

Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita

*María del Pilar Montijano Cabrera
y María Elvira Barrios Espinosa*

*Universidad de Málaga, España
montijano@uma.es - elvira.barrios@uma.es*

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre percepciones de estudiantes universitarios de educación ($N = 37$) en torno a una tarea obligatoria de escritura académica al final de su Grado. Para la realización de este estudio se empleó una metodología mixta cuantitativa-cualitativa que se valió de estadística descriptiva y análisis temático. Del análisis se concluye que esta tarea despierta la conciencia de los participantes sobre aspectos clave de la elaboración de esta tarea típicamente académica y que -al final de su formación- estos estudiantes experimentan aún ciertas dificultades que deberían ser paliadas con formación específica en competencias fundamentales de alfabetización académica.

Palabras clave: Escritura académica, alfabetización académica, educación superior.

Academic Literacy at University: Students' Perceptions on a Writing Task

Abstract

This article presents a study on the perceptions of primary education university students' ($N = 37$) on a mandatory end-of-the-course academic written task. A mixed-method (quantitative/qualitative) method-

ology was chosen and data were analysed using both descriptive statistics and thematic analysis. The paper concludes that this task raises the students' awareness of key issues pertaining the writing of academic texts and that -at the end of their Bachelor's course- these students still experience difficulties in this skill which should ideally be reduced with focused instruction in key features of academic literacy.

Keywords: Academic writing, academic literacy, higher education.

1. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de las titulaciones de grado en nuestro país ha traído consigo múltiples novedades en diversos aspectos relativos a la formación y experiencias de aprendizaje de los alumnos durante su periplo universitario.

En efecto, el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), al que podemos considerar el proceso de cooperación más ambicioso en materia de educación que se haya pactado jamás en Europa en lo relativo al ámbito de la Educación Superior, inicialmente concretado en la Declaración de La Sorbona (1998) y posteriormente impulsado gracias a la Declaración de Bolonia (1999), supuso el punto de partida en el proceso de diseño e implementación de nuevos planes de estudio, en consonancia con los cuales implementar un nuevo concepto de praxis educativa más efectiva, encaminada a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario en Europa. Ahora se trata de abordar la formación multidisciplinar del alumnado y para ello se incluyen más herramientas pedagógicas (se persigue un aprendizaje más significativo), se busca la transferencia del conocimiento o se considera la pluralidad de perspectivas, por citar tan solo algunos de los nuevos objetivos a alcanzar en nuestros días. Metodologías docentes, dinámicas de clase, roles a desempeñar por docente y discentes, recursos y ayudas a incluir, estrategias y/o técnicas que deben estar presentes, procesos y herramientas de evaluación... todo se revisa con vistas a que la formación a este nivel tenga lugar en las mejores condiciones posibles y así llegar a definir las "buenas prácticas" docentes en la universidad del siglo XXI, una universidad que debe estar en consonancia con el nuevo contexto de una sociedad definida por parámetros inimaginables unas décadas atrás y que exige de los egresados una formación que ha de estar caracterizada por un tipo de saber que les capacite para la actuación, y no un mero co-

nocimiento enciclopédico, de índole teórico, pero con carencias en cuanto a las competencias profesionales.

De entre todos los aspectos novedosos conformantes del proceso de aprendizaje en la Universidad de nuestros días, el Trabajo Fin de Grado (TFG) requiere atención particular. Y es que se trata de un tipo de trabajo académico que antes no se exigía, lo cual le convierte en un reto sin precedente; su tutorización demanda a los docentes una faceta profesional nueva y hay que llevarla a cabo con éxito; también los alumnos, a la hora de realizarlo y defenderlo, experimentan una complejidad desconocida. Resulta crucial indagar sobre las incertidumbres que a ambos agentes se les pueden presentar durante la elaboración del TFG.

Así pues, el TFG, la incorporación de mayor impacto en los nuevos títulos universitarios, es requisito *sine qua non* para la consecución del título en todos los grados del EEES, tal y como se recoge en el Real Decreto 1393/2007 que introdujo su obligatoriedad. Dicho RD en su artículo 12 (sobre directrices para el diseño de títulos de Graduado) establece que las enseñanzas de grado habrán de concluir con la elaboración y defensa de un TFG que el alumno deberá realizar en la fase final del plan de estudios.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El TFG es un trabajo académico orientado a la evaluación de competencias asociadas a cada título y posee un marcado carácter integrador, pues requiere la movilización simultánea de saberes y competencias de diversa índole. Al no existir otras disposiciones legales al respecto, es competencia de las universidades, en el ejercicio de su autonomía y a través de las Memorias de Verificación y de normativas propias, conformar los aspectos docentes y organizativos concretos de esta materia obligatoria de los planes de estudios de los títulos de Graduado.

Cada universidad ha elaborado su propio reglamento a fin de unificar criterios y asegurar la homogeneidad en la organización, desarrollo y evaluación de los TFG de los distintos títulos oficiales de Graduado que imparte. Así, en el Reglamento de la Universidad de Málaga, podemos encontrar información sobre (1) la naturaleza del TFG y se hace constar que este trabajo ha de ir orientado a la evaluación de las competencias generales definidas en la titulación, (2) los distintos tipos de TFG en función de los contenidos que deben incluir, distinguiéndose entre trabajos empíricos, proyectos de diseño, estudios organizativos, análisis y resolución de casos prácticos reales

u otro tipo de trabajo que habrá de aparecer contemplado en la normativa particular de cada Centro o título, (3) la organización docente, (4) las competencias de la Comisión de Ordenación Académica de cada Centro o titulación (tales como aprobar la "guía docente" y velar por el cumplimiento del reglamento, asignar tutores, establecer la relación de profesores que conformarán los tribunales o regular la defensa de los TFG), (5) proporcionar toda la información sobre la responsabilidad del tutor académico, estableciendo especificaciones y objetivos, la importancia de su labor de supervisión y guía, su papel de dinamizador o su participación activa en la evaluación, (6) modalidades de TFG, (7) asignación de tutor y en ocasiones también del tema, (8) actividades formativas presenciales de orientación y apoyo, (9) las secciones que deben constituir la Memoria del TFG (título, resumen, palabras clave, introducción, desarrollo o método, resultados, conclusiones y referencias), (10) idiomas en los que puede realizarse y defenderse, (11) tribunales de evaluación, (12) la defensa del TFG o (13) la evaluación y calificación del TFG.

Con todo, resulta crucial que el estudiante se encuentre motivado y orientado, que sepa cómo gestionar su tiempo, que utilice los recursos de un modo efectivo y que ponga en práctica las competencias adquiridas para que la elaboración y defensa de su TFG resulte una experiencia significativa y enriquecedora y que no surjan dificultades imposibles de solventar.

Gracias a la experiencia acumulada durante estos últimos cursos académicos en las diferentes universidades españolas, se han dado a conocer ya los primeros resultados de la investigación que pueden servir de base para introducir mejoras de cara al futuro, tanto en la orientación que ha de proporcionar el profesor, como en la manera de afrontarlo y realizarlo por parte del estudiantado (Pérez Urraza, Bilbao Bilbao, Fernández de Larrea, Molero Otero y Ruiz de Gauna, 2014). Adecuar tareas de aprendizaje y metodología de trabajo, delimitar marcos temporales adecuados, apoyar el desarrollo de las competencias de acuerdo a objetivos realistas o evaluar de un modo riguroso, por citar las más destacadas, resultan variables a reconsiderar en pos de una mayor eficiencia.

Mediante el TFG, entonces, cada alumno deberá demostrar que ha adquirido las competencias descritas en el título y que, por lo tanto, está preparado para ejercer las profesiones para las que su título le capacita. Con todo, es fácil advertir que no se pueden pasar por alto las características esenciales del TFG: se trata de un trabajo personal, autónomo, que el alumno realiza durante los últimos meses de sus estudios universitarios, bien de manera in-

dividual o bien grupal, y que posteriormente defiende en público individualmente; debe mostrar un carácter esencialmente holístico -ya que debe reflejar los conocimientos, habilidades, competencias y capacidades adquiridas por el alumno durante el período de docencia universitaria- e integrador, pues por medio del mismo el estudiante debe probar la relación idónea entre los diferentes aprendizajes adquiridos en las diversas materias; tiene un valor terminal, algo que ratifica la necesaria aplicación de otros conocimientos y saberes para la realización del mismo y que, además, le viene dado por su ubicación en el marco temporal.

A raíz de esta concepción general del TFG, se nos presentan dos reflexiones con respecto a la formación real adquirida por el alumnado de cara al proceso de elaboración del mismo, a saber: por una parte, (a) parece lógico pensar que competencias académicas esenciales (tales como: comprender textos académicos con lenguaje específico, hacer resúmenes que recojan los puntos más importantes de un discurso de partida dado y que sigan los criterios formales establecidos, estructurar de manera ordenada un texto o discernir entre información subjetiva y objetiva -por citar tan solo algunas de entre las competencias más relevantes y necesarias para la correcta elaboración y defensa del TFG) van a resultar objeto prioritario de atención dado su rol insustituible en todo trabajo de índole académica; por otra parte, además, (b) parece sensato confiar en que el profesorado universitario de las diferentes áreas de conocimiento realice un análisis veraz, e incluso exhaustivo, para valorar de modo honesto si su contribución al desarrollo de estas competencias por parte del alumnado ha sido adecuada y eficaz.

Siguiendo en esta línea, entonces, parece adecuado esperar que, de manera análoga a como se produce el desarrollo de otras competencias más específicas -en nuestro caso, las que corresponden al Grado de Primaria y a los Módulos didáctico-disciplinares, que aparecen recogidas en la Orden ECI/3854/2007, apartados 3 y 5, respectivamente-, nuestros alumnos hubieran ido progresando asimismo en su capacidad para comunicarse de un modo ágil, claro y correcto tanto por medio del lenguaje oral, como de manera escrita, o que a la par hubiesen evolucionado gradualmente en su habilidad para leer y escribir textos que contengan el lenguaje y las nociones de las diferentes asignaturas -una competencia, esta última, denominada "alfabetización académica", y que se desarrolla siempre que se atiende a las particularidades de la escritura y la lectura en las diversas asignaturas objeto de estudio y aprendizaje, y que se potencia en aras de un mejor acceso por parte

de los alumnos a los conceptos disciplinares y el uso específico del lenguaje de los diferentes campos de estudio.

La "Alfabetización Académica" ha sido objeto de no poca atención hasta nuestros días (Carlino 2003a, 2003b, 2005, 2012a, 2012b, 2013, entre otros), y ya podemos encontrar voces que abogan por considerar la creación de una disciplina con identidad propia, que podría guiarnos, por ejemplo, a la hora de diagnosticar la fase de desarrollo en que se encuentran los estudiantes en cuanto a su competencia al respecto o que nos proporcionaría herramientas y estrategias pedagógicas adecuadas para su fomento de modo efectivo. Este campo de estudio englobaría todas aquellas acciones específicas llevadas a cabo por los distintos docentes con vistas a ayudar a que: "los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia" (Carlino, 2013:370). Dado que se concibe como una formación prolongada, prosigue el argumento, su desarrollo resultaría inviable si se ubicase estrictamente solo en ciertas asignaturas o en marcos temporales muy limitados (op.cit.). Al hacer un llamamiento a la acción a la totalidad de docentes -sin exclusión de áreas de conocimiento- para que realicen cambios sustanciales en sus prácticas de enseñanza, invirtiendo tiempo y esfuerzo en orientar la escritura y lectura de sus alumnos, la nueva disciplina en cuestión pasaría a ser considerada por mérito propio como un campo de referencia imprescindible en el desarrollo profesional del docente universitario. En consonancia con las directrices pedagógicas dictadas en pos de una mejor alfabetización académica del alumnado universitario, cada profesor habrá de dilucidar sus posibilidades de intervención a través del currículum para orientar a los estudiantes en el desarrollo de esta competencia. Esto les permitiría aprender a aprender en cada campo de conocimiento y así apropiarse de las nociones esenciales con mayor efectividad y de manera más significativa.

Partiendo de estas disquisiciones aquí esbozadas, que evidencian la importancia del fomento de la "alfabetización académica" como estrategia didáctica esencial para una adecuada formación en la etapa universitaria, nos planteamos una aproximación a la autopercepción del alumnado para conocer de primera mano si se siente realmente capacitado y con los conocimientos necesarios para afrontar con garantías de éxito esta incursión en el terreno de la escritura académica; nuestro convencimiento sobre la importancia de recopilar datos en este sentido fue lo que nos impulsó a llevar a cabo esta investigación que aquí presentamos, en la que analizamos tanto la

concienciación de nuestros alumnos con respecto a su propio proceso de alfabetización académica, como las dificultades concretas que han experimentado nuestros estudiantes durante la realización de su TFG. Pensamos que los testimonios de nuestros alumnos resultará una información vital que retroalimentará nuestra labor de tutorización y que nos permitirá perfilar más certeramente cómo deben articularse las directrices recogidas a nivel teórico en el reglamento con respecto a esta nueva demanda académica para que nuestra labor resulte efectiva.

3. METODOLOGÍA

3.1. Introducción

Nuestro trabajo adopta una metodología mixta de investigación que ha supuesto la recogida y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, lo que ha permitido, por una parte, abrir las posibilidades de identificar fenómenos no anticipados, y, por otra, triangular los datos aportados por los participantes (Creswell, 2003; Creswell & Plano Clark, 2011; Tashakkori y Teddlie, 2010).

3.2. Participantes y contexto

Un total de 37 estudiantes que se encontraban matriculados en la asignatura Trabajo Fin de Grado del último curso del Grado en Educación Primaria en la Universidad de Málaga (España) participaron en el estudio; de ellos, 20 (78.30%) son mujeres y 8 (21.62%), hombres. Los datos se obtuvieron en los años académicos 2013-2014 y 2014-2015.

Como hemos adelantado unas líneas más arriba, la asignatura Trabajo Fin de Grado consiste en la elaboración de un trabajo académico autónomo que el estudiante realiza bajo la orientación de un profesor de la Facultad; en nuestro caso, este trabajo se plantea como una reflexión sobre las Prácticas Escolares que concluye con un diseño de intervención educativa.

3.3. Procedimientos de obtención y análisis de datos

Para los fines del estudio se elaboraron dos cuestionarios -el *Cuestionario sobre la escritura académica en el TFG* y el *Cuestionario de dificultades experimentadas durante la realización del TFG*. El primero consta de preguntas cerradas que se respondían mediante una escala de 5 puntos (donde 1="Muy en desacuerdo"; 2="En desacuerdo"; 3="Ni de acuerdo ni en desacuerdo"; 4="De acuerdo"; y 5="Muy de acuerdo") pretendía indagar en el potencial efecto del TFG como tarea que fomenta

la concienciación sobre las características del discurso académico escrito, mientras que el segundo se orientaba a explorar las dificultades que distintos aspectos de la escritura académica del TFG había planteado a los estudiantes. El *Cuestionario sobre la escritura académica en el TFG* estaba conformado por 10 ítems de respuesta cerrada mientras que el Cuestionario de dificultades experimentadas durante la realización del TFG comprendía 29 ítems -25 cerrados y 6 abiertos-. Las posibles respuestas de los ítems cerrados se configuró en forma de escala de 5 puntos (donde 1="Ninguna dificultad; 2="Poca dificultad"; 3="Alguna dificultad"; 4="Bastante dificultad"; y 5="Mucha dificultad").

Ambos cuestionarios, configurados como anónimos, se albergaron en la página asignada a la asignatura en el Campus Virtual de la Universidad de Málaga y se realizaron en línea. Un total de 37 estudiantes cumplieron el *Cuestionario sobre la escritura académica en el TFG* mientras que 33 rellenaron el *Cuestionario de dificultades experimentadas durante la realización del TFG*.

El primer año en el que se recogieron datos, el año 2014, se emplearon únicamente los cuestionarios como herramientas de obtención de datos. Nos obstante, a raíz del análisis de la información obtenida y con el fin de profundizar en las perspectivas de los participantes, así como de triangular información en torno a su percepción de los aprendizajes adquiridos y las dificultades experimentadas, se decidió posteriormente ampliar con entrevistas los instrumentos de recogida de datos. De esta forma, una vez que habían finalizado la defensa pública del TFG, 14 estudiantes se prestaron voluntariamente a ser entrevistados por una asistente sobre distintos aspectos de la elaboración del TFG. A los informantes se les garantizó la confidencialidad, de ahí que no fuesen registrados sus datos personales.

Los ítems cerrados y abiertos fueron analizados: los primeros, mediante estadística descriptiva (media, moda y desviación estándar) y los segundos, mediante análisis temático (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. El TFG y la concienciación sobre aspectos clave de la escritura académica

Como se recoge arriba, uno de los cuestionarios elaborado para los fines del estudio pretendía sondear el grado en que la elaboración del

TFG había estimulado la concienciación de los estudiantes sobre las características del discurso académico escrito.

La Tabla 1 muestra los ítems que lo conformaron y los resultados obtenidos.

Tabla 1. Resultados obtenidos en el Cuestionario sobre la escritura académica en el TFG

	Media	Moda	D.E.
Realizar el TFG ha supuesto buscar y reconocer fuentes documentales originales.	4,70	5,00	,684
Realizar el TFG ha supuesto analizar en profundidad y de un modo crítico muchas fuentes bibliográficas a las que he accedido.	4,79	5,00	,600
Realizar el TFG me ha ayudado a darme cuenta de que no todos los textos escritos se elaboran de la misma manera.	4,52	5,00	,667
Realizar el TFG me ha servido para tener presente que es esencial seguir una estructura determinada para conseguir corrección y coherencia.	4,42	5,00	,708
Realizar el TFG me ha hecho consciente de la importancia de prestarle atención al estilo de mi redacción.	4,58	5,00	,708
Realizar el TFG me ha hecho prestarle una especial atención a la claridad y a la falta de ambigüedad en mi redacción.	4,61	5,00	,496
Realizar el TFG me ha hecho pensar en la importancia que puede tener el título de cualquier trabajo académico a la hora de captar la atención del lector.	4,18	4,00	,727
Realizar el TFG me ha llevado a plantearme si la información que presento es relevante, actualizada y adecuada	4,48	5,00	,755
Realizar el TFG me ha hecho plantearme cuáles son las implicaciones y la relevancia de lo que yo presento en mi trabajo (mi aportación).	4,36	5,00	,929
Realizar el TFG me ha hecho plantearme la importancia de comprobar que todo está como debería y de revisar todo minuciosamente.	4,76	5,00	,435

Como puede apreciarse a partir de los datos de la media y la moda recogidos en la Tabla 1, el TFG parece haber representado un acicate para concienciarse sobre elementos clave de la escritura académica, pues, en su conjunto, los participantes declaran un grado de acuerdo alto -en todos los casos entre los puntos de la escala correspondientes a las expresiones "De acuerdo" y "Muy de acuerdo"- con las declaraciones contenidas en los ítems. Destacan -por asumir valores próximos al máximo grado de acuerdo- el componente de la escritura académica que reconoce la necesidad de consultar fuentes documentales y de tratar de manera analítica y crítica las fuentes consultadas, así como la importancia de revisar y editar meticulosamente el texto.

Los datos recogidos a través de una pregunta abierta del cuestionario y de la entrevista individual confirman que los participantes reconocen haber aprendido a redactar textos académicos a raíz de la elaboración de su TFG.

En el caso de la información obtenida en el cuestionario, 31 de los 37 estudiantes que lo cumplimentaron responden a la pregunta de "¿En qué crees que has mejorado especialmente gracias a la elaboración del TFG?" mencionando la redacción de un trabajo académico o a algún aspecto asociado. Un ejemplo de estas respuestas es la siguiente:

He mejorado mi expresión escrita. Ahora cuido mucho más mi lenguaje a la hora de elaborar un trabajo de tipo académico, utilizo mayor cantidad de sinónimos y conectores.
(#Cuest_dif_4)

En cuanto a los temas particulares mencionados repetidamente en esta pregunta del cuestionario destacan la mejora en la redacción y en el uso de un lenguaje formal y de un registro académico ($n = 11$), la búsqueda de información y fuentes bibliográficas y documentales ($n = 11$), la fundamentación en fuentes y la justificación de las ideas ($n = 8$) y la organización de las ideas para conseguir un texto coherente ($n = 6$). Además, los informantes mencionaron el uso adecuado de citas y referencias ($n = 3$) y la capacidad de síntesis y selección de información ($n = 3$).

Por su parte, de los 14 estudiantes entrevistados, 13 aluden asimismo como aprendizaje adquirido en esta asignatura a la elaboración de un trabajo académico. Ejemplos de respuestas a la pregunta de "¿Qué crees que has aprendido en la asignatura Trabajo Fin de Grado?", son las siguientes:

He aprendido a redactar realmente un texto académico de manera más formal que los elaborados en las asignaturas que he tenido antes en el Grado. (#Ent_1)

Yo creo que el hecho de poder hacer un trabajo académico, pero un buen trabajo académico. (#Ent_4)

Pues la elaboración de un trabajo académico porque no estamos acostumbrados a elaborar un trabajo de este tipo. (#Ent_8)

Cuando los participantes comentan aspectos concretos aprendidos relativos a la redacción de textos académicos, los informantes aluden a la búsqueda de información bibliográfica y documental ($n = 8$), la fundamentación de las ideas propias con argumentos propios y otros procedentes de autores consultados ($n = 3$), el aprendizaje de un registro de escritura formal ($n = 3$), la estructuración de las ideas de manera coherente ($n = 3$), el manejo de citas ($n = 2$) y la síntesis y selección de la información ($n = 2$).

4.2. Dificultades en la elaboración del TFG¹

Un segundo cuestionario, el *Cuestionario de dificultades experimentadas durante la realización del TFG*, pretendía indagar en los problemas que los informantes habían advertido al elaborar el TFG; los resultados se presentan agrupados en secciones, cada una de ellas relacionada con un aspecto de la escritura académica.

4.2.1. Citas, referencias y normativa de la American Psychological Association (APA) en cuanto a citación y referencias

Los datos obtenidos muestran que los estudiantes de último curso de su formación universitaria experimentan una dificultad intermedia entre los valores que representan "alguna" y "bastante" dificultad en las competencias básicas de búsqueda, registro y fundamentación teórica y bibliográfica sobre las que se les sondea; incluso la elaboración del listado bibliográfico -que es una tarea puramente mecánica- no resulta una tarea fácil para los informantes (Tabla 2).

La información obtenida gracias tanto a la pregunta abierta del cuestionario en la que los participantes expresaban, de manera no dirigida, los comentarios que deseasen en torno a estos componentes de la competencia académica escrita, como la recogida a partir de las entrevistas, evidencian que esta dificultad es atribuida por los estudiantes a su falta de preparación y de experiencia a lo largo del Grado en la realización de trabajos en las que tuvieran que fundamentar sus reflexiones y posiciones con referencias y citas bibliográficas. De hecho, 12 de los 15 estudiantes que incluyeron un comentario en la pregunta abierta mencionaron esta laguna en su formación como la causa de la dificultad encontrada en este ámbito de la escritura académica. Los siguientes comentarios ilustran esta postura:

Los aspectos que tienen que ver con estos temas son los que más trabajo me han costado llevar a cabo, ya que durante los trabajos realizados a lo largo del Grado apenas se me ha pedido usar referencias ni el uso de la normativa APA, por lo que "empezar ahora de cero" me ha supuesto mucho esfuerzo. (Cuest_dif_#24)

Resulta fundamental en mi opinión formar a los estudiantes en este tipo de capacidades de investigación desde el inicio del grado, lo que no se corresponde con la realidad experimentada (Cuest_dif_#06)

La información recogida gracias a la entrevista confirma que el uso de citas y referencias, y la normativa de citación, referencias y elaboración del listado bibliográfico según la normativa de la APA es una fuente de dificultad para muchos estudiantes ($n = 9$).

Dificultades encontradas, por ejemplo, la elaboración de citas adecuadas insertadas dentro del texto, que cumplieren con todas las normas APA y, sobre todo, la lista de referencias bibliográficas, eso es lo que más trabajo que ha costado. (#Ent_1)

Yo he tenido dificultades con las normas APA, porque no he tenido formación en este aspecto antes de abordar el TFG. (#Ent_12)

Tabla 2. Resultados obtenidos en la sección sobre citas, referencias y normativa de la APA del Cuestionario de dificultades experimentadas durante la realización del TFG

	Media	Moda	D.E.
Buscar bibliografía sobre asuntos relevantes al contenido de tu TFG	3,73	3	,838
Incorporar referencias a autores y obras dentro del cuerpo del texto (en relación a qué información sobre ellos es necesario incluir).	3,76	4	,895
Elaborar la lista de referencias de la bibliografía en función del tipo de documento (artículo, libro, normativa...).	3,57	4	1,015
Incluir citas literales dentro del texto (en cuanto a formato, información sobre la fuente que hay que incluir, etc.).	3,27	3	1,122
Parafrasear con tus palabras ideas de fuentes documentales consultadas.	3,11	3	1,022
Fundamentar las reflexiones, comentarios y observaciones con alusiones a aspectos de la teoría estudiada en asignaturas del Grado.	3,54	3	,989

4.2.2. Aspectos relacionados con la estructura textual

Como demuestran los valores de la media y la moda, en términos de aspectos relacionados con la estructuración del texto académico, y a excepción de los relacionados con la redacción del título y el resumen, los informantes parecen haber experimentado entre "alguna" y "bastante" dificultad (Tabla 3); destacan, por el grado de dificultad que los estudiantes asocian a estos integrantes de la competencia escrita, la elaboración de la conclusión -tanto del trabajo en su conjunto como de una sección- así como la capacidad para dotar al texto de coherencia y cohesión.

Cuando los participantes refieren dificultades encontradas en el curso de las entrevistas, 9 comentan la que les supuso organizar las ideas que querían plasmar en un texto que evidenciara una estructura coherente.

Sobre todo, cuando he elaborado el texto escrito, el inicio de los párrafos y cómo hilarlos unos con otros también. Eso es lo que más me ha costado. Me preguntaba: ¿Esto es coherente? (#Ent_1)

... nos decía la profesora que había que darle un sentido a todo, que el trabajo, que todo, estuviera ligado, y yo muchas veces no hilaba bien los párrafos, no hilaba bien una sección con otra, me ha costado mucho eso, hilvanar y [...] que tuviera lógica todo. (#Ent_5)

... estructurar todo con coherencia es lo que a mí más difícil me ha resultado. (#Ent_12)

Tabla 3. Resultados obtenidos en la sección sobre estructura textual del Cuestionario de dificultades experimentadas durante la realización del TFG

	Media	Moda	D.E.
Redactar el título.	2,41	2	,985
Elaborar el resumen.	2,57	2	,835
Escribir la introducción.	2,70	3	,812
Escribir la conclusión.	3,54	4	,869
Justificar el tema / la intervención seleccionada.	3,16	3	1,041
Plantear la idea principal que quieres transmitir en una sección.	3,05	3	1,079
Apoyar la idea principal con ideas secundarias.	3,34	3	,998
La segmentación del texto en párrafos que recojan, cada uno de ellos, una idea.	3,05	3	,998
La elaboración de secciones de texto que evidencien coherencia y cohesión - es decir, que las secciones y el conjunto del TFG tengan un sentido unitario y que las ideas secundarias contribuyan a fundamentar la idea principal, y que los párrafos y las oraciones estén interrelacionados entre sí.	3,46	4	1,070
El uso de nexos (o conectores) para relacionar ideas dentro del texto (p. ej., por consiguiente, sin embargo, a este respecto, etc.).	3,05	3	1,153
Escribir el párrafo de conclusión de una sección.	3,29	4	,926

4.2.3. Aspectos lingüísticos

Los resultados expuestos abajo (Tabla 4), que aluden directamente a los aspectos lingüísticos, eran percibidos con una dificultad media, que no superaba la medida correspondiente a "Alguna dificultad"; es llamativo que estos componentes de la escritura representen cierta dificultad a estudiantes universitarios en su último año del Grado. Además, en la pregunta abierta, varios participantes que añadieron algún comentario expresaron su sorpresa ante las correcciones que sobre aspectos lingüísticos realizaban sus tutoras, lo cual parece revelar que, según ellos, se les corregían párrafos y expresiones que consideraban que estaban correctamente elaborados.

En las entrevistas, además de comentar dificultades en torno a aspectos de la textualización relativos a la estructuración del escrito en un texto coherente, los informantes mencionaron otros de índole más general ($n = 7$) y también relativos a la consecución de adecuación en el registro y las terminología utilizados ($n = 5$) y a la corrección en el uso de determinadas estructuras lingüísticas ($n = 4$). Las siguientes citas dan muestra de la expresión de estas dificultades:

¿La mayor dificultad? Yo creo que para mí, el escribir de forma académica, no de la manera en la que se habla, yo creo que eso ha sido lo más difícil. (#Ent_4)

Fundamentalmente, exponer ideas, porque el hecho de redactar me cuesta, porque cuando una se pone a redactar debe tener las ideas muy claras y luego saber plasmarlas. (#Ent_5)

Al principio tenía dificultades sobre cómo empezar a escribir, cómo redactar este tipo de trabajo, ... (#Ent_6)

... he tenido que hacerme a la idea de que tengo que trabajar de una manera diferente, y saber que el vocabulario era muy específico, era un vocabulario profesional el que tenía que utilizar. (#Ent_7)

Pues yo diría que estructurar las ideas, el tener en la cabeza muchas ideas pero claro, luego, el ponerlas en un papel, entre que tienes que tener mucho cuidado con los conectores, con las estructuras que tienes que utilizar, por ejemplo yo no sabía que a veces no se puede usar el infinitivo y el gerundio como yo creía, no lo sabía, esa es la mayor dificultad.. (#Ent_13)

Tabla 4. Resultados obtenidos en la sección sobre aspectos lingüísticos del Cuestionario de dificultades experimentadas durante la realización del TFG

	Media	Moda	D.E.
La elaboración de oraciones gramaticalmente correctas (en términos, p. ej., de concordancia sujeto verbo, pronombre y referente, etc.).	2,51	3	,932
La selección de vocabulario apropiado y variado (incluyendo el uso de sinónimos).	2,95	3	,941
Aspectos relacionados con la puntuación (p. ej., el uso de ; frente al .)	2,95	3	,941

4.2.4. Formato

Aunque, en su conjunto, los aspectos relativos al formato del TFG no representan, en términos comparativos, una dificultad notable para los participantes, sí que parecen advertir cierta dificultad en cuanto a la maquetación general del trabajo, de las tablas y de la división de secciones conforme a las normas establecidas (Tabla 5).

En la pregunta abierta en la que los informantes podían expresarse de manera no dirigida sobre dificultades experimentadas con relación al formato del TFG, de los 22 informantes que lo hicieron, 9 afirmaron que no había tenido ninguna dificultad con el formato y la maquetación del TFG. Las dificultades mencionadas por los restantes se refieren a la numeración de las páginas ($n = 8$), el ajuste a la extensión máxima de 50 folios ($n = 3$), el espaciado interlineal ($n = 2$), las tablas ($n = 2$), los epígrafes y sub-epígrafes ($n = 1$), y los encabezados y pies de página ($n = 1$). Tres de los que reconocieron haber experimentado alguna dificultad con estas cuestiones, manifestaron incluso irritación ante la necesidad de atender a estos aspectos formales en el TFG, ejemplo de lo cual son las siguientes manifestaciones:

Entiendo que es útil mantener un formato estándar, pero pienso que debería haber más flexibilidad al respecto, pues lo más importante del trabajo es el contenido, no el formato. Además, me parece injusto establecer un máximo de 50 páginas y luego exigir que cada apartado empiece en página impar. Entre esto, el interlineado doble y los márgenes, se pierde una cantidad de espacio que a muchos les puede parecer necesaria. (Cuest_dif_#05)

No somos expertos en ofimática, este aspecto debería tener menor ponderación, y valorarse más el contenido. (Cuest_dif_#11)

Asimismo, otros 3 participantes aludieron a una plantilla de formato que se les facilitó como una ayuda inestimable para prevenir experimentar problemas con el formato.

Tabla 5. Resultados obtenidos en la sección sobre cuestiones de formato del *Cuestionario de dificultades experimentadas durante la realización del TFG*

	Media	Moda	D.E.
Maquetar el TFG conforme a las especificaciones de la Normativa de la Facultad (de Ciencias de la Educación) (en cuanto a tamaño y tipo de letra, tamaño de los márgenes, número de páginas...).	2,76	2	1,116
Elaborar las tablas e incluir el pie de tabla y la fuente de la información.	2,62	2	1,114
Elaborar los anexos (y decidir qué información incluir en ellos).	2,38	2	,953
Elaborar el índice.	1,89	2	,994
Formatear los epígrafes y sub-epígrafes.	2,54	2	1,043

4.2.5. Otros hallazgos

La entrevista realizada a los informantes permitió que expresaran de manera no dirigida dificultades a las que habían hecho frente durante la elaboración del TFG y que no estaban recogidas en el Cuestionario de dificultades experimentadas durante la realización del TFG.

Un total de 7 participantes se refirió a la sensación de desconcierto experimentada en la etapa inicial de la realización del TFG y 3 de ellos identificaron la raíz del problema en la dificultad para orientar su trabajo;

También como dificultades, al principio, sobre cómo centrar el trabajo, sobre cómo orientarlo a lo que era satisfactorio y a lo que yo realmente quería enfocarlo. (#Ent_01)

... yo al principio estaba perdida, no sabía exactamente qué era el TFG, no sabía elaborar un trabajo de esa índole. (#Ent_02)

... al principio es cierto que me notaba perdida y no sabía bien cómo meterle mano. (#Ent_09)

Asimismo, en la entrevista, todos los informantes coincidieron en la percepción de que no se les había preparado suficientemente a lo largo del Grado para realizar un trabajo con los estándares de rigor académico exigidos para el TFG en cuanto a uso de un registro formal, corrección lingüística, cumplimiento de normas de citación y referencias estandarizadas, etc.

...yo jamás había hecho un trabajo de estas características y vaya, ninguno que se pareciese realmente, ... (#Ent_02)

Yo ahora me he dado cuenta, a raíz de haber hecho el TFG, me he dado cuenta de que los trabajos que he hecho hasta ahora no están realmente bien. Porque a la hora de buscar bibliografía, buscar información, incluso, de redactar, no tiene nada que ver lo que yo he hecho en este trabajo fin de grado con lo que yo he estado haciendo anteriormente. (#Ent_09)

Durante el Grado, en distintas asignaturas se han exigido textos académicos pero no de este tipo, [...] no se le ha dado suficiente importancia a la redacción, a las normas APA, al estilo, a cómo deben ser los párrafos, a los títulos, a los subtítulos... (#Ent_12)

Precisamente esa falta de preparación en la elaboración de trabajos académicos escritos es reconocida de forma generalizada como uno de los puntos débiles de la formación recibida durante el Grado, y, consecuentemente, los estudiantes demandan instrucción paulatina en esta competencia que se les obliga a demostrar al final de esta etapa universitaria. Asimismo, algunos participantes lamentan que no se les haya exigido adoptar el estilo y el rigor propio de los trabajos académicos en los trabajos elaborados durante el Grado. Las siguientes declaraciones dan muestra de estas apreciaciones:

...yo creo que este es un aspecto que debería ser mejorado en el Grado, que fuese progresivo, que en el primer curso nos enseñen algo básico y que luego vaya aumentando la dificultad, para que cuando lleguemos a este punto podamos abordar un trabajo así en mejores condiciones. (#Ent_02)

...nunca nos han exigido, por ejemplo, las normas APA, a mí nunca me las han exigido, nunca me había exigido que pusiese referencias, citas, ... en ningún trabajo... (#Ent_04)

...en todos los trabajos que nos han pedido en la Facultad tampoco nos han solicitado un alto grado de academicismo, no tenían que ser tan académicos... el profesor no te corregía nada, todo se daba por bueno, tú no sabías si todo estaba bien.... Yo veo que no, que no nos han formado en cómo escribir, que les da igual cómo escribas, mientras tú tengas aprobado el examen, el trabajo es algo más secundario. (#Ent_05)

...durante el Grado, en distintas asignaturas se han exigido textos académicos pero no de este tipo, [...] no se le ha dado

suficiente importancia a la redacción, a las normas APA, al estilo, a cómo deben ser los párrafos, a los títulos, a los subtítulos... ha sido realmente en el TFG cuando se ha enseñado eso. (#Ent_06)

Yo ahora me he dado cuenta, a raíz de haber hecho el TFG, me he dado cuenta de que los trabajos que he hecho hasta ahora no están realmente bien. Porque a la hora de buscar bibliografía, buscar información, incluso, de redactar, no tiene nada que ver lo que yo he hecho en este trabajo fin de grado con lo que yo he estado haciendo anteriormente. Entonces, si desde un primer momento, desde el primer año del Grado se nos enseñara, se nos dieran unas pautas sobre cómo hay que hacer un trabajo, la bibliografía y todo eso, yo creo que sería mucho más beneficioso para los alumnos; así desde el principio saben cómo tienen que encauzar los trabajos, estaría mucho más seguro y como más conocimiento sobre cómo elaborarlo. (#Ent_09)

...lo que me han exigido ha sido el mínimo, tanto en búsqueda de información, les ha dado igual si había plagio como si no había plagio, la forma de redactar, nunca me han dicho si cometía faltas de ortografía, si utilizaba bien el gerundio en la redacción, eso lo he aprendido en el TFG. (#Ent_11)

5. CONCLUSIONES

El TFG -ya se ha explicitado- se concibe como una tarea de carácter integrador con la que el alumno ha de poner en práctica de manera sincrónica diferentes competencias ya desarrolladas; no se trata, en principio, de una herramienta para el crecimiento intelectual, personal o cultural del alumnado, aunque estos desarrollen ciertas habilidades mientras lo realizan; ha de servir básicamente para evidenciar todo saber alcanzado, mas no se ideó, insistimos, como un instrumento para la consecución de nuevas competencias, adicionales a las ya adquiridas según se iban cursando las asignaturas.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio nos permiten afirmar, no obstante, que el TFG ha sido clave para que nuestros alumnos despierten su conciencia con respecto a la importancia que tiene el discurso académico y sobre cuáles son las características esenciales del mismo, algo que no se había hecho tan patente mientras cursaban las restantes asigna-

turas del grado. Sin embargo, ha sido precisamente el hecho de tener esta mayor conciencia sobre la diferencia entre redactar un texto de índole académica en comparación a un discurso menos formal lo que ha propiciado el que nuestros alumnos experimenten un grado de dificultad que, en principio, no tendrían que haber advertido si su formación, en lo relativo a la elaboración de un trabajo de esta naturaleza, hubiera tenido lugar como cabría esperar.

Ante (1) la falta de preparación y los déficits detectados y referidos por los estudiantes en cuanto su capacitación para la elaboración de trabajos académicos y (2) la necesidad de encontrar vías que nos permitan abordar el problema con éxito para solucionarlo, abogamos por una formación específica de cara a la alfabetización académica de los estudiantes universitarios. Considerando, además, que a nuestros alumnos, a lo largo de su periplo universitario, se les han ido ofreciendo de modo puntual talleres diversos sobre búsquedas de recursos bibliográficos, escritura académica o normativa para las citas, entre otros, no nos cabe duda de que este tipo de formación a la que aludimos ha de ser sistemática y progresiva, pues los datos indican que si sólo se abordan están cuestiones de manera ocasional, el alumnado no llega a desarrollar la competencia al respecto. Nos sumamos, con todo, a quienes defienden e invitan a seguir las recomendaciones y estrategias de una Didáctica de la Educación Superior (Moyano, 2004, 2010; Camps y Castelló, 2013; Carlino, 2013; Villaseñor, 2013) que generaría conocimiento sobre cómo los profesores deberían afrontar el fomento del aprendizaje de la lectura y escritura de textos disciplinares específicos del modo más efectivo posible para guiar su práctica docente en este sentido.

Notas

1. Esta sección amplía -en periodo de tiempo abarcado (los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015), en número de informantes y añadiendo información obtenida mediante entrevistas- la que se presentó en la comunicación "Dificultades experimentadas en la redacción del Trabajo de fin de Grado por maestros en formación", presentada en el 4º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa organizado por la Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa celebrado en Valencia (España) los días 2 y 3 de julio de 2014.

Referencias Bibliográficas

- BOYATZIS, Richard. E. 1998. **Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development**. Sage. Thousand Oaks, California (Estados Unidos).
- BRAUN, Virginia y CLARKE, Victoria. 2006. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**. Vol. 3. N° 2: 77-101.
- CAMPS MUNDÓ, Anna y CASTELLÓ BADÍA, Monserrat. 2013. La escritura académica en la universidad. **REDU: Revista de docencia Universitaria**. Vol. 17. N° 35: 17-36. Disponible en <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf>. Consultado el 09.09.2015.
- CARLINO, Paula. 2003a. Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere, Revista Venezolana de Educación**. Vol. 6. N° 20: 409-420. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>. Consultado el 09.09.2015.
- CARLINO, Paula. 2003b. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. **Uni-Pluri/Verdad**. Vol. 3. N° 2. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12289>. Consultado el 09.09.2015.
- CARLINO, Paula. 2005. **Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires (Argentina).
- CARLINO, Paula. 2012a. "Helping doctoral students of education to face writing and emotional challenges in identity transition" en CASTELLÓ, M. y DONAHUE, C. (eds). **University writing: Selves and texts in academic societies**. pp. 217-234. Emerald. Londres. Disponible en: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado>. Consultado el 09.09.2015.
- CARLINO, Paula. 2012b. "Who takes care of writing in Latin American and Spanish universities?" en C. THAISS, G. BRÄUER, P. CARLINO, L. GANOBOSIK-WILLIAMS y A. SINHA (eds.). **Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places**. pp. 485-498. The WAC Clearinghouse y Parlor Press. Fort Collins. Colorado. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter41.pdf>. Consultado el 09.09.2015.
- CARLINO, Paula. 2013. Alfabetización académica diez años después. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 18. N° 57: 355-381. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART57002&critero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v18/n057/pdf/57002.pdf>. Consultado el 09.09.2015.

- CRESWELL, John W. y PLANO CLARK, Vicky L. 2011. **Designing and conducting mixed methods research** (2nd ed.). Sage. Thousand Oaks, California (Estados Unidos).
- MOYANO, Estela Inés. 2004. La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. **Revista Texturas**. N° 4: 109-120.
- MOYANO, Estela Inés. 2010. Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. **Revista Signos**. Vol. 43. N° 74: 465-488.
- PÉREZ URRAZA, Karmele, BILBAO BILBAO, Begoña, FERNÁNDEZ DE LARREA, Estibaliz, MOLERO OTERO, Begoña y RUIZ DE GAUNA, Pilar (coords.). 2014. **Retos y oportunidades del TFG en la sociedad del conocimiento. Actas del I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo de Fin de Grado**. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Bilbao (España).
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- REGLAMENTO DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA. Disponible en http://www.uma.es/secretariageneral/newsecgen/index.php?option=com_content&view=article&id=218:reglamento-del-trabajo-fin-de-grado-de-la-universidad-de-malaga&catid=22&Itemid=124. Consultado el 09.09.2015.
- TASHAKKORI, Abbas y TEDDLIE, Charles. 2010. "Current developments and emerging trends in integrated research methodology" en TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, C. (eds.). **Handbook of mixed methods in social and behavioral research** (2nd edition). pp. 803-826. Sage. Thousand Oaks, California (Estados Unidos).
- VILLASEÑOR LÓPEZ, Victoria Yolanda. 2013. "Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad". **Reencuentro**. N° 66: 91-101.