



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 27, n.º 96, 2022, e5790295
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9535



Prueba automatizada para medir la competencia en escritura académica de los estudiantes de posgrado de la facultad de educación

Automated test to measure the academic writing competence on Faculty of Education postgraduate students

Pedro GARCÍA SUÁREZ

<https://orcid.org/0000-0001-6632-2596>

pedro.garcia@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja, España

Roxana Beatriz MARTÍNEZ NIETO

<https://orcid.org/0000-0001-7168-7610>

roxana.martinez@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja, España

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790295>

RESUMEN

Desde el Grupo de investigación sobre Competencias Académicas Universitarias (CAUNIR) se está trabajando en la construcción de una prueba automatizada que permita medir el nivel de escritura académica de los estudiantes de posgrado de la Facultad de Educación cuyo diseño parte del reconocimiento de los errores más frecuentes que se cometen en la elaboración de un Trabajo de Fin de Máster. El objetivo de este artículo es presentar esta nueva herramienta de evaluación y demostrar su potencial para facilitar la adquisición de las destrezas necesarias a la hora de afrontar la parte escrita del trabajo académico.

Palabras clave: escritura académica, test, competencias académicas universitarias, Trabajo de Fin de Máster, posgrado.

ABSTRACT

The Research Group on University Academic Competences (CAUNIR) is working on creating an automated test that measures the academic writing competence of postgraduate students from the Faculty of Education. It works by recognising the most frequent errors made when drafting a Master's Thesis. The objective of this article is to present this new tool and its potential to facilitate the acquisition of the necessary skills when writing an academic study.

Keywords: academic writing, test, academic university competencies, End of Year Project, postgraduate.

Recibido: 12-05-2021 • Aceptado: 15-11-2021



INTRODUCCIÓN

La adquisición de la competencia en escritura académica es uno de los mayores retos que las universidades deben afrontar en su día a día de cara a la formación integral de los estudiantes. Tanto por su complejidad como por la falta de preparación en este campo en las etapas educativas previas –sin desdeñar la reciente inclusión de iniciativas tan interesantes como la creación de Centros de Escritura Digital en la Enseñanza Media en Colombia (Álvarez y Chaverra-Fernández: 2020)–, formar al alumnado en esta área resulta una labor compleja y los procedimientos que se utilizan no siempre son efectivos. Sobre todo, porque la construcción de un correcto discurso académico requiere un dominio previo de la propia escritura que, desafortunadamente, no siempre se posee. Asimismo, este proceso se torna aún más dificultoso cuando llegamos a la etapa de posgrado, ya que, como apuntan Navaja de Arnoux et al. (2014):

[...] aun en los casos de una formación de grado que haya promovido este tipo de aprendizajes, los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de autoorganización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores.

La eficacia de los métodos empleados va a depender, en gran medida, de lo acertada que sea la prueba diagnóstica inicial. Debido a la amplitud de campos que forman parte de la escritura académica, parece fundamental comprender en qué aspectos se centran las falencias del alumnado para poder ser certeros y subsanarlas sin perdernos en el camino ni frustrar a los discentes en un mar de contenidos. Generalmente, las pruebas que se utilizan en las diferentes instituciones constan de un ejercicio de redacción que, posteriormente, es evaluado por dos jueces externos. En esta revisión, los criterios vienen predeterminados por la Academia y contemplan todos los planos del lenguaje, así como todas las dimensiones de la escritura académica.

Si bien estamos de acuerdo en que no es posible medir esta competencia sin pedir al estudiante que escriba, lo cierto es que la práctica en la dirección de Trabajos de Fin de Máster nos muestra que existe una serie de errores comunes que se repiten con frecuencia. Por lo tanto, consideramos que podría ser de gran ayuda la configuración de un tipo de prueba automatizada que sirva para conocer si el discente es capaz de detectar dichos errores, con el fin de que este resultado pueda tanto guiar su trabajo como ofrecerle una formación adaptada a sus necesidades particulares.

La elaboración de esta prueba es uno de los objetivos del Grupo de Investigación sobre Competencias académicas universitarias (CAUNIR) de la Universidad Internacional de La Rioja. Su meta es complementar las pruebas diagnósticas ya existentes con otro tipo de prueba, cuya construcción parta de la experiencia y no de la teoría, completamente automatizada y que no necesite de personal especializado para su implementación. Su ejecución servirá para orientar y formar al discente desde el mismo inicio de sus estudios, ayudándole a solventar los escollos principales a los que la mayoría del estudiantado hace frente. El éxito de su puesta en marcha podría ofrecer, cuanto menos parcialmente, una respuesta académica al reto que Castelló (2014, p. 361) planteaba que necesitaban solucionar las universidades españolas, consistente en poner mucho más el foco en el proceso y primar un tipo de evaluación que sirva para ir guiando al estudiante durante el proceso de composición de su proyecto.

Siguiendo el mismo planteamiento, Castelló, Iñesta y Monereo (2009) demuestran, en relación con los estudiantes de doctorado, que aquellos que son conscientes sobre el proceso de composición de su trabajo, sobre todo, de sus dificultades y las distintas formas de afrontarlas, son los que muestran un mayor progreso. Baste extraer entonces que, si con la prueba automatizada de detección de errores frecuentes, conseguimos que los discentes consigan tener claros los principales obstáculos que van a ir encontrando, las posibilidades de éxito se incrementarán exponencialmente, se simplificará la labor de su tutor o director y permitirá que ese tiempo pueda volcarse en el contenido, una vez integrada la forma.

Un andamiaje pedagógico orientado desde estos fines requiere un instrumento de ponderación de los niveles de partida de los estudiantes, de las necesidades puntuales en las áreas cognitivo-lingüística, afectiva y conductual, que les permita conocerse mejor como escritores en términos de motivos, concepciones y estrategias, e incrementar su advertencia de opciones de escritura. (De Anglat: 2012, p. 38)

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

Cuando pensamos en la Educación Superior, no cabe duda de que uno de los objetivos principales es la alfabetización académica. Dentro de esta área, como resumen Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015), la escritura académica se convierte en herramienta de aprendizaje –al hilo de lo expuesto en trabajos como los de Björk et al. (2003), Carlino (2005) o Mateos et al. (2007)– y, lo más importante, en un instrumento esencial para transformar el conocimiento –véase a Bazerman (1988) o a Boscolo y Mason (2001)–. Para ello, tendrá que ser asumida dentro de una comunidad discursiva específica (Ivanič, 1998) y habrá que aprender los códigos y las convenciones de los distintos discursos escritos (Olson: 1994).

Asumiendo estos presupuestos teóricos, la investigación ha tomado dos caminos diferentes a la hora de enfrentarse a este objeto de estudio. El primero de ellos, trabajado desde muchas universidades de Reino Unido, Estados Unidos o Australia, parte de la teoría constructivista social de género y concibe el ejercicio como “Lengua para fines académicos”. Basado en las investigaciones de Swales (1990) y Freedman y Medway (1994), los discursos académicos se trabajan en torno a su género o tipología textual, la comunidad discursiva en la que se integra o el contexto comunicativo.

Como explica Carlino (2004, p.4), en las universidades angloparlantes se parte de las máximas de que “escribir es una de las actividades cognitivas que más inciden en la posibilidad de aprender los contenidos de una asignatura” y que “cada campo disciplinar ha desarrollado determinadas convenciones discursivas propias, que los alumnos han de saber dominar si pretenden incorporarse a dichos campos”. En Estados Unidos (Carlino: 2002), cada universidad cuenta con una o varias asignaturas de escritura académica, así como con cursos sobre esta enfocados en las diferentes disciplinas. De ahí, los famosos programas WAC –writing across curriculum– o WID –writing in the disciplines–. Estos son organizados por Centros de Escritura que, además, ofrecen tutores que acompañan a los discentes durante el proceso –también cuentan con la ayuda de compañeros con el mismo perfil– y documentos que explican todo tipo de temas relacionados con la lectura y la escritura. Este modelo, sobre todo, pone el foco de atención en la revisión. Desafortunadamente, este escenario poco o nada tiene que ver con el de las universidades hispanoparlantes, las cuales, como bien exponen Castelló e Iñesta (2012), integran cursos o talleres de escritura de forma anecdótica.

No por ello todo el mundo universitario angloparlante sigue la misma estela y algunos autores de Reino Unido conciben este tipo de escritura dentro de un concepto más amplio al que denominan “alfabetización académica”. Esta segunda vía de investigación establece su marco metodológico en los Nuevos Estudios de Literacidad –Barton (1998), Street (1984) o Lea y Street (1998, 2006)–. Desde esta perspectiva, la alfabetización académica es entendida desde tres conceptos, como son las habilidades de estudios –basadas en la transferencia del conocimiento–, la socialización académica –que comprende la adaptación a cada disciplina en concreto– y la alfabetización académica –que se relaciona con los códigos únicos que comparte cada institución en concreto–.

Independientemente de la vía que se tome, lo cierto es que coincidimos con Camps y Castelló (2013) en que no pueden ponerse en marcha prácticas que no contemplen la complejidad de todo lo que comprende la escritura académica. Es decir, que “el discurso académico adopta formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones en que se genera” (p. 18). Por lo tanto, “el sentido de estas actividades y de las prácticas discursivas viene dado por la situación que las genera y también por la forma en que los participantes las conciben” (p. 29).

Entonces, el primer aspecto en que debemos hacer hincapié es en aportar una definición que nos permita abrir una vía que se adapte a las necesidades del tipo de escrito académico al que nos acercamos en esta investigación, que es el Trabajo de Fin de Máster. En este sentido, Viejo y Ortega-Ruiz (2018) consideran que el objetivo de este es que el estudiante, con cierta autonomía, sea capaz de realizar una transferencia del conocimiento teórico, las competencias, las habilidades y las estrategias adquiridas durante el período docente a la práctica. Por ello, manifiestan la necesidad de no enfocar la formación únicamente en la mera transmisión de un contenido, sino también en las competencias necesarias para que el estudiantado sea capaz de formular una propuesta original e individualizada. Concluyen entonces que “este trabajo debería

ser, por tanto, expresión de la toma de conciencia de sus competencias cognitivas y procedimentales para abordar una tarea que resulta una pieza clave del proceso formativo a este nivel” (Viejo y Ortega-Ortiz: 2018, p. 47). Así, las autoras del artículo, junto con otros profesores, pusieron en marcha una serie de talleres competenciales en la Universidad de Córdoba destinados a este fin.

Sin embargo, no es la única forma en que se ha abordado la problemática que se genera en torno a la escritura de textos académicos con un nivel de dificultad alto para los estudiantes, como es un Trabajo de Fin de Estudios. Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa y Martín-Fernández (2012) explican que la crítica se ha centrado en tres aspectos diferentes –en algunos casos, simultáneos–. Por un lado, están aquellos que se centran en la función epistémica de la escritura y, por lo tanto, en su capacidad para aprender, a su través, diferentes disciplinas –Tynjälä, Mason y Lonka (2001)–. Por el otro, se encuentran otros que pretenden proporcionar herramientas prácticas a los estudiantes para guiarles durante el proceso de composición –Rijlaarsdam et al. (2005)–. Por último, en una tendencia cada vez más ascendente, se encuentran los que ponen de manifiesto el hecho de que, si el alumnado es consciente de determinados mecanismos discursivos, podrá imbricar sus ideas con las de otros, adaptándose a los estándares académicos y logrando configurar su propia voz académica –Hyland (2005), Swales (2004), Castelló et al. (2010) o Dysthe (2002)–. Nuestra propuesta se hace eco de esta última línea.

LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Con la intención de hacer conscientes a los estudiantes de los mecanismos discursivos necesarios para poder pasar de la teoría a la práctica, construyendo esa voz propia y una propuesta cimentada en esta que contribuya a solventar las dificultades que pretenda encarar, nuestro aporte se centra en la evaluación. Una evaluación que, en línea con las últimas tendencias educativas, sirva, como apuntamos al inicio de este artículo, de guía y ayuda que permita facilitar la adquisición de los mecanismos académicos necesarios que permitan configurar y plasmar esa voz propia.

Generalmente, nos solemos encontrar con la utilización de pruebas en las que se pide a los estudiantes escribir un texto de carácter argumentativo que, posteriormente, es evaluado con una rúbrica. Este es el caso, por ejemplo, de la prueba diagnóstica que explican Errázuriz, Arriagada, Contreras y López (2015) y que fue aplicada en 33 estudiantes de primer año de Pedagogía General Básica. El texto que compusieron fue evaluado por una rúbrica que contemplaba diez dimensiones –ortografía, cohesión, vocabulario, organización de ideas, tesis, argumentos, contraargumentos, estructura, intertextualidad y proceso– y las valoraba en cuatro niveles de desempeño. Los resultados son muy esclarecedores, ya que muestran cómo las áreas en que los discentes fallaron más son similares a las que ocasionan más problemas a nivel de posgrado, como son la ortografía, la citación, la contraargumentación e intertextualidad y el uso de fuentes.

Combinando tanto la concepción de la escritura académica como “Lengua para fines académicos” y como parte de la denominada “Alfabetización académica” –y haciendo un especial hincapié en el concepto de comunidad discursiva–, Guzmán-Simón y García Jiménez (2015) proponen evaluar los textos escritos académicos universitarios a partir de los tres niveles del análisis del discurso situado –véase Van Dijk (1978) y Van Dijk y Kintsch (1983)–. Por lo tanto, parten de tres partes bien diferenciadas: contexto –tarea y audiencia–, superestructura –estructura de la redacción y contenido del texto– y macroestructura y microestructura –coherencia, cohesión, estructura sintáctica y elección de los componentes oracionales–.

Asimismo, existen pruebas más centradas en las percepciones, tanto de los estudiantes como del profesorado. Desde la primera perspectiva, la propuesta de De Anglat (2012) consiste en la construcción de una escala Likert tradicional compuesta por 70 ítems que comprende las estrategias de escritura, las estrategias de regulación de la escritura, las concepciones sobre la escritura y la autoeficacia para la escritura y se basa en la Escala de Eficacia Autorregulativa de la Escritura de Zimmerman y Bandura (1994), el instrumento de Torrance, Thomas y Robinson (1994), la escala de Lonka (1996), el Inventario de los Procesos de Escritura en la Universidad de Lavelle (1993) y el inventario para estudiantes de posgrado de Lavelle y Bushorw (2007).

Del otro lado, se encuentra la percepción de los propios docentes. En este sentido, es especialmente relevante el trabajo de Mendoza Ramos (2014), el cual indaga y compara las habilidades de escritura que consideran más importantes los docentes de la UNAM y los estadounidenses –que extrae de las conclusiones de Rosenfold et al. (2004)–.

Una vez hecho este somero recorrido, una de las ideas que más sorprenden es que, independientemente de que se muestre el resultado de la aplicación de una prueba, se pregunte a los docentes o se observe la autopercepción del estudiantado, las áreas que presentan mayores dificultades son, básicamente, las mismas. Por lo tanto, no parece tarea baladí el diseño de un test que sirva para evaluarlas.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PRUEBA AUTOMATIZADA

Afirman Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015, p.13) que una evaluación que pretenda orientarse al aprendizaje es más eficaz si se canaliza a través de métodos como la autoevaluación o la evaluación entre compañeros. Sin embargo, consideramos aquí que estas formas son complicadas de poner en práctica cuando la realidad muestra que, incluso en niveles de posgrado y con tutoriales y guías –tanto escritas como audiovisuales–, el estudiantado se siente igual de desorientado. Resulta difícil que un estudiante se autoanalice o analice el trabajo de un compañero si no tiene claro qué es lo que se le pide en un Trabajo de Fin de Estudios, cuál es su finalidad, y, por lo tanto, qué es lo que tiene que hacer.

El test que proponemos sigue la línea abierta por autores como Guzmán Simón y García Jiménez (2015), quienes comprenden, siguiendo la estela de trabajos como los de Black et al. (2004) o William (2011) que “la función de la evaluación va más allá de apreciar el nivel de alfabetización académica de los estudiantes; trata de proporcionar la retroalimentación y la ayuda que estos necesitan para autorregular dicho nivel de alfabetización [...]” (p. 4). Es decir, se pretende que la realización de este test sirva para que el estudiante comprenda en qué aspectos debe fijarse, en cuáles son sus fortalezas y carencias, y, por lo tanto, vea qué dirección debe tomar a la hora de ponerse a elaborar su proyecto, y, de esta forma, poder configurar su propia voz académica.

Si bien la utilización de un test para medir la competencia en escritura académica es algo novedoso, no lo es el uso de este tipo de pruebas en el ámbito educativo, como bien puede observarse en Estados Unidos. Explica Tejada (2002) que, allí, el uso de pruebas estandarizadas es común en todas las etapas educativas. Desde las etapas de Primaria y Secundaria –en las que se utilizan los tests de rendimiento para decidir el futuro de los discentes–, hasta en las instituciones de Educación Superior y sus tests de admisión –por ejemplo, SAT, ACT, GRE, GEMAT, LSAT o MCAT– o los de clasificación, utilizados para guiar a los estudiantes hacia los cursos en que mejor encajen –AP o el sistema ACCUPLACER–. En España, pese a que no tiene tanto arraigo, podemos encontrarlas igualmente en las pruebas de acceso de la universidad, en las de acceso a empleos públicos o en las de acceso a formación sanitaria especializada. Sin embargo, estas no son pruebas estandarizadas a gran escala, tratándose únicamente de exámenes elaborados por distintos profesores en cada ocasión.

La herramienta que proponemos desde nuestro Grupo de Investigación (CAUNIR) es un test que ha quedado dividido en tres bloques principales, centrados en el discurso, las convenciones académicas y la propia escritura. Como ya se adelantó, una de sus novedades principales tiene relación con el diseño, ya que, en su consecución, se ha privilegiado la realidad frente a la teoría. Es decir, si nuestro propósito es conseguir resultados reales, consideramos que, en aras de la practicidad, lo más útil es centrarse en detectar aquellos aspectos en los que fallan, no redundar en aspectos más que logrados por estos. Partiendo de esta premisa, lo que se ha hecho es tomar como base para la construcción de los ítems los errores detectados en las entregas de unos setenta Trabajos de Fin de Estudios de los másteres en Didáctica de la Lengua en Infantil y Primaria, en Secundaria y Bachillerato y en Español para Extranjeros en el segundo cuatrimestre del curso académico 2018/2019. De momento, las muestras analizadas pertenecen a titulaciones relacionadas con la enseñanza de la Lengua y la Literatura españolas, ya que este es un sector con un mayor grado de necesidad de dominio del lenguaje.

En relación al discurso, las construcciones de los ítems ha ido orientada a poner el foco en las distintas piezas que conforman el engranaje de un texto, como son la coherencia textual –global, local secuencial, local semántica y global lineal–, la adecuación –a la estructura discursiva, al registro idiomático, a intencionalidad del emisor y al ámbito académico–, la cohesión textual –uso gramatical correcto de la *Consecutio temporum*, concordancia verbal y deixis anafórica–, la cohesión discursiva –conectores discursivos, nexos gramaticales y estructuras sintácticas– y la cohesión léxico-semántica –uso correcto de repeticiones léxicas, de sinónimos y antónimos y de hiperónimos, hipónimos y cohipónimos–.

Respecto a las convenciones académicas, las deficiencias más notorias están enfocadas en la citación, las referencias bibliográficas y las especificidades propias de la tipología del texto académico. En torno a la citación, se observa la inclusión de citas en cursiva, citas sueltas en el texto del autor o autora o a final de párrafo, el desconocimiento de sangrar sin entrecomillar las citas extensas en párrafo aparte y la incorrecta forma de aludir, simplemente, a estudios o investigaciones. Como se podrá dilucidar, este constituye un aspecto muy relacionado con la bibliografía. Un terreno en el que las equivocaciones principales tienen que ver con la incorrecta referenciación de fuentes primarias –tanto libros como artículos en formato papel o electrónicas–, de secundarias –la misma tipología que las primarias– y de ponencias o comunicaciones en congresos. Por último, en el subapartado “tipología del texto académico”, hemos querido recoger aquellas convenciones que el estudiantado no es capaz de asumir, como las modificaciones de las citas literales, la redacción en la persona adecuada, la extensión y adecuación del resumen, la correcta escritura de los títulos de libros y artículos y la pertinente redacción de objetivos, así como del título.

De cara a la creación del bloque de la escritura, se ha detectado que los errores más frecuentes giran alrededor de la acentuación y la puntuación. En cuanto a la primera, la problemática se centra en la acentuación gráfica de determinantes y pronombres demostrativos, de determinantes y pronombres interrogativos y exclamativos y de los monosílabos. En cuanto a la segunda, los fallos de puntuación más comunes son los siguientes: la inserción de coma entre sujeto y verbo, la ausencia de coma después de marcadores textuales al inicio de la oración, la utilización correcta de este signo, del punto y seguido y del punto y coma, así como el mal uso de las comillas y de la utilización de la mayúscula en los nombres comunes.

Los tres bloques quedan bien diferenciados e indicados en el desarrollo de la prueba y se muestran en un orden que prima el nivel de concentración que se requiere. Por lo tanto, se comienza afrontando el que se centra en el discurso académico, se continúa con el de las convenciones académicas y se termina con el que trabaja los errores ortográficos y gramaticales. Excepto el primer bloque¹, los dos últimos se construyen a base de ítems que mantienen una forma tradicional basada en una pregunta y tres posibles respuestas correctas por cada uno de los indicadores que hemos apuntado.

Por último, para dotar al instrumento de los dos criterios de calidad que debe tener, como apuntan Robles Garrote y Rojas (2015), que son la validez y la fiabilidad, apostamos por un sistema de validación basado en el juicio de expertos, ya que no hemos encontrado ninguna prueba automatizada destinada exactamente al objetivo que perseguimos en la que apoyamos.

CONCLUSIONES

Como hemos ido viendo a lo largo de este artículo, desde el grupo de investigación CAUNIR creemos que, si se elabora una prueba compuesta por diferentes bloques que incluyan, a su vez, un número de indicadores e ítems similares, tendremos la oportunidad de obtener, de primera mano, las premisas que nos permitan desarrollar y ofrecer un programa de formación adecuado, que a su vez pueda ser incluido en el propio programa del título u ofertado de manera independiente. La implementación de este programa de formación nos permitiría la consecución de muchos e importantes logros en el ámbito académico universitario.

¹ El primero es algo especial, ya que, pese a que mantiene esta forma, cada subapartado presenta un texto de uno o dos párrafos sobre el que recaen las preguntas pertinentes. Hemos considerado que esta era la única forma de poder valorar aspectos inherentes al proceso de escritura como, por ejemplo, la cohesión o la coherencia.

De cara al estudiantado, un programa de tales características podría agilizar y dinamizar el proceso de elaboración de su TFE, el estudiante de posgrado aprendería a utilizar de manera correcta el español y sus diferentes registros, invertiría más tiempo en el objeto de estudio –lo que repercutiría en una mayor adquisición de conocimientos–, perdería esa sensación de miedo e inseguridad y, no menos importante, el resultado sería mucho más atractivo, de calidad y enriquecedor.

La consolidación del proceso no sería de menos estima para el director o directora. Gracias a estos avances, esta figura dedicaría su tiempo a lo que realmente es el objetivo, que es el guiar al discente en su investigación. Y es que, si bien ya desde los primeros años del Grado la problemática en torno a la escritura académica es alarmante, se torna especialmente preocupante cuando se trata de afrontar un Trabajo de Fin de Máster. Cuando tratamos la escritura académica dentro de contexto de estudios de posgrado, sus exigencias son mayores. Tal como comenta García Vera (2008, p. 83):

[...] la formación en la universidad requiere de la apropiación de una tradición, de unas disciplinas que aparecen siempre codificadas alfabéticamente y son materializadas en forma de textos que hay que interpretar. Pero interpretar aquí es también producir de nuevo esos textos, construirles su sentido e incluso hacerles preguntas, hasta llegar a unos niveles de elaboración y producción textual.

El resultado de todo lo anteriormente expuesto es que observaríamos un aumento del grado de satisfacción de todos los agentes implicados en este proceso, se generarían muchas más sinergias entre el docente y el discente y, con toda probabilidad, se daría cabida a un mayor número de trabajos de calidad que podrían repercutir, de forma directa, tanto en el mundo académico como en la sociedad a la que sirve. Como comentan Aznarez y Montealegre Alegría (2018, p. 39):

La escritura académica forma parte de uno de los requisitos fundamentales para una participación efectiva dentro de la comunidad universitaria. Sin embargo, en muchos casos, las prácticas de escritura no conllevan guías claras sobre cómo se debe estructurar y organizar un texto para ser aceptado como «correcto». Sucede que los patrones esperados de escritura son muchas veces implícitos y de difícil acceso para los no iniciados. Por esta razón, aquellos estudiantes que carecen de un suficiente dominio lingüístico de estas competencias tendrán dificultades en las tareas de escritura y, por ende, en la demostración de sus conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, G. Y. C. y CHAVERRA-FERNÁNDEZ, D. I. (2020). "Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital", *Folios*, nº 52, pp. 135-153.

AZNAREZ, L. y MONTEALEGRE ALEGRÍA, N. (2018). "Escritura académica: un desafío para la universidad", *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, vol. 5, nº 2, pp. 34-43.

BAZERMAN, C. (1988). *Shaping Written Knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. WI: University of Wisconsin Press. Madison.

BJÖRK, L., BRÄUER, G., RIENECKER, L. & JÖRGENSEN, P.S. (eds.). (2003). *Teaching academic writing in European Higher Education*. Kluwer Academic Publishers. New York.

BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B. & WILIAM, D. (2004). "Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom", *Phi Delta Kappan*, vol. 86, nº1, pp. 4-17.

BOSCOLO, P. & MASON, L. (2001). "Writing to learn, writing to transfer", en: Teaching academic writing in European Higher Education. Kluwer Academic Publishers, New York, pp.83-104.

CAMPS, A. y CASTELLÓ, M. (2013). "La escritura académica en la universidad", REDU: Revista de docencia Universitaria, nº 11(1), pp. 17-36.

CARLINO, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

CARLINO, P. (2004). "Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios", en: Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje. CRUB de la Univ. Nac. del Comahue y Fac. de Psicología, Univ. Autónoma de Madrid, Universidad Nacional del Comahue.

CARLINO, P. (2002). "Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué", Uni-PluriVersidad, nº 2 (2), pp. 57-67.

CASTELLÓ, M. (2014). "Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones", Enunciación, nº19(2), pp. 346-365.

CASTELLÓ, M., e IÑESTA, A. (2012). "Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers", en: University Writing: Selves and Texts in Academic Societies. Emerald Group Publishing Limited. Londres.

CASTELLÓ, M., IÑESTA, A., PARDO, M., LIESA, E., y MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ, R. (2012). "Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice when revising academic texts", Higher Education, nº 63(1), pp. 97-115.

CASTELLÓ, M., IÑESTA, A., y GONZÁLEZ, L. (2010). "La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos [The regulation of doctoral academic writing: the impact of socially shared revision in texts]", Revista Española de Pedagogía, nº 34, pp. 118-133.

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, nº 7(3), pp. 1107-1130.

DE ANGLAT, H. E. D. (2012). "Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado", Revista de orientación educacional, nº 49, pp. 37-53.

DYSTHE, O. (2002). "The learning potential of web-mediated discussion in a university course", Studies in Higher Education, nº 27(3), pp. 339-352.

ERRÁZURIZ CRUZ, M. C., ARRIAGADA RUBILAR, L., CONTRERAS VILLABLANCA, M., y LÓPEZ WESTERMEIER, C. (2015). "Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile", Perfiles educativos, nº 37(150), pp. 76-90.

GARCÍA VERA, N.F. (2008). "Lectura, escritura, cultura académica y formación de docentes", Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores, vol. 3, nº 25, pp. 81-91.

GUZMÁN SIMÓN, F. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (2015). "La evaluación de la alfabetización académica", RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, nº 21 (1), pp. 1-25.

HYLAND, K. (2005). "Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse", *Discourse Studies*, n° 7(2), pp. 173–192.

IVANIC, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. John Benjamins. Amsterdam.

MATEOS, M., MARTÍN, E., VILLALÓN, R. y LUNA, M. (2007). "Reading and writing to learn in Secondary Education: On-line processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, n° 21, pp. 675-697.

MENDOZA RAMOS, A. (2014). "Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado", *Innovación educativa* (México, DF). n° 14(66), pp. 147-175.

NARVAJA DE ARNOUX, E., BORSINGER, A., CARLINO, P., DI STEFANO, M., PEREIRA, C. y SILVESTRE, A. (2005). "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de Tesis de Posgrado", *Revista de la Maestría en Salud Pública*, n° 3(6), pp. 2-18.

OLSON, D.R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press. Cambridge.

RIJLAARSDAM, G., VAN DER BERGH, H., & COUZIJJN, M. (Eds.). (2005). *Effective learning and teaching of writing. A handbook of writing in education* (2nd ed.). Kluwer. Dordrecht.

ROBLES GARROTE, P. y ROJAS, M. D. C. (2015). "La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n° 18.

ROSENFELD, M.; COURTNEY, R., & FOWLES, M. (2004). "Identifying the Writing Tasks Important for Academic Success at the Undergraduate and Graduate Levels. Educational Testing Service", *Research Report 42*. Princeton, nj: Educational Testing Service.

SWALES, J. (2004). *Research genres, Exploration and applications*. Cambridge University Press. Cambridge.

TEJADA, A. J. R. (2002). "Reflexiones críticas sobre la investigación en medición mediante tests en España", *Apuntes de Psicología*, n° 20(1).

TYNJÄLÄ, P., MASON, L., & LONKA, K. (Eds.). (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice. Studies in writing* (Vol. 7). Kluwer, Dordrecht. The Netherlands.

VIEJO, C., y ORTEGA-RUIZ, R. (2018). "Competencias para la investigación: El trabajo fin de máster y su potencialidad formativa", *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, pp. 46-56.

WILLIAM, D. (2011). "What is assessment for learning?", *Studies in Educational Evaluation*, n° 37, pp. 3-14.

BIODATA

Pedro GARCÍA SUÁREZ: Licenciado en Periodismo y Doctor en Lengua Española y sus Literaturas por la Universidad Complutense de Madrid, en la actualidad es Profesor Contratado Doctor en la Universidad Internacional de La Rioja. Su investigación explora las conexiones entre literatura y género desde una perspectiva interdisciplinar. En este momento, forma parte del equipo de investigación del Proyecto I+D “Catálogo de Santas Vivas (1400-1550): Hacia un corpus completo de un modelo hagiográfico femenino (Ref. PID2019-104237GB-I00; 2020-2024)”. Además, es Investigador Principal del Grupo de Investigación CAUNIR, que se encarga de desarrollar la adquisición de las competencias académicas universitarias.

Roxana Beatriz MARTÍNEZ NIETO: Doctora en Filología Clásica por la Universidad Complutense de Madrid. Su investigación gira en torno a las aportaciones de las Humanidades Digitales a los estudios de teatro clásico. Ha participado en el Proyecto de investigación: *Diccionario Griego-Español*, DGE, que se desarrolla en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); el Proyecto *Biblioteca Electrónica Textual del Teatro en Español (1868-1936)*, BETTE, desarrollado por el Grupo de Humanidades y Ediciones Digitales, GHEDI; y el Proyecto de investigación CAUNIR sobre la adquisición de las competencias académicas universitarias. Actualmente es Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Internacional de la Rioja, UNIR.

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 27, N.º 96, 2022**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.



User: uto96
Pass: ut27pr962022

Clic logo

