



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.
<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: V Número: 2 Artículo no.46 Período: Octubre, 2017 – Enero 2018.

TÍTULO: Literacidad académica o profesional en la universidad europea del siglo XXI.

AUTORES:

1. Dra. Elisa Isabel Gavari Starkie.
2. Lic. Paula Tenca Sidotti.

RESUMEN: Este artículo se inicia con una revisión de los programas institucionales que han impulsado la alfabetización académica en EEUU y el Reino Unido, y en los que las universidades han definido una pedagogía de la escritura desde los géneros. A continuación, a partir de este enfoque, se analiza la realidad de la universidad europea, que no ha dispuesto aún las líneas generales comunes acerca de cómo abordar la escritura académica. A esta primera dificultad se añade la necesidad de enseñar a escribir no sólo en los géneros discursos tradicionalmente asociados a la universidad sino también en las prácticas profesionales, lo que supone la reconsideración del papel en el proceso de formación de agentes externos a la universidad.

PALABRAS CLAVES: literacidad profesional, escritura, prácticas educativas, discurso académico, alfabetización académica.

TITLE: Academic or professional literacy in the European university of the 21st century.

AUTHORS:

1. Dra. Elisa Isabel Gavari Starkie.
2. Lic. Paula Tenca Sidotti.

ABSTRACT: This article starts with a revision of institutional programs that have driven academic literacy in USA and United Kingdom, in which universities have defined a pedagogy of writing from the genres. From this approach, the reality of the European university is analyzed, which has not yet laid down the general common guidelines about how academic writing should be adopted. To this difficulty, it is added the necessity to teach writing, not only in the traditional academic genres associated to the university but also to the professional practices, which means the reconsideration of the formation process of external agents to the university.

KEY WORDS: professional literacy, writing, educational practices, academic discourse, academic literacy.

INTRODUCCIÓN.

La escritura académica ha sido objeto de innovadores programas institucionales en el mundo anglosajón. En el caso americano, a través del desarrollo del Movimiento: Writing across the curriculum (WAC) y su posterior evolución a: Writing in the Disciplines (WID), que culminaría en la creación de los centros de escritura académica en las universidades. El programa homólogo británico ACLITS evolucionaría al concepto de alfabetizaciones académicas proporcionando un nuevo marco para la pedagogía desde las comunidades discursivas. Si bien ambos programas se desarrollaron en épocas distintas, existen concomitancias respecto a la necesidad de resolver los mismos problemas en contextos similares de ampliación del acceso a la universidad.

En el caso de Europa, el Espacio Europeo ha supuesto un impulso a la escritura académica, ya que los nuevos títulos universitarios se definen a partir de los perfiles profesionales y recogen las competencias que el alumno debe adquirir. En este nuevo marco competencial, la capacidad de

comunicación oral y escrita aparece como clave para garantizar la calidad de la educación en todos los grados universitarios.

En este artículo vamos a revisar los retos que se plantea a una universidad europea que apuesta por la enseñanza de la escritura desde la pedagogía de los géneros académicos y profesionales al mismo tiempo. En particular, nos vamos a referir a la introducción de las prácticas profesionales como asignaturas troncales del currículo y a la falta de un planteamiento institucional claro acerca la escritura en este nuevo tipo de géneros universitarios de carácter teórico-profesional. En esta línea, nos referiremos a la necesidad de que otros agentes se incorporen para un mayor logro de aprendizaje en los géneros académicos de carácter profesionalizador.

DESARROLLO.

Los programas universitarios para la alfabetización académica.

Las universidades americanas y británicas mantuvieron su esencia medieval hasta prácticamente el fin de la Segunda Guerra Mundial. A partir de ese momento, las políticas educativas universitarias permitieron la acogida de un público más heterogéneo y con necesidades educativas diversas. Una de las más destacadas fue la necesidad de enseñar a los nuevos alumnos a comunicarse de manera escrita, en contextos complejos, como era el caso del universitario. En el ámbito anglosajón, las universidades adoptaron programas institucionales para la enseñanza de la escritura académica que requería el nuevo público. A continuación, podemos revisar los dos enfoques fundamentales que evolucionarían a través de un diálogo transoceánico.

La aportación de la perspectiva americana del WAC al WID: los centros de escritura académica en las universidades.

El movimiento de referencia norteamericano de los años 70, que sintetiza la evolución de los programas de escritura académica, es el llamado Writing Across the Curriculum. Dicho movimiento de reforma pedagógica a nivel institucional (McLeod y Maimon, 2000; Russell, Lea,

Parker, Street y Donahue, 2009) supuso un cambio radical en la concepción de la escritura, y en consecuencia, de la misma enseñanza.

Castelló (2014) sugiere que el origen de este movimiento, que se dio de forma progresiva, puede ubicarse, en primer lugar, en los cambios que sufrió el sistema educativo en el siglo XX con las políticas universitarias democratizadoras que supusieron la admisión y masificación de la educación superior. Con esta apertura, estudiantes que hasta ese momento habían permanecido excluidos ingresaron a las instituciones de educación superior sin la preparación adecuada (Bazerman y Russell, 1994; Bazerman *et al.*, 2005; Waller, 2002), y las consecuencias se hicieron sentir rápidamente. Los estudiantes no eran capaces de comunicarse y desenvolverse de forma eficaz ante la complejidad de las tareas que se les requería. Las dificultades en lectura y escritura eran evidentes. En segundo lugar, se hace alusión a la crisis educativa que acaeció al darse a conocer los datos de analfabetismo de la población estadounidense con el informe *A Nation at Risk*, en 1983 (Berglund, 2002; Russell, 1994). La alfabetización se convirtió en objetivo clave de la reforma educativa (Lankshea y Knobel, 2008).

Las instituciones de educación superior intentaron paliar esta situación desarrollando programas de escritura que atendían de forma remedial las carencias de los estudiantes en esta materia (Castelló, 2014). Estos primeros programas, en su origen, se desarrollaban en los Departamentos de Lengua y Humanidades (Carlino, 2002) y se focalizaron en paliar las dificultades de escritura del alumnado con sentido eminentemente correctivo (Castelló, 2014; Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009), centrándose en aspectos lingüísticos y gramaticales.

Una década más tarde, el movimiento WAC se profesionaliza (Russell, 1994) y comienza a expandirse de tal manera que se logra situar en la mayor parte de universidades norteamericanas, ofreciendo diversidad de servicios a estudiantes y profesores (Carlino, 2002, 2003 y 2005; McLeod, 1992; Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009). En su evolución, el movimiento WAC va adquiriendo entidad propia, promoviendo un cambio radical a nivel pedagógico y curricular

(McLeod y Maimon, 2000; McLeod, 1992). Ya no se centrará sólo en desarrollar las habilidades de escritura de los estudiantes, sino que adoptará un enfoque transformador que se orientará a utilizar la escritura con un sentido epistemológico, que ayude a favorecer el pensamiento crítico (McLeod y Maimon, 2000).

El movimiento WAC surge con la idea de trabajar la escritura de manera transversal en todas las disciplinas del currículo, tal y como su nombre indica (Carlino, 2004). Asimismo, favorece un cambio en el enfoque dado hasta el momento, centrado en remediar y corregir déficits, hacia una concepción de la escritura con una función epistemológica, como desarrolladora del pensamiento y generadora de conocimientos.

Una década más tarde, aparecen voces que afirman que los diversos ámbitos disciplinares exigen diferentes modos de escritura (Castelló, 2014). Partiendo de esta idea, en la década de los años 80, el movimiento WAC evoluciona en dos categorías. Por un lado, escribir para aprender, y por otro, aprender a escribir en las disciplinas. La primera categoría seguiría ligada al tradicional movimiento Writing Across the Curriculum (WAC), mientras que la segunda configuraría un nuevo movimiento denominado: Writing in the disciplines (WID). Dos movimientos distintos que lejos de ser excluyentes, se complementan (McLeod, 1987; McLeod y Maimon, 2000; Russell, 2002; Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009).

En sus orígenes, el movimiento WID se centró en las prácticas discursivas particulares que caracterizaban a cada una de las disciplinas académicas, de forma que se pudieran diseñar actividades formativas conforme a las exigencias de escritura que se precisan los diversos ámbitos disciplinares (Castelló, 2014). Para atender a estos requerimientos, el movimiento WID adentra a los estudiantes en las particularidades del discurso académico que exige cada una de las disciplinas (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette, y Garufs, 2005).

Los programas WAC y WID constituyen, en la actualidad, el núcleo de los centros de escritura académica nacidos en EEUU. Según North (1984), los centros de escritura académica son espacios

que los escritores utilizan para hablar sobre la escritura. En ellos, el alumno es el centro de atención, puesto que es actor principal del proceso de escritura y sujeto de transformación. Asimismo, cuando el autor incluye el verbo *hablar* en la definición, hace alusión a los aspectos dialógicos e interactivos que los caracteriza; es decir, en los centros de alfabetización académica la escritura es un proceso social.

Aunque en su origen tuvieron una función correctiva y remedial, a medida que los centros de escritura evolucionaron, también lo hicieron sus propósitos. Con el paso del tiempo han procurado desligarse de ese enfoque remedial y el objetivo se ha centrado en ayudar a los estudiantes a convertirse en mejores escritores, en su transformación como escritores (North, 1984), no sólo asistirles en problemas frente a trabajos específicos.

En muchos de estos centros se desarrollan programas institucionales que desarrollan la escritura en todas las áreas y disciplinas. Entre estos programas, encontramos los anteriormente expuestos: Escritura a Través del Currículum—WAC y Escritura en las Disciplinas—WID. Nacidos en EEUU, años más tarde, la influencia de su trabajo llegó a otros países, comenzando a proliferar centros y programas de escritura en Canadá, Australia, países de Latinoamérica y Europa.

La aportación de la perspectiva británica: ACLITS y las comunidades discursivas.

El Reino Unido también ocupa un lugar de relevancia en el ámbito de los programas de escritura académica. En primer lugar, porque los estudios realizados por Britton en los años 60 y 70 en este país, influyeron notablemente en el origen del movimiento WAC. En segundo lugar, porque el movimiento ACLITS (Academic Literacies) supuso una nueva aportación a la concepción tradicional de la alfabetización académica.

Las reformas educativas que democratizaron el acceso a la universidad llegaron más tarde al Reino Unido, pero tuvieron, al igual que en el país norteamericano, un enorme impacto en la educación en la década de los noventa con la entrada masiva de los estudiantes fruto de la puesta en marcha de políticas de igualdad de oportunidades (Castelló, 2014; Lillis, 2003; Russell, Lea, Parker, Street &

Donahue, 2009). Tal y como había sucedido dos décadas antes en EEUU, las consecuencias del ingreso masivo de estudiantes sin preparación adecuada se hicieron evidentes (Castelló, 2014). Pronto los docentes tuvieron que atender las dificultades del alumnado y la forma de dar respuesta fue la creación de centros de apoyo al estudio en los que se ofrecía ayuda al aprendizaje (Russell, Lea, Parker, Street & Donahue, 2009). De nuevo los problemas más importantes se encontraron en las habilidades de escritura de los estudiantes (Castelló, 2014).

En cuanto al desarrollo de programas institucionalizados de escritura académica, al contrario de lo que sucede con WAC, el movimiento ACLITS no se origina en ningún ámbito disciplinar concreto, sino que proviene de un campo más teórico, de estudios descriptivos de lingüística aplicada, alfabetización y etnografía de la comunicación, y su análisis pretende desentrañar las prácticas “micro-sociales”, generalmente arraigadas en la tradición ensayista y evaluativa de la alfabetización (Russell, Lea, Parker, Street & Donahue, 2009).

Los antecedentes del movimiento ACLITS se encuentran en las investigaciones de Britton, y en los trabajos de Hounsell (Castelló, 2014; Russell, Lea, Parker, Street & Donahue, 2009). Hounsell (1988) analizó los problemas que encontraban los estudiantes a la hora de enfrentarse a los discursos universitarios que no les eran familiares, señalando la necesidad de que los estudiantes fueran sensibles a las formas de enmarcar su escritura en las disciplinas. Sumado a los anteriores teóricos, el trabajo de Ivancic también es especial referente en la orientación del movimiento ACLITS, fundamentalmente su aporte sobre la creación de identidades disciplinares, como discursivas, relacionales y mediadas por las prácticas de alfabetización en las que participan (Castelló, 2014). Las complejidades ideológicas asociadas a las prácticas de escritura, tales como el valor o predominio de unos géneros sobre otros, cobran especial relevancia (Castelló, 2014). También fue influyente el trabajo de Street: “Nuevos Estudios de Literacidad” (NLS), en 1996 (Castelló, 2014; Russell, Lea, Parker, Street & Donahue, 2009), el cual conceptualizó la escritura y la lectura como prácticas sociales contextualizadas (Castelló, 2014; Street, 1997). Desde este enfoque, la escritura

deja de entenderse como una habilidad aplicable a cualquier contexto y se concibe como práctica social, de manera que sólo se puede profundizar en ella en los contextos sociales específicos en los que se desarrollan (Castelló, 2014).

El movimiento ACLITS aporta un enfoque sociocultural y situado de la escritura, ya que considera que la escritura académica posibilita el desarrollo de la identidad académica y la construcción de significados (Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009). La meta de aprendizaje de este movimiento es que los estudiantes desarrollen la capacidad de comunicarse adecuadamente en los diversos contextos en los que se manejan, utilizando los recursos discursivos propios de cada disciplina particular con el fin de generar conocimientos en cada una de ellas (Castelló, 2014). Una vez más, se reconoce en la escritura su valor epistémico y la necesidad de abordar la enseñanza de la escritura partiendo del concepto de comunidades discursivas.

Asimismo, ACLITS se opone al enfoque evaluativo de la escritura y destaca la idea de ocuparse de la escritura académica traspasando las fronteras del aula, en todos los ámbitos de la institución. El modelo de escritura que propone, múltiple y socialmente situado, no sólo se ocupa de los lenguajes y conocimientos de cada disciplina sino también de los aspectos epistemológicos y relaciones de poder-autoridad que caracterizan cada comunidad disciplinar, así como de la construcción de la identidad de los escritores (Natale y Stagnaro, 2015). Esto supuso un cambio radical en la forma de enseñanza de la escritura hacia formas más específicas y explícitas que permitan que los estudiantes puedan moverse con soltura y de manera eficiente en los contenidos y discursos disciplinares (Castelló, 2014).

La perspectiva profesionalizadora del área de la Educación Superior Europea.

La perspectiva británica desarrollada en el movimiento ACLITS no puede entenderse sin conocer el marco más general de la política educativa británica desarrollada por Margaret Thatcher en el decenio de los años ochenta. Las políticas educativas adoptadas con la Reforma Educativa de 1988 (Education Reform Act de 1988), durante el gobierno conservador de Margaret Thatcher, tuvieron

un impacto enorme no solamente en el Reino Unido sino también en el resto de los países europeos. Con esta nueva reforma, la idea del libre mercado se impone en el ámbito educativo (Egido, 1997), enfatizando criterios de eficiencia y competitividad, y supeditando de forma excesiva el sistema educativo al sistema económico y al ámbito empresarial (García, 2103).

En 1992 se aprueba la Education Reform Act que cambia radicalmente el esquema de educación superior binario, convirtiendo todo el entramado institucional de la educación superior no universitaria británica (hasta entonces politécnicas) en parte del ámbito universitario (Castelló, 2014; García, 2013; Russell, Lea, Parker, Street & Donahue, 2009).

El enfoque británico de acercamiento del mundo tradicionalmente académico al profesional en el marco de la política neoliberal constituyó un hito en la educación europea; de hecho, el Consejo Europeo de Ministros celebrado en el año 2001 en Lisboa determinaría la orientación de la política educativa común europea desde planteamientos economicistas y la apuesta por una Europa altamente competitiva; es decir, que el diseño de los currículos universitarios europeos se orienta a que los estudiantes consigan una mejor inserción en el mercado laboral, lo que ha supuesto una importante transformación en la ordenación y organización académica.

A partir del proyecto europeo Tunning se apostó, sobre todo, por una metodología centrada en las competencias que definen el aprendizaje profesional del alumno en cada perfil profesional, y cuya unidad de medida es el ECTS (De Miguel, 2005; Montijano y Barrios, 2016). En el caso de España, el Real Decreto 1027/2011, por su parte, estableció el Marco Español de Cualificaciones de la Educación Superior (MECES). Este Marco, basado en los descriptores de Irlanda, sirve como referente para nivelar las cualificaciones de la Educación Superior en España, así como su clasificación y comparación con la del resto de países de Europa y con el Marco de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior.

Esto significó, que si en décadas anteriores las políticas de igualdad que abrieron las puertas de la universidad a población tradicionalmente excluida, favorecieron la aparición de cursos y programas

de escritura académica; a comienzos del siglo XXI, las políticas de mercado exigirán un nuevo enfoque a abordar desde estos programas. Los alumnos no sólo deben aprender a escribir en las disciplinas para generar conocimiento, sino que deben utilizar un nuevo *tipo* de discurso propio del quehacer profesional en las asignaturas de prácticas profesionales; es decir, las comunidades discursivas no se refieren ya exclusivamente a los géneros tradicionales. Al discurso académico se añade el discurso profesional. Uno y otro utilizan géneros discursivos que les son propios y exigen tareas y procesos de escritura muy distintos.

Las alfabetizaciones académicas desde los géneros.

El desarrollo de los programas institucionales en el mundo anglosajón nos ha permitido conocer que la enseñanza de la escritura académica no puede abordarse desde el desarrollo de una habilidad particular sino desde las comunidades discursivas y desde los géneros; es decir, que como señala Purves (1992), la escritura debe conceptualizarse desde un contexto cultural y social, y no desde la consideración de que es una capacidad cognitiva general que una vez aprendida se generaliza. En este sentido, la alfabetización académica debe hacerse desde una perspectiva amplia que abarque la consideración cultural y social. En este sentido, Miller afirma (1984) que los géneros son acciones sociales. Desde la misma perspectiva, Camps y Castelló (2013) añaden que los géneros son como instrumentos de participación en la actividad social.

El análisis de los géneros se conceptualiza desde un marco que incluye la evolución de la noción de alfabetización académica a la de alfabetizaciones académicas como guía de los programas de la enseñanza de la escritura académica. Desde esta perspectiva, podemos abordar las cuestiones sociales y contextuales de manera que podamos referirnos a varios tipos de contextos en los que se desarrollan las comunidades discursivas. En este sentido, la pedagogía de la escritura parece más eficaz desde los géneros, y en particular, desde la consideración acerca de si son académicos o profesionales.

Este avance en el desarrollo de la pedagogía de la escritura académica es manifiestamente diferente en el Reino Unido o en España. Según algunas investigaciones realizadas sobre el sistema universitario español, los docentes universitarios y tutores de prácticas parecen no ser conscientes de la importancia de enseñar y aprender a escribir en los géneros académico - profesionales, incluidos especialmente en las asignaturas de prácticas profesionales, ni de sus beneficios (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas, Sol, 2016). En nuestra opinión, la razón podría deberse a la falta de pedagogía de la literacidad profesional.

Las diferencias en la literacidad académica y la profesional.

La apuesta por la pedagogía de los géneros en la universidad ha exigido la revisión por parte de los especialistas Cassany y López (2010) de los dos ámbitos principales (académico y profesional) en los que se desarrollan. Dichos autores constataron importantes diferencias particularmente en los aspectos pragmáticos, de producción, recepción y circulación. Asimismo, también confirmaron que los contextos en los que se desarrollan difieren significativamente. Mientras la alfabetización académica se desarrolla dentro de la institución educativa, la alfabetización profesional propuesta desde la universidad se inserta en el contexto laboral. Esto supone que en el proceso de formación académico-profesional del alumno se amplía el número de actores. No sólo intervienen el profesor universitario y el alumno, sino que se añaden el tutor de prácticas exterior y todos aquellos profesionales ajenos a la institución educativa que se relacionen con el alumno durante su práctica en la empresa.

En paralelo, la audiencia varía según los tipos de géneros. En el caso de las prácticas letradas en el mundo profesional difieren enormemente de las académicas no sólo en lo que se refiere a los tipos de texto y rasgos estilísticos propios del género sino también en lo que se refiere a aspectos más pragmáticos como la audiencia a la que se dirige. A esta diferencia se añaden otras como los sistemas de actividad intrínsecamente diversos. En el caso de las comunidades profesionales, la escritura cobra sentido en la difusión del conocimiento disciplinar y/o científico, así como en la resolución

de problemas habituales de la actividad profesional (elaboración de informes, proyectos, etc.) (Camps y Castelló, 2013). Asimismo, en el contexto profesional, los procesos de escritura suelen desarrollarse de forma más colaborativa con la participación de varios autores, y tal y como Camps y Castelló (2013, p. 25) afirman, “los productos son altamente especializados con abundantes términos específicos y mucha información que se da por conocida, dado que se espera que las audiencias sean pares con problemas similares”.

Como puede observarse, los estudiantes se enfrentan a un nuevo tipo de escritura para el que no han sido preparados en etapas educativas previas, pero que va a ser esencial para el éxito en su aprendizaje, puesto que las asignaturas de prácticas profesionales exigen la redacción de informes, proyectos, memorias, actas, etc., que el alumnado deberá elaborar en función de un campo profesional específico; es decir, no es lo mismo elaborar un informe diagnóstico de la carrera de psicopedagogía que un proyecto de construcción del grado de ingeniería. Por otra parte, los géneros que pueden encontrarse en el medio profesional son mucho más abundantes que los que se observan en el medio académico, y esto podría constituir un verdadero obstáculo en el tránsito de la universidad al mundo laboral (Parodi, 2010).

La presión desde el mundo laboral a la universidad en la concepción del conocimiento.

En la actualidad, en gran parte de las actividades profesionales que tradicionalmente han sido consideradas ágrafas, el dominio de textos escritos se ha vuelto indispensable (Bach y López, 2011; Cassany y López, 2010; Mourlhon-Dallies, 2007).

Las situaciones de trabajo a las que se enfrentan los profesionales diariamente implican prácticas discursivas específicas del ámbito laboral, tales como redacción o lectura de documentos, elaboración de contratos, proyectos, memorias e informes, escritura y recepción de correos electrónicos, comunicación de marketing en redes sociales o webs institucionales, etc. (Bach y López, 2011). Cassany y López (2010, p. 4) afirman a este respecto que “la práctica lingüística se impone en el mundo laboral”. Este nuevo enfoque implica que cualquier situación laboral debe ser

vista como un acto comunicativo y lingüístico en el que al trabajador se le exige que comunique constantemente su labor (Bach y López, 2011; Cassany y López, 2010; Gómez de Enterría y Rodríguez del Bosque 2010; Mourlhon-Dallies 2007).

De hecho, el mundo laboral presiona tanto a la universidad que parece cuestionar si está formando realmente a los alumnos para desenvolverse en las prácticas letradas profesionales que encontrará el estudiante en su contexto laboral. Tal y como se aborda la cuestión en la actualidad es inviable que la universidad pueda preparar a los estudiantes para la multitud de textos que se pueden encontrar los futuros graduados en la gran cantidad de contextos laborales, y menos aún, en una sociedad en la que las exigencias del mercado cambian constantemente. El futuro es dinámico e incierto y el presente está en cambio permanente; por esta razón, el papel de la universidad será preparar a los estudiantes en el desarrollo de la autonomía y la capacidad de autoaprendizaje, en la habilidad para saber adaptarse a los nuevos contextos que se transforman constantemente. El *life long learning* o aprendizaje permanente se vuelve esencial, incluido el aprendizaje permanente de las prácticas letradas (Cassany y López, 2010).

Desde esta nueva perspectiva en donde el mundo laboral cuestiona la formación en la universidad se aspira a una alfabetización profesional que abarcaría tres contextos interrelacionados: el ámbito académico, el ámbito profesional y el ámbito concreto del centro de trabajo (Bach y López, 2011). Los primeros dos coincidirían en la etapa formativa como estudiante de prácticas profesionales, y el último, cuando los egresados se incorporan formalmente al trabajo en la empresa. En todos ellos se da un aprendizaje letrado (Bach y López, 2011).

Las posiciones más extremas reclaman que la concepción del aprendizaje no debe atribuirse únicamente a la universidad, sino también a los entornos de trabajo. Estos deben reconceptualizar su papel como generadores de conocimiento y las instituciones educativas deben asumir esta nueva realidad. Bach y López (2011) hablan de una “recolocación de la producción del conocimiento desde la universidad al lugar de trabajo” (p. 147). A esto se añade que la sociedad actual es imprevisible

y cambiante, y los contextos laborales viven una continua transformación. Esto supone que las prácticas discursivas que se producen en el ámbito laboral sean efímeras (Bach y López, 2011).

Frente a esta postura, reclamamos que la universidad debe aspirar a formar en los tradicionales géneros académicos, y en todo caso, reconocer que en lagunas parcelas hay conocimiento compartido, puesto que el conocimiento se produce en ambos contextos: en el ámbito disciplinar académico y en el ámbito profesional-laboral (Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Sott y M. Trow; 1994). Además, frente a las propuestas que aspiran a un contenido desde la práctica profesional conviene recordar que el contenido es la clave para un buen desarrollo de la escritura.

En la formación de los estudiantes universitarios, junto a los géneros tradicionales típicamente académicos, aparecen otros nuevos con un carácter teórico-práctico; aunque la literacidad profesional esté presionando a la universidad, de ninguna manera debe olvidarse la literacidad académica tradicional y propia que define el conocimiento en la universidad. A continuación presentamos una tabla con los géneros típicos de la enseñanza europea.

Tabla 1.: Familias de géneros y sus funciones sociales (Nesi y Gardner, 2012, en Hernández-Navarro y Castelló, 2014).

Familias de géneros.	Función social.
Textos explicativos o descriptivos.	Desarrollar la comprensión del objeto de estudio. Habilidad para describir o dar cuenta de su importancia.
Ejercicios.	Proporcionar prácticas para habilidades claves (desarrollar cálculos complejos, explicar términos o procedimientos, habilidad para interrogar bases de datos). Consolidar el conocimiento de conceptos claves.
Textos críticos.	Desarrollar la comprensión del objeto de estudio y la habilidad para evaluarlo o para evaluar la importancia del objeto de estudio.
Ensayo.	Desarrollar la habilidad de construir argumentos coherentes y emplear las habilidades de pensamiento crítico.

Análisis bibliográficos.	Desarrollar familiaridad con la literatura relevante en torno al foco de estudio.
Metodologías.	Desarrollar familiaridad con los procedimientos disciplinarios, métodos y convenciones, para registrar los hallazgos experimentales.
Reportes de investigación.	Desarrollar habilidades para realizar una investigación completa que incluya el diseño y una valoración significativa en el campo.
Casos de estudio.	Desarrollar la comprensión de la práctica profesional por medio de ejemplos sencillos.
Diseños.	Desarrollar la habilidad para diseñar un producto o procedimiento que pueda ser manufacturado o implementado.
Planteamiento de problemas.	Proporcionar prácticas en las que se puedan aplicar métodos específicos en respuesta a problemas profesionales.
Propuestas.	Desarrollar habilidades para la elaboración de casos, para acciones futuras.
Escritura interpersonal y/o difusión.	Desarrollar la conciencia de los motivos y/ o conductas individuales o colectivos.
Escritura intrapersonal y/o narrativa.	Desarrollar la comprensión y apreciación de la pertinencia de las ideas académicas que permita trasladarlas a un espacio no académico.

CONCLUSIONES.

Desde los años 70, el ámbito anglosajón ha asumido la alfabetización académica, lo que se ha traducido en enormes avances en el área; sin embargo, a pesar de que el área de Educación Europea ha apostado por la educación desde las competencias profesionales y ha incluido a la comunicación escrita como una de las comunes a todos los grados no existen unas guías claras en la materia.

La enseñanza de la literacidad académica sigue siendo una asignatura pendiente en algunos sistemas educativos europeos como en el caso de España. Este reto, unido a la inclusión de materias troncales

de carácter profesionalizador, exige la redacción de programas y estrategias claras que incluyan a agentes externos implicados en el proceso de formación universitaria.

Los géneros académicos deben ocupar el lugar principal en la universidad, independientemente de la presión que ejerce en estos momentos el mundo laboral sobre ella, e incluso, en los nuevos géneros académicos profesionalizadores, la formación del alumno universitario debe concebirse desde una perspectiva de un conocimiento bien documentado, estructurado y de una alta especialización. Además, en el aprendizaje de la escritura académica o profesional, otro de los retos es, que independientemente de si se enseña para los géneros académicos o profesionales, se debe potenciar la capacidad del aprendizaje autónomo por parte del estudiante en el marco de una educación a lo largo de la vida.

En un momento en el que la universidad española tiene que enfrentarse a la literacidad profesional, como parte de su enseñanza cabe preguntarse cómo los docentes están innovando para la escritura en los géneros tradicionalmente considerados como académicos, pero también urge el replanteamiento de la enseñanza de la escritura académica para los nuevos géneros profesionales que se incorporan en la enseñanza universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Bach, C., & López Ferrero, C. (2011). De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales. Cuadernos Comillas. (1): 142-153.
2. Bazerman, C. y Russell, D. (Eds.). (1994). Landmark Essays on Writing Across the Curriculum. Davis: Hermagoras Press.
3. Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufs, J. (2005). Reference Guide to Writing Across the Curriculum. Disponible en:
http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf.

4. Berglund, S. (2002). El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del gobierno federal. Cuadernos del CENDES, 19(50), 129-151.
5. Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 11(1), 17-36.
6. Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. Revista iberoamericana de Educación, 2(2), 57-67.
7. Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. Propuesta Educativa, 12 (26) 22-33.
8. Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. Lectura y vida, (1), 16-27.
9. Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. Revista de educación, (336), 143-168.
10. Cassany, D. y López-Ferrero, C. (2010) “Capítulo 12. De la Universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales”, en Giovanni Parodi, editor. Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas. Barcelona: Planeta Ariel. p. 347-374.
11. Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión. En: I. Ballano e I. Muñoz (coords.). Escribir en el contexto académico. Bilbao: Deusto Digital.
12. Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., Solé, I. (2016) Spain. En Kruse, O., Chitez, M., Rodríguez, B., Castelló, M., (Coord.). Exploring European Writing Cultures: Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education. Working Papers In Applied Linguistics, 10. Switzerland: Winterthur: ZHAW Zurich University of Applied Sciences. Doi: [10.21256/zhaw-1056](https://doi.org/10.21256/zhaw-1056)
13. De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior, Cuadernos de Integración Europea, 2, 16-27.

14. Egido, I. (1997). Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y España. Aspectos comparativos. *Revista Española de Educación Comparada*, (3), 215-245.
15. García Garrido, J. L. (2013). *Sistemas educativos de hoy*. Madrid: Ediasa.
16. Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Sott y M. Trow (1994): *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres, Sage.
17. Gómez de Enterría, J. y I. Rodríguez del Bosque (eds.) (2010): *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*. Pamplona, Editorial Aranzadi.
18. Hernández-Navarro, F., & Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación educativa* (México, DF), 14(65), 61-80.
19. Hounsell, D. (1988). Towards an anatomy of academic discourse: Meaning and context in the undergraduate essay. En Saljo, R. (Ed.), *The written world: Studies in literate thought and action* (pp. 161-177). Berlin: Springer-Verlag.
20. Lankshea, C., Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
21. Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, 17(3), 192-207.
22. McLeod, S. (1987). Defining writing across the curriculum. *WPA: Writing program administration*, 11(1-2), 19-24.
23. McLeod, S. (1992). *Writing Across the Curriculum. An Introduction*. En Susan McLeod & Margot Soven. *Writing Across the Curriculum. A Guide to Developing Programs*, 1-8. Newbury Park, California: Sage Publications.
24. McLeod, S. H., & Maimon, E. (2000). Clearing the air: WAC myths and realities. *College English*, 62(5), 573-583.

25. Miller, C. R. (1984): Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, 70(2), 151–167.
26. Montijano Cabrera, M. P., & Barrios Espinosa, M. E. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción*, 32(2).
27. Mourlhon-Dallies, F. (coord.) (2007): *Langue et travail. Le français dans le monde*, 42, número monográfico.
28. Natale, L., & Stagnaro, D. (2015). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios Educativos*, (7), 11-28.
29. North, S. (1984). The Idea of a Writing Center. *College English*, 46 (5), 433-446. doi: 10.2307/377047.
30. Parodi, G. (editor) (2010). *Alfabetización Académica y Profesional: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua y Editorial Planeta.
31. Purves, A. C. (1992): *The IEA Study of Written Composition II*. Tarrytown, NY: Pergamon Press.
32. Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': approaches across countries and contexts.
33. Street, B. (1997). Social literacies. *Encyclopedia of language and education*, 2, 133-141.
34. Waller, S. (2002). *A brief history of university writing centers: variety and diversity*. New Foundations.

BIBLIOGRAFÍA:

1. Carlino, P., Cartolari, M., Molina, E., & Rosli, N. (2014). Libro de Resúmenes del Simposio Internacional “Investigar la enseñanza de la lectura y escritura para aprender en distintas disciplinas del nivel medio y superior”. In Simposio Internacional Investigar la enseñanza de la lectura y escritura para aprender. Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias.

2. Cassany, D. (2004). La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE. In *Español para fines específicos: actas del II CIEFE: II congreso internacional de español para fines específicos*. Congreso internacional de español para fines específicos; Amsterdam; noviembre de 2003. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; Instituto Cervantes.
3. Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., & Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117.
4. Corcelles, M., Castelló, M., & Mayoral, P. (2016). El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado. En Inmaculada Ballano, Itziar Muñoz (coords.). *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Deusto digital.
5. Kruse, O., Chitez, M., Rodriguez, B., Castelló, M. (2016). *Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education. Working Papers in Applied Linguistics*, 10 Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften.
6. Laco, L., Natale, L., & Ávila, M. (2012). *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Sarmiento Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
7. López Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista signos*, 35(51-52), 195-215.
8. Navarro, F. (2012). ¿Qué son los géneros profesionales? Apuntes teórico-metodológicos para el estudio del discurso profesional. En *Actas del IV Congreso Internacional de Letras "Transformaciones Culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario* (pp. 1294-1303).
9. Parodi, G. (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

10. Parodi, G. (2007). Specialized written discourse at university and professional domains: Composition of a corpus. *Revista signos*, 40(63), 147-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008>
11. Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 3 de agosto de 2011, núm. 185, pp. 87912-87918.
12. Schuldberg, J., Cavanaugh, L., Aguilar, G., Cammack, J., Diaz, T., Flournoy Jr, Taylor, K., Olson, S. & Sampson, C. (2007). Fear of the blank page: Teaching academic and professional writing in social work. *Across the Disciplines*, 4.

DATOS DE LAS AUTORAS:

1. **Elisa Isabel Gavari Starkie.** Doctora en Ciencias de la Educación, Máster en Traducción e Interpretación, Máster en Género y Desarrollo, y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora titular de Educación Comparada en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Secretaria académica del Programa Doctorado de la Facultad de Educación y Directora del Centro de Escritura Académica (ambos UNED). Correo electrónico: egavari@edu.uned.es
2. **Paula Tenca Sidotti.** Graduada en Pedagogía y Maestrante en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, especialidad Orientación Educativa en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Profesora colaboradora del Centro de Escritura Académica (UNED) y Profesora colaboradora en MOOCS Autogestión de la Escritura Académica Nivel I y Nivel II. Correo electrónico: ptenca1@alumno.uned.es

RECIBIDO: 15 de noviembre del 2017.

APROBADO: 09 de diciembre del 2017.