

Writing at university: are we on the same page? / Escribir en la universidad: ¿nos entendemos?

Mariona Corcelles, Àngels Oliva, Montserrat Castelló & Marta Milian

To cite this article: Mariona Corcelles, Àngels Oliva, Montserrat Castelló & Marta Milian (2015) Writing at university: are we on the same page? / Escribir en la universidad: ¿nos entendemos?, *Cultura y Educación*, 27:3, 534-568, DOI: [10.1080/11356405.2015.1072359](https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072359)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072359>



Published online: 14 Sep 2015.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 2



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Citing articles: 1 View citing articles [↗](#)

Writing at university: are we on the same page? / *Escribir en la universidad: ¿nos entendemos?*

Mariona Corcelles^a, Àngels Oliva^b, Montserrat Castelló^a, and Marta Milian^c

^aUniversitat Ramon Llull; ^bUniversitat Pompeu Fabra; ^cUniversitat Autònoma de Barcelona

(Received 30 April 2014; accepted 4 November 2014)

Abstract: This study seeks to analyse the characteristics and functions that students and faculty attribute to written genres in Spanish universities, to what extent these representations are shared by both groups, and how they contribute to the construction of disciplinary knowledge in Spanish higher education. Accordingly, we classified students' and teachers' responses into 12 genre families grouped into five functions: *Disciplinary Knowledge* (DK), *Critical Analysis* (AC), *Personal Reflection* (PR), *Research* (R) and *Professional Practice* (PP). In terms of functions, demonstration of disciplinary knowledge appeared as the most frequently mentioned goal for both groups, whereas the genres targeted at research were the least frequent ones, along with the genres used for personal reflection. The most common genre family for both groups was Explanation, which was linked to demonstration of knowledge acquired in the discipline.

Keywords: academic genres; academic writing; writing in the disciplines; student and faculty perceptions; higher education

Resumen: En este artículo se analizan las representaciones de estudiantes y profesores acerca de los géneros que escriben en las aulas universitarias españolas y la finalidad que les atribuyen. Se valora hasta qué punto son compartidas por ambos colectivos y cómo las prácticas de escritura contribuyen a la creación de conocimiento en las áreas disciplinares. Las respuestas de la submuestra de estudiantes ($N = 725$) y profesores ($N = 178$) del ámbito de las ciencias sociales se analizó cultativamente a partir de 12 familias de géneros agrupadas en cinco funciones: *Conocimiento Disciplinar* (CD); *Análisis Crítico* (AC); *Reflexión Personal* (RP); *Investigación* (I); y *Práctica Profesional* (PP). La demostración de Conocimiento Disciplinar apareció como la meta más habitual para ambos colectivos. Los géneros que tienen como propósito la Investigación, por el contrario, y los dedicados a la Reflexión Personal fueron los menos frecuentes. El género más habitual

English version: pp. 534–549 / *Versión en español*: pp. 550–566

References / *Referencias*: pp. 566–567

Translated from Spanish / *Traducción del español*: Mary Black

Authors' Address / *Correspondencia con las autoras*: Mariona Corcelles, Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport. Blanquerna, Universitat Ramon Llull, C/ Císter, 34, 08022 Barcelona, España. E-mail: marionacs@blanquerna.url.edu

fue la Explicación, que en ambos colectivos se vinculó a la demostración del conocimiento disciplinar adquirido.

Palabras clave: géneros académicos; escritura académica; escribir en la disciplina; percepciones de los estudiantes y profesores; educación universitaria

Writing is a common activity for university students, who write with a variety of intentions in each of the disciplines within the curriculum. A series of elements comes into play in each writing situation, which conditions and guides both the act of writing and the resulting written text. However, even if we acknowledge the current variety of products, intentions and writing situations, in fact we know very little about how students experience this variety of writing at university, how they perceive the relationship between the texts they write and the different situations in which they write and, in short, how students and faculty conceptualize writing functions in an academic setting. This is precisely the purpose of this article: to analyse student and faculty perceptions of the texts that students write and their functions in the context of the Spanish university. As stated in the first article in this special issue, there have been very few studies focused on academic writing and its contributions to learning in Spain (Camps & Castelló, 2013). Studies which seek to analyse how the main stakeholders in the educational system understand and use the written genres in their daily activities are even scarcer.

The social power of some of the discourse genres common to the scholarly discourse of the disciplines and to the academic uses of writing justifies students' need to acquire the ability to interact with these genres. Learning how to participate in disciplinary discourse goes beyond learning conventional forms, as it entails learning how to use the disciplinary instruments to think, to research and to formulate hypotheses. However, paradoxically, most of these forms are not included as teaching objectives. As Camps and Castelló (2013, p. 18) note, 'discourse is not the vehicle through which knowledge moves; rather it is the instrument for building knowledge and the relationships established with the human activities in which it takes place'.

Writing, reading and reasoning in a specific discipline are viewed as specialized forms of knowledge and simultaneously as processes and situated ways of using this knowledge. Thus, discourse appears in these contexts in a variety of forms. These generic forms are called *discourse genres*, and they define and organize the activity in recurrent situations or contexts (Camps & Castelló, 2013; Miller, 1984; Russell, 1997). In other words, the members of a discourse community share specific ways of using language which help them to recognize the texts they deal with and empower them to recognize the familiar patterns of social situations in which these genres are used and the verbal acts performed in them. Discourse genres also empower the members of a community to participate in these verbal activities based on the knowledge acquired through repeated experience in similar situations, and through practice of the language used in these circumstances. However, the ultimate goal of discourse genres is not merely to repeatedly use the language and to reproduce patterns, but to appropriate the

relationship between these uses and the social activity within which they fall, in a kind of horizon of expectations (Bakhtin, 1982).

In academia, the variety of activities becomes clear in the range of discourse genres that represent and operate with them. Each of these genres is the outcome of discussion and consensus, of shared representations and restructurings that emerge based on the motives which the participants assign to their actions and the variations that the passage of time has imposed on the purposes of the activity. As Carlino (2004) notes, sometimes this can lead to a somewhat unreflective functional adaptation of these discourse genres within the community. Similarly, Bazerman (1988) suggests that we should consider the discourse genres not as bundles of determined characteristics related to determined texts, but instead as categories of 'psychosocial recognition'. That is, the genres are what people, as either a group or individuals, recognize as such. The names attributed to the genres contribute to narrowing the shared social perception of the genre categories. Genres are social inasmuch as their characteristics are shared and revealed through examples, teaching processes, names, discussions of them and attempts at classification. And yet, they are also individual inasmuch as the subject categorizes them, appropriates their use and assigns them a function in accordance to their identity as writer and reader.

Within a community or activity system, the dynamism of discourse genres is limited by the power relations among its members. According to Leontiev (1978), activity systems are normalized organizations with established operating rules that strive to achieve the objectives shared by their members. At university, discourse genres can be viewed as factors that regulate this system of activity, creating expectations and organizing the communication among the members of the academic community. Depending on their social status (learner-expert), the members of this community exert different levels of power in relation to the conception and definition of the genres in their own activity system. These power relations help to shape both student and faculty expectations, forms of communication and representations of the academic genres.

There is a plethora of studies which analyse how academic genres interact with learning and the development of the disciplines. More specifically, the genres of academic activity, understood as multifaceted activities aimed at different objectives, have been studied within the framework of different cultural contexts. The results of these studies are varied: in some cases they have established text classifications depending on their purpose (Kinneavy, 1969) or on the activities that the faculty assign students (Gillet & Hammond, 2009; Horowitz, 1986). To a lesser extent, these studies have yielded empirical classifications based on the information provided by the main stakeholders, primarily faculty but also students, on what they write and their purpose for writing it (Casanave & Hubbard, 1992; Ganobcsik-Wiliams, 2004). Integrating these results into a common framework is difficult because of both the divergence of methodological criteria used and the diversity of meanings hidden behind identical names. The polysemy of terms like 'essay' or 'report' is clear when we bear in mind their meaning for faculty and students in different university contexts. The proposal to group genres

into families based on their functional features, as described in the articles by Nesi and Gardner (2012) and Gardner and Nesi (2013), is an interesting, coherent attempt at such a classification, as it views genres as social activities situated within spheres of activity (Camps & Castelló, 2013). Based on 2,858 texts from the BAWE (British Academic Written English) corpus and on interviews with students and faculty in the United Kingdom, these authors classified texts into 13 genre families, which in turn were grouped into five functions in order to build deeper understanding of the role of genres in learning or in the written culture of a community: (a) to demonstrate knowledge and understanding; (b) to develop independent reasoning skills; (c) to develop research skills; (d) to prepare for professional practice; and (e) to write for oneself and for others.

Even though the studies focusing on describing how the genres are understood are increasingly common (Casanave & Hubbard, 1992; Chitez & Kruse, 2012; Ganobcsik-Williams, 2004), few have been conducted in Spanish-speaking contexts (Carlino, Iglesia, & Laxalt, 2013; Pérez-Abril & Rodríguez, 2013), and they are virtually non-existent in Spain. With the goal of filling this void, we have designed this study, which is part of the broader research reported on in this special issue. In this paper, we explore student and faculty representations of the genres inherent to the disciplines, in keeping with the following goals:

- (1) To analyse the genres that students and faculty acknowledge that they write in Spanish university classrooms: What genres do they use? How are they defined? And what purpose is assigned to them?
- (2) To determine to what extent these representations are shared by both groups (students and faculty).
- (3) To assess how these genres and their purposes contribute to creating knowledge in the disciplinary areas in Spanish universities.

Method

The study is based on a descriptive, cross-sectional study which combines quantitative and qualitative methodologies.

Participants

This study is part of the project outlined in the first article of this special issue, which encompasses a sample of faculty members and students from different fields, covering both undergraduate and post-graduate levels at 10 Spanish universities. We restricted our analysis to the sub-sample from the social sciences. Once we filtered the responses and discarded the ones that were either incomplete or blank, the student sample contained 725 subjects (668 undergraduate students and 57 post-graduates), with most of them pursuing a degree in Pre-school or Primary School Education (72%). The total number of responses examined was 725. The faculty sample was made up of 178 subjects, most of them professors in

the Pre-school or Primary Education Degree (47.8%) and in the degree in Communication and Journalism (21.3%); the total number of faculty responses was 344 (see the following section).

Instruments

We analysed two open-ended questions which referred to the written genres used by university students and their corresponding descriptions which are included in European Writing Survey (EUWRIT) (in its Spanish version: Encuesta Europea sobre la Escritura Académica, EEEA), whose characteristics are outlined in the first article in this special issue. In the question targeted at faculty, they were asked to name and describe the two most common genres they ask their students to write. The question targeted at students asked them to name and describe the last genre they had written at the university with the goal of getting a detailed description of their real writing practices (see the survey questions in [Appendix 1](#)).

Procedure

The codification process was divided into different steps in order to discuss the categories among the codifiers and gradually standardize criteria, agree on labels that match the context and develop the tools on which the analysis was based.

In the first phase of codification, a team of researchers labelled one-fourth of the sample and identified the categories that might give rise to conflicts. As a codification tool, we started with Nesi and Gardner's classification (2012), which was based on the functions of academic genres. Given the lack of previous studies of this scope in Spain, the labels developed by these authors provided an essential working framework, a point of departure more than an endpoint, and a tool which allowed us to discuss how the two groups of stakeholders conceptualized the genres. However, based on the responses of students and faculty, some of the categories were modified to adapt them to the genres and purposes of Spain's academic setting and to the fact that, unlike the study that originated the BAWE corpus, we were not working with texts but with labels and descriptions. The changes involved: (a) creating new categories like 'Notes' and 'Debate'; and (b) merging the categories which were difficult to distinguish given the discursive nature of the data, such as *Empathy Writing* and *Narrative Recount*, which were merged into a new category which we called *Personal Appropriation*; and *Proposal* and *Design Specification*, which were fused into the *Professional Genres* category.

Once the categories were established, to facilitate the codification of the responses, we developed a table of definitions ([Table 1](#)) and a flow chart ([Figure 1](#)) which contained the agreements reached during the process of discussing the categories. In the final classification used, the genres are organized into 12 genre families, which are grouped in turn into five functions: *Disciplinary Knowledge (DK)* (*Notes*, *Explanation* and *Exercise*); *Critical Analysis (CA)* (*Criticism*, *Essay* and *Debate*); *Personal Reflection (PR)* (*Personal Appropriation*); *Research (R)* (*Literature Review*, *Methodological Report* and *Research Report*); and *Professional Practice (PP)* (*Case*

Table 1. Definitions of the genre families and their functions.

Functions of the genres	Genre families	Description	Example
<i>Disciplinary Knowledge/DK</i>	<i>Notes</i>	Notes taken from an oral source, primarily the instructor, but it can also include video or sound files, oral presentations, talks, etc.	Note-taking: As the instructor was talking I was taking notes on what I thought was important.
	<i>Explanation</i>	Demonstration of knowledge and understanding by presenting the information found in textbooks or notes, explaining the concept, process, entity or idea given by the instructor as the title of the project.	Explain: What is Europe? Is there a European culture? I spoke about anthropology, geography and linguistics related to Europe.
	<i>Exercise</i>	Brief texts that provide opportunities to put essential skills into practice and to consolidate knowledge of key concepts in the discipline.	A letter in English for a course on text writing: We had to answer a formal and an informal letter using the right register.

(Continued)

Table 1. (Continued).

Functions of the genres	Genre families	Description	Example
<i>Critical Argumentation/CA</i>	<i>Criticism</i>	Genres that develop an understanding of the topic being studied and the skill of analysing and/or evaluating it, drawing support from a single source.	Comment on the book <i>Mal de escuela</i>: When writing the text, I began by telling what the book was about, then I explained the parts of the book that struck me the most and why, and finally I shared my reflections that arose as I read the book.
	<i>Essay</i>	Genres that develop an understanding of the topic being studied and the skill of analysing it by building an argument that is supported by using several sources.	Opinion essay: I had to write an opinion article in which I had to defend a position.
	<i>Debate</i>	Speeches in debates in which the students analyse and collectively negotiate the contents of the discipline critically, with or without the support of sources.	In the university practicum forum: I spoke about what competences I am developing in my practicum classroom and how I combine the theory I learn at the university with the reality of the classroom, and I commented on and suggested to my classmates the use of a new resource I discovered.
<i>Personal Reflection/PR</i>	<i>Personal Appropriation</i>	Genres in which the students appropriate the contents of the discipline and relate them to their previous knowledge and experiences, transforming them through a more personal, subjective discourse.	A text on artistic expression: The goal was to answer questions on what artistic expression meant to me, what difference I found between it and crafts, how I view my artistic skills, etc.

(Continued)

Table 1. (Continued).

Functions of the genres	Genre families	Description	Example
<i>Research/R</i>	<i>Literature survey</i>	Genres that demonstrate and/or develop students' familiarity with the literature on a specific topic of study.	Report on the economic crisis: Theoretical ideological frameworks and political applications related to the economic crisis.
	<i>Methodological Report</i>	Genres which allow students to become familiar with the procedures, methods and ways of doing things in their discipline when working with experimental data in an applied fashion.	Lab report: Detailed explanation of the activities and experiments done in the lab.
	<i>Research Report</i>	Genres in which the students demonstrate their ability to undertake a complete research project, including the design stage.	Scholarly article: Scholarly article based on other texts and analysing data, which contains bibliographic references.
<i>Professional Practice/PP</i>	<i>Case Study</i>	Texts which demonstrate understanding of professional practice through an analysis of a single case, with analyses and suggestions for future actions.	Solving a criminal case: I had to resolve a situation based on proven facts by legally analysing the situation and determining the punishment.
	<i>Professional Genres</i>	Genres related to the communication and tools in different professional contexts.	Teaching programme: Annual programming of physical education for sixth grade.

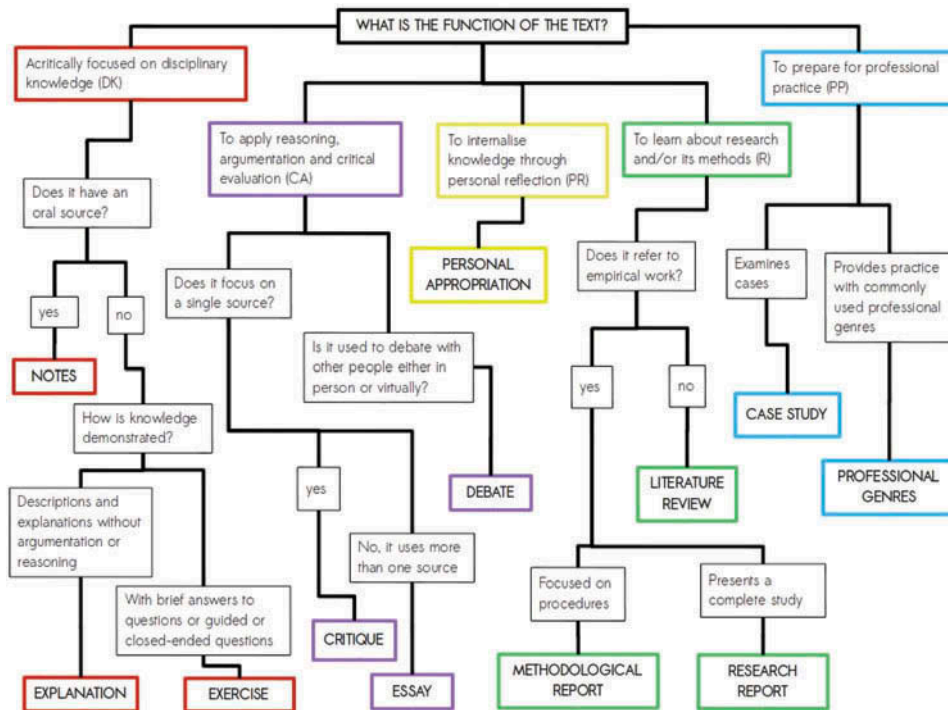


Figure 1. Diagram explaining the application of the categorization criteria.

Study and Professional Genres). In the final codification phase, two researchers independently analysed two thirds of student and faculty responses. The agreement rate between them was 77.27% in the faculty category and 84.72% in the student category. The unclear cases were resolved by consensus. Given that the degree of concurrence was sufficient, the judges themselves codified all the responses. Once again, they discussed the unclear cases and rejected those where no agreement could be reached.

Results

First, we shall present the results on the descriptive analysis of the genres that students and faculty acknowledge writing in Spanish university classrooms, which is related to the first objective of our study. Secondly, we shall examine the results of the analysis of the functions attributed to these genres and analyse to what extent these representations are shared by both groups (objective 2). And finally, we shall present the results on the grouping of the genres into families in order to meet our third objective.

With regard to the descriptive analysis of the genres that faculty and students acknowledge writing in Spanish university classrooms, Table 2 shows the list of the labels and expressions used by both students and faculty to refer to each of the genre functions, which we have organized according to our own classification (gleaned from the descriptions made by the subjects themselves).

Table 2. Labels and descriptions used by students and faculty to refer to the genres.

Genre families		Notes	Explanation	Exercise	Criticism	Essay	Debate	Personal Appropriation	Literature survey	Methodological Report	Research Report	Case Study	Professional Genres
Labels/ descriptions used by students	-Notes	-Analysis	-Activity	-Analysis	-Argumentation	-Debate	-Journals	-Article	-Lab report	-Scholarly article	-Practical cases	-Designs of activities	
	-Notes	-Commentary	-Description of the content	-Critical commentary	-Article	-Forum	-Dossier	-Scholarly article	-Proposal	-Thesis article	-Resolving a case	-Speeches	
		- <i>Essay</i>	-Exercise of the exercise	-Text/book commentary	- Essay		-Reports	-Report	-Protocol	-Thesis project	-Research	- Project	-Planning
		-Exam	-Exercise	-Text/book commentary	-Opinion		-Portfolio	- Project	-Thesis project	-Abstract	-Research	-A Practice	-Classroom programming
		-Writing	-Practice	-Criticism	-Reflection		-Personal Reflection	-Research project	-Interview	-Transcription	-Final degree project		- Project
		-Reflection	-Reflection	- Essay	-Personal Reflection.		-Personal Reflection						-A story
		-Summary	-Reflection	-Opinion	-Writing a personal opinion		- Project						-Teaching units
		-Synthesis	-Reflection	-Reflections	-Writing a personal opinion		-Assessment						
		-Argumentative text		-Summary with personal opinion			-Practicum portfolio						
		-Descriptive texts		personal opinion									
		-Expository texts		opinion									
		-Narrative texts:		- Project									
		-Texts:		-Personal assessment									
		description of the content of the writing without using a specific genre label											
		- Project											

(Continued)

These results show how the same genre family is called very different names by both faculty and students, as exemplified in the following definitions we have categorized into the *Criticism* family.

Question 1¹(kind of text): '*Monographic works*. Question 2 (description): '*Such as book reviews*' (Professor 169)

Question 1: '*Essay on a reading*. Question 2: '*Students have to read a book chosen by the professor and write an essay about it. The essay is based on a question that the student asks about the book once they have read it*' (Professor 228)

Question 1: '*Reflective (argumentative) text on our opinion of a book*. Question 2: '*We had to give our opinion of the book we had read*' (Student 190)

Along these lines, the same label can be used for different purposes by students and faculty. For example, the label *Essay* can be interpreted as a genre that covers up to three different functions simultaneously: *Demonstration of Knowledge*, *Critical Argumentation* and *Research* (the latter only in the case of the faculty), as shown in the faculty and student descriptions in [Table 3](#).

Table 3. Examples of labels and descriptions of genres mentioned by faculty and students.

Disciplinary Knowledge (DK)/Explanation

Question 1¹ (type of text): '*Essay*. Question 2 (description): '*Text that analyses or interprets a topic based on theoretical foundations*' (Professor 22)

Question 1: '*Essay*. Question 2: '*An essay on the uses and role of correction by primary school teachers*' (Student 184)

Critical Argumentation (CA)/Essay

Question 1: '*Essay on China's influence in Africa*. Question 2: '*Notice the influence that China has been exerting in Africa in recent years and reflect on whether this great emerging power's interest is just socially conscious or whether there are other interests behind it*' (Student 187)

Question 1: '*Essay*. Question 2: '*Personal opinion on a particular topic, providing arguments from the students themselves or from bibliographic sources*' (Professor 34)

Critical Argumentation (CA)/Criticism

Question 1: '*Essay on an author's book*. Question 2: '*After reading the book, write about the author's vision of the challenges of reading in the twenty-first century, critical reading and the need to be a competent reader of different kinds of texts*' (Student 188)

Question 1: '*Essays*. Question 2: '*Comments on the texts and assessment of the content they present*' (Professor 26)

Research (R)/Literature Review

Question 1: '*Essay*. Question 2: '*A text between 10 and 12 pages long on a list of topics based on a basic bibliography*' (Professor 45)

Research (R)/Research Exercises

Question 1: '*Scientific essay*. Question 2: '*Design of a laboratory activity*' (Professor 59)

Note: ¹Remember that Question 1 involved students *naming* the last text they had written at the university, and faculty *naming* the kinds of texts they usually assigned their students. Question 2 involved describing and explaining this text. See Appendix 1 for the questions in the survey.

Similarly, the label ‘*Projects*’, which was used as a multipurpose label mentioned across all functions and genre families except DK/*Notes*, CA/*Debate* and R/*Methodological Report* (see Table 2).

Regarding the functions attributed to the genres, as shown in Figure 2, faculty and students concurred in their distribution of the categories mentioned the most and the least frequently.

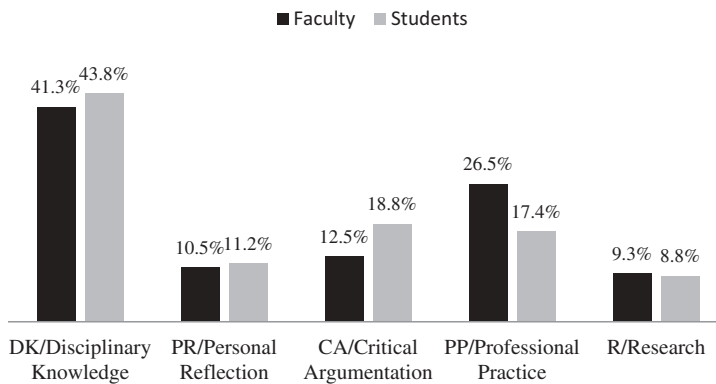


Figure 2. Functions of the academic genres.

The function demonstrating *Disciplinary Knowledge* (DK) was the most commonly mentioned goal for both groups, with 41.3% for faculty and 43.8% for students. The genres whose purpose was *Research* (R), however, were mentioned the least often, under 10% for both faculty (9.3%) and students (8.8%). The genres devoted to *Personal Reflection* (PR) also received few responses on both groups, with 10.5% for faculty and 11.2% for students. In terms of the functions, the genres that seek to promote *Critical Argumentation* (CA) were mentioned more often by students (18.8%) than by faculty (12.5%), and those whose purpose is *Professional Practice* (PP) were mentioned more often by faculty (26.5%) than by students (17.4%). To analyse whether these differences were significant, given the different sample sizes, we randomly chose 344 student responses which were related to 344 faculty responses. The result was not significant (Chi-squared test, $\chi^2 = 0.91$), which indicates that both groups concur in their perception of the genres and their functions at the university.

Finally, with regard to the genre families (see Figure 3), the most common one was DK/*Explanation*, which was mentioned by both students (34%) and faculty (27.6%) more often than the other families. The second most frequently mentioned genre by both groups was PP/*Professional Genres*, with 16.6% for faculty and 13.8% for students. Thirdly, both students (11.2%) and faculty (10.5%) mentioned the PR/*Personal Appropriation* family under 12%. And finally, in fourth place for both groups is the DK/*Notes* family, with a percentage of around 6%.

The genre families which both groups considered the least common were CA/*Debate* (around 1%) and all the families related to Research: R/*Methodological*

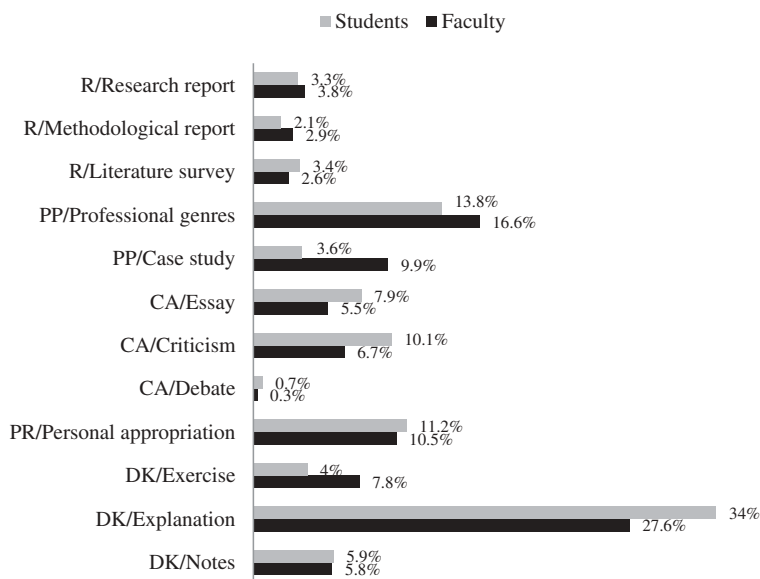


Figure 3. Academic genre families.

Report (around 2–3%), *R/Literature Review* (also around 2–3%), and *R/Research Report* (under 4% in both groups).

If we compare the responses of both groups, the students mentioned the genres related to developing *Critical Argumentation* more often, such as *CA/Criticism* (10.1% compared to 6.7% by faculty) and *CA/Essay* (7.9% compared to 5.5% by faculty). In contrast, the faculty stated that they more frequently assign the genres related to *PP/Case Study* (9.9% compared to 3.6% by students) and *PP/Professional Genres* (16.6% compared to 13.8% by students).

Discussion

The purpose of this study was to analyse student and faculty representations of the genres they use in their disciplinary field and their functions, in addition to assessing their convergence and how both groups believe that these genres contribute to creating knowledge in the disciplinary fields.

The responses by both students and faculty provided us with a plethora of information on important aspects of the use of the genres in academic writing at Spanish universities, on the genre families they do and do not use and on the labels these families are given in Spanish universities.

The results show convergence in the functions mentioned the most and least by both groups, namely *Disciplinary Knowledge* and *Research*, respectively, as well as the absence of significant differences between students and faculty regarding the functions they attribute to these genres.

First of all, we see that the function that students and faculty concur in spotlighting as the most frequent one at university is *Disciplinary Knowledge*, that is, articulating disciplinary knowledge in a declarative way, and within this the

predominance — especially in student responses — of the genre family included in the *Explanation* category, meant for the purpose of *Demonstration of Knowledge*. These results match those of Álvarez and Yániz (2015): faculty and students in the different disciplinary areas (social sciences, engineering and health) noted that the most common writing practices at Spanish universities are note-taking, exams and summaries, practices whose purpose is evaluative and therefore designed to prove disciplinary knowledge. In a comprehensive study performed at 17 Colombian universities, Pérez-Abril and Rodríguez (2013) also found frequent use of writing as an evaluative tool: notes were the most frequent genre written and read by students, in contrast to the marginal use of scholarly articles. Therefore, these are genres which prioritize ‘telling knowledge’, or the teacher’s explanations, and they mainly come from a single source of information. This seems to suggest that in the field of the social sciences, universities still operate as vertical distributors of knowledge based on a traditional teaching model which promotes the reproduction of disciplinary contents, at least in terms of the texts that students are required to produce. According to Álvarez and Yániz (2015), the predominance of the evaluative purpose of writing means that it is used for record keeping and for literal learning.

For the faculty, the genres mentioned in second place were designed to learn about and to develop professional practice (PP/*Case Study* and PP/*Professional Genres*). These genres help students to acquire the discourse tools and basic thinking of their respective professional communities, given that they assume a situated use of knowledge. In short, writing in these situations of real or simulated practice helps students to learn how to handle the problems inherent to professional contexts and to develop their professional competences (Camps & Castelló, 2013; Nesi & Gardner, 2012; Russell, 1997).

In fourth place, students and faculty both mention texts that require a certain level of personal reflection and positioning. These are texts in which writing is used to develop and appropriate contents. Furthermore, the effort to articulate a personal reflection on their own experiences and viewpoints on the contents being studied helps students to develop their own identity (Carlino et al., 2013). Remarkably, both groups place the genres which are related to research in last place. Even though it is true that the frequency of these genres may conceal their uneven presence in some later years of study, and admitting that they may be written less frequently than other kinds of texts, it is worrisome that research is mentioned last within the functions of writing, although this is not exclusive to Spanish universities (Pérez-Abril & Rodríguez, 2013). In the corpus of Nesi and Gardner (2012), however, the genres linked to research are much more prominent in most disciplines, especially in those which fall within our study. Faculty and student perceptions of the scarce presence of texts related to research, innovation and the creation of knowledge in student education suggest the hypothesis of a certain mismatch between the explicit purposes of university education in Spain and actual educational practices, which should be examined in future studies.

Generally speaking, our study reveals that student and faculty perceptions of writing practices in the Spanish university system do not seem to meet the needs of today’s knowledge society. The predominance of the genre families related to

Explanation more than those whose purpose is *Personal Reflection* or *Critical Argumentation* appears to indicate writing uses more related to demonstrating knowledge than to transforming it (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas, & Solé, 2012; Scardamalia & Bereiter, 2006).

Secondly, our study also reveals the plastic, situated nature of written genres in academia. The diversity of labels that the faculty and students assigned to the same genre family, as well as their flexible and often polysemic and overlapping usage, seems to show that the different members of the community bring their own individual representations to each of the genres, thus hindering both faculty and students from understanding the purpose of academic writing practices. This result might indicate the need to share these representations through more explicit teaching practices conducive to better appropriation of the academic genres. In this sense, our results reveal the urgent need for greater negotiation among the members of the academic community to share the meanings of what is written and why it is being written. As Álvarez and Yániz (2015) and Castelló and Mateos (2015) note (both in this special issue), faculty and students consider writing important and relevant in Spanish universities today, and students perceive the need to receive more support. Therefore, this seems to be an academic context that is ripe for encouraging this more explicit education in all the processes involved in academic writing practices.

We do not want to conclude without mentioning the limitations of this study. First, the information came exclusively from the responses of students and faculty to two open-ended questions on a survey. It is obvious that checking these answers against the texts would have enabled us to considerably fine-tune our interpretation of these responses. However, our goal was not to know whether the labels matched a given text, which could be the subject of a subsequent study; instead, we were interested in determining whether faculty and students mentioned the same genres and interpreted them in a similar fashion. Secondly, the kind of students in our sample, all of whom studied the social sciences with a high percentage of them in education degrees, may clearly have influenced the results. Given the absence of this kind of study in the Spanish context, we believe that it is important to have data on this group as the first step that can contribute to increasing our knowledge and triggering the necessary revision of some of current practices. Finally, the analysis performed could be furthered if the data were broken down by year of education and discipline. What is more, the results could also be complemented with detailed information from interviews and focus groups with both faculty and students in order to further explore the meanings they attribute to their writing practices, identify difficulties and design aids that could increase the use of writing as a tool for transforming knowledge and contributing to the development of the Spanish university. These are complementary objectives which we shall tackle in future projects.

Note

1. Remember that Question 1 involved students *naming* the last text they had written at the university, and faculty *naming* the kinds of texts they usually assigned their students. Question 2 involved describing and explaining this text. See Appendix 1 for the questions in the survey.

Escribir en la universidad: ¿nos entendemos?

Escribir en la universidad es una actividad frecuente y usual para los estudiantes, que escriben con intenciones diversas en cada una de las disciplinas correspondientes a su plan de estudios. En cada situación de escritura entran en juego un cúmulo de elementos que condicionan, y a la vez guían, tanto la actividad de escribir como el texto escrito, producto resultante de esta actividad. Sin embargo, aunque aceptamos a priori la diversidad de productos y de intenciones y situaciones de escritura, en realidad sabemos muy poco de cómo experimentan esa diversidad los estudiantes que escriben en la universidad, de cómo perciben la relación entre los textos que escriben y las diferentes situaciones para las que escriben, en definitiva de cómo perciben estudiantes y profesores las funciones de la escritura en el entorno académico. Éste es el objetivo de este artículo: analizar las percepciones de estudiantes y profesores sobre los textos que escriben los estudiantes y sus funciones en la universidad española. Como se afirma en el primer artículo de este monográfico, son todavía poco frecuentes los trabajos realizados en el contexto español centrados en la escritura académica y sus aportaciones en el aprendizaje (Camps y Castelló, 2013). Menos frecuentes aún resultan los que pretenden analizar cómo entienden y utilizan los géneros escritos los protagonistas del acto educativo en su quehacer habitual.

El poder social de algunos de los géneros discursivos propios de los lenguajes científicos de las disciplinas y de los usos académicos del lenguaje escrito justifica que los estudiantes adquieran la capacidad de interactuar con estos géneros. Aprender a participar en los discursos disciplinarios va más allá del hecho de aprender formas convencionales para alcanzar el aprendizaje en el uso de los instrumentos disciplinarios para pensar, investigar y formular hipótesis; paradójicamente, sin embargo, estas formas en la mayoría de los casos no se contemplan como objetivo de enseñanza. Como apuntan Camps y Castelló (2013, p.18) ‘el discurso no es 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’.

Escribir, leer y razonar en el ámbito de una disciplina se conciben como formas especializadas de conocimiento y, al mismo tiempo, como procesos y formas de uso situados de dicho conocimiento. El discurso, en tanto que lenguaje situado, aparece en estos contextos en sus diversas formas. Estas formas genéricas son los denominados *géneros discursivos* que definen y estructuran la actividad en situaciones o contextos recurrentes (Camps & Castelló, 2013; Miller, 1984; Russell, 1997). Así, los miembros de una comunidad discursiva comparten maneras de usar el lenguaje, que les guían en el reconocimiento de los textos

que manejan y les capacitan para reconocer las coordenadas de las situaciones sociales en las que se usan y las acciones verbales que se realizan en ellas. Les capacitan, asimismo, para intervenir en esas actividades verbales basándose en el conocimiento adquirido a través de la experiencia repetida en situaciones similares, y a través de la práctica del lenguaje usado en esas circunstancias. Sin embargo, no se trata meramente de unos usos repetidos del lenguaje, de una reproducción de patrones, sino de apropiarse de la relación entre esos usos y la actividad social en la que se insertan, en una especie de horizonte de expectativas (Bakhtin, 1982).

En el marco académico, la variedad de actividades se hace patente en la diversidad de géneros discursivos que las representan y vehicular. Cada uno de estos géneros es el resultado de episodios de discusión y consenso, de representaciones compartidas y de reestructuraciones surgidas a partir de los motivos que los participantes otorgan a sus acciones y de las variaciones que el paso del tiempo impone a las finalidades de la actividad, que pueden conllevar, en algunas ocasiones, tal y como pone de manifiesto Carlino (2004), una adaptación funcional poco reflexiva de estos géneros discursivos en la comunidad. De manera similar, Bazerman (1988) sugiere que consideremos los géneros discursivos no como haces de características fijas relacionadas con determinados textos, sino como categorías de ‘reconocimiento psicosocial’. Es decir, los géneros son lo que las personas, como grupo o como individuos, reconocen como tales. Los nombres que se atribuyen a los géneros contribuyen a estrechar la percepción social compartida de las categorías genéricas. Los géneros son sociales en la medida que sus características son compartidas y evidenciadas a partir de ejemplos, de procesos de enseñanza, de su denominación, del hecho de hablar de ellos y de otros modos de tipificación. Pero también son individuales en la medida en que es el sujeto quien atribuye la categoría a cada género, se apropia de su uso y le asigna una función de acuerdo con su identidad como escritor y lector.

En una comunidad, entendida como sistema de actividad, el dinamismo de los géneros discursivos es limitado también por las relaciones de poder entre sus miembros. Los sistemas de actividad, según Leontiev (1978), son organizaciones normalizadas — con reglas de funcionamiento — que facilitan la consecución de objetivos necesarios para el grupo de participantes. En el contexto universitario, los géneros discursivos pueden contemplarse como elementos reguladores de este sistema de actividad, en su calidad de creadores de expectativas y de organización de la comunicación en la comunidad académica. Los miembros de esta comunidad, en función de sus posiciones sociales (aprendiz-experto), ejercen determinados niveles de poder en relación a la concepción y definición de los géneros propios de su actividad. Estas relaciones de poder influyen en la configuración de las expectativas, formas de comunicación y en las representaciones que tanto estudiantes como profesores tienen sobre los géneros académicos.

Han sido abundantes los estudios que han analizado cómo interactúan los géneros académicos con el aprendizaje y desarrollo de las disciplinas y, más específicamente, han investigado los géneros propios de la actividad académica — entendida como una actividad multifacética en función de los distintos

objetivos a qué obedece — en el marco de los distintos contextos culturales de las universidades. Los resultados de estos trabajos son diversos; en algunos casos han establecido tipologías de textos según su función (Kinneavy, 1969) o en función de las actividades que los profesores proponen a sus estudiantes (Gillet & Hammond, 2009; Horowitz, 1986). En menor medida, han permitido 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 (Casanave & Hubbard, 1992; Ganobcsik-Williams, 2004). La integración de estos resultados en un marco común resulta difícil, tanto por la divergencia en los criterios metodológicos, como por la diversidad de significados que se esconden bajo denominaciones idénticas. La polisemia de términos como ‘ensayo’ o ‘informe’ es evidente cuando se tiene en cuenta su significado para profesores y estudiantes de contextos universitarios diferentes. La propuesta de agrupar los géneros en familias atendiendo a sus características funcionales descrita en los trabajos de Nesi y Gardner (2012) y Gardner y Nesi (2013) es un interesante intento, congruente con la consideración de los géneros como actividades sociales situadas en esferas de actividad (Camps & Castelló, 2013). Estas autoras, a partir de los 2,858 textos del corpus BAWE (British Academic Written English) y de entrevistas con estudiantes y profesores del Reino Unido, clasificaron los textos en trece familias de géneros, que a su vez agruparon en cinco funciones imprescindibles para comprender el rol de los géneros en el aprendizaje o en la cultura escrita de una comunidad: (a) demostrar conocimiento y comprensión; (b) desarrollar habilidades de razonamiento independiente; (c) desarrollar habilidades de investigación; (d) prepararse para la práctica profesional; y (e) escribir para uno mismo y para los otros.

A pesar de que los estudios centrados en caracterizar cómo se comprenden los géneros resultan cada vez más frecuentes (Casanave & Hubbard, 1992; Chitez & Kruse, 2012; Ganobcsik-Williams, 2004), son poco frecuentes en el contexto de habla hispana (Carlino, Iglesia, & Laxalt, 2013; Pérez-Abril & Rodríguez, 2013) y prácticamente inexistentes en el estado español. Con el objetivo de cubrir este vacío, hemos diseñado este estudio, que forma parte de la investigación más amplia que se recoge en este monográfico, en el que nos interesamos por las representaciones de estudiantes y profesores acerca de los géneros propios de las disciplinas con los siguientes objetivos:

- (1) Analizar los géneros que estudiantes y profesores reconocen que escriben en las aulas universitarias españolas: ¿Cuáles son, cómo se definen y qué finalidad se les atribuye?
- (2) Valorar hasta qué punto estas representaciones son compartidas por ambos colectivos.
- (3) Valorar cómo los géneros citados y sus funcionalidades contribuyen a la creación de conocimiento en las áreas disciplinares en nuestras universidades.

Método

El estudio parte de un diseño descriptivo y transversal, que combina metodología cuantitativa y cualitativa.

Participantes

El estudio forma parte del proyecto que se detalla en el primer artículo de este monográfico, que abarca una muestra de profesores y estudiantes procedentes de disciplinas diversas, y cubre los niveles de grado y postgrado de 10 universidades españolas. Nos hemos ceñido al análisis de la submuestra que corresponde al ámbito de las ciencias sociales. Una vez filtradas las respuestas, y descartadas aquellas que presentaban problemas, ya fuera por estar incompletas o en blanco, la muestra de estudiantes fue de 725 sujetos (668 de grado y 57 de posgrado) mayoritariamente del grado de formación del profesorado de educación infantil o primaria (73%), y el número total de respuestas con las que hemos trabajado fue de 725. La muestra de profesores se compuso de 178 sujetos, mayoritariamente profesores del grado de educación infantil o primaria (47.8%) y del grado de comunicación y periodismo (21.3%) y el número total de respuestas de profesores fue de 344.

Instrumentos

Hemos analizado dos preguntas abiertas que hacían referencia a los géneros escritos utilizados por los estudiantes en la universidad y su correspondiente descripción, que se incluyen en el cuestionario Encuesta Europea sobre la Escritura Académica (EEEA) (en su versión inglesa: European Writing Survey, EUWRIT) cuyas características se presentan en el primer artículo de este monográfico. En la pregunta dirigida a los profesores se solicitaba que nombraran y describieran los dos géneros más habituales que pedían a sus estudiantes. La pregunta de los estudiantes requería que nombraran y describieran el último género que habían escrito en la universidad, con la intención de obtener una descripción detallada de sus prácticas reales de escritura (ver las preguntas del cuestionario en el [Apéndice 1](#)).

Procedimiento

El proceso de codificación se dividió en diferentes etapas, permitiendo así la puesta en común de categorías entre codificadores, la discusión y progresiva unificación de criterios, la creación de etiquetas ajustadas al contexto, y el desarrollo de herramientas en las que basar el análisis.

En la primera fase de codificación, un equipo de investigadores etiquetó una cuarta parte de la muestra, identificando las categorías que pudieran dar pie a conflictos. Como herramienta de codificación, partimos de la clasificación de Nesi y Gardner (2012) basada en las funciones de los géneros académicos. Dada la falta de precedentes en el ámbito español de un trabajo de tal amplitud, las etiquetas de estas autoras ofrecían un marco de trabajo esencial, un punto de partida más que una meta, y una herramienta que permitió discutir la manera en

Tabla 1. Definiciones de las familias de géneros y sus funciones.

Funciones de los géneros	Familias de géneros	Descripción	Ejemplo
<i>Conocimiento disciplinar/CD</i>	<i>Apuntes</i>	Notas tomadas de una fuente oral, principalmente el/la docente, pero que también pueden incluir archivos de video o audio, presentaciones orales, charlas, etc.	Tomar apuntes: Al mismo tiempo que el profesor explicaba yo escribía lo que me parecía oportuno.
	<i>Explicación</i>	Demostración del conocimiento y la comprensión a través de la presentación de información encontrada en libros de texto o apuntes, de la explicación del concepto, proceso, entidad o idea dada por el docente como título del trabajo.	Explicar ¿Qué es Europa? ¿Existe una cultura Europea? He hablado de antropología, geografía y lingüística, relacionado con Europa.
	<i>Ejercicio</i>	Textos breves que ofrecen oportunidades de poner en práctica, habilidades esenciales y de consolidar el conocimiento de conceptos clave de la disciplina.	Una carta en inglés para una asignatura de escritura de textos: debíamos contestar a una carta formal y a otra informal usando el registro adecuado

(Continúa)

Tabla 1. (Continuación).

Funciones de los géneros	Familias de géneros	Descripción	Ejemplo
<i>Argumentación crítica/AC</i>	<i>Crítica</i>	Géneros que desarrollan la comprensión del objeto de estudio y la habilidad de analizarlo y/o evaluarlo, apoyándose en una única fuente.	Comentario del libro <i>Mal de escuela</i>: A la hora de escribir el texto, comencé contando de qué trata el libro, continué explicando las partes que más me había llamado la atención del libro y por qué, seguidamente expuse las reflexiones que había tenido mientras leía el libro. Opinión ensayo: Se trataba de escribir un artículo de opinión donde debía defender una posición.
	<i>Ensayo</i>	Géneros que desarrollan la comprensión del objeto de estudio y la habilidad de analizarlo a través de la construcción de un argumento que se apoya en el uso de varias fuentes.	
	<i>Debate</i>	Intervenciones en debates en los que los estudiantes analizan y negocian colectivamente los contenidos de la disciplina críticamente, con o sin apoyo de fuentes.	En el foro de prácticas de la universidad: Habla sobre qué competencias estoy desarrollando en mi aula de prácticas, cómo combino la teoría que recibo en la universidad con la realidad del aula y comento y propongo a mis compañeras el uso de un nuevo recurso que he descubierto.
<i>Reflexión personal/RP</i>	<i>Apropiación personal</i>	Géneros en los que los estudiantes se apropian de los contenidos de la disciplina y los relacionan con su conocimiento y experiencias previas, transformándolos a través de un discurso más personal y subjetivo.	Un texto sobre la expresión artística: se trataba de contestar a preguntas sobre qué supone para mí la expresión artística, qué diferencia encuentro entre esta y una manualidad, cómo de capaz me veo a mí misma en el ámbito artístico, etc.

(Continúa)

Tabla 1. (Continuación).

Funciones de los géneros	Familias de géneros	Descripción	Ejemplo
<i>Investigación/I</i>	<i>Revisión literatura</i>	Géneros que demuestran y/o desarrollan la familiaridad de los estudiantes con la literatura concerniente a un objeto de estudio en concreto.	Informe sobre la crisis económica: Marcos ideológicos teóricos y aplicaciones políticas relacionadas con la crisis económica
	<i>Informe metodológico</i>	Géneros que permiten a los estudiantes familiarizarse con los procedimientos, métodos y maneras de hacer de su disciplina en el trabajo con datos experimentales de manera aplicada.	Memoria de laboratorio: explicación detallada de las actividades y experimentos realizados en el laboratorio
	<i>Informe de investigación</i>	Géneros en los que los estudiantes demuestran su capacidad de acometer un proyecto de investigación completo, incluyendo la etapa de diseño.	Artículo científico: artículo de carácter científico, basado en otros texto y analizando unos datos. Contiene referencias bibliográficas
<i>Práctica profesional/PP</i>	<i>Estudio de caso</i>	Textos que demuestran comprensión de la práctica profesional a través del análisis de un caso único, con análisis y sugerencias de actuaciones futuras.	La resolución de un caso de penal: tenía que resolver una situación de hechos probados, analizando jurídicamente la situación y determinando la pena
	<i>Géneros profesionales</i>	Géneros relacionados con la comunicación y las herramientas de los diferentes contextos profesionales.	Programación didáctica: programación anual de educación física para sexto de primaria.

que los diferentes colectivos conceptualizaban los géneros. Sin embargo, en base a las respuestas obtenidas de los estudiantes y profesores, algunas categorías se modificaron para adaptarlas a los géneros y propósitos propios de nuestro contexto académico y al hecho de que, a diferencia del estudio que dio origen al corpus BAWE, no disponíamos de los textos sino sólo de sus etiquetas y descripciones. Los cambios implicaron (a) generar nuevas categorías como la de ‘Apuntes’ y la de ‘Debate’, y (b) unir aquellas que, debido a la naturaleza discursiva de los datos, resultó difícil diferenciar, como *Empathy writing* y *Narrative recount* que se fundieron en una nueva categoría denominada *Apropiación personal*; y *Proposal* y *Design specification* que se englobaron en la categoría *Géneros profesionales*.

Una vez establecidas las categorías, para facilitar la codificación de las respuestas, se desarrolló una tabla de definiciones (Tabla 1.) y un diagrama de flujo (Figura 1.) que recogían los acuerdos a los que se llegó durante el proceso de discusión de las categorías. En la clasificación final utilizada, las familias de géneros se organizan en 12 familias, agrupadas a su vez en cinco funciones: *Conocimiento Disciplinar (CD)* (*Apuntes, Explicación y Ejercicio*); *Análisis Crítico (AC)* (*Crítica, Ensayo y Debate*); *Reflexión Personal (RP)* (*Apropiación personal*); *Investigación (I)* (*Revisión de la Literatura, Informe Metodológico e Informe de Investigación*); y *Práctica Profesional (PP)* (*Estudio de Caso y Géneros profesionales*).

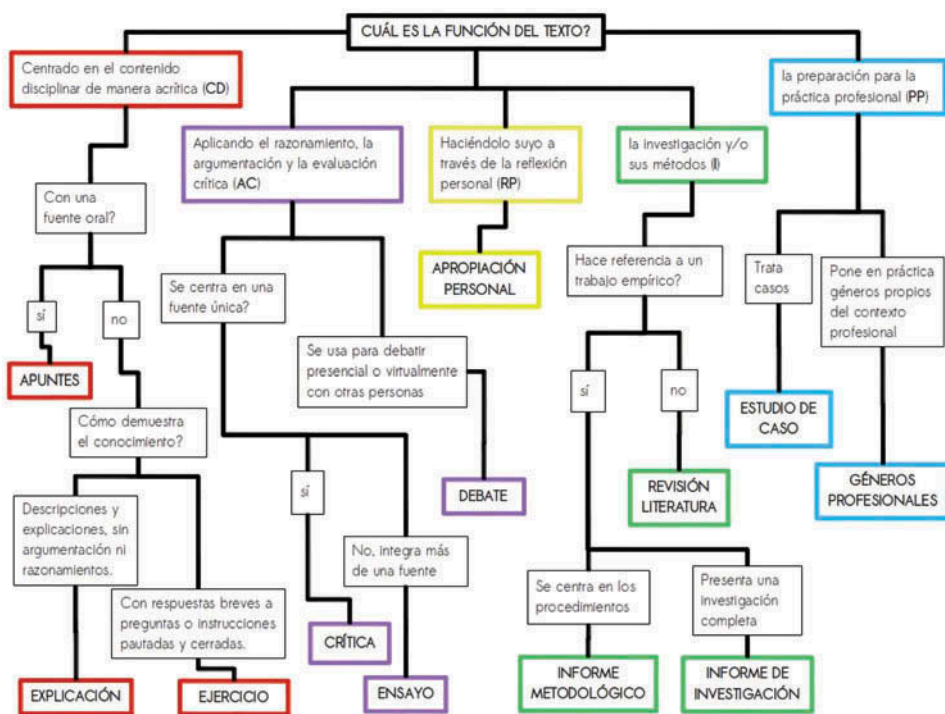


Figura 1. Diagrama explicativo de la aplicación de los criterios de categorización.

En la fase de codificación, dos investigadores analizaron de manera independiente dos tercios de las respuestas de estudiantes y profesores. El índice de acuerdo entre ellos fue del 77.27% en la categoría de profesores y del 84.72% en la categoría de estudiantes. Los casos dudosos se resolvieron por consenso. Dado que el grado de acuerdo fue suficiente, los mismos jueces codificaron el total de respuestas. De nuevo se discutieron los casos dudosos y se desestimaron aquellos en los que no hubo acuerdo.

Resultados

En primer lugar presentamos los resultados relativos al análisis descriptivo de los géneros que estudiantes y profesores reconocieron escribir en las aulas universitarias españolas, lo que tiene que ver con el primer objetivo de nuestro estudio. En segundo lugar nos ocuparemos de los resultados relativos al análisis de las funciones atribuidas a los géneros mencionados y a la valoración de hasta qué punto estas representaciones son compartidas por ambos colectivos (objetivo 2). Finalmente, presentaremos los resultados relativos a la agrupación de los géneros en familias para responder al tercero de nuestros objetivos.

En relación al análisis descriptivo de los géneros que estudiantes y profesores reconocieron escribir en las aulas universitarias españolas, la [Tabla 2](#) muestra el listado de las etiquetas y expresiones utilizadas tanto por estudiantes como por profesores para referirse a cada una de las funciones de los géneros, que presentamos organizadas según nuestra propia clasificación (que se desprende de la descripción que los propios protagonistas realizaron).

Estos resultados evidencian cómo una misma familia de géneros es nombrada de maneras muy diversas tanto por los profesores como por los estudiantes, tal y como se ejemplifica en las siguientes definiciones que hemos categorizado en la familia *Crítica*.

Pregunta 1¹ (tipo de texto): '*Trabajos monográficos*. Pregunta 2 (descripción): '*Por ejemplo, reseñas de libros*' (Profesor 169)

Pregunta 1: '*Ensayo sobre una lectura*. Pregunta 2: '*El alumnado debe leer un libro indicado por la profesora y realizar un ensayo del mismo. El ensayo debe partir de una pregunta que el/la estudiante plantea al libro una vez leído*' (Profesor 228)

Pregunta 1: '*Texto reflexivo (argumentativo) sobre la opinión de un libro*. Pregunta 2: '*Se tenía que dar la opinión sobre el texto leído*' (Estudiante 190)

Asimismo, también ponen de manifiesto cómo una misma etiqueta puede ser utilizada con distintas finalidades por los estudiantes y profesores. Por ejemplo, la etiqueta *ensayo* puede ser interpretada como un género que cubre hasta tres funciones de manera simultánea: *demonstración de conocimiento*, *argumentación crítica* e *investigación* (esta última sólo en el caso de los

Tabla 2. Etiquetas y descripciones utilizadas por estudiantes y profesores para referirse a los géneros.

Familias de géneros												
	Apuntes	Explicación	Ejercicio	Crítica	Ensayo	Debate	Apropiación personal	Revisión literatura	Informe Metodológico	Informe de investigación	Estudio de caso	Géneros profesionales
Etiquetas / descripciones utilizadas por los estudiantes	-Apuntes -Notas -Ensayo -Examen -Redacción -Reflexión -Resumen -Síntesis -Texto argumentativo -Textos descriptivos -Textos expositivos -Textos narrativos -Textos: describen el contenido del escrito sin usar una etiqueta específica del género -Trabajo	-Análisis -Comentario -Ensayo -Examen -Redacción -Reflexión -Resumen -Síntesis -Texto argumentativo -Textos descriptivos -Textos expositivos -Textos narrativos -Textos: describen el contenido del escrito sin usar una etiqueta específica del género -Trabajo	-Actividad -Describen el contenido del ejercicio -Ejercicio -Práctica -Reflexión	-Análisis crítico -Comentario de texto/libro -Crítica -Ensayo -Opinión -Reflexiones -Resumen con opinión personal -Trabajo -Valoración personal	-Argumentativo -Artículo -Ensayo -Opinión -Reflexión personal. -Trabajo -Redacción de opinión personal	-Debate -Foro	-Diarios -Dossier -Memorias -Portafolio -Reflexión personal -Reflexión -Trabajo -Valoración del prácticum	-Artículo científico -Informe -Trabajo -Trabajo de investigación	-Memoria de laboratorio -Propuesta -Protocolo -Proyecto de tesis -Abstract -Entrevista -Transcripción	-Artículo científico -Tesis -Trabajo de investigación -Trabajo final de grado	-Casos prácticos -Resolución de un caso -Trabajo -Una práctica	-Diseños de actividades -Intervenciones -Planificaciones -Programaciones de aula -Trabajo -Un cuento -Unidades didácticas

(Continúa)

Tabla 2. (Continuación).

Familias de géneros												
	<i>Apuntes</i>	<i>Explicación</i>	<i>Ejercicio</i>	<i>Crítica</i>	<i>Ensayo</i>	<i>Debate</i>	<i>Apropiación personal</i>	<i>Revisión literatura</i>	<i>Informe Metodológico</i>	<i>Informe de investigación</i>	<i>Estudio de caso</i>	<i>Géneros profesionales</i>
Etiquetas /descripciones utilizadas por los profesores	-Apuntes -Toma de apuntes -Análisis de artículos -Análisis de textos -Comentario -Descripción -Ensayo -Exámenes -Monografías -Narración -Reflexiones -Resúmenes -Textos explicativos -Textos expositivos -Textos informativos -Trabajo -Trabajos monográficos	-Análisis -Análisis de artículos -Análisis de textos -Comentario -Descripción -Ensayo -Exámenes -Monografías -Narración -Reflexiones -Resúmenes -Textos explicativos -Textos expositivos -Textos informativos -Trabajo -Trabajos monográficos	-Informes -Mapas conceptuales -Respuestas -Reflexiones -Reseta -Trabajo monográfico -Opinión -Texto argumentativo	-Análisis -Comentario de texto -Reflexiones -Reseta -Trabajo monográfico -Opinión -Texto argumentativo	-Argumentación -Ensayo -Texto argumentativo	-Debate virtual -Ensayo -Texto argumentativo	-Diarios -Memorias -Portafolio -Reflexión	-Ensayo -Informe de investigación -Revisión bibliográfica	-Informes -Planificación de proyectos -Ensayo científico -Reflexión -Trabajo -Entrevistas	-Artículo científico -Informe científico -Textos científicos -Trabajos monográficos -Trabajos de investigación	-Caso práctico -Ejercicios de aplicación -Estudio de casos -Resoluciones de casos -Trabajos monográficos -Trabajos de investigación	-Textos periodísticos -Contrato -Dictamen -Elaboración de diseños -Guiónes para cine y tv -Informes de practicas -Notas de prensa -Proyectos

Tabla 3. Ejemplos de etiquetas y descripciones de géneros mencionadas por profesores y estudiantes.

Conocimiento Disciplinar (CD)/Explicación

Pregunta 1¹ (tipo de texto): *‘Ensayo. Pregunta 2 (descripción): Texto que analiza o interpreta un tema apoyado en una fundamentación teórica’* (Profesor 22)

Pregunta 1: *‘Ensayo. Pregunta 2: Un ensayo acerca de los usos y el rol de las correcciones por parte del docente de Educación Primaria’* (Estudiante 184)

Argumentación Crítica (AC)/Ensayo

Pregunta 1: *‘Ensayo sobre la influencia de China en África. Pregunta 2: Observar la influencia que China ejerce sobre África en los últimos años y reflexión sobre si el interés que tiene esta gran potencia emergente es puramente solidaria o hay intereses detrás’* (Estudiante 187)

Pregunta 1: *‘Ensayo. Pregunta 2: opinión personal sobre un tema en particular dando argumentos propios o de fuentes bibliográficas’* (Profesor 34)

Argumentación Crítica (AC)/Crítica

Pregunta 1: *‘Ensayo sobre un libro un autor. Pregunta 2: Tras la lectura del libro, escribir acerca de la visión de dicho autor sobre los retos de leer en el siglo XXI, la lectura crítica, la necesidad de ser un lector competente en diversos tipos de textos’* (Estudiante 188)

Pregunta 1: *‘Ensayos. Pregunta 2: Comentarios de texto y valoraciones sobre el contenido que se les presenta’* (Profesor 26)

Investigación (I)/Revisión de la literatura

Pregunta 1: *‘Ensayo. Pregunta 2: Un texto de entre 10 o 12 páginas sobre una relación de tópicos a partir de una bibliografía básica’* (Profesor 45)

Investigación (I)/Ejercicios de Investigación

Pregunta 1: *‘Ensayo científico. Pregunta 2: Diseño de una actividad de laboratorio’* (Profesor 59)

Nota: ¹Recuérdese que la Pregunta 1 implicaba *nominar* el último texto que habían escrito en la universidad, en el caso de los estudiantes y, en el caso de los profesores, *nominar* los que pedían habitualmente a sus estudiantes. La pregunta 2 implicaba describir y explicar este texto (ver Apéndice 1 para consultar las preguntas del cuestionario).

profesores), tal y como se muestra en las descripciones de profesores y estudiantes en la [Tabla 3](#).

Algo parecido ocurre con la etiqueta *trabajos*, que es utilizada como una etiqueta multifunción, mencionada en todas las funciones y en todas las familias de géneros excepto en *CD/Apuntes*, *CD/Ejercicio*, *AC/Debate* e *I/Informe metodológico* (Ver [Tabla 2](#)).

En cuanto a las funciones atribuidas a los géneros, como se observa en la [Figura 2](#), profesores y estudiantes coincidieron en las categorías más y menos mencionadas y su distribución.

La función *Demostrar el Conocimiento Disciplinar (CD)* aparece como la meta más habitual para ambos colectivos, con un porcentaje de 41.3% para los profesores y 43.8% para los estudiantes. Los géneros que tienen como función

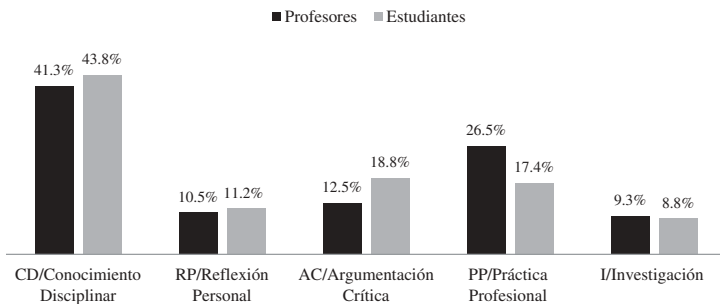


Figura 2. Funciones de los géneros académicos.

la *Investigación* (I), por el contrario, fueron los menos mencionados, con porcentajes inferiores al 10% tanto para profesores (9.3%) como para estudiantes (8.8%). Los géneros dedicados a la *Reflexión Personal* (RP) también obtuvieron pocas respuestas en ambos colectivos, con un 10.5% para los profesores y un 11.2% para los estudiantes. A nivel de funciones, los géneros que buscan promover la *Argumentación Crítica* (AC) fueron mencionados en mayor proporción por los estudiantes (18.8%) que por los profesores (12.5%), y los que tienen como propósito la *Práctica Profesional* (PP) fueron mencionados en mayor proporción por los profesores (26.5%) que por los estudiantes (17.4%). Para analizar si estas diferencias eran significativas, dado el diferente tamaño de las muestras, se seleccionaron al azar 344 respuestas de los estudiantes que se relacionaron con las 344 respuestas de los profesores. El resultado no fue significativo (Prueba Chi-cuadrado, $\chi^2 = 0.91$) lo que indica que ambos colectivos coinciden en su percepción de los géneros y sus funciones en la universidad.

Por último, en relación a las familias de géneros (ver Figura 3), la más habitual fue la CD/*Explicación*, que tanto para estudiantes (34%) como para profesores (27.6%) fue mencionada en mayor proporción que el resto de familias. La segunda familia de géneros más mencionada por ambos colectivos fue la de PP/*Géneros profesionales*, con un porcentaje del 16.6% para los profesores y un 13.8% para los estudiantes. En tercer lugar, con un resultado inferior al 12%, tanto los estudiantes (11.2%) como los profesores (10.5%) coincidieron en mencionar la familia RP/*Apropiación personal*. Por último, en cuarto lugar, para ambos colectivos se encuentra la familia CD/*Apuntes*, con un porcentaje entorno al 6%.

Las familias de géneros que ambos colectivos coincidieron en considerar menos habituales fueron las de AC/*Debate* (entorno al 1%) y todas las relacionadas con la función de investigación: I/*Informe metodológico* (entorno al 2–3%), I/*Revisión de la literatura* (también en torno al 2–3%), e I/*Informe de investigación* (inferior al 4% en ambos colectivos).

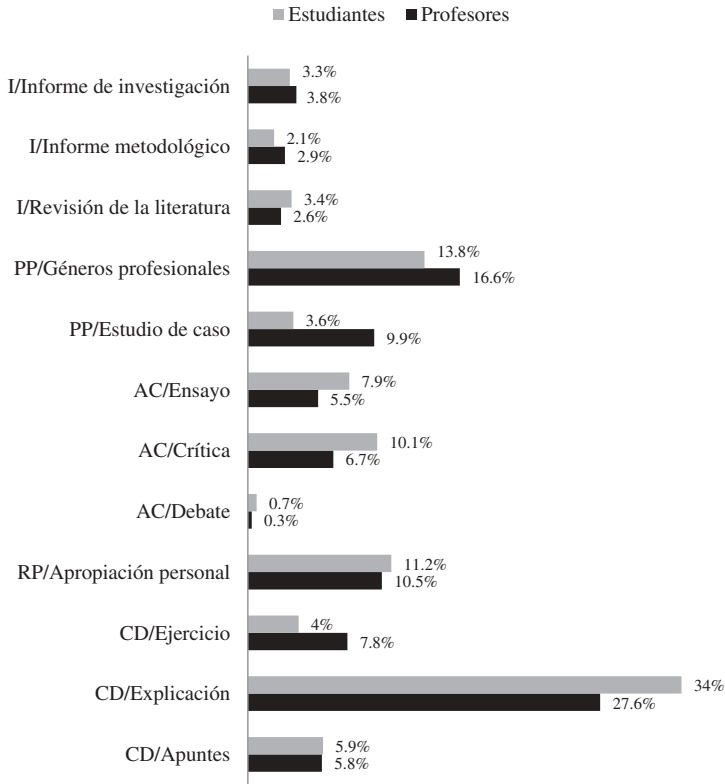


Figura 3. Familias de géneros académicos.

Si comparamos las respuestas de los dos colectivos, los estudiantes mencionaron en mayor proporción los géneros orientados al desarrollo de la *Argumentación Crítica* como AC/*Crítica* (10.1% frente a un 6.7% por parte de los profesores) y AC/*Ensayo* (7.9% frente a un 5.5% por parte de los profesores). En cambio, los profesores declararon asignar en mayor porcentaje las familias de géneros relacionadas con PP/*Estudio de caso* (9.9% frente a un 3.6% por parte de los estudiantes) y PP/*Géneros profesionales* (16.6% frente a un 13.8% por parte de los estudiantes).

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las representaciones de estudiantes y profesores sobre los géneros que utilizan en el ámbito disciplinar y sus funciones, además de valorar su convergencia y la manera en que ambos colectivos consideran que estos géneros contribuyen a la creación de conocimiento en las áreas disciplinares.

Las respuestas de estudiantes y profesores nos han proporcionado abundante información sobre aspectos relevantes del uso de la escritura académica en las universidades españolas, sobre las familias de géneros que se utilizan (o no), y sobre qué etiquetas reciben estas familias en nuestro contexto universitario.

Los resultados muestran convergencia en las funciones más y menos mencionadas por ambos colectivos, *Conocimiento Disciplinar e Investigación* respectivamente, y la ausencia también de diferencias significativas entre estudiantes y profesores respecto a las funciones que atribuyen a estos géneros.

En primer lugar, constatamos que la función que estudiantes y facultad coinciden en señalar como la más frecuente en el contexto universitario fue la de *Conocimiento Disciplinar*, es decir, articular el conocimiento disciplinar de manera declarativa, y, dentro de ésta, predominó — especialmente en las respuestas de los estudiantes — la familia de géneros incluidos en la categoría *explicación*, dedicados a la *demostración de conocimiento*. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Álvarez y Yániz (2015): los profesores y los estudiantes de los distintos ámbitos disciplinares (ciencias sociales, ingeniería y salud) señalan que las prácticas más habituales de escritura en la universidad española son la toma de apuntes, los exámenes y los resúmenes, prácticas que tienen por finalidad la evaluación y por tanto, la demostración de conocimiento disciplinar. En el amplio estudio realizado en 17 universidades colombianas, Pérez-Abril y Rodríguez (2013) también indican un alto uso de la escritura como herramienta de evaluación; los apuntes fueron el género más escrito y leído por los estudiantes, en contraste con el escaso uso de artículos científicos. Se trata pues de géneros que priman el ‘decir el conocimiento’, la explicación del profesor, y se nutren principalmente de una única fuente de información. Ello parece sugerir que en el ámbito de las ciencias sociales la universidad aún opera como una distribuidora vertical del conocimiento desde un modelo tradicional de la enseñanza que promueve la reproducción de los contenidos disciplinares, al menos en lo que se refiere a los textos que se requiere que produzcan los estudiantes. De acuerdo con Álvarez y Yániz (2015) la predominancia de la finalidad de evaluar conduce al uso de la escritura como un registro y a un aprendizaje literal.

En el caso de los profesores, los géneros mencionados en segundo lugar fueron los que tienen por finalidad conocer y desarrollar la práctica profesional (PP/*Estudio de caso* y PP/*Géneros profesionales*). Se trata de géneros que facilitan que los estudiantes adquieran las herramientas discursivas y de pensamiento básicas de sus respectivas comunidades profesionales, puesto que presuponen el uso situado de los conocimientos. Escribir en estas situaciones de práctica real o simulada sirve, en definitiva, para aprender a manejar los problemas propios de los contextos profesionales y desarrollar las competencias profesionales (Camps & Castelló, 2013; Nesi & Gardner, 2012; Russell, 1997).

Estudiantes y profesores coincidieron en mencionar en cuarto lugar los textos que requieren un cierto nivel de reflexión personal y posicionamiento. Se trata de textos en los que la escritura sirve para elaborar y apropiarse de los contenidos; además, el esfuerzo de poner en relación la reflexión personal sobre sus propias experiencias y puntos de vista con los contenidos objeto de estudio facilita el desarrollo de la propia identidad del estudiante (Carlino et al., 2013).

Asimismo, ambos colectivos sitúan en último lugar los géneros que están relacionados con la investigación. Si bien es cierto que la frecuencia de estos géneros puede enmascarar su presencia desigual en algunos cursos superiores, y

aún admitiendo que su cantidad pueda ser sensiblemente inferior a la de otros textos, resulta preocupante que se mencionen en último lugar, algo que no es privativo de nuestro contexto (Pérez-Abril & Rodríguez, 2013). En el corpus de Nesi y Gardner (2012), sin embargo, los géneros vinculados a la investigación tienen una presencia muy superior en la mayoría de las disciplinas y en especial en las que forman parte de nuestro estudio. Las percepciones por parte de profesores y estudiantes respecto a la poca presencia de los textos vinculados a la investigación, la innovación y la creación de conocimiento en la formación de los estudiantes plantea la hipótesis de un cierto desajuste entre las finalidades explícitas de la formación universitaria en el contexto español y las prácticas formativas de la misma que deberá ser examinada en estudios futuros.

En líneas generales, nuestro estudio pone de manifiesto que las percepciones de los estudiantes y profesores sobre sus prácticas de escritura en el sistema universitario español parecen responder escasamente a las necesidades actuales de la sociedad del conocimiento. La predominancia de las familias de géneros relacionados con la explicación por encima de los que tienen por función la reflexión personal o la argumentación crítica parece indicar unos usos de la escritura más cercanos a la demostración del conocimiento que a su transformación (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas, & Solé, 2012; Scardamalia & Bereiter, 2006).

En segundo lugar, nuestro estudio también pone en evidencia la naturaleza plástica y situada que los géneros escritos tienen en el contexto académico. La diversidad de etiquetas que profesores y estudiantes asignaron a una misma familia de géneros, así como su uso flexible y, en muchas ocasiones polisémico y superpuesto, parece evidenciar que los diferentes miembros de la comunidad aportan su propia representación individual de cada uno los géneros, dificultando así la comprensión de la finalidad de cada una de las prácticas de escritura académica, tanto por parte de profesores como de estudiantes. Este resultado parece indicar la necesidad de compartir las representaciones a través de una enseñanza más explícita y una mejor apropiación de los géneros académicos. En este sentido, se pone de manifiesto una urgente necesidad de mayor negociación entre los miembros de la comunidad académica para compartir los significados de lo que se escribe y para qué se escribe. Como indican Álvarez y Yániz (2015) y Castelló y Mateos (2015), en este monográfico, profesores y estudiantes consideran que la escritura es un asunto importante y de interés para la universidad española actual. Sin embargo, los estudiantes perciben la necesidad de recibir más soporte. Parece pues que tenemos un contexto académico propicio para fomentar esta formación más explícita de todos los procesos implicados en las prácticas de escritura académica.

No queremos concluir sin mencionar las limitaciones del estudio presentado. En primer lugar, la información se obtuvo exclusivamente de las respuestas de estudiantes y profesores a dos preguntas abiertas de un cuestionario. Resulta evidente que el contraste con los textos nos habría permitido afinar mucho más en la interpretación de las respuestas. Sin embargo, no pretendíamos saber si las etiquetas se ajustan a un determinado texto, algo que

puede ser objeto de un trabajo posterior, sino que únicamente nos interesaba dilucidar si profesores y estudiantes aludían a los mismos géneros y además los interpretaban de manera similar. En segundo lugar, la tipología de estudiantes que caracterizan la muestra, todos ellos de Ciencias Sociales y en un alto porcentaje de Educación, puede evidentemente haber influido en los resultados. Dada la ausencia de este tipo de trabajos en este contexto, nos parece relevante disponer de los datos relativos a este colectivo como un primer paso que contribuya al aumento de nuestro conocimiento y al necesario proceso de revisión de algunas de las prácticas actuales. Por último, el análisis efectuado podría enriquecerse si se desglosaran los datos por cursos educativos o por disciplinas. Además, los resultados podrían también complementarse con la información detallada proveniente de entrevistas y *focus group* con ambos colectivos, con el objetivo de profundizar en los significados que atribuyen a sus prácticas escritas, identificar dificultades y diseñar ayudas que incrementen el uso de la escritura como herramienta para transformar el conocimiento y contribuir al desarrollo de la comunidad en nuestra universidad española. Éstos son objetivos complementarios de los que nos ocuparemos en futuros trabajos.

Nota

1. Recuérdese que la Pregunta 1 implicaba *nombrar* el último texto que habían escrito en la universidad, en el caso de los estudiantes y, en el caso de los profesores, *nombrar* los que pedían habitualmente a sus estudiantes. La pregunta 2 implicaba describir y explicar este texto (ver Apéndice 1 para consultar las preguntas del cuestionario).

Acknowledgements / Agradecimientos

This study was partially funded by Spain's Ministry of Economy and Competitiveness, DGICYT (CSO2013-41108-R) and the European Research Network on Learning to Write Effectively (*ERN-LWE*), COST Action IS0703. / *Este estudio ha sido parcialmente financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad español, DGICYT (CSO2013-41108-R) y la European Research Network on Learning to Write Effectively (ERN-LWE), COST Action IS0703.*

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

References / Referencias

- Álvarez, M., & Yániz, C. (2015). Las prácticas escritas en la universidad española. Monográfico sobre escritura académica. *Cultura y Educación*, 27, 594–628.
- Bakhtin, M. (1982 [1979]). *El problema de los géneros discursivos*. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248–293). Madrid: Siglo XXI.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, 17–37.
- Carlino, P. (2004). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y postgrado universitarios. *Reunión Internacional “Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje”*. Centro Regional Universitario Bariloche: Universidad Nacional del Comahue.
- Carlino, P., Iglesia, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11, 105–136.
- 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. doi:10.1016/0889-4906(92)90005-U
- Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. Monográfico sobre escritura académica. *Cultura y Educación*, 27, 477–503.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2012). Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, 569–590.
- Chitez, M., & Kruse, O. (2012). Writing cultures and genres in higher education. In M. Castelló, & C. Donahue (Eds.), *Selves and texts in academic societies* (pp. 151–176). Bingley, UK: Emerald.
- Ganobcsik-Williams, L. (2004). *A Report on the Teaching of Academic Writing in UK Higher Education*. Royal Literary Fund.
- Gardner, S., & Nesi, H. (2013). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34, 25–52. doi:10.1093/applin/ams024
- Gillett, A., & Hammond, A. (2009). Mapping the maze of assessment: An investigation into Practice. *Active Learning in Higher Education*, 10, 120–137. doi:10.1177/1469787409104786
- Horowitz, D. (1986). What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 20, 445–462. doi:10.2307/3586294
- Kinneavy, J. E. (1969). The basic aims of discourse. *College Composition and Communication*, 20, 297–304. doi:10.2307/355033
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151–167. doi:10.1080/00335638409383686
- Nesi, H., & Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pérez-Abril, M., & Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11, 137–160.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14, 504–554. doi:10.1177/0741088397014004004
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97–118). New York, NY: Cambridge University Press.

Appendix 1. Open-ended questions analysed in The European Student/ Faculty Writing Survey.

Student Survey

Question 4. Text genres and writing practices

4.1 What was the last text you had to write? Please describe what kind of text it was.

4.2 Brief description.

Faculty Survey

Question 3. Text genres

If the students in your classes write, what kinds of text genres do they have to write?

Please specify two of the most commonly used genres in your classes and briefly describe each of them.

3.1 Genre 1:

3.2 Brief description of genre 1.

3.3 Genre 2:

3.4 Brief description of genre 2.

Apéndice 1. Preguntas abiertas analizadas del cuestionario The European Student/Faculty Writing Survey.

Cuestionario Estudiantes

Pregunta 4. Géneros textuales y prácticas de escritura

4.1 ¿Cuál ha sido el último texto que has tenido que escribir? Por favor, indica qué tipo de texto ha sido.

4.2 Breve descripción del mismo.

Cuestionario Profesores

Pregunta 3. Géneros textuales

Si los estudiantes escriben en sus clases, ¿Qué tipo de géneros textuales deben escribir? Por favor, especifique dos de los géneros más utilizados en sus clases y haga una breve descripción del mismo.

3.1 Género 1:

3.2 Breve descripción del género 1.

3.3 Género 2:

3.4 Breve descripción del género 2.