

**ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN ESCRITOS EN ESPAÑOL POR  
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ERRORES Y PERCEPCIONES DE  
LOS ESTUDIANTES**

**RESEARCH ARTICLES WRITTEN IN SPANISH BY  
UNDERGRADUATE STUDENTS: ERRORS AND STUDENTS'  
PERCEPTIONS**

**Bexi Perdomo**

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina, Perú

[bjperdomod@crear.ucal.edu.pe](mailto:bjperdomod@crear.ucal.edu.pe)

<https://orcid.org/0000-0002-1611-7743>

**RESUMEN:** La literatura señala que los estudiantes universitarios muestran deficiencias al momento de producir textos científicos disciplinares, pero poco se ha analizado este tema en el ámbito de la comunicación como disciplina. El objetivo del estudio fue analizar los errores en artículos de investigación sobre comunicaciones escritos en español por estudiantes universitarios. Se empleó un enfoque de método mixto en el que se analizaron 46 artículos de investigación y 46 entrevistas. Se observaron pocos errores en la estructura retórica. Los errores más frecuentes estaban relacionados con la puntuación, las citas y las referencias. Los estudiantes los perciben como consecuencia de la falta de instrucción formal en escritura académica. Se concluye la necesidad de cursos de escritura disciplinar a lo largo de su carrera.

**PALABRAS CLAVE:** escritura académica, comunicaciones, errores, enseñanza basada en el género, escritura disciplinaria.

**ABSTRACT:** The literature indicates that university students show deficiencies when producing disciplinary scientific texts, but it has been scarcely analyzed in the field of communication as a discipline. The aim of the study was to analyze errors in communication research articles written in Spanish by university students. It was a mixed method research in which 46 manuscripts and 46 interviews were analyzed. There were few errors in the rhetorical structure. The most frequent errors were related to punctuation, quotations, and references. Students perceive them as a consequence of the lack of formal instruction on academic writing. The need for disciplinary writing courses throughout their careers is concluded.

**KEYWORDS:** academic writing, communications, errors, genre-based instruction, disciplinary writing.

**Recibido:** 3 de septiembre de 2023

**Aceptado:** 15 de diciembre de 2023

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura académica en la universidad es una de las principales preocupaciones tanto desde la docencia como de la investigación. A pesar del creciente interés por una enseñanza eficaz de la escritura, autores como Uribe et al. (2022) han señalado que, en la última década, algunas universidades aún no han adoptado enfoques adecuados para ayudar a los estudiantes a desarrollar sus competencias de escritura académica.

El discurso académico tiene el propósito de difundir el conocimiento disciplinar. En consecuencia, su dominio es necesario para que los estudiantes se incorporen exitosamente a las comunidades disciplinares a las que aspiran (Parodi 148) y que son conocidas como comunidades de discurso (Swales 468; Tardy y Swales 166). En ese contexto, surge la alfabetización académica como un conjunto de conocimientos, prácticas y estrategias comunicativas obligatorias para los miembros de una comunidad de discurso que les permite ser capaces de leer y escribir diferentes géneros establecidos por la comunidad para transmitir información académica y profesional (Parodi 149; Naroa y Álvarez 396; Meza et al. 3; Swales 468; Perdomo 171). Esta alfabetización supone capacidad de identificar y emular las prácticas epistemológicas y sociodiscursivas distintivas de las comunidades disciplinares (Tardy y Swales 163).

En el ámbito de la escritura académica, los investigadores han evidenciado diferencias en sus prácticas entre disciplinas e idiomas (Tardy y Swales 168; Swales 469; Kaufhold y Tusting 364). Estas diferencias incluyen particularidades retóricas y lingüísticas que reflejan habilidades sociodiscursivas que los estudiantes necesitan conocer y adquirir. Por lo tanto, la formación en escritura académica es necesaria para desarrollar estas destrezas e integrarse con éxito en las comunidades discursivas que aspiran y los programas para la enseñanza de la escritura académica deben incluir el dominio de los géneros y las prácticas epistemológicas y sociolingüísticas de las comunidades disciplinares. Sin embargo, este objetivo no se logra siempre con el éxito esperado.

Según Kaufhold y Tusting (358), existen importantes desigualdades entre países en cuanto al desarrollo de competencias de escritura disciplinar en estudiantes universitarios. Estas diferencias están relacionadas, entre otras variables, con las disparidades en el acceso a las bases de datos y otros recursos que repercuten en la producción científica. La literatura científica muestra que los estudiantes que se especializan en diferentes áreas de conocimiento en los países en desarrollo manifiestan un bajo rendimiento en lectura y escritura (Morales-Escobar y Flórez-Parra 106; Uribe et al. 1; Corrales-Reyes y Dorta-Contreras 1; Jara 1-2; Herrera 1; Carrera y Corral 183;

Maury-Sintjago y Rodríguez-Fernández 5; Meza et al. 2; Valdés-León 223). Por otra parte, los cursos de redacción en la universidad, incluidos los dirigidos a estudiantes que se especializan en comunicación, suelen centrarse en los géneros profesionales y no en los que se utilizan para fortalecer la base epistemológica y compartir conocimientos científicos y académicos con los miembros de la comunidad (Kloss y Quintanilla 4). Es decir, no se enseña a los estudiantes a dominar géneros como los artículos de investigación, que son necesarios para integrarse con éxito en la comunidad académica de su disciplina como parte de las competencias de escritura disciplinar (Kloss y Quintanilla 4).

Si bien existe variedad de géneros discursivos en cada disciplina, las comunidades discursivas de la comunicación producen diversos géneros, pero investigaciones recientes han demostrado que el artículo de investigación (AI) es el género más comúnmente publicado en las revistas científicas de comunicación en importantes bases de datos internacionales (Perdomo y Morales, “Políticas” 136). A pesar de las diferencias retóricas y lingüísticas que puede presentar entre disciplinas e idiomas (Tardy y Swales 166), la importancia del AI está siendo reconocida mundialmente, y algunas universidades exigen a los estudiantes escribir un AI para obtener su título académico o como requisito de cursos a lo largo de la carrera. Por lo tanto, se espera que su enseñanza sea obligatoria en los cursos de escritura en la universidad (Rakedzon y Baram-Tsabari 29). Sin embargo, los docentes siguen luchando por encontrar el método más adecuado para enseñar a los estudiantes a redactar artículos científicos publicables en distintas disciplinas. En ese contexto, se encuentra la investigación sobre el enfoque de la escritura basada en el género, también conocido como enseñanza de la escritura basada en el género (EBG).

La enseñanza de EBG es un método eficaz para la enseñanza de la escritura académica porque se centra en la enseñanza de los géneros utilizados en las comunidades discursivas, lo cual contribuye al desarrollo de las competencias de escritura académica esperada en los futuros profesionales (Acar 1; Li et al. 1; Hsiang-Yee et al. 250). Un curso de EBG implica cuatro etapas: a) construcción del

conocimiento del campo, que introduce los géneros en su contexto social; b) modelado del texto, que incluye la deconstrucción del texto para comprender su función, propósito comunicativo y organización; c) construcción conjunta del género, que implica prácticas guiadas para crear los textos; y d) escritura independiente de textos, que desafía la autonomía de los estudiantes en la escritura (Fanani 136-9).

El enfoque de la EBG se ha utilizado y popularizado en diversos contextos de enseñanza de la escritura, y, desde la publicación seminal de Swales en 1990, han surgido diversas variantes de estudio y enseñanza del género. Entre ellas, se encuentran la Escuela de Sidney, la Escuela Brasileña y la Escuela de Valparaíso (Valdés-León 227; Tardy y Swales 167). Aunque sus postulados presentan algunas diferencias, todas reconocen los propósitos comunicativos del género discursivo como el núcleo de la enseñanza. Además, se ha comprobado que la EBG es eficaz, incluso para alumnos con baja motivación hacia la escritura académica (Mauludin 46), por lo que es ampliamente recomendado.

Aun cuando se trabaje con metodologías eficientes como la EBG, los profesores deben analizar la producción escrita desde diferentes perspectivas, incluyendo los errores, problemas y dificultades a los que se enfrentan los estudiantes, así como su percepción al respecto. Estos pueden identificarse a través de un análisis de errores, que muestren problemas directamente relacionados con EBG (es decir, centrados en la estructura retórica y las realizaciones lingüísticas de movimientos y pasos) y problemas relacionados con el uso de la lengua, que pueden afectar la calidad del producto escrito. De igual forma, conocer la mirada o percepción de los estudiantes permite una visión de los errores y sus potenciales causas, lo cual tiene importantes repercusiones al momento de planificar estos cursos de escritura.

Entre las investigaciones que se han acercado a esta problemática se encuentra la de Romero y Álvarez. Estos autores analizaron las representaciones de la escritura académica en estudiantes universitarios, quienes la percibían como una práctica social propia de su futura comunidad discursiva. Este reconocimiento por parte del aprendiz es un primer paso para centrarse en mejorar las habilidades de escritura, pero es

necesario también el estudio de los errores en el proceso de aprendizaje de la escritura académica.

En esa línea, Carrera y Corral describieron las principales debilidades de profesores universitarios inexpertos y estudiantes de posgrado al final de su programa académico, entre las que destacaron problemas relevantes en relación con el registro, la cohesión y la coherencia del discurso (183). Por su parte, Quevedo et al. estudiaron los principales errores en los AI redactados por estudiantes de derecho y encontraron errores de forma y contenido (2), al igual que lo hallaron Perdomo y Morales en su análisis de tesis escritas por estudiantes peruanos de pregrado y posgrado (“Errores” 7-15). Además de analizar los textos, Perdomo y Morales entrevistaron a los alumnos para conocer las principales dificultades a las que se enfrentaban al redactar sus informes finales.

En los mencionados estudios, los autores encontraron que los estudiantes tienen dificultades para producir los géneros exigidos en la universidad y han detallado el tipo de errores que cometen. Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de un acercamiento a los errores en la producción escrita de los estudiantes. Sin embargo, el estudio de los errores en la escritura de AI se ha descuidado en el contexto de EBG y no se han encontrado investigaciones para el área de comunicaciones en el ámbito hispanoamericano.

En cuanto a los géneros discursivos, estudios previos han analizado la escritura de ensayos (Nikolenko et al. 270), proyectos de graduación (Al-Mubarak 175), reseñas (Narora y Álvarez 395) y AI (Quevedo et al. 1). No obstante, hasta la fecha de realización de este estudio no se encontró algún artículo en español, inglés o portugués, que analizara los errores presentes en AI de comunicaciones escritos por estudiantes de pregrado. Además, existe una falta de evidencia sobre los errores en la redacción de AI en el contexto de los cursos EBG y cómo estos son percibidos por los estudiantes. En este sentido, se planteó el objetivo de analizar los errores en los AI de Comunicación escritos en español por estudiantes universitarios en el contexto de EBG. A partir de este objetivo, se plantearon dos preguntas que guiaron esta investigación de enfoque

mixto realizada en un curso EBG con estudiantes de pregrado en comunicación: (1) ¿Qué errores cometen los estudiantes al escribir un AI?; y (2) ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre las fuentes de sus errores? Los resultados de este estudio tienen implicaciones pedagógicas, ya que ofrecen información valiosa para que los profesionales de contextos similares mejoren las prácticas de enseñanza de la escritura, superen las dificultades y prevengan los errores.

## 1. MÉTODOS

Este fue un estudio de método mixto (cualitativo-cuantitativo) de diseño secuencial y se llevó a cabo en cursos que seguían la metodología EBG, cuyo objetivo era redactar un AI publicable, basado en un estudio que habían desarrollado en equipo.

La literatura ha aportado pruebas de las diferencias entre las comunidades discursivas, que van desde los fundamentos epistemológicos hasta las prácticas sociodiscursivas (Tardy y Swales 163, Kaufhold y Tusting 358-9). En este sentido, se seleccionó solo estudiantes de una carrera. Se trabajó con estudiantes de Comunicación porque se trata de una comunidad escasamente estudiada en términos de escritura académica (Kloss y Quintanilla 3).

El corpus analizado estuvo conformado por 46 AI escritos durante un semestre de 16 semanas. Los AI se escribieron en grupos, con una media de cuatro participantes por equipo. En total, los 46 AI fueron escritos por 188 estudiantes, de los cuales 105 eran mujeres y 75 hombres. Todos los participantes estaban matriculados en el segundo y tercer semestre de Comunicación. Para evitar sesgos, se planteó como criterio de exclusión haber publicado previamente un AI. Ningún grupo tenían algún integrante que incurriera en este criterio de exclusión, por lo que se analizaron todos los manuscritos y se invitó a todos los estudiantes a participar.

Todos los AI del corpus se centraban en investigaciones sobre temas de comunicación y estaban escritos en español, la lengua materna de los estudiantes. El marco referencial para la estructura retórica fue el señalado por Perdomo (181-2),

quien identificó la estructura retórica de AI en comunicaciones en español. Esta estructura retórica se resume en la Tabla 1 y es el marco para el análisis de los errores asociados con estructura retórica.

**Tabla 1**

Estructura retórica de los artículos de investigación de Comunicación (Perdomo 181-2)

Sección	Movimiento/paso	Descripción
Introducción	M1	Establecer territorio
	M1P1	Conocimiento general
	M2	Establecer el vacío
	M3	Llenar el vacío
	M3P1	Objetivo
Métodos	M4	Métodos
	M4P1	Descripción de los métodos
	M5	Procedimientos de recolección de datos
	M5P1	Muestra
	M5P2	Procedimientos
	M6	Descripción de los análisis
Resultados	M7	Reportar resultados
	M8	Tablas y Figuras
Conclusiones	M9	Discutir y concluir cada objetivo

Los datos se recogieron durante la fase de construcción independiente de los textos (en esta fase los alumnos escribían de forma autónoma sus borradores). Para los análisis cuantitativos y cualitativos, los errores se clasificaron en función de los siguientes criterios:

- 1) Estructura retórica: movimientos y pasos (tomando como referencia la estructura detallada en la Tabla 1).
- 2) Uso del lenguaje (gramática, ortografía, mayúsculas y signos de puntuación).



### 3) Citas y referencias.

Estos criterios se elaboraron a partir de una revisión bibliográfica de estudios similares (Meza et al. 10-11; Valdés-León 231; Chalak y Heidari 145-52; Nikolenko et al. 283-91; Al-Mubarak 178; Sülükçü y Kırboğa 688-9; Perdomo y Morales, “Errores” 8; Paudel 488-92; Güler 948-50).

Para ordenar los AI del corpus, se identificaron señalando que eran AI y su orden en el corpus, de 1 a 46. Por ejemplo, AI02 era el segundo artículo de todo el corpus. El análisis cuantitativo incluyó estadísticas descriptivas, principalmente frecuencias y promedios, para determinar en qué medida se observaban distintos errores en el corpus.

Para el análisis cualitativo de la estructura retórica de los AI se usó la metodología de análisis textual de género. Esta consiste en el análisis de la estructura retórica del género en función de sus secciones, movimientos, pasos y las realizaciones lingüísticas de cada uno (Tardy y Swales 166; Bhatia 3; Swales 460). Los manuscritos siguieron el estilo APA en español, que fue el marco para la evaluación cuantitativa y cualitativa del segundo y tercer criterio (uso del lenguaje y citas y referencias) (Remolina 111-200).

Siguiendo el diseño secuencial, para obtener una visión global de los errores de los alumnos, se realizaron entrevistas con cada equipo después del análisis cuantitativo y cualitativo de los manuscritos. En estas entrevistas se buscaba responder a la segunda pregunta de investigación, orientada a conocer la percepción de los alumnos sobre las razones por las que cometían esos errores. Un enfoque similar se ha utilizado en estudios previos (Chalak y Heidari 145-48, Perdomo y Morales, “Errores” 7-8) y es útil para comprender mejor las fuentes de los errores. Se invitó a los alumnos a participar en las entrevistas, previo consentimiento informado. Para preservar el orden y anonimato de la participación, se identificaron en el mismo orden correlativo que sus respectivos AI, con la letra "G" de "grupo" (G01 a G46).

## 2. RESULTADOS

El análisis cubrió un corpus de 252.548 palabras. La longitud media de los manuscritos fue de 5.490 palabras (DE= 957,8), con un rango de 3.458 a 7.451. Además, se realizaron 46 entrevistas para conocer la opinión de los estudiantes sobre sus errores y su percepción de las posibles fuentes de esas fallas.

### 2.1. ESTRUCTURA RETÓRICA

Los artículos de investigación siguieron la estructura retórica para los AI en español señalada por Perdomo (181-82); es decir, IMRC (Introducción-Métodos-Resultados-Conclusión). Por lo tanto, el análisis de los manuscritos incluyó la evaluación cuantitativa de la presencia de errores en el desarrollo de los movimientos y pasos dentro de esa estructura.

**Tabla 2**

Cuantificación de errores observados en la estructura retórica de los manuscritos de los estudiantes

		Si		No	
		n	%	n	%
Movimientos y pasos					
Introducción	Establecer territorio	0	0	46	100
	Establecer el vacío	3	7	43	93
	Llenar el vacío	4	9	42	91
Métodos	Métodos	0	0	46	100
	Procedimientos para recolección de datos	0	0	46	100
	Describir los análisis	4	9	42	91
Resultados	Reportar resultados	0	0	46	100
	Tablas y figuras	20	44	15	33

La evaluación cualitativa de esta categoría consistió en comprobar el cumplimiento de los propósitos comunicativos de cada paso y movimiento, su adecuada organización y realización lingüística (la ausencia de estos constituye el error). Los 46 manuscritos seguían la estructura IMRC esperada. La Tabla 2 evidencia ausencia de errores en la sección "Conclusión". Sin embargo, cuatro artículos (9%) tenían errores en la presentación de M3 (llenar la brecha), como se muestra en el ejemplo [1]. Además, 7% de los artículos presentaban errores al establecer el nicho o vacío, como se muestra en el ejemplo [2]. En este último ejemplo, los autores afirmaron haber identificado un nicho o vacío, pero no lo especificaron.

[1] En ese sentido, se planteó el objetivo de responder a la pregunta de investigación hecha en el párrafo anterior. (RA21)

[2] El vacío identificado de falta de investigaciones previas sobre la comunicación organizacional. (RA05)

Durante las entrevistas grupales, los estudiantes afirmaron que no se percataban de sus errores. Todos, incluidos los que cometieron errores en diferentes secciones y movimientos, indicaron que seguir la estructura retórica era fácil debido al método utilizado (es decir, EBG). Sin embargo, reconocieron debilidades en el uso del lenguaje y limitantes de tiempo para consolidar sus competencias de redacción. A continuación, se presentan algunas de sus respuestas, copiadas textualmente:

Es fácil organizar las secciones del documento. En este curso tenemos suficiente formación para saber qué incluir y qué decir en cada sección del trabajo. (G21)

No nos dimos cuenta de que nos faltaba el hueco en la introducción. No fue difícil... uhm, supongo que no repasamos dos veces antes de entregar el trabajo. (G36)

Las explicaciones y los ejemplos son claros. Construir la estructura es fácil, pero rellenar los movimientos no me resulta fácil. Es la primera vez que escribo así. No he tenido cursos de escritura académica antes, así que mi gramática no es buena... Uhm, creo que ayudaría [cursos previos de escritura], pero ellos [refiriéndose a los instructores] todos asumen que sabemos escribir. Este es el primer curso en el que alguien me explica cómo escribir así; sin embargo, es difícil... me exige demasiado tiempo. (G05)

En la sección de metodología, pocos RA (9%) contenían errores al describir el análisis (M6). Algunos de ellos alteraron el propósito comunicativo de este movimiento al mostrar resultados avanzados.

En la sección de resultados, el 40% de los RA contenían errores relacionados con las tablas y figuras (M8). La evaluación cualitativa indicó que los errores estaban relacionados principalmente con los principios de construcción y presentación de tablas según la norma y su ubicación en el manuscrito. Además, algunos olvidaron mencionar la tabla o figura en el texto. Se les preguntó cuáles eran, a su criterio, las razones de esos errores. Las respuestas indicaron falta de conocimientos previos sobre las normas APA y la complejidad de sus requisitos para la presentación de tablas y figuras. Las respuestas de cuatro grupos coincidieron en que no habían prestado atención a esas normas porque desconocían que eran importantes o porque las consideraban aburridas. Sin embargo, los estudiantes consideraban que deberían haber recibido formación previa en su carrera sobre normas APA. A continuación, se reproducen textualmente algunos de sus comentarios sobre estos errores:

Nunca había trabajado con normas APA. No sabía que hubiera tantos detalles que cuidar. Es aburrido. Prefiero escribir frases y analizar datos. (G17)

Las normas APA me resultan confusas. Es difícil estar al tanto de cada detalle. Creo que deberíamos tener algunos talleres sobre el estilo APA en cursos anteriores, antes de escribir trabajos. (G27)

Nos dijo [refiriéndose al instructor] que debíamos seguir el estilo APA para presentar el manuscrito, pero fue confuso prestar atención a todos esos detalles en tablas y figuras. Lleva mucho tiempo y no creímos que fuera importante. (G40)

## 2.2. ERRORES EN EL USO DE LA LENGUA

Esta categoría presentó el mayor número de errores, los cuales se distribuyeron en gramática, ortografía, mayúsculas y signos de puntuación. La Tabla 3 resume el número promedio de errores de cada trabajo. Los signos de puntuación tuvieron la media más alta, mientras que la ortografía tuvo la más baja.

**Tabla 3**

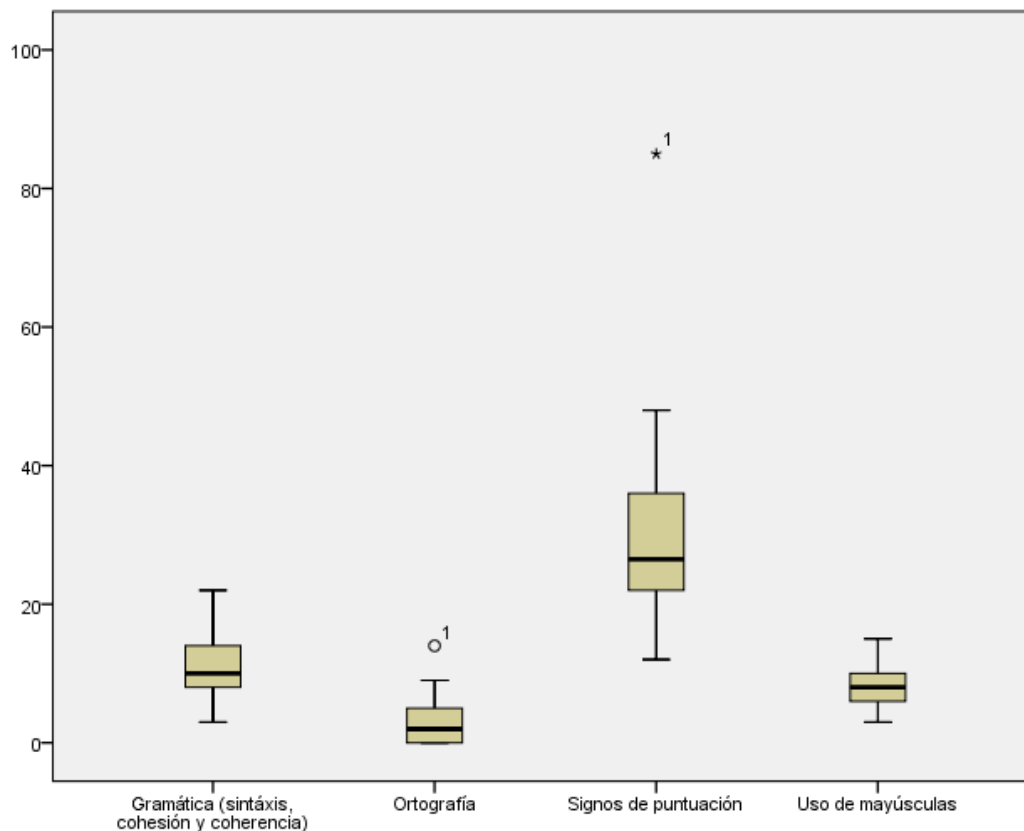
Errores para uso del lenguaje, por manuscrito

Categoría	Min	Max	Promedio	DE
Signos de puntuación	12	85	29.22	13.01
Gramática (sintaxis, cohesión y coherencia)	3	22	11.24	5.13
Uso de mayúsculas	3	15	8.11	2.81
Ortografía	0	14	2.96	3.14

A su vez, la Figura 1 muestra las diferencias entre los grupos en cuanto a errores gramaticales, ortográficos, de puntuación y de uso de mayúsculas.

**Figura 1.**

Diferencias entre los cuatro tipos de errores para la categoría errores de uso de la lengua.



### 2.2.1. SIGNOS DE PUNTUACIÓN

La mayoría de los errores de signos de puntuación estaban relacionados con el uso de comas (,) y punto y coma (;). Los estudiantes tendieron a utilizar en exceso las comas para separar frases completas en lugar de utilizar puntos. También se observó la ausencia de comas donde debían estar (por ejemplo, después de un conector), como se muestra en los ejemplos [3-6].

[3] Pero no solamente el sector pesquero fue de los mayores afectados económicamente, muchos negocios se vieron afectados por la falta de turismo, y otros siguen contaminados por esta peligrosa sustancia.  
(RA14)

[4] Las minorías son discriminadas por parte de las instituciones, principalmente por presencia de discapacidad, seguido de preferencias sexuales (Montelongo, 2022); además las personas con test morena tienen menos oportunidades de educación y trabajo (Bosco, 2020); la comunicación... (RA16)

[5] Sin embargo las personas con test morena tienen menos oportunidades de educación y trabajo; esto se ha observado en diferentes estudios previos en diferentes países. (RA10)

[6] El cine es una obra artística. Además comprende la realidad a través del análisis a sus formas de representación de la sociedad y las relaciones sociales. (RA06)

### 2.2.2. GRAMÁTICA

Esta categoría registró errores de sintaxis, cohesión y coherencia. Algunas frases no estaban bien organizadas según las reglas gramaticales del español. En algunos casos, los fallos sintácticos afectaban notablemente la coherencia (ejemplos [7-8]):

[7] Los investigadores dieron instrucciones de llenado a los periodistas de la muestra para el cuestionario. (RA19)

[8] Los géneros cinematográficos y como el cine ha evolucionado a lo largo de su historia. (RA13)

Además, escribieron frases con faltas de concordancia de número y género. Esto se observó entre sujetos y verbos y entre sustantivos y adjetivos o artículos, como se muestra en el ejemplo [9]:

[9] Todas las noticias fueron redactado de acuerdo a las líneas editoriales del medio en el que se publicaron. (RA05)

También se notaron errores en el uso de palabras y frases de enlace, lo que afectó significativamente la cohesión entre oraciones y párrafos.

### **2.2.3. USO DE MAYÚSCULAS Y ORTOGRAFÍA**

Los errores en uso de mayúsculas se debían principalmente a mayúsculas innecesarias, como se muestra en los ejemplos [10-11]. Los errores ortográficos fueron muy infrecuentes y estuvieron relacionados sobre todo con el uso incorrecto de algunas consonantes (c-s, v-b, s-z, c-x) (ejemplo [12]):

[10] En este contexto, las experiencias de las mujeres que son personificadas y narradas en el Cine no pueden ser consideradas como... (RA46)

[11] Es así como los usuarios Latinoamericanos se destacan en cuanto a la exigencia de calidad en este rubro. (RA01)

[12] Esto genera una conexión entre los personajes que es bien recibida por los usuarios. (RA23)

Durante las entrevistas, los estudiantes expresaron distintas opiniones sobre sus errores. Algunos los atribuyeron a sus escasos conocimientos gramaticales. Otros dijeron que confiaban en los correctores gramaticales y ortográficos automáticos, que no siempre son fiables.

### **2.3. CITAS Y REFERENCIAS EN ESTILO APA**

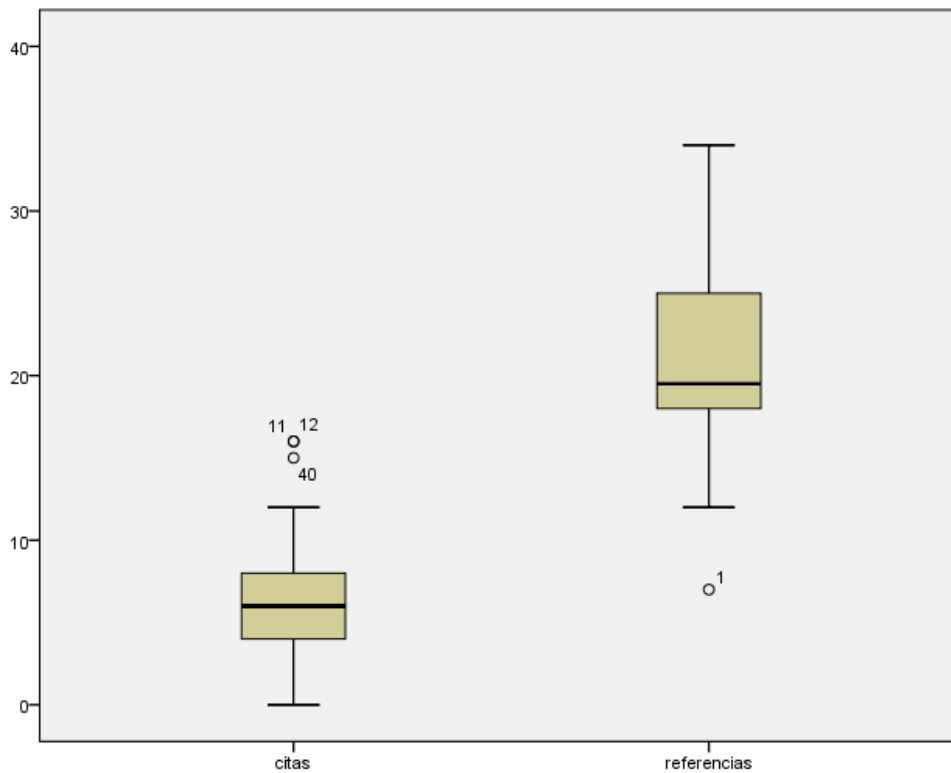
El análisis reveló 1.786 citas en los textos y 1.541 referencias en la lista de referencias. La media de citas por artículo fue de 38,83 (DE = 5,28), con un rango de 30 a 50. El número de referencias por AI osciló entre 20 y 47, con una media de 33,50 (DE = 4,35).



Se utilizó el estilo APA en español (4ª edición) como marco para las citas y referencias (Remolina 111-200). Los errores en las referencias ( $X = 20,72$ ;  $DE = 5,41$ ) fueron superiores a los de las citas ( $X = 6,33$ ;  $DE = 3,82$ ). La Figura 2 ilustra las diferencias entre las dos categorías de errores.

## Figura 2

Errores para citas y referencias en el estilo APA



La evaluación cualitativa de los textos mostró que los errores en las citas estaban relacionados principalmente con la presentación de los apellidos de los autores. Según las normas APA en su 7ma edición, sólo debe aparecer el primer apellido de cada autor en las citas de fuentes escritas por uno o dos autores, y sólo el primer apellido del primer autor, seguido de "et al." en el caso de fuentes escritas por tres o más personas. Era frecuente observar que los alumnos incluían dos apellidos para fuentes escritas por

uno, dos o más autores (ejemplos [13]-[15]). Además, se observaron algunos problemas en la forma de presentar esta información, como se muestra en el ejemplo [14].

[13] Este resultado es similar a los obtenidos en investigaciones previas (Campos Cortés, 2015). (RA17)

[14] Estos, más recientes, formatos permiten la personalización del contenido y, en particular, abren nuevas posibilidades de desplegar un servicio de acceso personalizado y sincronizado, los cuales son cruciales para otorgar accesibilidad a la difusión de la información en la interpretación del lenguaje de señas en la tv (Martin, Orero, Menéndez y Cisneros. 2015, 110). (RA14)

[15] El resultado obtenido también se ha evidenciado en otros estudios similares realizados, (Calleja-Reina, Paniagua, & Victoria, 2018). (RA40)

Otro error está relacionado con la presentación de las citas textuales que deben incluir números de página y rasgos estilísticos propios para las citas cortas y largas (con menos o más de 40 palabras, respectivamente). Estos rasgos estilísticos son las comillas y la sangría especial para la cita, cuando proceda. En algunos casos, los alumnos no utilizaron las comillas o no escribieron el nombre del autor. En otras oportunidades, respetaron estas cuestiones estilísticas, pero omitieron los números de página como se espera para la cita textual en estilo APA.

Los errores en las referencias eran variados, y la mayoría estaban relacionados con la cursiva para la identificación de la fuente (por ejemplo, nombres de libros y revistas) y con problemas para presentar la información correcta sobre el volumen y el número en el caso de los artículos de revistas. Además, tuvieron problemas con los artículos electrónicos que tienen un número identificador para cada artículo completo en lugar de números de página.

Durante las entrevistas, se preguntó a los estudiantes por los errores en citas y referencias observados en sus AI. Afirmaron que aprender las normas APA les parecía demasiado complicado. Algunos indicaron que intentaban seguir todas las normas, pero que les resultaba abrumador y frustrante porque había muchos detalles a los que debían prestar atención. Los investigadores también les preguntaron si preferían otros sistemas de citación que pudieran conocer, pero todos los estudiantes respondieron que sólo conocían el estilo APA. Dijeron que nunca antes habían escrito un AI y que los instructores de otras clases no solían ser estrictos en cuanto a las citas y referencias en los trabajos académicos escritos.

### **3. DISCUSIÓN**

Los análisis revelaron un conocimiento limitado de la escritura académica necesaria para redactar un AI publicable, y la mayoría de los fallos estaban relacionados con cuestiones lingüísticas y formalidades como las normas APA. Este hallazgo concuerda con estudios anteriores en los que los estudiantes mostraron bajos niveles de escritura académica y de conocimientos previos en general (Paudel 494). También concuerda con estudios que muestran problemas lingüísticos y léxicos en la escritura de otros géneros por parte de los estudiantes de comunicación (Kloss y Quintanilla 9).

Los estudiantes son conscientes de estas deficiencias y de la necesidad de una mayor formación. Se considera que deberían recibir formación en escritura académica en los primeros cursos de la universidad porque sus conocimientos previos son limitados y las prácticas de escritura parecen insuficientes cuando se enfrentan a retos como la redacción de un AI. Sería útil considerar la presencia de cursos de escritura académica desde el inicio de sus carreras, como proponen autores de países latinoamericanos y asiáticos en los que también hay bajo nivel de alfabetización académica (Uribe et al. 11-2; Corrales-Reyes y Dorta-Contreras 4-5; Altınmakas y Bayyurt 98-9).

El mayor porcentaje de errores en el uso de la lengua estaba relacionado con los signos de puntuación, lo que difiere de los resultados de estudios que analizaron las

destrezas de escritura en estudiantes de Literatura que escribían ensayos académicos en español (Morales-Escobar y Flórez-Parra 106), pero concuerda con un estudio de estudiantes de primer semestre que también escribían ensayos (Herrera 18). El uso incorrecto de los signos de puntuación también ha sido uno de los principales problemas de escritura en estudios anteriores en el contexto de la escritura académica de estudiantes universitarios en su lengua materna (Perdomo y Morales, “Errores” 10; Morales-Escobar y Flórez-Parra 116-7; Sülükçü y Kırboğa 689-93; Naroa y Álvarez 411-2). Por tanto, el uso de los signos de puntuación debe abordarse cuidadosamente en los cursos de escritura porque, como afirman Morales-Escobar y Flórez-Parra (118), su mal uso o u omisión afecta a la cohesión y coherencia de los textos. Algunos autores han sugerido herramientas de escritura automática, cuya efectividad se ha comprobado para mejorar la escritura (Núñez y da Cunha 133). Estas podrían ser una solución potencial para aquellos estudiantes sin formación previa en escritura académica. Otros estudios podrían incluir estas herramientas para evaluar en qué medida contribuyen a mejorar las competencias de escritura.

Los errores ortográficos tuvieron el porcentaje más bajo en la categoría de uso del lenguaje, a pesar de que se han clasificado como comunes en la escritura de RA (Monterroza 105-6). En este estudio, se observó que los alumnos que cometían errores ortográficos y de uso de mayúsculas parecían no prestarles demasiada atención, lo que concuerda con investigaciones anteriores (Suárez et al. 141; Perdomo y Morales, “Errores” 11). Aunque los resultados mostraron poca frecuencia de esos errores, los profesionales no deben descuidar la importancia de la ortografía, las reglas gramaticales y el uso correcto del lenguaje y el discurso en general.

Los estudiantes indicaron que les faltaba tiempo para mejorar sus habilidades de redacción, lo que coincide con lo concluido por Corrales-Reyes y Dorta-Contreras al señalar que el tiempo es un obstáculo para desarrollar la competencia de redacción científica (2). Estos autores argumentan que los estudiantes de las universidades latinoamericanas se enfrentan a demasiadas horas académicas y poco tiempo para practicar las habilidades de escritura e investigación. Los estudiantes de Romero y

Álvarez también creen que más tiempo y retroalimentación del instructor ayudarían a mejorar sus habilidades de escritura (114). Estos resultados coinciden con las afirmaciones de algunos estudiantes durante las entrevistas realizadas en el presente estudio, lo cual es una cuestión a tener en cuenta a la hora de planificar cursos de escritura académica, ya que el tiempo también fue una de las dificultades que los estudiantes señalaron en este estudio.

Los resultados de esta investigación ofrecen evidencia consistente con los hallazgos de Uribe et al. (1). Ellos encontraron que, en algunos países latinoamericanos, los estudiantes que se especializan en ingeniería y ciencias de la salud tienden a recibir una formación consistente en alfabetización académica, mientras que esta formación se descuida para los estudiantes que se especializan en artes y ciencias sociales. En la investigación de Uribe et al. (1) y en este estudio, los estudiantes identificaron esta falta de formación como una desventaja cuando se espera que escriban y publiquen géneros específicos como el AI. Al igual que se reporta en la bibliografía (Nikolenko et al. 295; Al-Mubarak 187), los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de que los cursos de escritura académica mejoren las competencias de los estudiantes de acuerdo con las expectativas de sus comunidades discursivas. Otras investigaciones podrían incluir también estudios comparativos entre países latinoamericanos y otros países no desarrollados en los que la alfabetización general y académica se ha considerado insuficiente (Shoko et al. 5; Rafikova 62; Eminli 50).

Los estudiantes indicaron que algunos requisitos de redacción, como las normas APA para citas y referencias, eran nuevos y suponían un reto para ellos. Este hallazgo es consistente con los resultados de un estudio anterior realizado en España, en el que los estudiantes del segundo y tercer semestre (como en esta investigación) expresaron que habían tenido dificultades con el estilo y la formalidad de la redacción (Romero y Álvarez 110). Otros estudios también han reportado estos errores en estudiantes que escriben AI al final de sus carreras (Quevedo et al. 1) y para estudiantes de pregrado y posgrado que escriben su tesis (Perdomo y Morales, “Errores” 17). Las normas de estilo APA, Harvard y Chicago son comúnmente solicitadas en las revistas de Comunicación

(Perdomo y Morales, “Políticas” 144-5); por lo tanto, los cursos de redacción deben reforzar el uso de esos estilos. La instrucción debe incluir su conocimiento con cierto entrenamiento para dominarlas manualmente y, por último, el uso de herramientas automáticas (por ejemplo, Mendeley y Zotero) para citas y referencias.

Una limitante de esta investigación fue que, al centrarse en errores de estructura retórica y escritura, a diferencia de Güler (948-9), en el presente estudio no se evaluaron los errores metodológicos que también pueden afectar a la calidad de los manuscritos. Futuros estudios podrían incluir estos en las categorías de análisis.

### **CONSIDERACIONES FINALES**

El objetivo principal de este estudio fue realizar un análisis de los errores en los artículos de investigación sobre comunicación escritos en español por estudiantes universitarios. En el marco de la enseñanza de la escritura basada en el género discursivo, se observaron errores prevalentes en la categoría de uso del lenguaje y en el cumplimiento de las pautas que rigen la presentación de tablas, figuras, citas y referencias. Los estudiantes no mostraron grandes dificultades para estructurar con los movimientos y pasos correspondientes al AI en comunicaciones, aun cuando, en unos pocos casos, su propósito comunicativo no estaba clara o completamente enunciado. La EBG parece ser útil para ayudar a los alumnos a organizar adecuadamente la información en la construcción de AI. Sin embargo, como esta eficacia no era el objetivo del presente estudio, no puede concluirse al respecto, sino sugerir que en futuros estudios se evalúe esta eficacia en un contexto similar al del presente estudio.

En relación con el uso de la lengua, los errores se centraron predominantemente en la sintaxis y la puntuación, afectando así la cohesión y coherencia del texto. Por lo tanto, se considera esencial la inclusión exhaustiva de estos aspectos en los planes de estudio de escritura en los niveles secundario y terciario. Además del uso del lenguaje, los profesionales deben prestar atención al uso de normas de estilo como las normas APA para la presentación de elementos gráficos, por ejemplo. Unos breves folletos

sobre figuras, tablas y otras formalidades pueden ser útiles para los estudiantes, ya que consultar todo el manual les resulta confuso y les lleva mucho tiempo.

Además, parece imprescindible un régimen de formación más completo que abarque el uso del lenguaje, las citas y las referencias. Los talleres de redacción de los primeros semestres podrían ser una forma de abordar las deficiencias detectadas. Estos talleres podrían incluir el perfeccionamiento del lenguaje y la integración de herramientas automatizadas de gestión de citas y referencias como Zotero o Mendeley.

El presente estudio se centró en un análisis colectivo de artículos de investigación escritos en grupo, lo que introduce una posible limitación. Las investigaciones futuras deberían tratar de superar esta limitación evaluando el rendimiento y los resultados individuales. No obstante, este estudio ofrece ideas preliminares para orientar futuras investigaciones y mejorar los programas de redacción en contextos similares, especialmente en aquellos que se caracterizan por una familiaridad previa limitada con la redacción de artículos de investigación en comunicación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accar, Ahmet. "Genre pedagogy: a writing pedagogy to help L2 writing instructors enact their classroom writing assessment literacy and feedback literacy". *Assessing Writing*, vol. 56, 2023, pp. 1-14.
- Al-Mubarak, Amin. "An investigation of academic writing problems level faced by undergraduate students at Al Imam Al Mahdi University-Sudan". *English Review: Journal of English Education*, vol. 5, núm. 2, 2017, pp. 175-188.
- Altınmakas, Derya y Yasemin Bayyurt. "An exploratory study on factors influencing undergraduate students' academic writing practices in Turkey". *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 37, 2019, pp. 88-103.
- Bhatia, Vijay. "Applied genre analysis: a multi-perspective model". *Ibérica*, vol. 4, 2002, pp. 3-19.

- Carrera, Germán y Jorge Corral. “La lectura y escritura de textos científicos en la educación superior”. *Actas Do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral, Vigo 2018*, 2018, pp. 183–190.
- Chalak, Azizeh y Hossein Heidari. “Common errors in graduate Iranian EFL students’ academic writing: implications for practitioners”. *International Journal of Language Studies*, vol. 17, núm. 2, 2023, pp. 141–164.
- Corrales-Reyes, Ibraín y Alberto Dorta-Contreras. “Producción científica estudiantil: propuestas para su estímulo”. *Medwave*, vol. 18, núm. 1, 2018, p. 1-6.
- Eminli, Heydar. “The need for assessing knowledge through writing for the quality of education in post-Soviet middle-low income countries with an emphasis on Azerbaijani context”. *International Education Studies*, vol. 12, núm. 3, 2019, pp. 50-58.
- Fanani, Achmad. “The implementation of genre-based approach in teaching writing by a university teacher in Jombang”. *Jurnal Smart*, vol. 4, núm. 2, 2018, p. 132.
- Güler, Kabaran. “Graduate students’ perceptions of the academic writing process and its problems: a qualitative study in Turkey”. *Issues in Educational Research*, vol. 32, núm. 3, 2022, pp. 943–959.
- Herrera, Javier. “La escritura académica en la universidad: un estudio sobre el nivel de redacción en estudiantes de primer semestre de La Universidad de La Sabana, Chía, Cundinamarca, Colombia”. *Revista Neuronum*, vol. 7, núm. 1, 2021, pp. 1-22.
- Hsiang-Yee, Lo, et al. “Learning how to write effectively for academic journals: a case study investigating the design and development of a genre-based writing tutorial system”. *Computers and Education*, vol. 78, 2014, pp. 250–267.
- Jara, Rosmery. “Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática”. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 1, núm. 15, 2021, pp. 1–15.
- Kaufhold, Kathrin y Karin Tusting. “Academic writing”. *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography*, editado por Karin Tusting. Taylor and Francis, 2019, pp. 356–370.
- Kloss, Steffanie y Angie Quintanilla. “Disponibilidad léxica para el concepto de escritura en estudiantes de Periodismo y periodistas”. *Formación Universitaria*, vol. 15, núm. 2, 2022, pp. 3–10.
- Li, Yongyan, et al. “Graduate-level research writing instruction: two Chinese EAP teachers’ localized ESP genre-based pedagogy”. *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 43, 2020, p. 100813.



- Mauludin, Lutfi. "Joint construction in genre-based writing for students with higher and lower motivation". *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, vol. 38, núm. 1, 2020, pp. 46–59.
- Maury-Sintjago, Eduard y Alejandra Rodríguez-Fernández. "Problemas ortográficos en estudiantes chilenos de ciclo inicial a carreras de la salud". *EDUMECENTRO*, vol. 12, núm. 1, 2020, pp. 4–14.
- Meza, Paulina, et al. "Problemas de escritura en la producción de textos de estudiantes de Derecho y Medicina". *DELTA Documentacao de Estudos Em Linguistica Teorica e Aplicada*, vol. 37, núm. 1, 2021, pp. 1–29.
- Monterroza, Viviana. "Errores que más se cometen al momento de escribir artículos". *Escritura Creativa*, vol. 2, núm. 1, 2021, pp. 102–112.
- Morales-Escobar, Ibeth y Jesús Flórez-Parra. "Evaluación del nivel de competencia comunicativa escritora en estudiantes universitarios". *Educación y Humanismo*, vol. 24, núm. 42, 2022, pp. 106–125.
- Narora, Alba y Manuela Álvarez. "La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal". *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, vol. 25, 2020, pp. 395–418.
- Nikolenko, Oksana, et al. "Academic literacy: the analysis of first-year Ukrainian University students' errors in essay writing". *Revista Românească Pentru Educație Multidimensională*, vol. 13, núm. 1, 2021, pp. 279–298.
- Núñez, Juan e Iria da Cunha. "El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, vol. 89, 2021, pp. 131–143.
- Parodi, Giovanni. "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio". *Revista Signos*, vol. 40, núm. 63, 2007, pp. 147–178.
- Paudel, Pitambar. "Analysis of Nepalese post graduate students' errors in writing research proposals". *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, vol. 12, núm. 2, 2022, pp. 486–498.
- Perdomo, Bexi. "Análisis retórico-discursivo del género artículo de investigación en español en el ámbito de la comunicación". *Nueva Revista Del Pacífico*, núm. 74, 2021, pp. 170–195.
- Perdomo, Bexi, y Oscar Morales. "Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y del estudiantado peruano: implicaciones pedagógicas". *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 1, 2022, pp. 1–21.

- \_\_\_\_. “Políticas editoriales de revistas de comunicación en acceso abierto indexadas en Scopus”. *Investigación Bibliotecológica*, vol. 36, núm. 93, 2022, pp. 135–151.
- Quevedo, Ned, et al. “La investigación, la escritura del artículo científico en Derecho y la titulación”. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 7, núm. esp., 2020, pp. 1–21.
- Rafikova, Fotima. “The academic writing challenges of undergraduate students”. *Eurasian Journal of Humanities and Social Sciences*, vol. 9, 2022, pp. 62–64.
- Rakedzon, Tzipora y Ayelet Baram-Tsabari. “To make a long story short: a rubric for assessing graduate students’ academic and popular science writing skills”. *Assessing Writing*, vol. 32, 2017, pp. 28–42.
- Remolina, Oriol, trad. *Manual de Publicaciones de La American Psychological Association*. Editorial El Manual Moderno, 2021.
- Romero, Alba y Manuela Álvarez. “Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica”. *Ikala*, vol. 24, núm. 1, 2019, pp. 103–118.
- Shoko, Amon, et al. “Online course in conjunction with face-to-face workshops to improve writing skills leading towards more publications in peer reviewed journals”. *European Science Editing*, vol. 47, 2021, pp. 1-6.
- Suárez, Sergio, et al. “La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 31, 2019, pp. 135–145.
- Sülükçü, Yusuf y Ayşe Kırboğa. “A study on the punctuation knowledge levels of freshmen students”. *Journal of Language and Linguistic Studies*, vol. 16, núm. 2, 2020, pp. 684–710.
- Swales, John. *Genre Analysis: English in Academic Research Settings*. Cambridge University Press, 1990.
- Tardy, Christine y John Swales. “Genre analysis”. *Pragmatics of Discourse*, editado por Klaus Schneider y Anne Barron. De Gruyter, 2014, pp. 165–188.
- Uribe, Fernanda, et al. “‘Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás’: escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad”. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 59, núm. 2, 2022, pp. 1–14.
- Valdés-León, Gabriel. “Análisis de errores y variables sociolingüísticas: cómo escriben los estudiantes de primer año de universidad”. *Onomázein*, núm. 58, 2022, pp. 222–244.