



Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos, y un intento de mejora, de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado

Undergraduate dissertations in Spanish and English: challenges of —and an attempt to improve— academic literacy in initial teacher education

Aoife K. Ahern 

e-mail: akahern@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Alicia Hernando 

e-mail: maliher05@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Resumen

El presente artículo indaga en el proceso de elaboración de los Trabajos de Fin de Grado, en español y en inglés como segunda lengua, por parte de alumnos de los grados de magisterio, y en el desarrollo de la alfabetización académica que ello supone. Se analizan para estos propósitos textos elaborados por seis estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria (bilingüe/mención en inglés), tanto los borradores iniciales sujetos a revisiones con ayuda de las profesoras como sus versiones finales. Las dificultades identificadas no se corresponden con la expectativa de que el proceso tenga una mayor complejidad si se elabora el trabajo en una lengua extranjera en lugar de en la lengua materna, sino que parecen surgir debido a carencias en el conocimiento explícito de las convenciones de los géneros discursivos pertinentes. Como medida para facilitar los procesos de composición de los diferentes apartados de los trabajos, se proponen sendos talleres, en inglés y español, cuya metodología se basa en el modelo «Reading to Learn» / «Leer para aprender», de Rose y Martin (2018), de eficacia demostrada para la mejora de la alfabetización académica a través de la pedagogía de los géneros discursivos. Concluimos ofreciendo una visión de conjunto, en relación con estos talleres, sobre las valoraciones de los estudiantes en cuanto a 1) su utilidad; 2) la efectividad de la metodología empleada durante las sesiones; y 3) el nivel de preparación y confianza para llevar a cabo su TFG alcanzado, una vez finalizadas las sesiones formativas.

Palabras clave: alfabetización académica; intertextualidad; formación de profesorado; pedagogía géneros; leer para aprender.

Abstract

In this paper we explore the process of undergraduate dissertation writing in Spanish, and in English as a second language, by students of Education, and the development of academic literacy that this entails. To this end, analyses are done both on initial drafts, on which supervisors provided guidance, and on final versions of six dissertation texts written by students of Education specialising in Early Years or in Primary Education —with English as a Foreign Language. The difficulties identified do not correspond to the expectation that the process should be more complex if the work is written in a foreign language rather than in the students' mother tongue. Rather, they seem to arise from the lack of explicit knowledge of the relevant genres. We then report on two academic writing workshops, one in English and the other in Spanish, developed by faculty members to support students in the composition process of each section of the dissertation, based on Rose & Martin's (2018) "Reading to Learn" pedagogy, an evidenced-based approach to improving academic literacy through genre pedagogy. We conclude with an overview of the students' views of the workshops in terms of 1) their usefulness; 2) how effective the approach used in the sessions was; and 3) the degree of preparation and confidence they felt they had reached upon completion of the workshop sessions.

Keywords: academic literacy; intertextuality; teacher education; genre pedagogy; reading to learn.

Recibido / Received: 16-01-2020

Aceptado / Accepted: 30-03-2020

Publicado en línea / Published online: 01-07-2020

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ahern, A., & Hernando, A. (2020). Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos, y un intento de mejora, de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, pp. 9-24. doi: 10.15366/tp2020.36.02.

1. Introducción

Partiendo de la experiencia de las autoras como tutoras de Trabajos de Fin de Grado redactados en lengua materna (español) y en inglés como segunda lengua en el contexto de la formación inicial de profesores de Educación Infantil y Primaria en Madrid, este artículo indaga en el proceso de elaboración de los trabajos y las dificultades surgidas en el proceso de redacción, y expone las medidas propuestas y adoptadas para apoyar al alumnado en el desarrollo de la alfabetización académica. Tras presentar brevemente en qué consisten estos trabajos en el contexto de nuestro estudio, proponemos una fundamentación, basada en la pedagogía de los géneros discursivos, como perspectiva de análisis. Seguidamente, mediante el análisis cualitativo de un pequeño corpus de textos elaborados en forma de borradores, así como las versiones finales entregadas del trabajo de seis estudiantes, se muestran algunos aspectos en los que logran ajustar sus producciones a las convenciones de los textos académicos, y otros en los que encuentran dificultad. Finalmente, se presenta brevemente información sobre la organización de unos talleres de escritura académica enfocados en el apoyo a los estudiantes, esbozando los resultados obtenidos con esta iniciativa.

1.1. Contextualización del Trabajo de Fin de Grado

Hace justamente una década que el proceso de Bolonia y la consiguiente implantación de los grados universitarios tuvo lugar en España. Entre los elementos que entonces se introdujeron estaba el requisito de que los estudiantes de todas las titulaciones de grado elaborasen, como culminación de sus estudios, un Trabajo de Fin de Grado (TFG)¹.

La normativa relacionada con los TFG en España se publicó inicialmente en el Real Decreto 1393/2007, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; que fue modificado posteriormente por el Real Decreto 861/2010, capítulo III, de las enseñanzas de grado, especificando lo relacionado con el TFG en el artículo 12: los estudios de grado terminarán con la elaboración y defensa del TFG, por lo que ha de realizarse en la fase final del programa de estudios; debe estar orientado a la evaluación de las competencias asociadas al título correspondiente (Amor Almedina y Serrano Rodríguez, 2018). Partiendo de estos decretos, cada universidad ha puesto en marcha mecanismos para la organización de la asignatura del TFG; en el caso que nos atañe en el presente artículo, mediante el texto publicado en el Anexo IX del Boletín Oficial de la Universidad Complutense nº 8 del 30 de julio de 2012. Este anexo explicita las líneas generales de la organización docente y evaluación del trabajo y, respecto del contenido del TFG, indica: «Podrá adoptar distintas modalidades (proyecto técnico, trabajo teórico-experimental, trabajos de revisión e investigación bibliográfica, etc.), según la naturaleza de la titulación, pero en ningún caso será un trabajo de investigación.» (BOUC 8 del 30/7/2012, art. 4.1).

La responsabilidad de desarrollar y adecuar la normativa general a los diferentes títulos de grado se delega en las comisiones de grado de cada facultad. Estas comisiones fijan, por tanto, la organización del TFG y de su evaluación. Uno de los retos de tal proceso es identificar exactamente qué debe constituir un TFG, teniendo en cuenta la ambigüedad de las líneas citadas más arriba: la norma básica de estos trabajos indica que pueden adoptar diferentes modalidades, entre las que se incluyen «[...] trabajos de revisión e investigación bibliográfica, etc.» para, a continuación, especificar la prohibición de que puedan ser «trabajos de investigación» (*ibid.*).

El presente artículo describe aspectos de elaboración y tutela del TFG en los Grados de Magisterio en la Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado de la UCM. En el contexto del presente estudio, la comisión que elabora la normativa y especifica las características que deben presentar los TFG no cuenta con la presencia ni consulta de ningún especialista en Didáctica de las

¹ A partir de este momento para facilitar la lectura se emplea a lo largo del documento la sigla TFG en lugar de la denominación completa Trabajo de Fin de Grado.

Lenguas, ni con formación en la elaboración de directrices para orientar la escritura (pese a la existencia de numerosos estudios que demuestran el impacto de la relativa eficacia de las indicaciones que se proporcionen sobre las posibilidades de éxito de los alumnos (véase, por ejemplo, Gardner, 2008).

1.2. Complejidades del Trabajo de Fin de Grado

En la realización de estos trabajos, el alumnado se enfrenta a numerosos retos. En un plano general, han de mostrar su autonomía a la hora de determinar un tema que resulte adecuado para que, al desarrollarlo, les permita demostrar que han adquirido una serie de competencias: concretamente, las indicadas como propias de los estudios que culminan. Pero, por añadidura, aun si logran determinar un tema prometedor, la tarea de escribir el trabajo a menudo constituye una experiencia frustrante y que plantea grandes dificultades no solo al alumnado, sino también al profesorado encargado de supervisar el trabajo.

Dada la complejidad que ya se atisba a partir de lo descrito hasta aquí, desde el punto de vista pedagógico sería de esperar una organización de los estudios de grado que, mediante los trabajos de las distintas asignaturas que lo compongan, vaya familiarizando al estudiantado con todas las técnicas y competencias necesarias para la realización del trabajo final. Sin embargo, este tipo de organización requiere una labor de coordinación pedagógica que parece difícil de lograr teniendo en cuenta la estructuración de las enseñanzas, impartidas por docentes que pertenecen a diferentes departamentos entre los cuales es habitual que exista poca comunicación. La realidad es que la asignatura de TFG constituye uno entre muchos módulos obligatorios del plan de estudios de los grados, para la cual el alumnado de la facultad en la que nos centramos en el presente artículo, situación habitual también en las demás facultades de la Universidad Complutense, no recibe ninguna preparación previa específica a lo largo de las asignaturas que cursa durante el grado, de forma que puede entenderse como uno de los diferentes elementos «atómicos» que conforman el plan de estudios.

Además de los aspectos ya mencionados habría que destacar también que en los Grados en Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria de la UCM, cuya normativa y procesos de elaboración de TFG constituyen el foco del presente estudio, existe la situación particular de los grupos que cursan la Mención en Lengua Extranjera-inglés (únicamente en el Grado de Educación Primaria): en estos grupos se elabora el TFG en inglés, lo que constituye un evidente reto adicional. Este alumnado debe seguir la misma normativa en relación con la extensión, temática y formato que los demás estudiantes de Magisterio de la UCM, pero la redacción del trabajo es en inglés, por lo que, en general, las búsquedas de información y lecturas se llevan a cabo en este idioma. Aunque el alumnado de los grupos de Mención en Lengua Extranjera-inglés tiene como requisito de admisión a esta especialización el haber alcanzado al menos una competencia en este idioma de nivel B2 del Marco Europeo de las Lenguas (2002) y cursan un itinerario de cuatro asignaturas de especialización relacionadas con la didáctica de este idioma, no reciben formación en lectura y escritura académica a lo largo del grado. Los estudiantes del Grado de Educación Infantil tampoco tienen formación académica específica orientada a la lectura y escritura académica ni, como se menciona más adelante, cursan ninguna asignatura de Lengua Española. En este sentido, la mayor parte de quienes se enfrentan por primera vez a la redacción de su TFG presentan una falta de familiaridad con las características del género discursivo al que pertenece el trabajo que han de elaborar.

De este modo, en el artículo se sugiere que las dificultades que presenta la alfabetización académica para el alumnado surgen, entre otras razones, de una ausencia de conocimiento explícito de los géneros discursivos apropiados para la función del texto, en este caso del TFG, que se les pide redactar. Siguiendo las premisas de la Lingüística Sistémico Funcional, se parte de que las estructuras lingüísticas se determinan íntegramente mediante las relaciones establecidas por una parte con la función social y, por otra, con el contexto en el que se produce la comunicación. En otros términos, existen una serie de convenciones que determinan las estructuras de los textos según el propósito (la función social) por el que se formulan (Egins, 2004) dentro de cada cultura. Según esta perspectiva, conocida como la de la Escuela de Sídney, en palabras de Martín (1984, p. 25) «Un género es una actividad intencional, por etapas y orientada a un fin», una actividad que constituye un proceso comunicativo social en una cultura determinada.

Respecto de los trabajos que aquí compete, se considera que deben analizarse como pertenecientes a un macrogénero (según la propuesta de Martín, 1992; citado en Egins, 2004, p. 70): no resulta fácil

determinar un propósito comunicativo principal para los textos de los TFG que se exigen al alumnado, aunque los requisitos que se establecen para los diferentes capítulos que deben incluir podrían identificarse con diversos géneros. La normativa indica que el trabajo deberá servir para demostrar que el alumnado ha adquirido las competencias del título de grado que esté cursando; sin embargo, deben elegir un tema-eje relativamente específico para focalizar el estudio que exponen en el TFG. Por otro lado, las orientaciones sobre la naturaleza del texto de los TFG y sobre los capítulos y apartados que debe incluir están fijadas en unas «Guías del TFG» elaboradas por las comisiones de coordinación de estos grados. Por tanto, si a nivel general el propósito que se prescribe para estos trabajos consiste en demostrar la adquisición de las competencias del grado correspondiente, dentro de las especificaciones proporcionadas en las guías se hallan indicaciones más concretas para cada capítulo, como expondremos más abajo en el apartado 3.1.

Desde otras, y variadas, perspectivas teóricas, existe una tradición en la bibliografía de manuales de escritura académica de formular listas de convenciones y orientaciones que deberían seguirse, que se exponen en numerosas publicaciones en forma de recomendaciones para el estudiantado universitario (Da Cunha, 2016; Regueiro Rodríguez & Sáez Rivera, 2018; Vázquez, 2001). En el presente estudio, se tienen en cuenta algunas recomendaciones propuestas en Vázquez (2005) (citado en Cazorla, 2010, p. 56), que destacan ciertos elementos y características que contribuyen a la percepción de calidad en un texto académico, relacionados con la necesidad de que los contenidos se expresen con concisión y sin ambigüedades, así como neutralidad u objetividad. La fundamentación implícita en estas recomendaciones consiste en explicitar de diferentes maneras una organización textual que se adapte a las expectativas de los lectores en relación con los géneros académicos.

Partiendo de estas perspectivas sobre la naturaleza de los procesos de alfabetización académica, esto es, considerada como el desarrollo tanto del conocimiento explícito de las convenciones propias de los géneros en cuestión, como de la capacidad de aplicarlas al elaborar estos trabajos, se han trazado las líneas básicas de la fundamentación del estudio. En el próximo apartado se ofrece más información sobre los participantes cuyas producciones se examinan. Después se indica el enfoque adoptado para el análisis de la producción escrita del alumnado participante en el marco de la elaboración del TFG, para proceder finalmente a la descripción de los resultados del análisis y extraer algunas conclusiones acerca de los factores que pueden originar las dificultades específicas que exhiben frente al proceso de escribir estos textos académicos.

2. Los participantes y la tarea de escritura académica

En este artículo se han tenido en cuenta los TFG, incluidos todos los borradores que dieron lugar al trabajo final, de tres estudiantes del Grado de Educación Infantil —que redactaron el trabajo en español— y los de otras tres estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Mención en Lengua Extranjera-inglés —cuyos trabajos fueron elaborados en inglés—, todos ellos de la Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Se considera que, a pesar de ser pocos participantes, pueden considerarse representativos de sus respectivas cohortes en términos del perfil académico y de la experiencia que ha supuesto la elaboración de sus trabajos.

En relación con el perfil del alumnado del Grado de Primaria, conviene aclarar que se imparten los estudios de la Mención en Lengua Extranjera-Inglés (en adelante, Mención de Inglés) tanto a estudiantes que pertenecen al Grupo Bilingüe de este grado, quienes cursan asignaturas en inglés desde el primer curso del plan de estudios, como a otros estudiantes que ingresan en el itinerario de la mención mediante solicitud cursada durante el primer año de estudios; estos comienzan la especialización de la mención a partir de segundo curso (en adelante, nos referiremos a ellos como los estudiantes «de mención», frente a los del Grupo Bilingüe, GB). El alumnado del GB cursa —según la normativa propia establecida en el plan de estudios— al menos el 40 % de las asignaturas de todo el grado en inglés, siendo este idioma, por tanto, el vehicular para una proporción considerable de sus clases y actividades, lo que implica diversas oportunidades de poner en práctica el idioma durante sus estudios y cierta ventaja en la práctica de elaborar trabajos académicos a lo largo de los cursos, frente a los estudiantes de mención. Estos últimos solamente están expuestos al idioma en las aulas de la universidad durante las cuatro asignaturas del itinerario, así como otras dos asignaturas troncales,

Lengua Extranjera (inglés) y Didáctica de la Lengua Extranjera (inglés), cursadas en el tercer y cuarto semestres del grado, respectivamente.

En el caso del alumnado del Grado de Maestro en Educación Infantil (en adelante, Grado de Infantil), conviene señalar las diferencias en el perfil de quienes se matriculan en la titulación. Existen tres vías de acceso principales. Por una parte, están los que han cursado el Bachillerato y superan posteriormente las pruebas de acceso a la universidad (Evaluación de Acceso a la Universidad, Prueba de Acceso a la Universidad, Evaluación de Bachillerato para Acceso a la Universidad). Por otra, aquellos que acceden procedentes de Ciclos Formativos de Grado Superior, FP Segundo Grado, Módulos Nivel 3 y equivalentes, cuya admisión en el Grado depende de la nota media ponderada de su expediente, aunque también se les ofrece la oportunidad de mejorar su nota de acceso llevando a cabo la prueba de acceso a la universidad, que para ellos es voluntaria. Por último, también puede matricularse el alumnado que, al finalizar el Bachillerato, haya completado un Módulo Superior.

A diferencia del Grado de Primaria, el de Infantil es un solo título y no tiene menciones. La mayor parte de las asignaturas están relacionadas con el desarrollo biológico y psicológico y los procesos de aprendizaje de los niños de 0 a 6 años, y a partir del segundo año las asignaturas de didáctica específicas (entre otras, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje, Desarrollo Psicomotor, Fundamentos en Ciencias Sociales o Creatividad y Educación). Es en el primer año de ambos grados, curiosamente, cuando se concentran las asignaturas de teoría e investigación educativa (como, por ejemplo, Métodos de Investigación Educativa, Psicobiología de la Educación, Organización y Gestión de Instituciones Educativas, Teoría de la Educación).

Sin embargo, en el nuevo plan de estudios, los estudiantes del Grado de Infantil no tienen asignaturas como Lengua Española y, desde luego, ninguna específica relacionada con la redacción del TFG. Puede suponerse que se justificaría esta ausencia en la idea de que el alumnado que ha cursado el Bachillerato, por ser una etapa orientada al establecimiento de las bases de estudios posteriores (universitarios y de formación profesional), están más familiarizados con la elaboración de trabajos académicos, al menos con algunas de sus características más representativas, como la neutralidad enunciativa y la distancia crítica, o el uso de terminología específica.

Las seis estudiantes que han participado en el estudio son todas mujeres, con edades de entre 22 y 28 años en el momento en que elaboraron el TFG, en el curso 2018-2019. Todas ellas dieron su consentimiento por escrito para el uso de sus textos a lo largo del proceso, con los fines de la investigación que aquí se presenta. En relación con la actividad formativa de alfabetización académica descrita en el apartado 4 de este artículo, esto es, los talleres de escritura académica para el TFG, cabe destacar que solamente una de las participantes asistió a dos sesiones del grupo de lengua inglesa como oyente (lo que implica que no entregó las actividades o ejercicios de estas dos sesiones a los profesores). El perfil de las participantes que estudiaron el Grado de Infantil es similar: todas cursaron el Bachillerato, aunque una de ellas accedió al Grado tras la prueba de acceso, y el resto a través de un Módulo Superior. En el caso de las participantes del Grado de Primaria, todas ellas accedieron a la universidad mediante las pruebas de acceso tras completar el Bachillerato. Una de las alumnas de Primaria cursó el grado en el GB y las otras dos, en el grupo de mención.

3. La redacción del trabajo

En este apartado se aporta información en relación con las expectativas que existen sobre cómo deberían ser los textos del TFG. Se examinan y analizan las producciones de las participantes para determinar qué aspectos son menos difíciles y tienen completamente interiorizados y cuáles, por el contrario, presentan más complejidades. Con esta finalidad, se exponen a continuación los criterios específicos y el procedimiento seguido para el análisis de las producciones de las participantes. Finalmente, se presentan los datos obtenidos en el proceso de análisis y evaluación para extraer de ellos algunas conclusiones preliminares acerca de sus causas.

3.1. Preliminares de los análisis: instrucciones sobre los textos que deben integrarse en el TFG

La estructura de los TFG en la facultad en la que este estudio está focalizado se fija en los respectivos documentos de Guía de Trabajo Fin de Grado correspondiente a cada uno de los grados (Infantil y Primaria) del curso 2018-2019. En dichos documentos se indica que los siguientes «apartados y subapartados son de obligado cumplimiento»:

- Portada.
- Tabla de contenido (índice general) paginada.
- Resumen y palabras clave en castellano y en inglés.
- Introducción.
- Objetivos generales y específicos del TFG.
- Marco teórico.
- Propuesta educativa o análisis de una temática o situación educativa.
- Reflexión crítica.
- Referencias bibliográficas según normativa APA.
- Otros índices, si procede (índices de tablas, figuras, lista de abreviaturas, analítico, etc.).
- Anexos (los estrictamente necesarios).

En las Guías del Trabajo de Fin de Grado se establecen tanto los apartados y subapartados obligatorios como algunas indicaciones acerca de los contenidos que deberá presentar cada uno de estos. Se percibe que las diferenciaciones del contenido establecidas en la guía responden a los variados propósitos de los apartados. Por ello, al examinar las orientaciones proporcionadas, se detectan diferentes expectativas sobre los géneros discursivos exigidos. De hecho, entre las dificultades a las que se enfrentan tanto los profesores tutores como el alumnado al afrontar la realización de los TFG está la falta de explicitud relativa a qué género se pretende responder en cada apartado.

El foco de análisis en este trabajo se centra en el apartado titulado «Marco teórico», acerca del cual se indica en las Guías del Trabajo de Fin de Grado de Infantil y Primaria lo siguiente:

«Consistirá en una revisión bibliográfica relacionada con la temática elegida y que posteriormente se pondrá de manifiesto en la propuesta educativa. Se deberá especificar lo que se entiende por estado de la cuestión de la temática elegida como hilo conductor del TFG. En el marco teórico no se emiten opiniones personales sobre el tema.» (Guía del Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria, p. 15).

Se asocia el título del apartado proporcionado por la Guía («Marco teórico»), y las indicaciones propuestas, a las convenciones relativas a lo que se conoce generalmente como un «estado de la cuestión», según las cuales podría esperarse una estructuración en ciertas etapas o unidades estructurales del texto que se consideran esenciales para el proceso por el que se alcancen los propósitos comunicativos de un género discursivo (Rose y Martin, 2018): en primer lugar, una exposición del Tema, seguido de diferentes Perspectivas que se han adoptado en relación con este, para terminar con una Conclusión. Asimismo, respecto de las fases (componentes que pueden presentarse en la estructura correspondiente al género, dependiendo de los propósitos más específicos del autor), suelen incluir las de descripción, premisas, ejemplos, indicios, explicación o evaluación.

Partiendo, por tanto, de las indicaciones aportadas en las Guías que estipulan las expectativas y exigencias establecidas por las comisiones que organizan estos trabajos (tal como indicamos en 1.1, se trata de las comisiones de coordinación de los grados respectivos), en las líneas anteriores se ha llegado a una serie de conclusiones sobre las expectativas concretas acerca de los contenidos y estructuración de los textos. A continuación, se muestran los criterios, derivados de estas expectativas, aplicados en la evaluación y análisis.

3.2. Instrumentos de análisis de los textos

Partiendo de lo expuesto anteriormente, se estableció la clasificación siguiente de los criterios para la valoración de la medida en que los textos analizados logran el nivel de calidad, en términos de coherencia y cohesión, que sería de esperar de estudiantes que cumplen la fase final de un grado universitario. Las dificultades a las que se enfrenta el alumnado, según reflejan las producciones escritas analizadas, atañen a los diferentes niveles del texto, desde el nivel del contexto al de las palabras y normativa ortográfica:

- *Discurso*. En concreto, la coherencia global del texto (esto es, según Eggins (2004,24) y siguiendo a Halliday y Hasan (1976), la relación entre el texto y el contexto social y cultural en el que se presenta) y su progresión temática (considerando las convenciones propias del género

que se adecúa a estos trabajos). Constituyen, por tanto, parte del análisis, el uso de conectores y frases introductorias o de enlaces; el uso de preposiciones; la concordancia; así como la coherencia en las correferencias (uso de pronombres, determinantes y proformas).

- *Neutralidad y distancia crítica.* Se tiene en cuenta el uso de modalizadores para mostrar la actitud del autor frente a lo que expresa; y el uso de terminología específica relacionada con el ámbito y disciplina del tema desarrollado en el TFG.
- *Gramática.* Se analiza el predominio de construcciones sintácticas canónicas (SVO en español); la variedad sintáctica (oraciones simples y complejas); la enunciación (en 3ª persona del singular y plural, en 1ª persona del plural o el uso de la impersonalidad en español; y el predominio de la impersonalidad en inglés, a través del uso de la voz pasiva y oraciones con un sujeto que no haga referencia a una persona concreta); el uso correcto de las normas ortográficas; el uso correcto de las normas de puntuación
- *Organización gráfica.* Forma parte del análisis la manera en la que se distribuye la información en párrafos; el uso de diagramas, ilustraciones, tablas, etc., que puedan facilitar al lector entender el desarrollo de lo que se explica o expone, o reunir datos de una manera sintética y cómoda de visualizar.
- *Adecuación al registro.* Se tiene en cuenta la capacidad de evitar el uso de coloquialismos, expresiones dialectales y expresiones subjetivas, generalmente vetados en escritos académicos.
- *Reconocimiento de fuentes.* Se analizan las citas y referencias para llegar a determinar si se producen plagios no intencionados; se toma en consideración también aquellas paráfrasis que han sido convenientemente citadas y, sin embargo, se ha modificado el sentido original; por último, los casos en los que no se siguen las indicaciones de citación académica (normas APA, de cumplimiento obligatorio según las Guías).

Para facilitar el análisis se empleó una valoración de 0 a 3 para evaluar el uso del discurso, la gramática y la organización de los elementos gráficos. La escala se corresponde con los siguientes criterios indicados en la Tabla 1:

Tabla 1.

Escala de valoración aplicada al análisis de la adecuación de la escritura del Trabajo Fin de Grado

Grado de logro	Puntuación otorgada
No se encuentra en el fragmento ninguna evidencia de cumplir el criterio	0
Hay indicios de cumplir el criterio, pero son débiles	1
Se logra cumplir con el criterio, pero no al nivel esperable para el nivel de formación que han alcanzado	2
Se cumple el criterio en un grado esperable para el final de los estudios universitarios	3

Fuente: elaboración propia.

Los criterios relacionados con la omisión de expresiones subjetivas, expresiones más propias de la lengua oral, dialectalismos, vacilaciones y dificultades con las paráfrasis no entran dentro de esta valoración numérica. Se ha optado por señalar si aparecen o no, y se ofrece también la observación o comentario recibidos por las estudiantes por parte de su tutora de TFG.

4. Resultados

A continuación, se ofrecen las valoraciones que se asignan a los textos de las alumnas siguiendo los criterios establecidos y detallados en el apartado anterior, seguidas de algunos ejemplos que apoyan estas valoraciones. La primera tabla se corresponde con los textos analizados de las estudiantes del Grado de Educación Primaria; la segunda muestra algunos ejemplos que ilustran determinadas dificultades relacionadas con los criterios señalados. De forma paralela, en las tablas 3 y 4, se muestran los textos de las estudiantes del Grado de Educación Infantil y los ejemplos correspondientes. Se utiliza un pseudónimo en lugar del nombre real de las estudiantes que formaron parte de la investigación con el fin de proteger su privacidad.

Para empezar, de los criterios establecidos que se han expuesto más arriba, cabe destacar que en los trabajos analizados se comprobó que, en general, las estudiantes lograban ajustar sus producciones a las convenciones académicas. Los criterios que se valoraron como logrados a un nivel esperable de final de grado universitario son el de mostrar una actitud neutral o distancia crítica hacia los contenidos expuestos, el uso del orden de palabras canónico en español y de la voz pasiva en inglés, así como el empleo de léxico adecuado al campo de conocimiento. En cuanto a la ortografía, también ha sido un aspecto en el que se encontraron pocas dificultades (probablemente gracias a la ayuda del corrector en el *software* de procesamiento de textos que emplean las estudiantes).

En relación con los demás criterios, tal como puede comprobarse en la información presentada en las Tablas 1, 2, 3 y 4, las valoraciones obtenidas varían entre las estudiantes y entre uno y otro idioma.

Tabla 2.

Valoración de los textos de TFG redactados en inglés

Criterios valorados	Mary	Tina	Amy	Observaciones
Organización temática acorde con el género	1	1	2	Solo en el trabajo de Amy se presenta el Tema de manera sintética; en todos los textos es difícil hallar un hilo conductor sino presentación algo desordenada de perspectivas y teorías.
Uso de conectores: adecuación y variedad	2	1	2	Mary y Amy emplean algunos conectores (contraste, enumeración) y añaden más en sucesivos borradores a sugerencia de la tutora; Tina también los emplea, pero a menudo de manera inadecuada. (Ejemplos 1-2)
Referencia: referentes de determinantes y pronombres claramente identificables	2	3	2	En algunos casos resultan ambiguos los referentes de pronombres y demostrativos (textos de Mary y Amy). (Ejemplo 3)
Modalizadores	2	2	3	Generalmente logran expresar de manera adecuada la modalización de los contenidos y hechos presentados, pero sin ajustarla siempre al registro.
Presentación, párrafos, uso adecuado de imágenes, tablas	2	1	2	En general todas tienden a presentar oraciones sueltas sin unir las en párrafos (en ocasiones); Tina y Mary no emplean tablas ni esquemas a pesar de que sería apropiado para algunos contenidos.
Concordancia (en inglés solo sería para sujeto-verbo)	2	3	3	Hay algunos errores de concordancia sujeto-verbo, especialmente en el texto de Mary, pero acorde con rasgos habituales en inglés como L2 (interlengua).
Uso de preposiciones	3	3	3	Muy escasos errores en la elección de las preposiciones.
Puntuación	2	3	3	La puntuación se emplea correctamente salvo algunas omisiones en el texto de Mary.
Citación y referencias	2	2	3	Mary comete errores de formato a pesar de recibir sugerencias para corregir las citaciones durante el proceso; el texto de Tina tiende a acercar las paráfrasis al plagio al no adaptar suficientemente las palabras originales ni logra adecuar el uso de la cita directa.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.

Ejemplos de algunas dificultades en relación con los criterios valorados de los textos en inglés

Autora	Ejemplo
Mary	(1) “ <u>Afterwards</u> , specific objectives have to be established <u>lastly</u> the innovation method (in this case gamification) has to be chosen wisely and <u>then</u> developed <u>after</u> the study”

- Tina (2) “There is a range of examples of non-verbal communication activities [...] To start with, acting out through the use of songs [...]. Moreover, perform a story. Furthermore, games such as ‘Back to the Board’ [...]. Continuing, performing the vocabulary, as for example in ‘Actions Robots’ in which pupils perform the vocabulary like robots. Then, making drawing according to some instructions, as for example through ‘Picture Dictation’. And to finish, colouring”
- Mary (3) “Many studies have affirmed how gamification has been helpful during some educational stages but this step proves that it is a useful tool for the preparation of specific tests and assessment inside the classroom sessions dedicated precisely for them. For that, it has been chosen [...]”

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.

Valoración de los textos de TFG redactados en español

Criterios valorados	Ana	Sandra	Tatiana	Observaciones
Organización temática acorde con el género	2	2	2	En los tres casos en las versiones previas a la entrega final del TFG hay descripciones y explicaciones que proceden de fuentes diversas, aunque suelen insertarse en el texto sin hilo conductor. En el caso de Ana en las primeras versiones del Marco algunos de los apartados no seguían un orden temático coherente.
Uso de conectores: adecuación y variedad	1	2	3	En el caso de Ana algunos conectores no se emplean de manera correcta (pero/sin embargo de manera simultánea). En otros, se emplean conectores coordinantes con demasiada frecuencia (y... y... y...), de manera que produce impresión de pobreza léxica. En el caso de Sandra hay algunas dificultades a la hora de emplear los conectores para indicar el orden de las ideas en el texto o de contraste (pero/sin embargo). (Ejemplos 2 y 3)
Referencia: referentes de determinantes y pronombres claramente identificables	3	3	3	Se emplean pronombres y determinantes de manera adecuada a lo largo de todo el proceso de redacción.
Modalizadores	3	3	3	No hay apenas elementos modalizadores, en consonancia con la neutralidad que se muestra a lo largo del proceso de redacción del texto.
Presentación, párrafos, uso adecuado de imágenes, tablas	1	3	3	En el caso de Ana, se aprecian dificultades en las primeras versiones en relación con la organización de la información en párrafos, al distribuir en párrafos distintos lo que formaría parte de un mismo apartado. De hecho, las dificultades que presenta con la distribución de la información tienen una relación directa con los problemas en el uso de la puntuación. (Ejemplo 4)
Concordancia	3	1	3	Sandra comete errores de concordancia, fundamentalmente entre verbo y sujeto, especialmente cuando el referente en la oración aparece alejado. (Ejemplo 5)
Orden de palabras canónico (SVO) (español)	3	2	3	Se respeta el orden canónico de las palabras en español en la oración (SVO), aunque en algunos casos la elección en el orden de palabras de Sandra pueda crear confusión respecto a lo que se quiere decir. (Ejemplo 6)
Uso de preposiciones	1	2	3	Sandra comete errores relacionados con el uso de las preposiciones que evidencian el desconocimiento del régimen preposicional de algunos verbos. (Ejemplo 6)
Puntuación	3	2	3	Sandra comete algunos errores de puntuación que pueden llevar a confusión en las primeras versiones de su marco teórico. En el caso de Ana, los

				errores en el uso de la puntuación se observan a lo largo del proceso de redacción del texto. (Ejemplo 1)
Citación y referencias	2	2	2	En los primeros borradores, si bien se consignan las citas en todos los casos, no se logra ajustarlas al estilo exigido (APA).

Fuente: elaboración propia.

5. Discusión: qué dificultades se presentan y por qué aparecen

A continuación, se aborda con algo más de detalle las dificultades recién observadas en los textos del TFG de las estudiantes, y se ofrece una hipótesis que explique el origen de las mismas (de la que se recogen algunos ejemplos en la Tabla 5).

Tabla 5.

Ejemplos de algunas dificultades en relación con los criterios valorados de los textos en español

Autora	Ejemplo
Ana	(1) «Torres y Palomo (2016) realizaron un estudio comparando los cuentos tradicionales con 10 cuentos modernos, basándose en la tipología de cuentos realizada por Vladimir <u>Propp</u> . <u>Centrándose</u> en las funciones y en quien realiza esas funciones.»
Sandra	(2) «Un error muy común, es reunirlos según los conocimientos musicales que manejan, <u>pero, sin embargo</u> , se recomienda que ningún paciente de musicoterapia esté especializado de manera profunda en ningún instrumento.»
Ana	(3) « <u>Y</u> es en la diferencia dependiendo de la época en lo que se va a centrar el presente trabajo. <u>Y</u> en las teorías <u>y</u> estudios que explican este cambio.»
Ana	(4) «Según Lamas (2002) la fundamentación del término sexismo la encontramos en nuestros orígenes culturales cuando millones de mujeres salieron a la calle para protestar y dejar de ser definidas por sus cuerpos, en este movimiento crearon este término como analogía con el racismo, por ser tratados de manera diferente.» «Se puede definir como “una teoría basada en la inferioridad del sexo femenino que viene determinada por las diferencias biológicas entre hombres y mujeres.” (Abasolo y Montero, 2011 p.93)» «En esta teoría se valora que las mujeres son consideradas inferiores e implica unos comportamientos estereotipados en el cual la mujer esta subordinada al hombre, es una actitud de dominación.»
Sandra	(5) « <u>Los niños/as</u> que se encuentren en un ambiente familiar complejo, <u>tendrá</u> mayores posibilidades de ser <u>hiperactivo</u> (...).»
Sandra	(6) «La musicoterapia ha recorrido por la Historia pasando por etapas donde quienes hacían de su uso, eran religiosos, filosóficos o científicos.»

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, se considera el criterio del uso adecuado de referencias y citas, seguramente uno de los elementos de la alfabetización académica que más retos supone tanto al alumnado como al profesorado. La implantación de los TFG en los grados trajo precisamente como consecuencia una mayor preocupación entre los alumnos universitarios acerca de la manera de representar las palabras de otros, posiblemente motivada por el uso de programas antiplagio (Turnitin, Viper, Dupli Checker, etc.), así como por la propia envergadura y la relevancia que se atribuye a estos trabajos. Las guías de TFG incluyen un apartado específico en el que se advierte sobre la manera adecuada de señalar las fuentes a las que se recurre, por razones de honestidad intelectual y precisión científica. Asimismo, incluyen las normas básicas de citación y referencia que deben seguirse tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía que se aporte.

En cualquier caso, la dificultad observada en los trabajos analizados de ambos grupos de participantes reside, no tanto en la ausencia de referencias cuando se reproducen de manera literal las ideas de otras personas, sino en la capacidad de integrar información de diferentes fuentes que se exige

explícitamente en el marco teórico del TFG. La lectura de diferentes fuentes elegidas tiene como consecuencia una redacción «a retazos», una forma de plagio no-intencional, que tiene que ver más con los intentos de amoldarse tanto a los requerimientos del discurso académico como a las posibles lagunas acerca del tema sobre el que escriben, que con el plagio (Li y Casanave, 2012). Se espera, por tanto, que sean capaces de escribir un texto tan complejo sin hacerles conscientes de la dificultad de la tarea y sin formación específica a lo largo del grado, más que la ofrecida a través de las supervisiones de los profesores-tutores de su TFG y de las Guías que se proporcionan desde la coordinación de las distintas titulaciones.

En las estudiantes que redactan en español, y en una de las alumnas de inglés (Tina), se detecta que, por el contrario, hay una tendencia a referenciar incluso aseveraciones generales que por su naturaleza realmente no lo necesitarían. En algunos casos, sin embargo, es posible encontrar referencias a ideas o fragmentos correctamente citados en los que se ha operado un cambio respecto al sentido expresado por el original. Es decir, las dificultades vienen dadas por la manera en la que se introducen las palabras, ideas y conceptos ajenos en su propio discurso, más que por la posibilidad de apropiación intencionada o no del trabajo de las fuentes que consultan. En los textos redactados en inglés por las estudiantes del grupo de la mención, la impresión es que cuando tratan de parafrasear afirmaciones tomadas de los textos que consultan, con frecuencia sus intentos no son efectivos ya que reproducen demasiadas palabras tomadas textualmente del original.

Por otro lado, en los textos de referencia se observa cómo las estudiantes asumen con naturalidad la necesidad de mostrar de una manera u otra la distancia sobre lo que escriben y evitar las expresiones relacionadas con la lengua oral. Son conscientes de los convencionalismos asociados a los escritos académicos, al menos en sus aspectos más reconocibles: las citas y referencias, la modalidad enunciativa, la distancia crítica necesaria sobre la que se posicionan respecto a lo que escriben y la terminología específica relacionada con el tema y disciplina que desarrollan en su trabajo. Las principales dificultades vienen dadas por la manera en la que se aborda o presenta el tema y se organiza el contenido temático a lo largo de los apartados de su trabajo. La complejidad no reside en incluir descripciones y explicaciones procedentes de otras fuentes, sino en integrarlas en su discurso de forma coherente. En ese sentido, es posible observar en los primeros borradores cómo las menciones, paráfrasis, etc. aparecen unas detrás de otras sin un hilo conductor que relacione las informaciones que conforman el apartado de Marco Teórico de su TFG. Es esta precisamente la tarea que se percibe que entraña más complejidad en las primeras versiones de su marco teórico, tanto en español (lengua materna de las estudiantes), como en inglés.

La reflexión sobre las posibles causas de la falta de cohesión del apartado del Marco Teórico del TFG estaría determinada seguramente por varios factores. Por una parte, las indicaciones de las Guías de Trabajo de Fin de Grado se revelan insuficientes e incluso contradictorias. Se les pide elaborar un trabajo a partir de un tema que les permita mostrar las competencias adquiridas a lo largo de los cuatro años de formación académica, aunque se insiste en que **«en ningún caso será un trabajo de investigación ni un trabajo que se justifique desde una sola asignatura o departamento»** (Guía del Trabajo de Fin de Grado de Educación Infantil, p. 4; en negrita en el original). Por otra parte, y tal como se ha señalado ya, ninguna de las titulaciones cuenta como parte del plan de estudios oficial con asignaturas específicas que les ayuden a entender cómo se conforman cada uno de los apartados del TFG.

Está ampliamente reconocido por los especialistas en alfabetización académica que la redacción de textos en los que se integran informaciones de diferentes fuentes bibliográficas exige años de práctica guiada (Li y Casanave, 2018). Por otra parte, el uso generalizado de las tecnologías de la información y comunicación implica la necesidad, no solo de promover nuevas herramientas antiplagio, sino de desarrollar nuevas concepciones de la intertextualidad, que existe en todas las producciones escritas, independientemente del nivel de consciencia que tenga el autor de la integración de esta intertextualidad en su escritura (Howard, 2007).

La ausencia de medidas específicas y coordinadas que pudieran ponerse en marcha para optimizar el desarrollo de la alfabetización académica no solo es notoria para el profesorado. Así, dos de las estudiantes del Grado de Infantil aludían de manera muy directa (y sin ser preguntadas por ello) en algún punto a lo largo del proceso de redacción a su falta de preparación durante el grado para llevar a cabo en apenas meses su TFG.

«Creo que sería necesario más severidad o rigurosidad en la realización de todos los trabajos de Grado y que, de esta manera, una vez llegue la hora de hacer el TFG, todos contemos con los conocimientos y habilidades necesarias para la buena efectucción del mismo.» (Tatiana).

«No considero que estuviera lo suficientemente preparada para llevar a cabo un trabajo de esta envergadura por mi cuenta, y considero que gran parte de este problema es la manera en que están planteadas las asignaturas. Creo que se debería haber trabajado más la realización de proyectos parecidos a este durante la carrera, para así no encontrarnos en esta posición al finalizar el grado.» (Ana).

Las opiniones de las participantes corroboran de alguna manera las conclusiones a las que se llegan en distintos estudios de Howard (1995, 1999, 2007, citado en Li y Casanave, 2012): aprender a escribir un texto académico, incorporando fuentes muy diversas, es un proceso complejo que requiere de tiempo y muchos intentos, tanto en los posibles cursos de formación introductorios, como en la práctica de las diferentes asignaturas.

6. Taller de escritura académica para estudiantes de TFG

Tal como se ha podido comprender por lo explicado en los apartados anteriores, existen una serie de condicionantes afectantes al TFG en nuestro contexto que hacen de la tutela, por parte del profesorado, y de la elaboración, por parte del estudiantado, tareas arduas y laboriosas. Un factor que dificulta aún más el proceso es el escaso reconocimiento de estas tareas de supervisión como elemento de la carga docente del profesorado: en el curso al que se hace referencia aquí, la tutela de cada trabajo se valora como 0,2 créditos docentes, siendo 1 crédito equivalente a 10 horas de docencia y por tanto resultando en que el reconocimiento en tiempo de dedicación docente es equivalente a 2 horas para el profesor. Si se calcula un mínimo de dos reuniones presenciales, en las que se atiende de manera individual al estudiante, es probable que en ellas el profesorado agote el tiempo asignado como carga docente para la supervisión. Todas las horas que puedan sumar el tiempo dedicado a leer los borradores y orientar por escrito al alumnado van a cargo del profesorado, pudiendo considerarse, en el mejor de los casos, de manera similar al tiempo de preparación fuera del aula, en los horarios de tutoría; aunque es de suponer que, cuanto menos preparados estén los alumnos, más tiempo tenderá a dedicar el profesorado para orientar y supervisar su proceso de elaboración del TFG.

Así las cosas, durante el curso 2014-15, surge la iniciativa del Foro de Multilingüismo, ForMuLE (grupo de investigación de la UCM), en colaboración con algunos de los profesores con experiencia en la supervisión de TFG del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (español, francés, inglés)² de unificar esfuerzos para impulsar la formación del alumnado en alfabetización académica y, simultáneamente, facilitar la labor de supervisión de estos trabajos mediante una actividad conjunta: la impartición de talleres de escritura académica para estudiantes de TFG. Se organizaron dos propuestas, una para los alumnos que redactan el TFG en español y otra para los de la Mención de Inglés.

De esta manera, se pretendía compensar la ausencia de formación a lo largo de los planes de estudios de los respectivos Grados de Infantil y Primaria, aprovechando el impulso del Grupo ForMuLE en el área de alfabetización multilingüe (para un panorama general, véase García Parejo y Whittaker, (2017)) surgido, a su vez, a partir de la participación de varios profesores en el Proyecto Comenius *Teacher Learning for European Literacy Education* (TEL4ELE) (Whittaker & García Parejo, 2018). El impacto tanto del Proyecto TEL4ELE como de otros Proyectos de Innovación Docente realizados por el Grupo ha contribuido a la adopción del enfoque «*Reading to Learn*» / «Leer para aprender» de Rose y Martín (2018), de pedagogía de los géneros discursivos, aportando una fundamentación en la que se basó el planteamiento de los talleres de escritura mencionados.

² Este Departamento ya no existe, al haber sido fusionado con otros que existían en la Facultad de Educación para formar el actual Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y la Educación Física.

Los talleres se han ofrecido cada curso académico desde el 2016-2017, durante 5-6 sesiones (dependiendo del curso académico) de 3 horas de duración, impartidos por diferentes profesores, generalmente compartiendo entre dos docentes que impartían cada uno un periodo de una hora y media. Es de destacar que se trata de talleres voluntarios, dado que los planes de estudios de los dos grados (Infantil y Primaria). Como reconocimiento al alumnado que participase se han ofrecido 1,5 créditos de libre configuración, además del hecho de que no tiene coste cursarlos. No obstante, el carácter voluntario ha tenido como resultado, índices de participación variables para los talleres impartidos a los grupos de Mención de Inglés. En cuanto a los alumnos que redactan el TFG en español (véase Tabla 6), lamentablemente no se ha logrado hasta la fecha³ alcanzar un mínimo número de 5 solicitudes del alumnado.

Tabla 6.
Participantes inscritos en el taller de escritura académica, grupo de lengua inglesa

Curso académico	Estudiantes inscritos	Total estudiantes de esta especialidad y curso
2019-20	23	61
2018-19	32	67
2017-18	26	37
2016-17	20	36

Fuente: elaboración propia.

Al participar diferentes profesores en la preparación e impartición de estos talleres, la mayoría de los cuales no tenían familiaridad previa con el modelo «Leer para aprender», se prepararon las sesiones partiendo de los principios básicos de la pedagogía de los géneros. Es decir, se propone al profesorado que las sesiones se fundamenten en las fases de preparación para la lectura, lectura y análisis de textos (Rose, 2010) de textos modelo; seguido de la redacción de nuevos textos atendiendo a las orientaciones proporcionadas sobre los contenidos y maneras de significar propios del apartado estudiado. La secuenciación temática de las sesiones se organiza de manera paralela a los diferentes apartados que son «de obligado cumplimiento» en el TFG, por lo que a lo largo del periodo del taller el alumnado avanza en la familiarización con el tipo de contenidos y formas de expresión que pueden aplicar en la redacción de los sucesivos apartados, desde la introducción hasta las conclusiones y, finalmente, el resumen o *abstract*.

En cuanto a los resultados alcanzados, el profesorado encargado de supervisar TFG en inglés ha comprobado que la participación en los talleres resulta de gran provecho en diferentes aspectos. Entre ellos, cabe destacar como el más notorio un progreso importante en la autonomía del alumnado en el proceso de elaboración de los trabajos, gracias a las aclaraciones que reciben y al estudio de los ejemplos de lo que han escrito otros estudiantes.

Respecto de la perspectiva del alumnado que ha participado en anteriores convocatorias del taller, se indican a continuación algunos de sus comentarios recogidos en cuestionarios en línea que completaron tras finalizar las sesiones, que incluyen también algunas de sus reflexiones sobre la eficacia del modelo Leer para Aprender. Tanto las preguntas como las respuestas del cuestionario original están expresadas en inglés; por limitaciones de espacio las presentamos traducidas al español. Se resumen estos resultados de los cuestionarios de 24 de los estudiantes del taller de alfabetización académica en inglés.

Entre las diferentes observaciones recogidas, al pedirles a los participantes destacar algo importante que aprendieron, 19 destacaron haber aprendido sobre la estructura del TFG; 11 de ellos específicamente mencionando la palabra «estructura», mientras que otros 8 expresaron que aprendieron cómo se organiza el TFG. Por tanto, se observa el énfasis que se pone tanto de parte de los docentes

³ El presente artículo, enviado para publicar en enero de 2020, se revisa en marzo del mismo año. Entre estas dos fechas sí hubo, por primera vez, un grupo suficiente de solicitantes para poner en marcha por primera vez el taller en español.

como del alumnado en la relevancia de la estructura del texto que deben elaborar. En el mismo sentido, se encuentran varias menciones acerca de que aprendieron «qué incluir en cada parte», apartado en el que incluso uno de los participantes confiesa cómo gracias al taller «el TFG es algo que no tengo por qué temer».

Respecto de la metodología seguida, la gran mayoría la valoraron positivamente, siendo bastante variados los razonamientos: se menciona en varios casos la importancia de realizar actividades y ejercicios durante las sesiones, y el hecho de que incluyesen las sesiones tiempo para aplicar lo que se había explicado; también algunos destacan la importancia de poder leer ejemplos de otros trabajos. En cuanto a la efectividad y utilidad de la metodología empleada durante el taller, 14 estudiantes responden de forma afirmativa, haciendo mención positivamente en varias ocasiones al hecho de que se tratara de un taller en el que el trabajo práctico que se esperaba de ellos tuviera tanto peso como los apartados más teóricos de las sesiones. En algunas respuestas se resalta la participación de profesores diferentes en cada sesión trabajando apartados específicos del TFG.

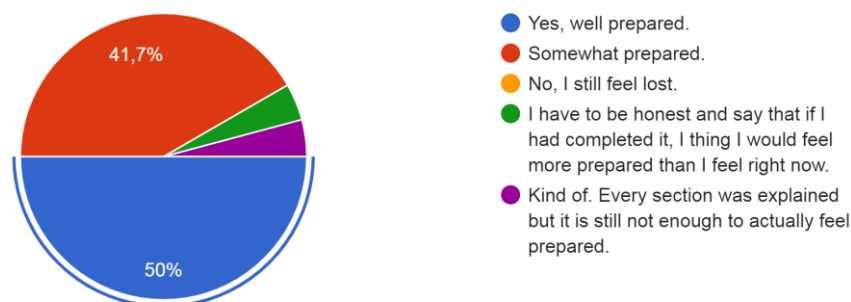
Al ser preguntados sobre si se sienten preparados para buscar y usar la información en su Marco Teórico, todos los estudiantes contestaron afirmativamente, aunque varía el nivel de seguridad y confianza que muestran (véase la Figura 1).

Figura 1.

Preparación percibida para para buscar y usar información en el TFG tras haber completado el taller

Do you feel prepared to search for information and use it to write your dissertation after completing the workshop?

24 respuestas



Fuente: elaboración propia.

Por último, es interesante resaltar cómo, a pesar de no ser una pregunta obligatoria, 14 de los estudiantes completaron el apartado acerca de «qué es lo que cambiarías del taller» o si «se lo recomendarías a otros estudiantes». En la mayor parte de los casos se recalca su utilidad y se indicaba que se recomendaría a otros estudiantes (11); en otros se señalaba que, teniendo en cuenta el número de horas y esfuerzo dedicado por parte de los estudiantes, la universidad debería aumentar el número de créditos que se les conceden (2).

7. Conclusiones

A lo largo del presente artículo se han podido comprobar los retos que plantea para el alumnado y el profesorado el proceso de elaboración y supervisión de los trabajos de fin de grado: los textos académicos más complejos a los que se enfrentan en su recorrido formativo. Desde la normativa que organiza estos trabajos surgen dificultades y ambigüedades que trascienden todo el proceso de aprendizaje y producción textual.

Resulta destacable que, a pesar de la complejidad, el alumnado carece de la preparación previa que sería esperable que pudiera recibir en los tres años previos y dada la extensa variedad de asignaturas que conforman el plan de estudios. Todos estos condicionantes tienen resultados previsibles y constatables en los textos que redactan en el marco de los TFG. Especialmente notorias son las carencias

en la consciencia del propósito de los textos y, por tanto, de cómo deben estructurarse para crear el significado deseado y ajustarse a las convenciones genéricas.

Gracias a la iniciativa de organizar talleres formativos para el alumnado, algunos profesores especializados en enseñanza-aprendizaje de lenguas han intentado dar respuesta a las dificultades de los estudiantes, señaladas a lo largo del artículo, a la hora de enfrentarse a la redacción de su TFG. La alta participación de alumnado que escribe su TFG en inglés contrasta con la poca o nula disposición mostrada por quienes lo hacen en español. Se atribuye esta falta de voluntad a razones muy variadas. Por un lado, es evidente la falta de previsión del alumnado que escribe en español de las complejidades del TFG, y se tiende a minimizar las exigencias, sobre todo en lo concerniente al uso de la lengua. No parecen pensar que incluso los hablantes nativos precisan de un periodo de entrenamiento y de muchos intentos para incorporar los convencionalismos del lenguaje académico a su propio discurso escrito. Por otro, entre aquellos que lo escriben en inglés se percibe una mayor conciencia sobre su competencia lingüística, probablemente porque el inglés no es su primera lengua, pero también por el hecho de que acceden a la universidad con la idea de formarse como maestros de inglés como Lengua Extranjera. Se intuye que cuentan, por sus años de formación e interés personal como futuros maestros de lengua(s), con la capacidad de reflexionar sobre la lengua y sobre las posibles áreas de mejora que necesitan para llevar a cabo el TFG.

Los resultados del cuestionario *online* resumido en el apartado anterior ponen de manifiesto el nivel de satisfacción que muestran los estudiantes sobre el taller de escritura académica en inglés, y cómo hacerlo consiguió aclararles aspectos estructurales (los distintos apartados) y de contenido (la redacción de objetivos y de las competencias adquiridas en el grado) que de otra manera hubiera sido difícil llegar a alcanzar. En cualquier caso, la situación requiere que se reflexione acerca de los motivos por los que un taller que se ofrece de manera gratuita para ayudarles a mejorar sus conocimientos y habilidades en escritura académica no ha logrado por el momento captar la atención de los estudiantes que realizan el TFG en español.

Por último, se resalta la idea de que la concienciación sobre el tipo de tarea a la que se enfrenta el alumnado debe dirigirse también hacia la comunidad docente (profesores-supervisores de TFG, comisiones de coordinación de los grados). Las supervisiones que se ofrecen a lo largo del proceso de redacción, así como las indicaciones recogidas en las Guías de Trabajo a las que se han hecho referencia en estas páginas, son claramente insuficientes si no van acompañadas de tareas de análisis, lectura y escritura de los distintos apartados del TFG, esto es, tomando en consideración la importancia del diseño de un trabajo escrito. Sobre la importancia del diseño, el profesorado implicado en el mismo debe tomar consciencia de las buenas prácticas ya desarrolladas en otros contextos y adoptar las medidas pertinentes para optimizarlo (v. g. Gardner, 2008 y referencias allí citadas). En definitiva, supondría reconsiderar tanto la formulación del objetivo último del TFG (el propósito comunicativo), como la pertinencia de la formación que el alumnado recibe durante el grado para poder llevarlo a cabo con éxito.

Referencias

- Amor Almedina, M. I., & Serrano Rodríguez, R. (Coords.). 2017. *Guía práctica para el trabajo de fin de grado en Educación*. Barcelona: Graó.
- BOUC, Boletín Oficial de la Universidad Complutense, *Disposiciones y acuerdos de los órganos de gobierno de la Universidad Complutense*, 8, de 30 de julio de 2012, pp. 1-34. Recuperado de <https://bouc.ucm.es/completos/2012/8.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Da Cuhna, I. (2016). *El trabajo de fin de grado y de máster. Redacción, defensa y publicación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Nueva York & London: Continuum.
- Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. (2018). Guía del Trabajo de Fin de Grado en Maestro en Educación Infantil Curso 2018-2019. Recuperado de: https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2018-11-20-GUIA_TFGinfan_18-19.pdf

- Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. (2018). Guía de Trabajo de Grado en Maestro en Educación Primaria Curso 2018-2019. Recuperado de https://educacion.ucm.es/data/cont/docs/24-2018-11-13-Guia_TFG_Primary_18-19.pdf
- García Parejo, I., & Whittaker, R. (Coords.) (2017). Sección monográfica: Teoría y práctica del modelo Reading to Learn (Leer para aprender) en contextos educativos transnacionales. *Lenguaje y Textos* 46, pp. 1-89.
- Gardner, T. (2008). *Designing Writing Assignments*. National Council of Teachers of English. Recuperado de: <https://wac.colostate.edu/books/gardner/>.
- Howard, R. M. (2007). Understanding "Internet plagiarism". *Computers and Composition*, 24, pp. 3-16. doi: 10.1016/j.compcom.2006.12.005
- Li, Y., & Casanave, C. P. (2012). Two first-year students' strategies for writing from sources: Patch-writing or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, 21(2), pp. 165-180. doi: 10.1016/j.jslw.2012.03.002
- Martin, J. (1984). Language, Register and Genre. In F. Christie (ed.) *Children Writing: a Reader*. Geelong, Vic: Deakin University Press, pp. 21-29.
- Martin, J. (1992). *Macro-Genres: The Ecology of the Page*. Sydney: Dept. of Linguistics, University of Sydney.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007, 1 a 28. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 3 de julio de 2010, Sec. I 58454 a 58468. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861/dof/spa/pdf>.
- Regueiro Rodríguez, M. L., & Sáez Rivera, D. M. (2018). *El español académico. Guía para la elaboración de textos académicos* (3ª ed.). Madrid: Arco Libros.
- Rose, D. (2010). *Academic Reading and Writing in Reading to Learn*, training resource package: course book 10. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D., & Martín, J. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Madrid: Pirámide.
- Vázquez, G. (coord.) (2001). *Guía del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- Whittaker, R., & García Parejo, I. (2018). Teacher Learning for European Literacy Education (TeL4ELE): genre-based pedagogy in five European countries. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), pp. 31-57. doi: 10.1515/eujal-2017-0021