

La escritura académica en segundas lenguas: un estudio comparativo

Academic writing in second languages: A comparative study

Francisco Núñez Román¹

froman@us.es

Universidad de Sevilla

RESUMEN - En este trabajo se realiza un estudio comparado de las prácticas y percepciones sobre las dificultades en escritura académica en segundas lenguas (EA/L2) entre el profesorado de los tres principales campus universitarios andaluces (Universidad de Sevilla, Universidad de Granada y Universidad de Málaga), basado en la consideración de la escritura académica como práctica social. Los objetivos de este estudio giran en torno a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuáles son las prácticas de escritura en L2 en los grados en lenguas modernas en las universidades andaluzas?; ¿cuáles son, según el profesorado, las dificultades que encuentran los alumnos para escribir textos académicos en L2?; ¿qué diferencias se dan en el ámbito de la escritura académica en L2 entre las tres principales universidades andaluzas?; y, por último, ¿cómo influye la experiencia docente en la enseñanza de la escritura académica en L2? Para ello, se ha elaborado una encuesta denominada “Percepciones y prácticas de escritura académica en L2” de 25 ítems con modalidad de respuesta según una escala de Likert de cinco grados. Los resultados del estudio nos permiten afirmar que, aunque los docentes universitarios realizan con frecuencia prácticas encaminadas a mejorar la escritura académica en L2 de sus alumnos y consideran la competencia lingüística en L2 el factor más determinante, existen lagunas relativas a los aspectos relacionados con los componentes interculturales y emocionales de la escritura, así como una diferente percepción sobre los enfoques didácticos.

Palabras clave: escritura académica, segundas lenguas, enseñanza superior, práctica pedagógica, competencias del docente.

ABSTRACT - The aim of this paper is to make a comparative study on scholars' perceptions and practices regarding academic writing in second language among the main Andalusian public universities (University of Granada, University of Seville and University of Malaga), from a social practice approach of academic writing. The research aims at answering the following questions: which are the second language writing practices in modern languages degrees in the Andalusian universities? Which difficulties do students face in academic writing in L2, according to teachers? Which are the differences in teaching academic writing in second language among the main Andalusian public universities? And finally, what is the influence of the teaching experience in teaching academic writing in second language? For this purpose, we have created a 25-item survey titled “Perceptions and practices of academic writing in L2”, with a response modality according to a five-degree Likert scale. The data allow us to affirm that, although scholars often perform practices addressed to improve academic writing in second language and consider linguistic proficiency as the most relevant aspect in academic writing, there are significant gaps concerning the intercultural and emotional components of writing as well as a different perception on teaching approaches.

Keywords: academic writing, second languages, higher education, teaching practice, teacher qualifications.

Introducción

Los textos escritos han sido habitualmente considerados uno de los resultados del proceso de aprendizaje de una segunda lengua (en adelante, L2) en vez de uno de los elementos que facilitan este aprendizaje. Sin embargo, como ha señalado Williams (2012, p. 322), la escritura ofrece un mayor control sobre el nivel de atención y sobre la lengua durante y después del proceso de producción textual, gracias a dos características que la diferencian claramente de la producción oral: “(1) its permanence

and (2) the slower pace at which it is occurs”. Al tratarse de una actividad que demanda más tiempo, el estudiante puede advertir de manera más clara las necesidades comunicativas, planificar con mayor detenimiento la tarea y solucionar los posibles obstáculos con los que se encuentra (por ejemplo, a través de la consulta de materiales de referencia o la búsqueda de modelos textuales); al mismo tiempo, facilita la reflexión metalingüística sobre la lengua que está aprendiendo, primer paso en el proceso de creación de nuevo conocimiento, a través de la formulación de hipótesis que son verificadas a partir del feedback recibido;

¹ Universidad De Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación, Despacho 4106, Piretecnia Sn, 41013, +34955420690, Sevilla, España.

por último, permite al estudiante centrarse en las formas lingüísticas y sus funciones (Cumming, 2001), aumentando el nivel de precisión y fluidez y reestructurando su interlengua (Manchón, 2011b; Schoonen *et al.*, 2009).

Teniendo en cuenta estas funciones desempeñadas por la escritura en el proceso de aprendizaje de una L2, es difícil encontrar una única aproximación teórica que dé cuenta de un proceso tan complejo en el que entran en juego aspectos muy diversos. Como Cumming pone de manifiesto, la escritura en L2 (en adelante, E/L2) “involves the full range of psychological, cultural, linguistics, political, and educational variables in which humans engage” (Cumming, 2010, p. 19). No obstante, es posible una primera aproximación a la E/L2 tomando como punto de partida los dos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje: el docente y el discente.

Existe una amplia literatura centrada en los textos producidos por los estudiantes. Se trata, en definitiva, de una corriente consolidada de investigación sobre E/L2, dado que en última instancia el objetivo principal de esta línea de investigación es mejorar los productos textuales de los estudiantes (Polio, 2003).

Esta literatura consolidada contrasta con la relativa escasez de estudios sobre las prácticas, destrezas y actitudes de los profesores encargados de enseñar la E/L2, campo de investigación que se inicia en los años noventa del siglo pasado. Desde entonces, se comienzan a obtener datos sobre qué prácticas de E/L2 se llevan a cabo (Crusan *et al.*, 2016; Cumming, 1992; Junqueira y Kim, 2013), la conciencia y actitud hacia los procesos de E/L2 (Crusan *et al.*, 2016; Lee, 2010; Winer, 1992), las necesidades docentes y la formación como profesores de E/L2 (Hirvela y Belcher, 2007; Matsuda *et al.*, 2013; Negretti y Kuteeva, 2011; Rinnert y Kobayashi, 2009; Worden, 2015) o la concepción de la E/L2 y el papel de esta en la Educación Superior (Junqueira y Kim, 2013; Shi y Cumming, 1995; Zhu, 2004).

La situación empeora si nos limitamos al ámbito de la escritura académica en L2 (en adelante EA/L2), sobre todo si tenemos en cuenta que se trata de una línea de investigación que solo ha podido desarrollarse a partir de la consolidación de los estudios sobre alfabetización académica (Belcher y Braine, 1995; Tang, 2012). En ámbito latinoamericano, Brasil se consolida como el país con mayor tradición en estudios sobre escritura académica en L2 desde inicios del siglo XXI, como muestran los trabajos, entre otros, de Beraldi y Fontes (2004), Dellagnelo y Tomitch (1999), Guiraldelo y Damião (2007) o Mendes Ferreira (2012).

En el caso de la Enseñanza Superior en España, los estudios sobre la situación de la enseñanza de la EA/L2 y las prácticas y percepciones de los docentes son testimoniales, sobre todo en el caso de las universidades públicas andaluzas. Por ello, esta investigación pretende ofrecer una primera aproximación que dé respuesta a

las siguientes cuestiones: ¿cuáles son las prácticas de escritura en L2 en los grados en lenguas modernas en las universidades andaluzas?; ¿cuáles son, según el profesorado, las dificultades que encuentran los alumnos para escribir textos académicos en L2?; ¿qué diferencias se dan en el ámbito de la escritura académica en L2 entre las tres principales universidades andaluzas?; y, por último, ¿cómo influye la experiencia docente en la enseñanza de la escritura académica en L2?

La escritura académica en LE

La función de la escritura en el aprendizaje de la L2 no ha despertado el interés de los investigadores hasta hace pocas décadas (Matsuda, 2003). Como ha señalado Polio (2012, p. 320), “Although SLA [Second Language Acquisition] theory and research are relevant to L2 writing, and although L2 writing can affect how L2s are learned, only recently have such relationships been made explicit”. Este olvido se ha debido, según Polio, a la predilección, por parte de los diferentes enfoques y teorías sobre la adquisición de segundas lenguas, hacia los aspectos orales del lenguaje. Para Carson (2001), la competencia escrita en L2 ha sido analizada como una destreza ajena al marco general de la adquisición de una L2, a pesar de que “an understanding of the development of L2 writing abilities requires an understanding of SLA in general because L2 competence underlies L2 writing ability in a fundamental way” (Carson, 2001, p. 191). De hecho, la escritura ha sido considerada una destreza secundaria en el aprendizaje de una L2 (Lally, 2000).

Sin embargo, la marginalidad de la escritura respecto a la oralidad en los procesos de enseñanza de L2 no se corresponden con la preminencia de las prácticas de literacidad que fundamentan el aprendizaje de las materias curriculares en lenguas extranjeras (Harklau, 2002), en las que no solo se aprende a escribir en una segunda lengua, sino que también se debe escribir para aprender esa L2. Aunque no todos los contextos de aprendizaje de una L2 deben focalizar esta dualidad funcional de la escritura, en cuanto que “many FL learners may not have immediate needs to “learn to write” for personal, academic and/or professional reasons” (Manchón, 2011a, p. 45), este aspecto es absolutamente relevante en las enseñanzas universitarias de lenguas modernas, en las que el dominio de la competencia escrita en L2 es una de las competencias clave que los alumnos deben desarrollar durante su periodo de formación. En este ámbito, la escritura adquiere ineludiblemente ese doble perfil, objeto e instrumento de aprendizaje, resumido por Manchón (2011b) en la dicotomía “Learning to Write” y “Writing to Learn” respectivamente.

Esta concepción del proceso escritor como instrumento de aprendizaje en el que la escritura produce conocimiento no había sido tenido en cuenta en muchos

enfoques sobre EA/L2, al considerarse que se trataba de un elemento irrelevante o demasiado difícil para los estudiantes (Canagarajah, 2011). No obstante, Hyland (2013, p. 241) subraya que, para los estudiantes universitarios, “writing is a tool they need in order to participate in their disciplines and to demonstrate their learning to readers in those disciplines”, es decir, la E/L2 en contextos universitarios se da, fundamentalmente, en estrecha relación con las disciplinas sobre las que se escribe. La EA/L2 es, por lo tanto, una práctica social (English, 2011), apoyada en un concepto de género entendido como “conventional ways of doing things, realised through the written texts” (Nesi y Gardner, 2012, p. 24) y cuya finalidad es producir diferentes tipos de conocimiento. Partimos, por lo tanto, desde un enfoque sociocognitivo de la escritura. Como señalan Ferris y Hedgcock (2014, p. 16), “developing literacy in any language requires learning not just its orthography but

also the social practices and cognitive functions required to decode and produce written texts”. Por lo tanto, escribir en L2 no solo supone dominar una nueva lengua, sino también asumir las implicaciones que esa práctica tiene en la representación del conocimiento a través de géneros en muchas ocasiones divergentes respecto a los géneros conocidos en la L1, por lo que “students have to be taught not only forms and conventions of the new language; they also have to be made aware of their implications for knowledge representation” (Canagarajah, 2011, p. 113).

En líneas generales, “writing in an L2 or FL is much harder and more time consuming than in the native language” (Schoonen *et al.*, 2009, p. 80). En la tabla 1 se presentan los elementos caracterizadores de la EA/L2 clasificados en tres aspectos: las propiedades de la EA/L2, las estrategias que adoptan los escritores en L2 ante estas situaciones; y las características de los textos producidos.

Tabla 1. Características de la EA/L2.

Table 1. AW/L2 Features.

Propiedades de la EA/L2	Estrategias de los escritores en L2	Características del texto producido
Uso de los conocimientos metacognitivos de la escritura en L1	Transferencia de estrategias de escritura y modelos textuales de la L1 a la L2	Textos no adecuados desde el punto de vista del género, de sus destinatarios o de su finalidad
Menor competencia cultural en la L2	Transferencia de conceptos y actitudes de la L1 a la L2	Textos presentados desde perspectivas culturales de la L1
Menor competencia lingüística en L2	Recurso a la L1 en el proceso de generación y organización de ideas	Textos con más errores morfo-sintácticos y léxico-semánticos
Menor planificación	Menor tendencia al análisis y uso de modelos textuales	Textos con una estructura menos definida
Se presta más atención a la generación textual y menor atención a la generación de ideas	Mayor atención a los elementos lingüísticos en detrimento del proceso de escritura	Textos con menor coherencia y menor desarrollo conceptual
Proceso de textualización más laborioso, menos fluido y productivo	Más consultas a materiales de referencia (diccionarios, etc.)	Textos más breves
Diversa integración de fuentes documentales	Menor elaboración de las fuentes	Textos con citas más largas, imitación del estilo
Menos revisiones textuales y relecturas, menos metareflexión sobre el texto	Menor tendencia a la producción de borradores	Textos menos efectivos desde el punto de vista comunicativo
Más atención a la revisión gramatical, en detrimento de la revisión global y de contenidos	Incremento de las revisiones de tipo lingüístico limitadas al nivel de competencia lingüística	Textos alejados de los objetivos iniciales

Fuente: elaboración propia a partir de Chenoweth y Hayes (2001), Ferris y Hedgcock (2014), Guasch (2001), Hinkel (2002), Hyland (2003), Keck (2014), Manchón (2009), Roca de Larios *et al.* (2006), Silva (1993), Schoonen *et al.* (2009), Wang y Wen (2002) y Whalen y Ménard (1995).

Implicaciones didácticas y el papel del profesor

Las propiedades de la EA/L2 expuestas en el apartado anterior obligan al docente a adoptar un catálogo de actitudes, adquirir una serie de aptitudes y poner en práctica un conjunto de estrategias con el fin de abordar con éxito la enseñanza de la escritura. Las características de la EA/L2, por lo tanto, nos permiten extraer las siguientes implicaciones didácticas:

- (i) *Es necesario tener en cuenta la influencia de elementos lingüísticos, culturales y educativos de la L1 en el proceso de escritura*, que incluyen aspectos como el recurso a la L1 para superar situaciones de bloqueo (Wang y Wen, 2002), la transferencia de esquemas culturales de la L1 a la L2 o una concepción diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hyland, 2003).
- (ii) *Es necesario evaluar la transferencia de habilidades escritoras de la L1 a la L2*, al tratarse de un elemento facilitador de la tarea de escritura en L2. La falta de competencia escrita en L2 revela, fundamentalmente, una falta de competencia escrita en L1, no necesariamente una baja competencia lingüística en la L2; de hecho, los escritores competentes en L1 suelen poseer una buena competencia escrita en L2, independientemente del nivel de competencia lingüística en la L2 (Guasch, 2001).
- (iii) *Es necesario conocer los elementos lingüísticos, culturales y educativos de la L2 como instrumentos para alcanzar los objetivos comunicativos deseados*, mediante la mejora de la competencia lingüística en la L2 (Chenoweth y Hayes, 2001), el conocimiento del contexto cultural y la discusión de los esquemas de valores que rigen las prácticas sociales de la escritura académica en la L2, como las expectativas educativas o el plagio (Keck, 2014).
- (iv) *Es necesario conocer las prácticas discursivas de la L2* (Hyland, 2007). La EA/L2 es una práctica social, esto es, “cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives” (Barton y Hamilton, 2000, p. 7). Esta práctica social es determinada por las instituciones sociales y las relaciones de poder que se establecen en los diferentes contextos (“domains”) en los que se producen, dando lugar a las diferentes comunidades dis-

cursivas, conjunto de personas relacionadas por compartir formas de comunicarse, actuar, valorar, interpretar y usar la escritura (Barton y Hamilton, 2000).

- (v) *Es necesario proporcionar pautas que mejoren la autorregulación del proceso escritor*, por medio del fomento de tareas grupales, la evaluación entre iguales, el uso de borradores y el seguimiento y retroalimentación del proceso (Manchón, 2009). Además, será necesario adecuar el tipo de tarea a las capacidades de nuestros alumnos (Manchón, 2011a), de manera que estos puedan percibir la progresión de sus conocimientos y adquieran confianza y seguridad (Sánchez Castilla, 2016; Winer, 1992).

Metodología

Población y muestra

En esta investigación han participado 82 profesores universitarios pertenecientes a las tres principales universidades públicas de Andalucía, Universidad de Granada (UGR, n=34, 41,4%), Universidad de Sevilla (US, n=24, 29,3%) y Universidad de Málaga (UMA, n=24, 29,3%). Se ha elegido una técnica de muestreo aleatorio por conglomerados. Los datos estadísticos se muestran en la Tabla 2.

Todos los participantes son docentes de L2 que pertenecen a las siguientes áreas de conocimiento: Área de Filología Inglesa (43,9%), Área de Traducción e Interpretación² (18,3%), Área de Filología Francesa (14,6%), Área de Filología Alemana (6,1%), Área de Filología Italiana (4,9%), resto de áreas (12,2%: Filología Eslava, Filología Románica, Estudios Árabes e Islámicos, Estudios Hebreos y Arameos: 1,2% cada una; Didáctica de la lengua extranjera: 3,7%).

Respecto a la lengua en la que imparten docencia, el 54,6% de los participantes lo hace en inglés, el 18,3% en francés, el 11% en italiano, el 8,5% en alemán y el restante 7,6% está formado por docentes de árabe, ruso, hebreo, portugués y rumano. Por último, en cuanto a los años de experiencia docente, el 45,1% de los participantes afirma tener más de veinte años de experiencia docente, mientras que el 15,8% tiene entre quince y veinte años, el 18,3% tiene entre diez y catorce años, el 11% entre seis y nueve años y el 9,8% menos de cinco años de experiencia docente.

Instrumento

Se ha elaborado una encuesta denominada “Percepciones y prácticas de escritura académica en L2”

² El Área de Traducción e Interpretación incluye las siguientes lenguas de especialidad: inglés (n=10), italiano (n=3), francés (n=3), alemán (N=2), rumano (N=1), árabe (n=1).

Tabla 2. Datos estadísticos de los participantes.
Table 2. Description of the study's sample.

	Universidad de Granada	Universidad de Sevilla	Universidad de Málaga	Total
Área de Conocimiento				
Filología inglesa	12	14	10	36
Traducción e interpretación	5	0	10	15
Filología francesa	5	6	1	12
Filología alemana	2	2	1	5
Filología italiana	2	0	2	4
Otras	8	2	0	10
Lengua de docencia				
Inglés	18	14	13	45
Francés	6	6	3	15
Italiano	3	1	5	9
Alemán	2	2	3	7
Otras	5	1	0	6
Experiencia docente				
Más de veinte años	13	15	9	37
Entre quince y veinte años	7	3	3	13
Entre diez y catorce años	7	3	5	15
Entre seis y nueve años	4	2	3	9
Menos de cinco años	3	1	4	8

compuesta por 25 ítems con modalidad de respuesta según una escala de Likert de cinco grados. Esta encuesta ha sido construida a partir de “The European Writing Survey (EU-WRIT)” (Encuesta Europea sobre la Escritura Académica, 2015), modificando los ítems para adaptarla a los docentes de lenguas extranjeras. La encuesta se compone de tres dimensiones: (1) *Prácticas de escritura académica en L2* (ítems 1-10); (2) *Dificultades en la escritura académica en L2* (ítems 11-20); y (3) *Creencias sobre la escritura académica en L2* (ítems 21-25). En el presente estudio se presentan los resultados obtenidos del análisis de las dos primeras dimensiones. La fiabilidad de las dimensiones analizadas, teniendo en cuenta los criterios de George y Mallery (2014), es *aceptable*, pues el índice de fiabilidad (α de Cronbach) alcanza valores superiores a 0,7 (Tabla 3).

Los datos han sido recopilados por medio de la aplicación Google Forms en formato Excel, y se ha realizado posteriormente un análisis factorial con el programa SPSS 24.0.

Tabla 3. Propiedades psicométricas del instrumento.
Table 3. Psychometric properties of the instrument.

	Dimensión 1: Prácticas de escritura académica en L2	Dimensión 2: Dificultades en la escritura académica en L2
Fiabilidad	,719	,783

Análisis de datos

Para la realización del presente estudio, se ha optado por una metodología cuantitativa con fines exploratorios, basada en un análisis descriptivo de las respuestas al cuestionario según las dos dimensiones analizadas. A continuación, y con el objetivo de desvelar posibles

patrones en las prácticas y percepción de las dificultades, se ha llevado a cabo un análisis comparativo en relación a dos variables: la universidad de pertenencia y los años de experiencia docente de los participantes en el estudio.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones estudiadas, las prácticas docentes y la percepción de las dificultades encontradas durante la escritura académica en L2 por parte de profesores de las universidades andaluzas estudiadas. Una vez presentados los datos en conjunto, se expondrán los datos comparativos según las variables arriba indicadas.

Prácticas de escritura académica en L2

Los resultados de la Dimensión 1 (D1) nos indican que los profesores de nuestra muestra llevan a cabo con una alta frecuencia prácticas docentes encaminadas a mejorar la EA/L2 de sus alumnos (Tabla 4). De este modo, los encuestados afirman que siempre o casi siempre proporcionan instrucciones orales (D1.2) en el 97,6% de los casos, explican cómo evitar el plagio (D1.9) en el 81,7%, y proporcionan instrucciones escritas (D1.1) en el 80,5%. En el lado opuesto destaca el ítem D1.5, relativo

a la escritura en clase, práctica que nunca o casi nunca es realizada por el 43,9% de los profesores.

El análisis comparativo por universidades nos ofrece una visión más detallada de estos datos (Tabla 5). Los participantes de la UGR muestran una mayor frecuencia de uso en la mayoría de las prácticas encaminadas a mejorar la EA/L2, con elevados porcentajes en los rangos superiores de la escala (“casi siempre”, “siempre”) en la mayoría de los ítems (D1.1, D1.2, D1.7, D1.8, D1.9 y D1.10); no obstante, la UGR es la que con menos frecuencia proporciona información sobre los destinatarios de los textos (D1.6) ya que el 29,4% no lo hace nunca o casi nunca. Por su parte, los profesores de la UMA superan en frecuencia de uso al resto de campus estudiados en los ítems D1.3 (con una diferencia significativa), D1.4, D1.5 y D1.6. Por último, los participantes de la US muestran una menor frecuencia en el uso de las prácticas de EA/L2, como muestran los porcentajes obtenidos en los rangos inferiores de la escala, generalmente superiores a los del resto de universidades estudiadas. Este hecho es especialmente relevante en los ítems D1.4 (análisis de los modelos textuales), D1.8 (revisión de borradores), D1.1 (uso de instrucciones escritas) y D1.3 (uso de modelos textuales).

Respecto al análisis basado en la experiencia docente de los encuestados (Tabla 6), se observan claras diferencias entre las prácticas docentes estudiadas. El grupo de profesores con más de 20 años de experiencia

Tabla 4. Resultados de la Dimensión 1 (D1): Prácticas de escritura académica en L2. Porcentajes (1: nunca, 2: casi nunca, 3: a veces, 4: casi siempre, 5: siempre).

Table 4. Results of Dimension 1 (D1): Academic writing practices in L2. Percentages (1: never, 2: rarely, 3: sometimes, 4: almost always, 5: always).

	1	2	3	4	5
D1.1 ¿Proporciona instrucciones escritas para la realización de la tarea de escritura?	6,1	3,7	9,8	25,6	54,9
D1.2 ¿Proporciona instrucciones orales para la realización de la tarea de escritura?	0	0	2,4	18,3	79,3
D1.3 ¿Proporciona a sus estudiantes modelos textuales?	6,1	7,3	11,0	39,0	36,6
D1.4 ¿Realiza un análisis de los modelos textuales que deben elaborar sus estudiantes?	7,3	7,3	14,6	31,7	39,0
D1.5 ¿Escriben sus estudiantes sus textos académicos en clase?	20,7	23,2	35,4	14,6	6,1
D1.6 ¿Proporciona a sus estudiantes información sobre los destinatarios de sus textos académicos?	8,5	11,0	14,6	22,0	43,9
D1.7 ¿Discute con los estudiantes sobre los textos que están elaborando?	2,4	3,7	15,9	25,6	52,4
D1.8 ¿Revisa los borradores de los textos académicos de sus estudiantes para ofrecerles un feedback de su escritura en L2?	6,1	4,9	23,2	20,7	45,1
D1.9 ¿Explica a sus estudiantes cómo evitar el plagio o la copia (cómo parafrasear, cómo incorporar citas en sus textos)?	6,1	4,9	7,3	19,5	62,2
D1.10 ¿Informa a sus estudiantes sobre cómo elaborar referencias bibliográficas?	6,1	7,3	14,6	14,6	57,3

Tabla 5. Resultados por universidades. Dimensión 1 (D1): Prácticas de escritura académica en L2. Porcentajes (1: nunca, 2: casi nunca, 3: a veces, 4: casi siempre, 5: siempre) Key: v. Tabla 4.

Table 5. Results by universities. Dimension 1 (D1): academic writing practices in L2. Percentages (1: never, 2: rarely; 3: sometimes; 4: almost always; 5: always) Key: v. Table 4.

	1	2	3	4	5
D1.1 Universidad de Granada	0	5,9	8,8	23,5	61,8
Universidad de Sevilla	16,7	0	4,2	25	54,2
Universidad de Málaga	4,2	4,2	16,7	29,2	45,8
D1.2 Universidad de Granada	0	0	0	20,6	79,4
Universidad de Sevilla	0	0	4,2	8,3	87,5
Universidad de Málaga	0	0	4,2	25,0	70,8
D1.3 Universidad de Granada	0	11,8	14,7	29,4	44,1
Universidad de Sevilla	16,7	0	16,7	29,2	37,5
Universidad de Málaga	4,2	8,3	0	62,5	250
D1.4 Universidad de Granada	0	11,8	14,7	20,6	52,9
Universidad de Sevilla	16,7	8,3	16,7	25,0	33,3
Universidad de Málaga	8,3	0	12,5	54,2	25,0
D1.5 Universidad de Granada	14,7	14,7	50,0	14,7	5,9
Universidad de Sevilla	37,5	29,2	16,7	12,5	4,2
Universidad de Málaga	12,5	29,2	33,3	16,7	8,3
D1.6 Universidad de Granada	11,8	17,6	17,6	17,6	35,4
Universidad de Sevilla	8,3	8,3	20,8	16,7	45,8
Universidad de Málaga	4,2	4,2	4,2	33,3	54,2
D1.7 Universidad de Granada	0	5,9	11,8	32,4	50,0
Universidad de Sevilla	4,2	0	20,8	6,7	58,3
Universidad de Málaga	4,2	4,2	16,6	25,0	50,0
D1.8 Universidad de Granada	2,9	8,8	14,7	32,4	41,2
Universidad de Sevilla	16,7	4,2	20,8	12,5	45,8
Universidad de Málaga	0	0	37,5	12,5	50,0
D1.9 Universidad de Granada	5,9	2,9	11,8	20,6	58,8
Universidad de Sevilla	8,3	0	0	16,7	75%
Universidad de Málaga	4,2	12,5	8,3	20,8	54,2
D1.10 Universidad de Granada	5,9	2,9	11,8	20,6	58,8
Universidad de Sevilla	12,5	0	12,5	8,3	66,7
Universidad de Málaga	0	20,8	20,8	12,5	45,8

obtiene las mayores medias de frecuencia, con una clara diferencia respecto al resto de grupos, en los ítems D1.6 ($\bar{x} = 4,22$), D1.7 ($\bar{x} = 4,54$), D1.8 ($\bar{x} = 4,51$) y D1.10 ($\bar{x} = 4,35$). Por su parte, los profesores menos experimentados son los que con menos frecuencia abordan cuestiones relacionadas con el plagio (D1.9, $\bar{x} = 3,25$) y el uso de referencias bibliográficas (D1.10, $\bar{x} = 3,13$). Finalmente, el grupo de profesores con entre diez y catorce años de experiencia son los que con menor frecuencia revisan los borradores (D1.8, $\bar{x} = 3,13$) y ofrecen y analizan modelos textuales (D1.3, $\bar{x} = 3,67$; y D1.4, $\bar{x} = 3,60$).

Dificultades en la escritura académica en LE

La Dimensión 2 (D2) analiza los obstáculos que los profesores de EA/LE consideran que sus alumnos deben superar. Los resultados globales (Tabla 7) indican que, en general, los profesores encuestados consideran muy o absolutamente determinante los factores analizados, especialmente los referidos al desconocimiento de los elementos de cohesión (D2.4, 76,8%), el desconocimiento del vocabulario y la interferencia de las convenciones textuales de la L1 (D2.2. y D2.5 respectivamente, 70,7%). Por su parte, los elementos menos determinantes son, según los encuestados, el tratamiento de los elementos interculturales (D2.8), ya que menos de la mitad (47,5%) lo considera muy o absolutamente determinante, y especialmente el ítem D2.10, referido

Tabla 6. Resultados por años de experiencia docente. Dimensión 1 (D1): Prácticas de escritura académica en L2. Media (1: nunca, 2: casi nunca, 3: a veces, 4: casi siempre, 5: siempre). Key: v. Tabla 4.

Table 6. Results by teaching experience. Dimension 1 (D1): Academic writing practices in L2. Percentages (1: never, 2: rarely; 3: sometimes; 4: almost always; 5: always) Key: v. Table 4.

	Menos de 5 años	Entre 6 y 9 años	Entre 10 y 14 años	Entre 15 y 20 años	Más de 20 años
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
D1.1	4,38	4,44	4,47	4,08	4,03
D1.2	4,63	4,67	4,73	4,69	4,86
D1.3	4,13	4,00	3,67	4,08	3,92
D1.4	4,00	4,11	3,60	3,77	3,95
D1.5	2,75	2,44	2,67	2,46	2,68
D1.6	3,38	3,67	3,47	3,46	4,22
D1.7	4,25	3,67	3,73	4,23	4,54
D1.8	4,50	3,67	3,13	3,46	4,38
D1.9	3,25	4,33	4,20	4,23	4,51
D1.10	3,13	3,89	4,13	4,08	4,35

Tabla 7. Resultados de la Dimensión 2 (D2): Dificultades en la escritura académica en L2. Porcentajes (1: nada determinante, 2: poco determinante, 3: algo determinante, 4: muy determinante, 5: absolutamente determinante).

Table 7. Results of Dimension 2 (D2): Academic writing difficulties in L2. Percentages (1: not important; 2: slightly important; 3: moderately important; 4: important; 5: very important).

	1	2	3	4	5
D2.1 La falta de automatización de los procesos de planificación (buscar y organizar ideas, realizar un esquema, planteamiento global del texto, etc.).	1,2	4,9	24,4	28,0	41,5
D2.2 El desconocimiento del vocabulario de la LE.	0	4,9	24,4	40,2	30,5
D2.3 El desconocimiento de la morfología y la sintaxis de la LE.	0	7,3	24,4	36,6	31,7
D2.4 El desconocimiento de los elementos de cohesión de la LE.	0	1,2	22,0	43,9	32,9
D2.5 El desconocimiento de las convenciones textuales del género en la LE.	1,2	6,1	23,2	34,1	35,2
D2.6 La interferencia de las convenciones textuales de su lengua materna.	1,2	8,5	19,5	39,0	31,7
D2.7 La transferencia de manera errónea o incompleta a la LE de habilidades de escritura ya adquiridas en la L1.	0	9,8	29,3	35,4	25,6
D2.8 Los problemas derivados del tratamiento de elementos interculturales (tratamiento de temas de la LE desde la perspectiva de la L1).	0	22,0	30,5	32,9	14,6
D2.9 La falta de automatización de los procesos de revisión (revisión de objetivos globales, superestructura y microestructura, etc.).	0	4,9	29,3	39,0	26,8
D2.10 El temor que provoca en el alumno saber que su texto será evaluado.	7,3	23,2	39,0	17,1	3,4

Tabla 8. Resultados por universidades. Dimensión 2 (D2): Dificultades en la escritura académica en L2. Porcentajes (1: nada determinante, 2: poco determinante, 3: algo determinante, 4: muy determinante, 5: absolutamente determinante). Key: v. Tabla 7.

Table 8. Results by universities. Dimension 2 (D2): Academic writing difficulties in L2. Percentages (1: not important, 2: slightly important; 3: moderately important; 4: important; 5: very important) Key: v. Table 7.

	1	2	3	4	5
D2.1 Universidad de Granada	0	11,8	23,5	23,5	41,2
Universidad de Sevilla	0	0	20,8	29,2	50,0
Universidad de Málaga	4,2	0	29,2	33,3	33,3
D2.2 Universidad de Granada	0	5,9	20,6	44,1	29,4
Universidad de Sevilla	0	8,3	33,3	20,8	37,5
Universidad de Málaga	0	0	20,8	54,2	25,0
D2.3 Universidad de Granada	0	11,8	17,6	44,1	26,5
Universidad de Sevilla	0	4,2	33,3	25,0	37,5
Universidad de Málaga	0	4,2	25,0	37,5	33,3
D2.4 Universidad de Granada	0	2,9	20,6	50,0	26,5
Universidad de Sevilla	0	0	33,3	25,0	41,7
Universidad de Málaga	0	0	12,5	54,2	33,3
D2.5 Universidad de Granada	2,9	5,9	26,5	35,3	29,4
Universidad de Sevilla	0	12,5	25,0	16,7	45,8
Universidad de Málaga	0	0	16,7	50,0	33,3
D2.6 Universidad de Granada	2,9	8,8	14,7	47,1	26,5
Universidad de Sevilla	0	12,5	29,2	25,0	33,3
Universidad de Málaga	0	4,2	16,7	41,7	37,5
D2.7 Universidad de Granada	0	14,7	23,5	38,2	23,5
Universidad de Sevilla	0	8,3	37,5	25,0	29,2
Universidad de Málaga	0	4,2	29,2	41,6	25,0
D2.8 Universidad de Granada	0	23,5	23,5	38,2	4,7
Universidad de Sevilla	0	29,2	29,2	29,2	12,4
Universidad de Málaga	0	12,5	41,7	29,1	16,7
D2.9 Universidad de Granada	0	2,9	41,2	35,3	20,6
Universidad de Sevilla	0	8,4	33,3	25,0	33,3
Universidad de Málaga	0	4,2	8,3	58,3	29,2
D2.10 Universidad de Granada	8,8	26,5	41,2	4,7	8,8
Universidad de Sevilla	8,3	25,0	37,5	12,5	16,7
Universidad de Málaga	4,2	16,7	37,4	25,0	16,7

al temor que provoca en el alumno la evaluación de su texto, aspecto considerado nada o poco determinante por el 30,5% de los participantes frente al 20,5% que lo considera muy o absolutamente determinante.

El análisis comparativo por universidades de la D2 nos ofrece de nuevo una clara distinción entre los tres campus analizados (Tabla 8). Si bien la mayoría de los ítems estudiados se consideran muy o absolutamente determinantes en la EA/LE, observamos que la importancia de cada uno de ellos varía según el origen de los encuestados. Así, la UMA resalta como elementos más importantes, muy por encima de la media de la UGR y la US, el desconocimiento de los elementos de cohesión (D2.4, 87,5%), la falta de automatización de la revisión (D2.9, 87,5%) y el desconocimiento de las convenciones textuales (D2.5, 83,3%). En el polo opuesto se encuentran los profesores de la US, que consideran el elemento más determinante la falta de automatización de los procesos de planificación (D2.1, 79,2%). Asimismo, aunque los participantes de la US coinciden con el resto de encuestados en la valoración de los ítems analizados, son los que, en general, le otorgan un menor valor a algunos de estos, como el desconocimiento de la morfología y la sintaxis (D2.3, el 62,5% lo considera muy o absolutamente determinante frente al 70,6% de la UGR y el 70,5% de la UMA), la transferencia errónea de habilidades de escritura de la L1 (D2.7, USE: 54,2% vs. UGR: 61,7%, UMA: 66,6%) y especialmente el desconocimiento del vocabulario y el desconocimiento de las convenciones textuales (D2.2, USE: 58,3% vs. UGR: 73,5%, UMA: 79,2%; y D2.6, USE: 58,3% vs. UGR: 73,6%, UMA: 79,2%, respectivamente).

Hay que destacar que las tres universidades estudiadas creen que el temor por parte del alumno a la evaluación de su texto (D2.10) es el factor menos influyente (UGR: 35,3%, US: 33,3%, UMA: 20,9% poco o nada determinante), junto con la interferencia de elementos interculturales (D2.8), que en ningún caso alcanza el 50% en los rangos superiores de la escala.

Respecto al análisis por años de experiencia docente (Tabla 9), es posible afirmar que, a grandes rasgos, los diferentes grupos coinciden en la valoración de las dificultades que deben afrontar sus estudiantes de EA/L2; no obstante, se observa que determinados grupos muestran una mayor o menor sensibilización en algunos de los ítems estudiados. De este modo, los profesores con menos de cinco años de experiencia consideran menos relevante los ítems D2.5 (el desconocimiento de las convenciones textuales de la L2, $\bar{x} = 3,63$), D2.6 (la interferencia de las convenciones textuales de la L1, $\bar{x} = 3,50$) y especialmente el D2.8 (los problemas derivados de los elementos interculturales, $\bar{x} = 2,75$). Los profesores con más de veinte años de experiencia son los que menos valoran la falta de automatización de los procesos de revisión (D2.9, $\bar{x} = 3,76$), mientras que los que tienen entre quince y veinte años de experiencia consideran menos determinante el

Tabla 9. Resultados por años de experiencia docente. Dimensión 2 (D2): Dificultades en la escritura académica en L2. Medias (1: nada determinante, 2: poco determinante, 3: algo determinante, 4: muy determinante, 5: absolutamente determinante). Key: v. Tabla 7.

Table 9. Results by teaching experience. Dimension 2 (D2): Academic writing difficulties in L2. Percentages (1: not important, 2: slightly important; 3: moderately important; 4: important; 5: very important) Key: v. Table 7.

	Menos de 5 años	Entre 6 y 9 años	Entre 10 y 14 años	Entre 15 y 20 años	Más de 20 años
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
D2.1	4,13	4,11	4,20	4,00	3,95
D2.2	4,00	4,22	4,13	3,54	3,97
D2.3	4,00	4,33	4,00	3,77	3,84
D2.4	3,88	4,22	4,20	3,85	4,14
D2.5	3,63	3,89	4,00	3,85	4,08
D2.6	3,50	4,11	3,80	3,69	4,08
D2.7	3,63	4,00	3,67	3,69	3,81
D2.8	2,75	3,44	3,53	3,31	3,51
D2.9	4,00	4,33	3,87	3,85	3,76
D2.10	3,38	3,33	3,27	2,69	2,97

desconocimiento del vocabulario (D2.2, $\bar{x} = 3,54$) y el temor a la evaluación (D2.10, $\bar{x} = 2,69$). Al contrario, los profesores con entre seis y nueve años de experiencia destacan, respecto al resto de grupos, la importancia de la transferencia errónea de las habilidades de escritura de la L1 (D2.7, $\bar{x} = 4,00$).

Discusión

En general, los profesores encuestados afirman llevar a cabo con una alta frecuencia en sus clases un conjunto de prácticas que demuestra su sensibilización por la EA/L2. Hay que destacar, no obstante, que la tarea de la escritura se sigue considerando un ejercicio individual y solitario, ya que la práctica menos extendida entre los encuestados es la de escribir los textos en clase, lugar en el que se pueden usar técnicas de escritura grupales como tareas intermedias posibilitadoras del proceso de escritura (Kessler *et al.*, 2012).

El estudio comparativo entre universidades nos indica una mayor implicación del profesorado de la UGR hacia la EA/L2. Los profesores de la UGR ponen un mayor

énfasis en los elementos relacionados con el seguimiento del proceso de escritura, como discutir con los estudiantes sobre el texto que están elaborando o revisar los borradores. Los profesores de la UMA, por su parte, muestran un especial interés en el uso de modelos textuales, ya sea poniéndolos a disposición de sus alumnos o analizando sus características en clase. Se trata de una de las tareas más importantes durante el proceso de EA/L2, porque permite al estudiante conocer en profundidad el producto textual que deberán elaborar (Hyland, 2007). Los profesores de la US, sin embargo, dedican poco tiempo a ofrecer y analizar modelos textuales y revisar borradores, centrándose fundamentalmente en los aspectos relacionados con el plagio y la bibliografía.

Estas diferencias apuntan a una distinta conceptualización del propio concepto de EA/L2, en el que se priman el proceso (UGR), el producto (UMA) o la tradición discursiva (US). A partir de estas divergencias entre las tres instituciones, se desprende, asimismo, la ausencia de sinergias y redes de colaboración, a pesar de compartir el mismo espacio geográfico, socioeconómico e incluso alumnado en movilidad. Los resultados nos muestran una situación bastante diferente respecto al ámbito latinoamericano, en el que se cuenta con importantes actores que aglutinan e impulsan los movimientos de EA y EA/L2.

Según los datos obtenidos en nuestro estudio, la experiencia docente juega un papel importante en el seguimiento del proceso de escritura, ya que los profesores más experimentados son los que con más frecuencia discuten con sus alumnos sobre sus textos, revisan los borradores y dan indicaciones sobre las referencias bibliográficas. Este seguimiento es menor en el resto de grupos, mientras que el grupo con menos años de experiencia destaca por presentar una falta de atención a los elementos relacionados con el plagio. Estos datos contrastan con los obtenidos en otros estudios, en los que los profesores con menor experiencia demostraban una mayor preocupación por el proceso de escritura y llevaban a cabo un mayor número de tareas de seguimiento (Crusan *et al.*, 2016). Mientras que la literatura al respecto indica como la causa de esta diferencia cierto rechazo a la formación continuada en el profesorado más veterano, en nuestro caso, el hecho de que los profesores más experimentados sean los más implicados en el seguimiento de la EA/L2 podría deberse sencillamente a un mayor conocimiento de los requerimientos de la EA/L2 a causa de la experiencia docente.

Los datos obtenidos relativos a la D2, referente a las dificultades que los profesores consideran que sus alumnos deben superar en el proceso de EA/LE, indican que los participantes consideran que las mayores dificultades están directamente relacionadas con la competencia lingüística en LE, confirmando la literatura sobre este asunto.

Un elemento destacado es la escasa valoración de la influencia de los elementos interculturales en la EA/L2. Este dato contrasta claramente con la literatura reciente que considera las diferencias interculturales uno de los

principales factores con implicaciones en la enseñanza de la EA/L2, ya que influye en los patrones culturales y las prácticas retóricas que determinan las decisiones del escritor en L2 (Ferris y Hedgcock, 2014). Este aspecto nos indica que los profesores encuestados mantienen un enfoque tradicional de las prácticas de escritura, ya sea basado en la competencia lingüística en L2 o bien en los procesos de escritura. Finalmente, hay que destacar que la situación emocional del alumno no se considera un factor influyente en EA/L2, a pesar de los recientes estudios que lo colocan como uno de los elementos que facilitan o dificultan el éxito y generan un mayor grado de ansiedad en el alumno (Sánchez Castilla, 2016).

Por universidades, no se observan notables diferencias en la valoración de las dificultades. La US se muestra como el campus menos sensible a estos factores, mientras que en la UMA son importantes la cohesión, la revisión y las convenciones textuales de la L2, este último aspecto en consonancia con el interés mostrado por los profesores de esta universidad por la práctica frecuente con modelos textuales. Estos resultados se relacionan claramente con las prácticas de EA/L2 más habituales de la UMA (D1), centradas los modelos textuales; de esta manera, los profesores participantes de esta institución consideran que los alumnos deben encontrar mayores dificultades precisamente en los elementos que configuran los propios textos. Curiosamente, los profesores de la US consideran muy importante, por encima del resto de factores, una buena planificación del proceso de escritura, si bien este aspecto no se ve refrendado en la D1 con una alta frecuencia de las prácticas relacionadas con la planificación: los ítems D1.1, D1.3, D1.4 y D1.6 muestran las frecuencias más bajas entre las universidades analizadas. No obstante, el hecho de que los resultados sobre la percepción de las dificultades en EA/L2 sean similares en las tres instituciones nos indica que el profesorado encuestado conoce estas dificultades y comparte el diagnóstico sobre la influencia de cada uno de estos factores en la EA/L2, si bien suelen poner un mayor énfasis en los aspectos lingüísticos y textuales. Estos resultados pueden estar influidos por factores como la experiencia o la formación docente de los profesores participantes; en este sentido, hay que destacar que los profesores noveles no creen que los aspectos relacionados con las convenciones textuales y los elementos interculturales sean muy determinantes, aunque se trate de un aspecto ampliamente tratado en la literatura.

Conclusiones

Este trabajo nos ha permitido ofrecer una primera aproximación a las prácticas y creencias sobre EA/L2 de una amplia muestra de docentes universitarios de segunda lengua pertenecientes a las principales universidades andaluzas. En relación con las preguntas planteadas al inicio de este trabajo, podemos concluir lo siguiente:

- (i) Los profesores universitarios encuestados afirman realizar con mucha frecuencia las principales prácticas docentes encaminadas a mejorar la EA/L2 de sus alumnos, aunque muestran cierta desafección por el trabajo en clase.
- (ii) En cuanto a las dificultades percibidas por los docentes, la mayoría muestra una especial sensibilidad hacia aspectos tradicionales de los estudios de escritura académica, como los elementos lingüísticos y textuales, obviando aquellos factores que han sido puestos de relieve por las recientes corrientes de investigación, como los elementos interculturales o el grado de ansiedad que provoca la tarea de EA/L2 en los alumnos (Ferris y Hedgcock, 2014; Sánchez Castilla, 2016).
- (iii) El análisis comparativo entre universidades nos indica que no existe un enfoque común de la EA/L2 en las universidades analizadas, ya que se observan preferencias diferentes en cada una de ellas. Mientras la UGR prefiere centrarse en el proceso de escritura, la UMA muestra un especial interés en los modelos textuales y la US en cuestiones relativas al plagio y la bibliografía. Los diferentes enfoques responden a diferentes conceptualizaciones de la EA/L2 y en consecuencia a diversas orientaciones metodológicas. Se hace necesaria, por lo tanto, la creación de mayores sinergias y líneas de colaboración entre las instituciones estudiadas para enriquecer los respectivos enfoques utilizados.
- (iv) Por último, la experiencia docente se ha comprobado como un factor diferencial en la aproximación a la enseñanza de la EA/L2. Si bien todos los encuestados coinciden en que la mejora de la competencia lingüística es fundamental en el proceso de EA/L2, se observan diferencias entre los diferentes grupos estudiados. Los profesores más experimentados se muestran más cercanos al alumno, ya que realizan con mayor frecuencia un seguimiento más detallado del proceso de escritura, mientras que los docentes noveles no suelen realizar prácticas relacionadas con el plagio.

Estos resultados nos sugieren algunas implicaciones didácticas relevantes. En primera instancia, nos invitan a mejorar, entre los docentes encargados de la enseñanza de la EA/L2, el conocimiento de factores ahora considerados fundamentales, como los elementos interculturales y los aspectos emocionales de la escritura. Por otro lado, aunque el enfoque de la enseñanza de la EA/L2 puede realizarse desde perspectivas muy diversas, sería deseable una mayor colaboración entre las distintas universidades en forma de redes de investigación,

con el objetivo de compartir experiencias y mejorar las prácticas docentes.

Finalmente, este estudio muestra limitaciones relacionadas con el tipo de muestra seleccionada. Al tratarse de un grupo aleatorio, la participación de un mayor número de participantes podría revelar datos diferentes. Es objetivo del investigador ampliar esta primera muestra exploratoria con el fin de obtener datos más detallados.

Referencias

- BARTON, D.; HAMILTON, M. 2000. Literacy Practices. In: D. BARTON; M. HAMILTON, Y.R. IVANIĆ (eds.), *Situated literacies. Reading and writing in context*. London; New York, Routledge, p. 7-15.
- BELCHER, D.D.; BRAINE, G. (eds.) 1995. *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. Norwood, Ablex Publishing Corporation, 410 p.
- BERALDI, M.; FONTES, M. 2004. O uso da Teoria Sistêmico-Funcional em linguagem instrucional para produção de texto em inglês. *The ESpecialist*, 25(1):31-50.
- CANAGARAJAH, S. 2011. Writing to learn and learning to write by shuttling between languages. In: R.M. MANCHÓN (ed.), *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam; Philadelphia, John Benjamins Publishing, p. 111-132.
- CARSON, J.G. 2001. Second language writing and second language acquisition. In: T. SILVA; P.K. MATSUDA (eds.), *On second language writing*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 191-199.
- CHENOWETH, N.A.; HAYES, J.R. 2001. Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written communication*, 18(1):80-98. <https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- CRUSAN, D.; PLAKANS, L.; GEBRIL, A. 2016. Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28:43-56. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.03.001>
- CUMMING, A. 1992. Instructional routines in ESL composition teaching: A case study of three teachers. *Journal of Second Language Writing*, 1(1):114-124. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(92\)90018-K](https://doi.org/10.1016/1060-3743(92)90018-K)
- CUMMING, A. 2001. Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1(2):1-23.
- CUMMING, A. 2010. Theories, Frameworks, and Heuristics: Some Reflections on Inquiry and Second Language Writing. In: T. SILVA; P.K. MATSUDA (eds.), *Practicing Theory in Second Language Writing*. West Lafayette, Parlor Press, p. 19-47.
- DELLAGNELO, A.; TOMITCH, L. 1999. Preferências de alunos-escritores em L2 com relação a estratégias de revisão de texto. *Linguagem e Ensino*, 2(1):73-86.
- Encuesta Europea sobre la Escritura Académica. 2015. Appendix 2. European Writing Survey (EUWRIT) / Apêndice 2. Encuesta Europea sobre la escritura Académica (EEEA). Versión profesores. *Cultura y Educación*, 27(3):660-668.
- ENGLISH, F. 2011. *Student writing and genre: Reconfiguring academic knowledge*, 1st ed., London, Continuum, 221 p.
- FERREIRA, M.M. 2012. O letramento acadêmico em inglês: dificuldades na confecção da seção introdução de artigos acadêmicos. *Revista brasileira de linguística aplicada*, 12(4):1025-1048. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000400017>
- FERRIS, D.R.; HEDGCOCK, J.S. 2014. *Teaching L2 composition. Purpose, process, and practice*. 3rd ed., New York; London, Routledge, 425 p.
- GEORGE, D.; MALLERY, P. 2014. *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference (8.0 update)*. Boston, Allyn & Bacon, 385 p.
- GUASCH, O. 2001. *L'escritura en segones llengües*, Barcelona, Graó, 166 p.

- GUIRALDELO, G.M.; DAMIÃO, S.M. 2007. A escrita em línguas estrangeira e materna em cursos de engenharias: relatos de experiências. *The ESPecialist*, **28**(1):1-16.
- HARKLAU, L. 2002. The role of writing in classroom second language acquisition. *Journal of Second Language Writing*, **11**(4):329-350. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00091-7](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00091-7)
- HINKEL, E. 2002. *Second language writers' text: Linguistic and rhetorical features*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 370 p.
- HIRVELA, A.; BELCHER, D. 2007. Writing scholars as teacher educators: Exploring writing teacher education. *Journal of Second Language Writing*, **16**(3):125-128. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.08.001>
- HYLAND, K. 2003. *Second language writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 299 p.
- HYLAND, K. 2007. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, **16**(3):148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- HYLAND, K. 2013. Faculty feedback: Perceptions and practices in L2 disciplinary writing. *Journal of Second Language Writing*, **22**(3):240-253. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.03.003>
- JUNQUEIRA, L.; KIM, Y. 2013. Exploring the Relationship Between Training, Beliefs, and Teachers' Corrective Feedback Practices: A Case Study of a Novice and an Experienced ESL Teacher. *Canadian Modern Language Review*, **69**(2):181-206. <https://doi.org/10.3138/cmlr.1536>
- KECK, C. 2014. Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, **25**(1):4-22. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.05.005>
- KESSLER, G.; BIKOWSKI, D.; BOGGS, J. 2012. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, **16**(1):91-109.
- LALLY, C. G. 2000. First language influences in second language composition: The effect of pre-writing. *Foreign Language Annals*, **33**(4):428-432. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb00623.x>
- LEE, I. 2010. Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers. *Journal of Second Language Writing*, **19**(3):143-157. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.05.001>
- MANCHÓN, R.M. 2009. Individual differences in foreign language learning: The dynamics of beliefs about L2 writing. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, **22**:245-268.
- MANCHÓN, R.M. 2011a. The Language Learning Potential of Writing in Foreign Language Contexts: Lessons for Research. In: T. CI-MASKI; M. REICHERT (eds.), *Foreign language writing instruction: Principles and practices*. Anderson, Parlor Press, p. 44-64.
- MANCHÓN, R.M. 2011b. Writing to learn the language. Issues in theory and research. In: R.M. MANCHÓN (ed.), *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam; Philadelphia, John Benjamins Publishing, p. 61-82.
- MATSUDA, P.K. 2003. Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. In: B. KROLL (ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 15-34.
- MATSUDA, P.K.; SAENKHUM, T.; ACCARDI, S. 2013. Writing teachers' perceptions of the presence and needs of second language writer: An institutional case study. *Journal of Second Language Writing*, **22**(1):68-86. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.10.001>
- NEGRETTI, R.; KUTEEVA, M. 2011. Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers. *Journal of Second Language Writing*, **20**(2):95-110. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.002>
- NESI, H.; GARDNER, S. 2012. *Genres across the disciplines. Student writing in Higher education*. 1st ed., Cambridge, Cambridge University Press, 293 p.
- POLIO, C. 2003. Research on second language writing: An overview of what we investigate and how. In: B. KROLL (ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 35-65.
- POLIO, C. 2012. The acquisition of second language writing. In: S.M. GASS; A. MACKEY (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London, Routledge, p. 319-334.
- RINNERT, C.; KOBAYASHI, H. 2009. Situated writing practices in foreign language settings: The role of previous experience and instruction. In: R.M. MANCHÓN (ed.), *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching and research*. Bristol-Buffalo-Toronto, Multilingual Matters, p. 23-48.
- ROCA DE LARIOS, J.; MANCHÓN, R.M.; MURPHY, L. 2006. Generating texts in native and foreign language writing: A temporal analysis of problem-solving formulation processes. *The Modern Language Journal*, **90**(1):100-114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00387.x>
- SÁNCHEZ CASTILLA, F.M. 2016. Influencia de la ansiedad sobre la producción escrita en español como lengua extranjera. *MarcoEle. Revista de didáctica ELE*, **22**:1-22. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/22/sanchez-ansiedad_escritura_.pdf. Acceso el: 30/07/2017.
- SCHOONEN, R.; SNELLINGS, P.; STEVENSON, M.; VAN GELDEREN, A. 2009. Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. In: R.M. MANCHÓN (ed.), *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching and research*. Bristol-Buffalo-Toronto, Multilingual Matters, p. 77-101.
- SHI, L.; CUMMING, A. 1995. Teachers' Conceptions of Second Language Writing Instruction: Five Case Studies. *Journal of Second Language Writing*, **4**(2):87-111. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(95\)90002-0](https://doi.org/10.1016/1060-3743(95)90002-0)
- SILVA, T. 1993. Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, **27**(4):665-677. <https://doi.org/10.2307/3587400>
- TANG, R. (ed.). 2012. *Academic writing in a second or foreign language. Issues and challenges facing ESL/EFL academic writers in Higher Education Contexts*. London, Continuum, 250 p.
- WANG, W.; WEN, Q. 2002. L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, **11**(3):225-246. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00084-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00084-X)
- WHALEN, K.; MÉNARD, N. 1995. L1 and L2 Writers' Strategic and Linguistic Knowledge: A Model of Multiple-Level Discourse Processing. *Language Learning*, **45**(3):381-418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00447.x>
- WILLIAMS, J. 2012. The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, **21**(4):321-331. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.007>
- WINER, L. 1992. 'Spinach to chocolate': Changing awareness and attitudes in ESL writing teachers. *TESOL Quarterly*, **26**(1):57-80. <https://doi.org/10.2307/3587369>
- WORDEN, D. 2015. Developing writing concepts for teaching purposes: Preservice L2 writing teachers' developing conceptual understanding of parallelism. *Journal of Second Language Writing*, **30**:19-30. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.001>
- ZHU, W. 2004. Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and the teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, **13**(1):29-48. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.004>

Submetido: 30/08/2017
Acepto: 28/06/2018