

**Creencias, experiencia
y autopercepción de
competencias en escritura
académica de los estudiantes
del grado de Psicología**

**Beliefs, experience,
and self-perception of
competencies in academic
writing among psychology
undergraduate students**

Magda Rivero García 

mriverog@ub.edu

Magda Rivero García

mriverog@ub.edu

Ana-Luisa Adam-Alcocer 

ana.adam23@ub.edu

Ana-Luisa Adam-Alcocer

ana.adam23@ub.edu

Josep Fabà Ribera 

jfabar@ub.edu

Josep Fabà Ribera

jfabar@ub.edu

Idoia Garriz Galan 

igarriga30@alumnes.ub.edu

Idoia Garriz Galan

igarriga30@alumnes.ub.edu

Pablina Alejanda Pezzola Gutierrez

p.pezzolagu@ub.edu

Pablina Alejanda Pezzola Gutierrez

p.pezzolagu@ub.edu

Rodrigo Serrat Fernández 

rserrat@ub.edu

Rodrigo Serrat Fernández

rserrat@ub.edu

Universitat de Barcelona (España)

Universitat de Barcelona (España)

Resumen

Este estudio exploró las creencias, experiencia y autopercepción de competencias de los estudiantes de segundo curso del grado de Psicología de la Universidad de Barcelona con respecto a la escritura académica. Se aplicó un cuestionario en línea a los estudiantes

Abstract

This study explored the beliefs, experiences, and self-perception of competencies among second-year Psychology students at the University of Barcelona regarding academic writing. An online questionnaire was administered to

de los grupos de la asignatura obligatoria "Desarrollo en la Infancia" durante el curso 2024-2025, que fue contestado por el 63.3% de los matriculados (N=171). El cuestionario contenía preguntas en escala tipo Likert y abiertas sobre creencias acerca de las funciones y características de la escritura académica; experiencia en escritura académica en la universidad y autopercepción de competencias). Los estudiantes valoraron la reflexión y el aprendizaje como funciones relevantes de la escritura académica, mientras que consideraron que los profesores les concedían menor importancia. Como características propias de la escritura académica, priorizaron la claridad y la coherencia del texto, pero valoraron menos el uso de vocabulario técnico, el empleo de un estilo académico y la aplicación de las normas de citación y referencia, aspectos en los que también se sentían menos competentes. Manifestaron tener más experiencia en escritura en grupo que individual, percibieron diferencias entre la escritura individual y la grupal e identificaron algunos retos propios de esta última. Mostraron una autopercepción positiva de sus habilidades de escritura académica, pero consideraron que necesitarían más práctica y formación para mejorarlas. Los resultados reflejaron coincidencias y discrepancias entre las competencias percibidas por los estudiantes y las dificultades identificadas por el profesorado en estudios previos. Las características más técnico-académicas de la escritura, la escritura en colaboración, las habilidades de argumentación, y la autorregulación durante el proceso de escribir se evidenciaron como aspectos a abordar en futuras iniciativas de mejora docente.

Palabras clave: competencias de escritura, escritura académica, enseñanza superior, autopercepción de competencias, creencias acerca de la escritura académica, experiencia de escritura académica.

students from all groups enrolled in the compulsory course "Child Development" during the 2024–2025 academic year and was completed by 63.33% of the enrolled students (N=171). The questionnaire included both Likert-scale and open-ended questions about beliefs regarding the functions and characteristics of academic writing, experience with academic writing at university, and self-perception of competencies. Students valued reflection and learning as important functions of academic writing, while they perceived that the instructors assigned less importance to these elements. As defining characteristics of academic writing, they prioritized clarity and coherence in writing but considered the use of technical vocabulary, academic style, and citation and referencing norms to be less important _areas in which they also felt less competent. They reported having more experience with group writing than individual writing, perceived differences between group and individual writing, and identified specific challenges related to collaborative writing. They showed a positive self-perception of their academic writing skills but considered that they would need more practice and training to improve them. The results revealed both alignments and discrepancies between students' perceived competencies and the difficulties identified by teachers in previous studies. Technical-academic features of writing, the challenges of collaborative writing, and argumentation skills were identified as key areas to address in future teaching improvement initiatives.

Key words: writing competencies, academic writing, higher education, self-perception of competencies, beliefs about academic writing, academic writing experience.

I. Introducción

Comunicar información por escrito forma parte de las competencias generales/transversales que han de desarrollar los estudiantes de los grados universitarios (Nascimento y Strupinskién, 2024), entre ellos el de Psicología (European Federation of Psychologists' Associations [EFPA], 2023). Los estudios de grado deben formar en esta competencia, así como evaluarla, entendiendo que, por su carácter transversal, dicha formación corresponde a distintas materias y niveles del grado universitario.

Las características específicas de la escritura académica en niveles universitarios se enseñan y aprenden a través de la producción de textos relevantes en el propio contexto académico (Carlino, 2005; Castelló *et al.*, 2011). Así es como la escritura se comprende como una práctica fundamental y cotidiana en los entornos universitarios, donde gran parte del conocimiento se elabora y transmite mediante textos escritos especializados (Camps y Castelló, 2013). Castelló (2014) hace hincapié en cómo diversos movimientos del siglo xx buscaron mejorar la escritura en contextos académicos, con el objetivo de fortalecer dicho proceso en los estudios de grado, mostrando la complejidad del sentido y el significado de la escritura en esos contextos. El objetivo es que los estudiantes aprendan a utilizar la escritura para desarrollar sus propias ideas y construir conocimiento nuevo, convirtiéndola en una herramienta de reflexión propia en su disciplina (Corcelles *et al.*, 2017).

La comunidad discursiva de la Psicología moldea a los estudiantes hasta llegar a ser redactores capaces de integrar las funciones de los textos propios de la disciplina: comunicativa, al facilitar intercambios entre miembros de la comunidad científica que contribuyen a la construcción de una identidad profesional compartida; epistémica, puesto que escribir transforma y profundiza la comprensión del tema tratado; y pedagógica, ya que el proceso de escribir representa en sí mismo un aprendizaje continuo que se perfecciona con la práctica reflexiva (Tolchinsky *et al.*, 2014). El enfoque de comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991) nos permite comprender cómo los estudiantes aprenden no solo a escribir, sino cómo escribir y, fundamentalmente, quiénes son como escritores. Desde esta perspectiva, la escritura académica implica una participación progresiva en comunidades académicas donde se negocian normas, valores, lenguajes y formas de hacer escritura. Asimismo, Castelló (2022), destaca que se requiere de una amplia gama de habilidades para realizar un buen proceso de escritura académica como, por ejemplo, leer variedad de textos y discutir aspectos de estructura, forma o contenido con los demás, para asegurar la calidad del texto a redactar. Para Sim (2021), el desarrollo de la escritura académica será más efectivo si se desarrolla en una comunidad de práctica.

De modo que los textos académicos no funcionan tan solo como se podrían concebir los apuntes (Castelló y Monereo, 2005), sino también como instrumentos de construcción de conocimiento que se ajustan a distintos géneros discursivos, según las situaciones comunicativas particulares y los diversos sistemas de actividad en los que se generan y circulan (Camps y Castelló, 2013). El desarrollo profesional y el avance en la carrera académica están íntimamente relacionados con la práctica progresiva de esta forma de escritura. Su enseñanza puede abordarse desde perspectivas complementarias que van desde la adquisición de habilidades técnicas específicas hasta la construcción gradual del sentido crítico y la consolidación de una identidad autoral de cada alumno

dentro de la comunidad discursiva de la disciplina, en nuestro caso, la Psicología (Camps y Castelló, 2013). En esta área los enfoques de aprendizaje cobran relevancia en el avance de la carrera académica de los estudiantes, sin embargo, es importante destacar la influencia de los entornos de aprendizaje durante este proceso de formación académica y como el entorno favorece el desarrollo de habilidades académicas (Baeten *et al.*, 2010).

Si concebimos la escritura académica como un proceso autorregulado y no mecánico, el escritor es consciente de los pasos que sigue, de manera que se plantea unos objetivos, planifica la producción del texto, textualiza, y revisa el proceso de escritura, como una actividad de carácter reflexivo (Bereiter y Scardamalia, 1987; Miras, 2000).

La escritura académica también se caracteriza por el uso de recursos semióticos y de la argumentación. La comunicación se da de forma multimodal. Se transmite información con el uso de diversos recursos semióticos complementarios como gráficos estadísticos, fotografías, tablas y fórmulas que enriquecen el texto (Tolchinsky *et al.*, 2014). La construcción de argumentos es respaldada por evidencias siguiendo estructuras lógicas, es el proceso común en todas las disciplinas (Tolchinsky *et al.*, 2014). La búsqueda de evidencia y argumentación convierte al texto académico en un redactado de carácter intertextual (Camps y Castelló, 2013). Es decir, se construyen diálogos entre los textos que se citan, comentan y responden entre sí, creando una conversación académica (Camps y Castelló, 2013).

Las investigaciones revelan que los estudiantes universitarios presentan deficiencias significativas de argumentación en sus textos académicos, manifestándose principalmente en la formulación de aseveraciones demasiado amplias, universales o poco debatibles que no establecen claramente su postura (Castells *et al.*, 2023; Celdran *et al.*, 2023; Montolío, 2014); la utilización de datos insuficientes, irrelevantes o de fuentes poco fiables que no respaldan adecuadamente los argumentos (Berkle *et al.*, 2023); la construcción de fundamentos o avales problemáticos o demasiado implícitos que no establecen buenas conexiones lógicas entre los datos y la tesis (Lunsford, 2002); la omisión frecuente del respaldo necesario para fortalecer fundamentaciones que no son evidentes por sí mismas (Warren, 2010); o la formulación de afirmaciones absolutas ("siempre/nunca" o "todos/ninguno") que resultan difíciles de defender (Montolío, 2014); y la poca presencia de contraargumentos.

Debemos preguntarnos, en consecuencia, por la autopercepción de los alumnos con respecto a sus habilidades de escritura académica y por sus creencias acerca de esta. En general, los estudiantes universitarios reconocen que la escritura académica es fundamental, pero desafiante. Un estudio de Barreda-Parra *et al.* (2023) analizó textos académicos de estudiantes de los grados de Educación y Psicología, y encontró deficiencias percibidas en varios niveles. Los autores destacan la búsqueda y la selección bibliográfica, la organización y la redacción de los argumentos, y la comprensión de las instrucciones docentes.

Otras investigaciones en el grado de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) indican que los estudiantes de primer año perciben mayores dificultades tanto en la lectura como en la escritura en comparación con los de quinto año. Aun sabiendo que los resultados reflejan una progresión de la autopercepción acorde con el avance en su grado, Roldán y Zabaleta (2015) obtuvieron algunos resultados sorprendentes, y es que los de quinto año reportaron más dificultades en

la estructura textual y la redacción que los de primer año. Sin embargo, investigadores como Roldán y Zabaleta (2015), Rizki *et al.* (2025) y Roothoof *et al.* (2025) señalan que los resultados también podrían reflejar una evolución en sus capacidades autoevaluativas. La retroalimentación efectiva del profesor y la formación en estrategias de escritura fueron valoradas por los estudiantes y podrían mejorar la autopercepción en algunos casos (Barreda-Parra *et al.*, 2023). Otros factores relevantes fueron las variables sociales como el apoyo de la familia, compañeros y profesores, además de las oportunidades ligadas a factores socioeconómicos (Ávila *et al.*, 2021).

Asimismo, parte de las competencias trabajadas en la universidad, suelen orientarse hacia la colaboración en el proceso de escritura. La escritura, tradicionalmente, se ha considerado una tarea individual. Sin embargo, la colaboración se ha convertido en una práctica cada vez más común en diversos campos de la Psicología (Martín *et al.*, 2020). La escritura en colaboración se caracteriza por la creación conjunta de textos donde varios participantes interactúan a lo largo del proceso, desde su concepción inicial hasta su revisión final.

Los estudios revelan múltiples beneficios de esta práctica: se potencian habilidades transversales fundamentales como las habilidades comunicativas, el análisis crítico y la adaptación tecnológica (De la Peña, 2023), así como la resolución eficiente de problemas (Davies, 2009); se fortalecen las habilidades para trabajar en equipo, negociar y liderar, mientras que la responsabilidad compartida facilita la gestión de las exigencias académicas; y se fomenta una mayor atención a los aspectos contextuales y organizativos de la escritura, funcionando los grupos como valiosas redes de apoyo durante todo el proceso creativo (Deveci, 2018).

No obstante, también se identifican importantes desafíos en la escritura en colaboración. La sincronización temporal y la organización representan obstáculos frecuentes (De la Peña, 2023), junto con los desequilibrios en la participación que generan distribuciones desiguales del trabajo (Davies, 2009). Las diferencias estilísticas y metodológicas, aunque enriquecedoras, pueden provocar conflictos que requieren mecanismos específicos de resolución (Deveci, 2018). Desde el enfoque de comunidades de práctica, estos desafíos son abordados a través del diálogo entre sus miembros, en el cual acuerdan lo que realizará cada uno de los miembros, a lo que se denomina "iniciativa conjunta" (Tummons, 2024). Otro fenómeno común es la dependencia excesiva o la falta de compromiso de los estudiantes menos hábiles respecto a los más competentes. Estos problemas se intensifican particularmente en entornos virtuales debido a las limitaciones comunicativas y posibles deficiencias en competencias digitales (De la Peña, 2023).

Con el objetivo de contribuir a la mejora de las competencias de escritura académica en el alumnado del grado de Psicología, el Grupo de Innovación Docente Consolidado en Psicología del Desarrollo (GIDPSIDE; GINDOC-UB/072) de la Universidad de Barcelona llevó cabo, entre los cursos 2019-2020 y 2021-2022, un proyecto (2019PID-UB/024), subvencionado por el programa de *Recerca i Innovació per a la Millora de la Docència i l'Aprenentatge* de la Universidad de Barcelona (RIMDA-UB), en tres asignaturas obligatorias (*Desarrollo en la infancia; Desarrollo en la adolescencia, madurez y senectud; Trastornos del desarrollo*) y una optativa (*Desarrollo de la comunicación y del lenguaje*). En el marco del proyecto se desarrolló una experiencia de mejora de la docencia basada en documentos guía para la elaboración de los trabajos escritos y rúbricas. Las rúbricas fueron empleadas por los estudiantes para su autoevaluación y por el profesorado para

evaluar los trabajos y proporcionar retroalimentación sobre los mismos. Se aplicó al estudiantado y al profesorado un cuestionario de valoración de la experiencia de mejora e innovación docente y se evaluó, a través de un proceso de evaluación ciega, el impacto de esta en la calidad de los textos escritos por los estudiantes.

Las principales conclusiones del proyecto fueron que los documentos guía y las rúbricas, juntamente con las sesiones de aula y las tutorías en pequeños grupos, ayudaron a los estudiantes a identificar las características clave de la escritura académica, a tomar decisiones durante la elaboración de los trabajos escritos (informes de estudios empíricos realizados por los propios estudiantes, siguiendo la estructura clásica de los informes académicos y artículos), a autoevaluarse, y a revisar el texto antes de la entrega. Asimismo, ayudaron al profesorado a ofrecer retroalimentación a los estudiantes, a establecer criterios comunes de formación y evaluación, y a orientar al profesorado novel. Se detectó la necesidad de reforzar la conciencia del alumnado sobre qué implica ser competente en escritura académica, así como la de desarrollar en los estudiantes habilidades generalizables a otras asignaturas y contextos (Cannella *et al.*, 2021; Rivero *et al.*, 2020, 2022).

Por lo que respecta al impacto de la experiencia en la calidad de los textos académicos (Castells *et al.*, 2023; Celdrán *et al.*, 2023), se apreciaron mejoras significativas en la formulación de los objetivos del trabajo, así como cierta mejora en la estructura general del texto y en la selección, pertinencia y cohesión de las ideas en el apartado de introducción teórica. Es destacable que apenas se observó mejora en el apartado de discusión de resultados, en el que reflejar por escrito la reflexión crítica y la argumentación tiene un peso muy importante. Por lo que respecta a la aplicación de normas de citación y referencia, se apreció una mejora muy leve.

Estos resultados podrían indicar, además del hecho de que las habilidades de escritura académica se van desarrollando a lo largo del tiempo con la formación y la práctica, cierta distancia o falta de coincidencia entre las ideas que estudiantes y profesores tienen acerca de lo que constituye un buen texto académico.

Así pues, en continuidad con el proyecto al que nos acabamos de referir, y como paso previo al diseño de nuevas acciones de mejora e innovación docente en este ámbito, este estudio tiene como objetivos:

1. Estudiar las creencias de los estudiantes acerca de las funciones y características de la escritura académica, a inicios del segundo año de grado.
2. Recoger algunos datos acerca de la experiencia de los estudiantes con la escritura académica en la universidad.
3. Analizar la autopercepción de competencias de los estudiantes en escritura académica.

2. Método

Participantes

Participaron 171 estudiantes (81,7% mujeres), esto es, el 63.33% de los matriculados en los seis grupos de la asignatura "Desarrollo en la Infancia", obligatoria del primer

semestre de segundo año del grado de Psicología de la Universidad de Barcelona. Su edad media era 20.4 años. Se seleccionó esa asignatura porque el profesorado que la imparte está interesado en diseñar futuras acciones de mejora docente en la formación en competencias de escritura académica.

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* (véase Anexo 1). Se utilizó la herramienta *Microsoft Forms*, con dos versiones separadas en función del idioma (una en castellano y otra en catalán). Dicho cuestionario incluyó preguntas referidas a: 1) creencias acerca de las funciones y características de la escritura académica 2) experiencia; y 3) autopercepción de competencias. Se incluyeron preguntas en escala tipo Likert, de opción múltiple y abiertas.

Procedimiento

El cuestionario se administró en línea durante el curso 2024-2025. Se puso a disposición de todos los estudiantes matriculados en la asignatura a través de un enlace en las Aulas Virtuales durante los primeros quince días del curso. Los estudiantes dieron su consentimiento informado y la participación fue voluntaria y anónima, sin repercusión en la calificación de la asignatura. El orden de aplicación de las preguntas fue 1-7, 10, 8-9, 11-16.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario, tanto en su versión en catalán como en castellano, fueron extraídos del *Microsoft Forms*, unificados y analizados mediante *Microsoft Excel*. Las respuestas a las preguntas abiertas fueron sometidas a un análisis temático (Braun y Clarke, 2006), un método que permite analizar datos cualitativos de forma rigurosa y confiable, cuya aplicación consta de seis fases (familiarización con los datos, generación de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de los temas, definición y denominación de los temas, y preparación del informe).

3. Resultados

Creencias de los estudiantes acerca de las funciones y características de la escritura académica

Respecto al primer objetivo, en primer lugar, se pidió a los estudiantes que valoraran la importancia que atribuían a diferentes funciones de la escritura académica y la importancia que consideraban que atribuía el profesorado a esas funciones al valorar los trabajos escritos. En las Figuras 1 y 2, se muestran los resultados correspondientes a cada una de esas cuestiones, respectivamente. Como se puede apreciar en estas Figuras, globalmente, los estudiantes atribuyeron más importancia a las diferentes funciones de la escritura académica que la que ellos consideraban que les otorgaban los profesores al evaluar los trabajos. Estas diferencias fueron menos marcadas para "exponer información y conocimientos", "comunicar", "argumentar" y, en menor medida, "analizar". Contrariamente, consideraron que "reflexionar" y "aprender" son funciones de la escritura menos valoradas por el profesorado en comparación con su propia valoración.

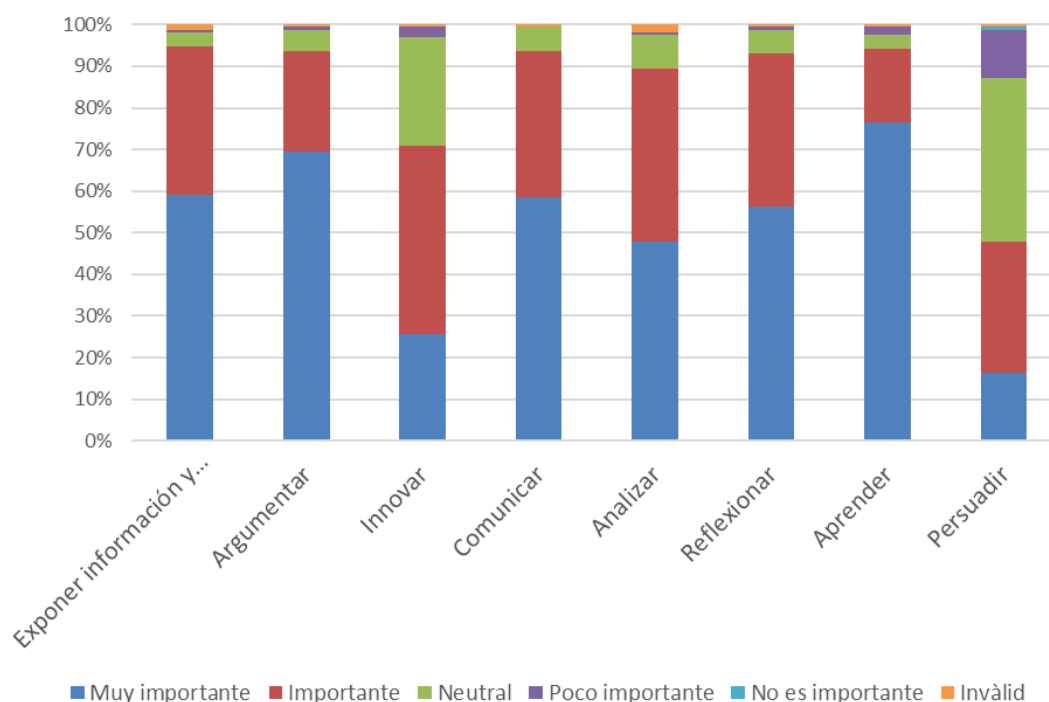


Figura 1. Resultados del análisis de la pregunta "Valora la importancia que tienen para ti como estudiante universitario cada una de las funciones de la escritura académica" (N= 171).

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, se solicitó a los estudiantes que valoraran la importancia de algunos aspectos clave a la hora de definir los rasgos que caracterizan la escritura académica (Figura 3). Los estudiantes valoraron la claridad y la coherencia del texto como la característica más definitoria de la escritura académica. La organización y la estructura del texto, la argumentación y la síntesis también fueron valoradas como muy importantes o importantes. La característica menos valorada como definitoria de la escritura académica fue el seguimiento de las normas de citación y referencia. Otras características de la escritura académica que también recibieron porcentajes comparativamente más bajos de valoraciones "muy importante" fueron el uso de vocabulario técnico y el uso de un registro formal del lenguaje o "tono académico".

Experiencia de los estudiantes en escritura académica

En cuanto al segundo objetivo, a saber, recabar algunos datos acerca de la experiencia de los estudiantes con la escritura académica en la universidad, se preguntó a los estudiantes sobre el número de informes de investigación, ensayos o *state of art*, documentos de síntesis, proyectos, y textos de tipo profesional, que habían elaborado durante el año anterior. La Tabla 1 muestra las medias y desviaciones típicas para cada uno de estos tipos de trabajo académico.

En la correspondiente pregunta, el 86% de los estudiantes indicó que la mayoría de los trabajos realizados durante el curso anterior había sido de tipo grupal. Un porcentaje mucho más bajo indicó las otras categorías de respuesta ("la mitad" = 9% y "una minoría" = 3%).

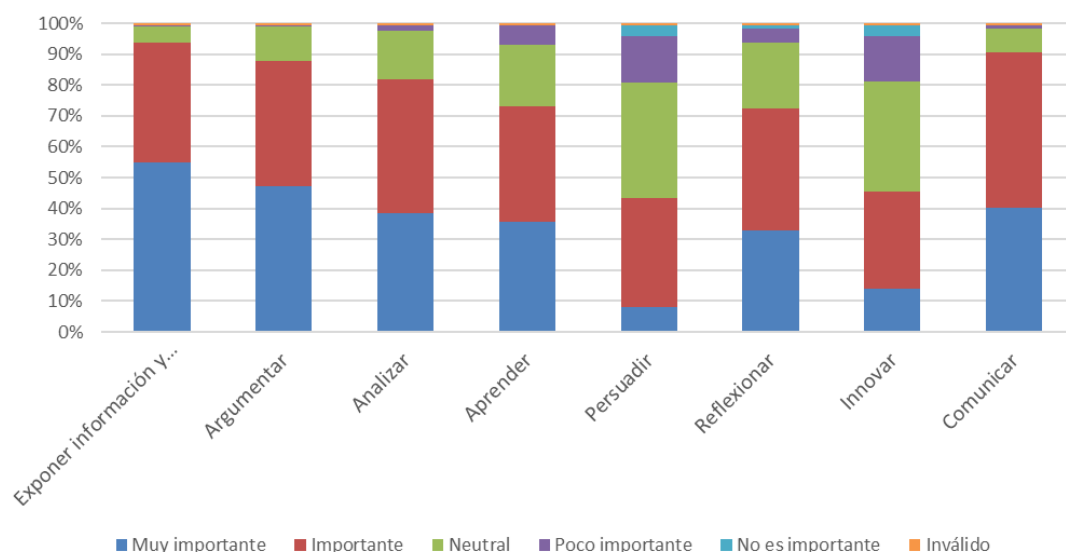


Figura 2. Resultados del análisis de la pregunta "Valora la importancia que crees que otorgan los profesores universitarios a cada una de las siguientes funciones de la escritura académica a la hora de valorar los trabajos de los estudiantes" (N= 171).

Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta de si solían realizar esquemas o borradores del texto académico antes de elaborarlo, el 39.80% de los participantes indicó que "frecuentemente", el 25.15% "ocasionalmente", el 16.37% "siempre" y el 13.45% "raramente". Cuando se les preguntó si revisaban los textos antes de enviarlos al profesorado, la mayoría respondió que lo hacía siempre (76.02%), y un porcentaje significativamente menor que lo hacía frecuentemente (15.20%), ocasionalmente (4.09%) y raramente (1.75%).

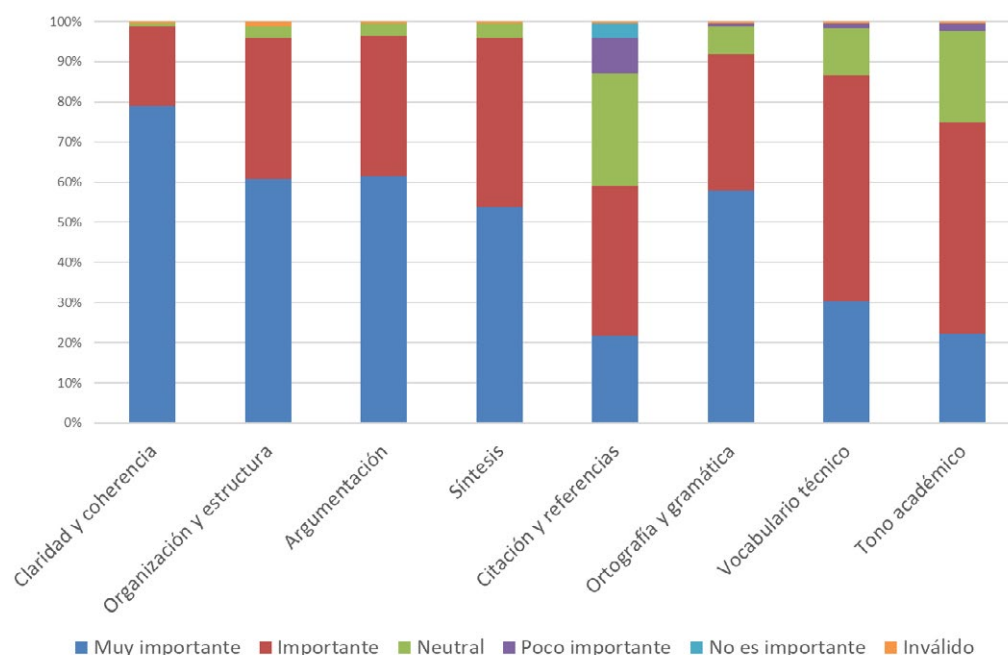


Figura 3. Resultados del análisis de la pregunta "Valora la importancia de cada una de las siguientes características a la hora de definir los rasgos que caracterizan a la escritura académica" (N= 171).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Respuestas a "En el curso pasado, ¿cuántos trabajos elaboraste de los siguientes tipos académicos?" (N= 171).

Tipos de trabajo	M	SD
Informes de investigación	2.50	1.37
Ensayos o <i>State of Art</i>	1.28	0.72
Documentos de síntesis	2.27	1.37
Proyectos	2.66	1.40
Textos de tipo profesional	1.78	1.18

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a si la escritura es, para ellos, distinta en los trabajos académicos grupales y los individuales, el 71.35% respondió que sí y el 28.07% que no. En el caso de los que respondieron afirmativamente, el análisis de las respuestas a la pregunta abierta acerca del porqué de esas diferencias permitió identificar tres motivos principales (Tabla 2). El motivo más frecuentemente citado fue la existencia de *diferencias interindividuales* entre los miembros del grupo, diferencias que podían guardar relación con el *estilo de escritura* (i.e., diferentes formas de redactar), con *ideas/opiniones* (i.e., puntos de vista alternativos sobre cuestiones como el contenido a abordar, la forma de hacerlo, o la estructura del trabajo) o con el *nivel de escritura* (i.e., variabilidad en conocimientos y habilidades para comunicarse por escrito). Otro motivo fue la *interdependencia*, es decir, la necesidad de comunicarse, organizarse y consensuar, con los otros miembros del grupo, que generaría diferencias en el proceso de escritura. Por último, algunos participantes hicieron alusión a *diferencias en el resultado final*, resaltando que el trabajo en grupo puede dar lugar a trabajos de *peor calidad* o de *mejor calidad*.

Autopercepción de competencias de escritura académica por parte de los estudiantes

Respecto al tercer objetivo, analizar la autopercepción de competencias de los estudiantes respecto de la escritura académica, se presentan los resultados de las respuestas a las preguntas que abordaban esta autopercepción, incluyendo también, de forma complementaria, una pregunta sobre la valoración de sus competencias generales de escritura.

Tabla 2. Frecuencia (y porcentaje) de cada categoría en las respuestas de los participantes a la pregunta "¿Por qué [crees que es diferente la escritura académica en un trabajo individual a la que se realiza en un trabajo grupal]?" (N= 170).

Categoría	f	%
Diferencias interindividuales		
• Estilo de escritura	69	40.59
• Ideas/opiniones	26	15.29
• Nivel de escritura	17	10.00
Interdependencia	49	28.82
Diferencias resultado final		
• Peor calidad	26	15.29
• Mejor calidad	6	3.53
NS/NC	20	11.76

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se solicitó a los estudiantes que valoraran en qué medida se sentían competentes con respecto a diferentes aspectos de la escritura académica. En general, su valoración fue alta (Figura 4). En particular, se valoraron como competentes o muy competentes en "ortografía y sintaxis", "claridad expositiva y coherencia", y "organización y estructura del texto". Los aspectos de la escritura académica en los que mostraron niveles más bajos de percepción de competencia fueron "uso de las normas APA de citación y referencias", "uso de vocabulario técnico o propio del ámbito", "búsqueda de documentación", y "uso de un registro formal (tono académico)".

A continuación, se les solicitó que valoraran sus habilidades de escritura académica y de escritura en general, considerando todos los registros y estilos. Si bien la temática del estudio no era la escritura en general sino la escritura académica en particular, se consideró adecuado que también se valorasen globalmente como escritores, a modo de contraste. La mayoría de los estudiantes valoraron sus habilidades como "buenas" en ambos casos. Las valoraciones "muy buenas", "regulares", o "deficientes" mostraron porcentajes más bajos (Tabla 3). La suma de las valoraciones "buenas" y "muy buenas" fue muy similar para las competencias de escritura académica (79.53%) y las de escritura en general (84.21%).

A la pregunta acerca de si sus habilidades de escritura académica habían mejorado en la universidad, el 45.03% contestó que sí, el 30.99% que no, y el 22.81% manifestó no estar seguro al respecto.

Con respecto a la primera de las tres últimas preguntas, de carácter abierto, identificamos dos temas centrales en cuanto a qué elementos de su experiencia universitaria les habían ayudado más a mejorar sus habilidades de

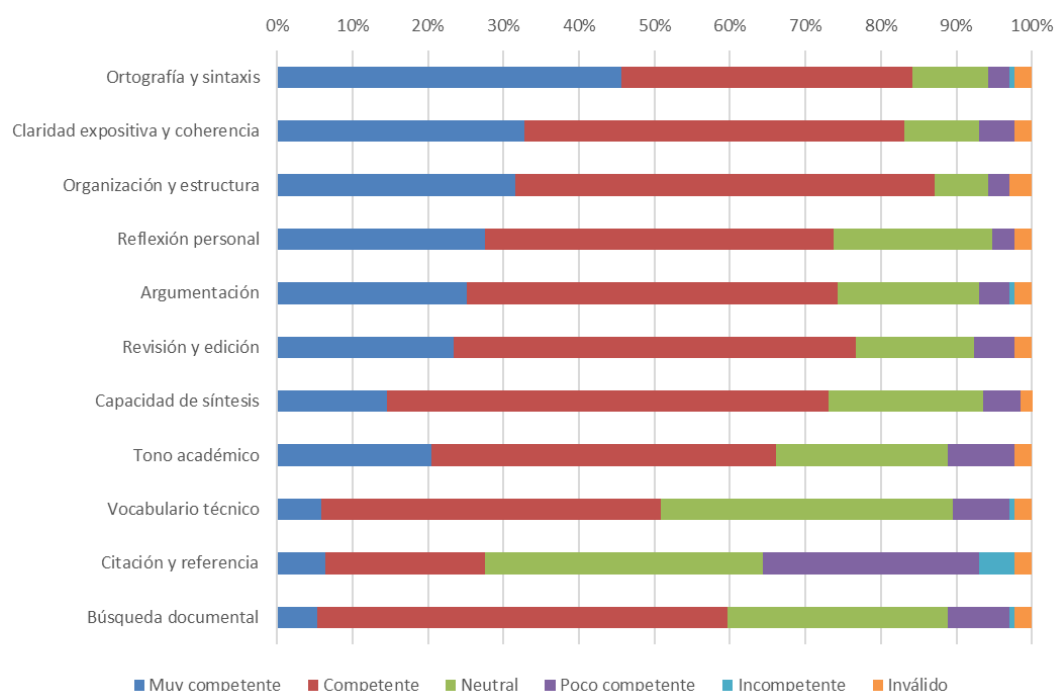


Figura 4. Resultados del análisis de la pregunta "Valora en qué medida te sientes competente respecto a cada uno de los siguientes aspectos a la hora de redactar textos académicos" (N= 171).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Respuestas a las preguntas "¿Cómo valorarías globalmente tus habilidades de escritura académica?" y "¿Cómo valorarías globalmente tus habilidades de escritura en general, más allá del ámbito académico, considerando todos los registros y estilos?" (N= 171).

Valoración de las habilidades	Escritura académica (%)	Escritura en general (%)
Muy buena	12.28	30.41
Buena	67.25	53.80
Regular	4.68	5.26
Deficiente	0.58	0.58
Indeciso/a	12.87	7.60
Inválido	2.34	2.34

Fuente: Elaboración propia.

escritura académica (Tabla 4). Así, destacaron, en primer lugar, la participación en *actividades de escritura* (i.e., la práctica de la escritura mediante la realización, principalmente, de trabajos escritos, y ocasionalmente, de exámenes con preguntas abiertas y entregas no evaluables) y, en segundo lugar, la *formación*. Las actividades formativas que consideraron más útiles en este sentido fueron la recepción de *explicaciones/recursos* (e.g., acudir a clase, estudiar a partir de apuntes o lecturas, y leer textos científicos o trabajos previos) o de *feedback* de sus entregas por parte del profesorado, así como el *aprendizaje de la normativa APA*.

Para la siguiente pregunta abierta, agrupamos las respuestas de los participantes en un sistema de categorías prácticamente idéntico al de la pregunta anterior (Tabla 5), puesto que las acciones docentes que, consideraron, les ayudarían a mejorar su escritura académica fueron, de nuevo, la *formación* y el planteamiento de *actividades de escritura*. Tres participantes mencionaron otros tipos de actividades docentes que, debido a su escasa frecuencia de aparición, se agruparon en la categoría *otros*.

En cuanto a la última pregunta, los participantes destacaron seis aspectos a trabajar para mejorar las habilidades de escritura académica (Tabla 6). El primero de ellos, *aspectos formales*, requeriría de una mayor adecuación del registro de sus textos al contexto discursivo, perfeccionando la *gramática*, el *léxico*, o el uso de la *normativa APA*. El segundo tiene que ver con la *práctica*, que se concreta en el ejercicio frecuente de la *escritura* y de la *lectura*. El tercero implicaría mejorar en la *identificación de información relevante*, ya sea desarrollando habilidades de *búsqueda bibliográfica* para acceder a fuentes de mayor calidad, o de *identificación/compreensión de ideas clave* a la hora de leer dichas fuentes. En cuarto lugar, algunos participantes subrayaron la conveniencia de dotar de mayor sentido a sus escritos mejorando la estructura del discurso y la relación entre los elementos que lo componen, esto es, incrementando la *coherencia* y *cohesión* de sus textos. El quinto y sexto aspectos giraron alrededor de perfeccionar la *capacidad de síntesis* y la *capacidad argumentativa*, lo cual les ayudaría a elaborar textos más claros y breves, en los que sus puntos de vista quedarán debidamente avalados mediante justificaciones sólidas. Algunos estudiantes indicaron aspectos no categorizables en ninguna de las categorías anteriores (*otros*).

Tabla 4. Frecuencia (y porcentaje) de cada categoría en las respuestas a la pregunta "De tu experiencia universitaria, ¿qué es lo que más te ha ayudado a mejorar tus habilidades de escritura académica?" (N= 170).

Categoría	<i>f</i>	%
Actividades de escritura	89	52.35
Formación		
• Explicaciones/recursos	59	34.71
• <i>Feedback</i>	6	3.53
• Aprendizaje de la normativa APA	7	4.12
Otros	3	1.76
NS/NC	32	18.82

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Frecuencia (y porcentaje) de cada categoría en las respuestas de los participantes a la pregunta "¿Qué acciones docentes crees que te ayudarían a mejorar en escritura académica?" (N= 170).

Categoría	<i>f</i>	%
Formación		
• Explicaciones/recursos	63	37.06
• <i>Feedback</i>	7	4.12
• Aprendizaje de la normativa APA	5	2.94
Actividades de escritura	66	38.88
Otros	3	1.76
NS/NC	37	21.76

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

El primer objetivo del estudio era abordar las creencias de los estudiantes acerca de las características y las funciones de la escritura académica. A este respecto, tal y como señalamos en la introducción, Tolchinsky *et al.* (2014) aluden a la comunicación entre miembros de la disciplina (función comunicativa), la construcción de conocimiento disciplinar (función epistémica) y el aprendizaje (función pedagógica) como funciones generales de la escritura académica. En este sentido, nuestros resultados sugieren que los estudiantes perciben la función pedagógica como especialmente relevante. Aprender y reflexionar son las funciones de la escritura que los estudiantes valoran como más importantes, aunque perciben que el profesorado atribuye menos importancia a esas funciones a la hora de valorar los trabajos académicos. A juicio de los estudiantes, los profesores darían prioridad a aspectos más relacionados con la finalidad epistémica de la escritura, como son transmitir información y conocimiento o argumentar. Vemos pues, una cierta discrepancia con respecto a las funciones de la escritura que los estudiantes consideran más importantes y su percepción de la importancia atribuida por el profesorado. Desde el punto de vista docente, estos datos sugieren que sería importante integrar, dentro de las acciones formativas, la explicitación y el debate con los estudiantes acerca de las funciones de la escritura en el contexto académico. No obstante, además de la explicitación y el debate acerca de las funciones de la escritura, es necesario incorporar a los estudiantes de manera

Tabla 6. Frecuencia (y porcentaje) de cada categoría en las respuestas de los participantes a la pregunta “¿Qué aspectos consideras que tendrías que trabajar para mejorar tus habilidades de escritura académica?” (N= 171).

Categoría	<i>f</i>	%
Aspectos formales		
• Gramática	7	4.09
• Léxico	24	14.04
• Normativa APA	28	16.37
Práctica		
• Escritura	27	15.79
• Lectura	28	16.37
Identificación de información relevante		
• Búsqueda bibliográfica	16	9.36
• Identificación/compreensión de ideas clave	4	2.34
Coherencia y cohesión	11	6.43
Capacidad de síntesis	23	13.45
Capacidad argumentativa	9	5.26
Otros	15	8.77
NS/NC	28	16.37

Fuente: Elaboración propia.

más activa en la comunidad disciplinar de escritores, de manera que se consideren a sí mismos partícipes de una comunidad de práctica académica y disciplinar (García y Valente, 2017; Lave y Wenger, 1991).

Con respecto a la valoración por parte de los estudiantes de las características que definen la escritura académica, destaca la menor importancia que atribuyen al seguimiento de las normas de citación y referencia, frente a rasgos como la claridad y la coherencia del texto, su organización y estructura, la ortografía y la gramática o la argumentación y la síntesis. Otros estudios también han reportado que los estudiantes universitarios de los primeros cursos conceden poca atención al seguimiento de las normas de citación y referencia y que este es un aspecto que les supone especiales dificultades (Ávila *et al.*, 2021; Strohmets *et al.*, (2025). Alvarez-Huari (2025) también identificó malas prácticas de citación y referencia por parte de los estudiantes universitarios, atribuida a la falta de tiempo ante la presión de los plazos de entrega y la carencia de una formación adecuada. Entre los factores que podrían explicar por qué los estudiantes tienen dificultades para comprender la importancia de seguir determinadas normas de citación y referencia, además de los mencionados, también se ha señalado la propia complejidad técnica de los mecanismos de citación, la diferencia entre las funciones de la escritura en los contextos pre-universitarios y universitarios, así como la necesidad de comprender su relación con el plagio (Gardner *et al.*, 2024). Por otra parte, Holbeck *et al.* (2025) vinculan el dominio de los mecanismos de citación a un proceso de enculturización académica, que implica interiorizar las reglas, valores y creencias del ámbito universitario. Además, Gardner *et al.* (2024) han llamado la atención sobre el hecho de que las prácticas de citación no son idénticas en todas las disciplinas, lo cual pone de relieve la importancia de vincular a los estudiantes a una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). Otras características de la escritura académica que, junto con la citación

y la referencia, podríamos considerar más técnicas o especializadas, también recibieron porcentajes comparativamente bajos de valoraciones "muy importante", aunque fueron valoradas por muchos estudiantes como "importante". Dichas características son el uso de vocabulario técnico y el uso de un registro formal del lenguaje o "tono académico". Castelló (2022) ha vinculado el desarrollo de las habilidades de escritura académica al proceso de construcción de la identidad de los estudiantes como investigadores, lo cual podría explicar en parte la baja importancia atribuida por los estudiantes de cursos iniciales a aquellas características de la escritura más propias de su comunidad disciplinar.

En cuanto a la experiencia de escritura de los estudiantes de segundo curso del grado de Psicología, un resultado claro de nuestro estudio es que perciben que la escritura en colaboración para elaborar trabajos en grupo supone desafíos que no se dan en la escritura individual. Esto es especialmente relevante, dado que como indican nuestros datos, en el grado de Psicología, como en otros, la mayor parte de los trabajos realizados por los estudiantes son grupales y también es cada vez más frecuente la escritura en colaboración también en los ámbitos profesionales (Martín *et al.*, 2020). Coincidiendo con estudios previos, nuestros resultados indican que los principales retos de la elaboración en grupo de textos escritos tienen que ver con las dificultades para armonizar diferencias de estilo o de distintos niveles de competencia en escritura (Deveci, 2018), tomar decisiones con respecto a la estructuración del texto o el contenido de este (Davies, 2009; Deveci, 2018) y comunicarse y organizarse (De la Peña, 2023). A diferencia de otros estudios (Davies, 2009), las referencias a la falta de compromiso de algunos miembros del grupo de trabajo fueron escasas. Globalmente, el texto de las respuestas a la pregunta sobre el porqué de las diferencias entre escritura individual o en grupo permite identificar que la mayoría de los estudiantes perciben la escritura en colaboración como especialmente difícil y carente de los beneficios reportados en otros estudios (Davies, 2009; De la Peña, 2023; Deveci, 2018), si bien encontramos alguna referencia al enriquecimiento de puntos de vista.

Con respecto al tercer objetivo, analizar la competencia percibida por los estudiantes con respecto a la escritura académica, resulta interesante comparar las respuestas a la pregunta en que se solicita una valoración de las propias competencias de escritura académica con la importancia atribuida a las funciones y características de la escritura académica recogida en preguntas anteriores. En este sentido, podemos apreciar que las habilidades en las que los estudiantes se sienten menos competentes son precisamente aquellas que coinciden con las características de la escritura académica que son consideradas muy importantes por un porcentaje más bajo de estudiantes, a saber, la citación y la referencia, el uso de vocabulario técnico y el uso de un registro formal del lenguaje o "tono académico". Partiendo de estos resultados, podemos apreciar que existen algunas características de la escritura académica que son más difícilmente reconocidas y aceptadas por los estudiantes, lo cual sugiere la necesidad de otorgarles una atención especial en el proceso de formación. Por otra parte, en nuestros estudios previos (Castells *et al.*, 2023; Celdrán *et al.*, 2023) también identificamos dificultades de los estudiantes en estos aspectos, especialmente en los procesos de citación y referencia, muy relevantes para construir el carácter intertextual de los escritos (Camps y Castelló, 2013). Dichas características, lejos de ser meros formalismos, constituyen rasgos que identifican los textos que se generan y circulan dentro de la comunidad académica, desempeñando un papel importante en

la construcción de una identidad profesional (Tolchinsky *et al.*, 2014), sin detrimento de la identidad autoral de cada estudiante dentro de la comunidad discursiva de la disciplina (Camps y Castelló, 2013).

Los resultados relativos a la argumentación merecen una consideración especial. Como señalamos en la introducción, los estudios muestran que los textos de los estudiantes universitarios presentan importantes deficiencias en este aspecto (Berkle *et al.*, 2023; Lunsford, 2002; Montolío, 2014; Warren, 2010). También en nuestros estudios previos (Castells *et al.*, 2023; Celdrán *et al.*, 2023) identificamos una especial dificultad de los estudiantes en las habilidades de argumentación, visualizadas especialmente en la elaboración del apartado de discusión de resultados en los informes de estudios empíricos. Entre estas dificultades, coincidiendo con otras investigaciones, destacan la poca claridad de los vínculos lógicos establecidos entre los datos y la tesis defendida (Lunsford, 2002) y la tendencia a afirmaciones absolutas (Montolío, 2014).

Sobre este tema, nuestros resultados muestran que los estudiantes otorgan una importancia alta a la función argumentativa de los textos académicos y consideran que los profesores también prestan atención a este aspecto a la hora de evaluar los trabajos escritos. Además, consideran que una buena argumentación es una característica significativa de la escritura académica y más del 70% de los estudiantes se considera muy competente o competente en argumentación. Vemos pues que, al igual que sucede con respecto a la citación y la referencia, el uso de vocabulario técnico y el empleo de un tono académico existe una coincidencia entre la importancia atribuida y la competencia percibida por parte de los estudiantes. No obstante, a diferencia de lo que sucedía con respecto a los aspectos que acabamos de señalar, el grado de competencia autoatribuido no está en consonancia con las dificultades identificadas por el profesorado. Así pues, parece necesario otorgar una especial atención a la formación en habilidades argumentativas, aproximando previamente las concepciones de estudiantes y profesorado con respecto a lo que significa argumentar.

Otros datos interesantes tienen que ver con el carácter autorregulado del proceso de escritura. A este respecto, mientras que únicamente el 39.8% afirma realizar con frecuencia esquemas o borradores de sus textos académicos, el 76.02% dice revisar sus textos antes de entregarlos al profesorado, lo cual podría estar indicando poca planificación previa a la elaboración de los textos y mayor autorregulación al final del proceso de escritura. A este respecto, Bereiter y Scardamalia (1987) y Miras (2000) destacan que la escritura académica como proceso no mecánico, sino autorregulado, requiere que el escritor planifique, elabore y revise el texto, de forma reflexiva desde el principio al final del proceso. Así pues, la autorregulación del proceso de escritura aparece como otro aspecto a considerar en la formación de los estudiantes.

Con respecto a su autoevaluación de competencias de escritura académica los resultados indican que la mayoría de los estudiantes valoraron sus habilidades como buenas o muy buenas, resultado que coincide con los de otros estudios recientes (Rizki *et al.*, 2025; Roothoof *et al.*, 2025).

Finalmente, los estudiantes identifican necesidades de mejora en todas las habilidades implicadas en la escritura académica. Los aspectos de la formación que más valoran y que consideran que habría que potenciar son las explicaciones, recursos

y *feedback* ofrecidos por el profesorado. En este sentido, en nuestra experiencia, los documentos guía y las rúbricas se han mostrado como herramientas útiles para la formación (Cannella et al., 2021; Rivero et al., 2020, 2022).

Los resultados de este estudio deben interpretarse con cautela debido a ciertas limitaciones inherentes a su diseño metodológico. En primer lugar, aunque se contó con una muestra numerosa de estudiantes, todos cursaban la misma asignatura, en el mismo curso y grado, y en una única universidad, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a estudiantes con otros perfiles académicos. En segundo lugar, las competencias de escritura académica fueron autoevaluadas por los propios estudiantes, lo que introduce un componente de subjetividad que podría no reflejar con precisión sus competencias reales, tal como podrían ser evidenciadas mediante pruebas objetivas. Futuros estudios podrían ampliar la muestra incluyendo estudiantes con trayectorias académicas diversas, así como complementar la autoevaluación de las competencias de escritura con instrumentos de evaluación objetiva, con el fin de enriquecer y matizar los hallazgos obtenidos. Además, sería interesante analizar las posibles relaciones entre las creencias de los estudiantes y su autopercepción de competencias y las características de los textos académicos que elaboran, así como contrastar las creencias de estudiantes y profesorado y el impacto de las posibles diferencias sobre el desempeño de los estudiantes.

Como futuras líneas de trabajo, partiendo de estos resultados y de estudios previos, en primer lugar, nos planteamos el interés de hacer explícitas en el aula las funciones y características de la escritura académica, con el objetivo de aproximar las creencias de docentes y estudiantes. En segundo lugar, algunos temas parecen requerir una especial atención docente, concretamente el trabajo de las características más técnico-académicas de la escritura (normas de citación y referencia, vocabulario técnico y uso de un estilo académico), los retos propios de la escritura en colaboración, el desarrollo de las habilidades de argumentación, y la autorregulación de los estudiantes durante el proceso de escribir.

Referencias

- Alvarez-Huari, M.Y. (2025). Factores asociados al plagio académico desde la percepción de estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3845>
- Ávila, N., Figueroa, J., Calle-Arango, L. y Morales, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(159). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>
- Barreda-Parra, A., Núñez-Pacheco, R., Turpo-Gebera, O., Díaz-Zavala, R. y Esquivel-Las Heras, J. (2023). Percepción de la escritura académica en estudiantes universitarios. *International Humanities Review*, 21(2), 401-410. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v21.5076>
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. y Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Berkle, Y., Schmitt, L., Tolzin, A., Janson, A., Wambsganss, T., Leimeister, J.M. y Leuchter, M. (2023). Measuring university students' ability to recognize argument structures and fallacies. *Frontiers in Psychology*, 14, 1270931. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1270931>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Cannella, V., Celdrán, M. y Rivero, M. (2021). Diseño e implementación de una rúbrica de evaluación: una prueba piloto. En J.M. Romero, M.P. Cáceres, J.C. de la Cruz y Ramos, M. (Eds.), *Investigación educativa ante los actuales retos migratorios* (pp. 1099-1111). Dykinson.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castelló, M. (2022). Escritura e identidad en contextos de investigación. *Literatura y Lingüística*, (46), 29-59. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.46.3157>
- Castelló, M., Bañales Faz, G., y Vega López, N.A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009> HYPERLINK "https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100009"
- Castelló, M. y Monereo, C. (2005). Students' note-taking as a knowledge-construction tool. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 265-285. <https://doi.org/10.1007/s10674-005-8557-4>
- Castells, N., Carbó-Carreté, M., Miralda-Banda, A., Mumbardó-Adam, C., Adam-Alcocer, A.L., Celdrán, M., Durán, M.T., Serrat, R. y Rivero, M. (1-3 de febrero de 2023). Impacte de les millors introduïdes en una guia i una rúbrica en relació amb l'escriptura acadèmica d'informes d'activitat pràctica. [Póster]. XI Trobada de Professorat de Ciències de la Salut, Santa Coloma de Gramenet, Barcelona.
- Celdrán, M., Serrat, R., Fabà, J., Pérez-Sedano, E., Villar, F. y Rivero, M. (2023). Anàlisi cega de treballs grupals mitjançant una rúbrica en el context d'una innovació docent per a la millora de l'escriptura acadèmica. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 6, <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/417193>.
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P. y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: percepciones de los estudiantes. *Revista Signos, Estudios de Lingüística*, 50(95), 337-360. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342017000300337>

- Davies, W.M. (2009). Groupwork as a form of assessment: common problems and recommended solutions. *Higher Education*, 58(4), 563-584. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9216-y>
- De la Peña Portero, A. (2023). Escritura y evaluación colaborativas en la universidad: percepción del alumnado. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(4), e1113. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1113>
- Deveci, T. (2018). Student perceptions on collaborative writing in a project-based course. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 721-732. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060415>
- European Federation of Psychologists' Associations. (julio de 2023). *EuroPsy – the European Certificate in Psychology*. Bruselas, Bélgica: European Federation of Psychologists' Associations. <https://www.europsy.eu>
- García, M. y Valente, E. (2017). Nociones entorno a la lectura y la escritura. En E. Valente y M. García (Coords.), *Las prácticas de lectura y escritura en la comunidad académica* (pp. 15–50). Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gardner, S., Whiteside, K., y Yakovchuk, N. (2024). Teaching citation to university students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 63(1), 49-71. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1515/iral-2024-0038>
- Holbeck, R., Steele, J.P. y Dyer, T.D. (2025). Academic norms and plagiarism: Understanding the role of enculturation. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 20. <https://doi.org/10.46504/20202504ho>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lunsford, K.J. (2002). Contextualizing Toulmin's model in the writing classroom: a case study. *Written Communication*, 19(1), 109-174. <https://doi.org/10.1177/074108830201900105>
- Martín, J.L.O., Hameleers, I.B., Trujillo-Torres, J.-M. y Moreno-Guerrero, A.-J. (2020). A comparison between collaborative and individual writings in promoting motivation and language acquisition. *Sustainability*, 12(19), 7959. <https://doi.org/10.3390/su12197959>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80. https://www.researchgate.net/publication/39137339_La_escritura_reflexiva_Aprender_a_escribir_y_aprender_acerca_de_lo_que_se_escribe
- Montolío Durán, E. (2014). Argumentar por escrito. En E. Montolío Durán (Ed.), *Manual de escritura académica y profesional* (pp. 235-284). Ariel.
- Nascimento, D. y Strupinskienė, L. (Eds.). (2024). *TUNING Calohee Guidelines and Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in International Relations*. Groningen: International Tuning Academy, University of Groningen. <https://www.calohee.eu/wp-content/uploads/2024/05/Tuning-CALOHEE-IR-Brochure-2024-Final-light.pdf>

- Rivero, M., Adam-Alcocer, A.L., Mumbardó-Adam, C. y Serrat, R. (7-12 de noviembre de 2022). *Recursos de apoyo a los estudiantes para la escritura académica: valoración de la experiencia en "Desarrollo en la infancia"* [Póster]. IV Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Retos de la actualización en la enseñanza de las áreas de conocimiento, Madrid, España.
- Rivero, M., Gràcia, M., Carbó, M. y Serrat, R. (11-13 de noviembre de 2020). *Valoración por parte de los estudiantes y profesores de una formación en competencias de escritura académica*. [Póster]. II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Un reto para las áreas de conocimiento, Madrid, España.
- Rizki, L.M., Natalia, S., Nurafni, Suparman, Kusumah, D., Kusumah, Y.S. y Juandi, D. (2025). Scientific Academic Writing Skills Among University Students: Results from a Self-Assessment Survey. *EduMatSains: Jurnal Pendidikan, Matematika Dan Sains*, 9(2), 43—54. <https://doi.org/10.33541/edumatsains.v9i2.6355>
- Roldán, L.Á. y Zabaleta, V. (2015). Lectura y escritura, Autopercepción del desempeño en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 42(2), 27-38. https://doi.org/10.21865/ridep42_27
- Roothoof, H., Breeze, R. y Meyer, M. (2025). English Writing Competence and EMI Performance: Student and Expert Perceptions of Academic Writing in EMI. *ESP Today*, 13(1), 2-22. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2025.13.1.1>
- Sim, S. SC. (2021). Enhancing Critical Thinking Skills and Dispositions Through Community Dialogue in an Academic Writing Programme [Mejora de las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico mediante el diálogo comunitario en un programa de escritura académica]. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2021.150214>
- Strohmetz, D.B., Ciarocco, N.J. y Lewandowski, G.W., Jr. (2025). Why am I here? Student perceptions of the research methods course. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 11(2), 273—283. <https://doi.org/10.1037/stl0000353>
- Tolchinsky, L., Cañedo-Argüelles, M., Castrechini Trotta, Á., Estrada i Bonell, F., Gracia Ramos, M.C., Navarro Brión, M.Á., Pérez-Moneo, M., Pestana, J.V., y Pujol Dahme, A.M. (2014). *La escritura académica*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Ediciones Octaedro.
- Tummons, J. (2024). *Comunidades de práctica en la educación superior: aprendizaje, enseñanza e investigación* (1.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003412106>
- Warren, J.E. (2010). Taming the warrant in Toulmin's model of argument. *English Journal*, 99(6), 41-46. <https://doi.org/10.58680/ej201011521> "https://doi.org/10.58680/ej201011521"

Anexo I

Cuestionario sobre la escritura académica

Creencias acerca de la escritura académica	
Preguntas	Opciones de respuesta
1. Valora la importancia que tienen para ti como estudiante universitario cada una de las siguientes funciones de la escritura académica. - Exponer información y conocimientos. - Argumentar. - Analizar. - Aprender. - Innovar. - Reflexionar. - Persuadir. - Comunicar. - Otras:	Likert: Muy importante, Importante, Neutral, Poco importante, No es importante
2. Valora la importancia que crees que tienen para los profesores universitarios cada una de las siguientes funciones de la escritura académica. - Exponer información y conocimientos. - Argumentar. - Analizar. - Aprender. - Innovar. - Reflexionar. - Persuadir. - Comunicar. - Otras:	Likert: Muy importante, Importante, Neutral, Poco importante, No es importante
3. Valora la importancia de cada una de las siguientes características a la hora de definir los rasgos que caracterizan la escritura académica. - La claridad expositiva y la coherencia del texto. - La organización y la estructura del texto. - La síntesis de la información y de las ideas. - La argumentación. - El uso adecuado de las normas de citación y referencia. - La ortografía y la estructura de las oraciones. - El uso adecuado de vocabulario técnico o propio del ámbito. - El uso de un registro formal del lenguaje ("tono académico"). - Otras:	Likert: Muy importante, Importante, Neutral, Poco importante, No es importante

Experiencia de escritura académica en la universidad	
4. En el curso pasado, ¿cuántos trabajos elaboraste de los siguientes tipos académicos? - Informes de investigación. - Ensayos o <i>state of art</i> . - Documentos de síntesis. - Proyectos. - Textos de tipo profesional (p. ej., informes de evaluación)	Respuesta numérica abierta
5. En cuanto a esos trabajos del curso anterior ¿en qué medida han sido trabajos grupales?	La mayoría La mitad Una minoría
6. ¿Es diferente la escritura académica en un trabajo individual a la que se realiza en un trabajo grupal?	Sí No
7. ¿Por qué?	
8. ¿Sueles realizar esquemas o borradores del texto académico antes de elaborarlo?	Likert: Siempre, Frecuentemente, Ocasionalmente, Raramente, Nunca
9. ¿Haces una revisión general de tus textos antes de entregarlos?	Likert: Siempre, Frecuentemente, Ocasionalmente, Raramente, Nunca
Autopercepción de competencias de escritura académica	
10. Valora en qué medida te sientes competente con respecto a cada uno de los siguientes aspectos a la hora de redactar textos académicos: - Búsqueda de documentación. - Dominio de la ortografía y de la sintaxis. - Capacidad de síntesis. - Organización y estructura del texto. - Claridad expositiva y coherencia. - Capacidad de argumentación. - Reflexión personal. - Uso de las normas APA de citación y referencia. - Uso de vocabulario técnico o propio del ámbito. - Uso de un registro formal del lenguaje ("tono académico"). - Revisión y edición.	Likert: Muy competente, Competente, Neutral, Poco competente, Incompetente

11. ¿Cómo valorarías globalmente tus habilidades de escritura académica?	Likert: Muy buena, Buena, Regular, Indeciso/a, Deficiente
12. ¿Cómo valorarías globalmente tus habilidades de escritura en general, más allá del ámbito académico, considerando todos los registros y estilos?	Likert: Muy buena, Buena, Regular, Indeciso/a, Deficiente
13. ¿Consideras que tus habilidades de escritura académica han mejorado en la universidad?	Likert: Sí, No, No estoy seguro/a
14. De tu experiencia universitaria, ¿qué es lo que más te ha ayudado más a mejorar tus habilidades de escritura académica?	Respuesta abierta
15. ¿Qué acciones docentes crees que te ayudarían a mejorar en escritura académica?	Respuesta abierta
16. ¿Qué aspectos consideras que tendrías que trabajar para mejorar tus habilidades de escritura académica?	Respuesta abierta