

Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios

Fabiola Hernández-Navarro
Universidad Veracruzana / Universitat Ramon Llull
Montserrat Castelló
Universitat Ramon Llull

Resumen

Para hacer frente a los retos de la “sociedad del conocimiento”, las universidades han implementado sistemas de innovación que favorecen el desarrollo de competencias vinculadas al pensamiento crítico. Una de ellas es la escritura de géneros académicos que requieran dicha clase de pensamiento. Esta investigación pretende identificar los géneros a los que se enfrentan los estudiantes, así como los formatos que utilizan para presentarlos. Par la investigación se utilizó un diseño comparativo relacional, de tipo transversal no experimental. La recopilación de datos se realizó con un cuestionario diseñado *ad hoc*. Participaron 258 estudiantes de todos los cursos de la carrera de Contaduría de la Universidad Veracruzana. Los resultados reflejan que los géneros más frecuentes son los ejercicios, ensayos y metodologías. Existen diferencias significativas entre los géneros, según el nivel educativo. El principal formato utilizado para la entrega de textos es el impreso.

Palabras clave

Educación superior, escritura académica, estudiantes universitarios, géneros.

Analysis of genres of academic writing in accordance with university students' perception

Abstract

In order to confront the challenges of the “society of knowledge,” universities have implemented systems of innovation that favor the development of skills linked to critical thinking. One of them is writing in academic genres that require this kind of thinking. This work aims to identify the genres that students face, as well as the formats they use to present them. For the research we used a non-experimental, transversal, comparative relational design. The data was gathered through a survey designed *ad hoc*. 258 students participated from all courses of the Accounting program of the Universidad Veracruzana. The results reflect that the most common genres are exercises, essays, and methodologies. There are significant differences between the genres, according to educational level. The main format used for turning in texts is the printed format.

Keywords

Higher education, academic writing, university students, genres.

Recibido: 07/04/2014

Aceptado: 26/04/2014

Introducción

Ciertos fenómenos, como la globalización, las reestructuraciones en entidades políticas y financieras, las complejas demandas del mercado laboral actual, el incremento de la matrícula internacional de estudiantes universitarios y el fuerte impacto de las tecnologías de la información y comunicación en la vida diaria han hecho que las universidades se enfrenten continuamente a la necesidad de diseñar y desarrollar procesos de innovación (Barth, Godemann, Rieckmann, y Stoltenberg, 2007; Jiménez, Hernández, y González, 2013; Mazzotti, González, y Villafuerte, 2011; Pegalajar, Pérez, y Colmenero, 2013; Rama, 2013). Esto porque los sistemas de innovación son la base del desarrollo y la competitividad de las organizaciones (Ahmed, Shepherd, Ramos, y Ramos, 2012).

Entre los procesos de innovación educativa se encuentran aquellos dirigidos al desarrollo de competencias de pensamiento crítico que permitan a los estudiantes insertarse en la sociedad y resolver problemas en el campo disciplinario para el cual fueron capacitados, pero también desenvolverse como personas y ciudadanos corresponsables del desarrollo sustentable de su entorno (Barth y cols., 2007; Mochizuki y Fadeeva, 2010; Muñoz, 2013). Lo anterior requiere que sean formados en ámbitos cuyo enfoque sea integral y que promuevan actitudes flexibles que valoren la diversidad y la interculturalidad, el trabajo interdisciplinario, el interés de aprender a aprender, el aprendizaje permanente y el desarrollo de habilidades de investigación que les permitan identificar, transformar e innovar procesos y procedimientos en cualquier campo de la ciencia y la tecnología. Las competencias mencionadas solo pueden aprenderse realizando actividades auténticas que permitan a los estudiantes desarrollar su pensamiento crítico y creativo (Coll, 2010; Monereo, Castelló, Clariana, Palma, y Pérez, 1999; Santos, Lorenzo, y Aparicio, 2010; Villa y Flores-Crespo, 2002).

Enmarcada en este discurso, la escritura es una estrategia valiosa que puede ayudar en el desarrollo de determinadas competencias, ya que, de acuerdo con Castelló (1999), es un instrumento psicológico que contribuye al desarrollo del pensamiento. En la misma línea, Bruner (1999) afirma que la escritura permite externar los conocimientos, de modo que se reflejen en la actividad cognitiva y en los procesos críticos y reflexivos sobre el propio pensamiento, y que repercutan en la generación de nuevos conocimientos. Asimismo, la escritura favorece la organización y redefinición de las ideas, lo cual resulta benéfico tanto para el que las genera como para el sector en el cual se insertan (Carlino, 2006; Graham y Harris, 2005).

Actualmente, el estudio de la escritura parte de la consideración de que es una actividad históricamente situada y requiere, en consecuencia, que la actividad cognitiva que conlleva se relacione

estrechamente con las prácticas y los contextos de la vida real (Camps, 2007; Camps y Castelló, 1996; Castelló, Iñesta y Moneiro, 2009; Milian, 2001). En las últimas dos décadas las investigaciones vinculadas con el impacto de la escritura académica en el aprendizaje se han incrementado en las universidades norteamericanas (cerca de 30%), lo cual ha dado como resultado un aumento de cursos de escritura al interior de las diferentes áreas disciplinarias (Watts y Burnett, 2012). Esto no ocurre en la misma medida en los contextos latinoamericanos, debido a que los procesos de alfabetización académica se han potencializado en menor medida, lo cual ha repercutido en la menor presencia de géneros vinculados con el aprendizaje o con la investigación, por citar algunos de los ejemplos más relevantes (Villaseñor, 2013).

En este contexto, consideramos que nuestra investigación puede contribuir a la comprensión de las prácticas de la escritura académica por medio de la identificación del uso de los géneros que se practican al interior de las aulas universitarias. Por ende, puede brindar elementos que mejoren su desarrollo y enseñanza, para contribuir con el logro de competencias, como las citadas anteriormente. Además, considerando la trascendencia que tienen las valoraciones de los receptores en el éxito de cualquier innovación educativa, nos interesa recoger las percepciones de los estudiantes y, de esta manera, contribuir a que se tomen en cuenta las diferentes voces de la comunidad educativa (Álvarez y Pérez, 2011; González, Ryan, y Wagenaar, 2013).

Si algo caracteriza las universidades es la diversidad de sus prácticas, que se reflejan en la amplia gama de géneros escritos. En aquellas prácticas donde la lengua escrita está implicada la variedad se comunica por medio de los géneros discursivos, entendidos como formas retóricas cambiantes que surgen al querer dar respuesta a situaciones recurrentes, y que sirven para estabilizar la experiencia y dar coherencia y significado (Camps, 2007).

Los géneros se refieren a las regularidades en el uso del lenguaje, que reflejan las diferentes acciones sociales alcanzadas por medio del mismo y las diferentes expectativas pragmáticas sobre lo que pueden hacer los textos. Por tanto, los géneros se pueden considerar como patrones recurrentes que pueden utilizarse para fines específicos y en entornos sociales determinados (Chitez y Kruse, 2012). Desde la mirada de Camps y Castelló (2013) también los géneros son instrumentos de participación en la actividad social. Esta última definición cobra importancia en nuestro estudio, debido a que las autoras subrayan que los seres humanos desarrollamos gran parte de nuestras actividades dentro de un marco discursivo y en una diversidad de esferas de comunicación, y es por medio de ellas que se crean las situaciones comunicativas recurrentes que dan lugar a formas de uso del lenguaje, es decir, a los géneros discursivos. Así pues, desde una perspectiva socialmente situada, los géneros pueden canalizar la participación de

los distintos integrantes de la comunidad discursiva en los procesos de construcción conjunta del conocimiento. Por consiguiente, es recomendable que no solo se investiguen sus particularidades discursivas, sino que se consideren los contextos sociales, culturales y de actividad en los que cobran su sentido los géneros (Iñesta, 2009).

La escritura de los diferentes géneros por parte de los estudiantes puede tener como punto de partida el logro de determinados objetivos o intenciones previamente establecidos. Así, podemos encontrar –por citar un ejemplo– los géneros narrativos, que pueden utilizarse con la intención de incidir en la identidad profesional, o bien para promover la empatía o el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación en los niveles individual y colectivo (Graves y Epstein, 2011; Martínez, 2013; Muñoz, 2013). En esa misma línea, los portafolios electrónicos pueden ser requeridos para incrementar el autoconocimiento y favorecer la toma de conciencia de las experiencias de aprendizaje y, en conjunción con el uso de herramientas tecnológicas, potencializar los espacios innovadores (Díaz Barriga, Romero, y Heredia, 2012; Okoro, Washington, y Cardon, 2011). Como se desprende de las afirmaciones anteriores, los géneros pueden permitir vincular el mundo personal y académico de los estudiantes (Russell, Lea, Parker, Street, y Donahue, 2009).

No es fácil encontrar propuestas integradoras para la clasificación de los géneros que se escriben en la universidad, por el contrario, la investigación ha puesto de manifiesto una serie de controversias y la existencia de numerosas propuestas divergentes (Chitez y Kruse, 2012). Con el objeto de identificar los géneros que se escriben dentro de la universidad, en nuestro estudio hemos tomado como referente los trabajos realizados por Gardner y Nesi (2012) y Nesi y Gardner (2012), ya que, además de ser propuestas recientes basadas en la clasificación de un corpus muy extenso de textos, permiten clasificar los géneros de acuerdo con la función por la que fueron requeridos. Desde esta perspectiva funcional consideramos también que su análisis puede favorecer la comprensión de posibles relaciones con el desarrollo de determinadas competencias que se desean alcanzar a lo largo de la formación universitaria.

Dicha propuesta está basada en el análisis de 2 858 textos provenientes de más de 30 disciplinas que conformaron el British Academic Written English (BAWE, por sus siglas en inglés), elaborado por Hilary Nesi, Sheena Gardner, Paul Thompson y Paul Wickens (2004). A partir de este análisis, las autoras clasificaron los géneros en 13 familias y distinguieron varios géneros dentro de cada una de ellas con el fin de evaluar la escritura de los estudiantes en las diferentes disciplinas y niveles de estudio. Las familias de géneros se agruparon de acuerdo con el propósito para el cual fueron solicitados (Nesi y Gardner, 2012).

Las 13 familias pueden identificarse de la siguiente manera: 1) textos explicativos o descriptivos, 2) ejercicios, 3) textos

críticos, 4) ensayos, 5) análisis bibliográficos, 6) metodologías, 7) reportes de investigación, 8) casos de estudio, 9) diseños, 10) planteamiento de problemas, 11) propuestas, 12) escritura interpersonal y/o de difusión, 13) escritura intrapersonal y/o narrativa. Estas familias se pueden agrupar bajo cinco grandes funciones: la primera, promover la comprensión (familias 1 y 2); la segunda, fomentar el pensamiento crítico (familias 3 y 4); la tercera, promover las actividades de investigación (5, 6 y 7); la cuarta, desarrollar la práctica profesional (8, 9, 10 y 11); y, la quinta, fomentar la expresión y comprensión de ideas en los niveles personal y colectivo (12 y 13).

Para comprender de manera más detallada cada una de las familias de géneros, a continuación se describen las funciones sociales de cada una de ellas (cuadro 1).

Cuadro 1. Descripción de las funciones sociales de cada una de las familias de géneros, de acuerdo con Nesi y Gardner (2012).

Familias de géneros	Función social
Textos explicativos o descriptivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la comprensión del objeto de estudio. • Habilidad para describir o dar cuenta de su importancia.
Ejercicios	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar prácticas para habilidades clave (desarrollar cálculos complejos, explicar términos o procedimientos, habilidad para interrogar bases de datos). • Consolidar el conocimiento de conceptos clave.
Textos críticos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la comprensión del objeto de estudio y la habilidad para evaluarlo o para evaluar la importancia del objeto de estudio.
Ensayo	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la habilidad de construir argumentos coherentes y emplear las habilidades de pensamiento crítico.
Análisis bibliográficos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar familiaridad con la literatura relevante en torno al foco de estudio.
Metodologías	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar familiaridad con los procedimientos disciplinarios, métodos y convenciones, para registrar los hallazgos experimentales.
Reportes de investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades para realizar una investigación completa que incluya el diseño y una valoración significativa en el campo.
Casos de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la comprensión de la práctica profesional por medio del análisis de ejemplos sencillos.
Diseños	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la habilidad para diseñar un producto o procedimiento que pueda ser manufacturado o implementado.
Planteamiento de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar prácticas en las que se puedan aplicar métodos específicos en respuesta a problemas profesionales.
Propuestas	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades para la elaboración de casos, para acciones futuras.
Escritura interpersonal y/o de difusión	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la conciencia de los motivos y/o conductas individuales o colectivos.
Escritura intrapersonal y/o narrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la comprensión y apreciación de la pertinencia de las ideas académicas que permita trasladarlas a un espacio no académico.

Con base en esta tipología de géneros desarrollamos el presente estudio. La intención fue identificar las prácticas de escritura académica de un grupo de estudiantes de la carrera de Contaduría de la Universidad Veracruzana. Además, en consideración del papel que actualmente desempeñan las tecnologías de la información y la comunicación, incluimos un objetivo secundario que nos permitiera obtener un panorama general del formato que utilizan los estudiantes para la entrega de sus géneros.

Más concretamente, los objetivos de nuestro estudio fueron los siguientes:

- ▶ Analizar los géneros académicos que escriben los estudiantes y describir su distribución en general y en función del avance en sus estudios.
- ▶ Identificar los formatos que los mencionados estudiantes utilizan para entregar los géneros de escritura académica y describir su distribución tanto en el nivel global como en función del nivel de avance en sus estudios.

Método

Diseño

Se adoptó un diseño de investigación comparativo relacional, de tipo transversal no experimental.

Participantes

El estudio se llevó a cabo con 258 estudiantes de la carrera de Contaduría de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Veracruzana, de la Zona Xalapa. Se tomaron en consideración todos los participantes que respondieron a la convocatoria, con el fin de obtener la representatividad mínima requerida para la muestra. Esta última quedó conformada de la siguiente manera: 81 alumnos que estaban cursando el primer año, 83 que cursaban el segundo, 64 el tercero, y 30 el cuarto. La edad de los participantes se sitúa en un rango de los 18 a los 30 años; concretamente, 97% se ubica entre los 18 y 23 años de edad, con predominio de los 20 años (31%). En relación con el género, 160 sujetos eran mujeres y 98 eran hombres. Con respecto al lugar en donde realizaron sus estudios previos, 57% los cursaron en la ciudad de Xalapa; 40% fuera de Xalapa, pero dentro del estado de Veracruz; y solo 3% fuera del estado de Veracruz. Todos los estudiantes participaron de manera voluntaria, después de haber sido debidamente informados sobre la finalidad del estudio.

Instrumento

Cuestionario para la identificación de géneros de escritura académica (CIGEG)

Para identificar los géneros de escritura académica elaboramos un cuestionario *ad hoc*, tomando como referencia trabajos anteriores (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé, 2012) y la clasificación de géneros propuesta por Gardner y Nesi (2012). El cuestionario es una escala tipo Likert, con cinco niveles de respuestas que varían desde “nunca” hasta “muy a menudo” (véase el anexo 1).

Procedimiento

La aplicación del instrumento se realizó en línea, por medio de la plataforma *Lime Survey*. Los estudiantes fueron contactados vía correo electrónico y el *link* estuvo activo desde el 1º de abril de 2013 hasta el 31 de mayo del mismo año. Una vez recabados los datos se realizaron los cálculos estadísticos con ayuda del paquete estadístico SPSS v.21.

Resultados

Con la intención de analizar las percepciones del alumnado sobre la escritura de géneros durante su formación universitaria tomaremos los objetivos de este trabajo como hilo conductor para presentar los resultados.

En cuanto a los géneros que escriben los estudiantes, el cuadro 2 refleja las puntuaciones medias y desviaciones típicas de sus respuestas, clasificadas en función de las 13 familias de géneros de escritura académica.

Como se puede apreciar en el cuadro 2, las familias de géneros que escriben regularmente los estudiantes (es decir, que superan la puntuación media de tres) son: textos explicativos, ejercicios, textos críticos, ensayo, metodologías, reportes de investigación, casos de estudio, planteamiento de problemas, propuestas, escritura intrapersonal y narrativa. Las familias que se encuentran por debajo del nivel tres son: los análisis bibliográficos, los diseños y la escritura interpersonal y/o de difusión. Resulta pertinente destacar que no existe ninguna familia que tenga una puntuación mayor a cuatro, dado que la escala contempla hasta el nivel cinco.

Tomando como referencia la media de sus respuestas, en el cuadro 3 se presentan las familias de géneros ordenadas de mayor a menor frecuencia.

De acuerdo con el tercer cuadro, las tres familias de géneros que más se escriben son: los ejercicios, el ensayo y las metodologías;

las tres que menos se escriben son: los diseños, la escritura interpersonal y/o de difusión y los análisis bibliográficos.

Para analizar la distribución de las percepciones de los estudiantes de acuerdo con el nivel de avance en sus estudios, en el

Cuadro 2. Media y desviación típica de las familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes.

Familias de géneros	Media	Desv. típ.
Textos explicativos o descriptivos	3 26	0 9656
Ejercicios	3 61	0 9371
Textos críticos	3 28	0 9508
Ensayo	3 38	1 0193
Análisis bibliográficos	2 90	1 0426
Metodologías	3 36	0 9531
Reportes de investigación	3 26	1 043
Casos de estudio	3 11	1 0038
Diseños	2 55	0 9743
Planteamiento de problemas	3 07	1 0782
Propuestas	3 08	1 0812
Escritura interpersonal y/o de difusión	2 64	1 0423
Escritura intrapersonal y/o narrativa	3 02	1 0583

Cuadro 3. Familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes, ordenadas de mayor a menor frecuencia y tomando como referencia la media (en el nivel global).

Posición	Familias de géneros
1	Ejercicios
2	Ensayo
3	Metodologías
4	Textos críticos
5	Textos explicativos o descriptivos
6	Reportes de investigación
7	Casos de estudio
8	Propuestas
9	Planteamiento de problemas
10	Escritura intrapersonal y/o narrativa
11	Análisis bibliográficos
12	Escritura interpersonal y/o de difusión
13	Diseños

cuadro 4 se presentan las puntuaciones medias y desviaciones típicas de sus respuestas en cuanto a la escritura de las 13 familias de géneros.

De acuerdo con los resultados del cuadro 4, las respuestas de los estudiantes de primer año señalan que las familias de géneros que tienen una media mayor a tres son: textos explicativos o descriptivos, ejercicios, textos críticos, ensayo, análisis bibliográficos, metodologías, reportes de investigación, escritura intrapersonal y/o narrativa. En cambio, las familias de géneros que tienen un puntaje menor a la media de tres son: casos de estudio, diseños, planteamiento de problemas, propuestas, escritura interpersonal y/o de difusión. Para los estudiantes de segundo año, nueve familias de géneros superan la media de tres, y cuatro familias de escritura académica no superan ese puntaje (análisis bibliográficos, diseños, escritura interpersonal y/o de difusión, escritura intrapersonal). En cuanto a los estudiantes de tercer año, diez familias superan el puntaje mayor a tres, con lo cual quedan tres (análisis bibliográficos, diseños, escritura interpersonal y/o de difusión) por debajo de este nivel. Finalmente, para los estudiantes de cuarto año, once familias superan el puntaje mayor al nivel

Cuadro 4. Media y desviación típica de las familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes.

FG*	Año 1		Año 2		Año 3		Año 4	
	Media	Dev. típ.						
EXPL	3 36	0 9395	3 08	1 0265	3 39	0 8284	3 20	1 0954
EJER	3 65	0 8538	3 48	1 0402	3 73	0 8952	3 53	0 9371
TCRI	3 27	0 9221	3 13	1 0214	3 45	0 8896	3 37	0 9279
ENSA	3 83	0 8774	3 02	1 0929	3 30	1 0028	3 37	0 7649
ABIB	3 07	1 0341	2 68	1 0832	2 86	1 0369	3 13	0 8604
METO	3 44	0 9354	3 22	1 0247	3 45	0 9416	3 33	0 8023
RINV	3 28	1 0276	3 24	1 1108	3 17	0 9849	3 43	1 04
CDES	2 94	1 144	3 07	0 9472	3 30	0 9203	3 27	0 8683
DISE	2 38	0 943	2 65	1 0642	2 47	0 8903	2 87	0 8996
PDPR	2 65	1 1198	3 04	1 087	3 44	0 9574	3 50	0 7311
PROP	2 67	1 1511	3 21	1 1344	3 27	0 8403	3 43	0 8976
EIDI	2 80	1 0052	2 54	1 1186	2 52	0 8727	2 77	1 2229
EINA	3 09	0 9772	2 92	1 1915	3 05	0 9666	3 10	1 0939

*FG = FAMILIAS DE GÉNEROS DE ESCRITURA ACADÉMICA; EXPL = TEXTOS EXPLICATIVOS O DESCRIPTIVOS; EJER = EJERCICIOS; TCRI = TEXTOS CRÍTICOS; ENSA = ENSAYO; ABIB = ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICOS; METO = METODOLOGÍAS; RINV = REPORTES DE INVESTIGACIÓN; CDES = CASOS DE ESTUDIO; DISE = DISEÑOS; PDPR = PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS; PROP = PROPUESTAS; EIDI = ESCRITURA INTERPERSONAL Y/O DE DIFUSIÓN; EINA = ESCRITURA INTRAPERSONAL Y/O NARRATIVA.

tres; de modo que solo diseños y escritura interpersonal y/o de difusión quedan por debajo de este rango.

Para identificar la existencia de diferencias significativas en cada una de las familias de géneros entre los diferentes niveles educativos se realizaron los análisis de varianza (ANOVAS) correspondientes. Los cálculos se llevaron a cabo con un nivel de significación de 0.05, y se seleccionó el procedimiento de Bonferroni en las operaciones post hoc. En el cuadro 5 se presentan las tres familias de géneros que tuvieron diferencias significativas.

En el cuadro 5 se observa que los estudiantes de primer año escriben más ensayos que los de segundo y tercer años. Sin embargo, escriben menos para planteamiento de problemas que los de tercer y cuarto años, y menos para propuestas que todos los demás.

Para identificar cuáles son las familias de escritura más frecuentes en cada uno de los grupos, de acuerdo con su nivel de avance, en el cuadro 6 se ordenaron de mayor a menor frecuencia, según la media de sus respuestas.

En el cuadro 6 podemos observar que la familia de géneros de escritura académicos que ocupa el primer lugar es la de ejercicios, para los alumnos de segundo, tercero y cuarto años; mientras que el ensayo encabeza la familia de géneros para los alumnos de primer año. El segundo lugar lo ocupan los ejercicios, para los alumnos de primer año; mientras que para los de segundo año son los reportes de investigación; para los de tercero, son los textos críticos; y para los de cuarto año, los planteamientos de problemas. En tercera posición se ubican las metodologías, para los estudiantes de primer, segundo y tercer años; esto solo cambia en el cuarto año, con los reportes de investigación. En cuanto a las familias de géneros que ocupan las últimas posiciones,

Cuadro 5. Diferencias entre los niveles de avance de estudios en las escalas de familias de géneros.

Familias de géneros		Post hoc
Ensayos (ENSA)	F (3) = 9.585 p < 0.001	Año 1 > Año 2 (p < 0.001) Año 1 > Año 3 (p = 0.008) Año 2 < Año 1 (p < 0.001) Año 3 < Año 1 (p = 0.008)
Planteamiento de problemas (PDPR)	F(3) = 8.853 p < 0.001	Año 1 < Año 3 (p < 0.001) Año 1 < Año 4 (p = 0.001) Año 3 > Año 1 (p < 0.001) Año 4 > Año 1 (p = 0.001)
Propuestas (PROP)	F(3) = 6.389 p < 0.001	Año 1 < Año 2 (p = 0.007) Año 1 < Año 3 (p = 0.004) Año 1 < Año 4 (p = 0.004) Año 3 > Año 1 (p = 0.004) Año 4 > Año 1 (p = 0.004)

Cuadro 6. Familias de géneros de escritura que se realizan desde la perspectiva de los estudiantes, ordenadas de mayor a menor frecuencia. Se tomó como referencia la media de acuerdo con el nivel de avance en los estudios.

Posición	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
1	ENSA	EJER	EJER	EJER
2	EJER	RINV	TCRI	PDPR
3	METO	METO	METO	RINV
4	EXPL	PROP	PDPR	PROP
5	RINV	TCRI	EXPL	TCRI
6	TCRI	EXPL	ENSA	ENSA
7	EINA	CDES	CDES	METO
8	ABIB	PDPR	PROP	CDES
9	CDES	ENSA	RINV	EXPL
10	EIDI	EINA	EINA	ABIB
11	PROP	ABIB	ABIB	EINA
12	PDPR	DISE	EIDI	DISE
13	DISE	EIDI	DISE	EIDI

EXPL = textos explicativos o descriptivos; EJER = ejercicios; TCRI = textos críticos; ENSA = ensayo; ABIB = análisis bibliográficos; METO = metodologías; RINV = reportes de investigación; CDES = casos de estudio; DISE = diseños; PDPR = planteamiento de problemas; PROP = propuestas; EIDI = escritura interpersonal y/o de difusión; EINA = escritura intrapersonal y/o narrativa.

podemos observar que los diseños aparecen en las tres últimas posiciones, lo cual se repite en todos los años. La escritura interpersonal y/o de difusión aparece como una de las menos frecuentes también, lo cual coincide con los años segundo, tercero y cuarto. Finalmente, los análisis bibliográficos ocupan, igualmente, un lugar dentro de las familias de géneros menos habituales, dado que se hallan en la onceava posición para los años segundo y tercero.

Para que se pueda comprender cuáles géneros se produjeron en relación con la función que se pretende alcanzar, en el cuadro 7 se presentan las 13 familias agrupadas bajo el común denominador de las cinco funciones o intenciones a las que pertenecen.

A partir del cuadro 7 las puntuaciones demuestran que las familias de géneros que más se escriben son aquellas cuya función está relacionada con promover la comprensión. Dicho cuadro también refleja que las familias de géneros que promueven el pensamiento crítico y la investigación rebasan la puntuación de tres. Sin embargo, las familias que promueven la práctica profesional y la expresión de ideas en el nivel intra e interpersonal se realizan solo ocasionalmente (puntaje menor a tres).

Cuadro 7. Media y desviación típica de cada uno de los factores. Se tomó como referente la realización de los géneros de escritura académica de los estudiantes (en el nivel global).

Factor*	Media	Desv. típ.
PCOM	3,43	0,80987
PPCR	3,33	0,78862
PINV	3,17	0,82817
PPPR	2,95	0,83266
PEII	2,83	0,93741

*En la columna de factor (funcionalidad), el significado de las abreviaturas es el siguiente: PCOM = promotores de la comprensión, PPCR = promotores del pensamiento crítico, PINV = promotores de la investigación, PPPR = promotores de la práctica profesional, PEII = promotores de la expresión de ideas intra e interpersonales.

Para brindar una visión más profunda de cada uno de los niveles educativos, en el cuadro 8 se presenta la media y la desviación típica de cada uno de los factores.

En cuanto al cuadro 8, se puede apreciar que las familias de géneros que más se escribieron fueron aquellas relacionadas con la promoción de la comprensión, lo cual puede apreciarse en los puntajes del segundo al cuarto años; quedó excluido el primer año, ya que allí la familia que predominó fue la que promueve el pensamiento crítico. En lo que se refiere a las familias de géneros que están por debajo del nivel tres, se observa que, si bien aquellas que promueven la práctica profesional están por debajo de este puntaje, en los años tercero y cuarto su media sube y pasa al nivel tres; así, quedan solo aquellas vinculadas con la promoción de la expresión de ideas intra e interpersonales, ubicadas debajo del nivel tres en todos los años.

Para poder apreciar las diferencias significativas entre los diferentes niveles educativos se calcularon los ANOVAS mediante el procedimiento de Bonferroni en las operaciones post hoc, con un nivel de significación de 0.05. El cuadro 9 muestra las dos funciones en las que se identificaron diferencias significativas.

Los resultados del cuadro 9 indican que los estudiantes de primer año utilizan los géneros que promueven el pensamiento crítico más que los de segundo. En cambio, los estudiantes de primer año emplean menos los géneros que promueven la práctica profesional, en comparación con los de tercer y cuarto años.

Con el fin de que se puedan identificar los formatos utilizados para presentar los géneros, en el cuadro 10 se enlistan las medias de cada una de las posibilidades.

El formato al cual los alumnos recurren con mayor regularidad para entregar sus textos es el impreso (como puede apreciarse en

Cuadro 8. Media y desviación típica de cada uno de los factores, tomando como referente la realización de los géneros de escritura académica de los estudiantes.

Factor*	Año 1		Año 2		Año 3		Año 4	
	Media	Desv. típ.						
PCOM	3.51	0.74789	3.28	0.84172	3.56	0.77408	3.37	0.91852
PPCR	3.55	0.67363	3.08	0.87472	3.38	0.77664	3.37	0.68145
PINV	3.27	0.75906	3.04	0.93671	3.16	0.79459	3.30	0.73942
PPPR	2.66	0.87706	2.99	0.88038	3.12	0.66064	3.27	0.69149
PEII	2.94	0.88034	2.73	1.03976	2.78	0.81101	2.93	1.04

*En la columna de Factor, el significado de las abreviaturas es el siguiente: PCOM = promotores de la comprensión; PPCR = promotores del pensamiento crítico; PINV = promotores de la investigación; PPPR = promotores de la práctica profesional; PEII = promotores de la expresión de ideas intra e interpersonales.

Cuadro 9. Diferencias entre los niveles de avance de estudios en las escalas de funcionalidad.

Factor		Post hoc
Promotores del pensamiento crítico (PPCR)	F (3) = 5.245 p = .002	Año 1 > Año 2 (p = .001) Año 2 < Año 1 (p = .001)
Promotores de la práctica profesional (PPPR)	F(3) = 5.964 p = .001	Año 1 < Año 3 (p = .005) Año 1 < Año 4 (p = .003) Año 3 > Año 1 (p = .005) Año 4 > Año 1 (p = .003)

Cuadro 10. Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes (en el nivel global).

Formato	Media	Desv. típ.
Impreso	4.29	0.8209
Correo electrónico	3.24	0.9359
Plataforma educativa	2.35	1.1574
Redes sociales	2.49	1.2135
Portafolio electrónico	1.95	1.1372
Página Web	1.66	0.9823
Presentación oral	2.89	1.1361
Póster	1.71	0.9736

el cuadro 10), le sigue el correo electrónico. Para identificarlos de acuerdo con el nivel educativo véase el cuadro 11.

En este caso, el cuadro 11 también refleja que el formato más utilizado para la presentación de los géneros realizados fue el impreso.

Cuadro 11. Media y desviación típica de los formatos de presentación de los géneros de escritura académica de los estudiantes.

Formato	Año 1		Año 2		Año 3		Año 4	
	Media	Desv. típ.						
Impreso	4 26	0 8772	4 28	0 8456	4 36	0 7636	4 27	0 7397
Correo electrónico	2 86	0 9321	3 48	0 9287	3 44	0 8522	3 17	0 8339
Plataforma educativa	2 17	1 3303	2 68	1 0719	2 23	0 9879	2 13	1 0743
Redes sociales	2 20	1 1338	2 75	1 238	2 53	1 2211	2 50	1 2247
Portafolio electrónico	1 74	1 058	2 04	1 1417	2 06	1 1391	2 03	1 2994
Página Web	1 58	0 9469	1 68	1 0134	1 75	0 9759	1 63	1 0334
Presentación oral	2 96	1 1559	2 80	1 1557	3 03	1 1123	2 63	1 0662
Póster	1 78	0 9618	1 69	1 0351	1 72	0 9507	1 53	0 8996

Finalmente, en el cuadro 12 se presentan las diferencias significativas obtenidas de los ANOVAS en relación con las variables “tipo de formato de presentación” y “nivel de avance en los estudios”, de acuerdo con el procedimiento Bonferroni, con un nivel de significación de 0.05. Solo se identificaron diferencias significativas en tres tipos de formatos.

De acuerdo con el cuadro 12, se advierte que los estudiantes de primer año utilizan el correo electrónico menos que los de segundo y tercer años. En cuanto a las plataformas educativas y las redes sociales, las utilizan menos que sus compañeros de segundo año.

Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue identificar las percepciones sobre las prácticas de escritura académica, por medio de la identificación de los géneros que escriben los estudiantes universitarios de la Facultad de Contaduría. A partir de los resultados presentados, los estudiantes reportan que las familias de géneros que utilizan con mayor frecuencia son los ejercicios, el ensayo y las metodologías, cuyas funciones se relacionan con la demostración del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de investigación. En las últimas posiciones aparecieron las familias de los diseños, la escritura interpersonal y/o de difusión y los análisis bibliográficos. Esta última familia coincide con los resultados de las investigaciones realizadas por Nesi y Gardner (2012), ya que también ocupa un porcentaje menor en las disciplinas de negocios y economía, lo cual parece reflejar que la revisión de la literatura no es muy valorada en estas áreas (Zorn y Campbell, 2006).

Cuadro 12. Diferencias entre los niveles de avance en las escalas de formatos de presentación.

Formato		Post hoc
Correo electrónico	F (3) = 7.785 p < .001	Año 1 < Año 2 (p < .001) Año 1 < Año 3 (p = .001) Año 2 > Año 1 (p < .001) Año 3 > Año 1 (p = .001)
Plataforma educativa	F (3) = 3.469 p = .017	Año 1 < Año 2 (p = .031) Año 2 > Año 1 (p = .031)
Redes sociales	F (3) = 2.897 p = .036	Año 1 < Año 2 (p = .022) Año 2 > Año 1 (p = .022)

Los resultados relativos a las diferencias significativas entre los diversos niveles educativos indican que la escritura de ciertas familias de géneros (planteamiento de problemas y propuestas) puede estar relacionada de manera positiva con el uso de estos géneros a medida que los estudiantes avanzan en su formación. Sin embargo, en consonancia con lo anterior, se hubiese esperado que lo mismo ocurriera con otros géneros, como los casos de estudio o los reportes de investigación, pero no fue así. Por consiguiente, resulta necesario realizar investigaciones más profundas que permitan comprender las características y el tránsito en cada uno de los géneros –de manera situada– desde las perspectivas de los estudiantes y los docentes.

Dado que nuestro interés es incidir en los procesos de mejora continua de los sistemas educativos, todo lo anterior permite suponer que los maestros requieren mayor conocimiento de las características de cada uno de los géneros para poder innovar en sus prácticas educativas. Esto, sin embargo, demanda una formación y un acompañamiento, para que realmente puedan lograrlo (Angulo, 2013; Jiménez y cols., 2013; Nola, 2012). Las prácticas educativas deberían ser auténticas y situadas (Bazerman, Keranen, y Encinas, 2012). Además, se debería buscar promover que los alumnos puedan comunicarse en diferentes situaciones interculturales (Nguyen y Miller, 2012; Santos y cols., 2010), con el fin de ir más allá de su formación profesional y atender su formación integral.

Por lo que respecta a la forma en que los alumnos presentan sus géneros, el hecho de que el formato impreso sea el que sigue prevaleciendo refleja que las bondades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aún no han sido optimizadas, aunque es preciso señalar que ello tampoco garantizaría que se le diera un uso innovador, ya que solo determinados usos de la tecnología pueden contribuir realmente a mejorar los aprendizajes (Coll, Onrubia, y Mauri, 2008; Díaz Barriga, 2008).

Para cerrar, no podemos olvidar que la clasificación que utilizamos para realizar este análisis está basada en una perspectiva temporal y contextual que asume que los géneros, por ser actividades socialmente situadas, son cambiantes, al igual que la actividad humana (Camps y Castelló, 2013; Russell y cols., 2009). Asimismo, no podemos afirmar que la formación disciplinaria sea el único factor que incida en los tipos de géneros que escriben los estudiantes, dado que tanto ellos como el docente y la facultad están insertos en niveles y sistemas de actividad diversos (Estado, país y mundo) que conforman un macro-sistema cultural en el que se utilizan diferentes géneros escritos (Chitez y Kruse, 2012). Sin embargo, la universidad, en tanto agente educativo encargado de preparar a los estudiantes para actuar como profesionales responsables en sus contextos socioculturales y disciplinarios de referencia, tiene también una responsabilidad ineludible en su enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Ahmed, P., Shepherd, C., Ramos, L., y Ramos, C. (2012). *Administración de la Innovación*. México, D. F.: Pearson.
- Álvarez, E., y Pérez, R. (2011). Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *Bordón*, 63(3), 23-42.
- Angulo, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación Educativa*, 13(63), 95-116.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., y Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430. Doi:10.1108/14676370710823582
- Bazerman, C., Keranen, N., y Encinas, F. (2012). Facilitated immersion at a distance in second language scientific writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing. Selves and texts in academic societies*, (pp. 235-248). Londres, RU: Emerald Group Pub. Ltd.
- Camps, A. (2007). Prólogo: Comunicar y escribir en contextos científicos y académicos. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona, Es.: Graó.
- Camps, A., y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid, Es.: Alianza.
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Escuela de educación. Series Documentos de trabajo, núm. 19. Buenos Aires, Ar.: Universidad de San Andrés.
- Castelló, M., Iñesta, A., y Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1107-1130.
- Chitez, M., y Kruse, O. (2012). Writing cultures and genres in European higher education. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing. Selves and texts in academic societies* (pp. 151-176). Londres, RU: Emerald Group Pub. Ltd.

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En C. Coll y C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual*. Barcelona, Es.: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Sinéctica*, 30, 1-36.
- Díaz Barriga, F., Romero, E., y Heredia, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 103-118.
- Gardner, S., y Nesi, H. (2012). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25-52. Doi:10.1093/applin/ams024
- González, J., Ryan, P. D., y Wagenaar, R. (2013). New programme profiles a new society: An introduction. *Tunin Journal for Higher Education*, 1, 17-20.
- Graham, S., y Harris, K. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19-33.
- Graves, N., y Epstein, M. (2011). Eportfolio: A tool for constructing a narrative professional identity. *Business Communication Quarterly*, 74(3), 342-346. Doi:10.1177/1080569911414555
- Iñesta, A. (2009). *La regulació de l'escriptura d'articles de recerca. Estratègies d'escriptors experts en castellà com a primera llengua i en anglès com a llengua internacional*. Barcelona, Es.: Universitat Ramon Llull.
- Jiménez, Y. I., Hernández, J., y González, M. A. (2013). Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis. *Innovación Educativa*, 13 (61), 45-65.
- Martínez, X. (2013). Juventud, desempleo y utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía. *Innovación Educativa*, 13(61), 11-19.
- Mazzotti, G., González, C., y Villafuerte, L. F. (2011). La universidad como desafío organizacional: cuerpos académicos, identidades y contextos colaborativos en las instituciones de educación superior en México. *Administración y Organizaciones*, 14(26), 65-79.
- Milian, M. (2001). Interacción de contextos en la investigación sobre la composición escrita. En A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 23-36). Barcelona, Es.: Graó.
- Mochizuki, Y., y Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 391-403. Doi:10.1108/14676371011077603
- Muñoz García, A. (2013). Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación. *Innovación Educativa*, 13(63), 149-154.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (pp. 1-26). Barcelona, Es.: Graó.
- Nesi, H., y Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Nguyen, H., y Miller, J. (2012). Exploring business request genres: Students' rhetorical choices. *Business Communication Quarterly*, 75(1), 5-28. Doi:10.1177/1080569911430379
- Nola, N. (2012). Disciplinary writing in an EFL context from teachers' and students' perspectives. *International Journal of Business and Social Science*, 3(2), 233-256.
- Okoro, E. A., Washington, M. C., y Cardon, P. W. (2011). Eportfolios in business communication courses as tools for employment. *Business Communication Quarterly*, 74(3), 347-351. Doi:10.1177/1080569911414554

- Pegalajar, M. del C., Pérez, E., y Colmenero, M. J. (2013). Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario. *Innovación Educativa*, 13(61), 67-84.
- Rama, C. (2013). Mercados profesionales: nuevas lógicas del empleo, el desempleo y la migración. *Innovación Educativa*, 13(61), 7-10.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in “academic literacies” and “writing across the curriculum”: Approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini, y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world. Perspectives on writing* (pp. 459-491). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. del M., y Aparicio, P. C. (2010). Cambio en la universidad y las previsiones de una formación más intercultural de los jóvenes. *Innovación Educativa*, 10(50), 43-53.
- Villa, L., y Flores-Crespo, P. (2002). Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 17-49.
- Villaseñor, V. Y. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro*, 66, 91-101.
- Watts, J., y Burnett, R. E. (2012). Pairing courses across the disciplines: Effects on writing performance. *Written Communication*, 2(2), 208-235. Doi:10.1177/ 0741088312438525
- Zorn, T., y Campbell, N. (2006). Improving the writing of literature reviews through a literatures integration exercise. *Business Communication Quarterly*, 69(2), 172-183. Doi:10.1177/1080569906287960

Anexo 1. Cuestionario para la identificación de géneros de escritura académica (CIGEC)

¡Muchas gracias por participar en este cuestionario!

Con tu participación nos ayudarás a identificar las prácticas de escritura académica que se llevan a cabo en tu facultad.

Todos los datos y respuestas se evaluarán de manera anónima y confidencial.

Completar el cuestionario te llevará alrededor de 10 minutos.

Si estás preparado para empezar, por favor, pulsa “continuar”.

1. Datos personales

Semestres cursados (incluido el actual)

Edad

Género

Lugar geográfico donde estudiaste la preparatoria, carrera técnica o afín:

2. Géneros textuales y prácticas de escritura

a) *¿Cuáles de los siguientes textos sueles escribir en tus clases?*

	Nunca	Ocasionalmente	A veces	A menudo	Muy a menudo
Textos descriptivos, ejemplos: descripción de un sistema, de un entorno laboral, de un proceso, de un puesto, etc.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos que incluyen ejercicios, ejemplo: análisis de datos de un informe de investigación.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos que permiten comprender y evaluar un objeto de estudio, ejemplos: evaluación de las políticas de un producto o servicio, evaluación de un reporte financiero, evaluación de la legislación laboral, evaluación de un libro/película/juego/sitio Web.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos argumentativos, ejemplo: ensayo.	[]	[]	[]	[]	[]

	Nunca	Ocasio- nalmente	A veces	A menudo	Muy a menudo
Textos en relación con la bibliografía de tu disciplina, ejemplos: análisis bibliográfico, propuestas de bibliografía, evaluación de artículos de investigación.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos sobre procedimientos, metodologías y resultados, ejemplo: informes de prácticas, manuales, parte de un reporte de investigación.	[]	[]	[]	[]	[]
Reportes de investigación, anteproyectos de inv., artículos de inv.	[]	[]	[]	[]	[]
Estudios de caso que permiten la comprensión de tu práctica profesional, ejemplo: análisis de una organización.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos sobre un diseño, ejemplos: diseño de una aplicación, un juego, un sistema, una base de datos, Website. Diseño de una propuesta o informe de investigación.	[]	[]	[]	[]	[]
Resolución de problemas, escenarios de negocios, simuladores, informes de auditoría.	[]	[]	[]	[]	[]
Propuestas, ejemplos: plan de negocios, plan de mercadotecnia, propuesta de un sistema informático, propuesta de investigación.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos para expresar tus ideas académicas a un público no especializado, ejemplos: cartas personales, artículo periodístico, folletos informativos.	[]	[]	[]	[]	[]
Textos narrativos sobre las conductas de las organizaciones y/o personas (incluyéndote), ejemplos: biografías, bitácoras, informe de encuesta de mercados.	[]	[]	[]	[]	[]

b) ¿De qué manera (o en qué formato) debes presentar tus trabajos escritos (se pueden marcar varias opciones)?

	Nunca	Rara- mente	A veces	A menudo	Siempre
Impreso	[]	[]	[]	[]	[]
Correo electrónico	[]	[]	[]	[]	[]
Plataforma educativa	[]	[]	[]	[]	[]
Redes sociales	[]	[]	[]	[]	[]
Portafolio electrónico	[]	[]	[]	[]	[]
Página Web	[]	[]	[]	[]	[]
Presentación oral	[]	[]	[]	[]	[]
Póster	[]	[]	[]	[]	[]

Ha sido la última pregunta. ¡Gracias por tu colaboración!