

Ventura Salazar García
y María Aurora García Ruiz (coords.)

Avances en el estudio sobre
el lenguaje científico y
académico

Octaedro 

Colección Horizontes - Universidad

Título: *Avances en el estudio sobre el lenguaje científico y académico*

La publicación de este libro ha contado con la ayuda económica de la Universidad de Jaén, a través de las siguientes instancias: Departamento de Filología Española; Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura; Área de Lingüística General; Departamento de Lenguas y Culturas Mediterráneas; Grupo de Investigación HUM-834 del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (con cargo a la Acción 1 del Plan de Apoyo a la Investigación 2019-2020).

Primera edición: abril de 2023

© Ventura Salazar García y María Aurora García Ruiz (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-19506-56-6

Depósito legal: B 8064-2023

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Corrección: Xavier Torras Isla

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Masquelibros

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

PARTE I: INTRODUCCIÓN

1. La investigación del lenguaje científico: Lingüística, Epistemología y Didáctica 13
VENTURA SALAZAR GARCÍA; MARÍA AURORA GARCÍA RUIZ

PARTE II: EL LEGADO GRIEGO EN EL LENGUAJE ACADÉMICO ACTUAL

2. El griego antiguo y el lenguaje científico hoy 63
JOSÉ LUIS DE MIGUEL JOVER
3. La etimología como instrumento metodológico en la didáctica del vocabulario científico de base griega. 95
MARÍA DE LA SIERRA MORAL LOZANO

PARTE III: ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

4. Escritura académica: de la investigación a la práctica docente 141
MARÍA AURORA GARCÍA RUIZ; EUGENIO MAQUEDA CUENCA;
JUAN LUCAS ONIEVA LÓPEZ

5. Escribir en ciencias, escribir en letras: una aproximación desde la perspectiva de la Educación Secundaria 165
SANTIAGO FABREGAT BARRIOS
6. Lenguaje y estructura de los artículos científicos en educación (Didáctica de la Lengua y la Literatura): análisis comparativo 187
ELENA DEL PILAR JIMÉNEZ PÉREZ
7. Propuesta didáctica para mejorar la iniciación en la escritura académico-científica en la universidad: el caso de la mitología 199
MARÍA AURORA GARCÍA RUIZ; ALBERTO MONTANER FRUTOS

PARTE IV: ASPECTOS DEL LENGUAJE
ACADÉMICO EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN

8. La terminología específica de la historia del arte en los nuevos estudios de grado: adaptación y evolución 223
VICTORIA QUIROSA GARCÍA; LAURA LUQUE RODRIGO
9. Las cualidades visuales de la imagen en el lenguaje científico: aplicaciones en la recogida de datos, análisis y difusión de los resultados de la investigación 239
ANA TIRADO DE LA CHICA
10. Una ingesta en tres actos: narración en la secuencia inicial de *Tiburón* (*Jaws*, 1975). 255
JULIO ÁNGEL OLIVARES MERINO
11. La desviación lingüística de la lengua inglesa en la publicidad española 287
LAURA BLÁZQUEZ CRUZ
12. La terminología del método Montessori 305
ANA ALCÁNTARA ORTEGA
13. El *Cantar de mio Cid*: dificultades en su traducción al griego y posibles soluciones. 321
IOANNIS KIORIDIS; STERGIOS NTERTSAS

14. Los problemas terminológicos de los mecanismos de la alegoría: prosopopeya y reificación	329
ERIKA RODRIGO BENEDICTO	
15. Competencia: análisis del término lingüístico en fuentes lexicográficas	341
ESTER MARTÍNEZ LÓPEZ	

Escritura académica: de la investigación a la práctica docente

MARÍA AURORA GARCÍA RUIZ
EUGENIO MAQUEDA CUENCA
JUAN LUCAS ONIEVA LÓPEZ

1. Introducción

En las siguientes páginas se desarrolla una experiencia docente llevada a cabo con la finalidad de mejorar la escritura académica del alumnado universitario (antes de que se enfrente a la escritura del trabajo fin de grado –TFG– que tiene que realizar en 4.º curso) y que se ha efectuado durante dos años académicos (2017-2018 y 2019-2020)¹ en una universidad andaluza (Universidad de Jaén) con el fin de obtener resultados significativos y comprobar la fiabilidad de nuestra propuesta didáctica.

Cabe precisar que dicho proyecto está basado en la mejora de la competencia comunicativa; concretamente, de la expresión escrita (sobre los géneros discursivos orales no hablaremos en esta ocasión).

Para contextualizar el marco en el que se desarrolló este proyecto de mejora de la escritura académica, cabe puntualizar que la planificación didáctica se llevó a cabo en la asignatura Expresión Oral y Escrita como Habilidad Profesional del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén (dicha asignatura en los referidos cursos 2017-2018 y 2019-2020 era optativa y podía matricularse alumnado de tercero y cuarto, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria; sin embargo, a día

1. Cabe precisar que el estudio no pudo llevarse a cabo durante el curso 2018-2019, pues la impartición de la asignatura se asignó a otro miembro del equipo docente.

de hoy ya no es factible que los estudiantes de Primaria la cursen, pues el plan de estudios ha cambiado).

Uno de los objetivos que se persigue en la asignatura mencionada es dotar al alumnado de 3.º y 4.º del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria, de la Universidad de Jaén, de competencias lingüísticas para poder enfrentarse a la escritura de trabajos académicos y profesionales; concretamente, se pretende que desarrollen destrezas lingüísticas orales y escritas para llevar a cabo, y con éxito, el TFG, texto que se presenta en un primer momento por escrito y que, posteriormente, como es bien sabido, se defiende oralmente ante el profesorado universitario. Asimismo, en esta asignatura se trabajan habilidades lingüísticas que los alumnos pondrán en práctica en su vida profesional. Debemos poner de relieve que, paralelamente, se practican tanto las destrezas orales como las escritas.

El lenguaje es un instrumento básico y, en el ámbito universitario, en muchas ocasiones, el docente supone que el discente ha superado las dificultades relacionadas con el lenguaje científico. No obstante, en determinados casos, los usos especiales del mismo se convierten en obstáculos para nuestros universitarios, específicamente nos referimos a los relacionados con los niveles de expresión científica.

El profesor –utilizamos de aquí en adelante el masculino genérico sin intención de emplear un lenguaje sexista (Guerrero Salazar, 2021: 15-30) y para englobar tanto al femenino como al masculino y con el fin de no resultar prolijos– puede inferir, si realiza una exposición de un tema (en una clase teórico-práctica, por ejemplo), que su nivel de formalización o abstracción puede ser más alto que el de sus oyentes y, por tanto, la interpretación del mensaje que está efectuando se hace más compleja para su auditorio. Ante tal hecho, puede adoptar momentáneamente un lenguaje más natural con el fin de conseguir una mejor comprensión de su discurso. Igualmente, puede ocurrir el caso contrario y que el docente sea consciente de que su charla es comprendida fácilmente por su auditorio y esto le motive a seguir con su exposición sin necesidad de realizar tales adaptaciones lingüísticas.

En definitiva, los docentes, preocupados por una eficaz comprensión del contenido de su mensaje, realizan durante su disertación preguntas o, incluso, actividades didácticas de diversa ín-

dole para asegurarse de que los conocimientos que intentan transmitir por medio de su discurso son asimilados por su auditorio (García Ruiz y Salazar García, 2021: 1-14). Por ello, realizan un esfuerzo por explicar aspectos específicos más arduos creando estructuras sintácticas comprensibles por el receptor; en ocasiones emplean ejemplos prácticos, parafrasean una idea ya expuesta con anterioridad, adoptan un lenguaje más natural y, en momentos específicos, cuando el docente se ha preocupado por indagar cuáles son los intereses de su público, sus aficiones o, incluso, las aspiraciones de sus estudiantes, en dichas circunstancias, (si es factible) se transmite el conocimiento haciendo analogías, por poner un caso, y se construyen ejemplos prácticos según las inquietudes explicitadas por el alumnado. Y todo esto para, así, intentar (al unísono) aumentar la motivación de los estudiantes.

Pongamos un caso, el primer día de clase, en la presentación de una asignatura de cualquier rama de conocimiento, es posible dedicar unos minutos a conocer los nombres de algunos de nuestros receptores que deseen presentarse (si deseamos crear cierta proximidad), se pueden emitir preguntas del estilo: ¿cuáles son vuestros gustos?, ¿leéis con asiduidad?, ¿qué tipo de literatura consumís?, ¿cuáles son vuestras aspiraciones profesionales?, ¿qué competencias esperáis adquirir en el desarrollo de esta asignatura? y ¿qué conocimientos tenéis sobre los temas que vamos a trabajar y que aparecen como contenido de la asignatura en la guía docente?, etc.

Si el profesor escucha con interés las respuestas, las anota y las integra en su memoria a largo plazo, podrá extraer información relevante para conocer cómo transmitir su enseñanza en las siguientes clases, es decir, el profesorado se dotará de herramientas didácticas para respetar la diversidad (Kuzmenkova y Erykina, 2022: 37-55) e intentar aumentar la motivación y la expectativa.

Algunas de estas cuestiones obviamente no son de obligado cumplimiento del profesor, simplemente son opciones que hemos aplicado en nuestra experiencia didáctica con el fin de realizar una concesión a la comunicabilidad de los conocimientos. Además, este tipo de información también se puede recabar a través de cuestionarios en diferentes momentos del curso. De este modo, el docente puede personalizar en buena medida sus clases y es posible que detecte las necesidades formativas de su alumna-

do para, si es factible, intentar ofrecer herramientas a los que requieran necesidades específicas para avanzar progresivamente en el aprendizaje. De tal modo, la enseñanza y el aprendizaje se conciben como un *quid pro quo* entre el profesor y el estudiante, pues el desarrollo de las clases es un intercambio constante en el que el emisor requiere constatación de sus oyentes. Es de justicia puntualizar que no se trata, obviamente, de que la docencia universitaria se vuelva más escolar, sino más individualizada, puesto que se hace necesario enseñar a que el estudiante desarrolle su nivel de abstracción o generalización. Se puede contribuir a la mejora de la abstracción del oyente a partir de la especificación, del análisis, del empleo de términos o ejemplos sinonímicos, describiendo funcionamientos, especificando utilidades, expresando las relaciones con otros conceptos u objetos, etc.

De tal manera, durante las exposiciones teóricas, en ocasiones, los docentes pueden emplear un lenguaje natural de forma coloquial y, asimismo, las explicaciones se acompañan de esquemas que el profesor escribe en la pizarra, *in situ*, o a través de otras herramientas que ofrecen las TIC como, por ejemplo, aplicaciones u otros elementos visuales de apoyo al discurso oral, como tablas, gráficos, imágenes, vídeos, etc.

En resumidas cuentas, durante las clases expositivas, ya sean teóricas o prácticas (en cualquier nivel académico), el que enseña puede constatar si su mensaje se comprende, puede perfeccionar ejemplos sobre diversos temas de interés y repetir ideas de clases anteriores, emplear sinónimos, etc. El estudiante necesita aclaraciones del profesor, requiere sus explicaciones, sus ejemplos, sus comparaciones, etc.

En definitiva, el lenguaje científico empleado en el aula universitaria, a veces, se sustituye por un lenguaje natural (repleto de metáforas aclaratorias, esquemas mentales, si bien se efectúa la explicación de forma clara, con objetividad y exactitud). Todo ello se lleva a cabo con una finalidad didáctica e instructiva. Este lenguaje natural sirve como antesala al conocimiento, es decir, se emplea para introducir el tema en cuestión (como exordio). Todos los pasos anteriormente descritos, a veces, se hacen necesarios en las situaciones comunicativas de la enseñanza-aprendizaje de un conocimiento, pues, a medida que avanza, el nivel es más complejo. Cabe insistir, pues, en que es necesario emplear un lenguaje preciso, unívoco, denotativo, sin juicios de valor y en el

que las vaguedades no tienen cabida. Por supuesto, existen multitud de posibilidades en las que el lenguaje empleado por el docente puede incluir juicios de valor y, en realidad, dichos juicios no imposibilitan la adquisición del conocimiento del estudiante. Sin embargo, en determinados momentos sí pueden ocasionar interferencias, pues el discente puede recrearse en la crítica de dicho juicio de valor (al estar de acuerdo o por disentimiento e, incluso, pueden ocasionar desabrimiento en el que escucha). Con todo, entendemos que la información debe transmitirse objetivamente para evitar estas interferencias del mensaje.

2. Experiencia didáctica: la expresión escrita como habilidad académica

Asimismo, en el caso de la preparación de materiales didácticos redactados por el profesor, el docente puede emplear herramientas de distinta índole, aunque, obviamente no posee de forma instantánea el *feedback* de su lector, como sí ocurre en la enseñanza expositiva, ya comentada en líneas precedentes.

El docente organiza su contenido de acuerdo con la guía docente y suele formular los conceptos a través de un lenguaje específico, también llamado *formalizado*. Sin embargo, ya hemos referido que el universitario a veces tiene dificultades a la hora de comprender dichos materiales didácticos y en el caso de la bibliografía escrita esto puede deberse a: 1) que no están redactados con claridad, o 2) que el discente no conoce (o domina) la gramática y la semántica del lenguaje científico en cuestión.

Se da por sentado que es tarea del que estudia realizar un esfuerzo por comprender los sintagmas del texto que lee y que puedan ofrecerle dificultad, es decir, llegar al conocimiento del significado por contexto o, a veces, se hace necesario realizar una segunda o tercera lectura e, incluso, efectuar una búsqueda de los términos que se desconocen y que pueden hallar en el diccionario o en la bibliografía básica ofrecida por el profesor. Sin embargo, en nuestro estudio llevado a cabo durante el curso académico 2017-2018, en la asignatura Expresión Oral y Escrita como Habilidad Profesional, según la encuesta realizada al comienzo de esta, un 34 % de los estudiantes encuestados afirmaron no

realizar búsquedas en el diccionario de términos que desconocían y que hallaban en los materiales didácticos ofrecidos por sus profesores universitarios.

Es bien sabido que el emisor (el profesor que confecciona los materiales didácticos), en este caso, en su faceta de redactor, intenta explicar por escrito de forma sencilla una cuestión compleja. Es decir, el discente debe descifrar el mensaje construido de acuerdo con una clave (matemática, lingüística, química, etc.); puede analizar, en cierto modo, la estructura del texto para poder, si es necesario, realizar un resumen del contenido y reducir el documento a la mínima expresión con el fin de condensar la información relevante del texto. O, por otro lado, se hace necesaria la reflexión crítica y analítica del contenido leído, para ello, se pueden comparar los nuevos datos con otros conocimientos ya sabidos y se pueden plantear, si es factible, preguntas sobre el tema al docente, pues el discente debe preocuparse por aclarar los aspectos que halle de difícil comprensión.

Al hilo de esto, cabe recordar que existen diferentes formas para llegar al conocimiento de una cuestión ardua del temario: 1) investigando de forma autónoma, 2) a partir de charlas con sus iguales, y 3) en una tutoría con el docente (en clase, por correo o en una reunión). Parece que las posibilidades actuales de consulta de dudas ofrecen una especie de salvavidas a los estudiantes más tímidos o introvertidos, pues tienen posibilidades de preguntar con cierta privacidad interrogantes específicos. Sorprende, por ello, que aun hoy existan casos de universitarios que no emplean ninguno de estos medios para asegurarse de asimilar los conceptos expuestos. Al hilo de este asunto, en nuestra encuesta realizada a través de preguntas abiertas y efectuada con Google Forms, durante los cursos 2017-2018 y 2019-2020, en la asignatura de Expresión Oral y Escrita como Habilidad Profesional del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén, un 15% y un 23%, respectivamente, de los estudiantes manifestaron que en la mayoría de las ocasiones no consultaban a los docentes dudas específicas sobre el temario por timidez.

Esta cuestión (la falta de comprensión de conceptos epistemológicos generales, por poner un ejemplo) no es *peccata minuta*, pues puede que uno de estos aspectos no comprendidos por el discente sea fundamental para el desarrollo de su carrera profesional o académica en el futuro. De ahí la importancia de: ma-

nejar la bibliografía, de la aplicación práctica de los conocimientos teóricos y de las pruebas de evaluación.

En nuestra experiencia docente, en ocasiones, la lectura de trabajos de fin de grado (leer textos de iguales) sobre un tema específico estudiado motiva al universitario a esforzarse en comprender un asunto en cuestión. Esto se debe a que la jerga empleada por el escritor del TFG es más próxima normalmente al estilo de redacción del universitario medio. Por ello, un 68% de los encuestados en 2017-2018 manifestó haber sentido (según han indicado en las respuestas obtenidas mediante los citados cuestionarios) que el nivel de concreción y expresión de los TFG leídos es alcanzable. De hecho, el trabajo de Cunha (2017: 19-29) ofrece «etapas en el proceso de elaboración del trabajo» que abordan desde:

[...] la selección del tema, la delimitación de los objetivos, la revisión de la bibliografía (estado de la cuestión y marco teórico), realización del trabajo de campo, análisis o experimentos, obtención de resultados y conclusiones, redacción final del trabajo, defensa y publicación.

Pensamos que esta cuestión es fundamental, porque el discente necesita leer (cuando sea factible) artículos, capítulos de libros, reseñas, etc., además de los materiales de su profesorado. Sabemos que los materiales didácticos pueden ser rigurosos, fidedignos y correctos, tanto en su redacción como en su contenido, pero es necesario aproximar a los futuros docentes a los trabajos de otros investigadores sobre el mismo tema que estudian, leen y escriben y, de este modo, ellos mismos podrán, a la par que amplían conocimientos teórico-prácticos, dominar diferentes estilos expositivos o argumentativos, diferentes tipografías, ampliar vocabulario o terminología específica, conocer otros marcadores oracionales y estructuras sintácticas diversas, por poner algunos ejemplos.

En definitiva, deben leer textos de otros investigadores que sean conocedores del mismo tema que expone su profesor y, de este modo, acceder a distintos modelos discursivos de escritura científica.

El referente más cercano al discente es el docente, su profesor, el que los acompaña en el aula y el que observa y analiza. Por

ello, cuantos más referentes de escritura tengan sobre una misma materia más se ampliará su conocimiento de los usos lingüísticos, su lectura será más versátil y podrán poner en tela de juicio cuestiones analíticas, pues deseamos que desarrollen su pensamiento crítico (Onieva López, 2016: 239-247). Entiéndase que no abogamos por potenciar lectores incrédulos, sino por el desarrollo del pensamiento analítico de estos, pues es obvio que el fin de la enseñanza es formar ciudadanos que posean pensamientos libres.

Durante el proceso de creación de materiales didácticos escritos se ha de tener en cuenta la conveniencia (o no) de incluir ejercicios de aplicación de la información obtenida en la lectura de un texto. Como se ha advertido anteriormente, en ocasiones el discente olvida consultar textos sobre el mismo tema y sería oportuno recordar (dependiendo del curso en el que se imparta clase) cómo manejar la bibliografía facilitada por el profesor y cómo e, incluso, dónde encontrar información fidedigna relacionada con lo estudiado (bases de datos, repositorios, etc.). En nuestra encuesta realizada en 2017-2018, un 16% de los discentes afirmaron que consultaban la bibliografía facilitada por el profesor en alguna asignatura específica. Un 23% de los estudiantes que cursaron la asignatura en 2019-2020 afirmaron lo mismo. Asimismo, en 2017-2018, un 62% explicitó haber empleado, en cursos anteriores, buscadores bibliográficos como, por ejemplo, Google Académico, para hallar información a la hora de realizar trabajos. Sin embargo, el 98% refirió que no conocía otras fuentes. Los datos son similares en 2019-2020, pues un 59,3% había empleado recursos bibliográficos. En este sentido, durante una de las sesiones de la asignatura se programó la enseñanza de herramientas bibliográficas diferentes y se realizaron prácticas para que cada estudiante efectuara un escrutinio bibliográfico en algunas de las fuentes facilitadas. Se pensó que cada uno debía seleccionar un tema de estudio (en cada curso académico se escogieron los temas a tratar según los intereses de los discentes).

Según ciertas investigaciones (Fabregat Barrios, Gutiérrez García y Moreno Ruiz, 2014), la enseñanza de la lengua (y, concretamente, de la escritura) se realiza a través de un diagnóstico de la expresión escrita de los estudiantes. Siguiendo esta línea, se revisó la escritura del alumnado a través de un cuestionario (de elaboración propia por los autores del capítulo que tienen ante

sus ojos) de preguntas abiertas, que iremos detallando a lo largo de estas líneas y que enviamos a través de Google Forms. En él se incluyeron actividades para indagar si los estudiantes tenían necesidades formativas lingüísticas.

En el curso 2017-2018, un 49 % de los estudiantes indicaron tener problemas en lo que respecta a la organización del discurso escrito, un 20 % tenía faltas de ortografía, un 30 % afirmó tener dudas sobre el uso del punto y coma y el corchete; por último, el 90 % de la clase dejó en blanco la definición del término *ortotipografía*. Asimismo, en el cuestionario se solicitó que se realizara un resumen de su libro o película favorita. En la mayoría de los resúmenes de la prueba inicial los discentes emplearon escasos marcadores oracionales, el léxico utilizado, en un 60 % de los resúmenes, era de ámbito coloquial, pues hallamos expresiones como:

[...] el tío le echaba la caña a la mujer.

[...] el niño del pijama se tiraba horas hablando con el otro.

[...] es de estas historias que te enganchas y te crees que te pueden pasar a ti.

[...] el final fue un chasco enorme porque mataron al personaje que me gustaba.

Los resultados obtenidos nos alentaron a trabajar en el aula diferentes registros lingüísticos a partir de la escritura de textos formales. Por ejemplo, realizamos, como se explica en líneas posteriores, una actividad focalizada en resumir un artículo o capítulo de libro científico, que leyeron y subrayaron previamente. De este modo, en cierta medida se escribe brevemente una reproducción de lo leído y este ejercicio resulta un método eficaz y empírico para la mejora de la comprensión y de la escritura académica.

3. Escritura del pre-Trabajo Fin de Grado: del resumen al estado de la cuestión

En las presentes páginas expondremos detenidamente los datos obtenidos durante la aplicación del proyecto de mejora de escritura académica llevado a cabo durante el curso de 2017-2018.

De modo análogo, se emprendió una iniciativa didáctica de escritura académica focalizada en la mitología y la epopeya clásica, realizada durante el curso 2019-2020, de la que informan García Ruiz y Montaner Frutos en el capítulo 7 del presente volumen monográfico.

Según los resultados obtenidos en la encuesta que realizamos, un 100% de nuestro alumnado manifestó que deseaba mejorar su expresión escrita y un 86% explicitó que tenía un alto interés por conocer aspectos gramaticales para mejorar su escritura. Por ende, se decidió por unanimidad que el tema sobre el que redactarían su trabajo escrito debía ser un aspecto que les interesase de la escritura (la lectoescritura, la ortografía, la comprensión de textos escritos, etc.). Se posibilitó que escogiesen temas que reforzasen un aspecto de la escritura sobre el que tuviesen dudas para que con el esfuerzo del trabajo y la indagación en el tema se reforzase su autoestima, su competencia lingüística y solventasen los interrogantes. El documento que debían entregar al finalizar el cuatrimestre debía tener la estructura de un TFG y, por ello, lo denominamos pre-Trabajo Fin de Grado. Esta práctica pretendía entrenarlos para su futuro académico (concretamente, para que afrontasen la escritura del TFG) y, al unísono, ayudarles a desarrollar habilidades lingüísticas necesarias para su futuro profesional como docentes de Educación Primaria y Educación Infantil (ya que en un futuro se supone que tendrán que redactar numerosas programaciones y diferentes escritos). Por lo que el hecho de profundizar en la escritura académica posibilita la mejora de la escritura profesional.

Centrándonos en el proyecto de escritura académica realizado en 2017-2018, algunos de los temas que se abordaron en los pre-Trabajos Fin de Grado fueron los siguientes:

- La enseñanza de la lectoescritura en Educación Infantil.
- La comprensión de textos en Educación Primaria: selección de textos.
- El monstruo de la ortografía en la escuela: pruebas de diagnóstico de la escritura en Educación Primaria.
- Cómo desarrollar la competencia científica en la escuela de infantil.
- Análisis del léxico de textos literarios escritos para público infantil.

- La iniciación a la escritura. Una propuesta didáctica para Educación Infantil.
- Soy de infantil y empiezo a escribir: propuesta didáctica...

En cuanto a la metodología empleada, durante las sesiones previas se dedicó una para reflexionar y debatir en clase sobre la capacidad de síntesis de cada estudiante (esto se hizo con el fin de que conocieran sus competencias lingüísticas para fortalecerlas). Se evaluó dicha capacidad de recapitulación en una prueba escrita a partir de un resumen, que detallamos a continuación.

En un primer momento, explicamos: 1) qué es un *resumen*, sus características y funciones, y 2) las fases del proceso de elaboración. Los estudiantes tuvieron como bibliografía de apoyo los manuales de Núñez Cortés (2015) y Prat Ferrer (2015), con el fin de que pudieran aumentar los conocimientos sobre las claves discursivas de los géneros académicos que tratásemos en el aula. Estos manuales guían al estudiante universitario en la escritura de sus textos. Recuérdese que no se trataba de que nuestro alumnado conociera la teoría implícita sobre escritura académica y su enseñanza (Navarro y Mora-Aguirre, 2019: 1-16) ni los intrínquilis de los procesos metacognitivos de la lengua.

Posteriormente, procedimos a la selección y lectura de resúmenes de trabajos fin de grado de alumnos de cursos anteriores del Grado de Educación Infantil y Primaria de diferentes universidades.

Se rastrearon resúmenes de investigadores sobre los temas de interés para el alumnado (la música, el deporte, la diversidad, la igualdad, etc.). Como debían realizar el trabajo de forma autónoma, en un primer momento la docente hizo un ejercicio práctico a modo de *exemplum* que explicamos en las siguientes líneas. Concretamente, durante el curso académico 2017-2018, el 100% de los estudiantes matriculados expresó en el sondeo inicial que les encantaba la música y las aplicaciones prácticas de la misma en el aula de infantil, por ello, la docente seleccionó resúmenes sobre el empleo de la música en Educación Infantil y Primaria, extraídos de Dialnet (conocida base de datos de la Universidad de La Rioja), con el fin de que estuvieran motivados por la lectura y análisis de estos textos breves durante la explicación de la profesora. Se leyeron y analizaron entre todos los estudiantes los resúmenes académicos (y con soporte de la docente) y,

posteriormente, tras la lectura de estos, los discentes buscaron uno de los artículos a los que correspondían los resúmenes (el que más interés les hubiese despertado) y lo leyeron por completo en casa.

En la siguiente sesión escogieron lo que denominamos *resúmenes modélicos*. Con esta actividad se perseguía, primero, que cada uno realizara una búsqueda a través de alguna de las bases de datos o herramientas bibliográficas expuestas en clase: Google Académico, Google Libros, Cervantes Virtual, Dialnet, Scopus, Catálogo en línea de la Biblioteca de alguna Universidad, Catálogo Colectivo del Patrimonio Español, Biblioteca Nacional Española (Hemeroteca Digital), etc.

Segundo, los estudiantes leyeron varios resúmenes para hallar el que consideraron subjetivamente modélico (debían argumentar las razones para justificar dicha elección).

Tercero, durante una sesión práctica se expusieron los textos breves elegidos y se explicaron, de forma analítica, los motivos por los que habían seleccionado estos textos.

En resumidas cuentas, todos afirmaron que la claridad, la objetividad, la corrección lingüística, la condensación de las conclusiones y los resultados, el grado de innovación, entre otras cuestiones, eran los ingredientes para «la cocina de la escritura» de un resumen modélico (empleando la conocida analogía de Daniel Cassany, 1993). Posteriormente, se comprobó leyendo los artículos completos que existía coherencia y fidelidad con respecto al contenido del resumen original.

Por otro lado, la docente realizó una actividad práctica que se tituló «Resúmenes mejorables», en este caso, los estudiantes debían comentar algunos resúmenes (que se expusieron en distintas diapositivas) y que, según el alumnado, podrían mejorarse, por ejemplo: en cuanto a la estructuración del contenido, el empleo de sinónimos para no repetir términos o un cambio de estructura sintáctica para no caer en la reiteración. Se observó que en algunos casos los textos eran demasiado breves (dos o tres líneas) y detectaron de forma autónoma que la existencia de ejemplos que explican el contenido teórico resumido le otorga precisión al *abstract*. Al hilo de esto, en esta tarea los estudiantes intentaron corregir como si fueran «escritores expertos».

Por último, era necesario que ellos redactaran resúmenes académicos, para ello y, al unísono, para romper el hielo y evitar la

monotonía, fue conveniente leer otros textos breves que no fueran resúmenes de artículos. Por este motivo, tomando como punto de partida la actividad propuesta por Parodi, Ibáñez y Venegas (2018: 563) se solicitó que se leyese un texto titulado *Maestros y discípulos: procesos dinámicos* y que completasen una actividad propuesta por los expertos, para explicar las cuatro dimensiones de un texto específico, estas son (como es de sobra sabido): 1) los personajes, 2) la temporalidad, 3) la espacialidad y 4) la causalidad. Esta actividad nos llevó a un debate en el que trabajamos la expresión oral (que no detallamos aquí por no ser el motivo de análisis del presente trabajo).

Finalmente, el alumnado realizó un breve texto sobre sus recuerdos y experiencias como discentes de Educación Infantil y de Educación Primaria. La idea consistía en que pensasen en escribir para un receptor diferente, concretamente, el destinatario debía ser un colega de profesión. La premisa para la creación de este texto era incluir las cuatro dimensiones mencionadas anteriormente, además de emplear un lenguaje formal y se especificó que el texto no podía ocupar más de 300 palabras.

A la sesión siguiente todos los estudiantes trajeron su resumen impreso, en el documento mecanografiado del resumen no debía constar el nombre del alumno, pero sí debía contener un título original. Se formaron parejas para trabajar como «correctores de textos anónimos». Se entregó a cada pareja un folio en blanco, un lápiz rojo, un lápiz de color amarillo y un lápiz verde, y, tras haber mezclado los resúmenes, tres resúmenes de sus compañeros. Se requirió que realizaran una comparativa entre los tres documentos mecanografiados y que en el folio en blanco señalaran:

1. Qué resumen consideraban que poseía mayor grado de concisión.
2. Cuál tenía menor extensión en la descripción de las dimensiones señaladas.
3. Qué resumen/es contenía un grado intermedio de concisión de algunas dimensiones.
4. Qué resumen/es poseía expresiones afectivas.
5. Qué redacción empleaba marcadores incorrectamente (si fuera el caso).

Además, los «equipos de correctores» debían revisar y marcar con los lápices de color rojo en los textos las posibles faltas de ortografía, los errores gramaticales, las faltas de expresión, el empleo de palabras con otro significado y con un lápiz de color amarillo debían señalar el contenido relevante, el registro profesional, las opiniones críticas, los marcadores oracionales empleados correctamente, etc. Para llevar a cabo esta tarea, asignamos, mediante un pacto entre docente y alumnado, un tiempo de 35 minutos. La docente se encargó de controlar el tiempo de dedicación (cada diez minutos se ofrecía un aviso para, así, cumplir el objetivo marcado y aumentar un poco la presión, pues los estudiantes en un futuro deberán enfrentarse a pruebas de conocimiento que acarrearán cierto estrés y, de este modo, podrían ensayar su autocontrol y adecuarse a un tiempo para realizar una actividad analítica y reflexiva).

Culminado el tiempo asignado, los resúmenes (que no la hoja de evaluación realizada en el folio que previamente entregamos en blanco) se intercambiaron entre los equipos y se entregaron a todas las parejas lápices de color verde. En esta segunda ocasión se pactó que tendrían 30 minutos, pues iban a revisar, en esta ocasión, si las correcciones en rojo eran acertadas y debían explicar en el propio documento del resumen las anotaciones (si fuera el caso) y precisar qué evaluación era incorrecta.

Debemos dejar constancia de que los estudiantes del curso académico 2017-2018 manifestaron que la actividad con un tiempo límite y en pareja les había parecido dinámica y que habían podido leer las experiencias del resto de sus compañeros a la par que conocían estilos de escritura próximos pero dispares.

La docente consultó si preferirían que dicha actividad se hubiera realizado a través de la lectura en voz alta de cada texto por parte de sus autores y un 80 % de la clase indicó (en un segundo cuestionario realizado al finalizar la asignatura) que preferían las actividades más dinámicas. De este modo, la indagación de sus intereses nos permitió al profesorado preparar actividades que tuvieran el mismo nivel de intensidad.

El siguiente paso fue redactar un informe técnico, siguiendo las indicaciones de Cassany (1993: 28). El ejemplo que se incluye en *La cocina de la escritura* es un informe de agronomía que describe el terreno de una finca. En esta ocasión se explicaron brevemente las características para poder elaborar un escrito de

esta índole y se intentó demostrar a los estudiantes que podrían redactar cualquier tipo de texto del género discursivo que desearan si:

1. Buscaban ejemplos fidedignos que les sirvieran como modelos (sin plagiarlos).
2. Analizaban su estructura.
3. Ponían en práctica lo aprendido.

Procediendo de este modo pudieron advertir que era necesario leer textos que no fueran únicamente de un tema concreto o de un género específico, pues con esta dinámica podrían aprender terminologías y estructuras narrativas dispares.

Acto seguido, consultamos a los estudiantes si sabían redactar informes técnicos sobre alumnos con Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria y, dado que no conocían cómo abordar la tarea, en esta ocasión, decidimos que: investigasen por parejas (potenciando un aprendizaje cooperativo), compartiesen ideas (intentando fomentar la tolerancia y la diversidad), pero que redactasen individualmente sus informes técnicos (procurando así enseñar la autonomía que requiere la escritura).

Con esta tarea pudieron indagar sobre cuestiones cuya aplicación práctica en su futuro profesional les era obvia y manifestaron sentirse reforzados a la hora de adquirir competencias para el ámbito profesional. Según nuestras anotaciones explicitadas en *el diario del profesor* y extraídas de la observación durante esta actividad, para redactar escritos, en la mayoría de las ocasiones, los discentes necesitan la concreción de aspectos tales como: a quién dirigir el escrito, qué extensión debe tener, qué tipos de necesidades específicas pueden encontrar en un futuro en el aula, cómo deben emplear la diplomacia, la cortesía y el tacto en su texto, cómo ser operativos, eficaces, objetivos, realistas y formales.

Los textos fueron corregidos por la docente y ha de precisarse que cada tarea que se entregaba por escrito ocupaba un extenso tiempo de revisión, pues se llevaba a cabo la corrección, se efectuaba una detección de las necesidades lingüísticas de cada estudiante, se preparaban actividades para cada necesidad específica y se entregaban por correo electrónico para que cada escribiente

practicase necesidades dispares y consultase sus dudas en tutoría. Se asignaron quince minutos finales de cada clase para explicar cuestiones lingüísticas en las que erraban de forma general y que todavía no dominaban, pues sus ejercicios prácticos así lo mostraban. Ha de advertirse que el trabajo, el tiempo y el esfuerzo del profesorado no fueron cuantificados. A la vista de los resultados finales y del *feedback* de los estudiantes, todo esfuerzo por parte del docente era necesario, pues en cada redacción se podían apreciar las mejoras (en mayor o menor medida, según el alumno), demostraron progresivamente mayor dominio de la gramática y la semántica del lenguaje científico, en sus palabras escritas cristalizaban mejor las reflexiones y el carácter analítico, consiguieron dominar el empleo de sistema de citación APA (6.ª edición), mejoraron notablemente la presentación (progresivamente dejaron de emplear tipografía indistintamente en los textos académicos, sabían incluir notas a pie de página oportunas, comenzaron a sangrar al comienzo de párrafo y emplearon un tipo de texto justificado, realizaron correctamente índices, incluyeron figuras, tablas, etc.). Asimismo, el alumnado demostró rigurosidad en la elección de la ortotipografía, pues al comienzo de curso se abusaba de las negritas, el subrayado y se empleaba indistintamente la cursiva y la redonda. Tras la corrección de cada actividad, la profesora aprovechaba los errores que hallaba de esta índole y explicaba el significado y los usos de las diferentes tipografías en clase, según los manuales de estilo, como los de Martínez de Sousa (2007 y 2008). El vocabulario académico del alumnado aumentó significativamente.

Al hilo de esto, hemos de advertir que al final del cuatrimestre, al culminar la asignatura, se realizó de nuevo un cuestionario similar al realizado al comienzo de curso, dirigido a los estudiantes para que, en esta ocasión, escribieran un resumen académico sobre uno de los artículos de lectura obligatoria que constituía la bibliografía con la que podían realizar su pre-Trabajo Fin de Grado, es decir, debían resumir uno de los artículos leídos previamente. El resumen de esta prueba final debía tener entre 250 y 350 palabras.

El *modus operandi* fue el siguiente: el estudiante entregaba el día pactado el trabajo final (el pre-Trabajo Fin de Grado) y realizaba una prueba escrita. En la prueba realizaban un resumen sobre uno de los artículos que habían leído para peññar el estado

de la cuestión de su trabajo y que sería escogido por la docente de forma aleatoria (tendrían tres opciones de un listado de aproximadamente de entre diez y quince referencias, a excepción de un trabajo que estaba constituido por veinticuatro, del que se descartaron algunos textos previamente para que hubiese igualdad de condiciones en la prueba de expresión escrita).

Todo sujeto debía incluir los artículos de su bibliografía impresos en los anexos y ordenados por orden alfabético (según el primer apellido del primer autor firmante, si había más de uno).

La entrega de la prueba escrita fue progresiva lo que no dificultó dicha revisión y, previamente, se había estipulado un orden (si alguno estaba realizando la búsqueda, el siguiente debía esperar). Aunque este protocolo, en un primer momento, puede parecer más escolar, destacamos que consensuamos este procedimiento de consulta de posibles errores tras la entrega de la prueba de evaluación, puesto que fue una petición del alumnado realizado en la asamblea final (que sirvió de cierre de la asignatura y despedida).

En cuanto a los resultados obtenidos, es destacable que, en comparación con el resumen inicial, el último contenía al menos una referencia bibliográfica, el lenguaje empleado era formal y objetivo, se utilizó terminología específica del área de estudio, todos escribieron entre dos y tres marcadores oracionales, la organización de la información de los textos redactados era oportuna y fue contrastada con los *abstracts* insertos en los artículos y escritos por los propios investigadores. Hemos de advertir que los estudiantes no copiaron palabras de los resúmenes, si bien parafrasearon las ideas de los autores. En ningún caso obtuvimos plagio (se empleó para realizar estas averiguaciones el programa *Turnitin*).

A esto, súmese que cada resumen se acompañó de la referencia bibliográfica en APA (6.^a edición, pues todavía no se había publicado la 7.^a edición). Sobre este punto cabe reseñar que un 40% de los estudiantes pudieron realizar la referencia completa sin consultar ningún dato con la docente. Se les dio la oportunidad de que escribieran la referencia y, una vez entregado el documento autógrafo, la revisasen en la mesa de la profesora, delante de ella y se incluyeron en bolígrafo de color rojo los datos faltantes. La docente dejó constancia, en cada examen de forma autógrafa, de los datos que habían necesitado consultar los estudian-

tes. Un 40 % de los alumnos quisieron revisar si habían realizado correctamente su referencia y únicamente dos personas olvidaron información, concretamente, la primera persona olvidó indicar el número del volumen de una revista y la segunda el número de las páginas del artículo.

Por otra parte, otro de los contenidos explicados en la asignatura que merece la pena señalar es el procedimiento que llevamos a cabo para la enseñanza de la escritura de un *estado de la cuestión*, también llamado *marco teórico*. En este sentido, hemos de dejar constancia de que todos los pre-Trabajos de Fin de Grado estaban constituidos por un apartado de esta índole.

En primer lugar, se ofrecieron algunas pautas para su elaboración, se partió de una estructura general que dividimos en: antecedentes contextuales y sentido general del hilo discursivo, desarrollo de la exposición (con la inclusión de los argumentos de autoridad), tradiciones, corrientes, precisión de las cuestiones que necesitan estudiarse, hipótesis sin respuesta, etc. Se entregó a todos los asistentes un breve estado de la cuestión elaborado por la profesora sobre el tema de la escritura académica (dado que este interés era común a todos los aprendices) y se solicitó que respondiesen a las siguientes preguntas, intentando detectar los párrafos donde se hallasen las explicaciones oportunas: «¿Se aborda un tema de interés viable?, ¿existe un problema real y se explicita de tal modo en el texto?, ¿cómo se contextualiza el texto?, ¿se explican cuestiones preliminares o conceptos básicos?, ¿a quién parece estar dirigido el texto?, ¿cuántos argumentos de autoridad se muestran y cómo se han integrado en el discurso (ordenación cronológica, contraargumentación, marcadores oracionales, etc.)? y, por último, ¿cómo se cierra el texto?, ¿deja la autora cuestiones pendientes sin resolver y lo indica o no lo explicita y da la impresión de que ha olvidado responder alguna de las preguntas retóricas de partida incluidas en la introducción?».

La duración de esta actividad abarcó aproximadamente dos horas y, tras esta, se procedió a realizar una puesta en común para que entre todos pudieran determinar los puntos más reseñables del escrito y los aspectos mejorables. Como el texto estaba redactado por la profesora se introdujeron a propósito errores y erratas de distinta índole para que los corrigieran en casa con un bolígrafo o lápiz en un color distinto al negro y, en la siguiente sesión, se entregase a la profesora. El 90,3 % supo responder

correctamente a las preguntas y un 87 % corrigió las erratas y errores introducidos en el texto.

Como hemos advertido anteriormente, propusimos entrenar la escritura del estado de la cuestión, pues debían presentar una para superar la asignatura (nos referimos al estado de la cuestión que forma parte de pre-Trabajo Fin de Grado). Cabe añadir, por último, que abordamos oralmente dudas sobre planificación (Gras, 2014: 221-274), cuestiones de puntuación (Santiago Guervós, 2014: 327-376) y mecanismos de cohesión (López Samaniego y Taranilla, 2014: 377-442).

La mayoría de los escritos realizados en 2017-2018 estaban compuestos de un contenido teórico, el referido estado de la cuestión, y un desarrollo práctico en el que realizaron una propuesta didáctica, es decir, una unidad didáctica. Ambas partes, teoría y praxis, debían estar cohesionadas y presentar coherencia interna en el contenido.

Por último, cabe indicar cómo dimos a conocer el resto de los apartados del pre-Trabajo Fin de Grado, para lo cual seguimos los siguientes pasos:

1. Explicar los tipos de trabajos que podrían realizar (siguiendo la estructura del TFG de la Facultad de Ciencias de la Educación) y que, por un lado, podían ser teórico-prácticos (constituidos por un estado de la cuestión y una secuencia didáctica), o, por otro, un trabajo de campo, de obtención de datos a través de encuestas. Esta última propuesta, debía contextualizarse en un marco teórico (o estado de la cuestión) previo a la exposición de la información recabada, pero hemos de referir que todos los discentes descartaron este segundo modelo, debido a la falta de tiempo para planificar y efectuar las encuestas.
2. Ofrecer ejemplos de los distintos tipos de estructuras discursivas (explicadas en el punto 1).
3. Elegir los temas de los trabajos realizados individualmente (el tema de la escritura cohesionó todos los trabajos entre sí y, por tanto, compartieron referentes entre sí y cuando escucharon las exposiciones orales de los trabajos pudieron aprender unos de otros).
4. Concreción de las normas de presentación (las ofrecidas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación).

5. Posteriormente, explicar qué elementos deben aparecer en una portada de las que acompañan este tipo de trabajos académicos (siguiendo los modelos oficiales de cada universidad donde constan datos personales básicos, posición de los escudos o logos, año de realización, nombre del profesor que ha tutorizado el trabajo, etc.).
6. Puntualizar cómo podían utilizar de forma operativa el procesador de textos (Word) en su escritura académica para, por ejemplo, realizar un índice paginado, una nota a pie de página, sangrar un texto o justificarlo.
7. Precisar las diferentes formas de escribir una introducción y cómo dicha introducción debía de estar relacionada con el desarrollo del trabajo y con las conclusiones de este (revisando, por poner un ejemplo, si los objetivos marcados en el exordio se llevaban a cabo o si, por el contrario, en alguno de ellos no se profundizaba o no se había podido desarrollar por algún motivo específico).
8. Les mostramos un ejemplo de un estado de la cuestión diferente al empleado en la actividad mencionada con anterioridad y sin errores ni erratas.
9. Dado que algunos trabajos incluían unidades didácticas procedimos a la revisión de la legislación vigente, se mostró un tipo de estructura de una unidad didáctica (contexto, justificación, temporalización, objetivos, contenidos, competencias, metodología, actividades, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, evaluación etc.) y se analizaron diferentes unidades didácticas sobre el tema de la escritura en Educación Primaria y sobre lectoescritura en Educación Infantil.
10. Especificar cómo podían llevar a cabo la escritura de conclusiones.
11. Enseñar a emplear el sistema de citación APA (6.ª edición).
12. Explicar cómo incluir imágenes y tablas y otras cuestiones de formato.
13. Reflexionar sobre la necesidad de las revisiones de contenido, formato, ortotipográficas, de referenciación, etc.

En definitiva, los estudiantes realizaron sus pre-Trabajos Fin de Grado ateniéndose a las instrucciones: extensión, formato, inclusión de argumentos de autoridad, cohesión de los diferentes

párrafos del texto, estructuración ordenada de ideas, empleo de marcadores oracionales, elección del registro, empleo de sinónimos, grado de innovación en la propuesta didáctica, adecuación de la propuesta didáctica a la etapa educativa, conocimiento de la bibliografía más actual, interrelación entre los objetivos-contenidos y criterios de evaluación, etc. Los trabajos fueron, en su mayoría, notables tanto en el contenido como en escritura, cada estudiante entregó un texto que cumplía los objetivos marcados en la asignatura, se tutorizó todo el proceso de realización de los trabajos y se emplearon tutorías individuales para atender dudas específicas de cada estudiante. En el cuestionario final de la asignatura, diecisiete estudiantes, de dieciocho que realizaron ese día el cuestionario, expresaron que habían aprendido y resuelto todas sus dudas sobre escritura académica. Un 100 % expresó que había adquirido las competencias y herramientas necesarias para llevar a cabo la escritura de su TFG.

4. Conclusiones

Se concibe el lenguaje como proyección, esto es, como expresión de un sujeto. Existe en el discente universitario una progresión en su formalización del lenguaje científico y se espera que al terminar los estudios universitarios el sujeto tenga una facilidad expresiva en el ámbito, tanto en el profesional como en el académico, en el que se ha formado.

La cuestión que aquí nos ha ocupado está relacionada con la enculturación del discente universitario. Los alumnos se someten a examen para saber si han adquirido una alfabetización superior a la que poseían antes de cursar una asignatura universitaria determinada. Normalmente, esta evaluación se realiza mediante la escritura y, en las pruebas escritas u orales, el discente debe saber que, más allá de demostrar que ha interiorizado y comprendido todos los conocimientos del temario, su forma de exponer dichos saberes es ordenada y estructurada. Se hace necesario detallar la rúbrica de evaluación que utilizamos para examinar a nuestro alumnado, por ejemplo, para evaluar los pre-Trabajos Fin de Grado, les mostramos qué ítems valoraríamos (además de los citados), premiaríamos positivamente la capacidad de interrelacionar los datos extraídos de la bibliografía

leída, la madurez expositiva les aseguraría un éxito mayor y, por el contrario, la inclusión de una retahíla de líneas sin conferirles sentido y significado sería negativo.

Asimismo, no olvidemos que, paralelamente, además de impartir y evaluar los contenidos de la asignatura, los docentes tenemos que valorar si ha habido una adquisición de las competencias (detalladas en guía docente y que intentamos que nuestro alumnado desarrolle o mejore paralelamente a la comprensión de los contenidos). Por lo tanto, en nuestra rúbrica incluimos la evaluación de las competencias, y los alumnos fueron conscientes de que desarrollar dichas competencias era un requisito *sine qua non* para superar la asignatura.

Por ello, las actividades complementarias para mejorar las destrezas lingüísticas y las competencias del discente pueden ayudar a los estudiantes universitarios a solventar sus lagunas, por ejemplo, en los talleres de escritura (García Ruiz, 2017).

Quisiéramos pensar que todos los profesores desean que sus alumnos alcancen y superen con creces los objetivos propuestos y, para ello, el que enseña construye un entramado didáctico y, como si fuera Aracne, intenta tejer con su metodología una operativa secuencia didáctica que conecte todas las actividades entre sí, con el fin de que sus pautas sean un camino de baldosas amarillas (recordando la obra norteamericana del siglo XX, *The Wonderful Wizard of Oz*) que muestre a sus receptores el camino a la meta (y que, por supuesto, este camino áureo no sea una falsa promesa).

En resumidas cuentas, la persona que escribe necesita ganar confianza y conocer cómo es su expresión lingüística, cuáles son sus vicios lingüísticos adquiridos durante las diferentes etapas formativas para, posteriormente, corregirlos (Martínez Ezquerro, 2021: 59-79). El escribiente en formación necesita consultar sus dudas individuales sin miedo a ser juzgado, debe conocer modelos discursivos diferentes y poner a prueba su competencia lingüística para comprobar qué aspectos puede mejorar, pues siempre es factible mejorar nuestra escritura (García Ruiz, 2020: 49-62) y esto es lo que hemos pretendido realizar en nuestra propuesta docente en la que, al menos, los datos y los comentarios obtenidos demuestran que con tiempo, lectura, análisis, práctica y esmero se adquieren las claves de la escritura académica.

Finalmente, quisiéramos referir que este proyecto lo estamos aplicando en la Universidad de Málaga y esperamos ofrecer los datos en un futuro próximo.

5. Referencias

- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Da Cunha Fanego, I. (2017). El Trabajo de Fin de Grado y de Máster: etapas en su proceso de elaboración en el contexto de la comunicación especializada. En: Martín Cuadrado, A. M, Juan Oliva, E. y Carriedo López, N. (coords.). *Trabajos Fin de Carrera (TFG y TFM). El camino de la profesionalización. Actas VIII Jornadas de Redes de Investigación e Innovación Docente de la UNED* (pp. 19-29). Madrid: UNED.
- Fabregat, S., Gutiérrez García, F. y Moreno Ruiz, M. de los Santos. (2014). El proyecto lingüístico en la universidad española: un posible modelo. En: Romero Oliva, M. F. (coord.). *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación* (pp. 63-85). Barcelona: Octaedro.
- García Ruiz, M. A. (dir.) (2017). *Estudio de campo sobre las actividades formativas de los estudiantes de la UJA*. Jaén: Universidad de Jaén.
- García Ruiz, M. A. (2020). Expresión escrita: talleres universitarios. En: Tatoj, C., Marek Baran, M. y Balches, S. (eds.). *Un mundo cambiante en la enseñanza de la lengua y la literatura contemporáneas* (pp. 49-62). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- García Ruiz, M. A. y Salazar García, V. (2021). Desafíos lingüísticos y didácticos de la escritura académica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 1-14.
- Gras, P. (2014). La planificación. En: Montolío, E. (dir.), *Manual de escritura académica y profesional: estrategias discursivas* (pp. 221-274). Barcelona: Ariel.
- Guerrero Salazar, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 15-30.
- Kuzmenzova, J. y Erykina, M. (2022). Complex Genre-based methodology for Teaching Academic Writing. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 10, 37-55.
- López Samaniego, A. y Taranilla, R. (2014). Mecanismos de cohesión (I). El mantenimiento referencial. En: Montolío, E. (dir.), *Manual de escritura académica y profesional: estrategias discursivas* (pp. 443-476). Barcelona: Ariel.

- Maqueda Cuenca, E., García Ruiz, M. A. y Garrido Berlanga, M. (2021). Aspectos contextuales, pragmáticos y metadiscursivos en la escritura académica del alumnado universitario. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 51-57.
- Martínez de Sousa, J. (2007). *Diccionario de uso de las mayúsculas y minúsculas*. Gijón: Trea.
- Martínez de Sousa, J. (2008). *Diccionario de usos y dudas del español actual*. Gijón: Trea.
- Martínez Ezquerro, A. (2021). Usos del lenguaje en tareas científico-académicas: el caso de los vicios de estilo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 59-70.
- Navarro, F. y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: contrastes entre el ingreso, la tradición y el egreso universitarios. *Universitas psychologica*, 18(3), 1-16.
- Núñez Cortés, J. A. (2015). *Escritura académica*. Madrid: Pirámide.
- Parodi, Giovanni, I. y Romualdo y Venegas, R. (2018). ¿Cómo escribir un buen resumen?. En: Montolío, E. (dir.), *Manual de escritura académica y profesional* (pp. 93-119). Barcelona: Ariel.
- Onieva López, J. L. (2016). Estrategias y dinámicas para fomentar el pensamiento crítico en el alumnado universitario. En: Gómez Galán, J., López Meneses, E. y Molina García, L. (eds.). *Instructional strategies in teacher training* (pp. 239-247). San Juan: Universidad Metropolitana.
- Prat Ferrer, J. J. (2015). *Manual de escritura académica*. Madrid: Paraninfo.
- Santiago Guervós, J. (2014). Cuestiones de puntuación. En: Montolío, E. (dir.). *Manual de escritura académica y profesional: estrategias discursivas* (pp. 327-376). Barcelona: Ariel.