

La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas

Academic Literacy of Future Teachers. A Comparative Study on Several Spanish Universities

Fernando Guzmán-Simón* y Eduardo García-Jiménez**

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Sevilla

Resumen

Los estudios sobre alfabetización en la Universidad han evidenciado una posible relación entre las prácticas de escritura y lectura de los estudiantes y su grado de alfabetización académica. Con la finalidad de comprobar dicha asociación, este estudio trata de establecer en qué medida el grado de alfabetización académica de los estudiantes universitarios puede ser explicado a partir de las prácticas escritoras y lectoras promovidas por sus docentes. El modelo de referencia sitúa la alfabetización académica variable criterio y las prácticas docentes y los discentes, como predictores. La muestra participante en el estudio está compuesta por 240 alumnos que cursan los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria, pertenecientes a cuatro universidades españolas. Los estudiantes de la muestra han completado autoinformes sobre los que se han realizado diferentes análisis. Estos análisis nos han permitido describir las prácticas de alfabetización de las universidades estudiadas y determinar la posible existencia de diferencias entre ellas, atendiendo a la alfabetización académica de los estudiantes y a sus prácticas de escritura y lectura. Los datos obtenidos permiten afirmar que existen diferencias en la alfabetización de los estudiantes asociados a las prácticas escritoras y lectoras que realizan en la Universidad en respuesta a las demandas de sus profesores.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, alfabetización académica, habilidades de escritura, hábitos lectores.

Abstract

Studies on literacy among university students in Spain have shown a possible relation between their reading and writing habits and their degree of academic literacy. With the purpose of verifying this relationship, this paper attempts to establish to what degree the level of academic literacy of university students can be explained from the reading and writing practices promoted by their teachers. The reference model places academic literacy variable criteria and the teaching and learning practices as predictors. The study's participating sample is made up of 240 students from the undergraduate degree programs of preschool and elementary teacher training at four Spanish universities. The participating students completed a self-report which was then subjected to several analyses. These analyses then allowed us to describe the literacy practices at the participating universities and to determine the existence of a possible relation among them, focusing on the students' academic literacy and their reading and writing habits. The data obtained allows us to state that there does indeed exist differences of literacy in students associated with reading and writing practices carried out at their university in response to the demands made by their professors.

Keywords: teacher training education, academic literacy, writing skills, reading habits.

Introducción

La armonización de los sistemas universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se enfrenta en el horizonte posterior a 2010 a nuevos y antiguos retos a los que ha de dar respuesta en cada uno de los países de la Unión Europea (UE). En particular, los nuevos contextos sociales y educativos en el siglo XXI han obligado a las universidades a adoptar numerosos cambios relacionados con la programación, la metodología y la evaluación en las distintas disciplinas. Dichos cambios en el EEES fueron motivados por la necesidad de incorporar al alumnado a una comunidad de práctica universitaria, que comparte actividades de lectura y escritura en un ámbito disciplinar, utilizando géneros y prácticas discursivos con sus respectivos códigos y convenciones (Curry & Lillis, 2005). Este nuevo modelo de Educación Superior fue promovido en España a través de una reforma de los títulos de Grado, Máster y Doctorado (cfr. Real Decreto 1393/2007; Real Decreto 861/2010; Real Decreto 1027/2011). Con la aprobación de los nuevos títulos, la universidad española trató de armonizar sus estudios con los desarrollados en otras universidades europeas, al tiempo que daba respuesta a los cambios sociales acaecidos a lo largo de dos décadas: el crecimiento del número de estudiantes en las aulas, la heterogénea formación previa de estos, el número creciente de estudiantes a tiempo parcial, el cambio de los currículos y su flexibilidad, o la diversidad de contextos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad (Lillis, 2001; Ganobcsik-Williams, 2004; Coffin et al., 2005; Ivanič & Lea, 2006).

El nuevo contexto social y el reto educativo al que han de hacer frente las universidades en el siglo XXI tienen en la alfabetización académica uno de sus focos de interés fundamental. Por alfabetización académica entendemos:

(...) [un] proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las

disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él (Carlino, 2013, p. 370).

Un proceso de alfabetización académica es complejo y requiere que la universidad ponga su atención no sólo en los *modelos de habilidades de estudio* (capacidad de transferir las habilidades alfabetizadoras de un contexto a otro) o de *sociabilización académica* (el aprendizaje de determinados géneros discursivos y estilo de escritura académica en una disciplina), sino en el desarrollo del modelo de *alfabetización académica* en un nuevo contexto social (Lea & Street, 1998; 2006; Street, 2004). Por lo tanto, la alfabetización académica es, en realidad, producto de una *enculturización* (Prior & Bilbro, 2012), pues hace referencia al conjunto de procesos culturales con los que interacciona de forma dialogada un estudiante universitario (dónde se desarrolla, cómo circulan los hallazgos de una disciplina y a través de qué géneros discursivos) (Russell & Cortés, 2012). Las distintas disciplinas académicas y profesionales no estarían compuestas únicamente de ciertos conocimientos relacionados con un *modelo de habilidades de estudio* y un *modelo de socialización académica*. Una auténtica *enculturización* de los estudiantes universitarios implicaría el desarrollo de un *modelo de alfabetización académica* que sumara a los dos anteriores la capacidad del estudiante para construir un nuevo discurso epistémico y reflexivo en un contexto disciplinar concreto (Lea & Street, 1998; Lillis, 2011).

El acceso a la Educación Superior de los nuevos perfiles de estudiantes en un contexto de multialfabetización (Street, 2004; Ivanič & Lea, 2006) ha transformado el carácter monolingüe y monomodal del discurso en la comunicación escrita (New London Group, 1996). Esto ha provocado en los últimos años un profundo cambio en la alfabetización académica de los estudiantes, produciéndose de manera diferente y en distintas fechas, sean estos países de la UE, EE.UU., Australia o Argentina, entre otros (cfr. Aitchinson & Lee, 2006; Björk, Bräuer, Rienecker, & Jörgensen, 2003; Ganobcsik-Williams, 2006; Thaiss, Bräuer, Carlino, Ganobcsik-Williams, & Sinha, 2012). Las reflexiones e investigaciones, primero, y la puesta en marcha de proyectos de mejora de la alfabetización académica, después, han dado como resultado la publicación de numerosa literatura sobre esta materia (cfr. Lea & Stierer, 2000; Curry & Lillis, 2005; Lillis & Scott, 2007; Castelló, 2014). Estos estudios muestran la preocupación por la mejora de la alfabetización académica en Educación Superior, desde los cursos de composición de primer año (*Freshman composition*) iniciados en los años sesenta en las universidades norteamericanas hasta las propuestas británicas Inglés para hablantes de otras lenguas (*English for speakers of other languages*) e Inglés para fines académicos (*English for academic purpose*).

Los proyectos Escritura a través del plan de estudios (*Writing Across the Curriculum*), Escritura en la disciplina (*Writing in the Discipline*) (Bazerman, Little, Bethel,

Chavkin, Fouquette, & Garufis, 2005; Monroe, 2006) o el movimiento denominado Alfabetizaciones académicas (*Academic Literacies*) en Gran Bretaña (Lea & Street, 1998; Lea & Stierer, 2000) han generado una heterogénea batería de medidas para la mejora de la escritura y la lectura académica de los estudiantes en la Universidad (Jones, Turner, & Street, 1999; Russell, Lea, Parker, Street, & Donahue, 2009; Wingate & Tribble, 2012). Estas *alfabetizaciones académicas* desarrolladas en la última década han propiciado una renovada perspectiva de análisis denominada Nuevos Estudios de Literacidad (Barton, 2007; Gee, 1996; Street, 2003). Dicha perspectiva aborda el proceso de alfabetización como parte de una tarea académica situada socialmente, en un contexto y una cultural particular donde los eventos alfabetizadores tienen una finalidad social relevante (Ivanič, 1998; Lillis, 2011; Street, 2009). En consecuencia, las *alfabetizaciones académicas* son convertidas en una herramienta de aprendizaje a través de las cuales se adquieren los distintos contenidos disciplinares (Tynjälä, 1998; Tynjälä, Mason, & Linka, 2001; Hyland, 2009).

En Europa, la preocupación por esta materia ha ido creciendo desde el principio de los años noventa (Björk et al., 2003). Diversos informes sobre las alfabetizaciones académicas en Educación Superior, como el elaborado por Ganobcsik-Williams (2004), e investigaciones sobre la opinión de los docentes (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas, & Solé, 2012) y los alumnos universitarios (Mateos, Villalón, De Dios, & Martín, 2007; Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2015a) han evidenciado una pluralidad de alfabetizaciones y géneros discursivos académicos entre las distintas universidades europeas (Florence & Yore, 2004; Russell et al., 2009; Hyland, 2008). En particular, el Reino Unido reúne buena parte de esta diversidad con estrategias como la tutorización individualizada en escritura académica o habilidades de estudio, tutorización por pares en la escritura académica, cursos de escritura general, enseñanza de la escritura dentro de una disciplina concreta y programas de escritura académica, tanto presenciales como virtuales (Ganobcsik-Williams, 2006; Lillis, 2011).

Mientras en EE.UU., Australia y algunos países de Europa se ha realizado una intensa labor de investigación sobre las alfabetizaciones académicas iniciada hace más de dos décadas (cfr. Björk et al., 2003; Coffin et al., 2003), en España los recientes proyectos aún no han despertado el interés de las instituciones universitarias (Solé, Teberosky, & Castelló, 2012; Corcelles, Cano, Bañales, & Vega, 2013). Bajo el influjo de las investigaciones realizadas en el Reino Unido, los estudios españoles han abordado las alfabetizaciones académicas en la universidad, donde describen una situación crítica tanto en relación a las prácticas de lectura y escritura de los alumnos (Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas, & Graciá, 2005; Mateos et al., 2007; Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2014) como la percepción de los profesores respecto a los géneros escritores que desarrollan los universitarios en las aulas (Castelló et al., 2012). Por otro lado, la escritura de los Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y las tesis doctorales muestra cómo son deficitarias las competencias de los alumnos españoles para desarrollar el proceso de planificación, textualización, revisión y reescritura de este tipo de géneros discursivos (Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales, & Vega, 2011; Castelló, Iñesta, Pardo, Liesa, & Martínez-Fernández, 2012; Castelló, Iñesta, & Corcelles, 2013).

El aprendizaje de las convenciones académicas en el seno de una institución universitaria implica un proceso de aprendizaje complejo, no siempre al alcance de la formación y la madurez de los estudiantes en el contexto actual (Lillis, 1997). Las prácticas institucionales que delimitan la pertenencia a una comunidad discursiva (Swales, 1990) requieren de una auténtica alfabetización académica en los estudiantes y su correspondiente desarrollo de la escritura crítica o epistémica (Muspratt, Luke, & Freebody, 1997; Ivanič, 1998). En España, los últimos estudios relacionados con este concepto (citados con anterioridad) muestran cómo la alfabetización académica no es una competencia que desarrollen de forma natural los estudiantes universitarios. Así, dicha alfabetización situada (en un contexto social y cultural académico) demanda estrategias que incentiven la producción y la lectura de textos dentro de las disciplinas de estudio (Carlino, 2003; Hyland, 2013). Para ello, los estudiantes deberán hacer uso de diversas habilidades que les permitan desempeñar una actividad social (leer y escribir) en un contexto social académico (la universidad), transformando su identidad personal y social (Curry & Lillis, 2005). En un reciente estudio de carácter predictivo que utiliza como marco las alfabetizaciones académicas, Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015b) han analizado la relación entre las tareas escritoras y lectoras propuestas por el docente en el aula y el grado de alfabetización académica de los alumnos. Partiendo de una muestra de 513 estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla, este estudio ha establecido la relación entre prácticas docentes y discentes asociadas al desarrollo de la alfabetización académica. Dicho estudio también ha permitido explicar las diferencias de la alfabetización académica de los alumnos en función de las prácticas docentes que las favorecen. Así, dicho artículo analiza cómo los estudiantes con un mayor nivel de desarrollo de la alfabetización académica son aquellos que han asistido a las clases de los docentes que promueven tareas orientadas a dicha alfabetización.

Esta nueva investigación parte del enfoque de los estudios sobre las alfabetizaciones académicas con el fin de comprobar en qué medida los resultados obtenidos en investigaciones precedentes se sostienen cuando el estudio se replica en varias universidades españolas.

Método

Objetivos

En nuestro estudio nos planteamos los siguientes objetivos:

- a) Describir las prácticas de alfabetización académica de los estudiantes y los resultados de dicha alfabetización, en especial los relativos a la elaboración de textos académicos.
- b) Determinar la existencia de diferencias en las prácticas de alfabetización académica de las universidades.
- c) Establecer la existencia de relaciones entre las prácticas docentes y las prácticas de alfabetización académica.

- d) Comprobar en qué medida las diferencias observadas en la alfabetización académica de los alumnos pueden ser explicadas a partir de las prácticas docentes.

A partir de la revisión del estado del arte y de estudios precedentes (Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2015b) nos planteamos las siguientes hipótesis:

- a) La alfabetización académica de los alumnos difiere en función de la universidad en la que cursa sus estudios.
- b) Existe una relación estadísticamente significativa entre las prácticas docentes y la alfabetización académica de los alumnos.
- c) Las diferencias entre universidades en el grado de alfabetización académica de sus alumnos pueden ser explicadas en función de las prácticas docentes.

Participantes en el estudio

Los participantes en el estudio son estudiantes del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Primaria de las universidades españolas de Cantabria, Granada, Salamanca y Sevilla. La elección de estas universidades fue incidental, pero no así la de los estudiantes; de hecho, fueron invitados a participar todos los matriculados en dichas titulaciones. La muestra que respondió al Cuestionario estaba formada por un total de 845 estudiantes. Esta muestra nos permitía describir la variabilidad de hábitos lectores y escritores existente entre los estudiantes pero, debido a la distribución de los autoinformes recogidos, no resultaba viable una comparación entre universidades. Así, en cada universidad, el número de grupos y el de estudiantes invitados que decidieron participar en el estudio eran muy dispares. Para hacer factible dicha comparación, se optó por realizar un muestreo al azar con afijación constante hasta configurar una muestra de 240 sujetos, 60 estudiantes en cada universidad.

Procedimiento de recogida de datos

La recogida de información se ha realizado mediante un autoinforme sobre hábitos lectores y escritores completado por los estudiantes a través de Internet y denominado "Cuestionario sobre hábitos lectores y escritores en estudiantes universitarios. Versión 2014", (puede verse en https://es.surveymonkey.com/s/habitos_lectores_2014). Dicho instrumento fue elaborado y validado en Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015b); así, la validez de constructo del cuestionario se analizó mediante el Escalamiento Multidimensional No-Métrico (PROXSCAL) que proporcionó datos cercanos a cero para las medidas de estrés y cercanos a uno para las medidas de ajuste de los datos (Dispersión explicada o D.A.F y Coeficiente de congruencia de Tucker o CCT), lo que ratificaba la existencia de las dimensiones propuestas en la estructura del Cuestionario (ver Tabla 1). De igual modo, los valores del coeficiente Alfa de Cronbach (entre 0,74 y 0,93) también confirma la consistencia interna de dichas dimensiones.

Tabla 1

Dimensiones e ítems del Cuestionario

DIMENSIÓN	Alfa de Cronbach	Medidas de desajuste				Medidas de ajuste	
		Sbn ¹	Stress I	Stress II	S-Stress	D.A.F.	C.C.T.
Cultura alfabetizadora	0,813	0,04687	0,21649	0,47118	0,14540	0,95313	0,97628
Creación e ingenio	0,804	0,02844	0,16865	0,37543	0,06051	0,97156	0,98568
Producción y consumo cultural	0,744	0,02671	0,16344	0,34583	0,07045	0,97329	0,98655
Cultura de la memoria	0,772	0,05169	0,22736	0,48848	0,10185	0,94831	0,97381
Alfabetización académica	0,928	0,06401	0,25300	0,51102	0,15273	0,93599	0,96747

¹Sbn: Stress bruto normalizado.

Las respuestas de los alumnos en una escala tipo Likert de 0 (Nunca) a 5 (Siempre) fueron transformadas a otra con valores de 1 a 6 para facilitar los cálculos en SPSS. Nuestro estudio se ha centrado en los 18 ítems (ver Figura 1) que abordan la dimensión “alfabetización académica”, tanto desde la perspectiva de las prácticas docentes y discentes que favorecen la alfabetización académica (variables predictoras) como desde la perspectiva de las estrategias de escritura que utiliza el estudiante para la elaboración de un texto académico (variable criterio).

PREDICTORES DE LA ALF. ACADÉMICA	CRITERIO
<i>Prácticas docentes y discentes que favorecen la alfabetización académica</i>	<i>Estrategias de escritura que utiliza el estudiante para la elaboración de un texto académico</i>
<p>Prácticas de los docentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor proporciona una bibliografía comentada 2. En clase, los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita, a partir de lecturas recomendadas 3. El profesor analiza las lecturas 4. Los estudiantes tienen que elaborar un texto que recoja una opinión crítica argumentada 5. Los estudiantes tienen que realizar la síntesis de un texto y reelaborar sus contenidos más relevantes 6. La evaluación incluye trabajos o proyectos de investigación individuales o grupales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema. 2. Busco información sobre el tema. 3. Localizo un trabajo con fines y estructura análogos. 4. Parto de un esquema de trabajo o guión dado por el profesor. 6. Elaboro un plan o índice del trabajo. 7. Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos. 8. Reviso lo que he escrito. 9. Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción.

<p>Prácticas de los discentes:</p> <p>7. Los estudiantes leen artículos de revistas científicas</p> <p>8. Los estudiantes elaboran esquemas o mapas conceptuales a partir de lo que leen</p> <p>9. Los estudiantes realizan comentarios críticos a partir de lo que leen</p> <p>10. Los estudiantes amplían su conocimientos con la lectura de textos complementarios cuando tienen problemas de comprensión</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema. 2. Busco información sobre el tema. 3. Localizo un trabajo con fines y estructura análogos. 4. Parto de un esquema de trabajo o guión dado por el profesor. 6. Elaboro un plan o índice del trabajo. 7. Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos. 8. Reviso lo que he escrito. 9. Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción.
---	---

Figura 1. Variables predictoras y criterio de la alfabetización académica

Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento de análisis de datos ha consistido en el cálculo de estadísticos de posición central y dispersión con la finalidad de describir las respuestas de los estudiantes a las preguntas del cuestionario en cada una de las universidades consideradas. Con objeto de determinar las posibles diferencias existentes en la alfabetización académica de los alumnos en función de la Universidad en la que estaban cursando sus estudios de grado, aplicamos la prueba H de Kruskal-Wallis. La razón de esta elección está en el hecho de que no se cumplen los supuestos exigibles tanto en la prueba paramétrica como en el análisis de la varianza. Así, tras aplicar la prueba de Levene comprobamos que las varianzas no eran homogéneas en 10 de las 20 variables consideradas en el estudio. De igual modo, a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, también evidenciamos que las muestras no procedían de distribuciones normales en ninguna de las variables.

Aunque en un estudio anterior se había contrastado el modelo predictivo recogido en la Figura 1 Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015), en este trabajo se llevó a cabo una nueva comprobación con los datos de las cuatro universidades. Para ello, primero se realizó un análisis de componentes principales a partir de los 18 ítems. A continuación y utilizando el método de Barlett, se obtuvieron las puntuaciones factoriales de los sujetos en las dos variables predictoras y en la variable criterio. Finalmente, el proceso se completó un análisis de regresión lineal.

La clasificación de las respuestas de los alumnos se ha realizado utilizando un análisis de clúster *k-medias*. Antes de inclinarnos por las soluciones aportadas por el análisis de conglomerados de casos se obtuvieron otras utilizando la distancia de Ward y la del "vecino más próximo". No obstante, dado que no sólo nos interesaba realizar la asignación de los alumnos a los clústeres sino también la de las universidades en las que estaban matriculados, optamos por la solución que nos ofrecían esa doble asignación y una interpretación más parsimoniosa.

Este procedimiento de análisis intenta identificar *k* grupos de casos relativamente homogéneos (o clústeres) a partir de un algoritmo que requiere especificar previamente el número de ellos. El número de grupos se configuró a partir de los análisis descriptivos y de comparación entre universidades antes mencionados. Aunque todos los datos estaban medidos en la misma escala para evitar posibles problemas en el escalamiento de los ítems, realizamos una estandarización previa de las respuestas.

Resultados

Los resultados del análisis descriptivo se presentan en la tabla 2. En ella, se recogen las medias y desviaciones típicas de las cuatro universidades. Se han utilizado dichos estadísticos en lugar de la mediana o el rango, a pesar de lo indicado sobre las características de la distribución de los datos, para facilitar la comprensión de la información. Como puede observarse, la Universidad de Granada es la que presenta puntuaciones más altas en todos los ítems del Autoinforme, tanto los referidos a los predictores como al criterio, mientras que la Universidad de Cantabria es la que tiene los valores más bajos. La prueba H de Kruskal Wallis utilizada para determinar las posibles diferencias entre las cuatro universidades vendría a indicar que existen diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,01$) en todos los ítems, a excepción del ítem 3 relativo a las Prácticas docente “El profesor analiza las lecturas en clase las lecturas recomendadas”. Las diferencias entre universidades son favorables a la muestra de la Universidad de Granada en todos los ítems, salvo en los reactivos “En clase, los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita a partir de las lecturas recomendadas por el profesor” (Prácticas docentes) y “Los estudiantes realizan comentarios críticos a partir de lo que leen” (Prácticas discentes), en los que los valores más altos corresponden a la muestra de la Universidad de Salamanca.

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas para los ítems sobre alfabetización académica según universidades

	Universidades							
	Sevilla		Cantabria		Granada		Salamanca	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
PRÁCTICAS DOCENTES (variable predictora)								
1. El profesor proporciona bibliografía comentada para facilitar la comprensión de los textos académicos	3,3	1,7	2,4	1,9	3,7	1,7	3,4	1,5
2. Los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita a partir de las lecturas recomendadas	3,0	1,8	3,6	1,4	4,1	1,4	4,1	1,6
3. El profesor analiza las lecturas recomendadas	2,7	1,7	3,4	1,4	3,2	1,6	3,3	1,5
4. A partir de lo leído, el alumno tiene que elaborar una opinión crítica argumentada	2,1	1,6	2,4	1,6	3,7	1,6	3,3	1,5

5. A partir de lo leído, el alumno realiza una síntesis de un texto y reelabora sus contenidos más relevantes	3,7	1,6	3,5	1,3	4,4	1,4	3,9	1,2
6. La evaluación se realiza a partir de trabajos o proyectos individuales/grupales	4,0	1,6	3,7	1,1	5,3	1,0	4,9	1,1
PRÁCTICAS DISCENTES (variable predictora)								
1. Los textos que lee con más frecuencia para su formación universitaria son artículos de revistas científicas	1,9	1,7	2,4	2,1	3,7	1,7	2,8	1,4
2. Cuando tiene problemas de comprensión realiza mapas o esquemas o mapas conceptuales	4,2	1,4	3,3	1,5	4,8	1,3	4,4	1,4
3. Realiza comentarios críticos a partir de lo que lee	1,8	1,5	2,0	1,5	3,4	1,7	2,6	1,5
4. Cuanto tiene problemas de comprensión amplía sus conocimientos con textos complementarios	3,1	1,5	1,9	1,4	4,0	1,2	3,5	1,5
ESCRITURA ACADÉMICA (variable criterio)								
1. Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema	3,6	1,6	3,2	1,8	4,9	1,1	4,0	1,5
2. Busco información sobre el tema	4,3	1,4	4,3	1,2	5,2	0,9	4,7	1,3
3. Localizo un trabajo con fines y estructura análogas	2,4	1,4	2,7	2,0	3,8	1,4	3,2	1,2
4. Parto de un esquema de trabajo o guion aportado por el profesor	3,8	1,3	3,7	1,2	4,6	1,4	4,3	1,4
5. Elaboro un plan o índice del trabajo	3,8	1,7	3,6	1,7	5,2	1,0	4,6	1,3
6. Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos	2,9	1,6	2,8	1,5	4,1	1,6	3,3	1,4
7. Reviso lo que he escrito	4,7	1,2	4,3	1,2	5,4	0,9	5,0	1,2
8. Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción	3,8	1,4	3,5	1,4	5,0	1,0	4,1	1,4

El análisis de regresión realizado vino a confirmar el modelo explicativo de la alfabetización académica elaborado por Guzmán-Simón y García-Jiménez (2015). Así, el análisis de la varianza nos permite rechazar, con una confianza del 99%, la hipótesis nula de la falta de influencia de las variables predictoras sobre la variable criterio. No obstante, la capacidad predictiva del modelo es ahora menor. Así, frente al 78% del estudio antes citado, el modelo explica ahora el 52% de la variabilidad observada (R^2 ajustada=0,52) en la escritura académica de los alumnos a partir de las prácticas de alfabetización de los profesores y de los propios alumnos.

El análisis clúster *k-medias* nos ha permitido clasificar a los alumnos en función de la Universidad en la que estudian. No se observaron diferencias entre las soluciones estandarizada y no estandarizada en la asignación de los casos a los dos clústeres o grupos, pero para facilitar su comprensión mostremos los datos de esta última solución. Los resultados obtenidos clasifican a las universidades en dos clústeres formados, de una parte, por los alumnos de las universidades de Sevilla y Cantabria y, de otra, por los de la universidad de Granada. Los alumnos de la Universidad de Salamanca se distribuyen de un modo similar en ambos clústeres.

En la tabla 3 se recogen el número y el porcentaje de casos en cada clúster, según las muestras correspondientes a las cuatro universidades. En ella puede observarse que los alumnos de las universidades de Sevilla y Cantabria se sitúan preferentemente en el clúster 1 (70,2% y 76,7%, respectivamente) mientras que los alumnos de la Universidad de Granada se sitúan claramente en el clúster 2 (89,1%).

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de casos clasificados de las universidades

	Clúster 1		Clúster 2		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sevilla	33	70,2	14	29,8	47	78,3
Cantabria	46	76,7	14	23,3	60	100
Salamanca	23	51,1	22	48,9	45	75,0
Granada	5	10,9	41	89,1	46	76,7
Total	107	54,0	91	46,0	198	100

Una posible explicación de estas diferencias podría encontrarse en la asociación entre los procesos de alfabetización académica de las universidades y sus prácticas docentes y discentes. Así, como vimos en la tabla 2, la universidad de Granada con puntuaciones medias más altas en las variables predictores (prácticas docentes y prácticas discentes) también presenta puntuaciones medias más altas en la variable criterio (alfabetización académica), lo contrario de lo que ocurre en las universidades de Sevilla y Cantabria.

La clasificación de las muestras de alumnos de las cuatro universidades, en función de las variables predictor y criterio y teniendo en cuenta los dos clústeres identificados, puede verse en la tabla 4 que recoge los centroides de los clústeres finales. En dicha tabla se observan los centroides de los ítems para cada uno de los clústeres, según la escala utilizada en el cuestionario (de 0 Nunca a 5 Siempre). La clasificación que se aporta es una de las dos que se calcularon con k-means. Se optó por la solución basada en la estandarización previa de las respuestas para evitar posibles problemas de escalamiento, pero las diferencias entre las dos soluciones sólo eran apreciables en el número de iteraciones necesario para lograr la convergencia: el número de sujetos clasificados en cada clúster (107 y 91, respectivamente), las distancias entre los centros de los clústeres finales y la asignación de cada alumno a uno de los dos clústeres eran los mismos.

En la tabla 4 podemos comprobar que las puntuaciones de todos los ítems, en las variables predictor y criterio, son más bajas en el clúster 1 que en el clúster 2. Considerando dichas variables, el ítem "A partir de lo leído, el alumno tiene que elaborar una opinión crítica argumentada" es el que muestra las diferencias más claras entre las prácticas docentes, todos los ítems relativos a las prácticas discentes muestran diferencias de dos puntos al comparar los clústeres 1 y 2 y, finalmente, con relación a la

escritura académica esas diferencias son apreciables en todos los ítems aunque en menor medida en los ítems “Busco información sobre el tema ” y “Reviso lo que he escrito”.

Tabla 4

Centros de clústeres finales según los ítems y la escala considerada

PRÁCTICAS DOCENTES	Clústeres	
	1	2
1. El profesor proporciona bibliografía comentada	3	4
2. Los estudiantes hacen reflexiones personales de forma oral o escrita	3	4
3. El profesor analiza las lecturas recomendadas	3	4
4. A partir de lo leído, el alumno tiene que elaborar una opinión crítica argumentada	2	4
5. A partir de lo leído, el alumno realiza una síntesis de un texto	3	5
6. La evaluación se realiza a partir de trabajos o proyectos individuales/grupales	4	5
PRÁCTICAS DISCENTES		
1. Los textos que lee con más frecuencia (...) son artículos de revistas científicas	2	3
2. Cuando tiene problemas de comprensión realiza mapas o esquemas o mapas conceptuales	3	5
3. Realiza comentarios críticos a partir de lo que lee	2	3
4. Cuanto tiene problemas de comprensión amplía sus conocimientos	2	4
ESCRITURA ACADÉMICA		
1. Me pregunto acerca de lo que ya sé sobre el tema	3	5
2. Busco información sobre el tema	4	5
3. Localizo un trabajo con fines y estructura análogas	2	4
4. Parto de un esquema de trabajo o guión aportado por el profesor	3	5
5. Elaboro un plan o índice del trabajo	3	5
6. Cuando estoy redactando busco referencias bibliográficas que apoyen mis argumentos	2	4
7. Reviso lo que he escrito	4	5
8. Me apoyo en la corrección del profesor durante el proceso de redacción	3	5

Otra posible explicación de las diferencias encontradas en las prácticas docentes y discentes y, en consecuencia, en el grado de alfabetización académica entre las Universidades de Sevilla, Cantabria, Salamanca y Granada (cfr. tablas 2, 3 y 4), podría atribuirse a la existencia de una mayor dedicación de los estudiantes a aquellas áreas que tienen una relación directa con el desarrollo tanto de una conciencia metadiscursiva como de una escritura crítica o reflexiva. Dicho conocimiento permite una mayor conciencia de la estructura del texto, la temática y las expectativas de la audiencia

(Grabe & Kaplan, 1998) cuando un emisor inicia la tarea de producción de un discurso en un contexto como el universitario. De este modo, el alumno universitario tomaría conciencia a través de determinadas disciplinas tanto del mundo de la educación como del propio discurso escrito (Olson, 1998). En este sentido, cabría considerar que aquellos planes de estudio de Grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria con un mayor número de créditos dedicados al conocimiento y enseñanza de la lengua (Didáctica de la lengua y la literatura, Lengua española, entre otras) tendrían un desarrollo mayor de la alfabetización académica. No obstante, una comprobación empírica de los planes de estudio de las universidades de la muestra viene a contradecir este supuesto. Así, el número de créditos europeos dedicados al conocimiento y enseñanza de la lengua es similar en las cuatro universidades, dado que todos los planes de estudio de estos títulos están diseñados a partir de la Orden ECI/3854/2007, para el título oficial de Maestro en Educación Infantil, y de la Orden ECI/3857/2007, para el de Maestro en Educación Primaria, que determinan el número de créditos para el módulo de las didácticas.

Tabla 5

Comparación del número de créditos europeos entre las distintas universidades y Grados

Universidad	Núm. de créditos		Cursos	
	E. Infantil	E. Primaria	E. Infantil	E. Primaria
Sevilla	12	12	2º	2º y 3º
Cantabria	18	18	2º y 3º	2º y 3º
Salamanca	12	12	1º y 3º	1º y 3º
Granada	12	12	2º	1º y 2º

Discusión

Los datos descritos en el apartado anterior permiten establecer la existencia de diferencias en los niveles de alfabetización académica observados. Dichas diferencias afectan por igual tanto a las prácticas docentes como a los hábitos de los alumnos que estudian en las universidades analizadas. En particular, las diferencias encontradas evidencian una relación lineal positiva entre las prácticas docentes y las prácticas discentes. De este modo, cuando las puntuaciones en las prácticas docentes son altas, también lo son las prácticas discentes de cada una de las universidades y viceversa. Esto corrobora los resultados obtenidos en estudios previos (Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2015b) en los que se analiza la relación del grado de alfabetización académica de los alumnos en relación a las prácticas docentes de las universidades en la que estudian. En consecuencia, es posible explicar las diferencias entre las universidades a partir de las prácticas docentes que en ellas tienen lugar y, conociendo las prácticas docentes de una universidad, se puede predecir –con las limitaciones de cualquier predicción– cuál será el nivel de alfabetización académica de sus alumnos.

Una explicación alternativa de las diferencias encontradas en la alfabetización académica de los alumnos universitarios es que estas puede provenir de las distintas prácticas vernáculas de los estudiantes (aquello que leen y escriben en un ámbito privado). Estas diferencias individuales en los hábitos lectores y escritores privados también han sido analizadas en nuestro estudio. Sin embargo, los resultados obtenidos a partir de la prueba de Kruskal-Wallis indican que las diferencias en las prácticas halladas entre universidades son superiores a las diferencias observadas en los alumnos de una universidad determinada. De igual modo, como se puede observar en la tabla 3, el análisis clúster K-medias de los estudiantes universitarios de la muestra señala que el 70% de los alumnos de Sevilla están en el Clúster 1, mientras que el 89.1% de los estudiantes de Granada pertenecen al clúster 2. Dichas agrupaciones no pueden ser explicadas por los hábitos lectores y escritores privados de alumnos, que por azar forman parte de una muestra. Por el contrario, debemos buscar otras razones que expliquen dichas diferencias entre universidades.

El resultado de estos datos nos permite inferir que la explicación más plausible de las diferencias encontradas entre universidades está en el tipo de tareas y las metodologías docentes utilizadas en las aulas. La variable “prácticas docentes” se convierte en el elemento que permite determinar las diferencias entre universidades (Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2015b). Dichas tareas y metodologías docentes son las que posibilitan una auténtica alfabetización académica (Lea & Street, 2006) al igual que la inclusión del alumno en una comunidad de práctica universitaria (Lea, 2005). La escritura no es un proceso general, sino una habilidad que es reconstruida en diferentes contextos (Mateos & Solé, 2012). De ahí que no se puedan generalizar los distintos niveles de alfabetización (ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico/crítico [Wells, 1988]) a todos los contextos de los estudiantes universitarios. Para ello, se ha de pertenecer a una comunidad discursiva que facilite el desarrollo epistémico y crítico de la lengua, donde se integran las convenciones del género discursivo, su interpretación y en qué contextos es recomendado su uso (Russell, 1991; Alamargot & Chanquoy, 2001; Bazerman & Russell, 2004; Robinson-Pant & Street, 2012).

Se hace necesario realizar nuevos estudios empíricos que analicen en profundidad las tareas desarrolladas por los docentes en el aula de modo que pueda determinarse qué tareas concretas, desarrolladas bajo que parámetros, con qué dedicación por parte de los estudiantes favorecen en mayor medida que otras un proceso de alfabetización académica epistémica o crítica.

Conclusiones

En España, han sido escasos los estudios sobre los hábitos lectores y escritores de los alumnos universitarios (Granado, 2014; Guzmán-Simón & García-Jiménez, 2014), su comparación entre universidades (Mateos, Villalón, De Dios, & Martín, 2007) y la perspectiva del profesorado universitario (Villalón & Mateos, 2009). Sin embargo, los datos de dichos estudios corroboran las afirmaciones de Tynjälä (1998) y Mateos y Solé (2009), quienes advierten de una alfabetización académica basada en la reproducción del discurso (repetición de conocimientos aprendidos) y en un aprendizaje superficial. Los resultados anteriores indican que, si lo que se pretende es intervenir de manera

eficiente en la alfabetización académica de los alumnos, es necesario que se desarrolle una política de alfabetización académica liderada desde la coordinación de un título, desde el vicerrectorado competente en la materia, etc. de modo que las actuaciones programadas para favorecer la alfabetización académica no dependan de la voluntad individual de los docentes.

Del mismo modo, dicha alfabetización académica debe ser adaptada a los nuevos retos educativos que plantean los estudiantes de nuevo ingreso en la universidad. Este “nuevo orden”, que describe Street (2004) y Robinson-Pant y Street (2012), debe abordar las “alfabetizaciones académicas” como un orden de tareas, un orden epistemológico y un orden comunicativo nuevos. La enculturización de los alumnos universitarios requiere de la aceptación por parte de los docentes de que la alfabetización académica no está circunscrita únicamente a la escritura de texto (entendido este como producto o proceso de escritura) (Curry & Lillis, 2005).

Esta perspectiva implica la transformación de las prácticas de lectura y escritura en el entorno académico (Lea, 2012) y, por ende, la promoción de una cultura de la escritura donde esta no sea una actividad privada, sino un evento letrado como práctica social, abierto y construido a través de las disciplinas (Lillis, 2001; Ganobcsik-Williams, 2004). Una solución posible en la universidad española pasa por la creación de “Centros de escritura”, donde los docentes sean ayudados a mejorar el diseño curricular de sus asignaturas para incorporar la alfabetización académica en su propia disciplina (Castelló, 2014). De este modo, la escritura se convierte en una herramienta de aprendizaje que desarrolla el discurso crítico y la identidad académica (Ivanič, 1998) en el seno de una comunidad discursiva (Swales, 1990).

Una de las limitaciones que posee este artículo está relacionada con los propios instrumentos de investigación utilizados o autoinformes del alumnado. En este sentido, sería relevante complementar dicha información con otros procedimientos de recogida de información tales como entrevistas y documentos tales como trabajos de clase y trabajos de fin de carrera (de grado y/o de máster). Una evaluación de los escritos de los estudiantes y de los distintos géneros discursivos que aplican en el aula nos permitiría obtener una serie de datos que facilitarían la toma de decisiones en el diseño de nuevos programas orientados a la mejora de la alfabetización académica en nuestras universidades. De igual modo, sería importante considerar la información aportada por los docentes. Con ello, lograríamos profundizar en las opiniones y criterios de estos, pudiendo elaborar con posterioridad una estrategia que ayude a la sensibilización de profesores y alumnos en relación a la alfabetización académica.

Las afirmaciones realizadas en estas páginas no deben ser extrapoladas a otras titulaciones de manera automática. Nuestro estudio se ha centrado en muestras obtenidas de cuatro universidades y formadas por alumnos matriculados en los grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria. Un estudio más ambicioso que incorpore otros títulos de grado y un mayor número de universidades implicadas podría mostrar unas conclusiones más precisas del grado de alfabetización académica en las universidades españolas. De este modo, se podría comparar los resultados de los programas de mejora de la alfabetización académica que se están llevando a cabo en algunas universidades en comparación con los realizados en otras universidades.

Referencias

- Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, C., Little, J. Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bazerman, C., & Russell, D.R. (Eds.) (2004). *Writing Selves/ Writing societies: Research from activity perspectives*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, available from: http://wac.colostate.edu/books/selves_societies/, accessed 11 September, 2015.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., & Jörgensen, P. S. (Eds.). (2003). *Teaching academic writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 06(09), 409-417.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Bañales, G., & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para el análisis. *Signos. Estudios de Lingüística*, 44(76), 105-117.
- Castelló, M., Iñestas, A., & Corcelles, M. (2013). Ph.D. students' transitions between academic and scientific writing identity: Learning to write a research article. *Research in the Teaching of English*, 47, 442-478.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., & Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice. *Higher Education*, 63(1), 97-115.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I., & Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish university. *Education & Psychology*, 10(2), 569-590.
- Coffin, C., Curry, M.J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T.M., & Swann, J. (2005). *Teaching academic writing. A toolkit for higher education*. London/New York: Routledge.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Corcelles, M., Oliva, A., Castelló, G., & Vega, N.A. (2013). Enseñar a escribir textos científicos-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104, available from: <http://www.red-u.net>, accessed 05 September, 2015.

- Curry, M.J., & Lillis, T.M. (2005). Issues in academic writing in Higher Education. En C. Coffin, M.J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T.M. Lillis, & J. Swann, *Teaching Academic Writing* (pp. 1-18). London/New York: Routledge.
- Florence, M.K., & Yore, L.D. (2004). Learning to write like a scientist: Coauthoring as an enculturation task. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 637-668.
- Ganobcsik-Williams, L. (2004). *A report on the teaching of academic writing in UK Higher Education*. The Royal Literary Fund. Available from: <http://www.rlf.org.uk/FELLOWSHIPSCHEME/DOCUMENTS/TEACHINGWRITINGukhe.PDF>, accessed 09 December, 2015.
- Ganobcsik-Williams, L. (Ed.) (2006). *Teaching academic writing in UK Higher Education. Theories, practices and models*. Hampshire/New York: Palgrave MacMillan.
- Gee, J. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology and Discourses. Critical Perspectives on Literacy and Education*. Bristol, PA: Falmer Press
- Grabe, W., & Kaplan, R.B. (1998). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 79-92. DOI: 10.6018/reifop.17.3.204071.
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). Art. ME2. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5147.
- Guzmán-Simón, F., & García-Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). Art. ME2. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5018.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543-562.
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse. English in a Global Context*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, 46, 53-70. DOI: 10.1017/S0261444811000036.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R., & Lea, M.R. (2006). New contexts, new challenges: the teaching of writing in UK Higher Education. En L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching academic writing in UK Higher Education. Theories, practices and models* (pp. 6-15). Hampshire/New York: Palgrave MacMillan.
- Jones, C., Turner, J., & Street, B. (Eds.) (1999). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lea, M.R. (2005). *Communities of Practice in Higher Education. Useful Heuristic or Educational Model?* En D. Barton, & K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice. Language, power and social context* (pp. 180-197). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lea, M.R. (2012). New Genres in the Academy: Issues of Practice, Meaning Making and Identity. En M. Castelló, & C. Donahue (Eds.), *University Writing. Selves and Texts Academic Societies* (pp. 93-109). Bingley (UK): Emerald.

- Lea, M.R., & Street, V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Lea, M. & Street, B. (2006). The 'Academic literacies' Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377.
- Lea, M.R., & Stierer, B. (Eds.) (2000). *Students writing in Higher Education. New contexts*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Lillis, T.M. (1997). New voices in Academia? The regulative nature of academic writing conventions. *Language and Education*, 11(3), 182-199.
- Lillis, T.M. (2011). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London/New York: Routledge.
- Lillis, Th., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32.
- Mateos, M., & Solé, I. (2012). Undergraduate Students' Conceptions and Beliefs about Academic Writing. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University Writing. Selves and Texts Academic Societies* (pp. 53-67). Bingley (UK): Emerald.
- Mateos, M., Villalón, R., De Dios, M.J., & Martín, E. (2007). Reading-and-writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32(4), 489-510.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, 260, de 30 de octubre de 2007.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2010). Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, 161, de 3 de julio de 2010.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2011). Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *BOE*, 185, de 3 de agosto de 2011.
- Monroe, J. (Ed.) (2006). *Local knowledges, local practices: Writing in the disciplines at Cornell*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Muspratt, S., Luke, A., & Freebody, P. (1997). *Constructing critical literacies*. Sydney: Allen and Unwin.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Olson, D.R. (1998). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prior, P. & Bilbro, R. (2012). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló y Ch. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in Academic Societies* (pp. 20-31). Bingley: Emerald.
- Robinson-Pant, A., & Street, B. (2012). Students' and Tutors' Understanding of 'New' Academic Literacy Practices. En M. Castelló, & C. Donahue (Eds.), *University Writing. Selves and Texts Academic Societies* (pp. 71-92). Bingley (UK): Emerald.
- Russell, D.R. (1991). *Writing in the Academic Disciplines, 1870-1990: A curricular history*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Russell, D.R., & Cortes, V. (2012). Academic and scientific texts: the same or different communities? En M. Castelló, & C. Donahue (Eds.), *University Writing. Selves and Texts Academic Societies* (pp. 3-17). Bingley (UK): Emerald.

- Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in 'Academic Literacies' and 'Writing across the Curriculum': Approaches across countries and contexts. En Ch. Bazerman, A. Bonini, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 395-423). Colorado/Indiana: The WAC Clearinghouse/ Parlor Press.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., & Graciá, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 329-347.
- Solé, I., Teberosky, A., & Castelló, M. (2012). Academic Communication Strategies in Postgraduate Studies. En C. Thaïss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, & A. Sinha (Eds.) (2012). *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in many places* (pp. 365-375). Fort Collins, Colorado/Anderson, South Carolina: The WAC Clearinghouse/ Parlor Press.
- Street, B. (2003). What's 'New' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 2(5), 77-102.
- Street, B. (2004). Academic literacies and the 'new orders': implications for research and the practice in student writing in Higher Education. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 1(1), 9-20. DOI: 10.1386/ltss.1.1.9/0
- Street, B. (2009). Hidden features of academic paper writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, 24(1), 1-17.
- Swales, J.M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thaïss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (Eds.) (2012). *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in many places*. Fort Collins, Colorado/ Anderson, South Carolina: The WAC Clearinghouse/ Parlor Press.
- Tynjälä, P. (1998). Traditional Studying for Examination versus Constructivist Learning Tasks: Do learning outcomes differ? *Studies in Higher Education*, 23(2), 173-189.
- Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). *Writing as a Learning Tool. Integrating Theory and Practice*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/ Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481-495.

Fecha de recepción: 14 de diciembre de 2015

Fecha de revisión: 14 de diciembre de 2015

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2016

