

MANUEL PULIDO AZPÍROZ  
UNIVERSIDAD DE NAVARRA  
¿QUÉ TEXTOS DEBEN APRENDER A ESCRIBIR  
LOS ESTUDIANTES DE HUMANIDADES?  
ESTUDIO PILOTO PARA UNA TIPOLOGÍA TEXTUAL

## 1. INTRODUCCIÓN

La popularidad creciente del español, junto con el proceso de internacionalización de numerosas universidades de habla hispana, ha llevado a cada vez más estudiantes extranjeros a iniciar estudios en universidades españolas. En la Unión Europea, España aventaja desde el año 2001 a Francia y Alemania en el número de estudiantes que acoge en el marco de los intercambios del programa Erasmus<sup>46</sup>. Sin embargo, algunos autores ya han señalado las dificultades con las que muchos de estos estudiantes se enfrentan, que socavan el enriquecimiento asociado al intercambio académico y conllevan un rendimiento académico inferior al esperable (Vázquez, 2001). La índole de estos obstáculos es tan cultural como lingüística. La escritura académica, en particular, es uno de los mayores escollos para alumnos que vienen de otras tradiciones académicas y que no están habituados a utilizar el español en un contexto escrito y formal. Se puede decir que a pesar de que a un alumno se le atribuya un alto dominio de la lengua meta, la escritura plantea retos comunicativos, situacionales y culturales que van más allá de la preparación lingüística en la que la mayoría de estudiantes se han educado.

Son muchas las universidades que ofrecen cursos de escritura de ELE. Algunos de estos cursos, como adaptaciones de cursos de expresión escrita para estudiantes nativos, se centran en la corrección, que conforma solo una parte de la *literacidad*<sup>47</sup> o *alfabetización académica*. El éxito o el fracaso en la comunicación escrita guarda relación, ante todo, con el cumplimiento de una serie de expectativas sobre la producción de un texto en un género concreto, en el contexto de una comunidad discursiva (Cassany, 2008; Swales, 1990), y siguiendo variables culturales (Kaplan, 1966; Vázquez, 2001; entre otros).

---

<sup>46</sup> En el curso académico 2011-2012, España recibió a 39 300 alumnos, frente a 28 964 alumnos visitantes en Francia y 2 7872 en Alemania. Desde el curso 2009-2010, España también es el país que más alumnos envía a otros países de la Unión (Comisión Europea, [http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics\\_en.htm#4](http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm#4)).

<sup>47</sup> *Literacidad* (del inglés *literacy*) se emplea aquí para referirse a la *alfabetización académica*, como se suele denominar en el español de España.

Sin embargo, antes de enseñar a escribir en la universidad, el docente de ELE debe saber para qué tareas escritas y tipos de texto preparar a sus alumnos. Los estudios sobre el español han atendido a las características generales del discurso académico (Pastor Cesteros, 1996; Montolío, 2000; Vázquez, 2005; Aleza, 2010; Llamas *et al.*, 2012; Regueiro & Sáez, 2013), y sus consecuencias en la enseñanza de ELE, tarea en la que destaca el proyecto ADIEU (Vázquez, 2001). Sin embargo, la cuestión de qué tienen que escribir los alumnos de una universidad, que ha recibido una atención profusa durante las últimas décadas en el ámbito anglosajón (Braine, 1989; Horowitz, 1986; Hale *et al.*, 1996; Cooper & Bikowski, 2007; por citar algunos ejemplos prolongados en el tiempo) no se ha explorado en detalle cuáles son en el caso del español. La tipología textual del discurso académico parece no estar definida en parámetros equivalentes en ambas tradiciones académicas. En años recientes, los estudios contrastivos han indicado la necesidad de examinar las distintas retóricas empleadas en la construcción de textos en idiomas como el inglés y el español (Oliver del Olmo, 2004; Trujillo, 2002). Determinar qué tipos de “trabajos” o tareas redactan los estudiantes es el primer paso para responder a cuestiones clave como qué géneros académicos se utilizan actualmente en la universidad; qué expectativas tiene el lector sobre un género dado; o qué similitudes guardan con los géneros que otros estudiantes han aprendido en su propia cultura y tradición universitaria. El presente artículo presenta los resultados de un estudio piloto para determinar a qué géneros académicos se enfrentan los alumnos en el ámbito de las humanidades en España.

## 2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La entrada en la universidad supone la entrada en una nueva etapa educativa y en nuevas comunidades discursivas. Carlino (2007) señala diferencias importantes entre el tipo de escritura que los estudiantes realizan en la escuela y en la universidad, así como diferentes expectativas sobre la escritura en las diversas asignaturas. La “falta de preparación” de la que a menudo se acusa a los estudiantes no se debe, entonces, tanto a un rendimiento inferior a lo esperable en las etapas educativas preuniversitarias, como a una carencia de orientación e instrucción en formas nuevas del discurso entre especialidades. Pero si desconocer las convenciones y expectativas de una comunidad discursiva es, como se puede ver, una dificultad inicial para los hablantes nativos, podemos imaginar el reto al que se enfrentan quienes no solo no dominan la lengua, sino que han sido educados en una cultura y una tradición académicas distintas. Estas diferencias se han constatado en la incapacidad de no pocos estudiantes extranjeros de intercambio en la Unión Europea para producir textos escritos de forma satisfactoria –exámenes, trabajos monográficos– a pesar de un nivel de corrección idiomática aparentemente adecuado (Vázquez, 2001).

Las diferencias culturales y su efecto en la tradición discursiva y académica en los diferentes países han sido objeto de análisis desde que Robert Kaplan abrió las puertas a los estudios entre distintos idiomas al acuñar el término de la “retórica contrastiva” (1966). No obstante, aunque desde la década de los sesenta se han realizado estudios en universidades de habla inglesa, hasta la llegada del nuevo milenio los estudios de este tipo en español han sido exigüos. El proyecto ADIEU, coordinado desde la Freie Universität de

Berlín con otras universidades españolas, inició el estudio del discurso académico en español –además de otros idiomas– como respuesta al fracaso de no pocos alumnos extranjeros en alcanzar un nivel satisfactorio de lenguaje para desenvolverse en ámbitos académicos en el extranjero.

Aunque este proyecto pionero en el discurso académico español ya dio resultados con la publicación de la guía sobre las particularidades del discurso académico escrito en español (Vázquez, 2001), sus observaciones parten de una perspectiva generalista. Hasta el momento, no se ha dedicado atención suficiente a las comunidades discursivas académicas y sus particularidades, ni a determinar las tipologías textuales propias de forma sistemática. Es cierto que, en los últimos años, han surgido estudios y proyectos sobre el español académico (Aleza, 2010; Llamas *et al.*, 2012; Regueiro & Sáez, 2013); sin embargo, por lo común han abordado los géneros desde una perspectiva transversal, aun cuando examinan aspectos específicos como la expresión de la modalidad y evidencialidad. Cuando sí se ha atendido a comunidades discursivas específicas, esos estudios se han ocupado casi siempre de los discursos profesionales, estudiando la imagen corporativa (Montolío *et al.*, 2010), contrastando el discurso académico y el profesional (Montolío & López Samaniego, 2010), o una determinada tipología textual, por ejemplo en el ámbito jurídico (Montolío *et al.*, 2010; López Samaniego, 2011; Taranilla & Yúfera, 2012). Por tanto, el primer paso para fundamentar la docencia de la escritura en las especialidades debe ser definir su actividad, entendiendo los textos como el producto de una comunidad discursiva activa.

## 2. 1. COMUNIDADES DISCURSIVAS

Según señala Daniel Cassany (2008) los miembros de una comunidad profesional –como quienes ejercen la profesión de arquitecto, odontólogo u otra actividad laboral– y académica –incluyendo a investigadores y profesores, pero también a alumnos– “llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y acaban constituyéndose como una marca de identidad” frente a otras comunidades. El estudiante que inicia una carrera universitaria lo hace con las expectativas de adquirir una serie de conocimientos propios de su disciplina, y de lograr unos objetivos concretos. Y sin embargo, tal vez antes incluso de haber aprendido algo, ya habrá empezado a lidiar con las convenciones de una nueva comunidad discursiva.

Lejos de aprender simplemente una “jerga”, adquirir el lenguaje de especialidad implica aprender a desenvolverse según unas convenciones sociales. Esas convenciones pueden resumirse en la producción, transmisión y recepción del conocimiento propio del ámbito en cuestión (Cassany, 2008). Es decir, aprender el lenguaje de la especialidad supone conocer una “constelación de géneros propios” preestablecidos y saber cómo utilizarlos. Así es que moverse en un género –término que describiremos a continuación– de forma adecuada puede entenderse como responder a ciertas expectativas, o responder a unas condiciones “estereotípicas” para que el acto de comunicación sea efectivo (Paltridge, 1995).

Ser miembro de una comunidad de discurso implica, además, tener y ejercer un rol y estatus determinados, que se ven reflejados en los textos; así como funcionar según unos parámetros dados de producción de conocimiento, comunicación, y evaluación de sus miembros. Paltridge pone por ejemplo el artículo científico, género en el que un miembro de esa comunidad discursiva informa sobre un experimento realizado. Las convenciones indican que, como paso previo a redactar un artículo, se debe haber producido un experimento sobre el que informar. Además, la persona que lo realiza e informa debe ser un investigador, o un profesor, o un científico y debe tener conocimientos del área en cuestión, e incluso experiencia y conocimiento sobre cómo llevar a cabo una investigación experimental. Todo esto lo determinan las expectativas, a menudo tácitas, en las que se basa la comunicación de una disciplina.

Ya hemos mencionado que esas comunidades de discurso son diferentes ya incluso dentro de una misma lengua. La dificultad principal para el estudiante universitario novel, así como para el estudiante de español en un programa de intercambio, radica en conocer esa “constelación de géneros” a la que Cassany hace referencia. Conocer, pues, ese grupo de textos con sus propias particularidades –a menudo en forma de reglas no escritas pero según las cuales se escribe– supone un reto importante, y que no siempre se afronta con éxito.

Podemos decir que dominar los géneros de la propia especialidad es, tanto para el estudiante nativo como para el extranjero, una destreza clave para el desarrollo de su carrera académica. Bruce (2008) observa los textos como una producción adscrita a géneros sociales -determinados por convenciones- y géneros cognitivos –definidos por un propósito retórico (*rhetorical purpose*). Apunta que para comprender el funcionamiento de los géneros sociales de comunidades profesionales y académicas es necesario conocer cuatro aspectos. Además de su epistemología y de su contexto -entendido este último por Widdowson (2004) como el conocimiento del campo y de su lenguaje especializado- otros dos elementos más son importantes: uno de ellos es lo que Hyland (2005) denomina metadiscurso, es decir, la postura adoptada por el autor y su forma de dirigirse y presentarla a su audiencia. El otro aspecto está relacionado con la estructura esquemática (Hasan, 1989) o los pasos y secuencias (*moves and steps*) descritos por Swales (1990).

Precisamente, parece que son estos últimos aspectos retóricos los que presentan una mayor variación cultural. Buscando explicar la ruptura de expectativas entre lector y escritor procedentes de ámbitos culturales diversos, Vázquez (2001) menciona el caso de una investigadora que pidió a un colega británico que revisara un artículo, con el fin de corregir algún posible desliz lingüístico. La respuesta del británico podría haber sido la de un profesor hacia un buen estudiante de intercambio: el artículo era lingüísticamente impecable; el estilo era “elegante”. Sin embargo, en su opinión el artículo no era “inglés”; lo describía como demasiado “teórico”, cuando en opinión de la autora contenía numerosos ejemplos. Independientemente de la cantidad de ejemplos en el texto, se descubre un problema de retórica que se enmarca en el nivel de las tradiciones discursivas, al margen de otros aspectos estilísticos. La anécdota ilustra una aparente tendencia en el artículo español, más propenso a basarse más en la teoría, demostrar el

conocimiento sobre el campo y a emplear las citas para apoyar afirmaciones teóricas; la retórica inglesa, más directa, citaría los ejemplos para hacer avanzar la argumentación hacia su conclusión. De ahí también la necesidad de analizar y describir los géneros discursivos en el contexto tanto de una comunidad profesional o académica concreta, como de la tradición discursiva cultural, lingüística e, incluso, nacional.

## 2.2. EL GÉNERO DESDE LA PRAGMÁTICA

Para distinguir formas diversas del discurso académico, el concepto de género supone una valiosa herramienta que permite dividir, categorizar y comparar tipos de discurso en una misma disciplina y entre disciplinas. El acuerdo sobre un término como género, sin embargo, no es fácil de alcanzar. Parece claro que un género –por ejemplo, el artículo científico del caso descrito– puede ser una cosa en una disciplina como el periodismo, o en un idioma dado, como el inglés, y otra muy diferente si se trata de un artículo sobre sociología en italiano. En cuanto a la controversia sobre si se debe enseñar la escritura en las disciplinas de forma general, Johns & Swales (2002) destacan la necesidad de que los estudiantes sepan identificar las características propias de los géneros, mediante la exposición y preparación en los cursos de escritura en lengua extranjera. Aunque no es posible, apuntan, conocer todos los tipos de texto –ni siquiera, tal vez, en su propia disciplina– ni se puede preparar al alumno para todos los géneros con los que trabajará en el futuro, sí es posible y necesario hacerles conscientes y capaces de analizar las diferentes características de los textos con los que se encuentren. Entre las características del género discursivo para su aplicación a la enseñanza, Cassany (2008) destaca (1) el aspecto dinámico del texto –el género adquiere una forma que evoluciona y se adapta a lo largo del tiempo, y a la vez identifica un tipo de discurso–; que el género (2) está situado en un idioma, una cultura, etc., es decir, cada género se define, en principio, en una disciplina y un idioma en particular; (3) y que tiene una forma y contenido definidos.

No obstante, puede ser que algunos de estos aspectos sean más determinantes que otros a la hora de clasificar un texto. A pesar de la rigidez de las afirmaciones teóricas, la práctica a veces está dispuesta a ignorar ciertas convenciones y expectativas. Frente a los casos en que se incumplen las convenciones y expectativas sobre el género, Paltridge (1995) planteó la cuestión de qué lleva a los hablantes de una lengua a reconocer un evento comunicativo como ejemplo de un género concreto. Esto ocurre mediante el reconocimiento de una “ semejanza suficiente ” (*sufficient similarity*) respecto al modelo ideal que tienen los miembros de una comunidad discursiva. A este modelo ideal Paltridge lo denomina el “ prototipo ” del género; por supuesto, no todos los textos reales siguen sus características al pie de la letra, pero sí cumplen con una noción de semejanza suficiente. Lo pragmático y extralingüístico desempeña un papel fundamental en todo contexto comunicativo, sin ser aquí una excepción.

Retomando el ejemplo del artículo científico, podemos ver nociones igualmente importantes, de naturaleza extralingüística: el experimento y la investigación en un artículo científico deben haber sido realizados por la persona adecuada en el contexto adecuado y con un objetivo específico –un tema relevante para ese ámbito– para que ese

acto comunicativo funcione. Aplicando el concepto de “condiciones de éxito” (*felicity conditions*) de la lingüística pragmática, así pues, se decide también si un texto pertenece a un género dado.

Podemos pensar en un género altamente específico como es el discurso de Navidad de la realeza. En España, para que el discurso de Navidad sea un acto exitoso, debe ser pronunciado por un miembro de una comunidad discursiva –en la familia real, el monarca–, en un medio audiovisual y tratar sobre un contenido concreto. Si el discurso lo da otra persona o por otro medio, como el correo electrónico, o trata sobre cualquier otro tema no relevante a la Navidad y el estado de la nación, no funciona.

El discurso, precisamente, tiene un contenido esperable, una estructura muy similar, y cierto lenguaje formulaico convencionalizado. Pero podemos pensar que si la estructura, o el tipo de lenguaje cambian –es más informal, por ejemplo–, o tiene una extensión muy distinta de la esperada, seguiría considerándose el mismo tipo de discurso. Por tanto, ante la ausencia de características prototípicas del género, se emplea un criterio pragmático basado en lo extralingüístico en la atribución a un género. En los ejemplos anteriores, parece claro que las nociones de la “finalidad” y de la “comunidad discursiva” tienen un peso superior a la noción de “forma”<sup>48</sup>.

Centrándose así más en el propósito de un texto que en su estructura –al menos en un primer acercamiento– los principales estudios realizados recientemente en las universidades para determinar qué textos piden los profesores escribir a los estudiantes, utilizan taxonomías basada en “tareas”.

Un alto número de estos estudios en universidades de habla inglesa han empleado el método del cuestionario en alguna de las siguientes tres formas: (1) estudios en estudiantes de grado sobre los tipos de tareas y trabajos escritos que han realizado (Kroll, 1979); (2) cuestionarios en los que se pregunta a docentes sobre el tipo de tareas que piden y sus expectativas (Braine, 1989; Bush, 1994); (3) estudio de las tareas mediante la recolección de los documentos, rúbricas o programas donde se detalla qué deben escribir los estudiantes (Braine, 1989).

Algunos autores (Cooper & Bikowski, 2007; Bruce, 2010, entre otros) han expresado reservas respecto al uso de métodos que, como los anteriores, pueden dar lugar a resultados poco fiables, debido al uso asistemático de la nomenclatura empleada para referirse a los distintos tipos de texto en la práctica común. Incluso cuando se da una respuesta más concreta –como “una reseña”, o “un ensayo”– las expectativas de los profesores son a menudo divergentes entre sí, y en ocasiones opacas para los que deben ser los autores de los trabajos. Por ello, Horowitz (1986) utilizó etiquetas descriptivas diferentes de las empleadas por académicos y estas u otras similares se han venido utilizando en estudios posteriores. Ello no indica, sin embargo, que estas categorías no

---

<sup>48</sup> También el mismo libro que dio lugar a estas nociones, *How to Do Things With Words* (Austin, 1962), como apunta Paltridge (1995), es un estudio de filosofía del lenguaje a pesar de consistir en transcripciones de clases y alejarse significativamente de las expectativas del género.



sean identificables con los géneros conocidos en las disciplinas por términos como *reseña*, *monografía*, *ensayo*, etc.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. ESTE ESTUDIO

El presente estudio se realizó en la Universidad de Navarra, una universidad del norte de España de tamaño medio, con una matriculación de en torno a 9000 estudiantes anuales. De ellos, 234 eran estudiantes internacionales o en programas de intercambio, 134 de los cuales eran alumnos de habla no hispana en la Facultad de Económicas y Empresariales. No obstante, esta facultad ofrece una gran parte de sus asignaturas también en inglés, motivo por el cual atrae a más estudiantes de otros países pero a los que a menudo no se les pide escribir en español. A esta facultad la seguían la de Filosofía y Letras, con 34, seguida, a su vez, por las Facultades de Comunicación y la de Farmacia, con 13 cada una. Asimismo, de los alumnos que cursaron las dos asignaturas de escritura dirigidas a estudiantes de español, el grupo más numeroso, el 61%, era el de quienes asistían a asignaturas de Filosofía y Letras.

Tabla 1. Descripción de la muestra

FACULTAD	ALUMNOS	PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CURSOS DE ESCRITURA ELE
Económicas y Empresariales	134	25%
Filosofía y Letras	34	61%
Comunicación	13	11%
Farmacia	13	3%

#### 3.2. CUESTIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Tras recabar datos entre los alumnos de dos cursos de escritura de español, se comprobó, así pues, que la mayor parte de ellos cursaban asignaturas de Filosofía y Letras. La primera cuestión del estudio piloto es determinar qué géneros se pide manejar a los estudiantes en dicha facultad. En los planes de estudios actuales, los cursos que realizan los estudiantes son variados y, en cierta medida, abiertos; por ejemplo, un estudiante del grado de Historia puede decidir un itinerario compuesto también por algunas asignaturas optativas de otras disciplinas, como Arte, Literatura, Filosofía, Economía o Pedagogía orientadas a su formación y su futuro profesional. De acuerdo con estudios anteriores para el discurso académico español (Vázquez, 2001b), se partió de la hipótesis de que los tipos de texto comunes a disciplinas de letras serían los del examen, los apuntes, las monografías y quizás otros mencionados en estudios en inglés (Horowitz, 1986; Hale *et al.*, 1996) como el resumen, la reseña, el informe sobre un proyecto o el ensayo.

Una segunda cuestión, relativa a la intención del texto, es determinar cuáles son las expectativas funcionales del docente al asignar la tarea; es decir, qué busca evaluar y qué

información espera obtener sobre el alumno a través de la comunicación escrita –por ejemplo: en el caso de un resumen, saber si ha leído y comprendido un texto, etc.

Una tercera cuestión del estudio es determinar cómo se refieren los académicos a los tipos de textos en un medio educativo, y si el uso de estas etiquetas es consistente o, por el contrario, inconsistente y puede llevar a equívoco a los estudiantes. La hipótesis inicial era que, dentro de un grado diverso de especificidad, algunas indicaciones podrían no ser lo suficientemente claras en su terminología respecto a la tipología textual, con etiquetas ambiguas como “trabajo”. También, se pretende comprobar en qué medida son equiparables los tipos de tareas descritos en el estudio con los géneros.

### 3.3. RECOLECCIÓN DE DATOS

Para comprobar las hipótesis descritas arriba, y debido a las reservas metodológicas expresadas sobre los resultados derivados de la recolección exclusiva de cuestionarios, se optó por un sistema triple: por un lado, se recogerían los programas de asignaturas de tres departamentos de la facultad: Historia, Historia del Arte y Geografía, Filología y Educación. En segundo lugar, tras seleccionar las asignaturas en las que la entrega de trabajos fuera parte de la evaluación, se enviaría un cuestionario sobre las características del trabajo y referidas a las cuestiones de la investigación detalladas arriba. Adicionalmente, y por último, se solicitó una copia de las indicaciones entregadas a los alumnos a la hora de entregar el trabajo, de hacerse por escrito; con algunos de los profesores, que daban indicaciones de forma oral, se mantuvo una breve entrevista. De las 25 asignaturas seleccionadas inicialmente, se obtuvieron respuestas sobre 17 tareas, de las cuales un participante fue descartado por responder solo parcialmente y no poder ser contactado más adelante.

Tabla 2. Relación de asignaturas y tareas seleccionadas

DEPARTAMENTO	NÚMERO DE ASIGNATURAS	NÚMERO DE TAREAS
Historia	2	2
Geografía	3	4
Literatura	3	3
Lingüística	3	3
Educación	2	2
Filosofía	2	2
	15	16

### 3.4. TIPOLOGÍA

Después de una exhaustiva búsqueda en la que no se encontró una tipología similar previa en español, se partió de la clasificación de estudios anteriores realizados por Horowitz (1986) y Hale *et al.* (1996) para la escritura en inglés.



-*Reacción a una lectura*: se resume el contenido y se expresa la opinión/reacción a la lectura de un libro o artículo.

-*Resumen de una lectura*: se diferencia de la anterior en que no hay crítica sobre la lectura, solo se sintetiza el contenido.

-*Síntesis de múltiples fuentes*: sintetiza y relaciona la información de varias fuentes bibliográficas, destacando la información recopilada sobre la opinión personal.

-*Ensayo*: presenta un planteamiento en respuesta a una cuestión y se compone al menos de presentación, cuerpo y conclusión. Su diferencia con el ensayo documentado es que no requiere la síntesis de fuentes bibliográficas.

-*Ensayo documentado*: un ensayo que además incluye información sintetizada de varias fuentes bibliográficas.

-*Plan / propuesta*: un esbozo que detalla cómo se realizará un trabajo más extenso.

-*Proyecto de investigación / artículo*: presenta una investigación original, propia del alumno, propuesta por él mismo o por el profesor. Su estructura está profundamente detallada, a menudo para adecuarse a las convenciones editoriales de la disciplina y sintetizando bibliografía.

-*Escritura libre*: consiste en escritura no sujeta a normas estilísticas ni a una estructura dada, como la que se realiza en bitácoras, foros, blogs, etc.

-*Tarea breve*: esta tarea no tiene una extensión superior a media página. Puede tratarse de respuestas a preguntas de una tarea, o cuestionarios sobre la materia o lecturas.

## 4. RESULTADOS

En relación a la primera cuestión de la investigación, se determinaron ocho categorías diferentes –enumeradas de mayor a menor frecuencia–: ensayo documentado, proyecto de investigación/artículo, reacción a una lectura, y –con la misma frecuencia– resumen de una lectura, síntesis de múltiples fuentes, ensayo, plan/propuesta, tarea breve. No se encontró ningún caso de tarea libre, una categoría mencionada en estudios anteriores. De los datos recogidos, surgió una nueva distinción entre el ensayo, mencionado en estudios anteriores como el de Horowitz (1986), y el ensayo documentado. Esta distinción se debe a las distintas expectativas sobre la preparación y cómo realizar la tarea.

Tabla 3. Tipos de texto y representación en la muestra

TIPO DE TEXTO	NÚMERO	PORCENTAJE
Reacción a una lectura	2	14,3%
Resumen de una lectura	1	7,1%
Síntesis de múltiples fuentes	1	7,1%

Ensayo documentado	4	28,6%
Ensayo	1	7,1%
Plan/propuesta	1	7,1%
Proyecto de investigación / artículo	3	21,4%
Tarea breve	1	7,1%

Con el objetivo de discernir si una tarea debía ser clasificada como síntesis de fuentes bibliográficas, ensayo o proyecto de investigación, se preguntó, en primer lugar, sobre la necesidad de consultar fuentes o no. Asimismo, sobre el objetivo de documentar la tarea: sintetizar la información encontrada en las fuentes (síntesis de múltiples fuentes) y simplemente exponerla; emplear esa información para apoyar una tesis (ensayo); o documentar un proyecto que implica una aportación o investigación original (proyecto de investigación / artículo). Como resultado, surgió una distinción relevante entre ensayo y ensayo documentado, pudiendo ser el primero una tarea realizada en el aula, sin apoyo bibliográfico y tal vez sin conocimientos previos, y de una extensión breve; en el caso de los ensayos documentados, consistían en trabajos más extensos (5-15 páginas) que requerían preparación y labor de investigación bibliográfica.

En respuesta a la cuestión de qué se busca evaluar, se empleó la información detallada de los cuestionarios y entrevistas sobre cuáles eran el objetivo de la tarea y las expectativas puestas por el docente en ese trabajo.

Tabla 4. Aspectos evaluados en cada tipo de texto

TIPO DE TEXTO	ASPECTOS EVALUADOS
Resumen de una lectura	la capacidad de sintetizar y comprensión lectora
Reacción a una lectura	se evalúan tanto la capacidad de síntesis como la capacidad de lectura crítica
Síntesis de múltiples fuentes	se evalúa la capacidad de documentarse, sintetizar y relacionar información en un texto polifónico
Ensayo	definir una premisa y responder con originalidad, de forma personal a una cuestión, apoyando los conceptos con datos relevantes
Ensayo documentado	definir una premisa y emplear la bibliografía, como en la síntesis de múltiples fuentes, para explorar una cuestión planteada
Plan/propuesta	planificación de contenido y estructura adecuado al fin y extensión determinados
Proyecto de investigación / artículo	diseñar un estudio, documentarse y realizar una aportación original basada en datos
Tarea breve	responder a la cuestión planteada de forma sucinta y directa

La tercera cuestión se centra en la nomenclatura empleada por los docentes para referirse a las tareas incluidas en la clasificación detallada arriba. Referirse de forma clara a un tipo de texto como, por ejemplo, el artículo científico, implica activar una serie de conocimientos previos sobre las expectativas que genera el texto enmarcado en un género (Paltridge, 1995; Fernández Toledo, 2005). Para determinar si existe en la práctica una asociación entre tipo textual y su denominación, se incluyó un punto a tal efecto en el cuestionario, preguntando por todas las formas que se empleaban para referirse al trabajo en cuestión.

Los resultados confirmaron, para la mayoría de las tareas, la hipótesis inicial de una falta de especificidad. En el caso de la reacción a una lectura, ensayo, ensayo documentado, síntesis bibliográfica, proyecto de investigación y la tarea breve, los docentes se referían al trabajo o tarea, sencillamente, como “trabajo”. En el caso del ensayo documentado, la síntesis bibliográfica y el proyecto de investigación, también se registró la frase nominal “trabajo de investigación”, que parece indicar el requisito de una documentación bibliográfica previa, pero sin detallar si se espera una aportación original –como en el caso del proyecto de investigación– o no.

Para el resumen, se registraron dos etiquetas: “recensión” y “reseña”, a pesar de que el trabajo requería en este caso la síntesis de información, pero no expresar la opinión propia o un comentario crítico de la lectura. Aunque estas etiquetas podrían juzgarse más adecuadas para la tarea de reacción a una lectura, en esta última se registraron tan solo “trabajo” y “trabajo sobre un artículo”. Sería posible relacionar tareas con géneros, como la reacción a una lectura con el género de la reseña, pero los datos obtenidos sobre la denominación de los géneros no permiten establecer correlaciones estables.

## 5. COMENTARIOS

### 5.1. COMPARACIÓN CON ESTUDIOS ANTERIORES

A pesar de los estudios recientes en España y Latinoamérica sobre *literacidad y escritura académica*, este trabajo quiere responder a un vacío en la literatura que detalle una tipología textual en el discurso académico. Si bien estudios anteriores (Vázquez, 2001b) han detallado géneros escritos como la monografía, u orales, como la clase magistral, los docentes de ELE han recurrido a las suposiciones a falta de datos concretos sobre qué textos se piden en las distintas facultades y con qué frecuencia. Este estudio a pequeña escala pretende identificar algunos de esos textos e indicar de forma preliminar una tipología, que puede tomarse como punto de partida para orientar estudios a mayor escala que resultan necesarios.

Los tipos de textos recogidos en este muestreo inicial se corresponden, a falta de análisis para el caso del español, con la clasificación de los estudios realizados para la escritura en inglés que se han tomado como referencia (Cooper & Bikowski, 2007; Hale *et al.*, 1996; Howoritz, 1986), añadiendo la categoría adicional del ensayo documentado, que permite distinguir esta tarea de otros ensayos en los que la labor de investigación bibliográfica no es un requisito. Los contextos y propósitos diferentes para los que se van a realizar las dos tareas parecen un aspecto relevante a la hora de señalarlos como categorías diferentes.

Otra diferencia respecto a los artículos anteriores es que, además de centrarse exclusivamente en asignaturas de grado, al ser el español escrito el objeto de estudio y no el inglés, y dado el perfil de los estudiantes en cursos de escritura en la universidad donde se llevó a cabo la investigación, este trabajo se ha centrado en asignaturas de Filosofía y Letras y no de ciencias, a menudo el objeto de otros artículos (Braine, 1989; Cooper & Bikowski, 2007). Al menos en el caso de la universidad donde se ha realizado este estudio,

el número de estudiantes extranjeros que cursan asignaturas en dicha facultad en español es más numeroso. Aunque la Facultad de Económicas y Empresariales aventaja por mucho a otras facultades en su número de estudiantes de otros países, el papel del inglés parece más consolidado como lengua académica en esa disciplina. La presencia del español para la enseñanza, sin embargo, sigue siendo predominante en carreras de letras, y así lo reflejaba también la composición del alumnado en los cursos específicos de escritura en español.

Por último, este artículo aporta como objetivo –no presente en los otros estudios– comparar la variedad de textos y tareas a los que los estudiantes se enfrentan con la demostrada escasez de etiquetas con las que esos textos son denominados en el aula.

## 5.2. CONCLUSIONES

Este estudio piloto a pequeña escala ha identificado los tipos de tareas escritas que son parte del currículo de asignaturas de Filosofía y Letras. Algunos textos, como la tesina o proyecto de final de carrera existente en algunos grados universitarios no están presentes y es de esperar que la tipología detallada resulte ampliada en un análisis a mayor escala. El modelo de investigaciones anteriores realizadas en universidades de países anglófonos se ha adaptado al estudio del caso de una universidad española. Tras examinar el currículo de 25 asignaturas, los datos recogidos a través de programas de asignaturas, cuestionarios y entrevistas han permitido detallar los tipos de tareas y su frecuencia en estos cursos. También se ha revisado en qué medida los docentes, como miembros de una comunidad discursiva, distinguen estos tipos de textos y los identifican o no como géneros textuales. Los datos recogidos no permiten establecer una correlación entre las tareas identificadas y denominaciones de uso común sobre géneros. Estas limitaciones están impuestas en esta primera etapa piloto de investigación, que se pretende sea ampliada posteriormente con un estudio a mayor escala, que ofrezca resultados más exhaustivos, de referencia para el diseño del currículo de cursos de escritura.

Los datos apuntan a que el ensayo documentado bibliográficamente y el proyecto de investigación son los trabajos demandados con mayor frecuencia en la facultad sondeada. Además se identificaron otras tareas: reacción a una lectura, resumen de una lectura, síntesis de múltiples fuentes, ensayo, plan/propuesta y tarea breve. Para la mayoría de estas tareas, las destrezas requeridas son similares, si bien las características del producto final difieren. Por tanto, centrarse en las tareas más frecuentes en los cursos de escritura académica en español puede ser formativo para los estudiantes, sean cuales sean los textos que deban producir.

De forma complementaria a la clasificación de las tareas obtenida en este estudio, se pidió a los docentes que ellos mismos identificaran los textos que los alumnos producían con un género académico. En la mayor parte de los casos, la identificación era equívoca y vaga, empleando tan solo términos como “trabajo”, presente en todos los casos; o “trabajo de investigación”, empleado, en general, cuando se requería documentación bibliográfica, independientemente de otras características de la tarea. Dada la conveniencia de que los

alumnos conozcan y sepan identificar el género que están produciendo y sus características (Johns & Swales, 2002; Paltridge, 1995), parece que no solamente es necesario que los géneros sean un concepto aclarado en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino también en toda asignatura que requiera la entrega de un trabajo escrito. La cooperación entre docentes de idiomas, docentes de expresión escrita y el resto del profesorado puede conducir a resultados más satisfactorios no solamente entre estudiantes extranjeros provenientes de tradiciones académicas diversas, sino previsiblemente también entre el resto del alumnado.

Los estudios a mayor escala que se realicen en el futuro podrían ampliar la tipología descrita en este estudio con otros tipos de texto. Asimismo, parece necesario examinar en detalle las diferencias que presentan los textos en los aspectos que, además del funcional descrito en este estudio, los identifican con un género, como la organización y la retórica propios de cada uno. Conocer esos aspectos es una tarea preliminar que permitiría el estudio contrastivo de los elementos textuales en la escritura entre hablantes de distintas lenguas.

## BIBLIOGRAFÍA

Aleza Izquierdo, M. (coord) (2010), *Normas y usos correctos en el español actual*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Austin, J. L. (1962), *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.

Braine, G. (1989), "Writing in Science and Technology: An analysis of assignments from ten undergraduate courses", *English for Specific Purposes* 8: 3-15.

Bruce, I. (2010), "Textual and discursual resources used in the essay genre in sociology and English", *Journal of English for Academic Purposes* 9: 153-166.

Bush, D. (1994), "Writing at university: what faculty require", *EA Journal* 13(2): 16-28.

Caixal, E.: "Diseño de un curso en línea de español con fines académicos", *Biblioteca Virtual redELE* [en línea]. 2011, núm. 12 (2º trimestre) [consulta: octubre de 2013]. Disponible en la web:

<http://bit.ly/1g1wlu3> ISSN 1697-9346.

Carlino, P. (2007), "¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?", *Cuadernos de Psicopedagogía* 4, 21-40.

Cassany, D. (2008), "Metodología para trabajar con géneros discursivos". En Salaburu, P. & Ugarteburu, I. (eds.): *Espezialitateko Hizkerak Eta Terminologia III*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Cooper, A. & Bikowski, D. (2007), "Writing at the graduate level: What tasks do professors actually require?", *Journal of English for Academic Purposes* 6: 206-221.

Fernández Toledo, P. (2005), "Genre analysis and reading of English as a foreign language: Genre schemata beyond text typologies", *Journal of Pragmatics* 37: 1059-1079.

Hasan, R. (1989), "The identity of a text". En M. A. K. Halliday & Hasan, R. (eds.): *Language, text and context*. Oxford: Oxford University Press.

Hyland, K. (2005), *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.

Horowitz, D. M. (1986), "What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom", *TESOL Quarterly* 20: 445-460.

Johns, A. & Swales, J. M. (2002), "Literacy and disciplinary practices: Opening and closing perspectives", *Journal of English for Academic Purposes* 1: 13-28.

Kaplan, R. (1966), "Cultural Thought in Inter-Cultural Education", *Language Learning* 16: 1-20.

Kroll, B. (1979), "A survey of the writing needs of foreign and American college freshmen", *English Language Teaching Journal* 23: 219-227.

Llamas, C. et al. (2012), *La comunicación académica y profesional: usos, técnicas y estilo*. Cizur Menor: Aranzadi.

López Ferrero, C. (2006), "Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad", *Signo y Seña* 39/61: 205-229.

López Samaniego, A. (2011), "El género profesional del informe jurídico. Recomendar e interpretar la ley". En Chierichetti, L. & Garofalo, G. (eds.): *Lengua y Derecho: Líneas de investigación Interdisciplinaria*. Berna: Peter Lang.

Montolío, E., García, M. Á., Gras, P., López, A. & Polanco, F. (2010), "Los géneros textuales de la Responsabilidad Social Corporativa. Análisis lingüístico y pragmático de las recomendaciones para elaborar la memoria". En García de Enterría, J. (ed.): *El español lengua de especialidad: la comunicación de las organizaciones empresariales*. Comillas: Fundación Comillas.

Montolío, E. (coord.) (2000), *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.

Montolío, E. & López Samaniego, A. (2010), "Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: el caso de la recomendación profesional". En Parodi, G. (ed.): *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Madrid: Planeta.



Mur-Dueñas, P. (2011), "An intercultural analysis of metadiscourse features in research articles written in English and in Spanish", *Journal of Pragmatics* 43-12: 3068-3079.

Oliver del Olmo, S. (2004), *Análisis contrastivo español / inglés de la atenuación retórica en el discurso médico. El artículo de investigación y el caso clínico*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Paltridge, B. (1995), "Working with genre: A pragmatic Perspective", *Journal of Pragmatics* 24: 393-406.

Regueiro Rodríguez, M. L. & Sáez Rivera, D. M. (2013), *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libros.

Swales, J.M. (1990), *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taranilla, R & Yúfera, I. (2012), "La tipología textual en la enseñanza de la lengua del derecho: consideraciones a partir de una experiencia docente", *Revista de Llengua i Dret* 58: 37-52.

Trujillo, F. (2002), *RC y expresión escrita. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Vázquez, G. (coord.) (2001a), *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2001b), "El discurso académico español: cuestiones preliminares de didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje". En Pastor, S. & Salazar, V. (eds.): *Estudios de Lingüística*: 337-347.