicó que la autoeficacia y la autorregulación metacognitiva son los indicadores que mejor predicen el rendimiento en la escritura. Por lo tanto, para determinar la influencia de la autoeficacia para la autorregulación en la escritura académica de los estudiantes universitarios, la escala de Golombek et al. (2018) se adaptó al contexto de los participantes, y los resultados se compararon con el rendimiento general de su escritura a través de un análisis de correlación bilateral en el *software* SPSS.³ La Tabla 7 presenta el análisis correlacional de la autoeficacia para la autorregulación con el rendimiento general de escritura.

Tabla 7. Análisis correlacional de Pearson de la autoeficacia para la autorreflexión y el rendimiento en la escritura

Correlaciones			
		Autoeficacia para la autorregulación	Desempeño escrito
Autoeficacia para la autorregulación	Correlación de Pearson	1	.530**
	Sig. (bilateral)		.008
	N	24	24
Desempeño escrito	Correlación de Pearson	.530**	1
	Sig. (bilateral)	.008	
	N	24	24

Fuente: Obtenido de SPSS.

El valor de la correlación de Pearson entre la autoeficacia para la autorreflexión y el rendimiento general en la escritura fue de .530, lo que apunta a una correlación positiva media. Por otro lado, el valor del nivel de significancia se sitúa por debajo de .01 (.008), lo que sugiere un resultado muy significativo con un nivel de confianza por arriba de 95%. Así

3 El desglose de sus respuestas puede consultarse en el Apéndice D.

pues, existe una relación directa moderada muy significativa entre la autoeficacia para la autorreflexión y el rendimiento en la escritura.

Un análisis correlacional más detallado de los componentes de la autoeficacia para la autorregulación indicó que las tres subescalas del cuestionario (premeditación, ejecución y autorreflexión) presentaron correlaciones directas moderadas significativas con el rendimiento en la escritura, pero en grados diferentes. La autorreflexión mostró el mayor grado de relación y significación (.591, .002) y la fase de ejecución mostró la menor relación y significación (.428, .037). Sin embargo, incluso esta última, aunque sea la subescala con mejor relación, el .037 indica una probabilidad de 3.7% de que la correlación observada se deba al azar. En otras palabras, es muy probable que la relación entre las variables sea real. Asimismo, la relación positiva entre las variables sugiere que cuando la habilidad de monitoreo aumenta, el desempeño escrito también tiende a aumentar. Por último, la fuerza de la correlación moderada significa que la relación entre las variables no es muy fuerte, pero tampoco es débil.

6. Conclusiones

Los alumnos universitarios de quinto semestre con un nivel de inglés B2 demostraron una habilidad de escritura académica general por debajo de lo adecuado; no sólo tuvieron problema con los aspectos de gramática y vocabulario, sino que también en los aspectos de coherencia y cohesión, y para cubrir los requerimientos de la tarea. En cuanto a la influencia del constructo de autoeficacia para la autorregulación en la escritura académica, la habilidad de escritura académica general de los participantes presentó una correlación moderada directa y significativa con dicho criterio, desarrollado por Golombek et al. (2018). No obstante, es muy posible que haya otros factores que también influyan en su desempeño, como la falta de práctica, retroalimentación, motivación, etc.

Los alumnos perciben que planifican, monitorean y evalúan su propia escritura en una medida de moderada a alta a pesar de haber demostrado habilidades escritas por debajo de lo adecuado. No obstante, los resultados de los análisis estadísticos corresponden a lo que se identificó en la sección de antecedentes. El aspecto que suele tener mayor relación con el rendimiento de los estudiantes en cuanto a escritura es la autorregulación, seguido de la autoeficacia.

6.1 Hipótesis de acción

El análisis de los resultados sugiere la necesidad de trabajar con los estudiantes la redacción de textos académicos, puesto que el dominio de la escritura de los alumnos es inferior al adecuado en todos los aspectos de la rúbrica, y es posible que sobreestimen su habilidad de escritura. Debido a esto, centrarse únicamente en la redacción de textos académicos sin planear e impartir clases de repaso sobre gramática, vocabulario, puntuación, etc., no es el enfoque correcto. Por el contrario, una propuesta didáctica debería incluir tiempo y materiales para apoyar al profesor de la clase con más contenido que refuerce la lengua de los participantes. Una idea para mejorar la calidad de su escritura es proporcionar a los alumnos comentarios más concretos basados en los criterios de evaluación, que les permitan comprender las áreas en las que deben centrarse para mejorar. Puede ser útil proporcionar recursos adicionales, como guías gramaticales o manuales de escritura, para apoyar a los alumnos en sus esfuerzos de escritura fuera del aula.

De la misma manera, es importante fomentar que los alumnos practiquen la escritura con regularidad, mediante tareas de escritura en clase o tareas asíncronas. La práctica frecuente de la escritura puede ayudar a los alumnos a mejorar su capacidad de planeación y autorreflexión. Por último, incorporar más oportunidades para la revisión y los comentarios entre compañeros puede ser una valiosa experiencia de aprendizaje, puesto que expone a los estudiantes a diferentes enfoques de escritura y ofrece comentarios desde múltiples perspectivas, lo que les permite identificar áreas de mejora y obtener nuevas perspectivas sobre su propio estilo de escritura.

La retroalimentación entre compañeros en las clases de escritura académica en inglés ofrece varios beneficios, como el incremento de la práctica de la escritura y el desarrollo de conductas de autorregulación, lo cual es pertinente, ya que los resultados también arrojaron cierta necesidad por mejorar la autoeficacia y la autorregulación de los alumnos. Phuwichit (2016) descubrió que la evaluación entre iguales propiciaba, entre la mitad de sus participantes, una disposición natural hacia la autoevaluación. Este fenómeno apunta a que el hecho de estimular el análisis minucioso, la precisión y la aplicación efectiva de los criterios de evaluación contribuye al desarrollo de las habilidades de autorregulación. Por lo tanto, la retroalimentación entre pares no sólo ofrece una mayor cantidad de práctica de redacción y retroalimentación personalizada, sino que también anima a los alumnos a convertirse en individuos autorregulados, capaces de evaluar críticamente su propio trabajo y de entablar una comunicación significativa sobre su desempeño en la escritura.

Lista de referencias

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. The Palmer Press.
- Ciftci, H., & Kocoglu, Z. (2012). Effects of Peer E-Feedback on Turkish EFL Students' Writing Performance. *Journal of Educational Computing Research*, 46(1), 61-84. <https://doi.org/10.2190/EC.46.1.c>
- Cooper, C. (1997). Holistic evaluation of writing. En C. Cooper & L. Odell (Eds.), *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging* (pp. 3-31). National Council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED143020.pdf>
- Educational Testing Service. (2019). *Mapping the TOEIC Tests on the Common European Framework of Reference for Languages*. <https://www.ets.org/pdfs/toEIC/toEIC-mapping-cefr-reference.pdf>
- Educational Testing Service. (2021). *Mapping Table. TOEIC Speaking and Writing Tests Scores and the CEFR Levels*. https://etswebsiteprod.cdn.prismic.io/etswebsiteprod/3d015fa7-e7fb-4279-8b14-1fb5eabec282_TOEIC+Speaking+and+Writing+Mapping+Table+CEFR-092021.pdf
- Educational Testing Service. (2022). *TOEIC Sample Tests — Speaking & Writing Tests*. <https://www.ets.org/pdfs/toEIC/toEIC-speaking-writing-sample-tests.pdf>
- Erkan, D., & Saban, A. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *The Asian EFL Journal*, 13(1), 164-192. <https://www.asian-efl-journal.com/PDF/March-2011-dye.pdf>
- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The Role of Writing Apprehension in Writing Performance and Competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885348>
- Fathi, J., Arabani, A., & Mohamadi, P. (2021). The Effect of Collaborative Writing Using Google Docs on EFL Learners' Writing Performance and Writing Self-regulation. *Language Related Research*, 12(5), 333-359. <https://lrr.modares.ac.ir/article-14-46326-fa.pdf>
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cogni-

- tive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>
- Golombek, C., Klingsieck, K. B., & Scharlau, I. (2018). Assessing Self-Efficacy for Self-Regulation of Academic Writing: Development and Validation of a Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(5), 1-11. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000452>
- Hetthong, R., & Teo, A. (2013). Does writing self-efficacy correlate with and predict writing performance? *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(1), 157-167. <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.2n.1p.157>
- International English Language Testing System. (2024). *Writing Band Descriptors*. https://takeielts.britishcouncil.org/sites/default/files/ielts_writing_band_descriptors.pdf
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5th ed.). SAGE.
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Colofón.
- Lee, S. (2005). Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance: A model testing with structural equation modeling. *Language Learning*, 55(2), 335-374. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00306.x>
- López, A. (2024). *Instructional Strategies to Improve the Academic Writing Performance of Undergraduate EFL Learners from a Public University in Northeastern Mexico*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2nd ed.). SAGE.
- Nejad, M. E., Izadpanah, S., Namaziandost, E., & Rahbar, B. (2022). The mediating role of critical thinking abilities in the relationship between English as a foreign language learners' writing performance and their language learning strategies. *Frontiers in Psychology*, 13(7), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.746445>
- Phuwichit, K. (2016). *A Study of Teacher Feedback on Peer Feedback in EFL Writing and its relation to Self-regulation* [Doctoral Thesis, University of Southampton]. University of Southampton Institutional Repository. <https://eprints.soton.ac.uk/401691/1/Phuwichit%252C%2520Kamonwat%2520e-thesis-final.pdf>
- Prat-Sala, M., & 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>
- Rahimi, M., & Fathi, J. (2021). Exploring the impact of wiki-mediated collaborative writing on EFL students' writing performance, writing self-regulation, and writing

- self-efficacy: a mixed methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 35(1), 2627-2674. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1888753>
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. SAGE.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research in education* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Teng, M. F. (2019). The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners' writing performance. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(5), 436-450. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1615493>
- Teng, M. F., Qin, C., & Wang, C. (2021). Validation of metacognitive academic writing strategies and the predictive effects on academic writing performance in a foreign language context. *Metacognition and Learning*, 17(2), 167-190. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09278-4>
- Velasco, K., & Meza, J. M. (2020). Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua, mediada por *WebQuest-Wiki*, en un grupo de docentes de Idiomas en formación en México. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 289-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>
- Williams, J., & Takaku, S. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research*, 3(1), 1-18. <https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.1>
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. En B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). Taylor & Francis. <https://rb.gy/ly-7wjl>
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.2307/1163397>
- Zuluaga-Arias, E. A., & Calle-Vélez, G. (2023). La enseñanza del inglés en la universidad como una lengua franca. En G. Calle (Ed.), *Reflexiones sobre las competencias transversales en la educación superior* (pp. 184-197). Corporación Universitaria Remington. <https://doi.org/10.22209/9786289538267>

Apéndices

Apéndice A. Escala de autoeficacia para la autorregulación de la escritura académica

#	Item	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
Forethought					
1	I can set myself specific writing goals.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	I can organize my ideas even when I work on a complex topic.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	I can motivate myself to start writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	I can solve problems that occur during writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	I can develop an interest in writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	I can easily find ways to increase my interest in writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Performance					
7	I can monitor myself while writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	I can concentrate on writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	I can use my time for writing effectively.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	I can organize my time so that I can concentrate while working on my text.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	I can organize my workplace so that I am not disturbed while writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	I can change my writing strategy if I recognize that I am not successful.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	I can monitor my progress in writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	I can work persistently on my text.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	I can overcome a writer's block and continue writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#	Item	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree
Self-reflection					
16	I can realistically assess the quality of my text.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	I can meet the criteria for text quality I set myself.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	I can achieve the sub-goals I set myself when writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	I can realistically assess my progress when writing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	I can avoid repeating an error.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	I can use my experience to improve my writing strategies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	I can judge what I have to do differently next time.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Golombek et al. (2018, p. 5).

Apéndice B. Resultados de la prueba de escritura basada en el examen TOEIC

AB	AC	AD	AE	AF
Task Achievement	Coherence and Cohesion	Lexical Resource	Grammatical Range and Accuracy	Final Score
2	2	2	1	1.75
5	3	3	2	3.25
0	1	2	2	1.25
3	4	2	3	3
4	3	2	2	2.75
3	2	2	2	2.25
2	2	2	2	2
3	2	2	2	2.25
4	3	3	2	3
3	2	1	1	1.75
3	3	2	2	2.5
3	3	3	2	2.75
2	2	1	1	1.5
1	1	0	1	0.75
2	2	1	1	1.5
1	2	1	1	1.25
3	1	1	2	1.75
4	3	2	2	2.75
2	2	1	2	1.75
2	2	2	1	1.75
1	2	2	2	1.75
4	3	3	2	3
3	3	2	2	2.5
2	2	3	2	2.25

Continúa.

AB	AC	AD	AE	AF
Task Achievement	Coherence and Cohesion	Lexical Resource	Grammatical Range and Accuracy	Final Score
3	2	1	1	1.75
4	3	3	2	3
0	1	3	2	1.5
3	3	3	3	3
3	3	3	2	2.75
4	1	2	2	2.25
2	2	1	1	1.5
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	2	2	1	2.25
2	2	1	1	1.5
2	3	3	2	2.5
3	2	1	1	1.75
1	1	1	1	1
2	2	1	2	1.75
2	1	1	1	1.25
3	2	1	1	1.75
3	3	2	2	2.5
2	2	2	2	2
1	2	2	2	1.75
1	2	2	2	1.75
3	3	3	3	3
2	3	3	2	2.5
2	2	2	2	2

