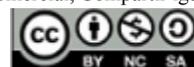


Géneros textuales empleados en las universidades del Ecuador. ¿Qué se escribe en las aulas universitarias? Artículo de Santiago Vanegas Quizhpi y Aldo Calzolari. Praxis educativa, Vol. 29, N° 1 enero-abril 2025. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-18.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290110>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



ARTÍCULO

Géneros textuales empleados en las universidades del Ecuador. ¿Qué se escribe en las aulas universitarias?

Textual genres used in universities of Ecuador. What is written in university classes?

Gêneros textuais utilizados nas universidades do Equador. O que está escrito nas salas de aula da universidade?

Oscar Santiago Vanegas Quizhpi

Conservatorio Superior José María Rodríguez. Ecuador

oscarsantiagovanegas@hotmail.com

ORCID [0000-0002-4525-2362](https://orcid.org/0000-0002-4525-2362)

Aldo Calzolari

Instituto Universitario Hospital Italiano

aldo.calzolari@hospitalitaliano.org.ar

ORCID [0000-0002-1823-4521](https://orcid.org/0000-0002-1823-4521)

Recibido: 2024-05-22 | **Revisado:** 2024-08-19 | **Aceptado:** 2024-09-04

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar los géneros textuales empleados por el estudiantado en 6 universidades ecuatorianas junto a sus finalidades de escritura, mediante la aplicación de la Encuesta Europea de Escritura Académica, adaptada para Ecuador en 1.732 sujetos, docentes (31,4%) y estudiantes (68,6%). Los resultados revelan que la escritura está dirigida principalmente a demostrar el aprendizaje y/o la comprensión de conocimientos en lugar de desarrollar la reflexión crítica, con una concepción reproductiva de la escritura. Se observó mayor presencia de textos de la familia de Conocimiento disciplinar (Apuntes en clase, Revisiones bibliográficas, Exámenes escritos, Resúmenes) y en menor medida textos de Investigación y de Análisis crítico. Los textos menos empleados se vincularon a la familia de Reflexión personal. Se evidenció una fuerte polisemia en la denominación y descripción de textos, principalmente con los géneros textuales: Ensayos, Revisiones bibliográficas e Informes de Investigación.

Palabras clave: cuestionario, educación superior, escritura académica, evaluación, géneros textuales.

Abstract

The objective of this research was to determine the textual genres used by students in 6 Ecuadorian universities along with their writing purposes, through the application of the European Academic Writing Survey, adapted for Ecuador in 1,732 subjects, teachers (31.4%) and students (68.6%). The results reveal that writing is mainly aimed at demonstrating learning and/or understanding of knowledge instead of developing critical reflection, with a reproductive conception of writing. A greater presence of texts from the Disciplinary Knowledge family (Class Notes, Bibliographic Reviews, Written Exams, Summaries) and to a lesser extent Research and Critical Analysis texts was observed. The least used texts were linked to the Personal Reflection family. A strong polysemy was evident in the naming and description of texts, mainly with the textual genres: Essays, Bibliographic Reviews and Research Reports.

Keywords: questionnaire, higher education, academic writing, evaluation, textual genres.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi determinar os gêneros textuais utilizados por estudantes de 6 universidades ecuatorianas junto com seus propósitos de escrita, através da aplicação do European Academic Writing Survey, adaptado para o Equador em 1.732 disciplinas, professores (31,4%) e estudantes (68,6%). Os resultados revelam que a escrita visa sobretudo demonstrar a aprendizagem e/ou compreensão do conhecimento em vez de desenvolver a reflexão crítica, com uma concepção reprodutiva da escrita. Se observou maior presença de textos da família Conhecimentos Disciplinares (Notas de Aula, Resenhas Bibliográficas, Provas Escritas, Resumos) e, em menor proporção, textos de Pesquisa e Análise Crítica. Os textos menos utilizados estavam vinculados à família Reflexão Pessoal. Evidenciado uma forte polissemia na nomeação e descrição dos textos, principalmente com os gêneros textuais: Ensaio, Resenhas Bibliográficas e Relatórios de Pesquisa.

Palavras chave: questionário, ensino superior, redação acadêmica, avaliação, gêneros textuais.

Introducción

En la actualidad, es cada vez más frecuente que las instituciones de educación superior incluyan, dentro de sus perfiles de egreso, a las competencias de comunicación escrita. Esto a consecuencia de las diversas funciones que los textos cumplen dentro del ámbito académico (Martínez Compeán *et al.*, 2019), las cuales van desde servir como medios de comunicación, pasando por mediar en los procesos de formación hasta reguladores del ejercicio profesional (Flores Aguilar, 2018).

En efecto, dentro de las aulas universitarias, el escribir es un acto frecuente y que persigue diversas finalidades de acuerdo con los intereses propios de cada escritor dentro de su disciplina del conocimiento. Así, quien ingresa a un ambiente universitario está obligado a interactuar con múltiples tipologías textuales (como artículos, monografías, etc.) que, hasta ese momento, probablemente le eran ajenos. Consecuentemente, quienes ingresan al ambiente académico se ven obligados a desarrollar sus competencias comunicativas, tanto de comprensión como de escritura, a fin de incluirse en la comunidad disciplinar y en su discurso (Castelló Badía, 2014; Herrera y Dapelo, 2020). Dicha participación no se limita solo a adquirir un léxico y unos usos lingüísticos particulares, sino que va más allá e implica el aprehender las formas en cómo se piensa, razona, investiga y transmite el conocimiento dentro dicha disciplina académica específica (Corcelles *et al.*, 2015). En este sentido, el discurso disciplinar no es simplemente el vehículo por donde transita el saber, sino que se convierte en un instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en las que se desarrolla (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013). De esta forma, se entiende cómo el discurso disciplinar puede encarnarse de múltiples formas, que son lo que denominamos géneros textuales (Balderas Gallardo y Hernández Rojas, 2020).

Por otra parte, cada situación de escritura se deriva de un contexto específico, donde entran en juego distintos elementos (como las concepciones o percepciones) que orientan la producción y sus resultantes. Consecuentemente, dada la diversidad de contextos donde la escritura se puede desarrollar, cada situación implica la posibilidad de desarrollar distintas concepciones sobre ella. En este sentido, Bakhtin (1986) sugiere que las y los miembros de una comunidad discursiva comparten formas o maneras de usar el lenguaje que les orientan en diferentes situaciones sociales y, a su vez, les permiten interactuar dentro de actividades verbales de acuerdo a las circunstancias. Así, a consecuencia de estas interacciones, en un grupo social determinado, se desarrollan y comparten formas particulares de usar el lenguaje acorde a la actividad o situación social (contexto) en la que dicho lenguaje se ve inserto.

En este sentido, los géneros textuales son una representación particular dentro de una comunidad académica específica, resultado de las experiencias que sus miembros tienen en relación con las actividades que dieron lugar a su redacción (Corcelles *et al.*, 2015; Strocchi *et al.*, 2022). Por tanto, los géneros textuales no pueden considerarse como estructuras de características fijas, sino como categorías de reconocimiento, fruto de discusiones, consensos, reestructuraciones y variaciones que se suscitan en el accionar académico (Bazerman *et al.*, 2016; Giraldo-Gaviria, 2023). Como indica Carlino (2004), esta situación puede dar lugar a adaptaciones poco reflexivas dentro de la comunidad en relación con los géneros empleados y sus finalidades, hecho que genera confusiones y con el cual se han encontrado otros trabajos (Morán *et al.*, 2022; Romero González y Álvarez Álvarez, 2020), incluido el nuestro.

En otras palabras, los géneros textuales son lo que las personas, como grupo o como individuos, reconocen como tales. En este sentido, los nombres o denominaciones son solo etiquetas que contribuyen a estrechar la percepción social compartida de las categorías genéricas. En efecto, los géneros textuales son sociales en la medida en que sus características son compartidas y evidenciadas a partir de los fenómenos de su vida cotidiana y el modo en que los comprenden (como dentro de los procesos de enseñanza, al denominarlos, al hablar de ellos y de otros modos de tipificación). Y, a la vez, también son individuales, dado que una subjetividad individual, la que atribuye la categoría a cada género, se apropia de su uso y le asigna una función de acuerdo con su identidad como escritor y lector (Colombo *et al.*, 2020). Así, que la escritura de un género textual se convierte en una forma especializada de conocimiento y, al mismo tiempo, en un proceso *sui generis* al estar situado dentro de un contexto sociocultural e histórico específico (Castelló Badía, 2022; Derakhshan y Karimian Shirejini, 2020). Efectivamente, cada situación de escritura plantea un microcosmos de elementos que, al interactuar unos con otros, condicionan la percepción que se tiene de las actividades escritas y que orientan la producción de textos.

Otro aspecto por considerar, que influye en la representación o conceptualización de los géneros textuales y que muchas veces es pasado por alto, son las relaciones de poder que se establecen entre miembros de un sistema de actividad. Estos sistemas son organizaciones normalizadas que facilitan la consecución de objetivos necesarios para un grupo de participantes (Cong-Lem, 2022b; Navarro, 2020). En este sentido, quienes conforman una comunidad académica, en función de su estatus social (docente-estudiante, tutor-discípulo, etc.), ejercen determinados niveles de poder en relación que influyen en la representación que se tiene de los géneros textuales empleados dentro de la comunidad, al determinar, por ejemplo, esos mismos géneros empleados, las formas de presentación, las finalidades de sus uso y las expectativas sobre los productos escritos (Castelló Badía e Iñesta, 2019; Cong-Lem, 2022a). Así, los géneros textuales pueden concebirse también como elementos que regulan las actividades dentro de la comunidad académica, al organizar la transmisión y comunicación de resultados, ideas, observaciones, etc.

El estudio de la escritura académica en las últimas décadas ha tenido un desarrollo amplio (véase Britton, 1970; Castelló Badía, 2014; Chaverra Fernández *et al.*, 2022; Moreno Pineda, 2018), donde se ha abordado la temática con diversos enfoques (Castelló Badía y Mateos Sanz, 2015; Lavelle y Bushrow, 2007; Lavelle y Zuercher, 2001; White y Bruning, 2005; Russell y Cortés, 2012). Dentro de este ámbito, los trabajos sobre los géneros textuales y su relación con el aprendizaje han captado la atención de algunos investigadores (Corcelles *et al.*, 2015), principalmente por el papel que dichas actividades desempeñan en cuanto al rendimiento en esta área (Balderas Gallardo y Hernández Rojas, 2020; Derakhshan y Karimian Shirejini, 2020) y por sus aportes epistémicos (Graham *et al.*, 2018; White y Bruning, 2005).

El interés por el estudio de temas relacionados con la escritura académica dentro de las universidades del Ecuador cobra fuerza a consecuencia de las reformas estatales dirigidas a evaluar y mejorar la calidad de la educación universitaria, donde la producción escrita se convierte en indicador de calidad relevante dentro de los parámetros de evaluación universitaria (Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador, 2018).

Si bien existen trabajos destacables sobre las actividades de escritura desarrollados en el país en la última década (Cordero y Carlino, 2019; Rodas Brosam y Colombo, 2018; Rodas Brosam *et al.*, 2021; Riera *et al.*, 2019; Pulla Torres, 2024; Rodas Espinoza, 2021), los dirigidos

al estudio específico de los géneros textuales dentro del ámbito educativo universitario ecuatoriano son aún escasos y con enfoques diversos (Cortéz Román y Guijarro Ojeda, 2020; León Cabrera y Velasco Reyes, 2019), posiblemente como consecuencia de la amplia diversidad de contextos en los que se escribe y de las múltiples finalidades de los textos.

El objetivo de este trabajo fue determinar las familias textuales y los géneros empleados dentro de las aulas universitarias ecuatorianas y valorar las finalidades de la escritura universitaria en función de los géneros textuales que emplean. Con esta finalidad, se decidió trabajar con la Encuesta Europea de Escritura Académica, validada para el Ecuador [EEEEA-E] (Vanegas Quizhpi, 2022; Vanegas Quizhpi *et al.*, 2025), la cual contiene cuestionarios, dirigidos a estudiantes y docentes, que recaban información diversa sobre la escritura académica.

Metodología

El estudio aquí presentado forma parte de un proyecto dedicado a caracterizar el estado de la escritura académica universitaria en el Ecuador, e involucró a varias universidades del país. Este proyecto nació de una experiencia previa, desarrollada en una universidad particular (Vanegas Quizhpi, 2022), que dio como resultados la validación de la EEEA-E (Vanegas Quizhpi *et al.*, 2025) y la evaluación del estado de la escritura estudiantil en dicha institución desde el punto de vista cuantitativo (Vanegas Quizhpi y Calzolari, 2025).

En este artículo, se exponen los resultados del proyecto nacional relacionados con la dimensión de géneros textuales, enfocada en determinar cuáles son, su descripción y frecuencia de uso. Este estudio se desarrolló con base en un enfoque cualitativo, con una descripción de la población en estudio, en conocer la frecuencia de empleo de los géneros textuales y en una comparación cruzada entre las denominaciones (etiquetas) y las descripciones, para determinar las finalidades de redacción de los textos.

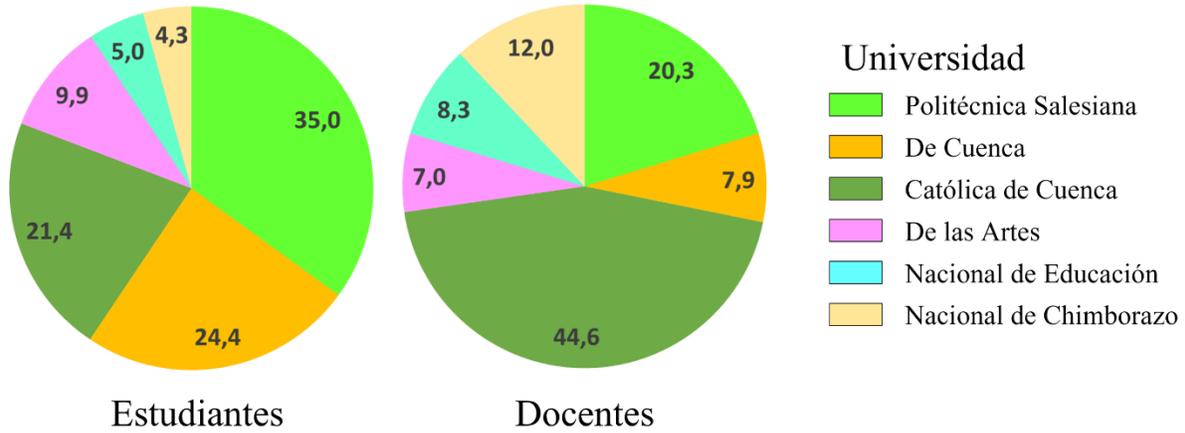
Como se mencionó previamente (Vanegas Quizhpi, 2022), tras obtener las autorizaciones respectivas y consentimiento informado, los datos se recolectaron de forma virtual mediante un instrumento digitalizado en GoogleForms®.

Participantes

La muestra quedó constituida por 1732 sujetos (68,6 % estudiantes y 31,4 % docentes), provenientes de seis universidades ecuatorianas (Figura 1) y vinculados a distintas áreas del conocimiento (Figura 2).

Figura 1

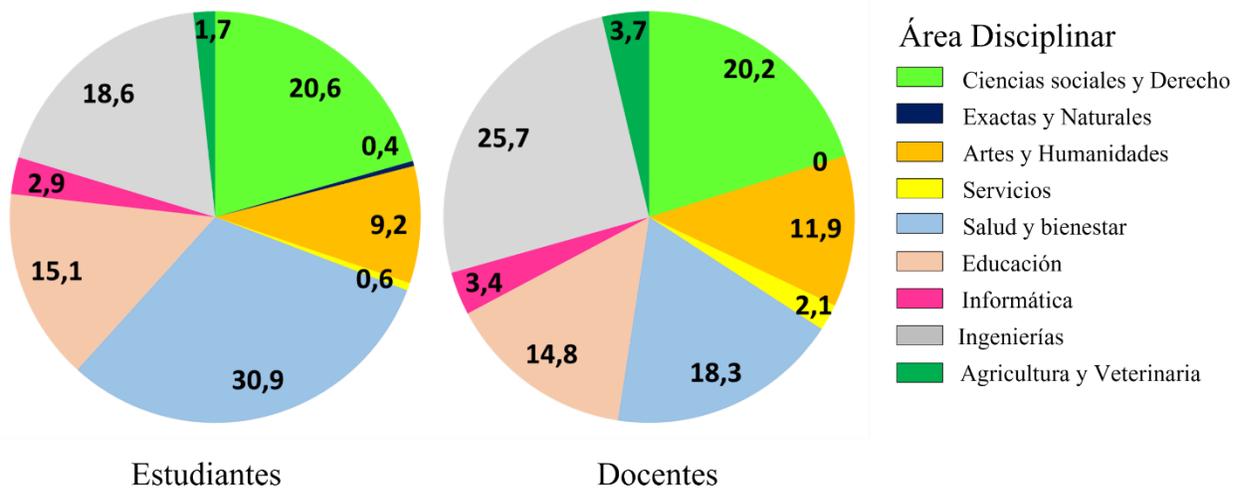
Porcentajes de participación de estudiantes y docentes de las seis universidades estudiadas



El colectivo estudiantil contó con 1185 personas (44,3 % hombres, 54,8 % mujeres, 0,5 % otros y 0,4 % prefiero no contestar), en su mayoría miembros del pregrado (92,8 %), y con una edad promedio de 23 años ($23,4 \pm 5,6$ años). En cambio, el colectivo docente se conformó por 543 personas (59,3 % hombres y 40,7 % mujeres) adscritos principalmente al pregrado (85,9 %), con grado académico de maestría, en su mayoría (73,8 %), y con una media de experiencia docente de 13 años ($12,9 \pm 8,6$ años). Ambos colectivos compartieron una composición variada y relativamente similar en relación con las áreas del conocimiento de sus participantes (Figura 2).

Figura 2

Porcentajes de participación de estudiantes y docentes según área disciplinar



Instrumento

Se trabajó con la dimensión de *géneros textuales* de la EEEA-E (Vanegas Quizhpi *et al.*, 2025), dirigida a determinar los géneros textuales más empleados por docentes y estudiantes, así

como las finalidades para las cuales son redactados. Las dos preguntas contenidas en el instrumento iban dirigidas a: a) identificar de manera específica los géneros textuales que más se emplean en las cátedras y b) registrar la descripción que se tiene de dichos géneros.

Procedimiento

Se tomó como referente la clasificación de géneros textuales propuesta inicialmente por Gardner y Nesi (2013) y adaptada por Corcelles *et al.* (2015), la cual se basa en la función o finalidad de los textos, en la cual se proponen cinco familias textuales que contienen géneros específicos. A este listado original, se añadieron otros géneros textuales que, se consideraron, podían ser utilizados en las carreras universitarias ecuatorianas (Vanegas Quizhpi, 2022), dando un total de 23 textos agrupados en cinco familias (Tabla 1).

Tabla 1

Familias textuales, funciones y géneros que las constituyen

Familia	Función	Género textual
Conocimiento disciplinar	Demostrar el aprendizaje y/o comprensión de conocimientos a modo de registro.	Exámenes escritos Notas o apuntes en clase Resúmenes
Argumentación crítica	Desarrollar habilidades de comprensión, evaluación, pensamiento crítico y construcción de argumentos.	Problematizaciones (planteamientos de problemas) Críticas Ensayos
Investigación	Desarrollar habilidades relacionadas con actividades investigativas (como recolección de información, procesos metodológicos, análisis de resultados, etc.).	Proyectos de investigación Informes de investigación Monografías Ponencias para seminarios Revisión bibliográfica
Práctica profesional	Desarrollar competencias propias de la práctica profesional en todos sus niveles.	Contenidos periodísticos Diseños Informes de prácticas Estudios de caso Historias clínicas Manuales de uso o instructivos Guiones o <i>storytelling</i> Informes técnicos Proyectos técnicos
Reflexión personal	Propiciar la apropiación personal de contenidos al relacionarlos con conocimientos y experiencias previas.	Memorias/narrativas Reflexiones de experiencias personales Diarios de aprendizaje

Fuente: adaptado de Corcelles *et al.* (2015), pp. 554-556.

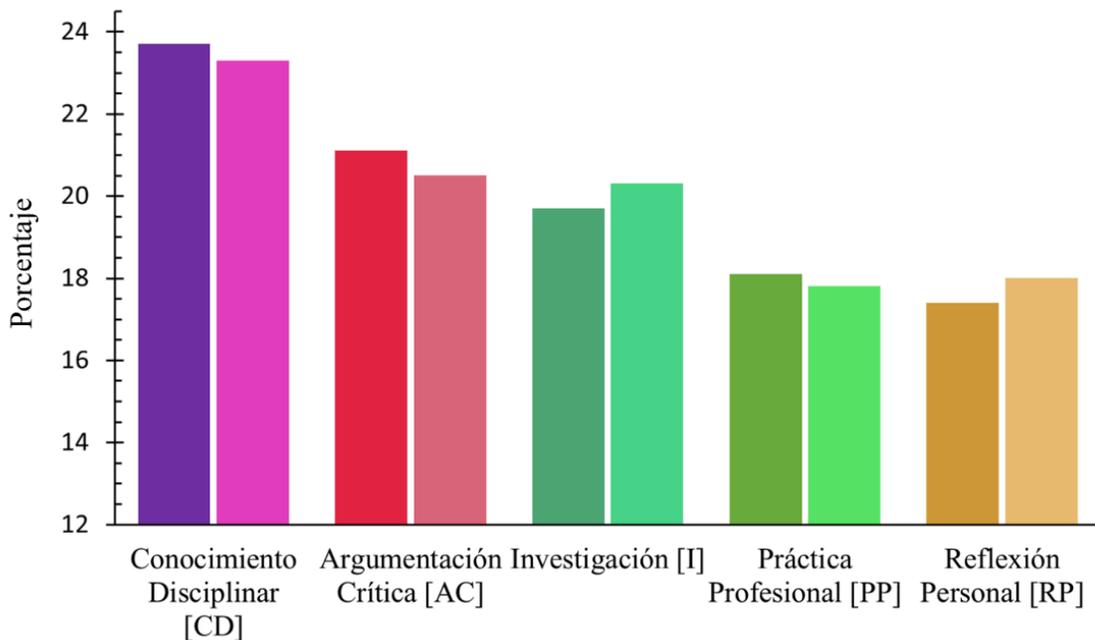
Los datos obtenidos se procesaron para conocer la frecuencia de empleo de los textos de ambos colectivos, estudiantes y docentes. Para el procesamiento cualitativo de la información, se realizó un análisis de contenido (Vasilachis, 2006; García de Ceretto y Giacobbe, 2009) al comparar la denominación empleada (etiqueta o categoría) y la descripción del texto (conceptualización) hecha por quienes participan. De esta forma, se mapearon las finalidades (funciones) de redacción textual con base en las etiquetas empleadas para denominarlos y en las descripciones proporcionadas. A fin de diferenciar los géneros textuales de las etiquetas con nombres similares, a estas últimas se las escribe en cursiva.

Resultados

La Figura 3 muestra la frecuencia de uso de las familias textuales, de acuerdo con la clasificación propuesta en la Tabla 1.

Figura 3

Frecuencia de empleo de las familias textuales

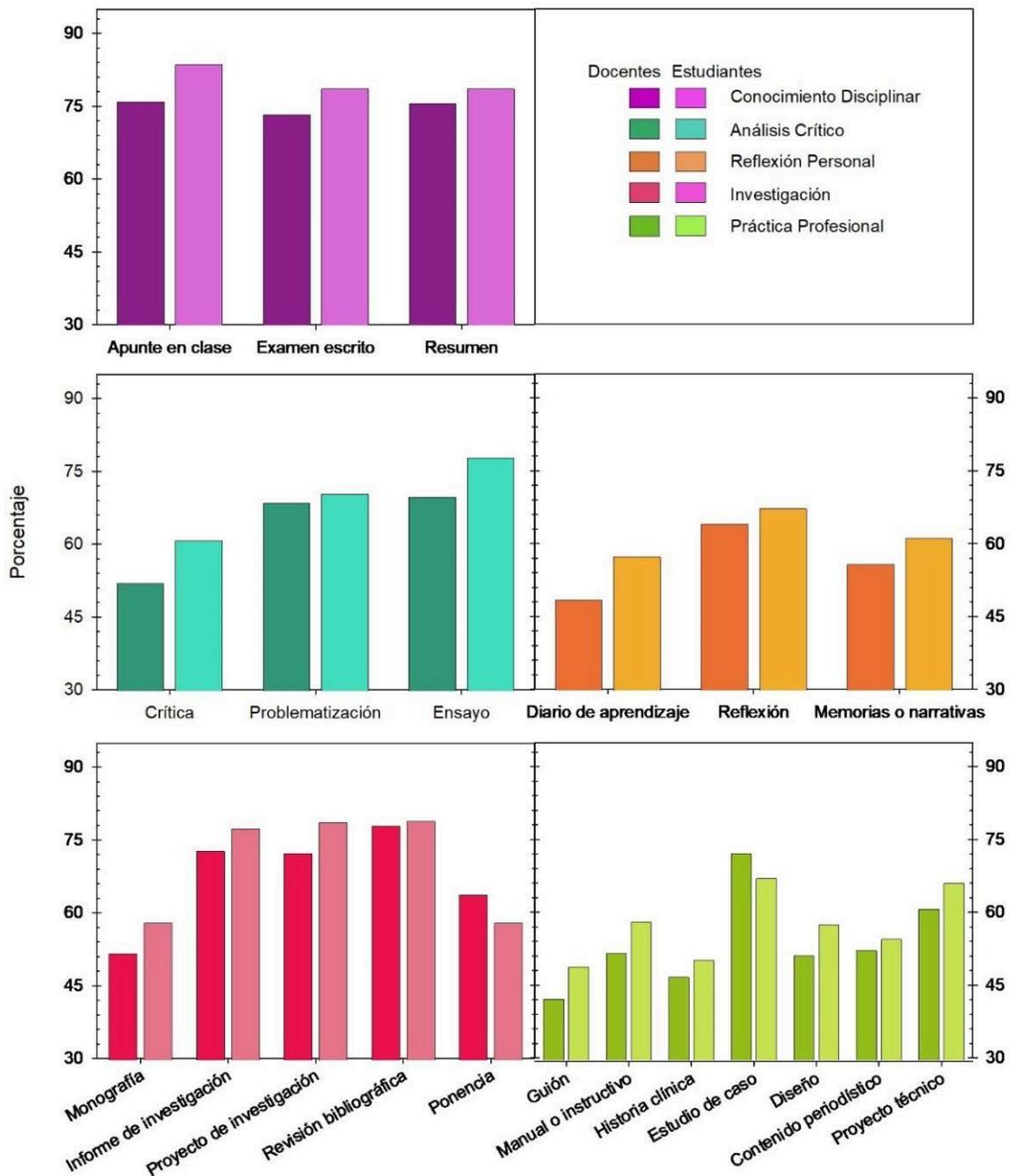


Nota: los tonos más oscuros corresponden a docentes y los claros a estudiantes.

No hubo diferencias apreciables entre los colectivos. Para ambos, los textos más empleados fueron los de la familia de conocimiento disciplinar, seguidos por las familias de investigación y argumentación crítica. En contraparte, los textos menos empleados pertenecen a las familias de reflexión personal y práctica profesional. En la Figura 4, se desglosan los géneros textuales de cada familia según su frecuencia de empleo.

Figura 4

Porcentaje de empleo de los géneros textuales según estudiantes y docentes



Nota: los tonos más oscuros corresponden a docentes y los claros a estudiantes.

Entre los textos que el estudiantado señala como los más usados, encontramos las notas o apuntes de clase, las revisiones bibliográficas, los proyectos de investigación, los exámenes escritos y los resúmenes. Por su parte, los cinco textos más empleados por los estudiantes según la visión docente son: revisiones bibliográficas, exámenes escritos, informes de prácticas, notas o

apuntes en clase y resúmenes. Los textos de la familia de conocimiento disciplinar, aunque con frecuencias distintas, son de uso regular para los colectivos. Nótese que, para ambos colectivos, dentro de la familia de conocimiento disciplinar, todos sus componentes tienen una elevada frecuencia de uso.

En esta misma familia, llama la atención la diferencia entre colectivos sobre las notas o apuntes en clase, texto que resulta ser el más redactado según el estudiantado, pero que se ubica en el quinto puesto según la visión docente. Efectivamente, para este último colectivo, el texto más empleado son las revisiones bibliográficas, aunque ocupa el segundo lugar dentro de la visión estudiantil. Basados en las descripciones de los textos (Figura 5), encontramos que la redacción de las notas o apuntes de clase se desarrolla espontáneamente como respuesta a una necesidad estudiantil y no a una exigencia docente, hecho que explica su elevada frecuencia de empleo y, a su vez, influye en el posicionamiento de la familia de conocimiento disciplinar.

Dentro de la familia de investigación, si bien resalta el caso de las revisiones bibliográficas, también hay otros géneros dentro de este grupo que tienen un elevado empleo, como son los proyectos y los informes de investigación. De forma similar a lo ocurrido en la familia anterior, encontramos que las revisiones bibliográficas, a juzgar por las descripciones recabadas, se revelan como el texto más redactado a petición docente, favoreciendo la ubicación de la familia de investigación.

Por su parte, en la familia de análisis crítico, son los ensayos los textos más relevantes para ambos colectivos, mientras que son las familias de práctica profesional donde se destacan los informes de prácticas, y la familia de reflexión personal las que presentan la frecuencia de empleo más baja. De los 23 géneros incluidos en el instrumento, hubo dos que no nombraron ninguno de los colectivos: informes técnicos e informes de prácticas.

La comparación cruzada entre las descripciones de los géneros textuales, las etiquetas y su etiquetado, que hicieron ambos colectivos, aportó una perspectiva distinta, enriquecedora y profunda a los datos de porcentaje de uso. En la Figura 5, se muestran los resultados en conjunto (docentes y estudiantes) de los 21 géneros y las 44 etiquetas de las cinco familias textuales, dado que no existen diferencias relevantes entre las percepciones de ambos colectivos.

Figura 5

Familias textuales, géneros y etiquetas percibidas por estudiantes y docentes



Nota: los tonos más oscuros corresponden a los géneros textuales de cada familia y los claros a las etiquetas utilizadas por docentes y estudiantes.

Este análisis textual se focaliza en las relaciones del binomio etiqueta-descripción de los textos. Así, se presentan dos situaciones:

- Cuando un mismo género textual es etiquetado de múltiples formas. En este sentido, el género textual con mayor etiquetado le corresponde al ensayo, seguido de los proyectos de investigación, la revisión bibliográfica y los informes de investigación.
- Cuando una misma etiqueta es empleada para designar a varios géneros textuales. Entre las etiquetas más empleadas, se encuentran: *ensayo*, *artículo*, *informe*, *proyecto* y *trabajo*, las mismas que se usan de forma indiscriminada para denominar a textos procedentes de diversas familias.

En lo referente a los géneros textuales, al ensayo (familia de análisis crítico) se le atribuyen las funciones más diversas y, consecuentemente, es el que presenta mayor polisemia, dado su amplio etiquetado. En efecto, se lo etiqueta con *ensayo*, *artículo*, *informe*, *proyecto* y *trabajo*. Al género antedicho le siguen tres géneros de la familia de investigación (proyectos de investigación, revisión bibliográfica e informes de investigación), a los cuales, nuevamente, se asocian las

cuatro etiquetas antes mencionadas, lo que denota una cierta relevancia de los géneros investigativos sobre los demás, debido, es posible, a su frecuencia de empleo (Figura 2) y a que cumplen un papel relevante dentro de la evaluación estudiantil.

En lo referente a las etiquetas, *ensayo* resulta ser la de uso más extendido, siendo empleada frecuentemente por ambos colectivos para señalar géneros de las familias de conocimiento disciplinar, análisis crítico e investigación. Así, el empleo de esta etiqueta en relación con el género de los exámenes escritos (conocimiento disciplinar) junto a las descripciones obtenidas sugieren que varias de las evaluaciones de fin de semestre, dentro del periodo evaluado, se llevaron a cabo mediante una modalidad que incluía la generación de este tipo de texto.

Por su parte, las etiquetas *informe* y *proyecto* son empleadas de forma equivalente, siendo utilizadas por ambos colectivos para denominar a varios géneros de las familias de análisis crítico, investigación y práctica profesional. A diferencia de estas etiquetas, *trabajo*, aunque también empleada en relación con textos de las mismas familias, su uso se ve restringido exclusivamente al estudiantado, quienes lo emplean para designar textos que van a ser evaluados. En cuanto a la etiqueta *artículo*, empleada por ambos colectivos, aparece asociada solo a textos de la familia de investigación.

Un caso particular se presenta con la etiqueta *materia*, que aparece relacionada por ambos colectivos con los géneros notas o apuntes en clase y resúmenes (de la familia conocimiento disciplinar). Este hecho, junto a las descripciones recolectadas, sugiere que, previo a sus evaluaciones, el colectivo estudiantil recurre preferentemente a este tipo de material (de elaboración propia) para el repaso o consolidación de sus conocimientos.

La amplia diversidad en las descripciones de los géneros y sus etiquetados evidencian cómo un mismo género textual puede ser empleado con fines que desvirtúan sus funciones primarias. Es común que, en este contexto, un género sea etiquetado de varias formas y, simultáneamente, una misma etiqueta se emplee para designar a diversos géneros. Por ejemplo, el género textual revisión bibliográfica se ha empleado con una finalidad distinta, propia de otro género textual, como el resumen o el ensayo. A lo antedicho, se añade un desconocimiento sobre las funciones de los textos, hecho que es en especial visible en el caso de la familia de reflexión personal (memorias/narrativas, reflexiones, diarios de aprendizaje), dadas las pobres e imprecisas descripciones recabadas, hecho relacionado a su escaso empleo y la predilección por otras familias textuales.

El colectivo docente señaló solo dos etiquetas adicionales, *trabajo* y *bitácora*, sin definir las claramente, ambas relacionadas a géneros de la familia textual reflexión personal y correspondientes a carreras de educación, artes y humanidades. Como dato complementario, se pone de manifiesto la naturaleza plástica de los géneros discursivos en el contexto académico. En efecto, la diversidad de etiquetas empleadas para designar a un mismo texto, junto con su uso flexible y polisémico, evidencia que los distintos miembros de la comunidad educativa consolidan una representación propia e individual de los géneros textuales empleados, hecho que podría estar dificultando la comprensión de los objetivos o finalidades de las prácticas de escritura.

Discusión

Los resultados conjuntos obtenidos de docentes y estudiantes apuntan que, en las aulas universitarias ecuatorianas, se escribe principalmente para demostrar el aprendizaje o

comprensión de los conocimientos disciplinares, en detrimento de otros fines, como la reflexión personal o el análisis crítico. Esto queda demostrado a causa de la priorización de textos de la familia de conocimiento disciplinar (Figura 1). Dichas observaciones son congruentes con los resultados de trabajos previos (Álvarez y Yáñez, 2015; Corcelles *et al.*, 2015; De Castro y Niño, 2014; Pérez-Abril y Rodríguez, 2013).

Aunque con cierta variabilidad, dentro de ambos colectivos, son más frecuentes los géneros de la familia de conocimiento disciplinar (figuras 3 y 4). En efecto, las notas o apuntes en clase se presentan como el género textual más redactado por el estudiantado, como la actividad de escritura espontánea más frecuente en el aula y como un importante apoyo ante evaluaciones, similar a lo indicado por observaciones previas (Álvarez y Yáñez, 2015; Bolívar, 2005; Castelló y Mateos, 2015; Corcelles *et al.*, 2015; De Castro y Niño, 2014; Kabatek, 2018; Martínez y Pantevis, 2010; Pérez-Abril y Rodríguez, 2013).

La actividad de tomar apuntes en clase se encuentra subvalorada por parte del cuerpo docente. Como sugieren Dunlosky *et al.* (2013), estos apuntes no son una mera transcripción de lo escuchado en la clase, sino un ejercicio de redacción que colabora con el aprendizaje. En este sentido, constituye una importante tarea formativa que, en el entorno ecuatoriano, no se analiza ni visualiza como relevante. En contraparte, es la familia de reflexión personal la que ocupa el último lugar en frecuencia de uso, lo que denota el escaso grado de interés que se le brinda a los procesos reflexivos dentro de las actividades universitarias.

Por su parte, la familia de investigación ocupa un relevante segundo lugar dentro de la frecuencia de empleo de textos, en especial para la visión docente (Figura 3). En efecto, dentro de la visión docente, la revisión bibliográfica se constituye como el texto más solicitado (Figura 4), dato que habla favorablemente de las actividades investigativas estudiantiles. Sin embargo, vemos que este resultado es fruto, sobre todo, del alto empleo de la revisión bibliográfica, género textual que se corresponde con el nivel más básico de investigación, ya que implica una simple revisión bibliográfica, sin mayor análisis, y cuya redacción plantea exigencias menores a las impuestas por otros textos investigativos de elaboración más demandante. En esta familia, textos como los proyectos y los informes de investigación son empleados con una frecuencia mucho menor (Figura 4). En este sentido, la información cualitativa obtenida sugiere que, con frecuencia, este texto es usado con fines más próximos a los de un resumen o de un ensayo (Figura 5), hecho observado también en otros trabajos (Carlino *et al.*, 2013; Corcelles *et al.*, 2015; Ganobcsik-Williams, 2004; Gillet y Hammond, 2009). Por último, sobre la familia de análisis crítico, se destaca el ensayo (Figura 4) como el género textual más empleado dentro de este grupo.

La comparación cruzada de géneros textuales y descripciones que realizaron tanto estudiantes como docentes (etiquetas) puso en evidencia el alto grado de polisemia imperante en los datos obtenidos (Figura 5). Este hecho genera que una etiqueta sea empleada para designar a múltiples géneros textuales con funciones distintas, hallazgo que, de lo revisado, no es exclusivo de este trabajo (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013; Carlino *et al.*, 2013; Corcelles *et al.*, 2015; Miller, 1984). El ejemplo más relevante de esta polisemia se encuentra precisamente en relación con el género ensayo, término con frecuencia empleado para designar a textos que no cumplen funciones críticas. Así, es muy común encontrar descripciones del género ensayo que se aproximen más a las de un resumen (conocimiento disciplinar) o de una revisión bibliográfica (investigación bibliográfica). La etiqueta *ensayo* fue observada también en otros géneros textuales, algunos incluidos dentro del grupo de los textos más empleados, como las revisiones bibliográficas y los informes de investigación.

Los hallazgos descriptos en este trabajo permiten realizar algunas consideraciones interesantes. En primer lugar, la polisemia señalada anteriormente indica que el cuerpo docente utiliza los términos de los géneros textuales de manera muy imprecisa, transmitiendo esa falta de concepto a sus estudiantes. Como dato anecdótico que abona lo anterior, cuando se le consultó al grupo docente por definiciones concretas, apareció un número pequeño, pero apreciable, de respuestas extraídas textualmente de *Wikipedia* (Vanegas Quizhpi, 2022). En segundo lugar, sería interesante que las universidades elaboren una pequeña guía conceptual que facilite, tanto a docentes como estudiantes, la preparación de textos de diferentes géneros textuales. En tercer lugar, la polisemia observada puede generar sesgos al momento de interpretar los resultados obtenidos en este trabajo. Es decir, algunas de las frecuencias de uso mostradas en las figuras 3 y 4 podrían corresponder a otros géneros, donde un docente solicita un ensayo, pero requiere, en realidad, otro género textual.

Existen varios referentes que han tratado la temática de los géneros textuales a nivel mundial (Gardner y Nesi, 2013; Hyland, 2008; Lea y Street, 2006; Russell y Cortés, 2012) e iberoamericano (Corcelles *et al.*, 2015; Balderas Gallardo y Hernández Rojas, 2020; Giraldo-Gaviria, 2023; Navarro, 2018). Sin embargo, en el ámbito nacional, aún son escasos los que se enfocan en el contexto universitario (Cortéz Román y Guijarro Ojeda, 2020; León Cabrera y Velasco Reyes, 2019).

Entre las limitaciones de este trabajo, se encuentra su carácter inicial y exploratorio, donde la inclusión de mayor número de universidades permitiría una mejor interpretación de los resultados. En efecto, consideramos que existen algunas regiones del país poco representadas, como la región costa, la amazonía y la población de posgrado. No obstante estas consideraciones, la forma de trabajar de las universidades sigue un patrón relativamente uniforme, sean públicas o privadas y, excepto alguna como la Universidad Yachay-Tech, cuya enseñanza de grado es en idioma inglés, o la UINPIAW, multicultural y plurinacional que recoge las múltiples culturas y naciones étnicas (y, en ocasiones, dan clases en lenguas nativas como *kichwa* o *shuar*), todas usan el español como lengua oral y escrita.

Si bien la irrupción de la inteligencia artificial generativa desde 2023 puede estar trayendo cambios relevantes en la redacción académica, el trabajo de campo de este estudio finalizó antes de su uso masivo, por lo que no ha sido considerada. Por otro lado, el elevado número de la muestra, más de mil respuestas analizadas entre estudiantes y docentes, constituye una fortaleza que da rigor al estudio cualitativo.

El trabajo presentado abre nuevos caminos para continuar los estudios. Uno de ellos es la comparación de resultados por área de conocimiento (o disciplina) y región demográfica. De igual manera, un análisis cualitativo enfocado al análisis de las polisemias observadas en algunos géneros textuales en específico (como puede ser el ensayo) se convertirían en un interesante aporte.

Conclusiones

- La familia textual más utilizada es la de conocimiento disciplinar. Consecuentemente, la principal razón por la cual se escribe dentro de las aulas ecuatorianas está dirigida a demostrar el aprendizaje o comprensión de conocimientos.
- Los géneros textuales más empleados por el colectivo estudiantil son: las notas o apuntes en clase, las revisiones bibliográficas, los proyectos de investigación, los exámenes escritos y los resúmenes. Excepto el primero, el resto es a petición docente.

- La elaboración de las notas o apuntes de clase se presenta de forma espontánea por parte del estudiantado y no son valoradas por el cuerpo docente.
- La revisión bibliográfica es el género textual más redactado a petición docente, lo que constituye una pérdida de oportunidad para que el estudiantado emplee géneros textuales con mayor aporte intelectual.
- La polisemia observada en algunos géneros textuales señala un cierto desconocimiento de estos; y es compartido por ambos colectivos.

En síntesis, se ha encontrado una predominancia de la concepción reproductiva de la escritura en Ecuador y que las actividades de escritura están principalmente dirigidas a la evaluación de los conocimientos disciplinares adquiridos y no al desarrollo de las competencias o capacidades de escritura.



Fase I, acrílico. Rosana Moreno

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, M. y Yániz Álvarez de Eulate, C. (2015). Writing practices in Spanish universities/ Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594-628. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. En C. Emerson y M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* (pp. 60-101). University of Texas Press.
- Balderas Gallardo, G. y Hernández Rojas, G. (2020). Géneros de escritura académica en el bachillerato: ¿Qué tanto se utilizan para fomentar el aprendizaje? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 17(39). <https://doi.org/10.31206/rmdo252020>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (Eds.). (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Britton, J. (1970). *Language and Learning*. Allen Lane. <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/languageandlearning.pdf>

- 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. (2004). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE. UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. En *Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*. CRUB de la Universidad Nacional del Comahue y Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/156>
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 105-136. <http://hdl.handle.net/11162/106910>
- Castelló Badía, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castelló Badía, M. (2022). Research writing, what do we know and how to move forward. En M. Gustafsson y A. Eriksson (Eds.), *Negotiating the intersections of writing and writing instruction* (pp. 89-122). University Press of Colorado. <https://wac.colostate.edu/docs/books/eataw2019/intersections.pdf#page=97>
- Castelló Badía, M. e Iñesta, A. (2019). La escritura académica y las relaciones de poder en la universidad: Un estudio etnográfico. *Cultura y Educación*, 31(4), 700-729. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1685395>
- Castelló Badía, M. y Mateos, 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>
- Chaverra Fernández, D. I., Calle-Álvarez, G. Y., Hurtado Vergara, R. D. y Bolívar Buriticá, W. A. (2022). Revisión de investigaciones sobre escritura académica para la construcción de un centro de escritura digital en educación superior. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 224-247. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a11>
- Colombo, L. M., Bruno, D. S. y Silva, V. S. (2020). Grupos de escritura, vínculos y afectividad en el nivel de posgrado. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-13. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240310>
- Cong-Lem, N. (2022a). Vygotsky's, Leontiev's and Engeström's cultural-historical (activity) theories: Overview, clarifications and implications. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 56(4), 1091-1112. <https://doi.org/10.1007/s12124-022-09703-6>
- Cong-Lem, N. (2022b). Unravelling Cultural-Historical Activity Theory (CHAT): Leontiev's and Engeström's approaches to activity theory. *Knowledge Cultures*, 10(1), 84-103. https://doi.org/10.26180/19395461_v3
- Consejo de Educación Superior. (2019). *Reglamento de régimen académico del consejo de educación superior*. Resolución No. RPCSO08No.1112019. CES. <https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2020-02/Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.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>
- Cordero, G. y Carlino, P. (2019). Qué hace un docente de Ingeniería para promover la participación de sus alumnos en la construcción de conocimientos: escritura, revisión colectiva y diálogo sobre lo escrito. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 4-18. <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i32.342>
- Cortéz Román, M. A. y Guijarro Ojeda, M. (2020). Análisis de los géneros académicos escritos en la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 12(1), 125-139. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1824>
- De Castro, D. y Niño, R. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(1), 71-85. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67935714005.pdf>
- Derakhshan, A. y Karimian Shirejini, R. (2020). Una investigación de las percepciones de los estudiantes iraníes de EFL sobre los problemas de escritura más comunes. *Sabio abierto*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020919523>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. y Willingham, D. T. (2013). Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58. <http://dx.doi.org/10.1177/1529-100612453266>
- 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. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602018000200023yscript=sci_arttext

- Ganobcsik-Williams, L. (2004). *A report on the teaching of academic writing in UK Higher Education*. Royal Literary Fund. <https://pureportal.coventry.ac.uk/en/publications/a-report-on-the-teaching-of-academic-writing-in-uk-higher-education-2>
- García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. S. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Homo sapiens Ediciones.
- Gardner, S. y Nesi, H. (2013). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34, 25-52. <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>
- Gillett, A. y Hammond, A. (2009). Mapping the maze of assessment: An investigation into practice. *Active Learning in Higher Education*, 10(2), 120-137. <https://doi.org/10.1177/1469787409104786>
- Giraldo-Gaviria, D. M. (2023). El prisma de la escritura académica: la producción textual en el contexto de la profesionalización docente. *Sophia*, 19(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1202>
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R. y Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? *Journal of Research in Reading*, 41(4), 642-656. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12245>
- Herrera, Y. y Dapelo, B. (2020). Trayectorias lectoras discontinuas: prácticas letradas durante la transición a la universidad. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-16. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4397>
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543-562. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005235>
- Kabatek, J. (2018). Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. En C. Bleortu y D. Gerards *Lingüística coseriana, lingüística histórica, tradiciones discursivas* (pp. 163-184). Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783954877508-010>
- 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 Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42, 373-391. <https://doi.org/10.1023/A:1017967314724>
- Lea, M. R. y Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- León Cabrera, V. y Velasco Reyes, P. (2019). La escritura académica en la Universidad Central del Ecuador: un análisis de géneros. *Revista Chakinan*, (8), 117-132. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/206>
- 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>
- Martínez, J. y Pantevis, M. (2010). Hábitos de estudio: percepción de los estudiantes de pregrado para el desarrollo de competencias básicas. En el *Congreso Iberoamericano de Educación (Vol. 22)*, pp.1-22.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Morán, L., Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2022). Enseñanza virtual de la escritura de posgrado: análisis sobre la evaluación de las prácticas. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260105>
- 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>
- Navarro, F. (2018). Más allá de la alfabetización académica: Géneros, contextos y conocimientos. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 227-253. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a02>
- Navarro, F. (2020). Escritura académica y relaciones de poder: Un análisis crítico del discurso de ensayos estudiantiles. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 135-158. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a07>
- Pérez Abril, M. y Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 137-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5595>
- Pulla Torres, M. A. (2024). *La escritura como herramienta en los procesos cognitivos, para la generación de nuevos conocimientos en el bachillerato* [tesis de maestría]. Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/26701>

- Riera, G., Cordero, G. y Villavicencio, M. (2019). ¿Enseñar a escribir en la universidad? La emergencia de la alfabetización académica. *Revista Pucará*, (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*, (29), 147-167. <https://doi.org/10.18537/puc.29.01.07>
- Rodas Brosam, E., Colombo, L., Calle, M. D. y Cordero, G. (2021). Escribir para publicar: Una experiencia con grupos de escritura de investigadores universitarios. *Maskana*, 12(1), 5-15. <https://doi.org/10.18537/mskn.12.01.01>
- Rodas Espinoza, L. (2021). Revisión teórica de las investigaciones sobre lectura y escritura académica en España y Latinoamérica, y sus vínculos con la universidad ecuatoriana. *CIEG, Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, (50), 27-41. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/07/Ed.5027-41-Rodas-Leopoldo.pdf>
- Romero González, A. N. y Álvarez Álvarez, M. D. L. N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 395-418. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200395&lng=es&tlng=es
- 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* (pp.3-17). Emerald Publishing. https://doi.org/10.1163/9781780523873_002
- Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2018). *Lineamientos para establecer el nivel de las publicaciones indexadas para el proceso de categorización y recategorización de investigadores*. http://acreditacioninvestigadores.senescyt.gob.ec/static/documentos_plantillas/documentos/documento_lineamientos.pdf
- Strocchi, M. V., Arancibia Gutiérrez, B. y Kloss Medina, S. (2022). Representaciones sociales sobre la escritura: una revisión sistemática de artículos de investigación. *Human Review. International Humanities Review/ Revista Internacional de Humanidades*, 11(6), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3897>
- Vanegas Quizhpi, O. S. (2022). *Las concepciones sobre las prácticas de escritura académica de estudiantes y docentes de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de Rosario.
- Vanegas Quizhpi, O. S., Maskavizan, J. y Calzolari, A. (2025). Adaptación para Ecuador de la Encuesta Europea de Escritura Académica. *Revista de la Educación Superior*, 54(212), 000-000 (En prensa).
- Vanegas Quizhpi, O. S. y Calzolari, A. (2025). Evaluación de la escritura académica en una Universidad de Ecuador. *Revista Brasileña de Educación RBE*, 30 (en prensa).
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- 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>