

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación

ISSN: 1576-4737

 EDICIONES
COMPLUTENSE<https://dx.doi.org/10.5209/clac.78293>

Desafíos lingüísticos y didácticos de la escritura académica

María Aurora García Ruiz y Ventura Salazar García¹

Recibido: 28 de junio de 2021 / Aceptado: 10 de septiembre de 2021

Resumen. Este trabajo revisa críticamente algunas de las líneas de investigación actuales a propósito de la escritura académica. Desde una perspectiva lingüística, la escritura académica constituye un modo específico del registro científico de una lengua dada. Este registro funciona como práctica social y discursiva únicamente dentro de un escenario semiótico al que damos el nombre de *cienciosfera*. Desde un punto de vista pedagógico, la escritura académica es un saber operativo que puede ser adquirido gradualmente por medio de una adecuada alfabetización académica. La intervención didáctica en este terreno se enfrenta actualmente a diversos retos, tales como la coordinación entre las enseñanzas preuniversitaria y universitaria, la aparición de nuevas necesidades formativas derivadas de los cambios en el currículo universitario y, sobre todo, el horizonte comunicativo abierto por la revolución digital. En este marco, describimos una experiencia de alfabetización académica desarrollada en la Universidad de Jaén.

Palabras clave: Cienciosfera, registro científico, alfabetización académica, competencia comunicativa

[en] Linguistic and didactic challenges of academic writing

Abstract. This paper critically reviews some of the current research lines on academic writing. From a linguistic perspective, academic writing constitutes a specific mode of the scientific register of a given language. Such a register functions as a social and discourse practice only within a semiotic setting to which we give the name of *scientosphere*. From a pedagogic point of view, academic writing is an operative knowledge that can be gradually acquired through adequate academic literacy. In this field, didactic intervention currently faces various challenges, such as coordination between pre-university and university education, the emergence of new training needs derived from changes in the university curriculum and, above all, the communicative horizon opened by the digital revolution. Within this framework, we describe an academic literacy experience developed at the University of Jaén.

Keywords: Scientosphere, scientific register, academic literacy, communicative competence.

Cómo citar: García Ruiz, María Aurora y Salazar García, Ventura. Desafíos lingüísticos y didácticos de la escritura académica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 88, 1-14, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78293>

Índice. 1. Introducción. 2. Condicionantes socio-semióticos del lenguaje científico: la *cienciosfera*. 3. La enseñanza de la expresión escrita para la comunicación científica: la alfabetización académica. 4. Una experiencia de alfabetización académica en la Universidad de Jaén. 5. Monográfico: *La escritura académica en el contexto universitario del siglo XXI*. 6. Conclusiones. Agradecimientos. Bibliografía.

1. Introducción

No es nuevo el interés que despierta la actividad lingüística que se desarrolla en los contextos académicos, pero últimamente está siendo objeto de una especial atención. Probablemente eso guarde relación con los muchos cambios derivados del vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que han tenido una repercusión directa en la labor universitaria. El recurso creciente a modalidades no presenciales de docencia es solo uno de los muchos efectos de esa revolución digital actualmente en curso. Ahora bien, la digitalización no es el único factor que interviene en este proceso. La implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) ha venido a remodelar la formación universitaria en tres etapas discretas: Grado, Máster y Doctorado. Se trata de una estructura curricular firmemente asentada en muchos países, pero a la que las universidades españolas no se han acomodado todavía por entero. Por su parte, la apuesta por la internacionalización ha generado unos flujos de movilidad de estudiantes y de personal docente e investigador sumamente valiosos, aunque no exentos de contrapartidas mucho más polémicas, entre las que hay que incluir la proliferación de *rankings* que clasifican las instituciones universitarias de todo el mundo de acuerdo con una serie de parámetros que, presuntamente, evalúan su gradiente de excelencia.

¹ Universidad de Málaga y Universidad de Jaén, respectivamente.
Correos electrónicos: mauroragruiz@uma.es <https://orcid.org/0000-0002-4267-4412> y vsalazar@ujaen.es <https://orcid.org/0000-0002-9988-0647>

Finalmente, las universidades muestran cada vez una mayor implicación con la realidad social de su entorno más inmediato; algo que no se opone a su proyección internacional, sino que la complementa. Entran dentro de este capítulo los esfuerzos por normalizar la presencia vehicular en contextos académicos de lenguas vernáculas históricamente preteridas y la toma de postura activa ante debates sociales como las cuestiones de género, la ecología, los derechos civiles, los objetivos de desarrollo sostenible, etc.

Lo que nos interesa subrayar es que todo este nuevo entramado tiene una insoslayable dimensión lingüística. Se han modificado los procedimientos, pero no los propósitos últimos de la universidad en tanto que espacio privilegiado para el aprendizaje y la investigación. El cumplimiento de esos propósitos solo es posible mediante una compleja red de interacciones entre distintos agentes sociales, las cuales se vertebran mayoritariamente, si no de modo exclusivo, mediante la comunicación verbal. No es de extrañar, pues, que cada innovación atestiguada en el contexto universitario vaya acompañada de un correlato discursivo. Sin ir más lejos, la ya mencionada división de los estudios universitarios en Grado, Máster y Doctorado lleva aparejada la redacción de sendos trabajos académicos que, a modo de jalones de obligado tránsito, cierran cada una de las etapas formativas del alumnado: trabajo de fin de grado (TFG), trabajo de fin de máster (TFM) y tesis doctoral. La internacionalización universitaria ha propiciado unos niveles de plurilingüismo en las aulas y en los equipos de investigación que eran excepcionales hasta hace poco. Los ejemplos podrían multiplicarse hasta la saciedad.

A partir de las premisas anteriores, queremos presentar a partir de ahora algunos de los retos que debe afrontar el estudio del lenguaje científico en el marco del contexto cambiante de la universidad actual. Por razones de espacio y de operatividad, nos centraremos en los discursos que se producen prototípicamente por medios escritos. Ese objetivo se articula básicamente en dos planos. Por una parte, nos acercaremos a la escritura académica como práctica discursiva al servicio de la generación y transmisión del conocimiento; por otra, la examinaremos en su condición de objeto de aprendizaje. En última instancia, remitimos con ello a la famosa tríada funcional de Halliday (1970). Al igual que cualquier otra muestra real de lenguaje, un texto académico constituye un acto discursivo —función textual— que expresa cierto contenido acerca de ciertos hechos del mundo —función ideacional— y establece vínculos sociales —función interpersonal— entre los individuos que participan en la emisión y recepción de dicho texto. Lejos de estar regidas por el azar o el capricho de ciertos estamentos privilegiados, las características y convenciones del discurso académico han de percibirse como un utillaje adaptado a los requerimientos funcionales de toda comunicación especializada, acrisolado paulatinamente por la experiencia acumulada por muchas generaciones de científicos. Los estudiantes que aspiran a convertirse en expertos en un determinado campo del saber deben aprender a manejarlo con fluidez y cultivarlo asiduamente durante su etapa de formación. Solo así serán verdaderamente competentes a la hora de expresar y compartir los conocimientos adquiridos y estarán en condiciones de integrarse socialmente en el correspondiente colectivo de especialistas.

No queremos terminar este apartado sin advertir que este artículo quiere servir de pórtico a una sección dedicada monográficamente a la escritura académica. Las contribuciones que la componen aportan datos y análisis relevantes para varias de las líneas apenas apuntadas en esta introducción.

El presente artículo se organiza del siguiente modo. Tras estas palabras iniciales, el siguiente epígrafe prestará atención a ciertas cuestiones teóricas que son necesarias para entender la funcionalidad comunicativa del lenguaje científico. Su condición de variedad diafásica de una lengua histórica dada es inseparable del reconocimiento de que dicha variedad se actualiza necesariamente en un escenario socio-semiótico singular, del que la universidad forma parte, donde la praxis científica y la comunicación científica son dos caras de la misma moneda. Ese escenario recibe aquí el nombre de *cienciosfera*. El tercer epígrafe vira hacia un enfoque más aplicado, que no en balde es el dominante en la investigación actual sobre el registro científico. En él hemos querido poner el énfasis en la noción de *alfabetización académica*, que reivindicamos como punto de encuentro de la lingüística y de la didáctica de lenguas en aras de promover el acceso de los estudiantes a las competencias necesarias para una comunicación científica eficaz; un acceso que, al menos en teoría, debe propiciarse desde las etapas formativas preuniversitarias. Posteriormente, damos cuenta en el cuarto apartado de una experiencia tangible de alfabetización académica desarrollada durante los últimos años en la Universidad de Jaén. Aunque no vamos a profundizar en sus pormenores, que escaparían a los objetivos de estas páginas, sí dejamos constancia de la oportunidad de dicha iniciativa a tenor de las necesidades expresadas por estudiantes y docentes en numerosas encuestas de opinión. Incluimos a continuación un epígrafe destinado a presentar sucintamente los otros cinco artículos que componen esta sección dedicada monográficamente a la escritura académica. Cerramos nuestra contribución con el obligado apartado de conclusiones.

2. Condicionantes socio-semióticos del lenguaje científico: la *cienciosfera*

Sin duda, los estudios sobre el lenguaje científico gozan en la actualidad de buena salud y están recibiendo un interés creciente. No obstante, hay que reconocer asimismo que se trata de un terreno extremadamente complejo que suscita múltiples interrogantes, los cuales, en buena medida, están lejos de haber recibido un tratamiento exhaustivo. Así, merece pensar detenidamente en el papel que desempeña este registro en el contexto académico, representado básicamente por los centros de investigación avanzada y de educación superior. Es ahí donde dicha variedad de lengua

se erige a la vez en medio y en objeto de una actividad que tiene tanto una vertiente disciplinar como una vertiente comunicativa, puesto que la generación de conocimiento en un determinado campo del saber es inseparable de su transmisión por medios verbales. El texto científico (oral o escrito) se genera, pues, como un entramado dialógico en cuya construcción entran en juego diversas convenciones asumidas de antemano tanto por el emisor como por el receptor, en aspectos tales como el manejo de una terminología específica, la adopción de ciertas pautas de notación y citación, la adecuación a determinados géneros discursivos y un largo etcétera.

El hecho es que la comunidad científica —entendiendo como tal el colectivo de expertos, reconocidos socialmente como tales, en una determinada área de conocimiento— transmite los resultados obtenidos en sus pesquisas, enseña a los estudiantes en diversos niveles de formación, debate sobre posibles hipótesis futuras y, en suma, comunica sus logros acumulados a través de diferentes herramientas verbales que requieren una previa familiarización. Por tanto, el *lenguaje científico* (con esta etiqueta o con otras más o menos equivalentes: *lenguaje académico*, *lenguaje científico-técnico*, etc.) dispone de una entidad idiomática propia que puede ser analizada desde una perspectiva socio-semiótica, en consonancia con la teoría desarrollada por Halliday (1978). Este autor superó la dicotomía entre el lenguaje como *conocimiento* —es decir, un sistema de alcance individual, cuyo correlato psicológico sería la *competencia*— y el lenguaje como *comportamiento* —una práctica instituida colectivamente— por medio de la síntesis integradora representada por su concepción del lenguaje como *semiótica social*, donde el conocimiento individual adquiere sentido en un contexto cultural (Halliday 1978: 191). Por tanto, la competencia propia de cada hablante no nace en el vacío, sino que se adquiere en el seno de una comunidad, de la que ese conocimiento se hereda y con la que se comparte, en calidad de saber instituido. Es lo que, en terminología de Coseriu (1988: 37-39), sería una *lingua histórica*. La concreción social y comunicativa de dicha lengua se ve modulada, según Halliday (1978: 61-64), por ciertos parámetros —*campo, modo y tenor*— que dan lugar a distintos *registros*, es decir, las variedades funcionales de la lengua, ajustadas a sus condiciones pragmáticas de uso (cf. Halliday 1978: 61-64). De acuerdo con ello, el lenguaje científico constituye en primera instancia un registro (Halliday 1993: 54) que emana de la propia lengua general. De hecho, como pusieron de relieve Arntz y Picht (1991: 10-36), el léxico terminológico propio de las distintas áreas científico-técnicas procede en esencia del lenguaje natural común y forma un subconjunto del mismo. De ahí que, contrariamente a lo que pudiera pensarse, las peculiaridades más acusadas de este registro no persigan hacerlo ininteligible a los profanos (por más que esto ocurra frecuentemente como epifenómeno), sino, muy al contrario, optimizar su eficacia comunicativa al servicio de sus usuarios competentes, potenciando la calidad designativa, la explicitud de los recursos argumentativos, etc. Por tanto, el registro científico (con esta o con otras denominaciones alternativas, que interpretaremos aquí como sinónimas sin entrar en pormenores: lenguaje académico, lenguaje científico técnico, etc.) forma parte de los llamados lenguajes especiales, pero no en calidad de jerga con finalidad críptica, sino más bien como un lenguaje sectorial (cf. Rodríguez Díez 1979; Teruel 2000) conformado por un amplio número de subvariedades que se amoldan a cada campo del saber científico-técnico y a cada modo de transmisión (escrito, oral, multimodal, etc.).

Dejando al margen los problemas que pueda presentar un texto por su falta de inteligibilidad, interesa evidenciar el hecho de que el emisor académico, en buena medida, dirige su texto a un receptor arquetípico dotado de la cualificación necesaria para interpretar los rasgos lingüísticos institucionalizados que se apartan del lenguaje común, tales como la terminología específica (y los conceptos que designa) o las convenciones de formalización, mientras que renuncia a ser comprendido por los potenciales interlocutores que no se ajustan a dicho patrón. Es por eso por lo que Galán Rodríguez y Montero Melchor (2002: 12) indican que “la ciencia tiene una doble vertiente lingüística: a) emplea signos ‘ordinarios’ y, sin embargo, su objetivo no es la comunicación; b) crea su propio lenguaje artificial en la medida en que le es necesario para construir (o materializar) los objetivos y fenómenos que investiga”. En definitiva, como añaden estos mismos autores poco después, la ciencia se compone de conocimientos que se expresan “en diversos lenguajes que se necesitan y superponen”.

El reconocimiento de que la praxis verbal propia de los contextos académicos constituye un registro propio de una lengua histórica dada, con ser importante, dista de agotar las perspectivas de análisis. Entre los enfoques alternativos y potencialmente compatibles que también podrían adoptarse, queremos traer ahora a colación, siquiera sea brevemente, los representados por la corriente conocida como análisis crítico del discurso y por la teoría semiótica desarrollada en el seno de la llamada Escuela de Tartu. Ambos tienen en común el trascender las fronteras de lo estrictamente lingüístico para atender la interacción comunicativa desde una perspectiva global a partir del entramado de hechos sociales y culturales de los que forma parte.

En el marco del análisis crítico del discurso, ha tenido una indudable repercusión el planteamiento de Fairclough (1992: 64-66; 2003: 21-38), según el cual todo evento discursivo, independientemente de su dominio y extensión, cuenta con tres vertientes que, pese a funcionar con cierta autonomía, entablan entre sí una intrincada dialéctica: el discurso como práctica social, el discurso como práctica discursiva y, por último, el discurso como texto. La práctica social viene dada por el hecho de que todo discurso constituye una acción por la cual unos determinados agentes sociales (emisor, receptor, mediador, etc.) se relacionan al amparo de ciertas estructuras sociales de partida. El discurso como práctica discursiva es una expresión (solo aparentemente tautológica) que remite a la naturaleza inherentemente semántica del discurso en sí, en tanto que representación del mundo y de la experiencia; representación que es a la vez convencional y creativa. La última vertiente hace referencia al discurso en su condición de *producto lingüístico* en el que el emisor deja su impronta personal (su *estilo*) y que es susceptible de un análisis en distintos

niveles: fónico, morfosintáctico, léxico, etc. Es fácil comprobar que estas tres vertientes se manifiestan en el registro académico de una manera bien definida. La práctica social se hace explícita en la existencia de diversos géneros, orales o escritos, acrisolados por una larga tradición. Entre los de transmisión prototípicamente oral figuran la lección magistral, la conferencia plenaria o la comunicación en un congreso; entre los géneros escritos destacan el artículo de investigación, la tesis doctoral y el manual con fines didácticos. Cada uno de ellos tiene lugar en un contexto prototípico, donde los interlocutores desempeñan unos roles socialmente estructurados bajo unas determinadas relaciones de poder y solidaridad (cf. García Marcos 1999: 292-295). Así, en un acto de lectura de tesis doctoral se asume que los destinatarios primordiales (los miembros del tribunal evaluador) se encuentran en una posición jerárquica superior a la del emisor (el doctorando); algo muy diferente a lo que ocurre, verbigracia, en una comunicación presentada en un congreso o en una lección magistral impartida en un aula universitaria. La práctica discursiva, por su parte, entronca con el tema sobre el que versa el discurso y con la forma de organizar y exponer unos contenidos de los que se espera a la vez una contribución original al conocimiento en ese campo y un diálogo intertextual con otros discursos precedentes. Esto da lugar a la existencia de una *dispositio* esencialmente estandarizada que suele ser común a varios géneros y contextos académicos, como la compuesta por un marco teórico, un apartado de metodología, otro para presentación y discusión de los resultados y, finalmente, un espacio para conclusiones. Ello no obsta que, en mayor o menor medida, puedan encontrarse diferencias significativas en virtud de las características del objeto de estudio o de la existencia de tradiciones retóricas y argumentativas divergentes en cada país (cf. Bernárdez 2008: 66-71). Bien entendido que, si la *dispositio* pertenece a la vertiente de la práctica discursiva, la *elocutio* se inscribe en el discurso como texto. Todo discurso científico que se precie de tal ha de contar con una autoría —individual, colectiva o corporativa— reconocible, que, sin ampararse en el anonimato, se responsabilice del producto textual finalmente elaborado y difundido. Es en este plano donde el emisor se identifica a través de su *estilo* —por usar el término del propio Fairclough (2003: 26-29)— como partícipe de una práctica social.

Por lo que se refiere a la Escuela de Tartu, liderada en su día por Yuri M. Lotman, su idea central es que los eventos comunicativos —donde intervienen un emisor, un destinatario y un canal que liga a ambos— son viables únicamente sobre la base de un espacio semiótico de referencia. Dicho con otras palabras, no son esos eventos los que construyen inductivamente el modelo general de comunicación, sino que es el modelo general, en tanto que experiencia de semiosis compartida por una comunidad de cultura, el que se proyecta en cada episodio comunicativo particular. Por analogía con el término *biosfera*, acuñado para las ciencias naturales por Vernadsky (1926), Lotman (1990: 123-130) denominó *semiosfera* al espacio semiótico que da lugar a la existencia de una praxis comunicativa por medio del lenguaje. Lotman insiste en que la semiosfera no es la mera suma de las lenguas humanas, sino más bien el sustrato que dota de funcionalidad comunicativa a cualquier lengua dada, con la que mantiene una relación constante. Precisamente es la necesidad de adaptarse a las condiciones de la semiosfera lo que propicia que la lengua en cuestión se vea sujeta a fenómenos de diversificación, como son las distintas variedades que operan en sincronía y los cambios lingüísticos que se verifican en el transcurso del tiempo.

La teoría semiótica desarrollada por Lotman y su escuela ha demostrado sobradamente su solvencia en distintas ciencias humanas, pero no por ello está exenta de dificultades. Una de ellas, apuntada por Torop (2003: 4), deriva de su vocación de compaginar al unísono las investigaciones teóricas y empíricas, evitando convertirse en un modelo meramente abstracto o deductivo que se aplique rígidamente, cual cama de Procusto, en las subsiguientes indagaciones empíricas. Tan saludable postura de principio exige como contrapartida un profundo conocimiento tanto del material semiótico analizado como de todas sus implicaciones lingüísticas, sociales y culturales, con un nivel de erudición que está al alcance de muy pocos estudiosos. De ahí que el propio Torop (2003: 3) se haga eco de la etiqueta de “semiótico utópico” con la que Lotman fue calificado en ocasiones. Quizá por ello, la investigación vinculada a la escuela de Tartu ha tendido, en la práctica, a acotar la semiosfera en espacios más restringidos, sin pretender abarcarla en su enorme globalidad. Subyace en ello tanto una comprensible prudencia metodológica como la percepción teórica de que la semiosfera ha de ser entendida como un ente plural, organizado modularmente, cuyos componentes disponen de propiedades y niveles de activación cambiantes. Así, a título de muestra, la semiótica post-lotmaniana desarrollada actualmente en países como Polonia ha introducido la noción de *sacrosfera* (cf. Haładewicz-Grzelak 2018; Kalniuk 2021) para designar aquella parcela de la semiosfera en la que entran en juego las creencias y los valores con los que cada comunidad cultural elabora e interpreta los discursos de índole religiosa. De modo paralelo, nosotros defendemos aquí que existe también una *cienciosfera*, que actuaría como base estructural para el desarrollo de una actividad discursiva en el dominio científico. A los efectos semióticos aquí considerados, cabe incluir dentro de tal dominio especializado todos aquellos campos del saber que gozan de reconocimiento disciplinar en los sistemas de educación superior, al margen de que, desde un punto de vista estrictamente epistemológico, la cientificidad de muchos de ellos sea motivo de controversia e incluso se antoje más como un desiderátum que como una situación de hecho.

La pertinencia de la noción de cienciosfera viene motivada por la constatación de que la ciencia, en el sentido amplio que acabamos de precisar, desempeña en nuestros días un papel esencial a la hora de dotar a los seres humanos de capacidad para comprender la realidad en la que viven y de intervenir sobre ella. Sin embargo, lo cierto es que no se trata de una cualidad innata de la especie ni un universal antropológico, sino un constructo cultural que se ha gestado históricamente. Mientras su presencia se encuentra firmemente arraigada en algunos lugares del planeta, en otros se muestra solo de manera incipiente o falta en absoluto. Solo en los primeros la cienciosfera se encuentra

verdaderamente activa como marco para la construcción de discursos. Es por ello por lo que el registro académico, lejos de ser una variedad diafásica compartida por todas las lenguas humanas, aparece de manera privativa solo en aquellas que han tenido cultivo prolongado en este tipo de contextos. Nos referimos, básicamente, a los idiomas oficiales de los países económicamente más desarrollados, sobre todo si además cuentan con una presencia significativa en el plano internacional; de ahí la indiscutible primacía —que no hace sino aumentar paulatinamente— del inglés. Como es obvio, eso no responde en absoluto a que las lenguas carentes de dicho registro adolezcan de algún tipo de déficit intrínseco en sus potencialidades comunicativas. Se trata sencillamente de una consecuencia derivada de las condiciones socio-históricas en las que se desarrollan la actividad científica y su ulterior difusión por medios discursivos. Como hemos expuesto más arriba, la semiosfera no forma parte del material lingüístico, sino que funciona como modelo previo al que las lenguas se ajustan dinámicamente en aras de mantener su eficacia como instrumento de interacción social. Del mismo modo, la cienciasfera —en tanto que campo cultural integrado modularmente en la semiosfera— no forma parte del registro científico, sino de los prerrequisitos para su reconocimiento como variedad lingüística generadora de discursos socialmente válidos.

Desbordaría los objetivos de estas breves páginas afrontar un análisis exhaustivo de los rasgos definitorios de la cienciasfera en las sociedades contemporáneas, pero sí debemos constatar al menos que la misma —en realidad, la semiosfera en su conjunto— está sufriendo una profunda y rápida transformación hasta el punto asistir a una auténtica revolución cultural, en el más genuino sentido del término. Ello se debe al desarrollo y generalización de la tecnología digital. No descubrimos ninguna novedad si afirmamos que la experiencia de comunicación es completamente diferente a la que se verificaba hace apenas algunas décadas. La utilización masiva del ordenador personal a finales del siglo XX ya tuvo consecuencias de largo alcance para el ámbito académico en todas sus facetas (docencia, investigación, divulgación, transferencia...), pero resultan casi anecdóticas ante el horizonte abierto por el posterior desarrollo de internet, sobre cuya vertiginosa evolución no nos atrevemos a hacer vaticinios.

Lo importante es que este nuevo escenario tiene una contrapartida directa en el plano discursivo, pues, entre otras cosas, ha cambiado por completo la pauta de confección de textos académicos. Hace apenas medio siglo, la misma se articulaba en etapas esencialmente discretas y secuenciales: primero se seleccionaba el tema de estudio; posteriormente se procedía al rastreo, selección y lectura de fuentes bibliográficas; a continuación se acometía la labor investigadora, se registraban sus resultados y se perfilaba la estructura del texto; solo entonces, y no antes, se redactaba un primer borrador a partir de las numerosas fichas en las que se habían ido clasificando manualmente los contenidos; finalmente, tras sucesivas fases de elaboración y revisión, se procedía a la redacción definitiva, concretada en una copia mecanográfica. No hace falta insistir en que en pleno siglo XXI resultaría anacrónico ajustarse a dicha secuencia. La tecnología actual, amén de ofrecer mejores vías de obtener, gestionar y divulgar el conocimiento, posibilita un proceso mucho más proteico donde las fases de génesis, planificación, ejecución y revisión de los textos se superponen y retroalimentan continuamente.

Por otro lado, los recursos digitales a nuestro alcance han conseguido que hoy día sea algo rutinario el flujo de la información y el contacto interpersonal a distancia en tiempo real, lo cual, bien mirado, no es sino un auténtico prodigio. Baste recordar que, hace apenas unas décadas, buena parte de las fuentes bibliográficas y otras referencias análogas resultaban de muy difícil acceso para las personas ajenas a las universidades y centros de investigación más punteros. Consultar una tesis doctoral inédita, sin ir más lejos, constituía una odisea que implicaba el desplazamiento físico a la institución que la custodiaba o, en el mejor de los supuestos, acceder tras arduos trámites a una versión microfilmada de muy costosa lectura. Por fortuna, tales peripecias forman parte del pasado, pues ahora la mayor parte de las referencias de ese tipo se encuentran disponibles en acceso abierto. Sin más esfuerzo que un clic de nuestro ordenador podemos descargar el archivo, examinarlo, compartirlo con otras personas, realizar anotaciones directamente sobre el texto, etc. Por su parte, las redes sociales, los programas de mensajería móvil y los de videoconferencia han multiplicado las opciones de contacto interpersonal, lo que incluye la celebración de eventos académicos virtuales (desde clases regladas y seminarios a congresos internacionales). La oportunidad de todos estos instrumentos digitales se ha visto sobradamente ratificada en los momentos en que la terrible pandemia de COVID-19 —activa todavía, por desgracia, en el momento de redactar estas líneas— ha obligado en todo el mundo a introducir drásticas restricciones a la movilidad de personas.

Estos avances han traído como corolario una pléyade de acrónimos a los que, por más que carezcan de elegancia y eufonía, debemos acostumbrarnos. A la etiqueta general de *tecnologías de la información y la comunicación* (TIC) se han ido sumando otras más específicas. Las *tecnologías del aprendizaje y el conocimiento* (TAC) remiten a las herramientas digitales empleadas fundamentalmente en el ámbito educativo, mientras que las *tecnologías para el empoderamiento y la participación* (TEP) son las que posibilitan la colaboración personal o profesional entre iguales. Las que aúnan ambas funcionalidades empiezan a ser conocidas como *tecnologías online colaborativas* (TOC), o bien —sin alterar el acrónimo, para evitar una molesta homonimia— *tecnologías para el aprendizaje colaborativo*. Por no hacer más prolijo este baile de siglas, añadiremos simplemente la rimbombante expresión inglesa *massive online open courses* (MOOC), que ya es el rótulo habitual para las actividades formativas en línea dirigidas a una audiencia potencialmente multitudinaria.

La proyección de todas estas herramientas al contexto universitario provoca una situación paradójica, pues son los interlocutores jóvenes (estudiantes, investigadores noveles, etc.) los que, por regla general, las manejan con más pericia que los profesionales veteranos. De acuerdo con la afortunada terminología de Prensky (2001), ello se debe a

que, al menos en la etapa de transición en la que todavía nos encontramos, los primeros disponen de la condición de *nativos digitales*, mientras que los segundos son *inmigrantes digitales* que se han visto obligados a abandonar unos hábitos muy acendrados para acomodarse, de grado o por fuerza, a un universo computacional que les resulta extraño y, en ocasiones, hostil. ¿Significa todo esto que la revolución digital va en detrimento de las competencias requeridas tradicionalmente para una buena comunicación académica, hasta el punto de llegar a erradicarlas? Nada induce a extraer una conclusión tan extrema. Contrariamente al añejo y manido eslogan de McLuhan *et al.* (1967), el medio *no* es el mensaje; los nuevos canales de comunicación nacidos al amparo de las innovaciones tecnológicas inciden, qué duda cabe, en la conducta de los interlocutores y en los procesos psicolingüísticos subyacentes, provocando la obsolescencia de viejas convenciones y la emergencia de otras nuevas. Ahora bien, tales canales no configuran el contenido de la comunicación ni alteran la esencial congruencia del código en cualquiera de sus vías de manifestación externa. Lo importante, ahora como antes, es si un texto transmite algo verdaderamente significativo y si lo hace con los recursos verbales apropiados. En el registro científico, eso pasa por disponer tanto de conocimientos disciplinares como de un saber idiomático en la lengua vehicular; cuestiones ambas que no son sustituibles por la mera manipulación intuitiva del dispositivo electrónico de turno. Esto es válido para la comunicación oral, pero mucho más si cabe para la escrita, especialmente por lo que respecta a textos potencialmente destinados a una amplia audiencia y con vocación de perdurar en el tiempo. Como muy bien advierte Zambrano (2013: 14): “antes que *digitales*, nuestras sociedades son, ante todo, *alfabéticas*” [cursivas en el original], por lo que la capacitación en las competencias necesarias para una comunicación escrita eficaz constituye un objetivo inexcusable de toda formación académica que se precie.

3. La enseñanza de la expresión escrita para la comunicación científica: la alfabetización académica

El interés por la enseñanza de la escritura académica no es nuevo, pero lo cierto es que en los últimos tiempos —no antes de finales del siglo XX— se está afrontando desde una perspectiva completamente renovada. Al menos por lo que al contexto hispanico se refiere, detectamos dos diferencias fundamentales entre los enfoques más recientes y los que los precedieron. Una de ellas estriba en el objetivo perseguido por las iniciativas de aprendizaje; mientras la enseñanza tradicional priorizaba el dominio de la norma idiomática dotada de más prestigio (la llamada *lengua culta*), la investigación actual pone el acento en la competencia comunicativa. La segunda diferencia reside en el hecho de que hoy día se atienden conjuntamente las destrezas implicadas en la expresión escrita con fines generales y las que intervienen específicamente en la redacción de textos científicos. Con anterioridad, la tendencia mayoritaria pasaba por dissociar ambos tipos de destrezas, ya que el aprendizaje de la lecto-escritura con propósito general constituía una de las metas de la educación elemental y, a lo sumo, del Bachillerato, mientras que los entresijos de la redacción académica correspondían a etapas formativas posteriores. En la práctica, el dominio de estos últimos estaba poco menos que circunscrito al escaso colectivo de universitarios que afrontaba la redacción de una Tesis Doctoral y un posterior *cursus honorum*. Se asumía —con razón o sin ella— que cualquier individuo que superaba el Bachillerato disponía ya de un pleno dominio de la norma idiomática ejemplar, tanto en su modo oral como escrito, y que quien emprendía la redacción de una Tesis ya contaba con absoluta solvencia en este terreno. Solo debía completar esa base de partida con un aprendizaje de los aspectos peculiares y más convencionalizados de la escritura con fines académicos. Es cierto que no faltaban manuales instrumentales a propósito de la ortografía, la ortoepia, la redacción, etc. Entre ellos, alcanzaron un éxito comercial poco común los de Luis Miranda Podadera (1919; 1921; 1936). En años posteriores, esta misma línea ha sido cultivada por autores como Pesquera (1990). Tales tratados no iban dirigidos originariamente a un público universitario —que, supuestamente, no los necesitaba—, sino a personas con niveles de estudios medios o elementales que, por interés autodidacta o aspiraciones profesionales, deseaban mejorar por cauces no reglados sus habilidades idiomáticas.

A lo largo de la pasada centuria se publicó un número muy considerable de manuales destinados a la formación de los futuros doctores. Lo que ocurre es que, por las razones antes expuestas, no prestaban verdadera atención a la vertiente discursiva de la escritura académica, sino que más bien focalizaban su interés en los componentes *paralingüísticos* de una tesis: selección del tema, recopilación de materiales y fuentes bibliográficas, clasificación y selección de la información, convenciones ortotipográficas, etc. En definitiva, cuestiones ineludibles, pero que guardan más afinidad con la biblioteconomía y la técnica documental que con el uso comunicativo de la lengua. Bajo ese prisma hay que evaluar tratados como los de García Garcés (1945), González Moral (1955), Roger (1969), Comes (1971) y Romano (1973), entre otros. Claro que, si hubo a finales del siglo XX un manual de orientación académica que alcanzara un verdadero éxito editorial, ese fue el de Umberto Eco (1977), publicado inicialmente en italiano, pero cuya traducción al español, a cargo de Lucía Baranda y Alberto Clavería, contó con múltiples ediciones desde 1982 y fue durante al menos dos décadas una *lectura de cabecera* para muchos doctorandos, particularmente de las áreas de humanidades.

Ese escenario a la antigua usanza resulta hoy día algo totalmente obsoleto. En primer lugar, ninguna persona verdaderamente conocedora de la realidad educativa se atreve a afirmar que los universitarios cuentan de partida con un dominio verbal plenamente satisfactorio, el cual, amén de las convenciones ortotipográficas, incluye otros muchos factores: léxicos, gramaticales, discursivos, etc. Esto es algo que ha quedado reiteradamente desmentido por

numerosos estudios —desarrollados en distintos países hispanohablantes— que ponen al descubierto las limitadas habilidades de expresión de un estudiante tipo (cf. Carlino 2013; Camps y Castelló 2013). Por otro lado, el registro científico no está restringido a la elaboración de una tesis doctoral, sino que forma parte también de etapas previas. Como ya apuntamos en el epígrafe introductorio, la implantación en España del EEES ha provocado, entre otras consecuencias, una profunda modificación de los estudios superiores, que han quedado organizados en tres fases: Grado, Máster y Doctorado, que culminan con sendos trabajos académicos —de extensión y dificultad crecientes— que, en los casos prototípicos, son elaborados por escrito y expuestos oralmente en sesión pública. Por tanto, las necesidades de este tipo de formación lingüística especializada han ampliado su casuística y el número de potenciales sujetos.

Los retos derivados de este nuevo escenario han propiciado, para la didáctica del registro académico, la emergencia de un nuevo modelo que suele recibir la denominación de *alfabetización académica* (cf., entre otros, Carlino 2003, 2005, 2013; Marucco 2004: 67; Núñez Cortés 2015: 11; Natale y Stagnaro 2016), o, más esporádicamente, la de *alfabetización científica* (Côrte Vitória 2018: 65). Este modelo persigue una atención al lenguaje académico en los contextos reglados dirigidos o semidirigidos, sin relegarlo a la educación no reglada acometida de forma autónoma por el propio aprendiz. Entiende las habilidades avanzadas de lecto-escritura como un sistema de competencias transversales cuya incorporación al currículo ha de iniciarse en las etapas preuniversitarias y tener continuidad en el proceso de especialización que tiene lugar en la universidad. Por tanto, la implementación didáctica de la alfabetización académica requiere la cooperación interdisciplinar de los educadores que mantienen un contacto directo con el aula y de los expertos en las distintas facetas de la escritura académica: especialistas en el uso del idioma, en didáctica, en los distintos saberes académicos, etc.

Por supuesto, los manuales instrumentales siguen teniendo cabida en este marco, pues la alfabetización académica integral contempla todas las vertientes del discurso científico: convenciones normativas, componentes paratextuales, capacidades expositivas y argumentativas, etc. Por eso, el mercado editorial ha seguido surtiendo de abundantes títulos para orientación y consulta de los neófitos en estos menesteres. Por lo que se refiere a la gestión bibliográfica, la principal referencia en español sigue siendo Montaner (1999). Algunos manuales, como el de Gallud (2015) y el de Moradiellos (2017), ponen el foco en la planificación y estructuración de la tesis, por lo que, en buena medida, son herederos directos de la tradición precedente. Otros, en cambio, cifran sus objetivos en la redacción de TFG y de TFM. El de García Sanz y Martínez Clares (2012) —destinado prioritariamente a los discentes de la Universidad de Murcia— y los de Muñoz-Alonso (2012a; 2012b) son buenos testimonios de ello. Entre los que tienen una orientación más claramente lingüística, Prat y Peña (2015) y Núñez Cortés (2015) atienden distintos géneros discursivos e incluyen actividades prácticas de indiscutible utilidad. Los manuales coordinados por Montolio (2000; 2014) son probablemente los más extensos y ambiciosos. Por último, hay trabajos ensayísticos, como el de Côrte Vitória (2018), dirigidos no tanto a los estudiantes que se enfrentan al desafío de redactar un trabajo académico como a los docentes preocupados por las implicaciones que esto tiene para su labor como formadores.

Los manuales instrumentales que acabamos de consignar cubren solo una parte del amplio abanico de necesidades relativas a la alfabetización académica. Por ejemplo, la imparable internacionalización de las universidades de todo el mundo —particularmente las europeas, gracias a convocatorias tan exitosas como ERASMUS+— conlleva un mayor interés por la enseñanza de segundas lenguas con fines académicos y profesionales (cf. Pastor 2010; Pastor y Ferreira 2018). Un buen testimonio al respecto es el proyecto ADIEU, coordinado en su día por Graciela Vázquez (2001a, 2001b), que marcó un antes y un después en la didáctica del español académico a aprendices extranjeros. No obstante, la vertiente más visible hoy día de los estudios sobre alfabetización académica está representada a nuestro juicio por lo que se ha dado en llamar *escritura a través del currículo* (Axelrod y Cooper 2009; Axelrod *et al.* 2011), que cuenta con una dilatada implantación en las universidades anglosajonas. La situación en el contexto hispánico dista de ser equiparable, por más que encontremos valiosas aportaciones en países como Argentina, Chile y España. Una contribución pionera en torno a la lectura y la escritura a través del currículo fue la ofrecida por Tolchinsky y Simó (2001), que tuvo continuidad en el volumen coordinado por Tolchinsky (2013). Varios equipos argentinos, como el liderado por Paula Carlino (2002; 2005; 2017), exploran desde hace tiempo las funciones que desempeñan la lectura y la escritura en la universidad, entre las que figuran, además de la transmisión del conocimiento, su construcción y evaluación (cf. Marucco 2004). También se atiende la dimensión social de la interacción comunicativa en contextos universitarios, como se observa especialmente en los trabajos recopilados por Natale y Stagnaro (2016). Por su parte, Parodi *et al.* (2010) han indagado en los géneros discursivos académicos desde la perspectiva de la lingüística de corpus. Por último, Fabregat *et al.* (2014) defienden el diseño de un proyecto lingüístico de centro como vía para articular la alfabetización académica en la educación superior. Combinan así dos herramientas que ya cuentan con el aval de sus buenos resultados: por un lado, la experiencia de los proyectos lingüísticos en centros españoles de Enseñanza Secundaria y Bachillerato; por otro, la metodología propia de las universidades estadounidenses de más prestigio, donde las unidades de enseñanza y asesoramiento en escritura académica (*writing centers*) son un espacio formativo de primer orden.

La última propuesta, referida al diseño de proyectos lingüísticos de centro en el ámbito universitario, entronca con uno de los retos más acuciantes a los que se enfrenta la enseñanza del registro académico, como es el de trazar puentes entre las distintas etapas educativas. Hay un consenso general acerca de que el lenguaje científico es una de las parcelas más complejas de la comunicación humana y que su dominio operativo eficaz pasa por superar una serie de fases progresivas (cf. Gutiérrez Rodilla 1998: 15-17) en estrecha conexión con el progreso de la competencia

comunicativa general. Por tanto, la enseñanza de la escritura académica debe iniciarse necesariamente en niveles pre-universitarios; como mínimo, desde el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. De hecho, la normativa aplicable en la Comunidad Autónoma de Andalucía —que es la que conocemos de primera mano— así lo plantea explícitamente, como se expone a continuación.

La Instrucción 9/2020 de 15 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa de la Junta de Andalucía, desarrolla en su Anexo II los objetivos y contenidos de las distintas asignaturas que componen el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). La materia denominada oficialmente *Lengua Castellana y Literatura* está presente, como materia troncal, en los cuatro cursos que componen esta etapa educativa. Para el primer curso se prevé ya la producción y evaluación de textos narrativos, instructivos, descriptivos, expositivos y argumentativos. Se contempla asimismo la participación activa de los estudiantes en situaciones de comunicación académica, especialmente en la petición de aclaraciones ante una instrucción, en propuestas sobre el modo de organizar tareas, en la descripción de secuencias sencillas de actividades realizadas, en el intercambio de opinión y en la exposición de conclusiones. Este acercamiento inicial se va enriqueciendo en cursos posteriores con un repertorio de contenidos que la citada Instrucción enumera minuciosamente: las técnicas de producción de textos escritos (desde la planificación hasta la revisión); el empleo de un lenguaje no discriminatorio; los mecanismos de referencia interna de un discurso, tanto gramaticales —pronombres y elipsis— como léxicos —sustitución mediante sinónimos—; los elementos paratextuales; las herramientas de documentación bibliográfica y las fuentes de obtención de información; el adecuado empleo de recursos retóricos; etc. En 4º de la ESO, los escolares han de estar familiarizados con los escritos propios del contexto formal, profesional y académico, para inferir de ellos los esquemas básicos, pero significativos, de tipologías textuales: resúmenes, instancias, reclamaciones, *curriculum vitae*, etc. Todo esto “usando un registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados con secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas” (Junta de Andalucía 2020: 71). Una vez completados los ciclos propios de la educación obligatoria, esa formación instrumental en el uso de la lengua se amplía en el Bachillerato, cuyos objetivos y contenidos son regulados por la Orden de 15 de enero de 2021 de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía. La materia *Lengua Castellana y Literatura* mantiene también en esta etapa un carácter troncal general, por lo que se imparte en los dos cursos de todos los itinerarios formativos. Se afirma sin ambages que “...el texto es la fuente de aprendizaje lingüístico y de cualquier ámbito del saber; tendremos como objetivo convertir al alumnado en escritores competentes, en especial, en el ámbito académico, de cara a su futuro universitario y profesional” (Junta de Andalucía 2021: 421). Por tanto, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que se detallan posteriormente persiguen, en esencia, que el aprendiz: 1) complete su conocimiento sobre distintas modalidades textuales; 2) mejore la expresión escrita a través de la corrección de vicios de estilo; 3) maneje estructuras sintácticas que le permitan organizar el mensaje de forma correcta y efectiva; 4) realice comentarios críticos y 5) estudie el lenguaje científico como medio para transmitir los avances de la ciencia. En las programaciones didácticas se deben incluir las características de los textos científicos y técnicos, de acuerdo con su objetivo comunicativo y las relaciones intertextuales entre emisor y receptor. Todo ello debe estar convenientemente ejemplificado en los correspondientes libros de texto con vistas a que, al culminar su formación preuniversitaria, el egresado esté en condiciones de redactar, individualmente o en grupo, trabajos académicos originales sobre un tema del currículo o de la actualidad social.

Hasta aquí, sucintamente, la normativa hoy vigente en Andalucía, similar a las de otras Comunidades Autónomas —pues todas ellas desarrollan la misma legislación estatal— y que, sobre el papel, nos parece irreprochable. La pregunta que surge es: ¿en qué medida se llevan a la práctica tan encomiables directrices curriculares? Todos los indicios apuntan a que solo en una pequeña parte. Salvo excepciones, los aprendices que llegan a la universidad están lejos del horizonte de alfabetización académica preconizado por las esferas políticas y administrativas. Queda fuera del alcance de este estudio profundizar en las raíces últimas de tal desajuste, pero es muy probable que entren en juego factores sociales de profundo calado que van mucho más allá de lo estrictamente pedagógico y que, por tanto, difícilmente pueden soslayarse con meros reajustes en la planificación educativa. Si se nos permite un inciso coloquial, esto nos recuerda un chascarrillo que circula entre los profesionales de la enseñanza. Nos habría gustado precisar su origen, pero, cual saber mostrenco, nos ha llegado de manera anónima por los modernos mentideros de las redes sociales. En resumidas cuentas, viene a decir que los profesores universitarios constatan que sus estudiantes tienen un bajo nivel de competencia comunicativa, particularmente en lecto-escritura; algo que achacan a los docentes de Enseñanza Secundaria y de Bachillerato. Estos últimos también aprecian el mismo déficit en el alumnado a su cargo y culpan a los docentes de Educación Infantil y Primaria. Los docentes de Infantil y Primaria lo atribuyen a las familias de los escolares. Las familias acusan a los políticos, quienes, a su vez, imputan estas carencias educativas a la universidad. Se completa así un círculo vicioso de elusión de responsabilidades. Obviamente, estamos ante una simplificación con fines paródicos, pero, como toda caricatura, encierra una verdad de fondo. De ahí su valor como denuncia de un vicio frecuentemente repetido en los debates educativos: tras diagnosticar un problema, se pone más empeño en identificar culpables que en buscar soluciones. Pensamos que es de mucho más provecho invertir el tiempo y el esfuerzo en acometer iniciativas concretas que intenten revertir ese estado de cosas. Aunque nadie es capaz de resolver los males de la alfabetización académica de la noche a la mañana, no es menos cierto que, en el uso de sus atribuciones, todos los agentes sociales implicados en ella tienen margen para hacer contribuciones positivas que, en conjunto, sienten las bases para un mejor escenario. La frase “think global, act local”, comúnmente atribuida al so-

ciólogo Patrick Geddes, está aquí plenamente justificada. Guiados por esta idea, en el próximo epígrafe vamos a dar noticia de una intervención pedagógica de la que hemos sido partícipes en nuestro entorno más inmediato y que, pese a sus limitadas pretensiones, puede ilustrar una vía de actuación fácilmente trasladable a otros contextos análogos.

4. Una experiencia de alfabetización académica en la Universidad de Jaén

A lo largo de los últimos años, tras la plena implantación del EEES, muchas instituciones universitarias españolas han tomado conciencia de las necesidades de alfabetización académica de sus estudiantes y han acometido una serie de iniciativas pedagógicas destinadas a atenderlas. Por descontado, estamos todavía muy lejos de la atmósfera que se respira en las universidades punteras de los países de vanguardia —particularmente los Estados Unidos, Canadá y Australia—, cuyos centros de escritura (*writing centers*), aludidos más arriba, desempeñan diversas funciones en los planos docente, investigador y de transferencia, ofreciendo asesoría lingüística tanto a estudiantes y docentes como a empresas externas (cf. Carlino 2008). Pese a todo, se están dando pasos muy prometedores que invitan al optimismo. Por referir solo algunos ejemplos recientes, mencionaremos la Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá de Henares (<https://www.uah.es/es/estudios/otros-estudios/escuela-de-escritura/>) —que ofrece cursos online y por videoconferencia de corrección lingüística y redacción— y el *Curso formativo para el desarrollo de la competencia comunicativa en el ámbito académico* de la Universidad de Almería, cuya primera edición se ha completado durante el año lectivo 2020-21 bajo la dirección de María del Carmen Quiles Cabrera.

Dentro de esta línea, la Universidad de Jaén tiene en marcha, desde el curso 2017-18, una experiencia de formación transversal focalizada en la expresión escrita con fines académicos y profesionales. A lo largo de este epígrafe describiremos las características de dicha experiencia y apuntaremos algunos de sus resultados.

La alfabetización académica en la Universidad de Jaén se canaliza a través de dos actividades formativas no regladas que cuentan con el auspicio del Vicerrectorado de Formación Permanente, que las aprobó en sendas convocatorias públicas que se han ido renovando regularmente. Por un lado, se ofrece el *Taller de Expresión Escrita*, que se acerca a la escritura desde una perspectiva más general; por otro, el curso denominado *Comunicación Escrita Eficaz: herramientas para la escritura profesional y académica*, que atiende de manera más concreta la escritura académica, así como la de otros sectores profesionales que requieren una alta cualificación idiomática. Del taller se han completado hasta la fecha cuatro ediciones ininterrumpidas (2017-18, 2018-19, 2019-20 y 2020-21) y cuenta actualmente con la dirección de María Aurora García Ruiz, Natalia Soria Ruiz y Ventura Salazar García. El curso, por su parte, se inició un año más tarde, por lo que se han desarrollado tres ediciones (2018-19, 2019-20 y 2020-21) bajo la dirección de María Aurora García Ruiz, Natalia Soria Ruiz y José Julio Martín Romero. En ambos casos, la carga lectiva suma 30 horas, que corresponden a un crédito ECTS a efectos de reconocimiento oficial. Debido a la pandemia de COVID-19, ambas iniciativas tuvieron que adaptarse a un contexto de impartición virtual durante 2020-21. En el momento de redactar estas páginas, ya ha sido aprobada la renovación de ambas actividades para 2021-22 (<https://eface-uja.webnode.es/cursos-formacion/>), si bien su grado de presencialidad no se ha precisado todavía, a la espera de ver cómo evoluciona la actual emergencia socio-sanitaria.

Ambas actividades nacieron como respuesta a las reiteradas demandas que se habían planteado en torno a la necesidad de mejorar las competencias de expresión escrita de los estudiantes de la Universidad de Jaén. En concreto, las encuestas recabadas durante un estudio de campo en el que participaron más de 200 estudiantes —de disciplinas y cursos dispares— revelaron que un 48 % de los encuestados reconocían necesitar urgentemente de este tipo de formación transversal con vistas a acometer con garantías la redacción de los trabajos académicos con los que concluyen las distintas titulaciones. Igualmente, en 2018 se administró entre el profesorado de la misma universidad —a través de un formulario de *Google Forms*— una encuesta que incluía preguntas de respuesta abierta y preguntas de opción múltiple. De los 101 formularios válidos que se recogieron, un 78 % aludía explícitamente al déficit de calidad de la expresión oral y escrita de los discentes y recomendaba la puesta en marcha de acciones formativas en este terreno. En particular, insistían en que aprendieran a reconocer y manejar las convenciones del lenguaje científico en cuestiones como la citación y la referencia de fuentes (para más detalles, cf. García Ruiz 2017, 2020; García Ruiz y Luque 2019).

En cada una de las ediciones del taller y del curso se han administrado también dos encuestas, una al comienzo y otra al final. La primera sirve como análisis de necesidades, la última actúa a modo de rúbrica. Ello suma de momento un total de catorce sondeos que recaban información de más de 400 estudiantes de grado y posgrado. En las encuestas de apertura, los estudiantes consignan los factores que les generan dificultades a la hora de escribir. Algunos de ellos guardan relación con aspectos metodológicos no estrictamente verbales, como son los procedimientos de recolección y análisis de datos, si bien la gran mayoría de los encuestados (un 92 %) admite que sus problemas más serios son de naturaleza discursiva. Es decir, incluso tras contar con varios años de experiencia universitaria y de haber superado numerosas pruebas de rendimiento en las que han debido demostrar la adquisición de los conocimientos propios de cada asignatura, los estudiantes se sienten inseguros a la hora de enfrentarse a los géneros discursivos más comunes: escribir estados de la cuestión, proyectos, memorias, TFG, TFM...

La experiencia adquirida durante estos cuatro años nos confirma que la percepción subjetiva inicial de los discentes se ajusta a la realidad. Antes de recibir una formación específica en alfabetización académica, rara vez acometen

una planificación consciente de un texto, por lo que, por ejemplo, los objetivos que se enuncian al comienzo no se corresponden con la argumentación posterior ni con las conclusiones finales. El taller y el curso inciden en el desarrollo de la competencia discursiva, con el fin de atajar ese tipo de carencias. Los progresos de los estudiantes que completan alguna de tales actividades resultan palpables. Baste indicar que cada uno de los asistentes al *Taller de Expresión Escrita* debe culminarlo con la redacción de un resumen científico en español. Los textos resultantes se muestran, en la mayor parte de los casos, plenamente acordes con las exigencias de dicho género discursivo. Se aprecia en ellos la activación de estrategias de coherencia y concisión, el recurso a la objetividad y a un contenido esencialmente denotativo, una estructuración del microtexto acorde con el contenido que se desea transmitir, la utilización de marcadores oracionales apropiados para organizar el discurso, el empleo de estructuras sintácticas complejas sin incurrir en oscuridad o afectación. De nuevo, las opiniones personales contenidas en las encuestas concuerdan con tales resultados. En su práctica totalidad (casi el 98 %), los discentes afirman en la rúbrica final “sentirse reforzados en estrategias y herramientas lingüísticas de comunicación escrita” y consideran que, gracias a esta alfabetización académica, “realizan sus escritos de forma más eficaz”.

Una circunstancia que nos parece llamativa es que, en las encuestas iniciales recabadas en el marco del *Taller de expresión escrita*, se aprecia que la motivación primordial que lleva a los estudiantes a inscribirse en dicha actividad se hace paulatinamente más homogénea. Así queda representado visualmente en la tabla 1.

Tabla 1. Interés explicitado por el alumnado del *Taller de expresión escrita* (Universidad de Jaén)

| AÑO ACADÉMICO | MOTIVACIÓN: MEJORAR LA REDACCIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS |
|---------------|--|
| 2017-2018 | 78 % |
| 2018-2019 | 82.5 % |
| 2019-2020 | 84 % |
| 2020-2021 | 92.14 % |

Como se ve, en las cuatro ediciones celebradas hasta ahora, el motivo ampliamente mayoritario ha sido “mejorar la redacción de textos científicos”. Esa tendencia no ha hecho sino aumentar cada año, pasando de un 78 % en la edición de 2017-18 a un 92.14 % en 2020-21. Otras razones, que eran minoritarias en la primera edición del taller, han pasado a ser prácticamente testimoniales en la cuarta. Tales razones pueden agruparse en dos clases distintas; las que podríamos llamar *motivaciones instrumentales* (verbigracia, mejorar el rendimiento académico en pruebas de evaluación) y las *motivaciones particularizadas* que no atañen a la expresión escrita en su conjunto, sino a algún aspecto concreto: solventar problemas de ortografía y puntuación, conocer las normas APA, aprender a elaborar un listado bibliográfico final, etc.

Los estudiantes incluyen también, en sus cuestionarios iniciales, ciertas creencias acerca de la aptitud ante el manejo de la lengua. Así, podemos parafrasear las respuestas aportadas por algunos de los asistentes a la segunda edición del taller en los siguientes términos: “un sujeto puede tener cierta predisposición a la correcta expresión escrita y otros podemos no estar dotados de estas destrezas”. Entendemos que este tipo de opiniones, en la medida en que denotan que los estudiantes subestiman su propio potencial, pueden incidir negativamente sobre el aprendizaje. Por eso, se ha intentado contrarrestarlas mediante lo que hemos denominado, informalmente, *apoyos psicológicos*. Se incluyen bajo este marbete las recomendaciones de lecturas motivadoras y accesibles acerca de la tarea de escribir (cf. Cassany, 1993: 13-35) y los intentos de mejorar la autoestima de los estudiantes haciéndoles ver que la expresión escrita no es una cualidad innata que solo es patrimonio de unos pocos privilegiados, sino una competencia accesible a cualquier persona. Asimismo, se han incluido en la programación algunos tutoriales sobre recolección de datos, utilización de determinadas funciones del procesador de textos, análisis de ciertos tipos de discursos, etc. Su objetivo es que sirvan de material de consulta y referencia, a disposición de los estudiantes más allá del período de actividad lectiva.

En otro orden de cosas, los sondeos nos ofrecen datos muy reveladores sobre la escasa presencia de una alfabetización académica efectiva en los currículos educativos reglados. Un 60 % de los estudiantes encuestados afirma que, en etapas preuniversitarias, no ha mostrado interés por las características o la estructura de los textos científicos. De este cómputo, un 54 % no recuerda haber visto un ejemplo de texto científico en sus libros de texto de la asignatura *Lengua castellana y literatura*. De hecho, la mayoría de los encuestados —que llegan a un 80 % en 2018-19— no recuerda haber recibido, durante las etapas de ESO y Bachillerato (seis años en total), ni una sola clase dedicada al lenguaje científico. Quienes sí admiten haberla recibido la recuerdan muy vagamente, sin ser capaces de precisar si fueron solo indicaciones teóricas o si tuvieron acceso a ejemplos textuales. Por último, la mayoría confiesa no haber escrito ningún texto académico propiamente dicho durante su educación preuniversitaria.

Confiamos en que estas breves indicaciones sean suficientes para justificar las actividades de alfabetización académica desarrolladas hasta la fecha en la Universidad de Jaén y mostrar la conveniencia de que tengan continuidad en el futuro. Pese a ser intervenciones circunscritas a una sola institución universitaria, contribuyen, modestamente, a generar un nuevo clima de opinión del que pueden surgir iniciativas pedagógicas de más amplio alcance.

5. Monográfico: *La escritura académica en el contexto universitario del siglo XXI*

El presente artículo pretende también servir de introducción a una sección monográfica dentro de este número de la revista. Dicha sección lleva por título *La escritura académica en el contexto universitario del siglo XXI* y aspira a ofrecer una muestra de las investigaciones que, dentro de este campo, se llevan actualmente a cabo en nuestro entorno. Se trata de una muestra necesariamente sucinta, pero, pese a ello, creemos que resulta suficientemente representativa.

Un rasgo que comparten todos los trabajos que componen este monográfico es su decidida vocación aplicada. Sin menoscabo de una sólida e imprescindible fundamentación teórica, persiguen trascender el mero debate doctrinal para indagar en las vías de intervención efectiva sobre la praxis comunicativa de los usuarios. Dado que focalizan su atención en el tipo de escritura que se lleva a cabo en la universidad, resulta evidente que las vías de aplicación resultantes se inscriben tanto en el marco de la didáctica de la lengua como en el de la planificación. Efectivamente, ambas orientaciones, no siempre fáciles de deslindar, pueden rastrearse, en proporción variable, a lo largo de las próximas páginas.

El trabajo a cargo de Susana Guerrero Salazar versa sobre un tema de indiscutible actualidad que, además, tiende a suscitar una encendida polémica en los medios de comunicación de masas y en las redes sociales. Nos referimos a la implementación del llamado *lenguaje inclusivo* en los discursos públicos. Como constata la autora, este debate ha llegado relativamente tarde al ámbito académico hispánico y, además, recibe hoy día mucha más atención en las universidades latinoamericanas que en las españolas. En cualquier caso, al menos desde la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, las instituciones de nuestro país con responsabilidad oficial en la educación superior han debido adoptar diversas medidas proactivas contra la discriminación sexista a través del lenguaje. Uno de los instrumentos acostumbrados en tal sentido es la elaboración de guías sobre lenguaje inclusivo destinadas a la comunidad universitaria, que inciden no solo sobre los documentos administrativos o de gestión, sino también sobre los textos redactados por estudiantes o docentes en el ejercicio de su actividad académica. Susana Guerrero se hace eco de veinticinco de esas guías, bastante heterogéneas tanto en su forma como en su contenido, hechas públicas entre 2008 y 2019 por distintas universidades públicas españolas.

El estudio de Igone Zabala, María Jesús Aranzabe e Izaskun Aldezabal atiende la génesis y desarrollo de las principales iniciativas acometidas por la Universidad del País Vasco de cara a la plena normalización del registro científico-técnico del euskera y su consiguiente consolidación como lengua vehicular de la docencia y la investigación universitarias. Desde la revitalización del euskera en los años setenta del siglo XX, las autoras reconocen distintas etapas sucesivas en este proceso, cuya secuencia ha estado condicionada por los avances teórico-metodológicos en diversas parcelas de la lingüística aplicada, las directrices emanadas de las instancias políticas competentes o el cambio de escenario que ha supuesto el Espacio Europeo de Educación Superior y la generalización de los entornos digitales. En la actualidad, la llamada *Comunicación Científico-Técnica del Euskera* (CTE) ha alcanzado logros innegables, pero, al mismo tiempo, mantiene abiertos varios retos que evidencian lo mucho que queda todavía por hacer. Poniendo el énfasis en las áreas de ciencias experimentales y de ingenierías, las autoras clasifican tales retos en cinco categorías: conciencia lingüística, expresión oral, terminología, rutinas de la prosa académica y recursos de consulta. Por último, nosotros queremos llamar la atención sobre la conexión que existe entre el contenido de este artículo y nuestras reflexiones previas a propósito de la cienciasfera. El estudio de Zabala, Aranzabe y Aldezabal ilustra fielmente cómo el euskera —idioma minorizado y secularmente relegado a los espacios domésticos— ha consolidado su uso como vehículo de expresión científico-técnica, hasta equipararse en la práctica con las lenguas tradicionalmente hegemónicas. Las medidas de planificación lingüística adoptadas por los agentes sociales han propiciado que los recursos simbólicos del euskera se acomoden dinámicamente, en un lapso de tiempo relativamente breve, al espacio semiótico propio de los saberes científicos. Nos atrevemos a valorar este hecho como un pequeño gran testimonio de que todas las lenguas del mundo son iguales en valía y dignidad.

El artículo firmado por Eugenio Maqueda, María Aurora García y María Ángela Garrido aborda la cuestión de cómo mejorar, a través de la introducción de contenidos de carácter pragmático y metadiscursivo, la escritura académica de los estudiantes universitarios cuando tienen que enfrentarse a la realización de trabajos finales de título, como son el TFG y el TFM. Estos autores han comprobado en su experiencia docente cotidiana que familiarizar explícitamente al alumnado en los principios teóricos acendrados en la investigación pragmática actual, como son las máximas formuladas en su día por Grice (1975), mejora sensiblemente la redacción académica del alumnado. Algo similar puede decirse respecto de los elementos metadiscursivos de cohesión textual. En consecuencia, este estudio ofrece algunas pautas de utilidad para la mejora de la competencia comunicativa del discente universitario, particularmente en lo que atañe a sus destrezas de expresión escrita.

Aurora Martínez Ezquerdo ofrece una investigación empírica a partir de ochenta muestras de expresión escrita de un grupo de estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Primaria. La metodología adoptada se inspira en el análisis de errores a partir de corpus de aprendices (lo que en inglés suele denominarse *learner corpora*), de amplio arraigo en el campo de la didáctica de segundas lenguas, pero cuya aplicación al español como primera lengua cuenta todavía con pocos precedentes. Los resultados obtenidos ponen de relieve cómo la alfabetización académica de esos estudiantes universitarios adolece de numerosas carencias que los llevan a incurrir en reiterados *vicios de estilo* que merman la calidad del contenido de los textos y dificultan su comprensión: reiteraciones, pobreza léxica, falta de concisión, etc. Todo ello sin tener en cuenta las inadecuaciones meramente normativas o de presentación

(ortotipografía, pulcritud, etc.), que quedan al margen de los objetivos del estudio. Debemos llamar la atención sobre el hecho de que son los individuos con un afianzado hábito lector los que obtuvieron mejores resultados, lo cual concuerda con la idea de que leer críticamente enseña a escribir (cf. Axelrod *et al.* 2011). Por tanto, esta contribución de Aurora Martínez avala tanto la existencia de una correlación positiva entre la destreza lectora y los modelos de escritura como la exigencia de incorporar la alfabetización académica dentro de la formación transversal de todas las titulaciones universitarias.

Por último, María del Carmen Quiles Cabrera también ofrece una indagación empírica a partir de un grupo de estudiantes del Grado de Educación Primaria. En este caso, se ha optado por un cuestionario individual de respuesta abierta, que permite extraer un amplio bagaje de datos analizables tanto desde una óptica cuantitativa como cualitativa. El estímulo de partida ha sido un repertorio de veinte términos especializados (doce de ellos pluriverbales), para cada uno de los cuales se ha solicitado una definición. El objetivo perseguido no es otro que conocer el grado de competencia léxico-terminológica de los sujetos encuestados en el ámbito disciplinar propio de una de las asignaturas que estaban cursando en ese momento, adscrita al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Asimismo, se puede determinar en qué medida están capacitados para llevar a cabo una de las tareas esenciales del discurso científico, como es la definición de términos. La enorme disparidad de las respuestas revela, en líneas generales, graves carencias en ambas facetas, lo que vuelve a poner sobre el tapete la urgencia de promover, en el contexto universitario, la adquisición de las competencias requeridas para acceder de manera idónea al registro lingüístico propio de la comunicación científica.

Así pues, los artículos incluidos en este monográfico se aproximan al fenómeno de la escritura de textos académicos en el contexto universitario de manera diversa, pero a la vez complementaria. Decimos esto porque, aunque las cuestiones concretas que son objeto de atención y los métodos adoptados difieren en cada caso (como no podía ser de otro modo), se aprecia asimismo una esencial sintonía que justifica el que sean publicados aquí de manera conjunta. Sirvan como testimonio de los avances que, desde la lingüística y desde la didáctica de lenguas, se están produciendo actualmente en el estudio de la comunicación científica.

6. Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos pretendido perfilar el panorama que tiene ante sí la investigación actual en torno a la escritura académica. Su naturaleza poliédrica hace que sea objeto de interés de distintas disciplinas, entre las que, obviamente, la lingüística ocupa una posición nuclear. Desde este enfoque, la escritura académica forma parte del complejo entramado del registro académico, que puede ser subdividido en múltiples sub-registros a partir de ulteriores precisiones de campo, modo y tenor. El campo distingue los ámbitos nocionales —identificables, a efectos prácticos, con las áreas de conocimiento en que se organiza disciplinariamente la ciencia— sobre los que versa un discurso y las condiciones espacio-temporales en los que tiene lugar; el modo de transmisión sirve para diferenciar, al menos, entre la comunicación escrita (que es la que nos ocupa primordialmente aquí) y la oral; el tenor define el propósito perlocutivo del acto comunicativo y las relaciones sociales de los interlocutores. Esta caracterización lingüística inicial puede ser enriquecida con otros enfoques que desvelan las vertientes social y cultural de la comunicación científica. Hemos visto cómo, en este sentido, el análisis crítico del discurso de Fairclough (1992, 2003) y la teoría socio-semiótica de la cultura liderada por Lotman (1990) proveen de valiosas claves analíticas, que inspiran nuestra propuesta de la *cienciosfera* como espacio socio-semiótico que dota de funcionalidad a los discursos científico-técnicos.

Además de como objeto de análisis y descripción, la escritura académica despierta interés como saber operativo susceptible de ser aprendido en las etapas de formación y que debe ser utilizado eficazmente por los expertos de diversos sectores profesionales. La alfabetización académica de los estudiantes constituye, pues, una prioridad, que se enfrenta a desafíos acuciantes ante la profunda transformación que está experimentando la educación superior. Las dinámicas de internacionalización, la generación de nuevas demandas de discursos académicos y, sobre todo, la revolución digital en curso obligan a redefinir las necesidades formativas en escritura académica y los medios para satisfacerlas. Con voluntad a la vez crítica y constructiva, nos hemos acercado a esta vertiente de investigación aplicada, apuntando posibles vías de intervención pedagógica tanto en la universidad como en las etapas preuniversitarias. Para ilustrarlo, damos noticia de una experiencia formativa desarrollada en la Universidad de Jaén, que cuenta en su haber con resultados más que prometedores.

Confiamos en que estas consideraciones contribuyan al progreso de los estudios sobre este apasionante campo. Más que dar respuestas, nuestra intención ha sido indagar programáticamente en los criterios que permitan formular las preguntas apropiadas. Tales preguntas son las que motivan los artículos que conforman este bloque monográfico sobre la escritura académica en el contexto universitario del siglo XXI, a los que este texto sirve de prólogo.

Agradecimientos

Es de justicia indicar que el origen de este estudio se sitúa en una propuesta del Vicerrectorado de Grado, Postgrado y Formación Permanente de la Universidad de Jaén para llevar a cabo un estudio de las necesidades formativas com-

plementarias de los estudiantes de la Universidad de Jaén, financiado por resolución de 2 de diciembre de 2016. El equipo de trabajo fue coordinado por María Aurora García Ruiz. Por otro lado, este artículo se inscribe en el proyecto PIE19-186 —*Implementación de Breakout educativo como herramienta de microgamificación para un aprendizaje significativo en el aula de lenguas (GAME-EDU)*— de la Universidad de Málaga.

Bibliografía

- Arntz, R. y Picht, H. (1991). *Einführung in die Terminologearbeit*. Georg Olms.
- Axelrod, R. B. y Cooper, C. R. (2009). *The St. Martin's Guide to Writing*. Bedford/St. Martin's.
- Axelrod, R. B., Cooper, C. R. y Warriner, A. M. (2011). *Reading Critically Writing Well. A Reader and Guide*. Bedford/St. Martin's.
- Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura*. Alianza.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17- 36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7 (2): 43-61.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (nº 20), 409-420. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19736/?jsessionid=A625C1BAF2310655DE982AF9779905AC?sequence=1> [consulta: 21 de junio de 2021].
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. 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*. Universidad de Occidente, 155-190.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003> [consulta: 22 de junio de 2021].
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22 (1): 110-124. <http://dx.doi.org/10.14483/22486798.12350>
- Comes, P. (1971). *Guía para la redacción y presentación de trabajos científicos, informes técnicos y tesis*. Oikos-Tau.
- Côrte Vitória, M. I. (2018). *La escritura académica en la formación universitaria*. Narcea.
- Coseriu, E. (1988). *La competencia lingüística*. Gredos, 1992.
- Eco, U. (1977). *Come si fa una tesi di laurea*. Milán: Bompiani. Edición española: *Cómo se hace una Tesis*. Gedisa, 1982.
- Fabregat, S., Gutiérrez García, F. y Moreno Ruiz, M. S. (2014). El proyecto lingüístico en la universidad española: un posible modelo. En M. F. Romero Oliva (ed.), *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación*. Octaedro, 63-85.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- García Garcés, N. (1945). *Metodología científica general*. Cocusa.
- Galán Rodríguez, C. y Montero Melchor, J. (2002). *El discurso tecnocientífico: la caja de herramientas del lenguaje*. Arco/libros.
- Gallud Jardiel, E. (2015). *Manual práctico para escribir una Tesis*. Verbum.
- García Marcos, Francisco (1999). *Fundamentos críticos de sociolingüística*. Universidad de Almería.
- García Ruiz, M.^a A. (dir.) (2017). *Estudio de campo sobre las actividades formativas complementarias de los estudiantes de la UJA*. Universidad de Jaén.
- García Ruiz, M.^a A., (2020) Expresión escrita: talleres universitarios. En C. Tatoj, M. Baran, B. Marek, B. Arenas y Sergio, R. (eds.), *Un mundo cambiante en la enseñanza de la lengua y la literatura contemporáneas*. Uniwersytet Śląski, 49-62.
- García Ruiz, M.^a A. y Luque Rodrigo, L. (2019). Ciencias humanas: el camino desde la iniciación a la investigación hasta la expresión escrita. En J. M. Almansa Moreno (coord.) *La literatura como fuente para la Historia del Arte. Investigación y difusión desde una perspectiva interdisciplinar*. Universidad de Jaén, 21-32.
- García Sanz, M. P. y Martínez Clares, P. (coords.) (2012). *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Universidad de Murcia.
- González Moral, I. (1955). *Metodología del trabajo científico*. Sal Terrae.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*. Vol. 3: *Speech Acts*. Academic Press, 41-58.
- Gutiérrez Rodilla, B. M. (1998). *La ciencia empieza en la palabra*. Península.
- Haładewicz-Grzelak, Małgorzata (2018). *Semiotyczne Studium Sakrosfery Kultury na Materiale Wybranych Przykładów Wizualnej Symboliki Hierofanicznej*. Politechnika Opolska.
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. En J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*. Penguin, 140-165.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotics*. Edward Arnold, 1990.
- Halliday, M. A. K. (1993). On the language of physical science. En M. A. K. Halliday & J. R. Martin (eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. The Falmer Press: 54-69.
- Junta de Andalucía (2020). Instrucción 9/2020, de 15 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que imparten educación secundaria obligatoria: anexos II, III, IV y V. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/novedades/-/contenidos/detalle/instruccion-9-de-15-de-junio-por-la-que-se-establece-aspectos-de-organizacion-y-funcionamiento-para-los-centros-que> [consulta: 14 de junio de 2021].

- Junta de Andalucía (2021). Orden de 15 de enero de 2021, de la Consejería de Educación y Deporte, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Boletín Extraordinario n.º 7, publicado el 18 de enero de 2021. Disponible en: <<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf>> [consulta: 19 de junio de 2021].
- Kalniuk, Tomasz (2021). New sacred places in contemporary Poland: Ethnographic case study of two miracles in Sokółka and Legnica. *Journal of Religion in Europe*, 14 (1-2), 55-79. <http://dx.doi.org/10.1163/18748929-20211419>
- Lotman, Y. M. (1990). *Universe of the mind: A Semiotic Theory of Culture*. A. Shukman (trad.), U. Eco (introd.). Indiana University Press.
- Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. *Textos en Contexto*, 6, 59-76. Número monográfico: P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad*.
- McLuhan, M. [texto], Fiore, Q. [diagramación] y Agel, J. [coordinación] (1967). *El medio es el mensaje: un inventario de efectos*. Paidós, 1969.
- Miranda Podadera, L. (1919). *Análisis gramatical de la lengua española*. s. n. 1940 [18ª ed.].
- Miranda Podadera, L. (1921). *Ortografía práctica de la lengua española*. Tipografía Artística. 1940 [14ª ed.].
- Miranda Podadera, L. (1936). *Curso de redacción*. Hernando. 1949 [7ª ed.].
- Montaner Frutos, A. (1999). *Prontuario de bibliografía: pautas para la realización de descripciones, citas y repertorios*. Trea.
- Montolío, E. (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Dos volúmenes. Ariel.
- Montolío, E. (coord.) (2014). *Manual de escritura académica y profesional*. Dos volúmenes. Ariel.
- Moradiellos, E. (2017). *La Tesis Doctoral en ciencias humanas y sociales: una guía práctica*. Akal.
- Muñoz-Alonso López, G. (2012a). *Cómo elaborar y defender un trabajo académico en humanidades: del Trabajo de Fin de Grado al Trabajo de Fin de Máster*. Bubok.
- Muñoz-Alonso López, G. (2012b). *Estructura, metodología y escritura del Trabajo de Fin de Máster*. Escolar y Mayo Editores.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (comps.) (2016). *Alfabetización académica*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Núñez Cortés, J. A. (coord.) (2015). *Escritura académica: de la teoría a la práctica*. Pirámide.
- Parodi, G., Ibáñez, R. y Venegas, R. (2010). Discourse genres in the PUCV-2006 academic and professional corpus of Spanish. En G. Parodi (ed.), *Academic and Professional Discourse Genres in Spanish*. John Benjamins, 37-63.
- Pastor Cesteros, S. (2010). Enseñanza de español con fines profesionales y académicos y aprendizaje por contenidos en contexto universitario. *Testi e Linguaggi*, 4, 71-88.
- Pastor Cesteros, S. y Ferreira Cabrera, A. (2018). El discurso académico en español como LE/L2: nuevos contextos, nuevas metodologías. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5 (2), 91-101. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538306>
- Pesquera, J. G. (1990). *Las buenas palabras*. Pirámide.
- Prat Ferrer, J. J. y Peña Delgado, Á. (2015). *Manual de escritura académica*. Paraninfo.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>. Disponible en: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> [consulta: 21 de junio de 2021].
- Rodríguez Díez, B. (1979). Sobre el estatuto lingüístico de las lenguas especiales. En *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*. Universidad de Oviedo, 279-293.
- Roger Riviere, J. (1969). *Metodología de la documentación científica*. Confederación Española de Cajas de Ahorros.
- Romano, D. (1973). *Elementos y técnica del trabajo científico*. Teide.
- Teruel Sáez, A. (2000). Observaciones sobre las Lenguas o los lenguajes especiales. En J. A. Moya Corral (ed.). *La enseñanza de la lengua española en los textos*. Universidad de Granada, 247-256.
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Universidad de Barcelona.
- Tolchinsky, L. (coord.) (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Octaedro.
- Torop, P. (2003). La escuela de Tartu como escuela. *Entretextos*, 1, 1-13. Traducción del ruso al español por R. Guzmán. Disponible en: <[file:///C:/Users/UJA/Downloads/La_escuela_de_Tartu_como_escuela%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/UJA/Downloads/La_escuela_de_Tartu_como_escuela%20(1).pdf)> [consulta: 2 de abril de 2021].
- Vázquez, G. (coord.) (2001a). *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Edinumen.
- Vázquez, G. (coord.) (2001b). *Actividades para la escritura académica*. Edinumen.
- Vernadsky, V. I. (1926). *La biosfera*. Introducción de R. Margalef. Fundación Argentaria y Visor, 1997.
- Zambrano Fuentes, C. E. (2013). *Bases para la enseñanza de la escritura en la escuela*. EAE.