



**Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Madrid**

<https://repositorio.uam.es>

Esta es la **versión de autor** del artículo publicado en:  
This is an **author produced version** of a paper published in:

Cultura y Educación 27.3 (2015): 477–503

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>

**Copyright:** © 2015 Fundacion Infancia y Aprendizaje

El acceso a la versión del editor puede requerir la suscripción del recurso  
Access to the published version may require subscription

## **Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas.**

### **Faculty and Students' representations on academic writing in the Spanish Universities**

*Montserrat Castelló\* y Mar Mateos\*\**

*\*Universidad Ramon Llull*

*\*\* Universidad Autónoma de Madrid*

#### **Resumen**

El estudio de la escritura académica ha generado en los últimos veinte años un ingente número de publicaciones y ha sido el centro de interés de seminarios y conferencias de alcance internacional. Sin embargo, el conocimiento de las prácticas y concepciones y, en definitiva, del estatus que la escritura tiene en la Educación Superior es muy diferente según los contextos y las tradiciones. En este artículo se revisan los trabajos realizados sobre las representaciones de la escritura académica en el contexto internacional y se presentan los antecedentes en los que se sitúa el desarrollo de los cuestionarios *Encuesta Europea sobre la Escritura Académica (EEEA)* que tiene dos versiones una para profesores y otra para estudiantes, ambas utilizadas en el presente proyecto de investigación. En el texto se explica la fundamentación de las diferentes escalas y los ítems que contienen y los antecedentes internacionales que avalan su elaboración. A continuación se explican las características de la muestra a partir de la cual se han realizado los análisis que conforman los artículos del monográfico (1.044 estudiantes y 279 profesores de nueve universidades españolas (UAM, UB, UD, URL, UM, UC, UA, ULL, UPF) de diferentes disciplinas, y se analiza tanto la estructura teórica como la fiabilidad de cada una de las escalas del cuestionario. Se cierra el artículo con una reflexión sobre los resultados descriptivos generales relativos a profesores y estudiantes y las diferencias observadas en función de algunas características de la muestra en las diferentes disciplinas.

Palabras clave: escritura académica; concepciones sobre la escritura; representaciones sobre la escritura; Educación superior

#### **Abstract**

Research on academic writing has developed during the last twenty years a huge amount of publications and has been the focus of several international seminars and conferences. However, knowledge of practices and conceptions along of the status that writing has in Higher Education is quite different depending on contexts and traditions. In this paper, research on academic writing representations in the international context is reviewed as well as the antecedents of the *European Survey on Academic Writing (ESAW)*, with two versions, one addressed to Students and other addressed to Faculty, both used in our research Project. The rationale of the Scales is explained, the items are described and the international background endorsing their development, discussed. Then, the characteristics of the sample, shared by all the studies included in this Special Issue, are detailed. Participants were 1.044 students and 279 Faculty from 9 Spanish Universities (UAM, UB, UD, URL, UM, UC, UA, ULL, UPF) coming from different disciplines. The theoretical structure and reliability of each of the Scales of the questionnaire is analyzed. The paper ends with a reflection on the descriptive general

Representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica

results regarding Faculty and Students and the differences observed on the basis of some characteristics of participants from different disciplines.

**Keywords:** Academic writing; Writing representations; Writing conceptions; Higher Education

## Introducción

El estudio de la escritura académica ha generado en los últimos veinte años un ingente número de publicaciones y ha sido el centro de interés de seminarios y conferencias de alcance internacional (Bazerman, Dean, Early, Lunsford, Null, Rogers, & Stansell, 2012). Sin embargo, el conocimiento de las prácticas y concepciones y, en definitiva, del estatus que la escritura tiene en la Educación Superior es muy diferente según los contextos y las tradiciones.

En el contexto anglosajón, fundamentalmente en países de habla inglesa, como los EEUU o el Reino Unido, la enseñanza de la escritura y el análisis de las prácticas que la caracterizan en la universidad ha sido un tema de gran relevancia a lo largo de todo el siglo XX con un crecimiento exponencial a lo largo de los últimos 50 años por lo que su influencia en la investigación actual es innegable (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, Garufis, 2005). El alegato pionero de Britton (1970) acerca de la necesidad de que los estudiantes escribieran textos funcionales en el seno de las disciplinas, así como su reivindicación del poder epistémico de la escritura lo sitúan como precursor de los movimientos *Writing Across Curriculum (WAC)* y *Writing in the Disciplines (WID)* en los EEUU y del enfoque denominado *Academic Literacies (ACLITS)* en el Reino Unido (Russell, Lea, Parker, Street, & Donahue, 2009). Este objetivo complejo y ambicioso ha generado dos grandes líneas de investigación: a) la que se ocupa de estudiar los textos y los discursos de una determinada disciplina, y b) la que se interroga, como en nuestro caso, por las prácticas y los textos que se escriben en las aulas universitarias (Russell, 1991; Russell, 1997; Bazerman, 1992). Los resultados de la primera línea de investigación han permitido caracterizar las particularidades y funciones del discurso en múltiples disciplinas (Hyland, 1999; 2005) y géneros

científicos (Hyland 2008; Swales, 1981; 2004) o académicos (Gardner y Nesi, 2013; Myers, 1991) que, además, han dado lugar a múltiples propuestas formativas (Bazerman, Bonini, and Figueiredo, 2009). También en esta primera línea se han explorado las concepciones de los estudiantes sobre los procesos de composición, ya sea desde perspectivas fenomenográficas (Lavelle & Zuercher, 2001) o desde las teorías implícitas (White & Bruning, 2005). En el primer caso, los resultados remiten a dos enfoques de escritura opuestos que se corresponden a grandes rasgos con los modelos de decir o transformar el conocimiento caracterizados en su día por Bereiter y Scardamalia (1997). Por su parte White & Bruning (2005) identificaron la existencia de creencias transmisivas y transaccionales; estas últimas se vinculan con una mayor implicación cognitiva y afectiva en la escritura, mejores niveles de organización textual, de desarrollo de las ideas y de calidad general del escrito.

La segunda línea de investigación integra desde estudios a gran escala en los que se analizan y revisan las prácticas nacionales tanto de enseñanza (Applebee, & Langer, 2013) como de evaluación de la escritura (Applebee, 2013), hasta estudios de corte cualitativo y etnográfico que evalúan los rasgos diferenciales de estas prácticas y sus resultados (Carroll, 2002; Walvoord and McCarthy, 2008). Algunos trabajos en esta línea desarrollados en el Reino Unido desde el movimiento ACLITS, han permitido, además, poner de manifiesto los múltiples discursos que compiten en el contexto académico y enfatizar los mecanismos que llevan a profesores y estudiantes a priorizar unos por encima de otros (Ivanić, 1998; Lea, 1994; Lillis, 1997).

El estudio de Lea y Street (1998) supuso un punto de inflexión al enfatizar la necesidad de tener en cuenta las expectativas y la forma en que interpretan la escritura docentes y estudiantes. Sus resultados indican la existencia de tres grandes modelos que explican las concepciones, a menudo implícitas, y prácticas asociadas a la enseñanza de

la escritura. El primero, centrado en las técnicas o habilidades de estudio (*Study skills*), asocia el desarrollo de la competencia de los estudiantes en la escritura académica al dominio de la gramática, sintaxis, ortografía y puntuación. El segundo, enfatiza la socialización académica (*socialization*), la familiarización de los estudiantes con los discursos y géneros de las disciplinas para participar de la cultura de las mismas. El tercer modelo, engloba los anteriores y persigue la alfabetización académica (*Academic literacy*), de tal manera que exige además tener en cuenta la naturaleza de las prácticas institucionales, las relaciones de poder y su impacto en las identidades de estudiantes y profesores. Esta última concepción ha permitido en los últimos años caracterizar la emergencia de nuevas prácticas y contextos de escritura que exigen repensar su enseñanza y tratamiento (Lea & Street, 2000; Lea, 2012; Robinson-Pant & Street, 2012). En esta línea, se sitúan los estudios que también han analizado la interacción entre las prácticas de escritura que predominan en las aulas universitarias con el desarrollo de sus identidades y el posicionamiento de estudiantes y profesionales (Casanave & Vandrick, 2003; Ivanic 1998).

En el resto de países europeos de habla no inglesa, los estudios sobre las concepciones de escritura, sobre todo a gran escala, aparecen más recientemente y son menos frecuentes. Además, la diversidad lingüística, cultural y de prácticas asociadas a la Educación Superior contribuyen a una cierta dispersión del conocimiento en este ámbito. Aún así, son relevantes los trabajos sobre concepciones acerca de la naturaleza de la escritura que la asocian a elevados niveles de estrés especialmente en el postgrado y doctorado (Lonka, Chow, Keskinen, Hakkarainen, Sandström, & Pyhältö, 2014), o los trabajos centrados en cómo la enseñanza en contextos multivocales influye en las actitudes y concepciones de los estudiantes y en el uso epistémico de la escritura (Dysthe, 2012). También el tema de los desencuentros a nivel de representaciones y

expectativas entre profesores y estudiantes ha sido recurrente en la investigación europea sobre las prácticas de escritura. Los resultados de estos estudios muestran cambios en estas representaciones a medida que los estudiantes progresan hacia niveles superiores en sus estudios que están además mediados por determinadas prácticas disciplinares (Delcambre & Donahue, 2012) y por los cambios institucionales que rodean a la Educación Superior (Robinson-Pant & Street, 2012).

En los últimos años, el interés de los investigadores por traspasar fronteras tanto lingüísticas como geográficas y culturales ha permitido la aparición de iniciativas y publicaciones que además de propiciar el diálogo entre tradiciones diversas han permitido sentar las bases de proyectos transculturales de alcance internacional, especialmente en el ámbito de la escritura académica (Castelló & Donahue, 2012). Una de estas iniciativas fue el proyecto *Learning to Write Effectively (ERN-LWE)*<sup>i</sup> que conectó investigadores de 23 países europeos. Entre sus resultados está el desarrollo del cuestionario *European Survey on Academic Writing (ESAW)*, que tiene dos versiones una para estudiantes y otra para profesores, disponible actualmente en ocho idiomas, entre ellos español, catalán y euskera y utilizado como principal fuente de recogida de datos en los artículos de este monográfico (Kruse, 2013; Kruse & Chitez, 2012).

También en España, y en los países latinoamericanos, ha aumentado de forma clara el interés y las publicaciones que se ocupan de la situación de la escritura académica (Camps y Castelló, 2013), así como las propuestas de enseñanza de los géneros que se escriben en las diferentes disciplinas y niveles de formación universitarios (Castelló, 2007; Castelló, 2009; Solé, Teberosky y Castelló, 2012; Perea, 2013; Tolchinsky, 2013; Álvarez-Angulo, 1996). Recientemente también se han desarrollado instrumentos de análisis de las concepciones y actitudes de los estudiantes sobre la escritura (Villalón y Mateos, 2009; Alvarez, Villardón y Yániz, 2010) y se ha

indagado sobre actividades y géneros específicos como la síntesis y la argumentación (Àlvarez, Villardón y Yániz, 2008; Mateos & Solé, 2009; Mateos, Solé, Martín & cols., 2014) y sus relaciones con la adquisición de conocimiento (Solé et al. 2005; Mateos, Villalón, De Dios & Martín, 2007; Mateos, Cuevas, Martín & cols., 2011). En líneas generales, los resultados ponen de manifiesto las dificultades de los estudiantes y la ausencia de tareas de escritura epistémica en la educación superior. Paralelamente, se han diseñado y analizado propuestas formativas para facilitar a los estudiantes la apropiación de géneros específicos vinculados a la profesionalización del estudiante (Roca de Larios & López Serrano, 2011) o a la investigación como la escritura de las tesis de grado (Castelló, Iñesta, Liesa, Pardo & Martínez-Fernández, 2012; Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013) y de artículos de investigación (Castelló, Iñesta & Corcelles, 2013). Los resultados de estos trabajos recientes apuntan al desarrollo de comunidades de aprendizaje en las que los estudiantes puedan regular y superar estas tensiones y desarrollar su identidad como escritores (Iñesta y Castelló, 2012; Oliva y Milián, 2013).

A pesar de éstos y otros avances sin duda remarcables, la compartimentación de la universidad española basada en las áreas disciplinares y la existencia de medios de difusión que también están fuertemente sectorizados hace difícil el conocimiento e integración de las diferentes iniciativas. A esta dispersión se une el hecho de que no disponemos de estudios de largo alcance que describan el estatus de la escritura en las universidades españolas. Exceptuando algunos casos aislados (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas, & Solé, 2012; Solé y cols., 2005; Mateos, Villalón, de Dios y Martín, 2007; Perea, 2013) sabemos todavía muy poco de cuándo y por qué escriben nuestros estudiantes en diferentes disciplinas, si se les ayuda a gestionar el proceso de composición o sólo se evalúan los textos finales o si profesores y estudiantes entienden

lo mismo cuando solicitan un informe, un resumen o la resolución de un caso por escrito. Con el objetivo de avanzar en este conocimiento, en el marco de la Red para la Investigación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Escritura Académica (RIEA-EA)<sup>1</sup>, hemos desarrollado los estudios incluidos en este monográfico que supone una primera aproximación a cómo estudiantes y profesores describen sus prácticas habituales de escritura y cuáles son las concepciones que sustentan estas prácticas en diferentes contextos disciplinares.

En este primer artículo que enmarca el monográfico, presentaremos las características, fundamentación y estructura del instrumento utilizado y nos ocuparemos de describir las representaciones generales sobre la escritura académica de profesores y estudiantes relacionándolas con las características de los participantes, disciplinas y niveles educativos.

## **Método**

### **Participantes**

Participaron en el estudio un total de 279 profesores/as y de 1044 estudiantes de grado de 9 universidades españolas (ver Tabla 1) procedentes de titulaciones de cuatro campos de conocimiento (Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura) (ver Tabla 2). Del total del profesorado, el 47,5% eran hombres y el 52,5% mujeres. En el caso de los estudiantes, el 20% eran hombres y el 80% mujeres. Por lo que respecta a la titulación del profesorado, el 44,6% eran licenciados/as y el 55,4% eran doctores/as. En relación con la experiencia docente, el 15,2% tenían entre 0 y 4 años de experiencia, el 17,3%, entre 5 y 9, el 16,6%, entre 10 y 14 y el 50,9%, 15 años o más. En el caso de los/las estudiantes, el 42% tenían 1 o 2 años

---

<sup>1</sup> La RIEA-EA se creó en Junio de 2012, después de un primer seminario, con el objetivo de compartir conocimiento, generar instancias de coordinación y analizar el estado de la cuestión de la investigación española en escritura académica en educación superior.

de experiencia universitaria, el 44%, 3 ó 4, y el 14,1%, 5 ó más. La lengua materna en la muestra de profesores/as era el castellano en el 54,1% de los casos, el catalán en el 39,1%, el euskera en el 2,2% y otras lenguas en el 4,6% de los casos restantes. En el caso de los/las estudiantes, la lengua materna era el castellano en el 70,9% de los casos, el catalán en el 24,9%, el euskera en el 1,7% y otras lenguas en el 2,5% restante.

Universidad	N	%	N	%
Deusto	57	20,4	127	12,2
Ramón Llull	70	25	412	39,5
Murcia	35	12,5	229	21,9
Lleida	51	18,2	19	1,8
Pompeu Fabra	11	3,9	5	,5
Alcalá	4	1,4	68	6,5
Autónoma de Madrid	21	7,5	131	12,5
Barcelona	29	10,4	23	2,2
Comillas	0	0	30	2,9
Total	278	99,3	1044	100,0

Tabla 1. Profesores y estudiantes en las diferentes universidades

Campos de conocimiento	N	%	N	%
Artes y Humanidades	41	14,6	30	2,9
Ciencias Sociales y Jurídicas	189	67,5	703	67,3
Ciencias de la Salud	19	6,8	286	27,4
Ingeniería y Arquitectura	30	10,7	25	2,4
Total	279	99,6	1044	100

Tabla 2. Profesores y estudiantes en los diferentes campos de conocimiento

## Instrumento

*Encuesta Europea sobre escritura Académica (EEEA).*

Se utilizó las versiones en español del *European Academic Writing Survey*, para profesores y estudiantes, elaborado por un grupo de investigadores de 23 países europeos (Kruse, 2013; Kruse & Chitez, 2012). Una primera versión del cuestionario fue traducida<sup>ii</sup> y pilotada en un estudio anterior (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé, 2012). En base a los resultados de este estudio piloto, el cuestionario fue revisado y algunos ítems modificados para mejorar su comprensión. Consta de una versión para estudiantes y otra para profesores de 10 y 8 dimensiones respectivamente que, a su vez, incluyen 13 y 10 escalas (ver Tabla 3), con ítems paralelos en aquellas escalas que aparecen en ambas versiones. Todas las escalas contienen preguntas tipo Likert con 5 opciones de respuesta, excepto la de géneros que combina este formato (Likert) con dos preguntas abiertas relativas a los géneros que los estudiantes escriben en la universidad y su descripción<sup>iii</sup>.

Aparte de una primera dimensión en la que se recogen los datos personales de los participantes (edad, género, años de estudio/docencia, tipo de estudios/titulación, universidad y lengua materna), las dimensiones y escalas se diseñaron con la intención de analizar las variables involucradas en las prácticas de escritura (escala 2, 3, 4, 5 y 6) y aquellas relativas a los valores, creencias y concepciones sobre el proceso de composición y los textos escritos (escala 5 –preguntas abiertas- y 7). La inclusión de estos dos grandes grupos de variables se fundamenta en los estudios previos que avalan su influencia en la caracterización de diferentes culturas académicas en relación a la escritura (Chitez y Kruse, 2012; Kruse, 2013; Delcambre & Donahue, 2012). En cuanto a las prácticas, los ítems se refieren a aquellos aspectos relativos al tiempo dedicado a la escritura, cantidad y frecuencia de la misma, instrucciones tanto para planificar como para escribir o revisar, tipo de *feedback* y tipología más frecuente de géneros que escriben los estudiantes. En relación a los valores, creencias y concepciones, las

preguntas abarcan desde lo que se entiende por planificar, escribir y revisar hasta los valores y creencias asociados a géneros específicos y algunas de sus características. El cuestionario se completa con dos escalas más, una de ellas relativa a la existencia de prácticas de escritura en lengua extranjera (inglés para aquellos países con una lengua diferente) y la otra prospectiva, dirigida a analizar el tipo de apoyo que los estudiantes desearían recibir para escribir.

	Escalas estudiantes	<i>Alfa de Cronbach</i>	Escalas profesores	<i>Alfa de Cronbach</i>
1	Datos personales		Datos personales	
2	La escritura en el currículo		La escritura en el currículo	
2.1.	Frecuencia y cantidad de escritura	0.727	Frecuencia y cantidad de escritura	0.668
2.2.	Prácticas de escritura/aula	0.702	Prácticas de escritura/aula	0.737
3	El proceso de escritura		El proceso de escritura	
3.1.	El proceso de composición	0.736	El proceso de composición	0.714
3.2.	Características del proceso	0.766	Características del proceso	
4	Frecuencia y tipo de feed-back	0.703		
5	Géneros académicos	0.857	Géneros académicos	0.786
6	Dominio de competencias de escritura académica		Dominio de competencias de escritura académica	
6.1.	Referidas al proceso de composición	0.844	Referidas al proceso de composición	0.844
6.2.	Referidas a la gestión de los mecanismos discursivos	0.876	Referidas a la gestión de los mecanismos discursivos	0.820
7	Concepciones/valores/creencias acerca de la escritura académica (“escribir bien”)		Concepciones/valores/creencias acerca de la escritura académica (“escribir bien”)	
7.1.	Relativos a los mecanismos discursivos	0.626	Relativos a los mecanismos discursivos	0.549
7.2.	Relativos al contenido	0.753	Relativos al contenido	0.737
8	Competencias de estudio	0.783	Competencias de estudio	0.819
9	Escritura en lengua extranjera (inglés)	0.250	Escritura en lengua extranjera (inglés)	0.627
10	Prospectiva. Apoyo para la escritura	0.748		

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

Se realizaron análisis de fiabilidad para cada una de las escalas. Todas las *alphas* obtenidas (ver Tabla 3) muestran unos índices de fiabilidad aceptables excepto en el caso de la *escritura en lengua extranjera*, por lo que estos datos no se han analizado en este monográfico. La descripción precisa de los diferentes ítems incluidos en cada escala se realiza en los artículos de este monográfico con el objeto de clarificar las variables objeto de análisis en cada uno de los estudios.

### **Procedimiento**

En cada universidad se realizó un primer contacto con los decanos, coordinadores y/o vicerrectores que, en cada caso, debían autorizar el envío masivo de los cuestionarios. Recabada esta autorización, en función de la normativa y protocolos existentes en cada universidad, se decidió el sistema adecuado para enviar el mensaje con el link de acceso a los cuestionarios on-line. Todos los participantes recibieron el mismo mensaje en el que se solicitaba su colaboración para responder los cuestionarios, fueron informados de los objetivos de la investigación y, antes de acceder al cuestionario, debían confirmar su consentimiento para participar en la misma. El link se mantuvo activo entre el 18 de febrero y el 22 de marzo de 2013.

Las respuestas se centralizaron en una misma base de datos que genera el propio software que se utilizó para el cuestionario<sup>iv</sup>. Esta base de datos fue diariamente revisada y los datos fueron exportados semanalmente primero a un archivo Excel para su codificación y posteriormente a la base de datos de SPSS (v. 21) para su análisis estadístico.

Los datos relativos a las preguntas abiertas fueron analizados siguiendo un proceso de categorización mixto que se detalla en uno de los artículos de este monográfico (ver al respecto Corcelles, Oliva, Castelló & Milian), en el que se

presentan los datos relativos a las representaciones de estudiantes y profesores sobre los géneros que escriben o solicitan.

## Resultados

### Descripción general de las respuestas dadas por estudiantes y profesores en las diferentes dimensiones de la escritura académica

En las tablas 4 y 5 se recogen los estadísticos descriptivos de las escalas de escritura académica evaluadas mediante los cuestionarios utilizados con los estudiantes y con los profesores.

	N	Media	Desv. típ.
Cantidad escritura	1044	3.7875	.82689
Practica escritura en aula	1044	3.0547	.59189
Características proceso	1044	3.9366	.65608
Proceso de escritura	1044	3.2761	.53018
Frecuencia y tipo de feedback	1043	2.8985	.64249
Competencias proceso	1030	3.6090	.62576
Competencias discurso	1030	3.6128	.60869
Concepciones recursos discursivos	1028	3.6673	.59416
Concepciones contenido	1028	4.0934	.60281
Competencias de estudio	1030	3.9037	.57261
Apoyos escritura	1035	4.0466	.58521

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de escalas del cuestionario de estudiantes

	N	Media	Desv. típ.
Cantidad escritura	279	3,3250	,77021
Practica escritura en aula	279	3,4998	,66218
Proceso escritura	279	3,1112	,62854

Competencias proceso	277	3,6774	,69588
Competencias discurso	277	3,9425	,55889
Concepciones recursos discursivos	276	3,5819	,56294
Concepciones contenido	276	4,2689	,51113
Competencias estudio estudiantes	273	3,1568	,70000

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de escalas del cuestionario de profesores

En primer lugar, hay que destacar que las respuestas tanto de los estudiantes como de los profesores reflejan que en todas las escalas su grado de acuerdo se encuentra muy próximo a, o por encima de, 3 lo que pone de manifiesto que, en general, ambos colectivos valoran positivamente las prácticas y competencias de escritura académica en la universidad.

Entre los estudiantes, el menor grado de acuerdo se alcanza en relación con la escala relativa a la frecuencia con que los estudiantes reciben *feedback* de sus trabajos escritos y al tipo de *feedback* que suelen recibir (puntuación media de 2,9) y con la relativa a las prácticas de escritura que se llevan a cabo en el aula, esto es, la frecuencia con que reciben instrucciones, se discute acerca de la escritura y se guía la escritura (puntuación media de 3). Como puede observarse, ambas escalas se relacionan con las ayudas a la escritura académica que de hecho reciben. Aunque reciben pocas ayudas declaran que se les solicita que escriban con cierta frecuencia (3,8). De forma coherente con los resultados anteriores, consideran que recibir más apoyos para la escritura, en forma de cursos, *feedback*, tutorías, clases o apoyo on-line sería útil (4). Asimismo, aunque consideran importantes las características del proceso en su escritura (3,9) no están de acuerdo con que siempre realicen las actividades de escritura orientadas al proceso (3,3). En cuanto a su representación sobre lo que implica escribir bien, valoran como importantes los aspectos relativos al contenido (objetividad,

creatividad, argumentación, estructuración, pensamiento crítico, justificación en fuentes científicas) (4,1) pero consideran solo relativamente importantes los aspectos relativos a los mecanismos discursivos (3,7). Por último, por lo que respecta a la auto-valoración de sus competencias, se sienten más seguros en el dominio de las competencias de estudio (3,9) que en sus competencias de escritura académica, tanto en las referidas al proceso (3,6) como en las referidas a la gestión de los mecanismos discursivos propios de los géneros académicos (3,7).

Entre los profesores, el menor grado de acuerdo se observa en la escala relativa al grado en que consideran que los estudiantes llevan a cabo las actividades de escritura orientadas al proceso (3,1). Asimismo, atribuyen a sus estudiantes unas competencias de estudio que valoran como medias (3,1). Valoran también como importantes las competencias referidas a la gestión de los mecanismos discursivos propios de la escritura académica cuando los estudiantes tienen que escribir (3,9) y los aspectos relativos al contenido (4,3). Consideran, en cambio, menos importantes que las anteriores las competencias de escritura académica referidas al proceso (3,7) y los aspectos relativos a los mecanismos discursivos en su representación sobre lo que implica escribir bien en su campo de estudio (3,6). Reconocen, sin embargo, que la frecuencia con que solicitan a sus estudiantes que escriban no es alta (3,3) y que solo a veces realizan prácticas en el aula dirigidas a apoyar a los estudiantes en la escritura que les solicitan (3,5).

En general, de acuerdo con los resultados de los análisis de varianza realizados, las diferencias entre profesores y estudiantes en las diferentes escalas de la escritura académica exploradas por los cuestionarios, aunque estadísticamente significativas, presentan un tamaño del efecto muy pequeño. La única diferencia significativa y con un tamaño del efecto apreciable es la relativa a la valoración que hacen estudiantes y

profesores de las competencias de estudio de los primeros (3,9 y 3,1 respectivamente),  $F=356,83$ ,  $p<0.001$ ,  $\eta^2=.201$ .

### Diferencias en las respuestas en función de las características de ambos colectivos

Con el objetivo de analizar las diferencias entre los estudiantes y entre los profesores en sus representaciones sobre la escritura académica evaluadas mediante el cuestionario se realizaron ANOVAS de un factor con las variables género, lengua materna, área de conocimiento y años de experiencia para cada una de las escalas de escritura académica. A continuación se presentan dos tablas que resumen las diferencias estadísticamente significativas.

<i>Escalas</i>	<i>Género</i>	<i>Lengua materna</i>	<i>Área académica</i>	<i>Años experiencia</i>
<b>CaE</b>	F(1,1042)=6,145 p=0.013 M<F		F(3,1040)=29,449 p=0.001 Hum > Sal (.006) e Ing (.001) Soc> Sal (.001) e Ing (.001)	F(2,1041)=4,033 p=0.018 2>3 (.054)
<b>PEA</b>	F(1,1042)=9,866 p=0.002 M<F		F(3,1040)=10,747 p=0.001 Hum > Sal (.050) e Ing (.001) Soc> Sal (.039) e Ing (.001) Sal> Ing (.001)	F(2,1041)=21,311 p=0.001 1>2 (.001) y 3 (.001) 2>3 (.010)
<b>PE</b>	F(1,1042)=29,174 p=0.001 M<F		F(3,1040)=9,202 p=0.001 Hum>Ing (.001) Soc>Sal (.011) e Ing (.001) Sal>Ing (.009)	F(2,1041)=21,571 p=0.001 1>2 (.001) y 3 (.001)
<b>CaP</b>	F(1,1042)=81,415 p=0.001 M<F		F(3,1040)=5,045 p=0.002 Hum> Ing (.008) Soc> Ing (.001) Sal>Ing (.005)	
<b>F</b>			F(3,1039)=12,939 p=0.001 Hum>Ing (.042) Soc>Sal (.001) e Ing (.001)	F(2,1040)=9,453 p=0.001 1>2 (.051) y 3 (.001) 2>3 (.027)
<b>CoP</b>	F(1,1028)=5,364			

	p=0.021 M<F	
<b>CoD</b>	F(3,1026)=3,358 p=0.018 Cas<Cat (.001)	
<b>CRD</b>	F(3,1024)=5,214 p=0.001 Cas>Cat (.008)	F(3,1024)=2,731 p=0.043 Sal<Ing (p=.042)
<b>CC</b>	F(3,1024)=5,081 p=0.002 Cas>Cat (.005)	
<b>CoE</b>	F(3,1026)=4,420 p=0.004 Cas<otros (.008)	F(3,1026)=4,989 p=0.002 Soc>Sal (.001)
<b>AE</b>	F(1,1033)=25,541 p=0.001 M<F	F(3,1031)=11,572 p=0.001 Hum>Ing (.001) Soc>Ing (.001) Sal>Ing (.001)

Tabla 6. Diferencias entre estudiantes en las escalas de escritura académica

## Escala cuestionario

CaE: Cantidad escritura; PEA: Prácticas escritura en aula; PE: Proceso escritura; CaP: Características proceso; F: Feedback; CoP: Competencias proceso; CoD: Competencias discurso; CRD: Concepciones recursos discursivos; CC: Concepciones contenido; CoE: Competencias estudio; AE: Apoyos escritura.

Variables participantes

Género: M (masculino), F (Femenino)

Lengua Materna: Cas (Castellano), Cat (Catalán), Eus (Euskera), Otros (Otros)

Area académica: Hum (Artes y Humanidades), Soc (Sociales y Jurídicas), Sal (Salud), Ing (Ingenierías)

Años de experiencia: 1 (1 o 2 años), 2 (3 ó 4 años), 3 (5 o más)

En relación con el género, como se desprende de la tabla 6, las mujeres declaran que escriben con más frecuencia que los hombres, realizan más prácticas de escritura en el aula, consideran más importantes las características del proceso en su escritura, realizan en mayor medida las actividades de escritura orientadas al proceso y se sienten más seguras en el dominio de las competencias de escritura académica referidas al proceso. Asimismo, consideran en mayor medida que sus compañeros varones que recibir más apoyos para la escritura sería útil.

Por lo que respecta a la lengua materna, los/las estudiantes castellano hablantes se manifiestan menos seguros/as de sus competencias de escritura académica referidas a la gestión de los mecanismos discursivos propios de los géneros académicos que los/las catalanohablantes y menos seguros/as en el dominio de las competencias de estudio que

los hablantes de otras lenguas. En cambio, en sus representaciones sobre lo que implica escribir bien los/las estudiantes castellanohablantes valoran en mayor medida los aspectos relativos al contenido y los aspectos relativos a los mecanismos discursivos que los/las catalanohablantes.

La variable en la que se observan más diferencias es el área de conocimiento al que pertenece la titulación que cursan los/las estudiantes. Además, todas ellas se encuentran en la misma dirección. Los/las estudiantes de Artes y Humanidades y los de Ciencias Sociales y Jurídicas declaran que escriben más, realizan más prácticas de escritura en el aula, realizan más actividades de escritura orientadas al proceso y reciben más *feedback* que sus compañeros/as de Ciencias de la Salud y de Ingeniería y Arquitectura. También los/las estudiantes de Ciencias de la Salud realizan más prácticas de escritura en el aula y más actividades orientadas al proceso que los/las de Ingeniería y Arquitectura. Asimismo, los/las estudiantes de Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud consideran más importantes las características del proceso en su escritura y manifiestan en mayor medida que los apoyos a la escritura serían útiles que los/las estudiantes de Ingeniería y Arquitectura. Por último, los/las estudiantes de Ciencias Sociales se sienten más seguros de sus competencias de estudio que los/las de Ciencias de la Salud.

Los años de experiencia universitaria también afectan a algunas dimensiones de la escritura académica. Concretamente, los/las estudiantes con 1 ó 2 años de experiencia declaran que realizan más prácticas de escritura en el aula, realizan más actividades orientadas al proceso y reciben más *feedback* que los que tienen más años de experiencia. A su vez, los/las estudiantes que tienen 3 ó 4 años de experiencia manifiestan que escriben más, realizan más prácticas de escritura en el aula, y reciben más *feedback* que los/las que tienen 5 ó más años de experiencia.

<i>Escalas</i>	<i>Género</i>	<i>Lengua materna</i>	<i>Área académica</i>	<i>Años experiencia</i>
<b><i>CaE</i></b>			F(3,274)=9,681 p=0.001 Hum>Ing (.001) Soc>Ing (.001)	
<b><i>PEA</i></b>			F(3,274)=7,532 p=0.001 Hum> Ing (.001) Soc> Ing (.001)	
<b><i>PE</i></b>		F(3,275)=3,616 p=0.014 Cas<otras (.008) Cat<otras (.020)		
<b><i>CoP</i></b>			F(3,272)=12,730 p=0.001 Hum> Ing (.001) Soc > Ing (.001) Sal> Ing (.011)	
<b><i>CoD</i></b>			F(3,272)=8,453 p=0.001 Hum> Ing (.001) Soc> Ing (.003) Sal>Ing (.021)	
<b><i>CRD</i></b>				
<b><i>CC</i></b>			F(3,271)=8,557 p=0.001 Hum> Ing (.001) Soc> Ing (.001) Sal>Ing (.006)	
<b><i>CoEE</i></b>				

Tabla 7. Diferencias entre profesores en las escalas de escritura académica

Escalas cuestionario

CaE: Cantidad escritura; PEA: Prácticas escritura en aula; PE: Proceso escritura; CoP: Competencias proceso; CoD: Competencias discurso; CRD: Concepciones recursos discursivos; CC: Concepciones contenido; CoEE: Competencias estudio estudiantes.

Variables participantes

Género: M (masculino), F (Femenino)

Lengua Materna: Cas (Castellano), Cat (Catalán), Eus (Euskera), Otros (Otros)

Area académica: Hum (Artes y Humanidades), Soc (Sociales y Jurídicas), Sal (Salud), Ing (Ingenierías)

Años de experiencia: 1 (0-4 años), 2 (5-9 años), 3 (10-14), 4 (15 o más)

En el caso de los profesores, también es la variable área de conocimiento en la que imparten docencia la que explica más diferencias y en la misma dirección que en el colectivo de estudiantes. El profesorado de Artes y Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas solicita a sus estudiantes que escriban con más frecuencia, realizan más prácticas de escritura en el aula y consideran más importantes las competencias de estudio en sus clases que el de Ingeniería y Arquitectura. Además, el profesorado de Artes y Humanidades, de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud considera más importantes las competencias de escritura académica referidas tanto al proceso como a la gestión de los mecanismos discursivos cuando los estudiantes tienen que escribir y valoran en mayor medida los aspectos relativos al contenido que el de Ingeniería y Arquitectura.

En relación con el género, las profesoras consideran más importantes las competencias de estudio en sus clases que los profesores. Esta misma diferencia se encuentra entre el profesorado con 15 ó más años de experiencia docente y el que tiene entre 10 y 14 años, siendo los primeros los que atribuyen más importancia a las competencias de estudio. Por último, por lo que respecta a la lengua materna, el profesorado castellanohablante y catalanohablante considera que los estudiantes llevan a cabo las actividades de escritura orientadas al proceso en menor medida que el profesorado de otras lenguas.

### **Discusión y conclusiones**

En este primer artículo del monográfico nos hemos ocupado de presentar las características, fundamentación y estructura de la *Encuesta Europea sobre escritura para estudiantes y profesores* y de describir las representaciones generales sobre la escritura académica de profesores y estudiantes relacionándolas con las características de los participantes, disciplinas y niveles educativos.

En relación a la *Encuesta Europea sobre escritura Académica* en sus dos versiones, para estudiantes y profesores, que, como hemos comentado se trata de la versión española del *European Academic Writing Survey* (Kruse, 2013; Kruse & Chitez, 2012), cabe destacar que los resultados obtenidos en la muestra española de profesores y estudiantes han revelado unos índices adecuados de fiabilidad de la mayoría de las escalas lo que la convierte en un instrumento útil para describir las percepciones de los implicados en relación a la situación de la escritura en el contexto de enseñanza y aprendizaje universitario. Además, ninguno de los participantes indicó que su cumplimentación supusiera alguna dificultad específica. El hecho de que varias de las escalas sean iguales en ambas versiones permite además contrastar con facilidad las percepciones de profesores y estudiantes respecto la mayoría de los aspectos analizados.

Los resultados relativos a las representaciones y sus relaciones con las características de los participantes, indican que éstas se diferencian en relación al área disciplinar más que en relación a la universidad u otras variables. Tanto los profesores como los estudiantes de Arte y Humanidades y de Ciencias Sociales consideran que escriben más, están más orientados al proceso y reciben o dan más feedback que el resto de áreas de conocimiento de nuestra muestra. Son resultados que confirman lo que ya se apuntaba en estudios anteriores (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas & Solé, 2012; Mateos, Villalon, de Dios y Martín, 2007) y también se ha observado en contextos diferentes (Chitez & Kruse, 2012; Natale 2012; Pérez-Abril & Rodríguez, 2013). Resulta algo más sorprendente el hecho de que la producción no parece incrementarse con los años de estudio en la universidad, algo que sí contrasta con resultados recientes obtenidos en otros países (Delcambre & Donahue, 2012) o la congruencia entre las representaciones de profesores y estudiantes tanto en lo que concierne a las prácticas como a las competencias, tema controvertido en la

investigación actual (Bazerman *et al.* 2012). En los artículos siguientes que forman este monográfico se profundiza en estas relaciones y se matizan algunas de las descripciones generales aquí apuntadas que permiten dibujar de manera más precisa la situación de la escritura en la universidad española y delinear propuestas para su optimización.

### Referencias

- Álvarez-Angulo, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica de la lengua y la literatura*, 8, 29-44.
- Álvarez, M., Villardón, L. y Yániz, C. (2008). Tareas de escritura en el ámbito universitario e implicaciones para el aprendizaje. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49, 77-88
- Álvarez, M., Villardón, M.L. y Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2) 181-204
- Applebee, A. (2013). Common Core State Standards: The promise and the peril in a national palimpsest. *English Journal*, 103, 25-33.
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2013). *Writing instruction that works: Proven methods for middle and high school classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Bazerman, C., Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds.). (2009). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Available at <http://wac.colostate.edu/books/genre>. Last accessed the 25-03-2014
- Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K. Null, S., Rogers, P., and Stansell, A. (Eds.). (2012). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Available at <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011>, Last accessed the 25-03-2014
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). Reference Guide to Writing Across The Curriculum. In C. Bazerman (Ed. Series). *Reference Guides To Rhetoric And Composition*. Indiana: Parlor Press/ WAC Clearinghouse
- Bazerman, Ch. (1992). *The Informed Writer. Using Sources in the Disciplines*. Dallas: Houghton Mifflin
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. London: Allen Lane
- Camps, A y Castelló, M. (Coords.) (2013). Monográfico: Escritura académica//Academic Writing. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36. Disponible en <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/view/70>. Fecha de acceso: 01 may.2013

- Carroll, Lee Ann. (2002). *Rehearsing New Roles: How College Students Develop as Writers. Studies in Writing and Rhetoric*. Carbondale: Southern Illinois University Press. Available at <http://wac.colostate.edu/books/rehearsing/>
- Casanave, C. P. & Vandrick, S. (Eds.). (2003). *Writing for scholarly publication: Behind the scenes in language education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Castelló, M. (2009). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 50, 21-29
- Castello, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Grao.
- Castelló, M. & Donahue, C. (2012) (Eds.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Volume Series in Writing. Bingley, UK: Emerald group Publishing Limited.
- Castelló, M. & Kruse, O. (2012). Teaching and learning writing. In Torrance, M., Alamargot, D., Castelló, M., Ganier, F., Kruse, O., Mangen, A., Tolchinsky, L., & Van Waes, L. (Eds.) *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Writing Research*. London: Emerald Publishers, First published on-line: <http://sig-writing.publication-archive.com/public?fn=enter&repository=1&article=599>
- Castello, M., Inesta, A., & Corcelles, M. (2013). Learning to Write a Research Article: Ph. D. Students' Transitions toward Disciplinary Writing Regulation. *Research in the Teaching of English*, 47 (4), 442-477.
- Castelló, M., Inesta, A., Pardo, M., Liesa, E., & Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: helping psychology students find their academic voice when revising academic texts. *Higher Education*, 63 (1), 97-115.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. & Sole, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (2), 569-590 (IN-RECS: 0.245; 1Q)
- Chitez, M., & Kruse, O. (2012). Writing cultures and genres in European higher education. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp.151-175). Volume Series in Writing. London: London: Emerald Group Pub. Ltd.
- Corcelles, M., Cano, M., Faz, G. B., & Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 79.
- Delcambre, I., & Donahue, C. (2012). Academic Writing Activity: Student Writing in Transition. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp 129-150) Volume Series in Writing. London: Emerald Group Pub. Ltd
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Volume Series in Writing. London: Emerald Group Pub. Ltd.
- Gardner, S., & Nesi, H. (2013). A Classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics*, 34 (1), 25-52.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20 (3), 341-367.

- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192.
- Hyland, K. (2008). 'Small bits of textual material': A discourse analysis of Swales' writing. *English for Specific Purposes*, 27, 143-160
- Iñesta, A. & Castelló, M. (2012). Towards an Integrative Unit of Analysis: Regulation Episodes in Expert Research Article Writing (Chapter, 24). In C. Bazerman, C. Dean, J. Early, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers & A. Stansell (Eds.). *International Advances in Writing Research: Cultures, Places, Measures* (pp.421-448). <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/chapter24.pdf> (last access: 20-07-2012)
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37-58.
- Kruse, O., & Chitez, M. (2012). Contrastive Genre Mapping in Academic Contexts: an Intercultural Approach. *Journal of Academic Writing*, 2 (1), 59-73.
- Lavelle, E., & Zuercher, N. (2001). The writing approaches of university students. *Higher Education*, 42 (3), 373-391.
- Lea, M (1994). I thought I could write till I came here: Student writing in Higher Education. A G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning: Theory and practice*. Oxford: OSCD.
- Lea, M. (2012). New genres in the academy: Issues of practice, meaning making and identity. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Volume Series in Writing. London: Emerald Group Pub. Ltd.
- Lea, M. & Stierer, B. (2000). *Student writing in higher education. New contexts*. Buckingham: SRHE & Open University Press
- Lea, M. & Street, B.V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lillis, T. (1997). New voices in academia? The regulative nature of academic writing conventions, *Language and Education* 11(2): 182-199.
- Lonka, K., Chow, A. Keskinen, J., Hakkarainen, K. Sandström, N., & Pyhältö, K.(2014) How to measure PhD students' conceptions of academic writing - and are they related to well-being? *Journal of Writing Research*, 5(3), 245-269.
- Mateos, M. y Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 435-451.
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G. y Luna, M. (2011) The role of epistemological, reading and writing beliefs on reading to write an argumentation. *Journal of Research in Reading*, 34, 281-297.
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Miras, M., Cuevas, I. & Castells, N. (2014). Reading and writing to learn in academic contexts: Writing from multiple sources, En P.Klein, P. Boscolo,, L. Kirkpatrick, and C. Gelati (Eds.), *Writing as a learning activity* .*Studies in Writing Series*. United Kingdom: Brill.

- Mateos, M., Villalón, R., de Dios, M.J. & Martín, E (2007). Reading-and-writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32, 4, 489-510.
- Myers, G. (1991). Stories and styles in two molecular biology review articles. A C. Bazerman i J. Paradis (Eds.), *Textual dynamics of the professions* (pp. 45-75). Madison: University of Wisconsin Press.
- Natale, L. (Ed.). (2012). *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento. Available at <http://www.ungs.edu.ar/prodeac>
- Oliva, A.; Milian, M. (2013). First year students' construction of an academic identity in English as a foreign language. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a Academic Writing*. 11 (1), 59-77. Recuperado el 23-03-2014, en <http://www.red-u.net/>
- Perea, F.J. (Coord.) (2013). *Comunicar en la universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos*. Ediciones de la Universidad de Córdoba: Cordoba
- Pérez-Abril, M., 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. REDU. Número monográfico dedicado a Academic Writing*. 11 (1), 137-160. Recuperado el 25-03-2014, en <http://www.red-u.net/>
- Robinson-Pant, A. & Street, B. (2012). Students' and Tutors' Understanding of 'New' Academic Literacy Practices. In M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp 71-92). Volume Series in Writing. London: London: Emerald Group Pub. Ltd.
- Roca de Larios, J. R., & Serrano, S. L. (2011). Consideraciones prácticas sobre la elaboración del portafolios del estudiante: su aplicación al aprendizaje de la pronunciación del inglés I. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 349-367.
- Russell, D. R. (1991). *Writing in the academic disciplines, 1870–1990: A curricular history*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B. & Donahue, C. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts. In Bazerman, Charles; Bonini, Adair and Figueiredo, D'ebora (eds). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (459–491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Russell, D.R. (1997). Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. *Written Communication*, 14, 504–554
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. y Graciá, M. (2005) Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 329-347
- Solé, I., Teberosky, A. & Castelló, M. (2012) *Academic communication strategies in postgraduate studies*. In C. Thaiss, G.Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams & A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse and Parlor Press. Available at <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/> Last accessed the 30-08-2012.

- Swales, J. (1981). *Aspects of article introductions*. Birmingham, UK: The University of Aston, Language Studies Unit
- Swales, J. (2004). *Research genres. Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thaiss, C. Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L. & Sinha, A. (Eds.). (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. Available at <http://wac.colostate.edu/books/wrab2011/>. Last accessed the 25-03-2012
- Tolchinsky, L. (coord.) (2013). *La escritura académica en las disciplinas*. Octaedro/ICE: Barcelona
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones sobre la escritura académica: Cómo conciben los estudiantes la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 2, 219-232.
- Walvoord, Barbara, and McCarthy, Lucille Parkinson. (2008). *Thinking and Writing in College: A Naturalistic Study of Students in Four Disciplines*. WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies: <http://wac.colostate.edu/books/thinkingwriting/> Originally Published in Print, 1990, by National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois.
- White, M.J. & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 166–189, doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.07.002.

---

<sup>i</sup> *European Research Network on Learning to Write Effectively (ERN-LWE)*. COST Action IS0703

<sup>ii</sup> El cuestionario fue traducido siguiendo el método de traducción invertida en el que participaron investigadores nativos en ambas lenguas en cada etapa del proceso (*Back-Translation Method*. BTM)

<sup>iii</sup> En el anexo 1 de este artículo se puede consultar el cuestionario completo en sus dos versiones

<sup>iv</sup> Se trata del software gratuito para la confección de formularios proporcionado por Google