

## La escritura académica en la universidad

*Academic writing at University*

**Anna Camps Mundó**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Montserrat Castelló Badía**

Universidad Ramon Llull, España

### Resumen

En este texto introductorio del monográfico se definen algunos de los conceptos fundamentales que se relacionan con el constructo de escritura académica. En primer lugar, el concepto de género y su relación con el de sistema de actividad, lo que permite abordar desde un punto de vista dinámico el discurso en los entornos universitarios. A continuación, se discuten las diferentes aportaciones que se han ocupado de la clasificación de los géneros en el ámbito académico universitario lo que permite esbozar una propuesta que sirva de marco integrador para organizar la actividad de escribir y los géneros que se producen en la universidad en esferas discursivas que otorguen sentido y significado a las prácticas de escritura de los estudiantes. En tercer lugar, se ofrecen algunas reflexiones sobre el uso y la enseñanza de los géneros en la docencia universitaria desde la perspectiva apuntada en los apartados anteriores. En la segunda parte del texto se presentan los artículos que forman este monográfico y que ofrecen una panorámica variada y complementaria de las aportaciones actuales en el ámbito de la escritura académica tanto en contextos españoles y latinoamericanos como europeos. A estas aportaciones hay que sumarle la revisión y síntesis de las aproximaciones teóricas, los métodos y los resultados de los *movimientos Writing Across Curriculum* y *Writing In the Disciplines* en los EEUU.

**Palabras clave:** escritura académica; Universidad; Educación Superior; géneros; actividad discursiva.

### Abstract

In this introduction of the Special Issue, some key concepts related to the notion of academic writing are discussed. Firstly, the concept of genre is revised and its relationships with the more broad notion of activity system, which allows for a dynamic approach of discourse and its study in university contexts. Secondly, genre classification proposals in higher education are reviewed and discussed focusing on their contributions and limitations. Based on this review, a new proposal for genre organization is presented, which could act as an integrative framework to organize writing activity and genres in discursive spheres making meaning of the students' writing practices. Thirdly, some recommendations are provided regarding the teaching and learning of writing at university, based on the theoretical perspective developed in previous sections. In the second part of the article, the contributions of the Special Issue are presented. These contributions offer a varied and complementary picture of current

trends and perspectives in the field of academic writing in Spanish and Latin-American contexts as well as in Europe. To these contributions it has to be added the review and synthesis of the theoretical discussions, methodological concerns and results of the broadly developed approaches in the USA such as Writing across Curriculum -WAC- and Writing in the Disciplines -WID

**Key words:** Academic Writing; University; Higher Education; Genres; Discursive activity.

Escribir es una actividad habitual en los entornos universitarios. Una gran parte del conocimiento que se elabora en ellos se plasma y vehicula a través de textos que se leen y producen en una inextricable red de relaciones entre unos y otros, tanto en formatos monológicos como dialógicos. Hablamos de *discurso académico* para referirnos de una manera muy general a estos usos. El discurso, también el académico, no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla. En palabras de Halliday (1993): “El discurso es la condición esencial del conocimiento, el proceso por el cual la experiencia deviene conocimiento”.

El discurso académico adopta formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones en que se genera; a estas distintas formas se las denomina *géneros discursivos*. En la literatura científica sobre la escritura en la universidad este término se ha generalizado. Sin embargo, una lectura atenta de su uso muestra la diversidad conceptual que esconde. Por otro lado, es cada vez más frecuente relacionar este concepto con el de *sistema de actividad*, lo cual permite abordar desde un punto de vista dinámico el discurso en los entornos universitarios. Con ello se enriquece el mismo concepto de género, pero se hace más compleja su definición.

Sin la pretensión de establecer una definición cerrada de ambos conceptos y de su interrelación, en esta introducción intentaremos delimitarlos en relación con las aportaciones, ya clásicas, de algunos autores que son todavía referentes para su comprensión y de aportaciones posteriores que los han enriquecido. A continuación abordaremos la clasificación de los géneros en el ámbito académico universitario para finalizar con algunas reflexiones sobre el uso y la enseñanza de los géneros en la docencia universitaria.

## **El concepto de género discursivo**

El concepto de género para referirse a usos diferenciados del lenguaje verbal tiene raíces antiguas, especialmente en la obra de Aristóteles; posteriormente ha sido un término que ha pervivido en los estudios literarios. Sin embargo en la actualidad este concepto ha ampliado su significado para referirse a todos los posibles usos del lenguaje humano considerado éste como una actividad social. Podemos situar esta renovación del concepto de género discursivo en la obra de Mihail Bakhtin. En uno de sus textos fundamentales, *El problema de los géneros discursivos*, publicado en ruso en 1979, se establecen las características básicas de la noción que de una forma u otra serán la base de las formulaciones posteriores del concepto. La primera idea es que el uso de la lengua está relacionado con la actividad humana y como dicha actividad se

desarrolla en ámbitos diversos, en diversas “esferas de actividad” dirá Bakhtin, los usos verbales serán también diversos. A pesar de que cada producción oral o escrita es individual, la *recurrencia* de las *situaciones*, de las actividades que se llevan a cabo en los distintos ámbitos, da lugar a producciones<sup>1</sup> que “reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración”. Estas condiciones específicas son inseparables, están indisolublemente unidas, y se determinan unas a otras. Por ejemplo, nos es fácil distinguir un artículo de divulgación, de un artículo científico, aunque versen sobre el mismo tema, porque tienen una estructura y unos recursos estilísticos distintos y ello es así porque responden a situaciones diferentes. El primero se sitúa en el ámbito de la comunicación de la ciencia con el conjunto de ciudadanos no especialistas y el segundo en el de la comunicación entre científicos especializados. Así pues, la recurrencia de situaciones da lugar a la recurrencia del conjunto de características verbales de los “enunciados” que se generan en ellas y que llegan a tener cierta estabilidad. Dan lugar a lo que se denomina *géneros discursivos*.

Una misma persona participa en una gran diversidad de ámbitos (“esferas”) de actividad. Los géneros son instrumentos de participación en la actividad social y aprendemos a usar la lengua dentro de las esferas de actividad que han conformado usos verbales específicos. Aprender lengua es aprender a usarla de forma adecuada en cada una de los ámbitos de la actividad humana.

En la obra de Bakhtin se plantea una de las cuestiones importantes en los debates sobre los géneros académicos en el momento actual. Este autor habla de la “relativa estabilidad” de los géneros. Como hemos dicho las producciones verbales en cada ámbito tienden a compartir un conjunto de características que se reiteran, pero esta reiteración es relativa. La actividad humana es dinámica y por lo tanto cambiante. Por ello los géneros serán también cambiantes. Por ejemplo, un artículo científico en nuestros días está muy alejado estilística y estructuralmente de uno escrito en el siglo XIX (Bazerman 1988; 1994). Así explica Bakhtin (1982 [1979]) esta dinamicidad:

“La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma.” (p. 248)

La estabilidad de los géneros es lo que los convierte en modelos de referencia para la producción verbal y en “horizonte de expectativas” para los receptores (Todorov, 1978). Algunos géneros se institucionalizan y adquieren una gran estabilidad: Pensemos, por ejemplo, en los textos jurídicos, o en las cartas comerciales, y en nuestro ámbito en los informes de laboratorio o en las tesis, al menos durante la última mitad del siglo XX. Esta estabilidad y sobre todo la institucionalización facilitan la participación de los individuos en las comunidades discursivas, por cuanto no se debe negociar en cada caso el tipo de participación requerida; aunque pueden convertirse también en un corsé que impida la verdadera comunicación.

Los conceptos de “esfera de actividad” y de “situación” no son coincidentes. Las *esferas de actividad* pueden ser consideradas, como decíamos, ámbitos de

participación en la vida y la actividad humanas. Las *situaciones* están definidas por el tipo de acción social que se realiza en cierto ámbito de la actividad. Así, el ámbito académico da lugar a géneros discursivos diversos: tesis, informes, reseñas de libros, proyectos, apuntes, etc. Todos ellos responden a tipos de actividades distintas que se llevan a cabo respondiendo a distintas situaciones en una misma esfera de actividad.

Miller (1984), en un imprescindible artículo, define los géneros como *acción social* y se refiere a ellos como “acciones retóricas tipificadas”. Siguiendo a Burke y a Cambbell y Jamieson, precisa que “un género está compuesto por una constelación de formas unidas por una dinámica interna. La dinámica ‘funde’ características sustantivas, estilísticas y situacionales.”<sup>iii</sup> (p. 152). Es necesario destacar, sin embargo, que las *situaciones* no vienen definidas sólo ni principalmente por las condiciones materiales de la comunicación sino que son *constructos sociales* resultado del significado y de la interpretación que los humanos dan a sus actividades. Si la tipificación de una actividad discursiva es útil en la comunicación entra en el stock relativamente estable de nuestros conocimientos y su aplicación puede devenir en rutina o “exigencia”.

Al hablar de la “exigencia” que la existencia de los géneros representa para los hablantes o escritores Miller se refiere a que la necesidad de hacerse entender conlleva la necesidad de ajustar el lenguaje a estos usos socialmente tipificados. El término exigencia sugiere determinismo, sin embargo el término alternativo que la autora utiliza, el de “motivo”, introduce en el concepto género una idea fundamental lejos de este matiz determinista: los géneros absorben las características de las situaciones recurrentes en que el lenguaje se genera y devienen motivos socialmente compartidos de dichas acciones.

En síntesis, los humanos desarrollamos nuestra actividad, que es en gran parte actividad discursiva, en diferentes ámbitos o esferas de comunicación. En cada una de las esferas se crean situaciones comunicativas recurrentes que dan lugar a formas de uso del lenguaje que denominamos géneros discursivos. Las situaciones y los géneros son construcciones sociales que poseen cierta estabilidad, pero al mismo tiempo son dinámicas y cambiantes. La estabilidad de los géneros conlleva que sean motivos sociales de participación.

Antes de adentrarnos en el entramado de géneros discursivos, entendidos como actividad discursiva que se da en el entorno académico debemos referirnos a la caracterización de la actividad humana en general para comprender la diversidad de situaciones que se dan en dicho entorno y las interrelaciones entre los diferentes ámbitos comunicativos que se entrecruzan en él. El marco de la teoría de la actividad nos permite avanzar en esta comprensión.

### **Actividad y sistemas de actividad: la actividad discursiva**

El quehacer humano, la práctica, ha sido abordada desde puntos de vista diversos desde la filosofía, la sociología, la psicología, entre otras ciencias humanas y sociales. Aquí nos basaremos en la aproximación sociohistórica que se desarrolla a partir de las primeras propuestas de Vigotski. Este autor pone de relieve que la actividad específicamente humana se realiza por medio de instrumentos y además se da en

cooperación con otras personas. Los humanos actúan sobre los objetos a través de instrumentos materiales o simbólicos; uno de ellos y fundamental es el lenguaje. En esta relación mediada el sujeto transforma el objeto y es transformado por él.

Los instrumentos, y el lenguaje por encima de todos, recogen la experiencia de la humanidad y por ello su utilización está marcada por los usos anteriores. Si queremos clavar un clavo utilizaremos un martillo cogiéndolo por el mango y no un destornillador. Si queremos exponer alguna opinión política en un periódico seguramente utilizaremos el lenguaje en forma de artículo de opinión, si nuestra firma es reconocida, o en forma de carta al director, si somos personas anónimas. Es decir acudiremos a instrumentos socialmente elaborados, los géneros discursivos, que nos ofrecen la guía para actuar y que permitirán la comprensión por parte de los lectores.

Leontiev (1972 [1979]) profundizó en el análisis de la actividad humana. Según este autor, la característica básica de la actividad es su orientación al objeto. El proceso de vivir, afirma Leontiev, un sistema de actividades que se suceden una a otra. No es pues una reacción o un agregado de reacciones frente al objeto sino "un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas y su propio desarrollo" (p. 11).

Las *actividades* se basan en *motivos* que se orientan a *finalidades*. Los motivos son sociales y los individuos pueden hacerlos suyos. En el marco de las actividades, los individuos o los colectivos llevan a cabo *acciones* que tienen sus *objetivos* específicos que toman *sentido* dentro de ellas. Esto implica que la acción se concibe como forma de participación social que se construye en el marco de la actividad; implica "la asunción por parte de un agente de un objetivo intermedio en el marco de la cooperación social". Supone la separación del objeto de la actividad y su motivo y, por lo tanto implica consciencia. Para alcanzar dichos objetivos se realizan *operaciones*. Pongamos un ejemplo: Podemos considerar que la actividad humana de comunicar información de hechos acaecidos tiene como uno de sus objetivos mantener la cohesión de un grupo humano. Esta actividad se realiza a través de actos individuales: una persona cuenta a otra algo que ha sucedido. Esta podría ser una forma primera de comunicación de un hecho. Históricamente esta actividad se ha hecho mucho más compleja y mediada por instrumentos cada vez más sofisticados: la prensa escrita, los medios de comunicación audiovisuales, internet. Las acciones y los objetivos específicos de los participantes en este tipo de actividad se han diversificado y podría llegar a ocurrir que alguno de ellos perdiera de vista la finalidad de su acción específica. Por otro lado, las operaciones que implicaba comunicar una noticia oralmente también se han diversificado y multiplicado gracias a las técnicas de comunicación y a su progresiva sofisticación. Los motivos y las finalidades de las actividades cambian con el tiempo. Podríamos pensar que la necesidad de información se asocia en nuestras sociedades al mantenimiento de la democracia, aunque algunos colectivos pueden usarla para todo lo contrario e introducir finalidades espurias como son las de controlar para fines propios a la población. Así, las actividades se transforman y se diversifican. Por ejemplo, las redes sociales se utilizan preferentemente para un tipo de información que los medios más tradicionales no proporcionan.

Han surgido aquí algunos conceptos fundamentales para la comprensión de la actividad humana y también para la actividad discursiva. Destacamos el de *sistema de*

actividad y el de *motivo* relacionado con el de *sentido* que los participantes otorgan a sus acciones.

El concepto de *sistema de actividad* fue retomado y modelizado por Engeström y colaboradores (Engeström, Miettinen y Punamäki, 1999). Basándose en el triángulo que representa la relación que Vigotski establece entre sujeto, objeto e instrumento, Engeström lo amplía tomando en consideración la comunidad en que la actividad se lleva a cabo, las reglas sociales que guían la actividad y la división del trabajo que toda actividad implica. El esquema de la figura 1 representa este modelo:

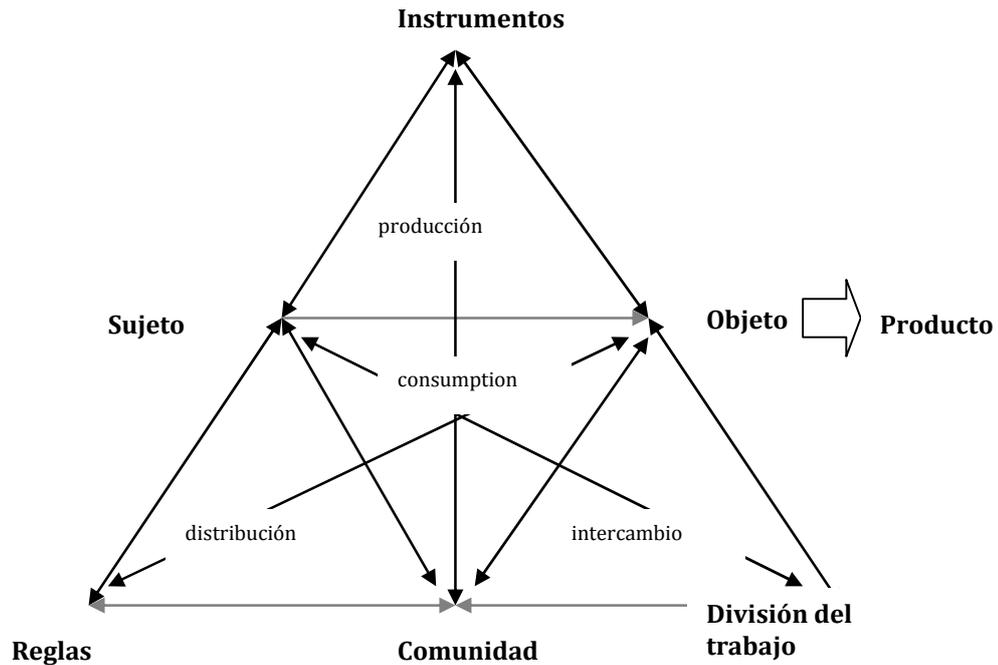


Figura n.1: Modelo del sistema de actividad según Engeström<sup>iii</sup>

El sujeto es la persona o grupo que actúa. El objeto es el “espacio problema” que orienta la actividad y que se transforma en el resultado o producto de la actividad. Los instrumentos físicos o simbólicos mediatizan la actuación. La comunidad comprende los grupos humanos que comparten el objetivo general y que adoptan unas regulaciones, normas y convenciones, implícitas o explícitas (reglas). Por división del trabajo se entiende tanto la horizontal entre miembros de la comunidad, como la vertical que puede implicar poder o diferencia de estatus.

Los sistemas de actividad en que nos vemos implicados los humanos son muy diversos y la actividad humana se desarrolla en la confluencia no siempre armónica entre sistemas de actividad. Las situaciones de enseñanza de la escritura, por ejemplo, pueden implicar la confluencia como mínimo de dos sistemas de actividad: la comunicativa implicada en la finalidad del texto que se escribe y que se pretende que sea leído por una comunidad que se considera destinataria del texto y la de aprendizaje del género que es objeto de enseñanza. Los sistemas de actividad que confluyen en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje pueden ser más, como muestran algunas investigaciones: Camps y Uribe (2006), Milian y Camps (2001),

Milian (1996, 1999) y Russell y Yáñez (2002). También muestran que estas contradicciones pueden ser y son fuente de aprendizaje (Castelló e Iñesta, 2012; Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013).

También Leontiev se refería a la diversidad de sistemas de actividad que se entrecruzaban y, siguiendo su distinción entre actividad y acción, afirmaba que una misma acción podía insertarse en sistemas de actividad diversos. Por este motivo, para comprender la actividad de escritura en la universidad no bastará con reconocer el tipo de acciones que los estudiantes llevan a cabo, sino que será necesario profundizar en el conocimiento de los sistemas de actividad que las orientan.

## Los géneros en la universidad

Las clasificaciones de la escritura de los estudiantes universitarios han sido prolijas pero, a pesar de su dispersión, es posible distinguir cuatro grandes perspectivas. En primer lugar, clasificaciones basadas en la teoría que establece tipologías de textos según su función. El trabajo pionero de Kinneavy (1969) es un claro exponente de este enfoque. Este autor desarrolló un modelo según el cual la escritura en la universidad respondía a cuatro grandes finalidades: expresiva, persuasiva, referencial y literaria. En segundo lugar, es preciso mencionar los estudios que establecen clasificaciones empíricas a partir de la información proporcionada por los protagonistas, fundamentalmente profesores pero también estudiantes, acerca de lo que escriben y la finalidad con qué lo hacen (Ganobcsik-Wiliams, 2004; Casanave, y Hubbard, 1992). El tercer enfoque se centra en el análisis de los programas y materiales de las asignaturas y especialmente de las actividades que los profesores proponen a sus estudiantes (Horowitz, 1986; Gillet y Hammond, 2009). Resulta muy difícil integrar de forma coherente los resultados de estos estudios, no sólo porque en ocasiones parten de criterios diferentes a la hora de establecer sus categorías sino también porque bajo denominaciones idénticas a menudo se esconden interpretaciones y significados muy diferentes. Resulta complicado saber por ejemplo qué quiere decir en un determinado contexto escribir un “ensayo” y cuál es la diferencia entre esta actividad y la de escribir un “texto de opinión” o entre un “informe” de una lectura y una “reseña”, por citar sólo algunas de las más habituales. Más complicado es todavía averiguar los textos que cada profesor considerará adecuados a la consigna formulada, algo que la mayoría de estudiantes debe inferir a partir de explicaciones y *pistas* indirectas proporcionadas por el profesor o de los resultados de evaluaciones propias o ajenas. La última perspectiva intenta paliar algunos de estos problemas puesto que establece sus clasificaciones a partir del análisis de los textos producidos por los estudiantes partiendo del análisis de corpus generalmente amplios y representativos de diferentes disciplinas. Algunas propuestas además de establecer diferencias entre los géneros han propuesto la agrupación de los mismos en *familias* atendiendo a sus características funcionales en un intento de evitar el reduccionismo lingüístico y de trascender las limitaciones disciplinares en clara sintonía con la propuesta de “esferas de actividad” a la que nos hemos referido en el apartado anterior (Gardner y Nesi, 2012). En estos casos, la información de profesores y estudiantes acerca de las finalidades y el significado de los textos que escribían resulta un complemento imprescindible a la hora de establecer su funcionalidad.

La funcionalidad es ciertamente uno de los criterios necesarios para entender la producción escrita de los estudiantes (y también de los profesores) pero, a nuestro entender, esta funcionalidad resulta muy difícil de captar si no se tienen en cuenta el significado y el sentido que tienen las actividades de escritura en contextos o sistemas de actividad específicos que cuentan con reglas y normas determinadas, con tradiciones y recursos diferenciales en los que determinadas prácticas discursivas son relevantes y más o menos valoradas. Tanto el significado como el sentido de la escritura en el contexto universitario están estrechamente vinculados a la función educativa de la universidad y es esta función la que acaba determinando la funcionalidad de las prácticas discursivas escritas en las que participan los estudiantes y, muchas veces también, sus profesores. Partimos de la idea de que la universidad tiene una función formativa y una función investigadora que se interrelacionan. Aquí aparecen ya dos grandes sistemas de actividad que se subdividen en subsistemas relacionados con las diversas disciplinas y ámbitos científicos y profesionales implicados. No siempre es fácil superar las contradicciones que se generan en la confluencia de la docencia y la investigación y tampoco las que se derivan de concepciones disciplinares diferentes que a menudo conviven en un mismo plan de estudios.

### **¿Cómo organizar los géneros que se enseñan y se aprenden en la universidad?**

Desde nuestra perspectiva las clasificaciones y taxonomías existentes, tanto las que se inspiran en propuestas teóricas como las que se originan empíricamente, a pesar del interés que tienen para comprender las características particulares de los géneros que analizan, no resultan suficientes cuando se trata de pensar en su presencia y organización en las prácticas discursivas que se desarrollan en la universidad desde una perspectiva educativa. Efectivamente, si lo que nos preocupa es la apropiación por parte de los estudiantes de determinados géneros y, por extensión de determinadas formas de pensar y de actuar en sus respectivos campos disciplinares, necesitamos un marco integrador que organice la actividad en esferas discursivas que son las que otorgan sentido y significado a las prácticas de escritura de los estudiantes.

Un primer foco de interés y de problematización lo constituye la definición de la propia expresión *escritura académica*. Una primera respuesta relativamente fácil implicaría considerar que la escritura académica incluye todas las prácticas de escritura que se producen y tienen sentido en el contexto académico. Sin embargo, resulta evidente que existen prácticas de escritura que, o bien se producen en la academia pero aspiran a ser leídas fuera de la misma (recomendaciones, textos divulgativos), o bien tienen finalidades diferentes en los contextos académicos y científico profesionales (tesis, artículos de investigación)<sup>iv</sup>. Por lo tanto, no todos los textos que se escriben en la universidad comparten finalidades ni responden a las mismas situaciones académicas.

De acuerdo a lo anterior, entendemos que la clasificación, o mejor dicho, la organización de los géneros que se escriben en la universidad debe dar cuenta de las diferentes sistemas de actividad que caracterizan la actividad de las comunidades que integran el contexto universitario: un primer *sistema –o esfera- de actividad*

*profesional* en el que se producen textos de investigación pero también los propios del quehacer profesional, *el sistema de actividad de enseñanza y aprendizaje* en el que aquello que se escribe y lee está al servicio del aprendizaje, *el sistema de actividad social* en el que prima el mantenimiento de relaciones y *el sistema de actividad académico* propiamente dicho que participa de los anteriores pero en el que se producen también textos propios, como por ejemplo las tesis o los proyectos de investigación.

Estos sistemas de actividad difieren en cuanto a las dimensiones que son relevantes a la hora de definir géneros diferentes (Bazerman y Prior, 2004; Russell y Cortes, 2012), y que fundamentalmente tienen que ver con el *sentido y significado* que otorgan a la escritura, el *proceso* de composición y las formas en que se elaboran los textos, las características de estos textos en tanto que *productos* de la actividad y con la *audiencia* para la que se escribe.

En términos generales, en los sistemas de actividad que caracterizan a las comunidades profesionales el *sentido y el significado* de la escritura radica en la posibilidad de difundir el conocimiento disciplinar (p.ej. artículos en revistas profesionales) o científico (p.ej. artículos de investigación) y ayudar a resolver problemas habituales del quehacer profesional (p. ej. informes). Los *procesos* de escritura acostumbran a ser compartidos por varios autores, los *productos* son altamente especializados, con abundantes términos específicos y mucha información que se da por conocida dado que se espera que la *audiencia* sean pares con problemas similares.

En los sistemas de actividad vinculados a la docencia y el aprendizaje altamente formalizados como las que caracterizan los contextos universitarios, el *sentido y el significado* de la escritura acostumbra a estar vinculado a elaborar, construir –y reflexionar sobre- el conocimiento o a dar cuenta de lo aprendido. Pero además, en múltiples ocasiones a esta función epistémica de la escritura hay que sumarle una función de aprendizaje de las formas comunicativas propias de las comunidades profesionales, lo que convierte a los textos que se producen en metatextos puesto que éstos ya no tienen el sentido que les sería propio sino que se escriben también con la finalidad de que el estudiante aprenda a dominar las claves que los definen (por ejemplo cuando se enseña a redactar un informe de un paciente). En estas situaciones los *procesos* de composición suelen ser individuales y bastante implícitos y los *productos* o bien son de uso exclusivo del aprendiz (y autor), por ejemplo los apuntes, o bien reciben valoraciones basadas en criterios muy diversos que generalmente son establecidos por los profesores con más o menos transparencia y claridad en función de los objetivos que se pretendían en cada situación educativa (ortografía, estructura, uso del contenido, nivel de reflexión, etc.). En general, la *audiencia* se reduce al mismo profesorado o, en ocasiones, al resto de estudiantes, habitualmente del mismo curso, que incluso puede co-evaluar dichos productos.

El sistema de actividad propiamente académico implica la producción de algunos textos cuyo sentido sólo se entiende dentro de la propia academia. La escritura en estos casos está al servicio de determinadas actividades académicas que no tienen correlato en otras esferas de actividad aunque comparten parte de su funcionalidad tanto con la esfera profesional como con la de enseñanza y aprendizaje. Ejemplos emblemáticos son las tesis doctorales, o en la actualidad, los proyectos finales de

grado. Se trata de actividades que sólo se pueden llevar a cabo en la comunidad académica y que difícilmente la trascienden sin modificaciones sustanciales tanto en sus productos como en los procesos de producción. La finalidad de una tesis es obtener el grado de doctor y para ello precisa de un producto que será evaluado por un tribunal de miembros expertos de la comunidad académica. Incluso en la situación actual en que la mayoría de áreas del saber admiten que la monografía tradicional pueda ser sustituida por un compendio de publicaciones, se requieren algunas modificaciones en el texto final (redactar una introducción y conclusiones que integren las diferentes publicaciones en un todo) y en los procesos (escritura con un director, defensa ante un tribunal) que lo alejan de las características habituales de la publicación de artículos propia de los investigadores ya iniciados que se sitúan en la esfera de actividad profesional. El *proceso* de redacción de estos textos es también específico puesto que, a pesar de ser compartido con un director y cada vez más con un equipo de investigación, sigue manteniendo el carácter evaluativo individual del candidato. Algo parecido sucede con otros textos propiamente académicos como los exámenes o la presentación de méritos y proyectos. Los *productos* en estos casos son también especializados con un nivel alto de codificación que varía en función de las características (sociales, culturales y históricas) y normas específicas de cada comunidad académica. Finalmente, la *audiencia* es la propia academia e incluso la subcomunidad definida por el área de conocimiento o la disciplina.

A los anteriores se le puede añadir un último sistema que caracteriza la actividad social académica que utiliza la escritura con finalidades empáticas y afectivas e incluso organizacionales. Los emails, anuncios, planes de reuniones, entre otros muchos, son ejemplos de los textos propios de esta comunidad cuyo *sentido* es establecer o mantener las redes sociales específicas de los contextos universitarios. Los *procesos* que caracterizan la escritura son, en estos casos, variados pero siempre rápidos y guiados por la funcionalidad, algo que también impregna los *productos* en los que evidentemente prima la comunicación tanto de hechos como de emociones y actitudes. La *audiencia* es versátil en función de las comunidades pero también puede ser uno mismo cuando se trata de un diario –tanto del que enseña como del que aprende– en el que las voces de la comunidad se integran con la propia.

El hecho de que estos sistemas o esferas de actividad impregnen una gran parte de las actividades discursivas que se producen en los contextos universitarios da cuenta de la variedad y riqueza de las prácticas de escritura pero a la vez dificulta enormemente la organización de los géneros que se producen en dichos contextos. Además, en las actividades de estudiantes y profesores, que además participan de más de un sistema de actividad, se producen múltiples interacciones y relaciones que dan origen a géneros intermedios que responden de manera particular a las exigencias de cada esfera de actividad. La figura 2 da cuenta de estas relaciones y puede servir de marco conceptual integrador para pensar los géneros y sus relaciones en el contexto universitario desde la perspectiva que estamos defendiendo.



Figura n.2.

Tal como hemos adelantado, la participación tanto de estudiantes como de profesores en más de uno de estos sistemas de actividad genera no pocas tensiones y contradicciones que, si bien, siguiendo los planteamientos de Engeström y Sannino (2011) pueden ser fuente de aprendizaje, también dificultan la apropiación por parte de ambos colectivos de los géneros propios de cada esfera de actividad. Pensemos por ejemplo, en los estudiantes de grado a los que se les pide informes o análisis de casos con la interesante intención de que las actividades a las que se enfrenten sean lo más funcionales, auténticas y significativas posible. En muchas de estas ocasiones, los estudiantes deben “descubrir” cuáles son las claves que rigen la comunicación en el sistema de actividad profesional para producir los textos requeridos de acuerdo a lo que se espera de los mismos en contextos profesionales. Sin embargo, deben hacer esto desde su rol de estudiantes y sin abandonar el sistema de actividad de enseñanza y aprendizaje que les es propio, puesto que el texto va a ser evaluado y en muchas ocasiones va a tener como único destinatario este mismo profesor. Mención especial merece la situación en la que a un estudiante de doctorado se le pide que publique un artículo antes de leer la tesis doctoral, requisito que empieza a ser frecuente en las universidades españolas. Este estudiante cuya actividad principal se sitúa en el sistema de actividad de enseñanza y aprendizaje, debe producir un texto propio de la comunidad profesional, en este caso de investigadores, y consecuentemente debe aprehender las características básicas de este sistema de actividad que le exige cambios en sus acciones y en su identidad. La resolución de estas tensiones pasa por repensar la forma en que se concibe el texto, su rol como escritor, las convenciones o recursos que son necesarios, las reglas de comunicación preestablecidas y su posición en la comunidad, aspectos todos ellos que inciden de forma directa en el texto final que el estudiante es capaz de producir (Castelló, Iñesta y Corcelles, 2013). Algo parecido sucede con el profesor acostumbrado a escribir artículos de investigación que debe enseñar a sus estudiantes qué es y cómo se escribe el proyecto final de grado por citar otro de los retos actuales a los que se enfrentan la mayoría de profesores en la

actualidad. Las situaciones que ejemplifican contradicciones y tensiones entre sistemas de actividad son múltiples y variadas y resulta conveniente tenerlas en cuenta a la hora de diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje de los géneros propios de las diferentes esferas de actividad que conviven en la universidad si queremos ayudar a los estudiantes a resolverlas de manera efectiva.

En el marco disciplinar universitario se da también la confluencia de diversos sistemas de actividad. Los escritos que se producen en el marco de las disciplinas se insertan en sistemas de actividad diversos; por un lado en el ámbito o esfera de la enseñanza en que los textos que se producen tienen como función bien el mostrar lo que se aprende para que sea evaluado por el profesor: exámenes, resúmenes y síntesis, reseñas, etc., bien servir de instrumento de aprendizaje: ensayos, “papers” de diverso alcance, o bien coadyuvar a los procesos de elaboración de otros textos o del conocimiento que se mostrará de diferentes maneras. Por otro lado los ámbitos profesionales de las diversas disciplinas confluyen constituyendo sistemas de actividad que se entrecruzan con los formativos. En ambos ámbitos se producen textos que se inscriben en géneros diversos, unos altamente institucionalizados, otros más abiertos. Algunos estudios (Flower, 1987; Camps y Uribe, 2008) han mostrado que las finalidades que los alumnos asumen en el marco de estos sistemas en confluencia no son siempre compartidas por todos ellos y, por lo tanto el sentido que dan a su actividad escritora puede no ser coincidente. La escritura de un texto puede tener para el alumno solo el sentido de mostrar su conocimiento para aprobar la asignatura; otro alumno, en cambio puede pretender escribir para aprender a insertarse en una comunidad profesional.

### **La enseñanza de los géneros en la universidad**

La mayoría de los estudios que se han ocupado del análisis de los géneros académicos a los que nos hemos referido en el apartado anterior no se han planteado, al menos de forma explícita, cuáles son los que deberían primarse y por qué en contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios. Su foco de atención ha sido la descripción, análisis y categorización de las prácticas existentes pero en contadas ocasiones al análisis le ha acompañado la reflexión respecto al sentido y/o necesidad de la promoción de unos géneros frente a otros.

Ésta sí ha sido la preocupación de movimientos tan importantes en el contexto de los Estados Unidos como los que respectivamente se conocen como “escribir a través del currículum” (*writing across curriculum –WAC-*) o “escribir en las disciplinas” (*writing in the disciplines –WID-*). Dado que ambos son analizados por uno de sus protagonistas de excepción, D. Russell, en este mismo monográfico no es nuestra intención matizar sus aportaciones, si bien buena parte de las afirmaciones siguientes tienen su origen en algunas de las reflexiones y estudios propiciados por estos movimientos, (especialmente el segundo por su mayor conexión con la investigación), y se nutren de algunas de las críticas que han permitido su avance y evolución (Bazerman, 2013).

Desde el punto de vista de la docencia universitaria y, a partir de la problematización de las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, se podrían identificar dos enfoques: a) el que defiende que los géneros discursivos propios de los

entornos científicos y profesionales deben ser y pueden ser objeto de enseñanza específica dado que se considera que la función del aprendizaje universitario es inserir al aprendiz en la esfera discursiva propia del ámbito en que se desarrollará su vida profesional (Bartholomae, 1986; Bazerman, 1998), y b) el que considera que las situaciones académicas y las profesionales son irreductibles, es decir son ámbitos –o esferas discursivas- diferentes con fines propios y particulares en cada caso, que, consecuentemente, dan lugar a géneros diversos (Freedman, Adam y Smart, 1994; Russell y Yañez, 2002; Lea y Street, 1998; Robinson-Pant y Street, 2012).

La definición de género que hemos avanzado apunta hacia el segundo punto de vista. Pero adoptarlo de forma extrema sería seguramente simplificador. A continuación formulamos algunas cuestiones que puedan dar lugar a la reflexión y, orientar la investigación sobre los usos del discurso en la enseñanza universitaria:

1. Las finalidades de la actividad docente y/o académica y de la actividad científica y/o profesional son diversas. Así, será diferente el diálogo que tiene como finalidad enseñar del que se produce entre colegas con el fin de construir nuevo conocimiento. En el primer caso, por ejemplo, el dominio de conceptos implicados en un determinado campo del conocimiento no se puede presuponer y habrá que prever cómo pueden acceder a dicho dominio los aprendices. La enseñanza requiere secuenciación y programación, aunque se programe a través de actividades o proyectos.

2. Cualquier aproximación al estudio de las prácticas discursivas en la universidad debería situar el énfasis en la necesidad de que las actividades de lectura y escritura tengan sentido para los estudiantes. El sentido de estas actividades y de las prácticas discursivas viene dado por la situación que las genera y también por la forma en que los participantes las conciben. Algunos estudiantes son capaces de atribuir a actividades habituales como tomar apuntes un sentido instrumental. Para la mayoría, sin embargo, tienen un sentido puramente de recopilación o repetición de los contenidos (Castelló y Monereo, 2005). Han sido varios los estudios que, sobre todo desde el movimiento británico conocido como *academic literacies* –ACLITS- se han ocupado de poner de manifiesto las percepciones diferentes –incluso opuestas- que a menudo exhiben profesores y estudiantes frente a las actividades de escritura que enfrentan (Lea y Street, 1998; Lea 2012).

3. Como hemos explicado, los ámbitos discursivos académicos, de enseñanza y aprendizaje y científico/profesional tienen múltiples interrelaciones. Los discursos de uno y otros ámbitos se entrecruzan en prácticas diversas de formación (inicial y permanente), de información (lecturas, conferencias, etc.), de inserción a través de las prácticas (en escuelas, hospitales, empresas, etc.). La participación de los estudiantes en estos ámbitos es una ocasión inmejorable para evidenciar la necesidad de apropiación progresiva de los géneros que son propios. Es preciso recordar que los estudiantes cuando acceden a la universidad son ajenos a las prácticas discursivas de estas comunidades a las que se van a incorporar. Sólo conocen algunos contextos de la comunidad de enseñanza y aprendizaje debido a su participación en la escuela que requerirán ser repensados porque la universidad implica formas de actuación y discursos específicos diferentes de los que utilizaron en niveles educativos anteriores.

4. A pesar de la especificidad de los géneros científico/profesionales y los

géneros educativo/académicos, se puede considerar que hay formas de reflexión sobre la realidad, formas de defender una idea, estilos de argumentación que se siguen en determinados campos del saber que deberían conformar situaciones enseñanza en las que los estudiantes pudiesen participar activa y críticamente, haciendo uso de los géneros propios de estos campos del saber, sin olvidar que el aprendizaje y usos de estos géneros en entornos académicos constituye una actividad específica diferente de la que se espera que lleven a cabo en entornos propiamente profesionales.

Desde el punto de vista metodológico, la enseñanza de los géneros en la universidad puede beneficiarse de algunas de las premisas que hemos venido argumentando como necesarias para la enseñanza de la escritura (Camps, 2003; Castelló, 2008; Castelló, 2009) y que concuerdan con los postulados epistemológicos del movimiento ACLITs. En contextos anglosajones, viene siendo habitual distinguir tres grandes aproximaciones en la enseñanza de la escritura académica (Lea y Stierer, 2000; Robinson-Pant y Street, 2012). La primera denominada *técnicas o habilidades de estudio (Study Skills)* presume que la alfabetización de los estudiantes tiene que ver con un conjunto de técnicas, reglas y normas para escribir que los estudiantes deben aprender y que pueden ser transferidas a otros contextos. La segunda aproximación conocida como *socialización (Socialization)* pone el énfasis en las actividades que permiten que los profesores *inculquen* las bases de una nueva cultura, la académica. Esto implica que los estudiantes deben conocer las características de esta cultura, participar de algunas de sus actividades para socializarse y actuar como miembros de pleno derecho en la misma. La tercera aproximación, la de las *alfabetizaciones académicas<sup>v</sup> (Academic Literacies)*, entiende la alfabetización como una práctica social y presupone que tanto la escritura como la lectura en el contexto universitario tienen una función epistémica y de construcción de identidad más que relacionarse con el dominio de técnicas o la socialización en una cultura diferente (Ivanic, 1998). Desde esta aproximación no se niega la relevancia de las técnicas o la socialización, más bien se consideran aspectos necesarios pero no suficientes de la alfabetización académica de los estudiantes. Como Lea (2012) sugiere, el foco se traslada a la construcción del sentido y de una identidad como autor. Esto exige situarse en un nivel epistemológico en el que lo cuenta es qué tipo de conocimiento se genera y para qué sirve o en qué esfera de actividad se sitúa.

Desde el punto de vista educativo, este tercer enfoque exige ir más allá de la del conocimiento y dominio de los recursos discursivos propios de cada situación comunicativa y discernir cuándo, cómo y por qué son adecuados dichos recursos en función de los propios objetivos discursivos (Camps y Castelló, 1996). Esto también implica atender a algunas características de los géneros discursivos que a menudo permanecen ocultas a los ojos de los estudiantes y que se relacionan directamente con el sentido de los mismos, como la voz y la posición del autor, la manifestación de su identidad, el nivel de contribución epistemológica que requiere o el diálogo con otros textos y autores.

## **Las contribuciones a este monográfico**

Los artículos que contribuyen a este monográfico ofrecen un amplio y diverso panorama sobre la escritura en la universidad. Los dos primeros ofrecen visiones generales de la investigación en Europa y en Estados Unidos, dos áreas con tradiciones docentes e investigadoras diferentes pero que comparten algunos enfoques teóricos que permiten interesantes aproximaciones.

El artículo de David Russell sintetiza algunas investigaciones que ilustran las aproximaciones teóricas, los métodos y los resultados, así como las aplicaciones que han tenido en la enseñanza de la escritura en el marco de las disciplinas en la universidad. La revisión de estos estudios se organiza críticamente a partir de algunas de las contradicciones que el análisis de la actividad escritora y de enseñanza de la escritura plantea: escribir para aprender o aprender a escribir; aprender un género discursivo o aprender contenidos; la relación entre desarrollo y aprendizaje; la transferencia y la transversalidad de la escritura entre el entorno académico y el profesional; la complejidad de la escritura de tesis en que confluyen una gran diversidad de sistemas de actividad y, finalmente, la incidencia de las aproximaciones denominadas críticas que han desembocado en numerosos estudios de corte etnográfico. En su conclusión el autor se refiere a otra contradicción actual de los estudios universitarios en general: la tensión entre equidad social y excelencia en la especialización y sitúa la escritura como un instrumento poderoso para implicar críticamente a los estudiantes en la comunicación con los otros y con el mundo.

El punto de partida del artículo de Otto Kruse lo constituye la mirada a la diversidad de culturas escritas en Europa y la forma en que han influido en la escritura académica. A partir de esta visión general desarrolla tres perspectivas interconectadas a través de las cuales se puede analizar la escritura en la educación superior. La primera de ellas plantea de qué forma los diferentes géneros discursivos tienen funciones diversas para la enseñanza, que hay que conocer si se quieren usar adecuadamente. La segunda perspectiva se centra en las prácticas de enseñanza y en los factores contextuales y organizativos que condicionan la escritura de los estudiantes. Finalmente, la tercera perspectiva aborda el tema de la competencia escrita entendida como la confluencia y coordinación de diversos componentes que habrá que conocer para que la competencia se desarrolle. Este último enfoque es crucial para conectar el conocimiento disciplinar, las habilidades comunicativas, el dominio de los procesos y procedimientos y las demandas lingüísticas y genéricas de los textos que se aprenden a escribir.

El enfoque del tercer artículo de este grupo es algo distinto. Mauricio Pérez y Alfonso Rodríguez, basándose en una amplia investigación de tipo descriptivo caracterizan las prácticas de lectura y escritura en 17 universidades colombianas. La intención del estudio es ofrecer un diagnóstico de la situación con el fin de fundamentar la necesaria renovación de los usos escritos en la educación superior. Los datos en que se basa proceden de una encuesta a estudiantes, de documentos institucionales y programas, de 20 estudios de caso de prácticas destacadas y finalmente de grupos de discusión. El artículo destaca algunos resultados referidos a lo que se lee y se escribe en la universidad (el primer lugar lo ocupan los apuntes de clase y la respuesta a evaluaciones respectivamente); a las finalidades de la lectura, que se

muestran muy diversas y variadas. El análisis de los cursos que se ofrecen en las universidades da cuenta de que el predominio lo tienen los cursos que tratan la escritura y la lectura como competencia general y no como competencia específica de campos disciplinares; el análisis de las prácticas muestra que las mejores experiencias vividas por los estudiantes se circunscriben en su gran mayoría al ámbito de las disciplinas. Las conclusiones avanzan algunos caminos que se deberían seguir para superar una situación que se considera, por lo menos, problemática.

Un segundo grupo de aportaciones tienen como objeto aspectos diversos implicados en el proceso de enseñar o aprender a escribir en la universidad, como son las concepciones de los profesores, las actitudes y la identidad de los estudiantes como escritores miembros de la comunidad académica, y finalmente la función de la evaluación colaborativa y su incidencia en la mejora de los textos escritos.

El primero de este grupo, firmado por Ángels Oliva y Marta Milian estudia la construcción de la identidad académica a través de la escritura en inglés como lengua extranjera. Las autoras se basan en aportaciones socio-constructivistas, estudios sobre el género, la lingüística sistémico-funcional y la teoría de la actividad para explorar las relaciones entre géneros e identidad de estudiantes de primero de Humanidades que participan en un contexto de enseñanza de la escritura en el que se prima la reflexión sobre la naturaleza y características del sistema de actividad académico.

En el siguiente artículo de este segundo bloque, Paula Carlino, Patricia Iglesia e Irene Laxalt examinan las concepciones sobre lectura y escritura que pueden inferirse de las prácticas declaradas de 544 profesores argentinos. Concretamente, los datos se refieren a las acciones que los encuestados realizan para ayudar a afrontar las dificultades de los alumnos para leer comprensivamente y escribir con claridad. Aunque muchos declaran ocuparse de la lectura y/o escritura en sus materias, predominan quienes manifiestan intervenir sólo al inicio de estas tareas (solicitando trabajos, dando instrucciones, enseñando técnicas) o al final (corrigiendo producciones de los alumnos). Algunos de ellos manifiestan asimismo promover la interacción entre profesor y alumnos y/o entre pares, a través de la discusión sobre lo leído o lo escrito. Las autoras relacionan sus resultados con los marcos teóricos de “escribir a través del currículum” y “enseñanza dialógica” para inferir las concepciones que podrían corresponder a las prácticas declaradas, además de proponer líneas de actuación en la formación de los futuros profesores.

Por último el trabajo de Mariona Corcelles, Maribel Cano, Gerardo Bañales y Norma Vega, se sitúa en el reto de enseñar a escribir el trabajo final de Grado. La situación educativa diseñada para promover la apropiación de las características de este género específico incluye la revisión colaborativa de tres versiones del texto final, además de otros aspectos que tienen por objetivo ayudar a los estudiantes a construir su identidad como autores. En el artículo se analizan las sugerencias de cambio que ofrecen tanto profesores (n=8) como compañeros (n=35) en las situaciones de revisión colaborativa y el impacto de las mismas en el texto final. Los resultados revelan que, si bien los compañeros fueron revisores más activos que los profesores en términos cuantitativos, la naturaleza de sus sugerencias fue de menor calado y tuvo un impacto menor en la calidad del texto. Curiosamente los estudiantes que fueron capaces de introducir cambios relacionados con la presencia del autor en el texto son los que más mejoraron sus textos.

## Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. (1982 [1979]). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, pp. 248-293. (Orig. ruso: *estetika slovesnogo tvorchestva*, Izdatel 'stevp "iskusstvo", 1979)
- Bartholomae, D. (1986). Inventing The University. *Journal of Basic Writing*, 5 (1), 4-23.
- Bazerman, C. (1994). Systems of genres and the enactment of social intentions. *Genre and the new rhetoric*, 79-101.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., & Prior, P. A. (2004). *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (2003) (Coord.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. & Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En C. Monereo & I. Solé (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 321-342.
- Camps, A. & Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En J.L. Barrio (coord.): *El proceso de enseñar lenguas*. Madrid: La Muralla, pp. 27-56.
- Casanave, C. & Hubbard P. (1992). The writing assignments and writing problems of doctoral students: faculty perceptions, pedagogical issues, and needed research. *English for Specific Purposes* 11; 33-49.
- Castello, M. & Monereo, C. (2005). Students' note-taking as a knowledge construction tool. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5 (3), 265-285. . I: 0,322 (NRS); Q: 1 (NRS); Cites SCI: 5
- Castelló, M. (2008). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 50, 21-29
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas compiladores o escritores?. En J.I. Pozo y Pérez Echeverría, M. P. (Coords.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M. Iñesta, A. & Corcelles, M. (2013). Ph. D. students' transitions between academic and scientific writing identity: learning to write a research article. *Research in the Teaching of English*, v.47. 442-478.
- Castelló, M. & Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers in M. Castelló & C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp.179-200). Bingley, UK: Emerald group Publishing Limited.

- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L. (Eds) (1999), *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Engeström, Y., y Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387.
- Flower, L. (1987). *Interpretative acts: cognition and the construction of discourse. Occasional paper, 1*. Berkeley/ Pittsburgh: CSWL. University of California/ Carnegie Mellon University. (trad. cat.: Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs. *Articles*, 5, 1995, 81-101)
- Freedman, A.; Adam, Ch. & Smart, G. (1994). Wearing suits to class: simulating genres and simulation as genre. *Written Communication*, 11 (2), 193-226
- Ganobcsik-Williams, L. (2004). *A Report on the Teaching of Academic Writing in UK Higher Education*. Royal Literary Fund.
- Gardner, S. y Nesi, H. (2012). A Classification of Genre Families in University Student Writing. *Applied Linguistics* 26, 1–29; doi:10.1093
- Gillett, A. & Hammond A. (2009). Mapping the maze of assessment: an investigation into Practice. *Active Learning in Higher Education*, 10; 120–37.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-106
- Horowitz, D. (1986). What professors actually require of students: academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 20, 3; 445–62.
- Ivanic, R. (1998) *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. John Benjamins: Amsterdam
- Kinneavy, J. E. (1969). The basic aims of discourse. *College Composition and Communication*. 20, 5; 297–304.
- Lea, M. R. (2012). New Genres in the Academy: Issues of Practice, Meaning Making and Identity. In M. Castelló, C. Donahue (ed.). *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies (Studies in Writing, Volume 24)*, Emerald Group Publishing Limited, pp.93-109
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172. doi:10.1080/03075079812331380364
- Lea, M. & Stierer, B. (2000). *Student Writing in Higher Education: new contexts* Open University Press: Buckingham
- Leontiev, A.N. (1979). El problema de la actividad en psicología. En *La actividad en psicología*, La Habana: Libros para la educación, pp 7-27. (Original ruso: en *Voprosy filosofii*, 9, 95-108, 1972)
- Leontiev, A.N. (1981). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. La Habana (Cuba): Editorial Pueblo y Educación.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation, Desire*, Routledge: London

- Milian, M. (1996). Contextual factors enhancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborative writing. En G. Rijlaarsdam et al. (eds.), *Effective Teaching and Learning of Writing* (pp. 372-386). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Milian, M. & Camps, A. (2001) Interacción de contextos en el proceso de composición escrita en grupo. *Lengua, discurso, texto* (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso), Vol. II. Madrid: Visor. pp. 2767-2780.
- Miller, C.R. (1984). Genre as a social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Robinson-Pant, A. y Street, B. (2012). Students' and Tutors' Understanding of 'New' Academic Literacy Practices. In Montserrat Castelló, Christiane Donahue (ed.) *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies (Studies in Writing, Volume 24)*, Emerald Group Publishing Limited, pp.71-92
- Russell, Ch. & Yáñez, A. (2002) 'Big Picture People Rarely Become Historians': Genre Systems and the Contradictions of General Education. En Ch. Bazerman, & D.R. Rusell, (eds.): *Writing Selves/Writing Societies. Research from Activity Perspectives*, Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity.
- Todorov, T. (1978). L'origine des genres. En Todorov, T. (ed.): *La notion de littérature et autres essais*. París: Seuil, pp. 27-46. (Trad. cast.: El origen de los géneros. En M.A. Garrido Gallardo (comp.): *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco/Libros, pp. 31-48).
- Vigotsky, L.S. (1977 [1934]). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires (Argentina): La Pléyade.

## Notas

---

<sup>i</sup> Bakhtin (1982) define los enunciados como “unidades de la comunicación discursiva” con “unas fronteras bien definidas” determinadas “por el cambio de los sujetos discursivos, es decir, por la alternancia de los hablantes” (p. 260)

<sup>ii</sup> “a genre is composed of a constellation of recognizable forms bound together by an internal dynamic”. The dynamic “fuses” substantive, stylistic, and situational characteristics” (p. 152)

<sup>iii</sup> University of Helsinki. Center for Activity Theory and Development

<http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/activitysystem> . Consulta realizada el 30.01.06

<sup>iv</sup> Para ampliar el análisis de las fronteras entre géneros y contextos, ver al respecto Russell y Cortés, 2012.

<sup>v</sup> La expresión no tiene una traducción fácil ni unívoca. Hemos optado por la traducción literal del mismo pese a ser conscientes de las connotaciones diferenciales que tanto los términos de “alfabetizaciones” como la de “académicas” tienen en castellano.

Cita del artículo:

Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico dedicado a *Academic Writing*. Vol.11 (1) Enero-Abril. pp. 17-36. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net>

## Acerca de las autoras



### **Anna Camps Mundó**

*Universitat Autònoma de Barcelona*

Departamento de Didáctica de la Lengua

Mail: [Anna.camps@uab.cat](mailto:Anna.camps@uab.cat)

Catedrática emérita de Didáctica de la Lengua. Es maestra, licenciada en Pedagogía i en Filología románica y Doctora en Psicología.

Directora del grupo de investigación GREAL, (UAB).

Sus líneas de investigación prioritarias giran en torno de la enseñanza de la lengua escrita y de la reflexión metalingüística y de la enseñanza de la gramática en los niveles de Primaria y Secundaria.



### **Montserrat Castelló Badia**

*Universitat Ramon Llull*

Departamento de Psicología

[Montserratcb@blanquerna.url.edu](mailto:Montserratcb@blanquerna.url.edu)

Profesora catedrática de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Universidad Ramon Llull.

Directora del grupo de investigación SInte-lest (URL), miembro del seminario SINTE.

Sus líneas de investigación versan sobre la enseñanza de la escritura académica y la identidad, la regulación socialmente compartida de la escritura y la escritura como herramienta epistémica