

**ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: TRAYECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y
ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN CONTEXTO
HISPANOHABLANTE**

**WRITING IN THE UNIVERSITY: THE TRAJECTORY OF RESEARCH AND
TEACHING OF ACADEMIC WRITING IN A HISPANIC-SPEAKING CONTEXT**

Juana María BLANCO FERNÁNDEZ
Universidad de Castilla-La Mancha
Juana.Blanco@uclm.es

Paloma RODRÍGUEZ-MIÑAMBRES
Universidad del País Vasco
paloma.rodriguez@ehu.eus

Resumen

La presente comunicación expone la trayectoria de investigación y enseñanza de la escritura académica abordando su surgimiento en el ámbito universitario anglosajón, sus líneas temáticas fundamentales y las contribuciones específicas que han realizado los especialistas en el tema en contexto hispanohablante desde distintas perspectivas disciplinares. Asimismo, las autoras revisan las propuestas formativas más destacadas que se han desarrollado y difundido en la universidad española con el objetivo fundamental de perfilar el papel que la didáctica de la lengua desempeña en este campo de estudio. En este sentido, sus conclusiones apuntan a la necesidad de una intervención explícita a distintos niveles (diseño curricular de asignaturas, investigación y acción docente) para poder dotar al alumnado de herramientas y estrategias que le ayuden a mejorar su competencia en escritura académica.

Palabras clave

Alfabetización académica, Didáctica de la escritura académica, Propuestas Formativas

Abstract

This paper summarizes the development of academic writing teaching and research since its emergence in North American and British universities. It also outlines its main research topics and the specific contributions that experts in this field have made in a Spanish-speaking context from different cross-curricular perspectives. Finally, the authors review the most outstanding training proposals about academic literacy that have been developed and become well known in Spanish universities. The main purpose of this paper is to enhance and define the role that language didactics play in this field of study. Conclusions point to the need for an explicit intervention at different levels (curricular design of university subjects, research and teaching action) in order to provide students with tools and strategies to help them improve their academic writing competence.

Keywords

Academic Literacy, Academic Writing Didactic, Training Proposals

1. INTRODUCCIÓN

La escritura académica constituye un campo de estudio que viene configurándose desde el último cuarto del siglo XX y tiene su origen en el contexto universitario anglosajón, principalmente estadounidense y británico (Bazerman et al., 2005; Russell, 1991; Lea y Street, 2006). En esos países surgen sus movimientos más representativos, precisamente los que han orientado mayoritariamente las propuestas formativas y de investigación hasta la actualidad: las corrientes *Writing Across the Curriculum* (WAC), *Writing in the Disciplines* (WID) y *Academic Literacies* (ACLITS).

La corriente WAC, de trayectoria más extensa, presenta una orientación disciplinar más próxima al campo de estudio denominado *retórica y composición*, que se origina a partir de la especialización de los profesionales que se encargaban de los *Writing Centers*, así como un carácter pedagógico particularmente reformista. ACLITS, sin embargo, engloba diversas orientaciones disciplinares, como la lingüística aplicada y la etnografía, que confluyen en el estudio descriptivo de las prácticas específicas de lectura y escritura y da muestra de un carácter más teórico enfocado a la investigación. No obstante, ambas corrientes coinciden en su intento de reconsiderar las prácticas de lectura y escritura para aprender en la universidad y de superar la percepción de éstas como habilidades elementales exentas de complejidad y evolución en los estudios superiores.

La internacionalización del campo de estudio de la escritura académica ha tenido lugar a medida que las exigencias de la enseñanza en la Educación Superior a principios del siglo XXI han impuesto nuevos retos a docentes y especialistas en investigación educativa. Algunos hitos destacables en este proceso son iniciativas interculturales como la Conferencia *Writing Across the Borders*, que inicia su andadura en 2009 y se celebra bianualmente hasta la actualidad, o *Writing Development in Higher Education*, que se celebra anualmente en Inglaterra; la creación de asociaciones, como la IWCA (*International Writing Centers Association*), la EWCA (*European Writing Centre Association*) o la EATAW (*European Association for the Teaching of Academic Writing*); la creación de revistas y números especiales en publicaciones dedicadas a la investigación de la escritura, como *Journal of Academic Writing*, editada por la EATAW, o *Studies in Writing Series* (Torrance et al., 2012) y la publicación conjunta de estudios de investigadores internacionales (Bazerman et al., 2012; Thaïss et al., 2012; Castelló y Donahue, 2012). Es preciso apuntar que no resulta fácil aunar esfuerzos en la investigación intercultural en escritura académica, debido a la disparidad de orientaciones disciplinares que acoge y a la diferencia en las tradiciones educativas y curriculares de las universidades en los distintos países implicados.

La escritura académica en el contexto universitario español constituye un objeto de estudio relativamente reciente caracterizado por la heterogeneidad de orientaciones disciplinares que confluyen en su investigación, como la psicología educativa, la lingüística aplicada o la didáctica de la lengua. Esto supone tanto ventajas como inconvenientes, pues el enriquecimiento que le aportan los trabajos de especialistas de distintos perfiles no facilita la constitución de una comunidad de investigación sólida y estable que permita el avance y la difusión de sus logros (Castelló, 2015). Sus iniciativas

se centran principalmente en abordar tres tipos de dificultades asociadas a la enseñanza/aprendizaje de la escritura académica (Castelló, 2015):

- Las dificultades derivadas de la implantación en el EEES de los TFG y TFM, sobre todo en lo que respecta a la caracterización de los géneros y los procesos que se llevan a cabo para su enseñanza y evaluación.
- Las exigencias que ocasiona la implantación de los nuevos planes de Doctorado, especialmente en lo tocante a la caracterización de los géneros implicados en el proceso de formación de los doctorandos (documentación y acreditación de conocimientos) y la distancia entre los recursos que se les ofrecen y las demandas que deben asumir.
- Los problemas asociados a las prácticas de evaluación formativa y/o continua en el Grado y el Posgrado, que implican el dominio de géneros y formas de pensamiento disciplinar complejo y pocas veces van acompañadas de procesos formativos y evaluativos coherentes con su finalidad.

2. ANÁLISIS, DESCRIPCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE GÉNEROS ACADÉMICOS

En el ámbito hispanohablante, destaca la labor de análisis de géneros académicos desde el enfoque de la LSF que han realizado autoras como Gutiérrez (2008), o Placci y Garófolo (2014), en el caso de los producidos por especialistas, o Ignatieva (2008), en el caso de los producidos por los estudiantes. Por otro lado, destaca la atención que ha recibido el análisis y descripción de ciertos géneros académicos institucionalizados, como el caso del artículo de investigación (Sabaj, Fuentes y Matsuda, 2013; Meza, 2016) o el manual (Gutiérrez, 2008; Parodi, 2008). Sin embargo, la investigación en esta orientación del campo de estudio de la escritura académica está fundamentalmente ligada a la labor de Parodi y su grupo de investigación en el seno de la Escuela Lingüística de Valparaíso (ELV).

En su labor de análisis y descripción de los géneros académicos, ese autor y su grupo de investigadores desarrollaron el Corpus Académico y Profesional del Español PUCV-2006, uno de los primeros en el contexto hispano (Parodi, Ibáñez y Venegas, 2009). Compuesto por 933 textos, en su clasificación se aplican cinco criterios fundamentales de índole pragmática (macropropósito, relación entre los participantes, contexto ideal de circulación), textual (modo de organización del discurso) y semiótica (modalidad) que canalizan el establecimiento de 29 géneros ligados a distintas disciplinas académicas, tanto transversalmente como de manera particular, y al ámbito profesional de aplicación de éstas. Esto facilita la consignación de patrones comunes y diferencias que han orientado posteriores estudios específicos sobre géneros concretos (Parodi y Burdiles, 2015).

Mención aparte merece la cuestión de la clasificación de los géneros que entronca con la producción escrita de los estudiantes. El conjunto de géneros académicos que elaboran los aprendices en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una disciplina resulta más difícil de perfilar que el caso de los géneros producidos por los especialistas, pues de entrada resulta más difícil obtener grandes muestras representativas de escritura estudiantil que de otro tipo de géneros académicos, como artículos, tesis o materiales de enseñanza. En esta línea se enmarcan algunos trabajos en España, como el de Martínez-Atienza y Perea (2015), centrado en el establecimiento de los géneros asociados al Grado de Filología Hispánica en la Universidad de Córdoba a partir del análisis de las guías

docentes publicadas en un curso académico. También destaca el trabajo de Corcellés, Oliva, Castelló y Milian (2015), como parte de un proyecto de investigación sobre escritura académica más amplio, basado en la información recopilada en la *Encuesta Europea sobre la Escritura Académica* (EEEA) (Castelló, 2015). Los resultados obtenidos a partir de las respuestas de 725 estudiantes y 178 profesores sugieren este punto que los diferentes miembros de la comunidad académica aportan su propia representación individual de cada uno de los géneros, dificultando con ello la comprensión de la finalidad de cada una de las prácticas de escritura académica.

3. ANÁLISIS Y DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN EL AULA

En ámbito hispanohablante, pueden citarse varios estudios al respecto situados en los ámbitos universitario argentino (Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2012; Carlino, Iglesias y Laxalt, 2013) y colombiano (Gutiérrez y Flórez, 2011; Pérez y A. Rodríguez, 2013). A este respecto, resulta interesante la aportación de C. Padilla (2012), a caballo entre el análisis de las prácticas de escritura académica y el planteamiento de una propuesta formativa para el trabajo de la argumentación. La autora revisa el impacto de la intervención docente y de otros factores contextuales en la formación de estudiantes universitarios involucrados en un programa experimental de alfabetización académica de la Universidad de Tucumán durante un periodo de seis cursos académicos (2005-2011). Sus resultados apuntan a una mejora gradual de las habilidades argumentativas de los estudiantes en la misma medida en que los profesores implementaron una enseñanza progresivamente más explícita de las características argumentativas de los géneros académicos; las autoras también destacan la influencia de otros factores contextuales en la mejora de las habilidades estudiantiles en este sentido, como la participación en actividades de socialización académica diseñadas ex profeso en el programa (presentación de ponencias, pertenencia a equipos de discusión e investigación, etc.), lo que viene a avalar una vez más la importancia de la participación en las prácticas comunicativas de una comunidad para adquirir los usos escritos característicos que la integran.

También en ámbito universitario argentino, Carlino, Iglesias y Laxalt (2013) analizan el modo en que 544 profesores de Institutos de Formación Docente afirman orientar la realización de prácticas de aprendizaje de las materias mediante la comprensión y producción de textos. El análisis e interpretación de los datos, recogidos a partir de una encuesta diseñada al efecto, indica que el planteamiento de las prácticas se inscribe en dos grandes categorías: la intervención marginal en la lectura y la escritura (tanto al inicio como al final del proceso) y intervención en estas actividades durante el proceso de realización. La primera categoría es mayoritaria y refleja la consideración de que los estudiantes son los únicos responsables de gestionar el proceso de escritura de las tareas que se les prescriben: como mencionamos en el apartado anterior, bajo este planteamiento subyace una concepción de la escritura como actividad exclusivamente lingüística, anulando así la faceta social y cognitiva que permite aprender sobre una disciplina a partir de la redacción de textos. Por otro lado, la segunda categoría, que representa a un porcentaje minoritario de los encuestados, refleja un tratamiento más explícito de los procesos de comprensión y composición escrita en las clases, así como una consideración de que estos se encuentran estrechamente relacionados con los contenidos conceptuales de las asignaturas.

En contexto universitario español la investigación sobre el tema es también considerable (Mateos et al., 2007; Álvarez, Villardón y Yáñez, 2008; Castelló et al., 2012; Álvarez y Yáñez, 2015). Uno de los estudios más tempranos (Mateos *et al.*, 2007) explora hasta qué punto los estudiantes de las titulaciones de Historia, Psicología y Biología de dos universidades españolas usan la lectura y la escritura como herramientas epistemológicas para aprender. Para ello analizan los tipos de tareas que realizan, la motivación que expresan para llevarlas a cabo y los procesos de aprendizaje que ponen en marcha a la hora de afrontarlas. Según los resultados, las tareas más frecuentes son la de escuchar a los profesores, tomar notas y ampliar/organizar los apuntes, leer el libro de texto para subrayar o identificar las ideas principales, escribir un resumen o hacer un esquema. De estas tareas, la que implicaría un mayor grado de aprendizaje transaccional sería la de ampliar/organizar los apuntes: sin embargo, a la luz de los datos globales obtenidos, la interpretación de esta tarea está más cercana al objetivo de ampliar que de organizar, pues es considerada más como un medio de revisar o adquirir nuevo conocimiento que de profundizar en el que ya tienen. En este sentido, el estudio sugiere que las tareas más comunes en la educación universitaria implican el tratamiento de una única fuente de conocimiento y favorecen un tipo de aprendizaje más bien reproductivo. Paradójicamente, según los datos del estudio son también las que los estudiantes consideran más útiles.

Otro de los estudios recientes que merece la pena describir es el de Álvarez y Yáñez (2015), que se enmarca en el proyecto de investigación desarrollado en torno a la EEEA (Encuesta Europea de Escritura Académica). Las autoras plantean, entre otros, el objetivo de caracterizar las prácticas de escritura académica más frecuentes en relación al tipo de instrucciones/*feedback* ofrecido por el profesor y los géneros en que se articulan, así como comparar el grado de coincidencia entre las concepciones de docentes y estudiantes al respecto. En el estudio participaron 280 profesores y 1044 estudiantes de grado de varias titulaciones. Los resultados relativos a las escalas de *prácticas de escritura en el aula, frecuencia y tipo de feedback y géneros más utilizados* reflejan en primer lugar una coincidencia general en las cinco prácticas de escritura que más se afirman prescribir y realizar (trabajos monográficos, informes de prácticas, resúmenes, exámenes escritos y toma de apuntes). Todas están asociadas a una función más reproductiva de la escritura y asumen fundamentalmente un propósito evaluador. Esto vuelve a corroborar las ideas expresadas en las investigaciones anteriores y viene a constatar que las prácticas de escritura más frecuentes son planteadas con la misma finalidad que los exámenes, por lo que parece lógico suponer que ni canalizan la enseñanza de prácticas disciplinares específicas ni facilitan la interiorización de la función epistémica de la producción escrita.

Otros estudios que pueden traerse a colación se centran especialmente en las prácticas asociadas a géneros específicos, como la síntesis (Mateos y Solé, 2009; Mateos et al., 2014). En todos estos casos, el estudio de las prácticas de escritura académica en el aula resulta una base fundamental para el diseño e implementación de propuestas formativas que vehiculen el tratamiento de la escritura como un instrumento de aprendizaje de los contenidos de las materias curriculares, así como un punto de encuentro entre profesores y estudiantes para acercar posturas acerca de la naturaleza de la escritura académica como actividad de comunicación fundamental en la universidad.

4. CONCLUSIÓN

En último término, es conveniente hacer un breve apunte de los retos a los que se enfrenta la investigación en escritura académica en el contexto hispanohablante. A pesar de que especialistas como Carlino (2004) subrayan que la escritura académica tiene un gran potencial epistémico para transformar el conocimiento y situar al estudiante en el contexto sociocultural, esto solo puede lograrse en la medida en que tenga lugar una intervención explícita a distintos niveles, como el diseño curricular de asignaturas o la propia acción docente en el aula, y que parta de un enfoque de investigación interdisciplinar coherente con la naturaleza del fenómeno.

Con todo, aunque la interdisciplinariedad contribuye a proporcionar una explicación más profunda de los problemas de escritura académica de los estudiantes, el diseño de cualquier propuesta didáctica debería poder aportar como mínimo soluciones efectivas para facilitar la textualización de la información y la manipulación fluida del lenguaje académico en el contexto disciplinar de las tareas y no centrarse exclusivamente en la enumeración de consignas orientadas a la reflexión sobre aspectos extralingüísticos –cognitivos, sociales o culturales- vinculados al proceso. En este sentido, es necesario en primer lugar seguir perfilando los rasgos característicos del discurso académico en español y considerar el género disciplinar como el punto de partida fundamental para caracterizar todos los aspectos que se articulan en torno a la comunicación escrita en contexto universitario y para plantear prácticas de escritura que respondan a las futuras demandas del ámbito profesional al que se dirigen los estudiantes.

Finalmente, especialistas como Castelló (2014) enumeran una serie de tareas pendientes en este ámbito:

- Sensibilizar a estudiantes y profesores sobre la importancia que tienen las prácticas de escritura y los géneros asociados a las mismas en la formación del alumnado, valorando el impacto que pueden tener en la creación del conocimiento. Para que el aprendizaje sea de calidad es preciso investigar los discursos disciplinares prioritarios en los contextos profesionales y cómo a través de su enseñanza se puede desarrollar la identidad profesional de los estudiantes.
- Cambiar la forma de pensar de docentes y alumnos para organizar y difundir propuestas de enseñanza de escritura académica eficaces, sobre todo de nuevos géneros más exigentes vinculados a la evaluación (exámenes, TFGs), cuya enseñanza ha estado tradicionalmente desatendida.
- Evaluar durante el proceso, puesto que en este momento la evaluación se plantea como una acción a posteriori que se refleja solamente en la calificación final y que no se emplea para proporcionar *feedback* sobre la reescritura antes de que los alumnos entreguen la versión final del producto escrito. Además, esta autora añade que habría que consensuar y sistematizar propuestas válidas de evaluación que sirvan en las distintas fases de la escritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. y Yáñez, C. (2015). «Las prácticas escritas en la universidad española». *Cultura y Educación*, 27 (3), 594-628.
- Álvarez, M., Villardón, L. y Yáñez, C. (2008). «Tareas de escritura en el ámbito universitario e implicaciones para el aprendizaje». *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 49, 77-88.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Carlino, P. (2004). «Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad». *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). «Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas». *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 105-136.
- Castelló, M. y Donahue, C. (Eds.) (2012). *University writing: Selves and texts in academic societies*. Bingley, UK: Emerald Group.
- Castelló, M. (2014). «Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones». *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castelló, M. (2015). «La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española». *Cultura y Educación*, 27(3), 465-476.
- Corcellés, N., Oliva, Á., Castelló, M. y Milian, M. (2015). «Escribir en la universidad: ¿nos entendemos? ». *Cultura y Educación*, 27(3), 534-568.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). «La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales». En P. Carlino (ed.), *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad*, pp. 25-39. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Gutiérrez, R. (2008). «La regulación del conocimiento en el género Manual: Caracterización desde el sistema de la obligación». En G. Parodi (ed.) *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*, pp. 247-269. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. J. y Flórez-Romero, R. (2011). «Enseñar a escribir en la Universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios». *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-168.
- Ignatieva, N. (2008). «Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español». *Núcleo*, 25, 173-195.
- Lea, M. y Street, B. (2006). «The ‘Academic Literacies’ Model: Theory and Applications». *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Martínez-Atienza, M. y Perea, J. (2015). «Los géneros académicos en el Grado de Filología Hispánica». *Linred*, 12.

- Mateos, M. y Solé, I. (2009). «Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels». *European Journal of Psychology of Education*, 24, 435–451.
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Miras, M., Cuevas, I., y Castells, N. (2014). «Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity». En P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick, & C. Gelati (eds.), *Studies in Writing Series: Vo.28, Writing as a learning activity*, pp. 169-190. Leiden: Brill.
- Mateos, M., Villalón, R., de Dios, M. J., & Martín, E. (2007). «Reading and writing tasks on different university degree courses: What do the students say they do? ». *Studies in Higher Education*, 32, 489–510.
- Meza, P. (2016). «El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: una propuesta para su estudio». *Forma y Función*, 29(2), 111-134.
- Padilla, C. (2012). «Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales». *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31-57.
- Parodi, G. y Burdiles, G. (Eds.) (2015). *Leer y Escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago: Ariel.
- Parodi, G. (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., Ibáñez, R. y Venegas, R. (2009). «El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales». *Literatura y Lingüística*, 20, 75-101.
- Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013). «¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades». *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 137–160.
- Placci, G. y Garófolo, A. (2014). «Análisis del discurso académico desde una perspectiva sistémico-funcional: Una propuesta didáctica para Cursos Disciplinarios en la Universidad». *Actas Congreso Nacional Subsede Cátedra Unesco UNR*.
- Russell, D. (1991). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History 1870-1990*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Sabaj, O., Fuentes, M., y Matsuda, K. (2013). «Accidentes del verbo en las secciones de artículos de investigación». *Estudios filológicos*, (52), 129-142.
- Thaiss C.; Bräuer G.; Carlino P.; Ganobcsik-Williams L. y Sinha A. (2012) (eds.). *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*. Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Torrance, M.; Alamargot, D.; Castello, M.; Garnier, F., Kruse, O, Mangen, A. Tolchinski, L. y van Waes, L. (eds.) (2012). *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*. Bradford: Emerald.