

www.psye.com



© Psychology, Society, & Education, 2019. Vol. 11(2), pp. 205-219
ISSN 2171-2085 (print) / ISSN 1989-709X (online)
Doi 10.25115/psye.v10i1.2079

La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica

Margarita Isabel ASENSIO PASTOR

Universidad de Almería. CySOC. Almería, España

(Recibido, el 18 de Julio de 2018; Aceptado el 26 de Noviembre de 2018)

RESUMEN: Este artículo recoge una propuesta didáctica de intervención en el aula universitaria centrada en la escritura y la lectura académica, puesto que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la implantación del Plan Bolonia han supuesto un incremento de las horas prácticas y la implantación de un trabajo final de grado para poder graduarse. Por tanto, en este artículo, ofrecemos una propuesta de intervención didáctica basada en el modelo pedagógico de taller por su carácter reflexivo-experimental. En dicho taller nos centramos en las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita centradas en los textos científicos académicos: atender a la especificidad de estos textos, el tipo de lenguaje estereotipado y convencional, la estructura de un trabajo académico, la citación, entre otros aspectos. Todas estas características discursivas suponen un desafío para los estudiantes de nuevo ingreso en la educación superior que ha de manejar tanto para realizar sus estudios como para dotarse de las competencias profesionales que requiere sus estudios para su ingreso laboral. En el artículo, además, ofrecemos el análisis de los datos relativos a la intervención didáctica basándonos en un modelo metodológico de investigación-acción.

Palabras clave: Educación superior, escritura académica, lectura académica, propuesta didáctica, taller.

Reading and academic scripture in higher education: the workshop as a didactic strategy

ABSTRACT: This paper includes a didactic proposal of intervention in the University classroom focused on writing and academic reading, since the European Higher Education Area (EHEA) and the implementation of the Bologna Plan have meant an increase in practical hours and the implementation of a final degree project to graduate. Therefore, in this article, we offer a didactic intervention proposal based on the pedagogical workshop model for its reflective-experimental nature. In this workshop we focus on the skills of reading comprehension and written expression focused on academic scientific texts: address the specificity of these texts, the type of stereotyped and conventional language, the structure of an academic work, the citation, among other aspects. All these discursive characteristics represent a challenge for new students in Higher Education that must manage both to complete their studies and to acquire the professional skills required for their studies for their employment. In the article, we also offer the analysis of the data related to the didactic intervention based on a methodological model of action research.

Keywords: Higher Education; Academic writing; Academic reading; Didactic proposal; Workshop.

Correspondencia: Margarita Isabel Asensio Pastor. Universidad de Almería. C/tera de Sacramento S/N. 04120. La Cañada de San Urbano, Almería (España). Email: masensiop@ual.es

Introducción

Todos los miembros que constituyen el ámbito académico y científico universitario conforman una comunidad discursiva determinada con unas características lingüísticas y de estilo específico al que se ha de enfrentar el alumnado de nuevo ingreso y que, en muchos casos, es el primer choque con respecto a etapas educativas anteriores.

Entre las actividades comunicativas o destrezas, son las de comprensión y expresión escrita de textos académicos las que ocupan gran parte de la vida académica del discente universitario. En efecto, la mayoría de las actividades, que este ha de realizar, pasan necesariamente por la escritura como, por ejemplo, es tomar apuntes, hacer exámenes, escribir informes, memorias de *practicum* –en el caso de los Grados de Educación, la elaboración de trabajos fin de grado, memorias de máster o la tesis doctoral, entre otras actividades. En este sentido, la reforma educativa universitaria europea que afecta a España y que supuso la implantación del Plan Bolonia (Jefatura del Estado, 2007, capítulo III. Art. 12.3) impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior para todas las universidades europeas fue decisivo, ya que este enfatiza la elaboración de trabajos académicos. En consecuencia, en palabras de Reguerio y Sáez (2013, p. 12), “el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los programas del plan Bolonia sitúan al alumnado universitario frente a múltiples desafíos que presuponen, entre otros saberes, el perfecto dominio del español académico” y, por tanto, supone un dominio de la lengua especializada que le sirva al alumno para adquirir las competencias profesionales que le demanda la sociedad. De ahí que uno de los primeros objetivos del docente sea el de dotar a sus alumnos de las competencias y estrategias necesarias para desenvolverse en la especificidad de la lengua académica en relación con sus estudios: comprender textos orales y escritos, expresarse de forma oral y escrita, además de interactuar en ambos modos teniendo en cuenta la especificidad del lenguaje académico.

Por tanto, como señalan Imbernon y Medina (2008: p. 9) “este sistema tiene en cuenta el volumen total de trabajo del alumnado universitario y no se limita al número de horas de asistencia”. En este sentido, no cabe duda de que este sistema exige un cambio en los objetivos y en la metodología docente, así como la exigencia de reformular las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el sistema de evaluación, organizar los recursos y los espacios.

Todo lo expuesto hasta el momento es lo que consideramos que ha condicionado a que se haya incrementado la bibliografía –en España- relativa a la escritura académica. Así pues, encontramos estudios, en español, centrados en la situación del alumnado con relación a la escritura académica (Castelló, 2000; Cisneros, 2002, 2005; Camps y Castelló, 2013; Ballano y Muñoz, 2015) y, por otro lado, manuales y artículos que se centran en la aplicación práctica de la escritura académica: características del texto académica, estilo, fases de redacción, etc. (Carlino, 2000, 2003, 2005, 2008; Castelló, 2002, 2007; Montolío, 2000, 2004; Vázquez, 2001; Benvegnú, 2004; Di Stefano, 2004; Regueiro y Sáez, 2013; Heredia y Quirós, 2015; Prat r y Peña, 2015, Saneleuterio, 2015, entre otros).

Este artículo viene a sumarse a la bibliografía existente sobre escritura académica ofreciendo una propuesta de intervención en el aula universitaria basada en el modelo

pedagógico de taller. De la misma manera, otros objetivos que se desprenden del anterior son los siguientes:

- Colaborar en el desarrollo y mejora de la competencia en expresión y comprensión escrita del alumnado universitario.
- Dotar a los estudiantes de las estrategias necesarias para desenvolverse satisfactoriamente a la hora de realizar trabajos de investigación: asimilación de las convenciones del género discursivo académico, claridad expositiva y argumentativa, empleo de un léxico especializado, entre otras.

Así pues, para alcanzar los objetivos anteriores hemos estructurado el artículo de la siguiente manera: comenzamos con una introducción en la que se justifica la necesidad de este tipo de trabajo y los objetivos que se han de alcanzar con este; a continuación, exponemos la metodología de estudio empleada atendiendo al tipo de método basado en la investigación-acción, los sujetos de investigación y los instrumentos empleados; seguimos con la exposición de la propuesta de intervención didáctica y el consiguiente análisis y discusión de los datos obtenidos tras la realización de la misma. Cerramos este artículo con las conclusiones a las que hemos llegado.

Metodología del estudio

Nuestro propósito, como ya se expuso, es el de presentar una práctica de intervención didáctica sobre la enseñanza-aprendizaje de la destreza y habilidad escrita en el ámbito académico en el aula universitaria.

Desde el punto de vista metodológico, nos hemos valido del método de investigación cualitativa de investigación en acción participativa (IAP). Son muchos los autores que entienden esta como una manera de indagar autorreflexivamente por parte de los diferentes actantes, en nuestro caso, educativos (profesorado, alumnado, etc.) con el fin de mejorar la práctica y calidad educativa (Latorre, 2009). Así, el objetivo es presentar la propuesta metodológica y el resultado de funcionamiento de la misma, así como los posibles cambios que esta requiera tras analizar los cuestionarios distribuidos a los asistentes al taller.

Siguiendo a Kemmis y McTaggart (1988), podemos resumir este método como un modelo caracterizado por su carácter participativo, reflexivo, crítico y colaborativo y, en consecuencia, válido para la propuesta de intervención que proponemos basada en el taller. En definitiva, se trata de detectar qué aspectos funcionaron y cuáles no con el fin de mejorar la actuación didáctica y hacer de ella una propuesta viable en el aula de Educación Superior.

Sujetos de investigación

El taller fue diseñado para alumnos de nuevo ingreso de la Universidad de Almería en los grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y CAFD (Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) durante el curso académico 2015-2016, con un total de 431 estudiantes, distribuidos en los dos cuatrimestres en once grupos con una media de 35 alumnos.

Tabla 1. *Participantes en el taller “Leer y escribir en el ámbito académico”*

1.º cuatrimestre 2015-2016		2.º cuatrimestre 2015-2016	
Educación Primaria 220 estudiantes distribuidos en cuatro grupos	Educación Social 74 estudiantes distribuidos en dos grupos	Educación Infantil 118 estudiantes distribuidos en tres grupos	CAFD 19 estudiantes

Instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos que hemos empleado son, por un lado, los propios de la etnografía: el trabajo de campo, la observación participante y el diario de campo (Hammersley y Atkinson, 1994). Por otro lado, recurrimos al cuestionario realizado *ad hoc* en dos tiempos: antes de la realización del taller y después de este de tipo valorativo como mecanismo de evaluación del taller. Cada uno de los instrumentos mencionados anteriormente responde a fases distintas dentro de la investigación como exponemos en los párrafos que siguen.

Con respecto a la observación participante, esta se realizó antes de la creación del propio taller y durante la ejecución de este; en el último caso, fue de capital importancia la observación diaria del trabajo en el aula anotada en un diario de clase por parte del docente. Por otro lado, se les pidió a los alumnos que realizaran microactividades orientadas a consolidar los contenidos y potenciar la realización de la tarea final; la corrección de estas sirvió para establecer el grado de comprensión de los discentes y la utilidad de las actividades de cara al resultado final.

Asimismo, antes de planificar y desarrollar el taller, se atendió al análisis de la situación recurriendo para ello a un cuestionario que sirviera para atender con detenimiento a las creencias de los estudiantes de tercer y cuarto curso respecto a la lectoescritura académica (Ver anexo 1. Tabla 2. Cuestionario de análisis de necesidades).

Al final del taller, se les repartió un cuestionario de carácter anónimo distribuido a través de la plataforma virtual educativa de la Universidad de Almería *Blackboard Learn* para conocer la percepción del estudiante en cuanto al grado de pertinencia y de satisfacción con el mismo en los términos que se recogen en la tabla 3. *Relevancia del taller de escritura académica y valoración general del mismo del anexo 2.*

De la misma manera, se incluyó un cuestionario específico que atendió a la valoración concreta, por parte de los estudiantes, de los contenidos impartidos en el taller y las actividades realizadas en el mismo.

Análisis de la situación

Partimos de la experiencia docente y la observación participante. A través de ella, observamos un incremento de alumnado con dificultades para comprender textos académicos motivando la presencia de manuales específicos de las materias, artículos de investigación, etc. Asimismo, se observan dificultades a la hora de realizar un trabajo escrito académico: búsqueda de referencias bibliográficas y selección de las mismas, planificación y redacción de textos/trabajos, expresión y empleo de léxico especializado, entre otros.

Es notable el incremento de la presencia de la especificidad escrita en el ámbito académico con la implantación del Plan Bolonia, como ya se mencionó, en contraste con la realidad observada entre los alumnos, sobre todo, de nuevo ingreso que presentan dificultades de comprensión y expresión académica

Así pues, parece lógico que el alumno se prepare para afrontar las necesidades académicas y la especificidad de la lengua académica desde el primer año de ingreso. La ausencia de un trabajo inicial supone que muchos de estos alumnos, en cursos posteriores, vayan arrastrando deficiencias para expresarse ateniendo a la concreción y estereotipificación de los géneros académicos. En consecuencia, esto incide negativamente en el propio rendimiento académico de los estudiantes, así como en la adquisición de las competencias laborales que le sirvan para desarrollar su trabajo correctamente.

Estas observaciones iniciales fueron las que motivaron la preparación de un cuestionario en el que se atendiese a la destreza de comprensión y expresión de textos académicos. Este fue suministrado a alumnos de tercero y cuarto de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y CAFD (Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) de la Universidad de Almería durante el segundo cuatrimestre del curso 2014-2015. En concreto, el 60,3% eran alumnos de tercero y el 39,7% de cuarto de los cuales el 81,6% mujeres y el 18,4% hombres.

Las dos primeras preguntas del cuestionario se centraron en determinar si el alumnado encontraba dificultades a la hora de comprender textos académicos y de expresarse por escrito teniendo en cuenta la especificidad del lenguaje académico. En primera instancia, el 71,5% del alumnado responde afirmativamente a la primera cuestión, mientras que un 20,1% responde que no y un 8,4% NS/NC (no sabe/no contesta).

En cuanto a la cuestión relativa a la expresión escrita, el número de alumnos que manifiestan tener dificultades a la hora de expresarse por escrito aumenta en un 85,7% que manifiestan tener dificultades, 10,1% no encuentra dificultades y el 4,2% NS/NC.

Estos datos revelan una preocupación por parte del alumnado universitario en lo referente a la comprensión de textos académicos y de expresión escrita. Asimismo, incluimos en el cuestionario otras preguntas relativas a la necesidad de cursos, talleres, seminarios u otra modalidad didáctica que atendiese a la lectura y escritura en el ámbito académico. Los resultados son que el 74,8% de los encuestados lo considera necesario, frente a un 15,1% que no lo cree y un 10,1% NS/NC. De los estudiantes que respondieron afirmativamente, el 89,7% señala que estos cursos/seminarios, talleres, etc. tendrían que realizarse en el primer año de acceso a la universidad.

Estos datos fueron los que nos llevaron a plantear un abordaje de la lectura y la escritura en el ámbito académico.

Propuesta de intervención

La elección de la modalidad didáctica de taller, en el caso de la lectura y la escritura académicas, obedeció a varias cuestiones: ¿debía formar parte de una asignatura ya existente o, por el contrario, de forma independiente como complemento transversal para todas las materias curriculares? ¿A qué grupo se destinaría: a los de nuevo ingreso o para todos los cursos? ¿Cuánto tiempo estimado de formación? ¿Qué contenidos habría que integrar?, etc.

En función de las cuestiones anteriores, se optó por la creación y desarrollo de un “taller”. Este es un modelo pedagógico de aprendizaje reflexivo-experimental como nos recuerda Imbernon y Medina (2008, p.16). Esta modalidad se contempló por varios motivos, en primer lugar, por su versatilidad y autonomía y, en segundo lugar, por crear estructuras de diálogo y participación entre los diferentes actantes. Además, el taller supone un producto final que requiere atender con detalle al proceso.

Así pues, el taller es un marco espacio-temporal para la vivencia y la reflexión que conjuga teoría y práctica sin preeminencia de ninguna de ellas (Uriarte, 2014 cit. en Aponte, 2015 p. 51). Así pues, en palabras de Maya Betancourt (2007, p.17):

Mediante el taller, los docentes y los alumnos desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada como corresponde a una auténtica educación o formación integral.



Figura 1. *El taller como realidad compleja de trabajo. Fuente: adaptada de Maya Betancourt (2009, pp.17-18)*

Todo esto propició que se ofertara como complemento formativo fuera del horario curricular.

Además de lo expuesto, hemos de indicar que el taller se organiza como respuesta del Departamento de Educación de la Universidad de Almería a las necesidades de mejorar las habilidades y destrezas de los estudiantes recién llegados al sistema de educación superior al observar, por parte de los docentes de este departamento, ciertos déficits, entre los alumnos, para la comprensión de textos académicos (científicos) y, al mismo tiempo, para la redacción de trabajos de investigación. Esto último de capital importancia, puesto que gran parte de la vida académica del estudiante se centra en estas destrezas que serán decisivas a la hora de elaborar trabajos de fin de grado (TFG) que tienen carácter obligatorio para la obtención de la certificación universitaria (Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales), así como para niveles posteriores como son las memorias de máster o, incluso, tesis.

En los epígrafes que siguen, nos detendremos en describir la propuesta didáctica de taller.

Grupo meta y temporalización

Como ya expusimos en la metodología de investigación, concretamente en el apartado relativo a los sujetos de investigación, se trata de un taller diseñado para alumnos de nuevo ingreso de la Universidad de Almería en los grados de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y CAFD (Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) durante el curso académico 2015-2016, con un total de 431 estudiantes. Asimismo, con respecto a la temporalización del taller, este se compuso de diez horas distribuido en ocho horas presenciales completadas con otras dos de trabajo fuera de ella en sesiones semanales de dos horas en total.

Objetivos y competencias

Los objetivos generales que nos propusimos con este taller fueron, principalmente, tres:

- 1) Introducir al alumno en la tipología textual académica.
- 2) Contribuir a la mejora de la comprensión lectora en el ámbito académico, así como, a la expresión escrita en dicho ámbito.
- 3) Dotar al alumno de estrategias relacionadas con la lectura y la escritura en el ámbito académico.

De los objetivos generales anteriores, los objetivos específicos del mismo que nos propusimos son:

- 1) Diferenciar entre los registros oral y escrito.
- 2) Conocer las diferentes tipologías textuales (de base argumentativa, descriptiva, expositiva, dialógica, etc.).
- 3) Reconocer las características lingüísticas del lenguaje académico (léxico, morfosintaxis, ortografía y puntuación).
- 4) Conocer y reconocer las partes de un trabajo de investigación.
- 5) Atender a la búsqueda y selección de fuentes bibliográficas.
- 6) Reconocer los diferentes sistemas de citación bibliográfica y elaborar la bibliografía (libro, artículo, webgrafía, etc.) –sistema APA-.
- 7) Concienciar sobre el plagio académico.
- 8) Reconocer y aplicar las diferentes formas de leer un texto -lectura rápida, comprensiva e interpretativa-.
- 9) Emplear la Tecnología de la Información y la comunicación (TIC) para la redacción y exposición de textos escritos (procesador de textos, presentaciones, etc.).

En cuanto a las competencias que consideramos necesarias que alcanzasen los estudiantes, en relación con las marcadas por la Universidad de Almería, con este taller son las que siguen:

Competencias generales:

- Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno
- Capacidad de crítica y autocrítica
- Capacidad para trabajar en equipo
- Capacidad para aprender a trabajar de forma autónoma

Competencias específicas:

- Capacidad de emisión de juicios
- Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, en concreto las actividades comunicativas de comprensión escrita y expresión e interacción escrita en el ámbito académico
- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro
- Capacitación para realizar actividades de síntesis (resúmenes, reseñas, etc.) así como de análisis (comentario de texto, trabajos de investigación, etc.).
- Valoración de la presentación escrita de un texto
- Apreciación y puesta en práctica de los tres subprocesos que intervienen en la composición del texto: planificación, textualización y revisión

En última instancia, los resultados de aprendizaje que se esperan que alcancen los estudiantes con este taller fueron:

- Reconocer las diferencias entre el registro escrito y el oral.
- Expresarse correcta y adecuadamente de forma escrita, así como dominar el uso de diferentes técnicas de expresión, comprensión e interacción escrita.
- Analizar y reconocer los diferentes tipos textuales en el ámbito académico (examen, resumen, trabajo de investigación, reseña, etc.), así como, el estilo de dichos textos.
- Reconocer y valorar las propiedades del texto académico (adecuación, coherencia, cohesión y corrección).
- Desarrollar la capacidad de establecer criterios para seleccionar información (fuentes bibliográficas en papel y formato digital).
- Capacitar al alumno para realizar tareas de síntesis y análisis.
- Potenciar las habilidades lectoras en el estudiante (lectura rápida, comprensiva e interpretativa).
- Reforzar las destrezas escritas y reflexionar sobre estas a partir de sus propias producciones.
- Mejorar los aspectos gramaticales en la expresión escrita, con especial énfasis en la ortografía (RAE, 2010), en el léxico y en la sintaxis.

Fases del taller y contenidos

De acuerdo con Flechsig y Schiefelbein (2003), los talleres han de estar distribuidos en fases. Para estos, los talleres han de tener como mínimo seis momentos de actuación didáctica: iniciación, preparación, explicación, interacción-realización, presentación final del producto y evaluación; en función de lo expuesto, establecimos las siguientes fases y contenidos a desarrollar:

La primera sesión del taller sirvió para iniciar al alumnado matriculado en las competencias y objetivos que se espera que estos alcancen al final del taller. También supuso la preparación del mismo, así como la explicación de lo que se espera que ellos hagan al final del mismo: un manual de autoayuda para la elaboración de trabajos de investigación.

Cada una de las sesiones comprendió una serie de microactividades orientadas a la realización de la tarea final propuesta a los estudiantes. Desde el punto de vista de los

contenidos, el docente realizó una presentación teórica que sirvió para introducirlos en la tipología y caracterización de los textos académicos.

Bloque I	<i>Introducción al texto académico</i>
Contenido tema	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar registros (oral/escrito). - Conceptos claves sobre el texto. - Conocer los diferentes tipos textuales (argumentar, describir, exponer, etc.). - Reconocer las características lingüísticas del lenguaje académico (léxico, morfosintaxis, ortografía y ortoépica). - Procedimientos de cita bibliográfica en el texto académico. Cómo elaborar la bibliografía (libro, artículo, etc. y webgrafía) –sistema APA–.

La segunda fase del taller fue la de trabajar aspectos concretos de los géneros académicos: conocer las características textuales del lenguaje académico y el estilo académico, reconocer los géneros predominantes de expresión académica, el empleo de las citas –directas e indirectas– en los trabajos de investigación, la revisión bibliográfica, la referencia bibliográfica, así como la originalidad del trabajo, entre otros. Para ello, los contenidos temáticos que se desarrollaron fueron distribuidos en tres bloques.

Bloque II (Segunda sesión)	<i>Géneros académicos escritos I</i>
Contenido tema	<ul style="list-style-type: none"> - Textos expositivos: el resumen y el examen (emplear un léxico específico, sintaxis, puntuación y ortografía). - Lectura de textos expositivos: reconocer y aplicar las diferentes formas de leer un texto -lectura rápida, comprensiva e interpretativa-. - Empleo de TIC para la redacción y exposición de textos escritos (procesador de textos, presentaciones, etc.).
Bloque III (Tercera sesión)	<i>Géneros académicos escritos II</i>
Contenido tema	<ul style="list-style-type: none"> - Textos expositivos-argumentativos: artículos de investigación, la reseña (emplear un léxico específico, sintaxis, puntuación y ortografía). - Lectura de textos expositivos-argumentativos 1: reconocer y aplicar las diferentes formas de leer un texto -lectura rápida, comprensiva e interpretativa-.
Bloque IV (Cuarta sesión)	<i>Géneros académicos escritos III</i>
Contenido tema	<ul style="list-style-type: none"> - Textos expositivos-argumentativos: los trabajos de investigación tutelados (emplear un léxico específico, sintaxis, puntuación y ortografía). - Lectura de textos expositivos-argumentativos 2: reconocer y aplicar las diferentes formas de leer un texto -lectura rápida, comprensiva e interpretativa-.

La tercera fase fue la presentación del trabajo final de los alumnos, unas guías de autoayuda para la elaboración de trabajos de investigación que fueron colgados en una plataforma educativa virtual.

La fase final del taller consistió en la evaluación de los trabajos. Para ello se dispuso, en primer lugar, una rúbrica de autoevaluación del trabajo realizado, una rúbrica por parte del docente y, en última instancia, un foro abierto para alumnos-docente para comentar los trabajos; esto último sirvió para discutir los resultados del taller y evidenciar los nuevos conocimientos adquiridos.

Análisis y discusión de los datos

El número total de matriculados en los diversos talleres que se programaron, un total de 431 estudiantes, revela la importancia que tiene para estos el desarrollo y mejora de la escritura académica y, por tanto, la alfabetización académica (Carlino, 2003, 2013) o literacidad académica (Cassany, 2006). Sobre todo, si tenemos en cuenta que la matriculación en este taller era gratuita y voluntaria. En efecto, durante la primera sesión del taller se sondeó a los discentes sobre la motivación por la que realizaron el taller.

Los resultados revelan que la matriculación mayoritaria se realizó por la sugerencia de los docentes y no tanto por un interés personal (10,5%), si bien gran parte de los alumnos matriculados en el taller (el 61,64%) indica que lo hizo para mejorar sus habilidades en lectura y escritura, mientras que el 12,72% señala que lo hace para adquirir nuevas habilidades. Además de lo expuesto anteriormente, también comentaron de forma oral que se matricularon al notar un salto cualitativo entre la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) y el Bachillerato con respecto a la Educación Superior en lo concerniente a la escritura (redacción de trabajos, búsqueda de información, citación, etc.).

Se les suministró a los estudiantes, al final del taller, un cuestionario para valorarlo. De los resultados se desprende que el alumnado consideró el taller relevante para su formación académica; en concreto, el 91,75% lo califica de muy alta y el 8,25% de alta. Estos datos coinciden con la consideración de aplicar lo aprendido en el taller fuera de este.

Por otro lado, se les pidió a los estudiantes que valorasen diversos aspectos de la realización del taller como se expuso en el apartado metodológico de este trabajo, en concreto, los contenidos, la tarea final propuesta, los objetivos, las competencias, el horario, el sistema de evaluación y el lugar de su realización.

Con respecto a los contenidos, los datos revelan que los alumnos los consideran abundantes en relación al tiempo que duró el taller (91,75%). Asimismo, los objetivos y las competencias propuestas a alcanzar por el alumnado les resultó abundantes (84,23%), si bien un 3,5% señaló no saber qué contestar (NS/NC).

De la misma manera, el 72,38% considera que la tarea final es pertinente, mientras que el 95,46% señala el espacio adecuado; el taller se realizó en espacios preparados para trabajar en grupo y generar diálogo entre los asistentes al contar con mesas y sillas móviles.

Sin embargo, el número de horas resultó insuficiente para un 83,93% de los asistentes. En este sentido, una gran parte de los estudiantes hubiera preferido disponer de varias sesiones más para profundizar en los aspectos relativos a la redacción de trabajos y, sobre todo, la revisión

bibliográfica y la citación. Por este motivo, se propuso su realización en los dos cuatrimestres del primer año de universidad, así como en el primer cuatrimestre del segundo año.

Por último, el sistema de evaluación también muestra una disparidad de opiniones en donde algo más de la mitad, un 56,83%, considera que fue insuficiente debido a la falta de tiempo, ya que no era factible ofrecer una retroalimentación de todos los ejercicios en el aula. A este respecto, además de ampliar el número de horas del taller, nos replanteamos el incluir una corrección entre iguales con la supervisión del docente mediante el empleo de rúbricas específicas, así como foro de discusión en el aula.

Conclusiones

El taller constituye una forma metodológica pertinente para realizar un proceso de alfabetización en escritura académica a alumnos universitarios como complemento curricular de los programas formativos de estos. Los resultados revelan la buena acogida de esta iniciativa didáctica, en primer lugar, por el número de matriculados y, en segundo lugar, por la valoración media de la propuesta.

Ahora bien, no cabe duda de que el modelo didáctico de taller favoreció la participación activa de los alumnos, la negociación y la cooperación entre ellos para llevar a cabo la tarea final propuesta. Por otro lado, el hecho de que se concibiera como un taller, y no dentro de las materias curriculares, colaboró positivamente en la actitud del alumnado a la hora de realizar las actividades sin tener la presión de ser juzgado y evaluado con una nota final. Por tanto, este sistema de trabajo posibilita afrontar las actividades de manera relajada y, al mismo tiempo, favorece el poder disfrutar del proceso de aprendizaje. No obstante, uno de los problemas que se ha de superar es el de poder incrementar el número de horas del taller de manera presencial para dedicar las últimas sesiones a las apreciaciones conjuntas de las guías elaboradas; asimismo, se hace necesario un seguimiento anual que sirviera para ir valorando los progresos de estos.

Referencias

- Aponte Penso, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Virtual* 4-10 (octubre) pp.49-55. Recuperado de <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/328/325>
- Ballano, I. y Muñoz, I. (2015). *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Benvegnú, M. A. (2004). “Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes” *Textos en Contexto. Leer y escribir en la Universidad*, 6, 43-57.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), enero-abril, 17- 36. Recuperado de <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/579/public/579-2168-1-PB.pdf>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital, agosto de 2002, OEI [en línea]. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, v. 18, n. 57, 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2000). “Las concepciones que tienen los estudiantes sobre escritura académica”. En Pozo, J. y Monereo, C. (Coord.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 197-217). Madrid: Santillana.
- Castelló, M. (2002). “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”. *Revista Signos*, 51-52, 149-162. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Cisneros Estupiñán, M. (2005). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira
- Cisneros Estupiñán, M. (2002). “Hacia la comprensión y producción de textos en el nivel universitario”. En: *Memorias del primer coloquio internacional y tercero regional Lectura y Escritura para aprender a pensar*, Cartagena de Indias, Cátedra UNESCO, (C.D.)
- Di Stefano, M. (2004). Los talleres de lectura y escritura en el ciclo inicial de los estudios superiores: el caso del CBC de la UBA y del ISEF N° 1 “DR.E.R. Brest” relato y evaluación de la experiencia. Trabajo presentado en el Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones educativas en América Latina”. Universidad Nacional de la Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio del 2004. Recuperado de www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/simposios.php
- Flechsig, K., y Schiefelbein, E. (2003). *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Estados Unidos: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. OEA. Recuperado de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/indice.aspx?culture=es&navid=201
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heredia Ponce, H., y Quirós Rivero, F. (2015). El taller de escritura académica como estrategia de alfabetización para la creación de textos específicos: memorias de prácticas y trabajos fin de grados. En Xaquín Núñez, Aránzazu González, Carlos Pazos y Pedro Dono (eds.), *Horizontes científicos y planificación académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas* (pp. 443-458). Ribeirão: Húmus.
- Imbernon Muñoz, F. y Medina Moya, J. L. (2008). *Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado*. Barcelona: Octaedro.
- Jefatura del Estado (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>.

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre Beltrán, A. (2009). “La investigación acción”. En R. Bisquerra Alzina (Coord.) *Metodología de la investigación educativa* pp. 369-394. Madrid: La Muralla.
- Maya Betancourt, A. (2007). *El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Montolío Durán, E. (Dir.) (2016). *Manual de escritura académica y profesional. Voll II. Estrategias discursivas*. Madrid: Ariel.
- Montolío Durán, E. (Dir.) (2015). *Manual de escritura académica y profesional. Vol I. Estrategias gramaticales*. Madrid: Ariel.
- Núñez Cortés, J. A. (Coord.). *Escritura académica: de la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Prat Ferrer, J. J. y Peña Delgado, A. (2015). *Manual de escritura académica*. Madrid: Paraninfo.
- Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D. M. (2013). *El español académico. Guía para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libros.
- Saneleuterio, E. (2015). Aprendiendo la escritura académica: las referencias. En R. Pérez Pérez, A. Rodríguez-Martín y E. Álvarez-Arregui (eds.), *Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas* (pp. 355-364). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Vázquez, G. (Coord.) (2001). *Actividades para la escritura académica ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.

Anexos**Anexo 1.****Tabla 2.** *Cuestionario para el análisis de necesidades.*

	Sí	No	NS/NC	
¿Encuentras dificultades a la hora de comprender un texto académico?				
¿Encuentras dificultades a la hora de escribir/redactar un texto académico?				
	Sí	No	NS/NC	
¿Y con respecto a la elaboración de trabajos académicos?				
¿Consideras necesario que haya un curso, taller u otra modalidad didáctica en el que se inicie al alumnado en la lectoescritura académica?				
¿Cuándo sería mejor iniciar al alumnado en la comprensión y expresión de textos académicos?	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
	Sí	No	NS/NC	
¿Consideras necesario que se hagan todos los años cursos, talleres, seminarios, etc. para trabajar la comprensión de textos académicos?				
¿Y la expresión escrita?				

Anexo 2.**Tabla 3.** *Relevancia del taller de escritura académica y valoración general del mismo.*

Valoración del taller					
	Abundante	Suficiente	Insuficiente	Nula	NS/NC
Acerca del contenido del taller					
Acerca de la tarea final propuesta para el taller					
Acerca de los objetivos del taller					
Acerca de las competencias del taller					
Acerca de las actividades realizadas					
Acerca del sistema de evaluación					
Acerca del horario					
Acerca del lugar de realización					