

## ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

por Anna ESCOFET ROIG, M.<sup>a</sup> José RUBIO HURTADO  
y Liliana TOLCHINSKY \*  
*Universidad de Barcelona*

La producción de textos escritos es una de las actividades fundamentales de la comunidad universitaria desde sus orígenes. Involucra a estudiantes, profesores, investigadores, organismos de gobierno y de gestión, y se presenta en múltiples formas, desde la toma de apuntes a la publicación de tratados. Este artículo reúne los resultados de un estudio descriptivo de distintas iniciativas institucionales para la enseñanza de la escritura en ámbitos universitarios.

La cantidad y calidad de la producción escrita ha sido y es el baremo principal de evaluación tanto del desempeño de los estudiantes como de la productividad investigadora del cuerpo universitario y, en algunos casos, la única referencia utilizada. La comunidad científica internacional ha adoptado una de estas formas, la publicación en revistas especializadas, como criterio distintivo para juzgar la calidad de profesores y equipos de investigación. A través de las publicaciones se juzga la innovación de las ideas, el rigor metodológico,... y también la capacidad de argumentación de quien escribe.

Existe una cierta polémica entre quienes sostienen que los textos académicos *reflejan* procesos cognitivos específicos y la organización del trabajo científico y quienes insisten en que los textos académicos son los que *construyen* el quehacer científico. En cualquier caso «cuando las observaciones se incorporan a la ciencia lo hacen en forma de expresiones o de algún tipo de discurso escrito. Las creencias científicas se expresan en los debates y se plasman en los escritos científicos» (Potter, 1977, p. 39-41). La difusión y la aceptación de las creencias científicas dependen en

---

\* El estudio sobre el cual se informa en este artículo fue subvencionado por el Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes de la Universidad de Barcelona.

gran medida de un conocimiento detallado de las normas discursivas de la comunidad académica y de algunos de sus exponentes: las revistas científicas.

La importancia de la producción escrita para la comunidad científica y para todos los estamentos de enseñanza superior suscitó un importante desarrollo de programas de intervención en el área de la escritura académica. Estos programas asumen las formas más diversas, desde cursos incluidos en el plan de estudios y con clases presenciales hasta servicios de soporte puntual a alumnos o profesores que deben redactar un trabajo escrito.

El artículo que presentamos tiene tres propósitos fundamentales:

- \* En primer lugar nos proponemos enmarcar conceptualmente el área de la escritura académica reseñando brevemente las ideas propuestas i) desde la sociología del conocimiento científico ii) desde la lingüística funcional y iii) a partir de las acciones educativas tendientes a atender las necesidades específicas de la enseñanza superior.

En segundo término nos proponemos presentar los resultados de un análisis comparativo de las acciones educativas en el área.

En tercer lugar nos proponemos detectar cómo se configuran los indicadores observados alrededor de algunas dimensiones que podrían servir para distinguir modelos de enseñanza en esta área.

## 2. Marco teórico

### *La comunicación escrita en la universidad*

Alrededor de la tarea docente, investigadora y de gestión se articulan distintas modalidades de comunicación entre las cuales la escrita tiene un papel preponderante. Por el lugar institucional en el cual se realizan el total de textos se denomina *escritura académica*, por el discurso que mediatiza se define como *escritura científica*, utilizando el calificativo de científico para abarcar todos los ámbitos de la enseñanza universitaria incluyendo los artísticos, los humanísticos, los jurídicos y los literarios. Las dos denominaciones se superponen parcialmente pero no se solapan completamente.

Es evidente que los textos académicos pueden tener propósitos distintos y estar dirigidos a audiencias diferentes. Propósitos y audiencias diferenciadas imponen determinadas expectativas de estilo y de organización en los textos, que configuran los distintos géneros científicos, entendiendo

por éstos «aquellas maneras tipificadas de responder a situaciones sociales recurrentes» (Miller, 1994).

La escritura académica implica tanto a profesores como a alumnos. Las tareas de escritura son parte integral de las actividades de estudio e investigación y de muchas de las funciones que debe desarrollar un profesor universitario para la comunicación de las investigaciones y las innovaciones pedagógicas y para el establecimiento de relaciones con el exterior a través de correspondencia especializada y de publicaciones. Estas tareas son diversas ya que dependen del contenido y de los propósitos específicos a que responde; no es lo mismo redactar una memoria interna de investigación, un artículo para una revista científica internacional o una reseña para una publicación local.

Además, las exigencias relativas a los escritos académicos son cambiantes. Los estilos y muchos de los requisitos formales para la presentación de trabajos se han modificado y se seguirán modificando. Por ello son frecuentes y constantes las consultas que los profesores realizan a manuales de publicación o libros de estilo y numerosas las revisiones a las que son sometidas los artículos para su publicación. La diversidad y las exigencias retóricas cambiantes exigen una constante actualización y justificarían de por sí la necesidad de intervenciones específicas.

En relación con el alumnado, una parte importante de su actividad académica se expresa y evalúa por medio de la producción escrita. El estilo, el léxico, la coherencia del discurso son a menudo factores determinantes en las evaluaciones disciplinares. Aparentemente las dificultades que presentan los alumnos universitarios para producir textos coherentes y retóricamente apropiados, consistentes con las expectativas del discurso científico, tienen una repercusión importante en su rendimiento académico.

El alumnado no sólo debe desarrollar habilidades y estrategias para redactar los escritos requeridos en las diferentes asignaturas, sino que debe aprender a redactar para futuras publicaciones, presentaciones a congresos y en general para desarrollar su futura tarea profesional.

### *La escritura académica como objeto de estudio*

Estudios sistemáticos de la Escritura Académica empiezan a desarrollarse a finales de los años 70 como parte del interés que despierta el «real world-writing», es decir la escritura que se produce en el mundo industrial y empresarial. Surgen en el ámbito anglosajón, ya que tradicionalmente Europa mantuvo un posicionamiento más «romántico» que considera los procesos de producción como algo misterioso, resultantes de talentos personales y que suponen un desarrollo natural y selectivo de las habilidades retóricas (Krashen, 1984).

Los pioneros en el tema se proponen demostrar que la producción escrita en instituciones académicas es tan «real» como aquella que se realiza en otros ámbitos laborales, y que merece tanta atención como aquella y sugieren que para que su enseñanza sea útil debe partir de un conocimiento específico de las necesidades del entorno —ya sea laboral o universitario—.

Haremos a continuación una breve referencia a las tres perspectivas desde las cuales se constituye la escritura académica como objeto de estudio: 1) la sociología del conocimiento científico; 2) la lingüística funcional y 3) las necesidades educativas de la enseñanza superior.

Las dos primeras aparecen y se desarrollan con una finalidad restringida a la investigación, en cambio la tercera es de orientación netamente aplicativa.

#### Objeto de investigación de la sociología del conocimiento científico

El discurso científico debe conciliar la necesidad de crear nuevo conocimiento con la de restringir el acceso a este conocimiento condicionándolo a la participación en la estructura de poder y al sistema de valores en los que el conocimiento se inserta y se define (Halliday, 1988). No es sorprendente pues, que en el marco de la sociología se haya procurado determinar como funciona el discurso escrito para promover, restringir y transmitir poder y conocimiento en las disciplinas académicas.

Ya Bourdieu (1971) señalaba como las barreras genéricas crean «outsiders»; personajes que resultan repelidos por reglas arcaicas y tácitas que regulan la producción escrita y funcionan como barreras en la movilidad de la comunidad académica francesa. Los recursos retóricos sirven como mecanismos de producción, distribución, intercambio y consumo de conocimiento (Timbur, 1993) y la cuestión general, tal y como la plantean sociólogos como Giddens y Turner, es tratar de aclarar como los niveles macro (formas de vida institucional, cultura) afectan a los niveles micro (los procesos individuales de producción y comprensión de textos).

Esta convicción ha provocado una reconceptualización de la noción de género en la cual las circunstancias de producción y la percepción de los usuarios de las circunstancias de producción son las que sostienen y dan sentido a las características formales de los textos. Género se concibe como una acción social y la «teoría de género» que se desarrolla a partir de esta reconceptualización estudia el desarrollo de tipos de textos específicos (por ejemplo, artículos científicos experimentales) en períodos históricos concretos y en marcos institucionales definidos (Bazerman, 1988; 1994). No habría géneros aislados sino sistemas de géneros que interactúan en determinados contextos. Por ejemplo, para el contex-

to académico la realización de una tesis doctoral involucra a una serie de escritos, no sólo la redacción de la memoria final (proyecto de tesis, presentaciones en congresos, instancias, informes de progreso) y todos ellos crean un sistema de géneros.

La «teoría del género» da lugar también a una ingente cantidad de estudios interdisciplinarios. En el marco del proyecto *Rethorics of Inquiry* de la Universidad de Iowa, se trata de detectar los procedimientos retóricos predominantes por medio de estudios observacionales de clases y talleres. A la vez se analizan los textos orales y escritos producidos en aquellos contextos así como los protocolos en voz alta de expertos y noveles. Es decir, se estudian las características que suman los textos y los procedimientos de producción pero en situaciones comunicativas concretas, con interlocutores definidos y considerando simultáneamente las demandas del «entorno» sobre los productores de textos.

De esta manera, se observaron minuciosamente desde casos jurídicos en clases de estudiantes noveles en escuelas de derecho hasta la elaboración de informes finales de investigación en cursos de psicología o la redacción de trabajos monográficos en cursos de historia. Conjuntamente, se observaron los procesos de producción de textos de científicos reconocidos para intentar averiguar las particularidades que aparecen. La mayoría de estos trabajos destacan que en la realización de una tarea de escritura inciden múltiples escenarios, personales, educacionales y contextuales en los que los alumnos responden (Boom, 1985). Resulta desaconsejable definir los procesos de escritura en términos de habilidades generales aplicables a cualquier contexto. El conocimiento disciplinar específico, la definición interna que el estudiante se hace de la tarea, el tipo de demanda (*assignment*) que se le hace, las indicaciones que recibe de los profesores, inciden directamente en la calidad del trabajo escrito.

Este enfoque de la cuestión desde la situación concreta de producción y con una seria consideración de las demandas, tratando de adivinar las restricciones de género y estilo *in situ* marca una notable diferencia con las posturas tradicionales de análisis de texto o de lectura crítica que, como veremos en los datos de nuestro estudio, sigue siendo la predominante en muchos de los programas ofertados a los estudiantes en los centros universitarios.

A pesar de que muchas investigaciones que siguieron esta línea fueron criticadas por mantenerse demasiado ligadas a la descripción casi anecdótica de las situaciones de producción de textos, los resultados deberán ser considerados cuando se intenten definir las orientaciones de posibles modelos de intervención en el ámbito universitario.

## \* Objeto de investigación de la lingüística funcional

La segunda perspectiva para el estudio de la Escritura Académica se configura a partir de un conjunto de trabajos basados en la tradición Frith-Halliday de la lingüística sistémica (Couture, 1986). También desde esta posición se señala la importancia de atender el contexto de producción y a la calidad polisistémica de la producción textual:

- a) La consideración del contexto incluye tanto el contexto interno al texto —ilustrado por los conceptos de cohesión y coherencia— como el contexto externo al texto. En el contexto externo se incluye el análisis de las variables situacionales que determinan una determinada producción textual. Se trata de definir cuales son las características lingüísticas específicas (en el contexto interno al texto) que definen un modo discursivo en un ámbito definido (contexto externo) y sobretodo intentar descubrir que función realiza mantener estas características lingüísticas.
- b) La condición «polisistémica» de la producción textual, es decir el hecho de que esta resulta configurada «por un conjunto de patrones de elección interdependientes» obliga a encarar el estudio de los procesos de producción desde una perspectiva interdisciplinaria. La producción de textos escritos no es una habilidad neutra o una técnica ni resulta de una reflexión *per se* sobre las características genéricas.

Uno de los trabajos realizados desde esta perspectiva (Brown y Hen-de, 1986) servirá como ilustración de la necesidad de considerar las dos condiciones mencionadas. Se trata de un estudio etnográfico sobre informes producidos en un grupo de empresas. Lo primero que el análisis de los informes producidos por los trabajadores demuestra es un uso exagerado de nominalizaciones y una estructura narrativa — en el sentido de organización temporal de los hechos. Estas características persistían a pesar de que tanto los productores de los informes como los lectores las consideraban negativas y a pesar de los «cursos de redacción» en los cuales los trabajadores de la empresa habían participado. En estos cursos se insistía en las dificultades de comprensión que la presencia de estas características provocaba, y se proponían numerosos ejercicios para sustituirlos.

El análisis de las condiciones laborales y la función que las mencionadas características cumplen permitió descubrir las razones de la persistencia. Se trata de características lingüísticas que encubren responsabilidad. Cuando el autor del informe escribe «La observación de los datos señala una pérdida importante en el último trimestre» la responsabilidad de la pérdida queda «encubierta» lingüísticamente. Lo mismo pasa con la es-

estructura narrativa en la cual los hechos parecen sucederse sin intervención del narrador. Según este trabajo, en determinadas escalas de responsabilidad laboral la necesidad de abstraerse de responsabilidades actúa de manera más marcada que la enseñanza explícita de las características deseables de un determinado género. Y por eso las características persisten.

Estos estudios fueron replicados con estudiantes de económicas con resultados similares, pero con respecto de otra característica lingüística —el uso de la voz pasiva—. Nuevamente, a pesar que estos estudiantes habían pasado por cursos de redacción, los investigadores concluyen que la función de objetivación que estas características lingüísticas satisfacen es tan marcada que los alumnos se resisten a eliminarlos de aquellos escritos que deben reunir condiciones de objetivación. Las conclusiones de estos y otros trabajos en esta línea permiten interpretar las dificultades que comporta modificar ciertas formas retóricas ya que cumplen funciones no explicitadas que muchas veces se contraponen a las que se pretende transmitir desde los cursos de enseñanza de redacción. Estas reflexiones nos previenen de caer en el error de organizar cursos de redacción a partir de libros de texto sobre la enseñanza de redacción.

#### \* Objeto de intervención pedagógica

La tercera perspectiva desde la que fue estudiada la Escritura Académica se diferencia netamente de las anteriores tanto por su motivación inicial como por su metodología de trabajo. Esta línea nace y se desarrolla con el propósito de resolver las dificultades que tienen los alumnos para responder a las demandas de redacción y presentación de trabajos escritos que se les hace en los diferentes cursos universitarios. Los factores que más contribuyeron al desarrollo de esta línea de trabajo tienen relación con la incorporación de alumnos extranjeros y estudiantes de clases sociales menos favorecidas al ámbito universitario. A partir de la incorporación de este alumnado debieron promoverse cursos de soporte que empezaron siendo de soporte lingüístico pero posteriormente incluyeron técnicas de estudio, soporte generalizado al rendimiento académico para facilitar las tareas del estudiante, e incluso la realización de las tesis y la publicación de trabajos por parte de profesores e investigadores noveles.

La división universitaria en disciplinas hizo que en los EEUU se concentraran en el departamento de Inglés, donde pasó por épocas de *belletrisme* en las que —también desde una postura romántica— se suponía que la inmersión en lectura de calidad literaria sería suficiente para desarrollar las estrategias de redacción. Posteriormente se empezó a trabajar sobre las «habilidades» especiales que según los profesores los alumnos debían aprender para poder resolver con éxito las demandas de escritura.

Estas habilidades se enseñaban en los departamentos de Inglés y esto propiciaba la «tranquilidad de conciencia» de los profesores de los otros departamentos. A finales de los años ochenta aparece el movimiento *Writing across the curriculum*. —Programa interdisciplinario de enseñanza de la escritura— que considera insuficiente el trabajo realizado desde los departamentos de Inglés y propone que los departamentos universitarios incorporen en sus asignaturas tareas de enseñanza específica de producción escrita ya que no es posible resolver las demandas académicas aplicando habilidades generales descontextualizadas que no consideren las restricciones disciplinares. Aunque muchos de los trabajos en esta línea también fueron objeto de críticas por constituir «trabajos testimoniales sin investigación sistemática», aportan ideas para la organización de actividades y para decisiones curriculares que se relacionan, por ejemplo, a la inutilidad de incluir contenidos gramaticales, la relevancia de tareas de lectura comentada y/o análisis de texto al igual que la conveniencia de trabajar sobre las fases del proceso de producción. De toda manera debemos destacar que ni los trabajos de investigación ni los de aplicación presentan formulaciones claras por lo que hace a procesos de evaluación y de los resultados obtenidos. Esto se repite en la mayoría de los programas de enseñanza investigados y contrasta notablemente con los programas de evaluación que se han realizado sobre el tema de la composición escrita en otros niveles de enseñanza.

Es importante resaltar que incluso desde una reflexión estrictamente conceptual es factible justificar acciones de enseñanza, intervenciones pedagógicas, para mejorar la calidad de los escritos que se producen en la universidad. Las nuevas concepciones retóricas —que en esencia recuperan muchas de las nociones de la retórica clásica— enfatizan la posibilidad de hacer explícitos —y transmitir— los procedimientos que permiten la producción de discursos eficaces.

Una intervención pedagógica en el área de la escritura académica desde una perspectiva de la nueva retórica debería de ocuparse de hacer explícitos y enseñar todos los procedimientos y recursos que hacen que un texto sea eficaz en la comunidad científica. Estos recursos afectan diversos niveles textuales: la invención (planificación semántica global del texto), la disposición (planificación secuencial del texto) y la elocución (verbalización) (Alcalde Cuevas, 1996) y tienen relación con todos los niveles del discurso (textual —semántico y sintáctico— y microlingüístico).

El énfasis en los procesos de producción contrasta especialmente con aquellas posiciones que favorecen el análisis de textos o el análisis de las respuestas del lector a los textos. Es decir, justifica y mantiene la posibilidad de la enseñanza explícita pero en situaciones de tareas reales de



producción y no de ejercicios de reconocimiento de las características de los textos o de análisis más o menos ejemplificado de las características de los diferentes tipos discursivos. Estas calidades diferencian entre esta aproximación y las más generalizadas en nuestro medio que ponen el acento en los aspectos analíticos y críticos de los textos y en la ejercitación.

### 3. *Estudio de campo*

#### *Objetivos*

1. Realizar un análisis comparativo de la oferta universitaria en el área de la escritura académica con relación a
  - Cuestiones formales como: inserción curricular, requisitos de admisión y periodicidad de los cursos.
  - Los programas, contenidos, actividades, metodología y formas de evaluación de cursos existentes.
2. Detectar la configuración de indicadores alrededor de dimensiones que diferencian modelos de enseñanza y explorar como se relacionan con las concepciones emergentes del marco conceptual.

#### *Metodología*

El estudio se llevó a cabo en dos fases.

- a) En la primera fase se realizaron una serie de consultas vía Internet, a correo electrónico, teléfono, correo convencional y entrevista personal a los Institutos de Ciencias de la Educación (y por extensión, todas las universidades) del estado español, a los participantes de las *1996 European Writing Conferences*, a los expertos en escritura académica de todo el mundo y a catálogos y otro tipo de documentos informativos. Con esta primera exploración se obtuvo un listado de instituciones públicas de enseñanza superior que ofertan cursos o servicios de escritura (cursos de redacción en general, de redacción de artículos para revistas, de redacción de tesis doctorales, servicios de soporte a la redacción de trabajos escritos, etc.).
- b) En la segunda fase se envió un cuestionario sistematizado a los centros detectados en la fase anterior a fin de obtener informa-

ción sobre los aspectos formales y de contenido de los programas y cursos.

Las preguntas del cuestionario trataban de identificar aspectos como: Duración en semanas del curso, Horas por semana, Población diana, Evaluación e Inserción curricular. Con el cuestionario las instituciones enviaban información adicional (catálogos, folletos, memorias,...), lo que permitió determinar también aspectos relativos a: Actividades específicas a enseñar, Actividades de clase, Tipos de texto o Formas discursivas, Contenidos gramaticales y Aspectos teóricos que aparecen en los cursos.

### *Descripción de la muestra*

El cuestionario se envió a 295 centros. Se obtuvo un nivel de rechazo (o abstención) del 40%, por lo que finalmente la muestra se redujo a 118 cursos.

A continuación presentamos estadísticas descriptivas de diferentes aspectos de la muestra. Primeramente aspectos formales, en segundo lugar aspectos relacionados con el contenido de los cursos, como son el campo de conocimiento o disciplina universitaria a la que van dirigidos los cursos del estudio, los tipos de texto y géneros discursivos que se enseñan, y la orientación de los cursos.

El objetivo de este análisis es reflejar las tendencias existentes en aquellos aspectos de implementación y diseño de los cursos que pueden ser útiles para definir modelos de enseñanza.

### *Resultados*

Universidades de 9 países respondieron al estudio: Argentina, Canadá, Colombia, EE.UU, España, Hungría, Israel, Reino Unido y Suecia. Los resultados mostraron que el país donde más ampliamente se ha desarrollado el área de la enseñanza de la escritura es EE.UU.

A fin de tener una idea de la importancia relativa de la escritura académica en los programas de escritura ofertados por las instituciones estudiadas, los cursos fueron clasificados según sus objetivos y contenidos explícitos. Así, se pudo distinguir entre cursos dedicados a la escritura de textos profesionales y de negocios (documentos técnicos), cursos de enseñanza de escritura creativa y literaria en general (documentos literarios) y cursos dedicados a la escritura académica. En la tabla 1 se muestra la distribución por tipo de curso.

TABLA 1.—Cursos de escritura en los *Writing Programs* del estudio.

Tipo de curso	N.º de cursos	%
Escritura académica	66	56
Escritura creativa	36	30,5
Documentos técnicos	16	13,5
	118	100

La opción Escritura Académica representan la opción más importante en comparación con el resto de cursos. No hay dudas acerca de la importancia predominante de este tipo de curso.

El siguiente análisis, según la afiliación disciplinaria desveló que el 50% se dirige a un público universitario general, independientemente de la especialidad que curse, el 9% se dirige a estudiantes de diversas ramas, y el 34% atiende las necesidades específicas de universitarios de diferentes disciplinas. En la tabla 2 aparece el número de cursos agrupados según la disciplina universitaria a la que pertenecen, tal y como aparece descrita en el material informativo.

TABLA 2.—Cursos de escritura según las *áreas de conocimiento*

Area de conocimiento	N.º de cursos	%
General	59	50
Multidisciplinar	11	9
Humanidades	11	9
Ciencias	16	13,55
Lingüística	13	11
Otros	8	7
	118	100

### *Aspectos formales*

La oferta total de cursos se analizó en función de una serie de parámetros formales como opcionalidad, periodicidad, población diana y criterios de admisión. El objetivo era obtener un perfil del nivel de implicación de los cursos en el curriculum universitario. La tabla 3 presenta una descripción general de los parámetros seleccionados.

TABLA 3.—*Parámetros formales* de los cursos

Parámetros formales	N.º de cursos	%
Obligatorio para la titulación	20	17
Opcional para la titulación	34	30
Opcional general	49	42
2<horas semana<4	18	15,25
Licenciados	9	8
Examen de acceso	10	9
Curso anterior	54	47

Como puede observarse, la gran mayoría de los cursos son opcionales (72%). De éstos, un 42% lo son para cualquier titulación y un 30% son opcionales en el contexto de una determinada disciplina. Sólo el 17% son específicos y obligatorios de la titulación. El resto son extracurriculares. Este es el primer indicador del nivel de generalidad y de carencia de implicación curricular de los cursos de escritura académica, que se verá reforzado por otros indicadores.

Con relación a la periodicidad, la mayoría de los cursos transcurren a lo largo de un semestre y tienen entre 2 y 4 horas de clase a la semana. Observando la población diana, vemos que es consistente con el nivel de generalidad e implicación curricular, pues el 89% de los cursos se dirige a estudiantes de toda la universidad y sólo el 8% está dedicado a licenciados. Finalmente, en un 47% de los cursos el único requisito de admisión es la asistencia al curso anterior, mientras que en el 36% de los casos no existen requisitos.

En definitiva, el perfil formal de los cursos se caracteriza por un alto nivel de generalidad y opcionalidad y una baja implicación departamental. Un marco que se confirma también cuando observamos el contenido y la orientación de los cursos.

#### *Aspectos de contenido*

Los materiales suministrados por las diferentes instituciones incluían el plan de estudios. Del análisis de contenido de esta información (obje-

tivos, contenidos y actividades) se pudo obtener una visión panorámica de la configuración de los cursos.

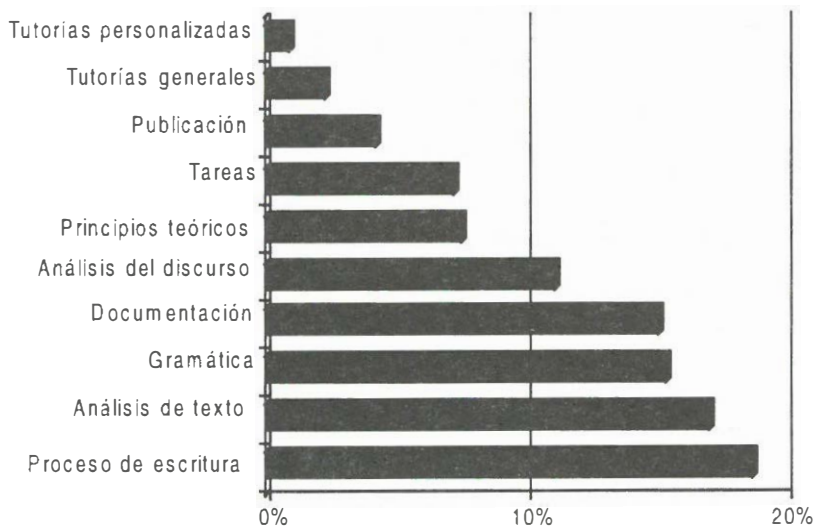
Existen tres configuraciones básicamente: a) cursos orientados a la enseñanza de aspectos teórico-prácticos, b) cursos orientados a la enseñanza de tipologías textuales y c) cursos orientados a la enseñanza de géneros discursivos.

#### a) Aspectos teórico-prácticos

Se distinguen las siguientes modalidades: 1) *Procesos de escritura*. Incluye la enseñanza de técnicas de «brainstorming» para la generación de ideas, planificación, primera composición, revisión y edición final. 2) *Análisis de textos*. Incluye la enseñanza de técnicas de lectura, comentarios y ejercicios de diferentes metodologías de análisis de textos. 3) *Gramática*. Incluye el trabajo con estructura de oraciones, puntuación y párrafos. 4) *Documentación*. Modalidad focalizada en el uso apropiado de recursos primarios y secundarios y en la anotación avanzada de recursos manuscritos, de archivo y orales. 5) *Análisis del discurso*. Modalidad focalizada en el análisis de modelos estilísticos de disciplinas específicas, en la estructura argumentativa y en modelos organizativos de diferentes estilos de prosa. 6) *Principios teóricos*. Modalidad centrada en la enseñanza de teorías retóricas y constructos como la noción de audiencia. 7) *Tareas*. Incluye la enseñanza de técnicas de redacción de resúmenes para revistas y congresos, de comunicaciones para seminarios o conferencias, de artículos para revistas, etc. 8) *Publicación*. Modalidad centrada en la enseñanza de diferentes formatos aceptados en revistas científicas. La diferencia con la modalidad anterior está en la forma de abordar el problema: mientras que en la primera los escritos son actividades de clase sugeridas por el profesor, en el segundo caso se trabaja sobre demandas reales de los alumnos. 9) *Tutorías generales*. Incluye la oferta de asistencia para la escritura de artículos de investigación. 10) *Tutorías personalizadas*. Aunque se ha incluido este tipo de tutorías como una modalidad de curso, en realidad se trata de un servicio de soporte para estudiantes y profesores en la preparación de artículos y comunicaciones.

El gráfico 1 muestra la distribución de cursos según los aspectos teórico-prácticos. Excepto para las dos modalidades de tutorías (general y personal), el resto de modalidades no son excluyentes.

GRÁFICO 1.—Orientación de los cursos según *los aspectos Teórico-prácticos*



Casi el 20% de los cursos se centran en el proceso de producción de textos, situándose así en la modalidad preferida. El 18% de los cursos se dedican a la enseñanza específica de gramática y en el nivel más bajo se encuentran las tutorías personalizadas.

b) y c) Tipologías textuales y géneros discursivos

El análisis de contenido de los planes de estudio y del material adicional proporcionado por las instituciones estudiadas, nos han permitido identificar los siguientes tipos de textos y géneros discursivos enseñados en los cursos.

GRÁFICO 2.—*Tipos de textos de los cursos*

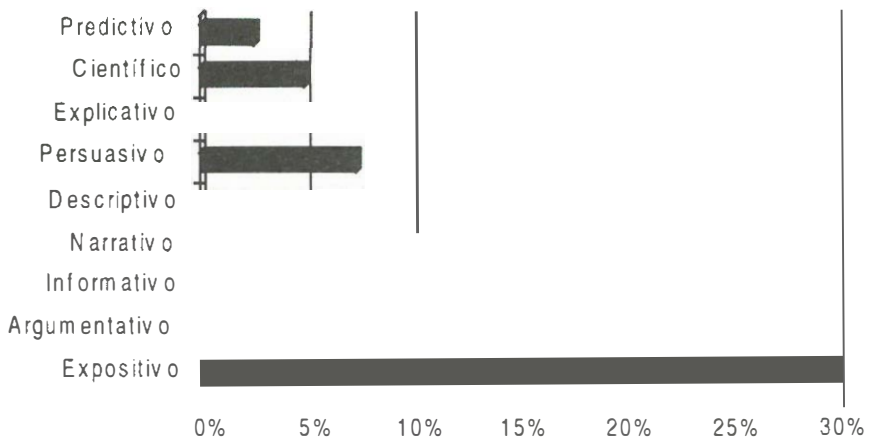
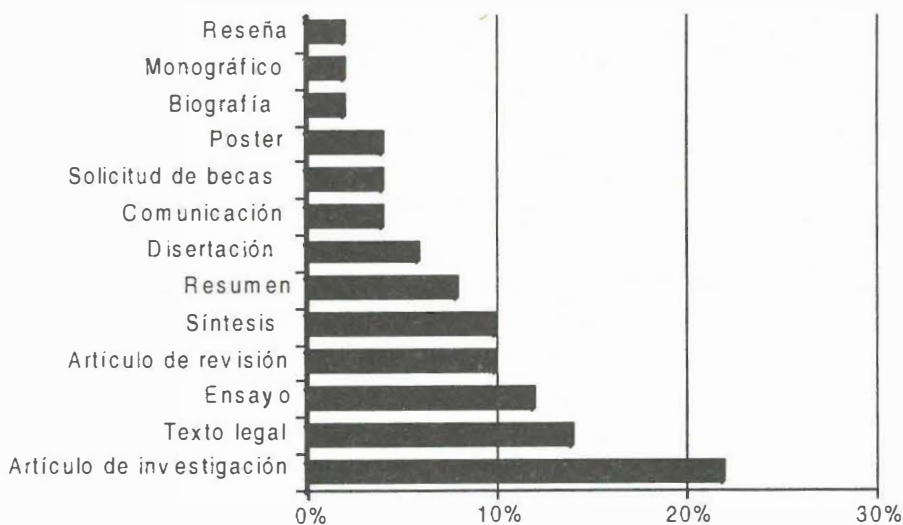


GRÁFICO 3.—*Géneros discursivos de los cursos*



Como puede observarse en la categoría de *tipologías textuales* (gráfico 2), existe un predominio de los textos *expositivos* y *argumentativos* (53%), mientras que sólo el 10% de los cursos se concentran en los textos *informativos*. En el resto de categorías se da una gran diversidad. Con relación a los *géneros específicos* (gráfico 3), el 22% de los cursos se centran en los *artículos de investigación* y el 14% lo hace en el *texto legal*. Para el resto de géneros la distribución es bastante uniforme.

Estos resultados deben tomarse con cautela debido a la diversidad terminológica y a la falta de consistencia en la caracterización del género.

#### 4. Conclusiones

##### *Modelos de enseñanza y asesoramiento*

Uno de los objetivos de este estudio era detectar como se configuran los diferentes modelos de enseñanza en el área y cómo se relacionan con el marco conceptual. Para ello observamos la concentración de respuestas en los indicadores observados alrededor de un conjunto de dimensiones que suponemos adecuadas para caracterizar las distintas acciones educativas.

*Criterios para definir los diferentes modelos a partir de los resultados obtenidos*

Dada la naturaleza del área que nos ocupa, asumimos que la *ubicación curricular* es una dimensión relevante. Tres indicadores podrían, en principio, servir para definir la ubicación curricular: a) el tipo de curso, b) la periodicidad y c) el perfil del alumno. Considerando estos tres indicadores se podrían configurar las siguientes opciones:

(i) asignaturas optativas para la titulación con una periodicidad de 2 a 4 horas.

(ii) asignaturas obligatorias para la titulación con una periodicidad de 2 a 4 horas para graduados (estudiantes de tercer ciclo en nuestro medio).

(iii) cursos optativos generales con una periodicidad de 2 a 4 horas semanales dirigidos a no graduados (estudiantes de primer ciclo en nuestro medio). En los centros reseñados ésta parece ser la configuración preferida. Esta configuración contrasta con otras posibles.

Sobre esta dimensión no se pronuncian las posturas conceptuales que hemos reseñado.

La segunda dimensión se relaciona con el nivel de *generalidad del curso*. Como indicadores de esta dimensión pueden servir d) los requisitos de admisión y lo que hemos denominado e) campo de conocimiento.

Hemos visto que respecto de los requisitos de admisión los cursos se distribuyen entre aquellos que no hacen ninguna demanda hasta los que exigen experiencia previa en los géneros que se proponen enseñar, que es la opción menos frecuente. Con relación al campo de conocimiento los cursos se distribuyen entre cursos generales y multidisciplinarios para todas las carreras, pasando por aquellos destinados solamente a futuros docentes, específicos para ciencias y/o humanidades y individualizados. Considerando estos indicadores podríamos obtener las siguientes configuraciones:

(i) Cursos generales para todas las carreras sin ningún requisito previo. Esta parece ser la opción preferida por los cursos reseñados.

(ii) Cursos específicos para futuros docentes y para cada especialidad con requisitos relacionados sólo con cursos anteriores en el mismo tema.

(iii) Cursos individualizados —según la especialidad del estudiante— sin requisitos previos.

En torno a esta dimensión se plantea una de las diferencias funda-



mentales respecto del marco conceptual que hemos presentado. Por lo que se desprende de las investigaciones reseñadas, la opción preferida para la mayoría de los cursos parecería ser la menos aconsejable justamente por su nivel de generalidad. Por este motivo es evidente el interés que tiene poder evaluar algunas de las opciones alternativas. Se debería definir además si se consideran las anteriores como opciones alternativas o como secuenciales. Es decir, se podrían plantear cursos iniciales según la opción (i) y cursos avanzados según la opción (ii) o (iii).

La tercera dimensión que podríamos considerar quedaría definida por la *orientación de los cursos* según los indicadores que aparecen como aspectos teórico-prácticos considerados en los diferentes cursos. Para poder enumerar las opciones dentro de esta dimensión consideramos sólo la elección central que los cursos realizan, a pesar de que en su realización puede ser que se incluyan otros contenidos (ver gráfico 1). Aparecen entonces:

(i) Cursos centrados en torno a las diferentes fases del proceso de producción.

(ii) Cursos orientados básicamente en torno al análisis de textos incluyendo los aspectos formales y su línea argumental y lectura crítica. Muchos de estos cursos se dedican a una reflexión explícita sobre las características discursivas de diferentes tipos de texto y/o géneros. Estos cursos incluyen también enseñanza explícita de la gramática, aunque este aspecto nunca aparece como opción central.

(iii) Cursos centrados en documentación, utilización de bibliotecas y fuentes.

(iv) Cursos centrados en tareas específicas que tienen relación con géneros específicos.

(v) Cursos centrados en torno a tutorías.

Obviamente las opciones que presentamos no son excluyentes y al definir un modelo de intervención podrían combinarse de muy diferentes formas, pero tal y como aparecen en los resultados la opción preferida parece ser la primera. Es decir, la mayoría de los cursos reseñados se centran en un análisis explícito de tipologías textuales con tareas de lectura crítica y análisis de textos. Las actividades de producción se organizan a partir de los textos analizados. Hay que resaltar que ésta sería la opción menos aconsejable según se desprende de las propuestas analizadas en el marco conceptual. Si nos ceñimos a las conclusiones que emanan del marco conceptual la opción aconsejable sería la cuarta (Cursos centrados en tareas específicas referidos obviamente a géneros específicos). Por eso sería de gran interés poder evaluar la relativa efectividad de cursos centra-

dos en las tipologías textuales, que es, la opción escogida con más frecuencia en nuestro medio en otros niveles educativos, con cursos organizados según el resto de opciones posibles.

Concluyendo, a partir de una reflexión sobre los resultados obtenidos hemos de señalar una cierta incoherencia entre el tipo de intervención educativa que se sugiere desde la investigación sociológica, retórica o educativa en el área y las tendencias que se han detectado en los centros reseñados. Más allá de esto, dado que no se ha podido encontrar una evaluación sistemática del rendimiento de los cursos, resulta difícil inclinarse en un sentido u otro. No se ha podido encontrar información referente a la influencia de los cursos en ninguno de los parámetros por los que se puede evaluar el rendimiento de un centro universitario. No sabemos si gracias a la realización de cursos o a la inclusión de asignaturas obligatorias u optativas disminuye, por ejemplo, la deserción de doctorandos, aumenta la cantidad de publicaciones del profesorado en revistas con comités de revisión o se incrementa la consecución de fondos de investigación propios. Por este motivo parece fundamental encarar cualquier iniciativa de intervención educativa con una propuesta de evaluación que permita entender y justificar sus resultados. En este sentido pensamos que las dimensiones en función de las cuales se diferencian los centros reseñados podrían ser útiles para diseñar diferentes modelos de enseñanza y desarrollar una evaluación sistemática que tendría como efecto un beneficio no sólo para los centros involucrados, sino también para el área en su totalidad.

**Dirección de las autoras:** Anna Escofet Roig, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebrón 171 Edifici de Migdia. 08035 Barcelona. e-mail: aescofet@ariadna.d5.ub.es, ltolchin@ariadna.d5.ub.es, rubio@trivium.gh.ub.es

*Fecha de la recepción definitiva de este artículo:* 20.II.1999.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDE CUEVAS, L. (1996) Competencia retórica y eficacia discursiva. *Textos*, 10, 33-42.
- BAZERMAN, C. (1988) *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. (Madison WI: University of Wisconsin Press).
- BAZERMAN, C. (1994) Systems of Genres and the enactment of social intentions. En FREEDMAN, A. y MEDWAY, P. (eds.) *Genre and the new rhetorics* (London: Taylor and Francis).
- BOURDIEU, P. (1971) Systems of education and systems of thought, en YOUNG, M. F. D. (ed.) *Knowledge and Control. New directions for the Sociology of Education*.

- BROWN, R. C. y HENDE, C. G. (1986) An ethnographic study in corporative writing: Job status as reflected in written texts, en COUTURE, B. (1986) *Functional approaches to writing* (London:Frances Pinter).
- COUTURE, B. (1986) *Functional approaches to writing*. (London:Frances Printer).
- HALLIDAY, M. A. K. (1988) On the language of physical science, en GHADESSY, M. (ed.) *Registers of written English* (London: Pinter).
- HEATH, S. B. (1989) Talking the text in teaching composition, en DE CASTELL, S.; LUKE, A. and Luke, C. (Eds.) *Language, Authority and Criticism* (London: Falmer Press).
- KRASHEN, S.D. (1984) *Writing: Research, theory and applications* (Oxford: Pergamon).
- MILLER, C. (1994) Genre as a social action, en FREEDMAN, A. y MEEDWAY, P. (Eds.) *Genre and the new rhetorics* (London: Taylor and Francis).
- POTTER, J. (1997) *La representación de la realidad* (Barcelona: Paidós).
- TIMBUR, J. (1993) Essayist literacy and the rhetoric of deproduction. *Rhetoric Review*, 9, 73-86.

#### SUMMARY: WRITING AT THE UNIVERSITY

The production of written texts is a constant activity in higher education. Students, staff and researchers are constantly involved in writing for different purposes.

This paper presents the results of an exploratory descriptive survey of academic writing programs in public universities around the world. The main aim of the survey was to compare the existing offer in terms of a number of formal features —curricular insertion, admission policy and periodicity—, and constant features —contents, activities, methodologies and evaluation—.

KEY WORDS: Written Text, Higher Education, Academic Writing.