

Retos docentes universitarios como desafío curricular

del siglo XXI está formada por un conjunto de contenidos que se verá desarrollado por docentes y profesionales a nivel mundial. Los saberes pretenden ser reflejados en colecciones científicas punteras, como «*Innovación y vanguardia universitarias*», dentro de las *Ediciones McGraw-Hill*, donde se recogen los contenidos que marcarán el futuro en docencia, la investigación y la docencia, pilares sobre los que asientan la universidad.

En esta colección han superado el habitual proceso científico de los pares ciegos, de manera que la calidad de los mismos se halla presente ante el lector más exigente. Esta apuesta por la calidad se verá porque la presente colección aspira a ser referente de obligada cita en la vanguardia de los investigadores internacionales.

Esta colección está auspiciada por el *Fórum Internacional de Comunicación y Educación* (Fórum XXI), la *Sociedad Española de Estudios de la Comunicación* (SECE) y el Grupo Comlutense (nº 931.791) de Investigación en Educación.



Ediciones Universitarias McGraw-Hill

Javier Rodríguez Torres

Retos docentes universitarios como desafío curricular

Retos docentes universitarios como desafío curricular

Javier Rodríguez Torres

RETOS DOCENTES UNIVERSITARIOS COMO DESAFÍO CURRICULAR

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

La información contenida en este libro procede de una obra original entregada por sus autores. McGraw-Hill Interamericana de España no se responsabiliza de la exactitud o perfección de la información publicada ni suscribe los contenidos y opiniones vertidas en ellos, que representan exclusivamente el punto de vista de los autores.

El Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas (Fórum XXI), la Sociedad Española de Estudios de la Comunicación Iberoamericana (SEECI), el Grupo Complutense de Investigación en Comunicación "Concilium" y el Departamento CAP 2 de la UCM auspician la presente colección "Innovación y Vanguardia Universitarias".



© Fórum XXI, 2016

Derechos reservados © 2016, respecto a la primera edición en español, por:

McGraw-Hill/Interamericana de España, S.L.
 Edificio Valreality, 1ª planta
 Basauri, 17
 28023 Aravaca (Madrid)

ISBN: 9788448612696

MHID: 9780008501471

Depósito legal: M-42381-2016

Editora: Cristina Sánchez Sáinz-Trápaga

Director General España y Portugal: Álvaro García Tejeda

Director Gerente Universidad y Profesional: Norberto Rosas Gómez

Diseño de cubierta: ciannetwork

Diseño y maquetación de interiores: palabradeapache.com

Impresión: Producciones Digitales Pulmen, S. L. L.

PRÓLOGO

Prefacio

Capítulo 1. Competencias del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad

Isabel M.ª Abad Guerrero (Universidad de Málaga, España)

Julia Martín Armario (Universidad de Málaga, España)

Capítulo 2. El acceso a la Educación Superior en Cuba. Breve reflexión desde la perspectiva racial

Yulexis Almeida Junco (Universidad de La Habana, Cuba)

Capítulo 3. La tesis doctoral como compendio de publicaciones: análisis para el caso español. ¿Mejora en la difusión de la investigación?

Juan José Alonso Fernández (Universidad de Extremadura, España)

Capítulo 4. El aprendizaje cooperativo, a través del escultismo, para conseguir una educación integral en Educación Primaria

Javier Bermejo Rodríguez (Colegio Nuestra Señora de los Infantes, España)

Capítulo 5. El desarrollo de competencias genéricas en la Universidad: análisis de modelos institucionales en España y América Latina

María-José Bezanilla (Universidad de Deusto, España)

Almudena Eizaguirre (Universidad de Deusto, España)

Jessica Paños (Universidad de Deusto, España)

Capítulo 6. La Investigación Formativa: compromiso con el desarrollo del pensamiento crítico del profesional del siglo XXI

Mónica Borjas (Universidad del Norte, Colombia)

Capítulo 7. Reducción de la huella de carbono en estructuras de hormigón y mortero de cemento Portland

Teodoro Castaño Álvarez (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

Capítulo 8. SCIP-S: estimulación cognitiva en personas con enfermedad mental

Reina Castellanos Vana (Centro de día de Torreón, Fundación Aduanos de Zaira)

Capítulo 46. Idoneidad del desarrollo de criterios competenciales científicos en estudiantes del grado de educación primaria,	607
<i>Quijiano López (Universidad de Jaén, España)</i>	
<i>Juel Pérez Ferrá (Universidad de Jaén, España)</i>	
<i>Maculada García-Martínez (Universidad de Granada, España)</i>	
<i>Teresa Ocaña Moral (Universidad de Jaén, España)</i>	
Capítulo 47. El capital humano y la interacción de la comunicación en la comunidad universitaria	619
<i>Andraliz Rafoso Pomar (Universidad de La Habana, Cuba)</i>	
Capítulo 48. Estrategia Integrada de Marketing en la Universidad	631
<i>María Rincón Díez (Universidad del País Vasco, UPV/EHU, España)</i>	
Capítulo 49. Reflexiones docentes sobre la incorporación de estrategias digitales en las aulas universitarias	643
<i>Emma Robleda Font (Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, España)</i>	
<i>María Canet Vélez (Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, España)</i>	
Capítulo 50. Evaluando el Grado de Educación Social: primeros avances de una investigación	657
<i>María Rodorigo (Universidad de Almería, España)</i>	
Capítulo 51. Nuevas formas de hacer: Proyecto de revisión conjunta del profesorado del IESO Galiana para la innovación cualitativa a través de métodos creativos	671
<i>Angel Rodríguez Díaz (Universidad de Castilla-La Mancha, España)</i>	
<i>María Encarnación Cruz (Universidad de Castilla-La Mancha, España)</i>	
<i>María del Rosario Rodríguez Arenas (Universidad de Castilla-La Mancha, España)</i>	
Capítulo 52. La escuela infantil del siglo XXI: ¿Interdisciplinariedad en el aula? . 685	
<i>María Román-García (Universidad de Cádiz, España)</i>	
<i>María del Carmen Mato-Vázquez (Universidade da Coruña, España)</i>	
<i>María del Carmen Chao-Fernández (Universidade da Coruña, España)</i>	
Capítulo 53. La clase invertida: análisis de una estrategia de instrucción	703
<i>María Isabel Ros Clemente (Universidad Católica de Murcia, España)</i>	
<i>María del Carmen Conesa Pérez (Universidad Católica de Murcia, España)</i>	
<i>María Mercedes Carmona Martínez (Universidad Católica de Murcia, España)</i>	
<i>María del Carmen Flores Aserjo (Universidad Católica de Murcia, España)</i>	
Capítulo 54. La consolidación de la formación académica y las prácticas profesionales . 715	
<i>María del Carmen Alonso Rosales Díaz (Universidad de Sonora, México)</i>	
<i>María del Carmen Alonso Rosales Díaz (Universidad de Sonora, México)</i>	
Capítulo 55. Los Trabajos Fin de Grado en acciones extracurriculares universitarias. Oportunidad para los estudiantes de los Grados en Educación	725
<i>Magdalena Sáenz de Jubera Ocón (Universidad de La Rioja, España)</i>	
<i>Rosa Ana Alonso Ruiz (Universidad de La Rioja, España)</i>	
<i>M.ª Angeles Valdemoros San Emeterio (Universidad de La Rioja, España)</i>	
Capítulo 56. Enseñanza-aprendizaje de la educación universitaria española: Rendimiento, éxito y excelencia en el Grado de Farmacia	739
<i>M. Amparo Sanahuja Santafé (Universidad CEU Cardenal Herrera, España)</i>	
<i>Encarna Castillo García (Universidad CEU Cardenal Herrera, España)</i>	
<i>Isabel Martínez-Solis (Universidad CEU Cardenal Herrera, España)</i>	
Capítulo 57. El desafío de la enseñanza de la escritura en programas bilingües de educación superior: Indicadores de éxito académico	753
<i>María del Mar Sánchez Pérez (Universidad de Almería, España)</i>	
<i>María Sagrario Salaberrí Ramiro (Universidad de Almería, España)</i>	
<i>Cristina Morilla García (Universidad de Córdoba, España)</i>	
Capítulo 58. Desarrollo de un proyecto real de investigación de mercados como metodología docente. Aplicación en el contexto del Grado en Marketing e Investigación de Mercados	767
<i>César Serrano Domínguez (Universidad de Cádiz, España)</i>	
<i>Pedro Pablo Marín Dueñas (Universidad de Cádiz, España)</i>	
Capítulo 59. El desarrollo de competencias a través del aprendizaje cooperativo ... 779	
<i>Maritza Sobrados León (Universidad de Sevilla, España)</i>	

EL DESAFÍO DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN PROGRAMAS BILINGÜES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: INDICADORES DE ÉXITO ACADÉMICO

María del Mar Sánchez Pérez (Universidad de Almería, España)
María Sagrario Salaberri Ramiro (Universidad de Almería, España)
Cristina Morilla García (Universidad de Córdoba, España)

1. INTRODUCCIÓN

El Sistema Europeo de Educación Superior se encuentra actualmente inmerso en un proceso de importantes cambios que incluyen un aumento del interés por la internacionalización de las universidades y, en consecuencia, el dominio de diferentes idiomas. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha promovido la puesta en marcha de numerosas medidas en las universidades españolas en aras de conseguir una mejora en la calidad y la competitividad internacional a través del aumento de las oportunidades de movilidad y empleabilidad de los titulados universitarios. Una de ellas ha sido la implantación de programas bilingües en las universidades españolas, que han crecido de forma significativa en los últimos años, llegando a convertirse en una de las principales tendencias dentro del sistema de Bolonia. En este contexto, el uso correcto de idiomas extranjeros en las aulas universitarias de distintas disciplinas, especialmente el inglés, se ha convertido en una cuestión esencial.

La escritura juega un papel clave en la construcción del conocimiento de contenidos, tanto generales como específicos. Las investigaciones realizadas hasta el momento en el ámbito universitario revelan que los estudiantes presentan, a menudo, dificultades al realizar las operaciones cognitivas y discursivas implicadas en la comprensión y producción de textos escritos (Atienza y López, 1997; Carlino, 2004, 2005), que, obviamente, aumentan cuando estas tienen lugar en una lengua no nativa, como el inglés. Sin embargo, y como recomiendan estas investigaciones, para conseguir una formación integral en una disciplina, los estudiantes universitarios deben conocer, no solo los contenidos de la materia en cuestión, sino las formas particulares de comunicación de esa disciplina, es decir, los géneros discursivos específicos.

En el presente capítulo se analiza la producción escrita de estudiantes universitarios que participan en un programa bilingüe en una universidad española desde

a perspectiva multidimensional: nivel macroestructural, discursivo, gramatical y léxico. En particular, se pretende examinar la relación existente entre el cumplimiento de los patrones escritos en cada disciplina y su éxito académico, en términos de calificación académica.

LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La escritura tiene una importancia vital dentro de las actividades académicas de construcción y reconstrucción del conocimiento en la universidad, como algunos estudios revelan (Carlino, 2003, 2004, 2005; Cassany, 2000, 2005; Fernández y Izuzquiza, 2005). Según estos autores, el fomento de las actividades de producción escrita por los estudiantes universitarios es esencial para que puedan acceder al conocimiento y a la cultura de cada disciplina (Carlino, 2004, 2005).

La escritura en el ámbito universitario implica la producción de textos que se encuentran dentro de una disciplina o situación comunicativa concreta en el marco de un determinado contexto, lo que requiere procesos de razonamiento complejos e incluyen tanto el dominio de la materia como de la organización textual y discursiva del texto requerido.

En Educación Superior, tanto los profesores como los estudiantes pertenecen a comunidades de práctica o conocimiento específicos, definidas por Lave y Wenger (1991) como contextos de aprendizaje social que se dan cuando personas que tienen un interés común por un tema o área en concreto colaboran durante un período de tiempo. La noción de comunidad discursiva, definida por Swales (1990) y Bhatia (1993, 2004) como grupo de hablantes organizado en el que se llevan a cabo determinadas prácticas sociales y discursivas, resulta también explicativa para comprender el papel del lenguaje y las dificultades impuestas por la escritura de textos académicos o profesionales en Educación Superior. Los profesores universitarios deben ser conscientes de que las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes al completar tareas de escritura no solo se deben a la complejidad impuesta por los nuevos contenidos, sino también a las peculiaridades del discurso a través del cual se comunican o transmiten dichos contenidos, especialmente en contextos en los que se trabaja mediante el uso de una lengua extranjera, como el inglés.

Escribir en las disciplinas a nivel terciario

A lo largo de los años, la escritura ha pasado de entenderse como una actividad cognitiva construida dentro de la mente individual a una actividad socialmente situada entre un individuo y el contexto que le rodea (Leki, 2001; Leki y Carson, 2007). Estos cambios pueden explicarse a través de ciertos enfoques, tales como el enfoque tradicional basado en destrezas, o el enfoque basado en el género (Lea y Street, 1998, 2004). El primero identifica la escritura como una habilidad genérica que puede transferirse a otros contextos una vez que se adquiere. Este enfoque

centra, principalmente, en características superficiales como gramática u ortografía, que deben ser aprendidas por los estudiantes como parte de la habilidad escrita (Hermerschmidt, 1999; Lea y Street, 1998, 2004). Por el contrario, el enfoque basado en el género o de socialización académica se centra en el contexto social del aprendizaje (Lea y Street, 2004). Se basa, principalmente, en los recursos del discurso disciplinar y en el análisis del género. Según este enfoque, los tipos de textos o géneros son considerados como el foco primario y se analizan para la identificación de las demandas lingüísticas específicas de la disciplina en cuestión, como muestran algunas investigaciones recientes (Dreyfus *et al.*, 2015; Martin, 2014; Yasuda, 2011, 2015). Desde una perspectiva pedagógica, dichas demandas se traducen posteriormente en el diseño de currículos específicos para cada disciplina, así como en normas y convenciones docentes para «aculturar» (Lea y Street, 2004: 369) a los estudiantes en los respectivos géneros y discursos de sus disciplinas. Según Marshall (1991), el conocimiento explícito de los géneros, incluyendo el de sus estructuras retóricas, permitirá a los profesores y estudiantes universitarios ser claros a la hora de identificar los requisitos de aprendizaje.

Este tipo de escritura a nivel universitario implica un grado extra de dificultad cuando se realiza en una lengua extranjera. La nueva carga cognitiva y de las particularidades del género se ven reforzadas por dificultades lingüísticas, por lo que la tarea de escribir, independientemente de la disciplina o área de conocimiento, es doblemente complicada, ya que los estudiantes deben conocer tanto la nueva materia como el registro y la estructura retórica de los textos en lengua extranjera (Breeze, 2012).

2.1.1. La Teoría del Género como marco de estudio de la escritura en educación superior

Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los estudiantes universitarios presentan dificultades estructurales a la hora de escribir en sus respectivas disciplinas, lo cual suele agravarse cuando estas actividades se realizan en una lengua extranjera, como el inglés. Para superar tales dificultades, el enfoque basado en el género es uno de los más recomendados por los investigadores modernos, ya que su principal objetivo es ayudar a los estudiantes a conocer la estructura convencional en un texto específico (Teh Zanariah, 2005).

La noción de género ha evolucionado desde los años 80 y 90 y se ha modelado según diferentes influencias y académicos (cf. Bajitín, 1982; Bhatia; 1993; Swales, 1990). Investigadores más recientes como Alcaraz (2000) o Alcaraz *et al.* (2007) destacan, desde la perspectiva de género como acontecimiento social, un aspecto relevante que ha influido en las líneas de investigación posteriores respecto los géneros, es decir, su potencial para la clasificación tipológica de los textos académicos y profesionales. Desde esta perspectiva, el concepto de género puede definirse como un conjunto de textos profesionales y académicos escritos u orales que se ajustan a una serie de convenciones formales y estilísticas (Alcaraz, 2000). Este autor establece

- Un propósito comunicativo compartido.
- Una estructura organizativa similar llamada «macroestructura» (Alcaraz, 2000: 134).
- Una modalidad discursiva similar (ej. narración, exposición, descripción, etc.) y unas técnicas discursivas comparables (ej. definición, clasificación, ejemplificación, etc.).
- Un nivel léxico-sintáctico similar formado por unidades y características funcionales y formales equivalentes (ej. voz pasiva, sintagmas nominales largos, etc.).
- Unas convenciones sociopragmáticas comunes, es decir, su uso por parte de profesionales y académicos en contextos socioculturales similares.

Según numerosas investigaciones, tener ciertas nociones del género ayudará a los estudiantes a producir textos de mayor calidad, aumentando así su «conciencia lingüística» (Thornbury, 2005: 94-155) dentro de un campo específico de conocimientos (Breeze, 2012; Thornbury, 2005). Como afirman Calfee y Miller (2005) y Nelson y Alfée (1998), este conocimiento es esencial para aprender una disciplina en concreto, ya que un estudiante necesita aprender cómo la comunidad que trabaja en esa disciplina apoya sus argumentos.

Según estas investigaciones, la escritura de textos a nivel terciario implica el conocimiento de distintos niveles lingüísticos y textuales más allá de la meta gramática y vocabulario, como la macroestructura textual o el discurso. La destreza crítica en la universidad debe entenderse, por tanto, como un conjunto de niveles y dimensiones que deben tenerse en cuenta del mismo modo a la hora de evaluar las tareas de escritura. En el presente estudio se analiza la producción escrita en lengua extranjera de estudiantes universitarios teniendo en cuenta estos distintos niveles: macroestructura textual, discurso, gramática y léxico. Los resultados muestran, precisamente, que el dominio de los niveles textuales superiores (discurso y macroestructura) está directamente relacionado con el aumento del éxito académico de los estudiantes.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

1. Contexto y participantes

Este presente estudio tiene lugar en la Universidad de Almería, una universidad pública del sur de España en la que se implantó un Plan de Fomento de Plurilingüismo en el año 2009. La muestra analizada pertenece a una asignatura impartida en inglés incluida en el Plan de Fomento de Plurilingüismo. El contexto de estudio puede considerarse como un entorno bilingüe dinámico (García, 2009), donde el español es la primera lengua y el inglés es usado como lengua extranjera de transmisión de conocimientos.

(Plan 2010), en concreto, en la asignatura obligatoria Química II, de 6 ECTS, impartida en segundo curso. Los textos escritos analizados fueron recopilados durante tres años académicos consecutivos (2011-2014).

La asignatura era impartida por dos profesoras no nativas de lengua inglesa. Todos los estudiantes analizados eran nativos de lengua española con un nivel de inglés intermedio (entre B1 y B2) según el MCER.

El género textual producido por los estudiantes fue un informe de laboratorio. La tarea asignada por las profesoras consistía en llevar a cabo un experimento en el laboratorio y redactar los resultados en un informe final, incluyendo todos los pasos y los resultados obtenidos durante el proceso experimental. El informe debía ser escrito en lengua inglesa y entregado para su evaluación. Los estudiantes tuvieron acceso a una serie de modelos de informe de laboratorio durante todo el curso, aunque no recibieron ninguna instrucción explícita sobre la escritura de dicho género textual. La evaluación de su producción escrita se basó, exclusivamente, en cuestiones de contenido académico, y no se consideraron ningún criterio lingüístico o de redacción.

3.2. Definición de variables

Cada texto se analizó en función de las características pragmáticas y lingüísticas del género textual escrito. Para ello, se predefinieron una serie de elementos textuales y lingüísticos para cada uno de los siguientes niveles:

3.2.1. Nivel macroestructural

La macroestructura es el formato o nivel superior de organización textual y consta de dos tipos de estructuras: la estructura primaria y la secundaria (Alcaraz, 2000). Según este autor, la estructura primaria consiste en una serie de secciones protocolizadas que componen la principal organización del texto, mientras que la estructura secundaria está formada por las partes constitutivas de cada sección, llamadas movimientos, que, en algunos casos, se pueden dividir en categorías inferiores llamadas sub-movimientos.

El análisis de este nivel consistió en examinar el número de secciones y movimientos del informe de laboratorio escrito por cada estudiante, de acuerdo con aquellas secciones contenidas en los informes de laboratorio estándares ideales en lengua inglesa: ej. Introduction; method; results; conclusions, etc. (Falkruddin y Attan, 2013; Teh Zanariah, 2005).

3.2.2. Nivel discursivo

El discurso de un texto o género se encarga de transmitir la información con el fin

inados elementos discursivos, tales como marcadores del discurso, que ayudan a crear cohesión y coherencia textual que se agregan a los significados propuestos antes.

El género informe de laboratorio se caracteriza por el discurso expositivo, ya que ofrece información de una manera ordenada. Para ello se usan marcadores discursivos y palabras de enlace (ej. *however, additionally, consequently*, etc.) con objeto de organizar las ideas de una forma ordenada y coherente (Fernández y Gil, 2000). Además, este género se caracteriza por tener un discurso descriptivo, ya que describe en detalle las fases de un proceso o el cálculo de una operación. Para ello se utilizan marcadores de enumeración temporal, adición, aposición, etc. (Fernández Gil, 2000; Weissberg y Buker, 1990). También se analizó en este nivel la presencia de elementos extralingüísticos, como imágenes, tablas, gráficos, etc., debido a que contribuyen a recapitular, ordenar y sintetizar la información, lo que influye en la organización textual.

2.3. Nivel morfosintáctico

El morfosintaxis de los informes científico-técnicos contribuye al desarrollo de las principales características de este tipo de lenguaje especializado: precisión, objetividad y exposición aproximativa (Alcaraz, 2000). Según este y otros autores, las características morfosintácticas de los textos científico-técnicos en inglés incluyen, entre otras, la presencia de sintagmas nominales largos, el uso de la voz pasiva, el uso del tiempo presente (Malcolm, 1987) y verbos modales.

2.4. Nivel léxico-semántico

Según Alcaraz (2000), el léxico del lenguaje especializado puede dividirse en vocabulario técnico, vocabulario semitécnico y vocabulario general. El vocabulario técnico es aquel que tiene un carácter único, y rara vez tiene sinónimos (ej. *endosperm, monocotyledons*, etc). El vocabulario semitécnico tiene un carácter polisémico y está formado por unidades léxicas del lenguaje común que han adquirido nuevos significados dentro de conocimientos especializados en diferentes campos.

El vocabulario del inglés científico-técnico hace referencia, principalmente, a las instalaciones, los mecanismos, máquinas y herramientas, materiales y productos, en relación con sus propiedades, cualidades y estados, sus parámetros cuantitativos, procesos y métodos (Sager *et al.*, 1980). Sus principales características pueden resumirse en: presencia de palabras compuestas y derivadas (Trimble, 1985); abreviaturas, acrónimos; lenguaje figurado (personificación, reificación o metaforización (Alcaraz, 2000), entre otras.

La Tabla 57.1 muestra un resumen de los niveles y elementos de análisis definidos en este estudio y su descripción.

Tabla 57.1. Descripción de los elementos definidos para el análisis

Nivel de análisis	Elemento	Código	Descripción
A. Macroestructura	Estructura primaria	PS	Número de secciones
	Estructura secundaria	SS	Número de movimientos
B. Discurso	Marcadores discursivos	DM	Numeración espacial y temporal, adición, consecuencia, contraste, explicación, recapitulación y concreción.
	Elementos extralingüísticos	ELE	Imágenes, tablas, gráficos, diagramas.
C. Morfosintaxis	Voz pasiva	PV	Formas pasivas y elementos impersonales.
	Verbos modales	MV	Habilidad, posibilidad, obligación, etc.
	Sintagmas nominales largos	LNP	Sustantivos adyacentes, aposición, proposiciones adjetivas, etc.
	Oraciones complejas	COM	Oraciones subordinadas adjetivas, adverbiales, sustantivas, etc.
D. Léxico-semántico	Terminología técnica	TER	Vocabulario especializado.
	Formación de palabras	WF	Palabras derivadas y compuestas, abreviaturas y acrónimos.
	Lenguaje figurado	FL	Personificación, cosificación y metaforización.

Como se puede observar en la Tabla 57.1, se definieron un total de once elementos que se analizaron en función de su presencia y de su frecuencia de uso en cada uno de los textos examinados, de acuerdo con las características mencionadas anteriormente del tipo de lenguaje especializado (inglés científico-técnico) y del género textual en concreto (informe de laboratorio). Posteriormente, se comparó la ratio, o frecuencia de uso, de cada elemento con la calificación final proporcionada por las docentes con objeto de comprobar la correlación entre el éxito académico de los estudiantes, en términos de nota académica.

3.3. Instrumentos de análisis

El análisis de los textos escritos por los estudiantes se llevó a cabo mediante el paquete estadístico IBM SPSS 22. Las variables de este análisis estadístico muestran la distribución de los sujetos de estudio, y estas, a su vez, muestran la tendencia dentro del grupo. Posteriormente, se muestra la relación existente entre los diferentes elementos analizados y la nota académica asignada por las profesoras a cada uno de los alumnos.

El tipo de análisis llevado a cabo en este estudio es un análisis de regresión lineal múltiple con objeto de evaluar una variable dependiente (nota académica) en función de

dica de los alumnos. En primer lugar se llevó a cabo el método *Enter* con el fin de identificar aquellos elementos lingüísticos que son relevantes a la hora de predecir el desempeño académico de los alumnos, entendido, en este estudio, como mayor nota académica. A continuación se realizó una segunda criba a través del método de regresión paso a paso hacia atrás (*Stepwise*) con el propósito de simplificar el proceso y identificar los elementos menos relevantes y resaltar aquellos que realmente influyen en la nota académica de los estudiantes.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Como se puede apreciar en la Tabla 57.2, en el primer análisis (método *Enter*), se observó que todas las variables o elementos analizados resultaron ser positivos, lo que indica que todas pueden considerarse como predictoras del éxito académico de los estudiantes.

Tabla 57.2. Resumen del modelo *Enter* de regresión lineal múltiple.

Modelo	Resumen del modelo						
	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios		Sig. Cambio en F	
	R cuadrado	R cuadrado ajustado		Cambio de cuadrado de R	df1		df2
Modelo 1	,963 ^a	,909	,890	,909	48,207	11	53
Factores: (Constante), FL, TER, MV, ELE, LNP, COM, WFN, PS, SS, PV, DM							

En embargo, y como muestra la Tabla 57.3, tras realizar un segundo análisis mediante el modelo de regresión lineal por pasos hacia atrás (*Stepwise*), observamos que aquellas variables que realmente influyen de forma significativa en la nota académica de los alumnos se corresponden con los siguientes elementos analizados: DM, PS, PV, COM.

Tabla 57.3. Resumen del análisis de regresión lineal múltiple por pasos hacia atrás (*Stepwise*).

Modelo	Resumen del modelo						
	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios		Sig. Cambio en F	
	R cuadrado	R cuadrado ajustado		Cambio de cuadrado de R	df1		df2
Modelo 1	,882 ^a	,778	,775	,778	220,831	1	63
Modelo 2	,928 ^b	,861	,856	,083	36,924	1	62
Modelo 3	,942 ^c	,887	,881	,026	14,066	1	61
Modelo 4	,946 ^d	,896	,889	,009	4,969	1	60
Modelo 5	,950 ^e	,903	,895	,008	4,723	1	59
Factores: (Constante), ELJE, DM, PS, PV, COM							

La siguiente fórmula muestra la relevancia de estos elementos: ($F = 4,723$; $R^2 = 0,895$; $p < 0,05$). La R cuadrado revela que este segundo método es aplicable al 89,5% de los textos escritos analizados.

Estos resultados confirman que aquellos textos que contienen una mayor ratio o frecuencia de uso de los siguientes elementos lingüísticos obtienen mejor nota académica que aquellos que contienen una ratio menor:

- Estructura primaria adecuada (principales secciones en las que se divide el texto).
- Marcadores discursivos (enumeración temporal y espacial, adición, consecuencia, contraste, explicación, recapitulación y concreción).
- Elementos extra-lingüísticos (imágenes, tablas, gráficas, etc.).
- Formas pasivas e impersonales.
- Oraciones complejas (frases subordinadas).

A la vista de estos resultados, podemos decir que, en los textos analizados, los niveles macroestructural, discursivo y, en menor medida, morfosintáctico, tienen un impacto significativo en la nota académica de los estudiantes. Esto significa que los estudiantes obtendrán mejores calificaciones cuando sus textos escritos contengan una mayor ratio de los elementos lingüísticos correspondientes a estos niveles o dimensiones textuales, incluso a pesar de que en los criterios de evaluación de las docentes de la asignatura no aparezca referencia alguna al uso correcto de la lengua escrita. Por el contrario, el nivel léxico-semántico resulta ser el que influye de forma menos significativa en la nota académica de los estudiantes.

Según estos datos, los estudiantes cuyos textos escritos contienen una ratio mayor de estos elementos relativos al niveles supraoracionales (macroestructura, discurso) muestran una mayor conciencia del género escrito en cuestión en lengua extranjera (inglés) y son capaces de producir textos de mayor calidad, combinado forma y contenido y, por tanto, obtienen mejores resultados académicos.

Estos resultados confirman las ideas expuestas por algunos autores (Hyland, 2005) que defienden el hecho de que aquellos individuos que dominan las destrezas discursivas obtienen mejores resultados académicos y son capaces de producir textos más completos y complejos de acuerdo con su propósito profesional o académico. Según Canale y Swain (1980), un escritor competente debe poseer tanto destrezas lingüísticas como textuales y sociolingüísticas o pragmáticas. En palabras de Lillis y Curry (2006), los estudiantes universitarios, como los analizados en el presente estudio, pueden considerarse como buenos escritores en lengua inglesa siempre que muestren competencias en materia de compilación de contenido, especificaciones del género textual, discurso, gramática y vocabulario. En este estudio, además, los niveles que parecen influir en mayor medida en el éxito académico de los alumnos se corresponden con los primeros (especificaciones del género textual, discurso, gramática).

CONCLUSIONES

Este estudio se ha analizado la producción escrita en lengua extranjera (inglés) de estudiantes universitarios participantes en una asignatura de modalidad bilingüe a Universidad de Almería. El análisis se ha llevado a cabo mediante una perspectiva multidimensional: (a) nivel macroestructural; b) nivel discursivo; c) nivel morfosintáctico; d) nivel léxico-semántico; con el fin de determinar aquellos elementos y factores que tienen una mayor influencia en el éxito académico de los estudiantes, en función de la nota académica.

Los resultados revelan que los niveles que más influyen en la nota académica de los alumnos y que, por tanto, resultan ser indicadores de éxito académico, corresponden a los niveles macroestructural, discursivo y, en menor medida, morfosintáctico, tras que el léxico parece tener un menor impacto. A la vista de estos resultados, parece evidente la necesidad de prestar especial atención en las aulas universitarias a los niveles lingüísticos a la hora de realizar tareas escritas, especialmente cuando se realizan en una lengua no nativa (inglés), como en este caso.

La escritura en la universidad implica la producción de textos que se encuentran dentro de una situación comunicativa concreta y en el marco de un determinado texto, lo que requiere procesos de razonamiento complejos por parte del alumno, incluyendo no solo el dominio de la materia en cuestión, sino la gestión de la organización textual y discursiva de los textos requeridos.

Las investigaciones muestran que el mero hecho de escribir no es suficiente para dominar el contenido disciplinar de lo que se comunica, sino que es necesario adaptar los textos al público lector para conseguir el objetivo pretendido, así como coordinar y organizar las ideas escritas teniendo en cuenta la situación comunicativa concreta (López, 2011). Tener ciertas nociones del género textual ayudará a los estudiantes a producir textos de mayor calidad, aumentando con ello su capacidad lingüística dentro de un campo específico del conocimiento (Thornbury, 2005), y, como muestran los resultados de este estudio, les permitirá obtener mejores resultados académicos.

Este estudio pretende mejorar la calidad de la escritura en lengua extranjera a nivel universitario, es fundamental asumir que el mero dominio de las características gramaticales y léxicas no es suficiente, sino que es necesario aprender las especificaciones del registro y del género de los textos con los que se trabajan en las distintas disciplinas de la educación superior. Por tanto, resulta necesario prestar más atención a enfoques pedagógicos centrados en el texto, el género y el discurso, y menos atención a enfoques tradicionales centrados en gramática y vocabulario, para que los estudiantes participantes en programas bilingües puedan desarrollar una mayor competencia de destreza escrita. Una pedagogía basada en el género contribuiría, por tanto, a mejorar la calidad de la escritura en lengua extranjera (Yasuda, 2011). En este sentido, según Alcaraz (2000) y Alcaraz *et al.* (2007), los profesores universitarios deben tener en cuenta dos perspectivas diferentes a la hora de enseñar a escribir a sus

alumnos en lengua extranjera: una perspectiva oracional, concerniente a aspectos puramente lingüísticos, como gramática y vocabulario; y, especialmente, una perspectiva supraoracional o pragmática, relativa a la estructura textual y al discurso, ya que, a la vista de los resultados de este estudio, esta última es la que más influye en el éxito académico de los estudiantes.

Mediante el análisis de la producción escrita en inglés de los estudiantes universitarios de este estudio, esta investigación ha contribuido a apoyar los principios del nuevo marco educativo promovido por el EEES pretendiendo que los profesores universitarios sean conscientes de la importancia de conocer las características de los géneros textuales específicos en las distintas disciplinas con el fin de proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para ayudarles a producir textos de mayor calidad en lengua extranjera dentro de sus respectivas áreas de conocimiento, así como a conseguir mejores resultados académicos.

REFERENCIAS

- ALCARAZ E. *El inglés profesional y académico*. Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- ALCARAZ E, MARTÍNEZ JM, YUS F. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona, Ariel, 2007.
- ATENZA E, LÓPEZ C. Desarrollo de la información en los escritos académicos: análisis cuantitativo y cualitativo. En: Piqué J, Andreu-Besó JV (eds). *Lingüística aplicada en su contexto académico*, Valencia, NAU Llibres, 1997; 7:486-493.
- BAJTÍN M. *El problema de los géneros discursivos. Estética de la creación verbal*, Mexico, Siglo XXI, 1982.
- BHATIA V. *Analysing Genre. Language use in professional settings*, Londres/Nueva York, Longman, 1993.
- BHATIA V. *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*, Londres, Continuum, 2004.
- BREEZE R. *Rethinking academic writing pedagogy for the european university*, Amsterdam, Rodopi, 2012.
- CALFEE RC, MILLER RG. *Comprehending through composition: reflections on reading assessment strategies*. En: Paris SG (ed), *Current issues in reading comprehension and assessment*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2005;4:215-233.
- CANALE M, SWAIN M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1980; 1:1-47.
- CARLEÑO P. Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación* 2003; 6(20):409-420.

- LANO P. Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En: Carlino P (ed.), *Textos en contexto*, Buenos Aires, Lectura y Vida, 2004; 6:5-21.
- LANO P. *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- MANY D. *Reparar la escritura*. Barcelona, Graó, 2000.
- MANY D. Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Universidad de Concepción, Chile, 2005.
- MURPHY S, HUMPHREY S, MAHBOOB A et al. *Genre pedagogy in higher education: the SLATE project*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2015.
- MURPHY W, ARTAN A. Putting knowledge gained into practice in civil engineering lab reports. *Procedia. Social and behavioral sciences* 2013; 70:1501-1512.
- NAJANDER F, GILL L. *Enlaces oracionales y organización retórica del discurso científico en inglés y en español*. Valencia, Studies in english language and linguistics, 2000.
- NAJANDER G, JACUZQUIZA MV. La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario. *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Reos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada*. Buenos Aires, SAECE, 2005.
- MERCIUMET M. Foregrounding background in academic learning. En: Jones C, Turner J Street B (eds.), *Students writing in the university*, Amsterdam: John Benjamins, 1999; 1:5-16.
- MORAND K. *Metadiscourse*. Londres, Continuum, 2005.
- OLSON J, WUNDER E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- M, STREET B. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. En: Candlin C, Hyland K (eds.), *Writing: Texts, processes and practices*, Londres, Longman, 1998; 3:62-81.
- M, STREET B. The «Academic Literacies» model: theory and applications. *Theory into practice* 2004; 45:368-377.
- M, Academic writing programs, Alexandria-Virginia, TESOL, 2001.
- M, I, CARSON J. Completely different worlds: EAP and the writing experiences of ESL-students in university courses. *TESOL Quarterly* 1997; 31:39-69.
- M, T, CURRY M. Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of english-medium texts. *Written Communication* 2006; 23:3-35.
- MARSHALL S. A genre-based approach to the teaching of report-writing. *English for Specific Purposes* 1991; 14:247-256.
- MARTIN J. Looking out: Functional linguistics and genre. *Linguistics and the Human Sciences* 2014; 9(3):307-321.
- MUÑOZ RM. *Análisis multidimensional de la escritura académica de estudiantes universitarios en inglés como lengua extranjera: variables lingüísticas y extralingüísticas*. Málaga, SPICUM Servicio de Publicaciones, 2011
- NELSON N, CALFEE R. The reading-writing connection viewed historically. En: Nelson N, Calfee R (eds.), *The reading-writing connection*, Chicago, NSSE, 1998; 1:1-52.
- SAGER J, DUNWORTH D, McDONALD P. *English special languages: principles and practice in science and technology*. Wiesbaden, Brandstetter, 1980.
- SWALES JM. *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- TEH Zanariah HM. Genre analysis of technical report writing in engineering studies. *MA Dissertation*, Malaysia, Universiti Putra Malaysia, 2005.
- THORNBURY S. *Beyond the sentence: Introducing discourse analysis*. Oxford, Macmillan Education, 2005.
- TRIMBLE LT. *English for Science and technology. A discourse Approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985
- WEISSBERG R, BUKER S. *Writing up research: Experimental research report writing for students of english*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1990.
- YASUDA S. Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing* 2011; 20:111-131.
- YASUDA S. Exploring changes in FL writers' meaning-making choices in summary writing: A systemic functional approach. *Journal of Second Language Writing* 2015; 27:105-121.