

02

**Creencias y prácticas sobre escritura académica en la Universidad:
una revisión bibliográfica**

Beliefs and practices on academic writing in higher education: a literature
review

Andrea Carolina Rivera Ávalos*

* Universidad de Antofagasta, Chile.

Artículo Original/ Revisión

Correspondencia: Andrea Carolina Rivera Ávalos, Correo: andrea.rivera@uantof.cl

Editor: Bruno Aste Leiva, Universidad de Antofagasta, Chile.

Conflicto de Intereses: La autora declara no presentar conflictos de intereses.

Recibido: 31/12/24 Aceptado: 15/05/25 Publicado: 31/07/25

DOI: <https://doi.org/10.54802/r.v6.n1.2024.149>

RESUMEN

Esta revisión bibliográfica analiza las creencias y las prácticas sobre escritura académica en educación superior a partir de 47 estudios publicados entre 2005 y 2024. El análisis identifica cinco dimensiones temáticas principales: creencias sobre escritura académica, prácticas de escritura, factores socioafectivos, diferencias disciplinares y desarrollo de competencias. Los resultados revelan una dicotomía persistente entre concepciones transmisionales, predominantes en disciplinas técnicas y transaccionales, más comunes en humanidades y ciencias sociales. Las prácticas pedagógicas oscilan entre enfoques reproductivos y epistémicos, influenciadas significativamente por el contexto disciplinar. Los factores socioafectivos, particularmente la autoeficacia y la ansiedad, emergen como mediadores cruciales del desempeño escritural. Las diferencias disciplinares evidencian la necesidad de aproximaciones pedagógicas diferenciadas que mantengan el balance entre especificidad disciplinar y competencias genéricas. El desarrollo de competencias escriturales se revela como un proceso complejo que requiere atención sostenida y sistemática. La investigación enfatiza la necesidad de programas integrales que consideren tanto aspectos técnicos como socioafectivos y destaca la importancia de estudios longitudinales que examinen la evolución de competencias escriturales en diferentes contextos disciplinares.

Palabras clave: Alfabetización académica, creencias, educación superior, escritura académica, prácticas escriturales.

ABSTRACT

This literature review analyzes beliefs and practices about academic writing in Higher Education based on 47 studies published between 2005 and 2024. The analysis identifies five main thematic dimensions: beliefs about academic writing, writing practices, socio-affective factors, disciplinary differences, and competency development. The results reveal a persistent dichotomy between transmissional conceptions, predominant in technical disciplines, and transactional ones, more common in humanities and social sciences. Pedagogical practices oscillate between reproductive and epistemic approaches, significantly influenced by disciplinary context. Socio-affective factors, particularly self-efficacy, and anxiety, emerge as crucial mediators of writing performance. Disciplinary differences evidence the need for differentiated pedagogical approaches that balance disciplinary specificity and generic competencies. Developing writing competencies is a complex process requiring sustained and systematic attention. The research emphasizes the need for comprehensive programs that consider both technical and socio-affective aspects and highlights the importance of longitudinal studies examining the evolution of writing competencies across different disciplinary contexts.

Keywords: Academic literacy, academic writing, beliefs, higher education, writing practices.

La escritura académica constituye una competencia esencial en la formación universitaria, que actúa como puente entre el aprendizaje disciplinar y el desarrollo del pensamiento crítico. A pesar de su importancia como herramienta para la construcción y comunicación del conocimiento, múltiples estudios han señalado deficiencias significativas en su enseñanza (Carlino, 2013; Castelló & Mateos, 2015), incluyendo la limitada preparación de los estudiantes para abordar tareas complejas y la desconexión entre las prácticas y las demandas académicas reales.

En el ámbito universitario, aunque la escritura académica fomenta competencias esenciales, su potencial se ve limitado por creencias restrictivas y prácticas que priorizan la evaluación sobre la reflexión (Martínez Compeán et al., 2019). Esta situación se evidencia en la brecha entre disciplinas, mientras en humanidades y ciencias sociales predominan las prácticas reflexivas, en las áreas de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) prevalecen enfoques reproductivos que reducen la escritura a un ejercicio formal (Marinkovich et al., 2018; Serrano de Moreno et al., 2012; Vine-Jara, 2020).

Esta perspectiva contrasta con el entendimiento de la escritura académica como herramienta epistémica para construir, articular y comunicar conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 1992). Este enfoque trasciende la actividad mecánica, destacándola como medio para fomentar habilidades cognitivas complejas y generar nuevas comprensiones durante el proceso de escritura. En contextos específicos, por ejemplo, los ensayos críticos en humanidades permiten conectar ideas y argumentar posiciones, mientras que, en ciencias exactas, los informes de laboratorio pueden convertirse en espacios de reflexión sobre los procesos científicos (Mateos & Solé, 2009).

El modelo de alfabetización académica propuesto por Lea & Street (1998) integra tres dimensiones fundamentales: técnica, académica y social, reconociendo que la escritura está

profundamente arraigada en prácticas sociales específicas. En disciplinas STEM, aunque prevalece el enfoque técnico, la incorporación de elementos reflexivos ha demostrado enriquecer significativamente el aprendizaje.

La motivación en el aprendizaje (Pintrich, 2003) se entrelaza con las concepciones sobre escritura, donde las creencias epistémicas favorecen la autorregulación y la motivación intrínseca, mientras que las transmisionales tienden a producir aprendizajes superficiales. Este vínculo se evidencia en estudiantes con alta autoeficacia, quienes desarrollan procesos más sistemáticos de planificación y revisión textual (Barreda-Parra et al., 2023).

El acompañamiento docente, especialmente a través de la retroalimentación formativa, es clave para transformar la escritura académica en una experiencia significativa. Investigaciones como las de Hattie & Timperley (2007) demuestran que la retroalimentación específica y centrada en el proceso impacta positivamente en el desarrollo de competencias escriturales. Sin embargo, en muchas instituciones, la formación docente en escritura académica es insuficiente, resultando en prácticas de retroalimentación superficiales centradas en errores formales más que en contenido y procesos reflexivos (Romero González & Álvarez Álvarez, 2020).

Por lo anterior, es fundamental llevar a cabo una revisión crítica de las investigaciones que permita identificar las tendencias actuales, los vacíos en el conocimiento y las oportunidades para mejorar las prácticas de escritura académica en la educación superior. Este artículo tiene como objetivo analizar las investigaciones existentes sobre creencias y prácticas de escritura académica, con un enfoque en la identificación de las tendencias predominantes acerca de las creencias sobre escritura académica y de las prácticas de escritura en la universidad, así como también, de las

brechas y limitaciones en los estudios actuales para proponer orientaciones para futuras investigaciones.

METODOLOGÍA

Este artículo presenta una revisión exhaustiva de la literatura de 47 investigaciones sobre creencias y prácticas de escritura académica en educación superior. La búsqueda se realizó en bases de datos académicas reconocidas (Scopus, Web of Science, ERIC y Dialnet), utilizando palabras clave en español e inglés como escritura académica (*academic writing*), alfabetización epistémica (*epistemic literacy*) y retroalimentación en escritura (*feedback in writing*). Los criterios de inclusión consideraron estudios publicados entre 2004-2024 en revistas indexadas, enfocados en escritura académica universitaria, con metodologías cualitativas, cuantitativas o mixtas, excluyendo estudios no indexados, investigaciones preuniversitarias y trabajos sin metodología definida. El procedimiento de análisis adoptó un enfoque temático que permitió categorizar los estudios en cinco dimensiones principales: (1) creencias sobre escritura académica, (2) prácticas de escritura académica, (3) factores socioafectivos, (4) diferencias disciplinares y (5) desarrollo de competencias. La tabla 1 sintetiza las investigaciones a través de las cinco dimensiones fundamentales.

Tabla 1*Caracterización de dimensiones temáticas*

Dimensión	Definición	Aspectos Principales	Focos de Estudio
Creencias sobre escritura académica	Teorías implícitas y explícitas sobre escritura académica	Concepciones transmisionales	Influencia en desempeño
		Concepciones transaccionales	Evolución formativa
Prácticas de escritura académica	Estrategias y metodologías de enseñanza	ABP	Efectividad de enfoques
		Retroalimentación	Prácticas innovadoras
		Evaluación	
Factores socioafectivos	Aspectos emocionales y psicológicos en escritura	Autoeficacia	Impacto en desempeño
		Ansiedad	
		Motivación	Estrategias de apoyo
Diferencias disciplinares	Variaciones entre disciplinas	Estrés	
		Humanidades vs STEM	Transferibilidad
		Convenciones disciplinares	Adaptaciones contextuales

		Argumentación	
Desarrollo de competencias	Evolución de habilidades escriturales	Organización textual	Progresión
		Síntesis	temporal
		Manejo de fuentes	

Nota. La tabla muestra la caracterización de las dimensiones temáticas relevantes para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica, describiendo su definición, aspectos principales y focos de estudio. Fuente: Elaboración propia.

El análisis metodológico muestra un predominio de investigaciones cualitativas (40%), seguidas por estudios cuantitativos (40%) y mixtos (20%). Esta distribución refleja la complejidad del fenómeno y la necesidad de aproximaciones diversas para su comprensión.

El análisis de tendencias por periodo revela una evolución significativa, el periodo 2020-2024 enfatiza factores socioafectivos; 2015-2019 se centra en prácticas pedagógicas y metodologías innovadoras; y 2005-2014 se enfoca en creencias y teorías implícitas. Esta progresión evidencia un movimiento desde perspectivas teóricas hacia enfoques que integran aspectos prácticos y emocionales.

ANÁLISIS DE FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

El análisis de los 47 estudios incluidos permitió identificar cinco dimensiones temáticas principales en torno a la escritura académica en educación superior. A continuación, se presentan los hallazgos organizados según estas dimensiones.

Creencias sobre escritura académica

La importancia de abordar las creencias sobre escritura académica reside en el fuerte papel mediador que estas ejercen en los procesos cognitivos y lingüísticos, las actitudes hacia la escritura y la motivación. El análisis cronológico de las investigaciones revela una evolución significativa en su abordaje metodológico y conceptual. White & Bruning (2005) establecieron una correlación entre creencias transaccionales y mejor calidad de escritura. Por su parte, Machuca (2012) identificó una persistencia de concepciones tradicionales centradas en la gramática y el código escrito. A su vez, los estudios de Aguilar Peña et al. (2016), Errázuriz (2017) y Hernández Rojas & Rodríguez Varela (2018) identifican una dicotomía fundamental entre concepciones transmisionales y transaccionales. En este sentido, Sanders-Reio et al. (2014) demostraron que estas creencias predicen el desempeño escritural más allá de la autoeficacia y la aprensión.

Las concepciones transmisionales se caracterizan por un énfasis marcado en aspectos formales y el cumplimiento de requisitos evaluativos específicos (Hernández Rojas, 2012; Serrano de Moreno et al., 2012). Molano & López (2007) encontraron que estas concepciones son particularmente frecuentes en estudiantes de niveles iniciales. Si bien este enfoque puede resultar

en textos técnicamente correctos, Errázuriz-Cruz (2020) y Castells et al. (2015) señalan que limita el desarrollo de habilidades analíticas más profundas. Incluso Difabio de Anglat (2013) confirmó la persistencia de concepciones reproductivas en el nivel de posgrado, encontrando que el 41% de los participantes evidenciaban este enfoque.

Las concepciones transaccionales representan una visión más compleja y dinámica sobre la escritura. Franco (2023) y Mateos et al. (2011) describen este enfoque, más común en humanidades y ciencias sociales, como una herramienta epistémica que permite construir conocimiento. Bosch et al. (2006) demuestran que los estudiantes que adoptan concepciones transaccionales tienden a producir textos más elaborados. Mientras que, Aguilar Peña et al. (2016) observan que estas concepciones se asocian frecuentemente con estudiantes de niveles avanzados. La evolución de estas concepciones no sigue un patrón lineal. Villalón & Mateos (2009) y Errázuriz (2017) identificaron que incluso en niveles universitarios avanzados, las concepciones iniciales pueden persistir sin intervenciones específicas. Hernández Rojas & Rodríguez Varela (2018) confirman que esta resistencia se ve reforzada en disciplinas técnicas.

Franco (2023) y Castells et al. (2015) revelan tres factores críticos que condicionan el desarrollo de las creencias: la formación educativa previa, donde experiencias centradas en resultados refuerzan concepciones transmisionales; la calidad de la retroalimentación docente, documentada por Mateos et al. (2011); y el contexto disciplinar, identificado por Hernández Rojas (2012).

Las implicaciones pedagógicas son sustanciales, Errázuriz (2017) y Aguilar Peña et al. (2016) coinciden en que la transformación de creencias requiere intervenciones sistemáticas. En tanto que, Bosch et al. (2006) sugieren una alfabetización académica transversal con docente capacitados, ya que, como señalan los estudios de Castells et al. (2015) y Franco (2023) la formación docente

emerge como componente crucial, particularmente en disciplinas técnicas donde las concepciones transmisionales están más arraigadas.

Prácticas de escritura académica

El análisis de las prácticas de escritura académica, evidenciado en el corpus analizado, revela una compleja interacción entre enfoques tradicionales y emergentes. Los estudios de Álvarez & Yániz (2015) y Castelló et al. (2012) evidencian que las estrategias de enseñanza varían según el contexto disciplinar, el nivel educativo y los objetivos pedagógicos específicos.

De Castro Daza & Niño Gutiérrez (2014) evidenciaron la predominancia de apuntes de clase como actividad principal y bajos niveles de lectura crítica. Mientras que, las investigaciones de Serrano de Moreno et al. (2012) y Vine-Jara (2020) muestran que las prácticas reproductivas predominan particularmente en disciplinas técnicas, centrándose en actividades como toma de apuntes y reproducción literal de información. Ante esto, Álvarez & Yániz (2015) advierten que estas actividades tienden a reducir la escritura a un ejercicio mecánico, y Cárdenas (2014) evidencia que los estudiantes expuestos a estas prácticas muestran dificultades para desarrollar textos reflexivos.

El uso de herramientas digitales está transformando significativamente las prácticas escriturales. Pistola & Da Cunha (2023) identifican tres innovaciones principales: plataformas de escritura colaborativa que facilitan la retroalimentación en tiempo real, herramientas de análisis textual que apoyan la revisión sistemática y recursos digitales para la organización y gestión de fuentes bibliográficas. Sin embargo, advierten sobre el acceso desigual a la tecnología y la necesidad de

capacitación docente específica para maximizar el potencial de estas herramientas y favorecer el desarrollo de habilidades escriturales en los estudiantes.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) emerge como una metodología particularmente efectiva. Helaluddin et al. (2023) señalan que el ABP mejora significativamente tanto el rendimiento en escritura como el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Su investigación identifica tres elementos clave del éxito: la contextualización de las tareas de escritura en problemas reales, el trabajo colaborativo en la construcción de soluciones, y la integración de múltiples perspectivas en el proceso de escritura. En la misma línea Haryanti & Samosir (2024) complementan estos hallazgos demostrando que el ABP incrementa la motivación en las tareas de escritura, particularmente en la producción de ensayos argumentativos.

Por su parte, Castelló et al. (2012) indican que las prácticas epistémicas son más frecuentes en humanidades y ciencias sociales. Sin embargo Carlino et al. (2013), señalan que la implementación de este tipo de prácticas enfrenta desafíos significativos, dado que, por lo general tanto docentes como estudiantes priorizan géneros relacionados con conocimiento disciplinar sobre aquellos orientados a la reflexión personal e investigación (Corcelles et al., 2015).

La retroalimentación emerge como elemento central en las investigaciones. Sin embargo, no siempre es la adecuada, Castells et al. (2022) revelan una tendencia hacia la retroalimentación centrada en aspectos formales, aun cuando, Tapia-Ladino & Correa (2022) demuestran que la retroalimentación centrada en procesos produce mejoras significativas en las tareas escriturales. Por su parte, Rengifo Cruz (2022) dan cuenta de las dificultades particulares en la escritura de estudiantes de deporte, proponiendo talleres y mediaciones didácticas para superar las habilidades escriturales descendidas.

Otra dificultad identificada por Carlino et al. (2013) y Cárdenas (2014) es la falta de transversalidad de la alfabetización académica. Sus estudios señalan que la escritura académica frecuentemente se aborda de manera aislada en asignaturas específicas, limitando el desarrollo de habilidades transferibles. Castelló et al. (2012) confirman que esta fragmentación dificulta que los estudiantes reconozcan y aprovechen el potencial de la escritura como herramienta de aprendizaje en diferentes contextos disciplinares.

Factores socioafectivos en la escritura académica

El análisis de los factores socioafectivos revela la importancia crucial de los aspectos emocionales en el desarrollo de competencias escriturales. Rodríguez-Herrera & Yela-Narvaez (2024) y Barreda-Parra et al. (2023) coinciden en señalar esta dimensión como mediadora entre capacidades cognitivas y desempeño efectivo en tareas de escritura académica.

Barreda-Parra et al. (2023) y Maguire et al. (2013) demuestran que estudiantes con altos niveles de autoeficacia abordan las tareas de escritura con mayor confianza, reflejándose en mejores prácticas de planificación y revisión textual. Sus investigaciones identifican estrategias específicas que fortalecen la autoeficacia, tales como la descomposición de tareas complejas en objetivos alcanzables, el establecimiento de rutinas de escritura consistentes, y la creación de espacios de retroalimentación entre pares. Asimismo, los autores documentan que estas estrategias, cuando se implementan sistemáticamente, contribuyen a desarrollar una mayor confianza en las capacidades escriturales.

Por su parte, Sanders-Reio et al. (2014) identificaron la ansiedad sobre la gramática como predictor negativo del desempeño escritural. Este hallazgo sugiere la necesidad de abordar específicamente los temores relacionados con aspectos mecánicos de la escritura, particularmente en contextos académicos donde la precisión gramatical es altamente valorada. A su vez, French (2018) señala que la ansiedad ante la escritura académica reduce la capacidad de producir textos de calidad y erosiona la confianza. Su investigación profundiza en los diferentes niveles de ansiedad, identificando tres manifestaciones principales: ansiedad ante la evaluación, ante la página en blanco, y ante la exposición pública del trabajo y señala que cada tipo de ansiedad requiere estrategias específicas de intervención, desde técnicas de escritura libre hasta la creación de grupos de apoyo entre pares. Por su lado, Rodríguez-Herrera & Yela-Narvaez (2024) en su investigación profundizan en cómo estos factores pueden crear un ciclo negativo donde la ansiedad inicial lleva a evitar tareas de escritura.

El aspecto motivacional es analizado en profundidad por De Smedt et al. (2023), quienes indican que los estudiantes con alta motivación intrínseca demuestran mayor persistencia frente a los desafíos escriturales y tienden a producir textos de mejor calidad. Sus hallazgos indican que las metas de aprendizaje, orientadas al desarrollo personal y la adquisición de conocimientos, se asocian positivamente con mejores resultados en comparación con las metas de desempeño, que se centran únicamente en las calificaciones.

En cuanto a la importancia del entorno de aprendizaje como factor crítico en la dimensión socioafectiva, Franco (2023) evidencia que los ambientes de aprendizaje que balancean apoyo emocional con expectativas académicas claras promueven mejores resultados, resaltando la

necesidad de crear espacios seguros y colaborativos donde los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades escriturales sin temor al juicio excesivo.

Las estrategias de apoyo emocional son analizadas por Maguire et al. (2013) y Barreda-Parra et al. (2023), quienes sugieren integrar el desarrollo de habilidades técnicas con el fortalecimiento de la confianza. Sus estudios identifican prácticas efectivas como el establecimiento de objetivos realistas, la celebración de logros intermedios y la creación de comunidades de escritura que proporcionan apoyo mutuo y retroalimentación constructiva. Rodríguez-Herrera & Yela-Narvaez (2024) sugieren incorporar explícitamente el apoyo socioafectivo en los programas de escritura académica. Mientras que, De Smedt et al. (2023) concluyen que es necesario desarrollar aproximaciones diferenciadas según las características específicas de cada disciplina y nivel educativo para asegurar que las intervenciones pedagógicas sean efectivas y significativas para todos los estudiantes.

Diferencias disciplinares en la escritura académica

El análisis de las diferencias disciplinares en la escritura académica revela patrones distintivos en las prácticas, expectativas y desafíos que caracterizan a diferentes campos del conocimiento. Esta dimensión resulta particularmente significativa para comprender la forma en que el contexto disciplinar moldea tanto las prácticas de escritura como las estrategias pedagógicas necesarias para su desarrollo efectivo.

En humanidades y ciencias sociales, Romero González & Álvarez Álvarez (2020) identifican un énfasis en prácticas escriturales reflexivas y argumentativas, caracterizadas por la producción

de géneros como ensayos críticos y análisis interpretativos, con retroalimentación más detallada y holística. Asimismo, señalan que estos campos disciplinares priorizan el desarrollo de una voz autoral distintiva y la construcción de argumentos fundamentados en múltiples perspectivas teóricas.

En contraste, las disciplinas matemáticas o científicas priorizan la precisión técnica y la replicabilidad. Marinkovich et al. (2018) señalan que los géneros predominantes incluyen informes técnicos y reportes de laboratorio con estructuras estandarizadas, documentando que estas convenciones responden a las demandas específicas de comunicación científica y profesional en estos campos. Ante esto, Serrano de Moreno et al. (2012) indican que esta orientación, aunque necesaria, puede limitar el desarrollo de habilidades reflexivas y la capacidad de articular implicaciones más amplias de los hallazgos técnicos.

La transferibilidad de habilidades escriturales entre disciplinas emerge como un tema crucial en la investigación. Brabazon et al. (2023) revelan desafíos significativos en la capacidad de los estudiantes para adaptar sus competencias escriturales cuando se mueven entre diferentes contextos disciplinares. En relación con lo anterior, Mohammed (2024) documenta que la naturaleza estructurada de las disciplinas técnicas dificulta la incorporación de elementos reflexivos, aunque estas barreras no son insuperables con estrategias pedagógicas adaptadas.

Las implicaciones pedagógicas sugieren desarrollar aproximaciones diferenciadas que respeten las convenciones disciplinares mientras promueven habilidades transferibles (Cárdenas, 2014). Esto implica el diseño de intervenciones que reconozcan las particularidades de cada campo mientras construyen puentes entre diferentes tradiciones escriturales. Dado que, de acuerdo con Vine-Jara (2020) las estrategias exitosas en un campo no son necesariamente efectivas en otro,

resaltando la importancia de validar aproximaciones específicas para cada disciplina, incluyendo la adaptación de rúbricas y materiales de apoyo (Castelló et al., 2012). Por tanto, las investigaciones sugieren que el desarrollo de competencias escriturales requiere un balance cuidadoso entre el respeto a las convenciones disciplinares específicas y el fomento de habilidades comunicativas más amplias.

Desarrollo de competencias en escritura académica

El análisis del desarrollo de competencias revela un proceso complejo y multidimensional que involucra la adquisición y perfeccionamiento de diversas habilidades específicas. Esta dimensión resulta fundamental para comprender de qué manera evolucionan las capacidades escriturales de los estudiantes y qué factores facilitan u obstaculizan su desarrollo. Sarr (2024) demuestra que la capacidad de construir argumentos sólidos y manejar contraargumentos evoluciona gradualmente a lo largo de la formación universitaria. Esta evolución requiere una exposición sistemática a tareas que demanden análisis crítico y construcción de argumentos fundamentados. Sin embargo, su investigación también señala que muchos estudiantes enfrentan dificultades significativas en el desarrollo de estas habilidades, particularmente en la integración efectiva de evidencia y la construcción de contraargumentos.

Las habilidades de organización textual constituyen otro aspecto crucial del desarrollo de competencias. Ávila Reyes et al. (2021) reportan que los estudiantes progresan desde estructuras textuales básicas hacia organizaciones más sofisticadas que reflejan una comprensión más profunda de las convenciones académicas. Este desarrollo no es lineal y está fuertemente

influenciado por el tipo de apoyo pedagógico recibido. Por lo tanto, la exposición a modelos textuales explícitos y la retroalimentación estructurada son factores clave para mejorar estas competencias.

La capacidad de síntesis y el manejo de fuentes emergen como habilidades desafiantes en la universidad. Bosch et al. (2006) y Romero González & Álvarez Álvarez (2020) revelan que muchos estudiantes experimentan dificultades para integrar múltiples fuentes y desarrollar una voz autoral propia. Estos desafíos se magnifican cuando los estudiantes deben navegar entre diferentes convenciones disciplinares de citación y referenciación. La capacidad de sintetizar información de manera efectiva se desarrolla gradualmente y requiere práctica consistente con retroalimentación específica, como señalan Tapia-Ladino & Correa (2022).

Las investigaciones analizadas también destacan la importancia del desarrollo de competencias metacognitivas en el proceso de escritura. Ñañez Silva & Lucas Valdez (2017) evidencian que los estudiantes con mayor conciencia metacognitiva tienden a producir textos de mejor calidad. Estas habilidades incluyen la capacidad de planificar efectivamente, monitorear el progreso y revisar sistemáticamente los textos producidos. Sin embargo, la enseñanza explícita de estas competencias metacognitivas es frecuentemente descuidada en los programas académicos.

Las investigaciones también revelan patrones en la progresión temporal de estas competencias. Mohammed (2024) identifica que ciertas habilidades, como el manejo básico de estructuras textuales, tienden a desarrollarse relativamente rápido, mientras que otras competencias, como la construcción de argumentos complejos o el desarrollo de una voz autoral distintiva, requieren un periodo más prolongado de desarrollo. Guzmán-Simón & García-Jiménez (2015) señalan que la falta de programas sistemáticos de desarrollo escritural y la limitada capacitación docente en

estrategias de enseñanza de escritura pueden obstaculizar significativamente el progreso de los estudiantes. Además, la fragmentación de la enseñanza de la escritura en cursos aislados, sin una progresión clara o conexión con las disciplinas específicas, dificulta el desarrollo integrado de competencias.

Las implicaciones pedagógicas de estos hallazgos son sustanciales, según Ávila Reyes et al. (2021) y Cárdenas (2014), se requiere de programas que aborden explícitamente diferentes dimensiones de la escritura (Errázuriz Cruz et al., 2015), que se proporcione retroalimentación sistemática a los estudiantes (Castells et al., 2022; Tapia-Ladino & Correa, 2022), que se integren habilidades metacognitivas en la enseñanza de la escritura (Ñañez Silva & Lucas Valdez, 2017) y se establezcan conexiones entre lectura crítica y escritura (Álvarez & Yániz, 2015; Brabazon et al., 2023). Asimismo, las investigaciones de Romero González & Álvarez Álvarez (2020) y Castells et al. (2022) enfatizan la importancia de desarrollar sistemas de evaluación que capturen adecuadamente la naturaleza multidimensional de las competencias escriturales. Estos sistemas deben ir más allá de la evaluación de aspectos superficiales o formales para considerar el desarrollo holístico de habilidades críticas, argumentativas y metacognitivas, como se destaca en el estudio de Mateos et al. (2011).

CONCLUSIONES

La escritura académica representa una herramienta epistémica fundamental para que los estudiantes puedan construir y transformar conocimiento. La revisión de la literatura revela un panorama complejo que demanda atención tanto teórica como práctica, con implicaciones importantes para la investigación y la práctica pedagógica en educación superior.

En primer lugar, se evidencia una persistente dicotomía entre concepciones transmisionales y transaccionales que impacta en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de escritura en la universidad. La predominancia de concepciones transmisionales en disciplinas técnicas y en niveles iniciales de formación universitaria sugiere la necesidad de intervenciones pedagógicas específicas que promuevan una comprensión más epistémica de la escritura académica, dado que la transformación de estas creencias requiere un abordaje sistemático que considere tanto los factores contextuales como las experiencias escriturales previas de los estudiantes.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, se observa una brecha significativa entre los enfoques tradicionales reproductivos y las prácticas epistémicas emergentes, particularmente notoria entre disciplinas. La integración efectiva de herramientas digitales y de estrategias de retroalimentación formativa emerge como un desafío crucial que requiere atención institucional.

La dimensión socioafectiva se revela como un factor fundamental que tradicionalmente ha sido subestimado en la enseñanza de la escritura académica. La autoeficacia y la ansiedad emergen como variables críticas que median el desarrollo de competencias escriturales, sugiriendo la necesidad de incorporar explícitamente el apoyo emocional y psicológico en los programas académicos. Este hallazgo tiene implicaciones significativas para el diseño de intervenciones

pedagógicas y la formación docente, particularmente en contextos donde los niveles de ansiedad académica tienden a ser más elevados.

Las diferencias disciplinares identificadas no solo reflejan variaciones en las prácticas y expectativas, sino que también señalan la necesidad de desarrollar aproximaciones pedagógicas diferenciadas que respeten las particularidades de cada campo mientras promueven habilidades escriturales transferibles. Este balance representa un desafío significativo para las instituciones de educación superior.

El desarrollo de competencias escriturales se revela como un proceso complejo que requiere atención sostenida y sistemática. La progresión no lineal de estas habilidades, junto con la importancia de las competencias metacognitivas y la conexión entre lectura crítica y escritura, sugiere la necesidad de programas longitudinales que proporcionen apoyo continuo y diferenciado a lo largo de la formación universitaria.

Las implicaciones de estos hallazgos demandan acciones coordinadas en múltiples niveles institucionales. A nivel organizacional, se requiere el desarrollo de políticas transversales y la inversión en formación docente especializada. En el ámbito curricular, es fundamental la integración sistemática de prácticas escriturales que atiendan tanto aspectos técnicos como reflexivos.

La evidencia empírica acumulada señala la necesidad de transformar las prácticas institucionales. Desde White & Bruning (2005) hasta Rengifo Cruz (2022), se confirma que las concepciones transmisionales limitan el desarrollo de la escritura académica. Por lo que, de acuerdo con De Castro Daza & Niño Gutiérrez (2014) son imperativas las políticas institucionales que

promuevan la alfabetización académica, así como también, tal como señalan Corcelles et al. (2015) es necesario alinear las percepciones y las prácticas entre profesores y estudiantes.

Las investigaciones futuras deberían abordar las brechas identificadas, particularmente en relación con estudios longitudinales que examinen la evolución de competencias escriturales a lo largo del tiempo y el desarrollo de intervenciones específicas para disciplinas técnicas. Así como también, la comprensión más profunda de cómo las diferentes dimensiones interactúan en contextos específicos lo que permitirá el diseño de intervenciones más efectivas y significativas para todos los estudiantes.

La escritura académica, como competencia fundamental en la educación superior, requiere un abordaje integral que considere no solo los aspectos técnicos y cognitivos, sino también las dimensiones sociales, afectivas y contextuales que influyen en su desarrollo. Solo mediante la atención consciente a estas múltiples dimensiones podremos avanzar hacia prácticas más efectivas e inclusivas que promuevan el desarrollo de competencias escriturales significativas. Adoptar un enfoque integral, que reconoce la complejidad y multidimensionalidad de la escritura académica, es esencial para formar profesionales capaces de comunicarse efectivamente en sus respectivos campos disciplinares y contribuir significativamente al desarrollo del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Peña, P., Albarrán Vergara, P., Errázuriz Cruz, M., & Lagos Paredes, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 7–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>
- Álvarez, M., & Yániz, C. (2015). Writing practices in Spanish universities / Las prácticas escritas en la universidad española. *Cultura y Educación*, 27(3), 594–628. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072356>
- Ávila Reyes, N., Figueroa, J., Calle-Arango, L., & Morales, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August-December), 159. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>
- Barreda-Parra, A., Núñez-Pacheco, R., Turpo-Gebera, O., Limaymanta, C. H., & Sánchez-Gómez, M. C. (2023). Escritura académica y autoeficacia en estudiantes de ciencias sociales y humanas de una universidad peruana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 357–371. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200357>
- Bosch, M. B., Scheuer, N., & Mateos, M. (2006). Cuando resumir se parece a... Concepciones de estudiantes universitarios sobre la actividad de resumir. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 16, 71–96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539798004>

- Brabazon, T., Hunter, N., & Quinton, J. (2023). Learning to write. Writing to learn. Anchoring student writing cultures with disciplinary literacies. *Journal of Languages and Translation*, 3(1), 1–26.
- Cárdenas, L. (2014). Prácticas de lectura y escritura en educación superior Lo que los estudiantes y docentes dicen de la lectura y la escritura en las licenciaturas de una universidad en el caribe colombiano. *Praxis*, 10(1), 60–77.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907169>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 18, 14056666.
- Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105–135.
- Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities / Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477–503.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(27), 569–590. <https://doi.org/10.25115/EJREP.V10I27.1517>
- Castells, N., Mateos, M., Martín, E., Solé, I., & Miras, M. (2015). Profiles of self-perceived competencies and conceptions of academic writing in university students / Perfiles de

competencias y concepciones sobre la escritura académica en estudiantes universitarios.

Cultura y Educación, 27(3), 569–593. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072358>

Castells, N., Minguela i Brunat, M., Nadal, E., Solé i Gallart, I., Miras, M., & Cuevas Fernández, I. (2022). La lectura y la escritura para aprender en la Universidad representaciones de estudiantes y docentes de distintas disciplinas. In M. Castelló & N. Castells (Eds.), *Escribir en la Universidad española entre la realidad y el deseo* (pp. 89–121). Octaedro.

Corcelles, M., Oliva, À., Castelló, M., & Milian, M. (2015). Writing at university: are we on the same page? / Escribir en la universidad: ¿nos entendemos? *Cultura y Educación*, 27(3), 534–568. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072359>

De Castro Daza, D. P., & Niño Gutiérrez, R. M. (2014). Tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. *Diversitas: Perspectivas En Psicología*, 10(1), 71–85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67935714005>

De Smedt, F., Landrieu, Y., De Wever, B., & Van Keer, H. (2023). The role of writing motives in the interplay between implicit theories, achievement goals, self-efficacy, and writing performance. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1149923>

Difabio de Anglat, H. (2013). Evaluación de las Concepciones de Escritura Académica en Doctorandos en Educación. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas En Educación,”* 1(13), 1–21.

- Errázuriz Cruz, M. C., Arriagada Rubilar, L., Contreras Villablanca, M., & López Westermeier, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150), 76–90.
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34–50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.tiea>
- Errázuriz-Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 13, 1–26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.tiee>
- Franco, J. (2023). Beliefs and Practices of Academic Reading and Writing in Researchers in Training: a Case Study in Mexico. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9044625>
- French, A. (2018). Academic writing: anxiety, confusion and the affective domain. *Journal of Academic Writing*, 8(2), 202–211. <https://doi.org/10.18552/joaw.v8i2.487>
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1–16. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5018>
- Haryanti, A. S., & Samosir, A. (2024). Using the Problem-Based Learning Model on Students' Argumentation Writing Motivation. *JISIP (Jurnal Ilmu Sosial Dan Pendidikan)*, 8(1), 208. <http://dx.doi.org/10.58258/jisip.v8i1.6087>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Helaluddin, H., Mannahali, M., Purwati, D., Alamsyah, A., & Wijaya, H. (2023). An Investigation into the Effect of Problem-based Learning on Learners' Writing Performance, Critical and Creative Thinking Skills. *Journal of Language and Education*, 9(2), 101–117. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.14704>
- Hernández Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42–62.
- Hernández Rojas, G., & Rodríguez Varela, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1093–1119.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Machuca, D. C. H. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza The concepts of elementary teachers on writing and teaching. *Enunciación*, 17(1), 40–54.
- Maguire, M., Reynolds, A. E., & Delahunt, B. (2013). Self-efficacy In Academic Reading And Writing, Authorial Identity And Learning Strategies In First-Year Students. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 5. <https://doi.org/https://doi.org/10.62707/aishej.v5i1.111>

- Marinkovich, J., Sologuren, E., & Shawky, M. (2018). The process of academic literacy in Civil Engineering Informatics: An approach to academic writing and its genres in a learning community. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 74, 195–220. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60520>
- Martínez Compeán, M. E., Hernández Rojas, G., & Vélez Espinosa, M. (2019). Las prácticas de escritura académica de estudiantes de psicología de dos universidades públicas. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(4).
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G., & Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 281–297. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01437.x>
- Mateos, M., & 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. <https://doi.org/10.1007/BF03178760>
- Mohammed, H. (2024). Examining and Assessing the Students' Academic writing: an Analysis of the Students' Research papers at English Department - Faculty of Arts& Science/ Alabyar Campus. *Afaq Journal for Humanities and Applied Studies*, 1, 219–230. <https://doi.org/10.37376/ajhas.vi1.4844>
- Molano, L., & López, G. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35(1), 119–146.
- Ñañez Silva, M. V., & Lucas Valdez, G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33(84), 791–817.

- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pistola, S., & Da Cunha, I. (2023). Writing Administrative Textual Genres in Scholarly and Professional Contexts in Spain. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1–30. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.348531>
- Rengifo Cruz, R. (2022). Análisis de prácticas letradas en el campo de la escritura académica con estudiantes de deporte en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 11(04), 182–196. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i04.1809>
- Rodríguez-Herrera, J., & Yela-Narvaez, S. (2024). Fortalecimiento de la escritura académica: exploración de la dimensión socioafectiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 45–69. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.596>
- Romero González, A. N., & Álvarez Álvarez, M. de las N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 395–418.
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.001>
- Sarr, B. (2024). Investigating Best Practices in Academic Writing: Suggestions for Argumentative Essay Writing Instructions. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(7), 322–330. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i71466>.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43–64.
<https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Serrano de Moreno, M. S., Duque de Duque, Y., & Madrid de Forero, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53), 93–108.
- Tapia-Ladino, M. I., & Correa, R. C. (2022). Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias. *Formación Universitaria*, 15(6), 23–34.
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023>
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219–232.
<https://doi.org/10.1174/021037009788001761>
- Vine-Jara, A. E. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Íkala*, 25(2), 475–491.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a02>
- White, M. J., & Bruning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166–189.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>



Creencias y prácticas sobre escritura académica en la Universidad: una revisión bibliográfica © 2025 by Andrea Carolina Rivera Ávalos is licensed under CC BY-NC-SA 4.0