

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación en docencia universitaria

Diseñando el futuro a partir
de la innovación educativa

Octaedro 
Editorial

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**Investigación
en docencia universitaria.
Diseñando el futuro
a partir de la innovación
educativa**

Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dr. Gonzalo Lorenzo Lledó, Universidad de Alicante

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, California State University-Fullerton

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Galdys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2017

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-935-6

Producción: Ediciones Octaedro

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Elaboración del Trabajo de Fin de Grado en el ámbito de la literatura en lengua inglesa: Análisis de necesidades y prioridades

Jordi Sánchez Martí, Lourdes López Roperó y Lorraine Joanna Kerslake Young

Universidad de Alicante

RESUMEN

Este artículo presenta un diagnóstico de la preparación que muestra el alumnado ante la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado (TFG) correspondiente al Grado en Estudios Ingleses. Nos hemos propuesto como objetivos, primero, conocer las dificultades con las que los estudiantes seleccionados se enfrentan durante la fase de preparación del TFG; y, segundo, una vez conocidas esas necesidades, formulamos una propuesta de acciones prioritarias para corregir las disfunciones detectadas. Como método, hemos administrado una encuesta entre un 61% del total de estudiantes relevantes a efectos estadísticos, a quienes les hemos preguntado sobre cinco bloques temáticos, a saber, escritura académica, acceso a la información, desarrollo de líneas temáticas, plagio y, por último, responsabilidad individual. Los resultados de la encuesta apuntan a la existencia de carencias serias en cuanto a la escritura académica en inglés —que afectan a más del 90% de los encuestados—, baja formación sobre el uso de recursos bibliográficos y electrónicos, deseos de disponer de total libertad en la elección del tema y una incidencia de plagio elevada. Tras analizar esos resultados hemos propuesto incidir más en la enseñanza del inglés académico, facilitar la libre elección de tema, sancionar disciplinariamente las conductas plagiarias y elaborar guías de recursos para maximizar los materiales académicos que están disponibles.

PALABRAS CLAVE: Trabajo de Fin de Grado, inglés académico, plagio, recursos bibliográficos.

1. INTRODUCCIÓN

La introducción de la obligatoriedad de realizar un Trabajo de Fin de Grado (TFG) es uno de los cambios de mayor calado que se ha producido en la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en los últimos tiempos en España (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Los planes de estudio de la Universidad de Alicante (UA) prevén que el TFG se organice como una asignatura independiente, con una carga lectiva de 6 créditos ECTS, que equivalen a 150 horas de trabajo para los estudiantes. Se trata de una actividad compleja, pues requiere de la confluencia de una serie de habilidades en las cuales los alumnos deben mostrar una competencia suficiente para la correcta ejecución de su trabajo. De hecho, la experiencia acumulada por el equipo docente que participa en esta red viene sugiriendo que los estudiantes del Grado en Estudios Ingleses que han decidido elaborar su TFG sobre una temática de naturaleza literaria han mostrado que la realización del mismo representa un reto que a veces perciben como excesivo, ya que además de tener que activar toda una serie de competencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera, como ocurre con el resto de grados impartidos en la UA, también deben lidiar con el componente foráneo que subyace a toda su actividad, principalmente por usar un idioma extranjero como lengua vehicular.

Parece pues comprensible que el alumnado encuentre dificultades y que en ocasiones las perciba como carencias formativas, desplazando así la responsabilidad por estas carencias a su institución

académica, programa formativo y/o profesorado implicado en su preparación. Todo ello nos lleva a que asumamos como hipótesis que solo si somos capaces de identificar y concretar esas áreas de dificultad podremos implementar acciones correctivas que contribuyan a mejorar la experiencia de elaborar un TFG. Para ello hemos elaborado una amplia encuesta con el propósito de detectar las posibles áreas de mejora.

En base a la literatura existente sobre la cuestión, existen cinco ejes fundamentales sobre los cuales se articula la composición de trabajos académicos. Primero, la escritura académica. Los estudios realizados han puesto de manifiesto la centralidad de esta actividad en los procesos de aprendizaje y de producción de conocimiento disciplinar. Tal es así que, como ha señalado Monroe (2002, p. 11), el proceso de escritura en contextos académicos tiene un valor instrumental para profundizar en la adquisición y dominio de contenidos disciplinares, como ocurre en el caso del TFG. Es decir, a un mayor dominio de la competencia escritora nuestro alumnado no solo podrá mejorar sus resultados académicos, sino que mostrará un mayor aprovechamiento de la formación recibida y estará más preparado para poder ser influyente en su actividad profesional posterior. Sin embargo, debemos ser plenamente conscientes de las circunstancias específicas en las cuales nuestros alumnos elaboran su TFG: deben redactarlo en una lengua extranjera, sobre unas evidencias textuales que también están compuestas en esa misma lengua. En la mayoría de los casos nuestros estudiantes han aprendido la lengua inglesa mediante el estudio, no a través de medios de transmisión natural, o sea, la han aprendido mediante un ejercicio de apropiación del inglés, según la terminología de Whitman (2003).

Segundo, el acceso a la información. Como ha subrayado Baker (2000), “The reviewing of existing literature relating to a topic is an essential first step and foundation when undertaking a research project” (p. 219), elemento que determina la validez de los argumentos desarrollados, que necesitan contrastarse con los postulados defendidos por otros autores académicos. En la actualidad, además, el conocimiento de los recursos electrónicos relevantes y la capacidad de acceso a ellos que demuestran los estudiantes van a suponer un factor adicional que defina la calidad y relevancia de los trabajos académicos (Levy & Ellis, 2006).

Tercero, la exploración y desarrollo de líneas temáticas. Diversos estudios han señalado la importancia que la elección libre del tema del TFG tiene en la motivación del alumno y en su capacidad de trabajar autónomamente (Meus, Van Looy, & Libotton, 2004; Todd, Bannister, & Clegg, 2004; Greenbank & Penketh, 2009). El factor de elección personal le confiere además al alumno “a much stronger sense of ownership and motivation to succeed” (Todd et al., 2004, pp. 339–340), en comparación con otro tipo de trabajos realizados a lo largo del grado donde el tema viene predeterminado. Por otra parte, la literatura existente también recoge las dificultades que la libre elección del tema le puede presentar al tutor cuando éste no cuenta con los suficientes conocimientos para supervisar el trabajo planteado por el alumno:

The free topic choice ... can also be unsettling ... for staff who may find they are supervising a dissertation on a subject they know very little about. This does not sit well with the notion of supervisor/academic as expert, and it requires confidence on the part of the supervisor to accept and show these limitations. (Todd, Smith, & Bannister, 2006, p. 171).

En otro estudio, Todd et al. (2004) proporcionan una buena síntesis de los diversos factores implicados en el proceso de la tutorización: “Independence does not involve a hands-off approach. The challenge in the undergraduate dissertation is to provide sufficient support to cultivate autonomy while recognizing that many students may not feel fully prepared for this form of study” (p. 336). Asimismo, estos autores no ignoran el impacto negativo de la falta de recursos en los procesos de

tutorización, que serían especialmente costosos si se realizasen con garantías de calidad: “The undergraduate dissertation, in this respect, with its need to provide adequate preparation and supervision support, is clearly a costly form of teaching and assessment to provide within higher education” (p. 347). La insuficiente financiación de la educación superior fuerza a las universidades a adoptar lo que en el contexto británico, extrapolable al nuestro, se ha denominado “mass production standards” (Todd et al., 2004, p. 347), en base a los cuales se hace muy difícil atender las necesidades específicas que pueda presentar el alumnado, a pesar del impacto determinante que esta herramienta tiene en todo el proceso de elaboración del TFG (Rebollo & Espiñeira, 2017).

Cuarto, el concepto de plagio y el tratamiento de fuentes. Como ha indicado Power (2009), “Students’ perceptions of plagiarism certainly differ from their professors’ and it is valuable to attempt to listen in some small measure to what those perceptions are” (p. 659). Esta circunstancia adquiere más relevancia en una época de fácil acceso a documentación académica mediante el uso de las tecnologías de la comunicación que han promovido en muchos casos una cultura del *copiar-pega* (Hirschtick, 2006; Humani, Dulanto-Pizzorni, & Rojas-Revoredo, 2008; Otero-Iglesias & Barrios-Osuna, 2007). Como apuntan Guzmán Ibarra y Marín Uribe: “Las tecnologías de la información necesitan de escenarios diferentes que tiendan a nuevas formas de ‘interrelación humana’ en el ámbito educativo” (2006, p. 9). Hay que poner las ideas originales en valor: son importantes, independientemente del medio que utilicemos para acceder a ellas. A pesar de todo, son demasiados los estudiantes que cometen algún tipo de plagio en algún momento de su carrera universitaria (Gullifer & Tyson, 2010).

Quinto y último, la responsabilidad individual del estudiante. Si bien el TFG es considerado como el indicador por excelencia del aprendizaje autónomo y de la capacidad desarrollada por el alumno para autoregularse, un proceso que al término del grado debe encontrarse en un momento culmen, la realidad puede ser muy distinta, en parte debido a la falta de desarrollo de estas capacidades en niveles educativos anteriores, como se indica en el estudio de Meeus et al. (2004):

there is an enormous gap in this respect between higher and secondary education ... We are confronted with the students’ lack of self-regulation on every level, their lack of reflective powers, a lack of responsibility for themselves. They thus resort to choosing the easiest way out. (p. 304).

Además, la responsabilidad individual asumida por el estudiante también se verá afectada por los recursos existentes, las necesidades específicas del tutorando y también por su propia tipología como alumno.

En relación a estos cinco ejes nos hemos propuesto realizar un diagnóstico de la preparación, percepción y actitud de nuestro alumnado ante el TFG mediante una encuesta. Con ello perseguimos dos objetivos formales concretos. Primero, identificar las dificultades y necesidades principales que tiene nuestro alumnado para la correcta elaboración de un TFG de temática literaria. Queremos ubicar esas necesidades en el marco teórico de los cinco ejes o bloques temáticos previamente comentados para beneficiarnos del marco teórico existente en la literatura académica a la hora de analizar las dificultades de nuestro alumnado. Ese correcto diagnóstico lo consideramos imprescindible para la consecución de nuestro segundo objetivo, que consiste en formular una propuesta de acciones prioritarias que se deberían contemplar para mejorar la experiencia de elaborar un TFG y los resultados académicos obtenidos en dicho proceso. Dado que los resultados de nuestra investigación pueden resultar aplicables a otros entornos académicos dentro del sistema universitario español, intentaremos que nuestra propuesta tenga una visión amplia y general.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Los participantes en esta investigación han sido estudiantes de cuarto curso del Grado en Estudio Ingleses de la UA, todos ellos matriculados en la asignatura de TFG durante el curso 2016/2017. Un total de 68 estudiantes, de una población total aproximada de 111, han respondido a este cuestionario, lo cual supone un porcentaje suficientemente representativo (61%) para que los resultados sean estadísticamente relevantes.

2.2. Instrumentos

Para obtener información sobre la actitud, preparación y condiciones en las que nuestro alumnado se enfrenta a la realización del TFG, hemos elaborado un cuestionario estructurado en cinco secciones correspondientes con los cinco bloques temáticos a los que aludíamos en la introducción. El cuestionario consta de 28 preguntas, de tipo de elección múltiple, con la posibilidad de elegir entre tres y cuatro respuestas predeterminadas (véanse tablas 1–5). El cuestionario fue elaborado a partir de las informaciones obtenidas en la literatura secundaria relevante, que sirvieron para darnos una orientación sobre las cuestiones a plantear a los encuestados. La formulación exacta de las preguntas fue el fruto de una serie de reuniones de trabajo, centradas sobre cada uno de los ejes temáticos en los que se estructura esta investigación.

2.3. Procedimiento

El cuestionario se administró a los participantes en horario oficial de clase de la asignatura Literatura Inglesa Medieval que, por ser de tipo obligatorio, nos permitía alcanzar a un número amplio de sujetos relevantes para esta investigación. Dado que el alumnado tiene instrucciones de producir una versión definitiva del TFG para mediados del mes de abril, distribuimos esta encuesta durante el mes de marzo de 2017. Hemos asumido, pues, que buena parte de los participantes estaban inmersos de lleno en la elaboración de su TFG y, por tanto, tendrían muy presente cuáles estaban siendo sus dificultades, necesidades y carencias.

Una vez rellenas, las hojas de respuestas fueron analizadas mediante una máquina de lectura óptica por parte del Servicio de Informática de la UA. Este procedimiento automático elimina cualquier posibilidad de error humano en el proceso de validación de las respuestas, al tiempo que nos garantiza precisión estadística en la medición de las respuestas.

3. RESULTADOS

A continuación comentamos los resultados obtenidos en la encuesta y presentamos toda la información estadística. El orden escogido se corresponde con el de la división en cinco bloques del cuestionario. Nótese que, en los datos que se facilitan en las tablas, las respuestas en blanco no se han computado.

En relación a la escritura académica (véase tabla 1), la mayoría de los encuestados manifiestan que los estudios cursados en el Grado no les han servido para adquirir una competencia escrita suficiente en el registro académico del inglés y que debería hacerse mayor hincapié en dar una preparación más práctica en la redacción escrita y en gramática. Solo el 5,9% manifiesta sentirse satisfecho/a con la preparación recibida durante sus estudios universitarios para poder afrontar la elaboración del TFG. Por contra, un 47% declara no haber adquirido las habilidades necesarias, mientras un 32% señala que en los cursos anteriores no realizan suficientes trabajos académicos. Además, la inmensa mayoría

de los encuestados echa en falta unas directrices claras que les orienten para elaborar un trabajo académico en inglés de las características del TFG.

Tabla 1. Cuestionario sobre escritura académica (%).

Preguntas	Respuestas			
1	Sí	No, el nivel impartido en la carrera es bajo	No, mi nivel es inferior al de mis compañeros/as	Otro
¿Consideras que el nivel de inglés adquirido te prepara para redactar trabajos en esta lengua?	35,29	57,35	1,47	5,88
2	Redacción	Gramática	Ambos	Otro
¿Sobre qué puntos habría que incidir en la docencia de la escritura?	32,35	2,94	57,35	7,35
3	Estructurar un párrafo	Organizar un texto y uso del lenguaje formal	Diferenciar lenguaje académico e informal	Estoy conforme con lo aprendido
Indica qué aspectos habría que mejorar en cuanto a la redacción en inglés.	4,41	66,18	10,29	19,12
4	Sí, bastante	Sí, en relación con la redacción de textos	Sólo algo más. Estoy bastante satisfecho/a	Lo que aprendo es suficiente
¿Habría que incidir más en el uso práctico de la gramática?	70,59	8,82	8,82	11,76
5	Sí	No. Hacemos pocos trabajos en otros cursos	No. Adquirimos las habilidades necesarias	Otro
¿Recibes suficiente preparación para la elaboración del TFG?	5,88	32,35	47,06	13,24
6	Sí, directrices claras	No, sólo debo esforzarme más	No. Tengo la información y la uso	Mi inglés es bajo para un TFG
¿Necesitarías más preparación para redactar tu TFG en inglés?	85,29	1,47	8,82	2,94
7	Siempre	A veces	Raramente	Nunca
¿Sueles revisar un trabajo antes de entregarlo?	85,29	14,71	0,00	0,00
8	Sí, es muy importante	Sí, aunque no siempre los uso	Sí, pero sólo cuando suspendo	No, sólo me interesa la nota
¿Tienes en cuenta las correcciones y comentarios del profesor/a?	83,82	14,71	1,47	0,0

A propósito de las cuestiones relativas al acceso a la información (véase tabla 2), la mayoría de los informantes declaran que la formación recibida sobre el uso de recursos bibliográficos y electrónicos ha sido escasa o insuficiente. Más de tres cuartas partes, además, consideran que los fondos bibliográficos

ficos disponibles en la biblioteca universitaria son insuficientes para acometer con éxito la elaboración de su TFG. Aunque algo más de la mitad afirma consultar los recursos electrónicos disponibles, el resto expresa su desconocimiento. Solo la mitad de los encuestados utiliza *MLA International Bibliography*, la base de datos bibliográfica de referencia para los estudios literarios.

Tabla 2. Cuestionario sobre acceso a la información (%).

Preguntas	Respuestas			
1	Suficiente y útil	Escasa	No he recibido este tipo de formación	—
La formación que has recibido sobre recursos de la biblioteca es:	35,29	61,76	2,94	—
2	Sí y fue útil	Sí, pero no fue útil	No, pero me interesaría	No, pero no me interesaría
¿Has asistido a cursos sobre recursos informáticos?	16,18	48,53	22,06	10,29
3	Sí	No del todo	No, he tenido que comprar algún libro	No, he tenido que cambiar de tema
Los fondos de la biblioteca, ¿han sido suficientes para tu TFG?	22,06	55,88	16,18	2,94
4	Es actual	No es actual	Está en mal estado	—
¿Qué opinas de la bibliografía que has encontrado?	47,06	45,59	2,94	—
5	Sí	No los conozco	No sé cómo acceder	No son útiles
¿Consultas los recursos electrónicos disponibles en la biblioteca?	54,41	25,00	14,71	4,41
6	MLA	JSTOR	ISI	No las conozco
¿Qué bases de datos conoces o has utilizado más?	48,53	17,65	1,47	32,35
7	Habitualmente	Sé, pero uso materiales del profesor/a	Me cuesta usarlos	No sé usarlos
¿Cómo usas los buscadores de información de la red para clase?	89,71	5,88	4,41	0,00
8	Habitualmente	La uso, pero prefiero fuentes académicas	Prefiero el material del profesor/a	Me centro en los apuntes de clase
¿Cómo usas Wikipedia?	7,35	75,00	14,71	2,94

Los datos aportados por nuestra encuesta sobre la exploración y desarrollo de líneas temáticas (véase tabla 3) confirman que la mayoría del alumnado considera importante la libre elección del tema de su trabajo, aspecto que contribuye a que una alta proporción de los encuestados se sienta satisfecho con el tema seleccionado. Un sector considerable del alumnado no comparte el criterio establecido por la Guía Docente del TFG sobre la imposibilidad de trabajar en un texto ya estudiado en alguna asignatura del Grado.

Tabla 3. Cuestionario sobre desarrollo y exploración de líneas temáticas (%).

Preguntas	Respuestas			
1	Sobre una asignatura de mi interés	Con un tutor que acepte mi tema	Según el tutor/a que me toque	Me es indiferente
¿Cómo decides el tema de tu TFG?	42,65	36,76	19,12	1,47
2	Por afinidad personal	Según las asignaturas del tutor/a	Según me aconsejan mis compañeros/as	Me conformo con el que me asignan
¿Cómo eliges el tutor/a?	16,18	72,06	5,88	4,41
3	Buena y respetuosa	Mejorable. Es poco accesible	Insatisfactoria	Indiferente. Evito reunirme
Define la dinámica de trabajo con tu tutor/a del TFG	44,12	36,76	17,65	0,00
4	Lo he elegido yo	Lo he elegido a sugerencia del tutor/a	Tenía poca elección con este tutor/a	No tenía preferencias
Sobre la elección de tema del TFG	39,71	45,59	2,94	10,29
5	Encontrar tutor/a	Definir tema	Estructurar el TFG	Redactar el TFG
¿Qué fase de la elaboración del TFG te ha causado más ansiedad?	4,41	19,12	26,47	50,00
6	Sí	No, quisiera profundizar más en un texto	No. Quisiera usar saberes adquiridos	Me da igual
La Guía impide centrar el TFG sobre un texto estudiado en clase: ¿estás de acuerdo?	16,18	55,88	14,71	11,76
7	Uso Google, etc.	Uso MLA	Uso una enciclopedia temática	Uso mi biblioteca personal
¿Cómo inicias la exploración del tema elegido?	67,65	13,24	13,24	5,88

La inmensa mayoría de los encuestados afirma conocer el concepto de *plagio*. Aun así, el 75% reconoce haberlo cometido en alguna ocasión.

Tabla 4. Cuestionario sobre plagio y tratamiento de fuentes (%).

Preguntas	Respuestas			
1	Durante toda la carrera se explica el plagio	No me afecta por no hacer trabajos originales	No me preocupa; hay tolerancia en España	No sé qué es
¿Cómo te defines sobre el plagio?	79,41	7,35	7,35	4,41
2	Comprar un TFG y presentarlo como mío	Presentar el trabajo de otro autor como mío	Parafrasear un texto sin citar la fuente	Todas son plagio

Señala qué <u>NO</u> sería un plagio:	2,94	5,88	7,35	83,82
3	No, sería deshonesto	Sí, pero no sabía que era plagio	Sí, pero el profesor/a no se percató	—
¿Alguna vez has cometido plagio?	22,06	64,71	10,29	—

La percepción del alumnado con respecto a su responsabilidad individual en la elaboración del trabajo (véase tabla 5) parece ir en consonancia con lo que sería deseable. La mayoría del alumnado afirma haber interactuado con su tutor/a de manera constante, además de conocer la Guía.

Tabla 5. Cuestionario sobre responsabilidad individual (%).

Preguntas	Respuestas			
1	Sí y he leído la Guía y me reúno con mi tutor/a	Sí, pero ya iré cubriendo los requisitos	No, comparto la responsabilidad con mi tutor/a	No sé qué es
Asumo que la elaboración del TFG es mi responsabilidad	64,71	14,71	13,24	7,35
2	No, no sabía que había una	No, nunca me leo las Guías Docentes	No, mi tutor/a me da indicaciones	Sí
¿Has leído la Guía Docente del TFG?	13,24	2,94	8,82	72,06

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como indicábamos en la sección introductoria, nuestro primer objetivo consiste en identificar las necesidades formativas que encuentra nuestro alumnado durante el proceso de elaboración del TFG en literatura inglesa. Como ya preveíamos, una de las áreas que concierne los más amplios consensos entre los encuestados se refiere a la escritura académica, principalmente por usar el inglés como lengua vehicular. Las respuestas nos indican que un amplio porcentaje de nuestros estudiantes no dominan los elementos fundamentales de la composición escrita sin los cuales no pueden desarrollar una actividad intelectual avanzada ni tampoco contribuir a desarrollar el conocimiento, pues, como apunta Monroe (2002), “the production of knowledge and the production of culture, the writing and revising of knowledges and cultures, go hand in hand” (p. 8). Un 85% desearía recibir unas directrices más claras para su escritura, del tipo que proporciona Culler (2002) en su investigación sobre la enseñanza de la composición de trabajos académicos de crítica literaria: “writing criticism is a matter of seeking a paraphrase or reformulation that bears a plausible relation to the text while fitting an argument” (p. 133). Con este tipo de principios básicos, pero de gran claridad, conseguiremos que nuestros estudiantes tengan una visión clara de cómo deben afrontar la redacción de su TFG de temática literaria. Tan limitadora les resulta esta carencia formativa, que la mitad de los encuestados la reconoce como una fuente importante de ansiedad. Es más, con un 90% de los estudiantes que reconoce la necesidad de mejorar su capacidad de redactar textos académicos, se confirma que nuestro alumnado no ha alcanzado un nivel deseable de apropiación lingüística. Como sugiere Whitman (2003): “The major

lesson that foreign language learning has for the teaching of writing is the central understanding that any type of language learning involves establishing ownership, what I have called appropriation” (p. 200). Esa apropiación a la que se refiere Whitman es el resultado de un largo proceso que debe también hacerse extensivo a la cultura académica y las convenciones que definen la naturaleza de los estudios sobre literatura en lengua inglesa. Aquí la dificultad estriba en que esas convenciones han sido dictadas por asociaciones profesionales extranjeras, principalmente The Modern Language Association of America (2016) y la Modern Humanities Research Association (Richardson, 2013) del Reino Unido, con las cuales nuestros estudiantes no han tenido un contacto previo, lo cual les supone un esfuerzo adaptativo adicional.

Para poder participar en el discurso académico o intercambio de ideas a partir de los cuales se genera el conocimiento disciplinar, resulta imprescindible el uso de los códigos apropiados y el acceso a los recursos relevantes correspondientes. Sin embargo, un porcentaje demasiado elevado de nuestros estudiantes expresa que desconoce cómo acceder o utilizar los recursos bibliográficos y electrónicos a través de los cuales se disemina el conocimiento curricular. Sin esas bases de datos fundamentales (Levy & Ellis, 2006), es imposible participar de esa conversación académica global que se promueve desde las universidades. Asimismo, a la hora de explorar posibles líneas temáticas, la literatura secundaria coincide en señalar la conveniencia de promover la libre elección de tema para la elaboración de trabajos académicos como el TFG (Meus et al., 2004; Todd et al., 2004; Greenbank & Penketh, 2009). Sin embargo, el alumnado que elige realizar su TFG en el ámbito de la literatura en lengua inglesa se encuentra con un criterio limitador de dicha libertad de elección, ya que no pueden centrar su TFG sobre una obra literaria que haya sido objeto de análisis de una asignatura cursada en el Grado en Estudios Ingleses de la UA. Greenbank & Penketh (2009, p. 467) ya advierten explícitamente de los efectos negativos que puede tener en el proceso educativo la introducción de circunstancias que coarten la autonomía del estudiante. Este punto de vista se ve confirmado por los datos de nuestra investigación, ya que el 70% de los encuestados manifiesta su disconformidad con el criterio fijado por la Guía Docente.

Por último, la tolerancia al plagio que manifiestan los informantes está en consonancia con los resultados obtenidos en investigaciones similares desarrolladas en el marco de sistemas universitarios distintos al español (Gullifer & Tyson, 2010). En cuanto a la responsabilidad individual, los datos sostienen que nos aproximamos al modelo de supervisión ideal en el cual existe una interacción colaborativa entre estudiante y tutor/a. En cualquier caso, como sugiere la literatura específica,

Students also need to be aware of what their role is in the dissertation process. The responsibility for the dissertation is in the hands of the student, and the supervisor is not going to point them in the direction of all the answers. (Todd et al., 2006, p. 171)

El segundo objetivo que nos hemos propuesto acometer en este trabajo es la articulación de acciones correctivas cuya implementación contribuya a paliar las necesidades que experimentan los estudiantes universitarios en el proceso de elaboración de un TFG en el Grado de Estudios Ingleses. Dado que aspiramos a que esta investigación pueda tener aplicación para otros centros universitarios españoles que imparten el mismo Grado, proponemos una serie de recomendaciones. Primero, parece imprescindible que los Departamentos de Filología Inglesa consideren priorizar la competencia escrita a través de las asignaturas de Lengua Inglesa que se imparten en los Grados universitarios, dado que el valor instrumental de la competencia escritora no ha calado entre las autoridades académicas, pues

no se le ha dado acomodo en los planes de estudio ni tampoco recibe la atención que se merece. Pero habría que ir más allá del mero dominio mecánico de la lengua inglesa y, siguiendo a Monroe (2002), modificar nuestro concepto de escribir:

If writing and the teaching of writing are to be given the priority they deserve, writing must be understood in the most capacious sense, not merely a matter of mechanical skill, grammar, or style narrowly conceived, but as a matter of profound intellectual importance and resonance, a concern that reaches to the heart of, and indeed informs at all stages, the shapes fields take (p. 5).

Segundo, aquellos centros que hayan introducido algún criterio que limite la libertad de elección de tema para un TFG deberían tomar medidas para revisarlo y así adoptar una postura demandada por los estudiantes y defendida por los investigadores (Greenbank & Penketh, 2009). Tercero, ante la constatación de que el plagio está contaminando los procesos evaluativos, como han mostrado éste y otros estudios (Gullifer & Tyson, 2010), las autoridades universitarias competentes deberían dar un tratamiento más severo y definir el plagio como una conducta que debe ser objeto de sanción administrativa. Cuarto y último, a pesar de los esfuerzos de las autoridades académicas por dotarse de los mejores recursos para sus estudiantes, constatamos que muchos de ellos siguen sin utilizarlos y/o conocerlos. Sería recomendable la elaboración de guías de recursos específicas que recojan información para maximizar la existencia de esos fondos bibliográficos y herramientas electrónicas relevantes en las bibliotecas universitarias correspondientes, ya que sin el dominio de estos recursos la calidad de los trabajos académicos queda comprometida y puesta en entredicho (Baker, 2000; Levy & Ellis, 2006).

5. REFERENCIAS

- Baker, M. J. (2000). Writing a literature review. *Marketing Review*, 1(2), 219–247.
- Culler, J. (2002). Writing criticism. En J. Monroe (Ed.), *Writing and revising the disciplines* (pp. 131–146). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Greenbank, P., & Penketh, C. (2009). Student autonomy and reflections on researching and writing the undergraduate dissertation. *Journal of Further and Higher Education*, 33(4), 463–472. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03098770903272537>.
- Gullifer, J., & Tyson, G. A. (2010). Exploring university students' perceptions of plagiarism: A focus group study. *Studies in Higher Education*, 35(4), 463–481. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903096508>.
- Guzmán Ibarra, I., & Marín Uribe, R. (2006). La investigación en los nuevos escenarios de la virtualidad. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 6(4), 8–19.
- Hirschtick, R. E. (2006). Copy-and-paste. *Journal of the American Medical Association*, 295(20), 2335–2336. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1001/jama.295.20.2335>.
- Humani, C., Dulanto-Pizzorni, A., & Rojas-Revoredo, V. (2008). Copiar y pegar en investigaciones en el pregrado: haciendo mal uso del Internet. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(2), 117–119.
- Levy, Y., & Ellis, T. (2006). A systems approach to conduct an effective literature review in support of information systems research. *Informing Science Journal*, 9, 117–119.
- Meeus, W., Van Looy, L., & Libotton, A. (2004). The bachelor's thesis in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 299–321. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0261976042000290813>.
- MLA International Bibliography*. Recuperado de <https://www.mla.org/Publications/MLA-Internatio->

nal-Bibliography.

- Modern Language Association of America (2016). *MLA handbook* (8ª ed.). New York: MLA.
- Monroe, J. (2002). Introduction: The shapes of fields. En J. Monroe (Ed.), *Writing and revising the disciplines* (pp. 1–12). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Otero-Iglesias, J., & Barrios-Osuna, I. (2007). Copiar, cortar y pegar en el desarrollo de investigaciones científicas. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(3), 1–7.
- Power, L. G. (2009). University students' perceptions of plagiarism. *The Journal of Higher Education*, 80(6), 643–662. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.0.0073>.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, 30 de octubre de 2007 (p. 44037–44048). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rebollo, N., & Espiñeira, E. V. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 161–180. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/j/298561>.
- Richardson, B. (2013). *MHRA style guide* (3ª ed.). Cambridge: MHRA.
- Todd, M., Bannister, P., & Clegg, S. (2004). Independent inquiry and the undergraduate dissertation: Perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335–355. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0260293042000188285>.
- Todd, M., Smith, K., & Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: Staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 161–173. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13562510500527693>.
- Whitman, J. (2003). Translation and appropriation in foreign language and writing classrooms. En J. Monroe (Ed.), *Local knowledges, local practices: Writing in the disciplines at Cornell* (pp. 191–200). Pittsburgh, PA.: University of Pittsburgh Press.

6. AGRADECIMIENTOS

Los autores de esta publicación quisiéramos dejar constancia y agradecer la participación activa de la profesora Silvia Caporale en las múltiples reuniones de las que surgió la formulación del cuestionario. Asimismo, agradecemos las reflexiones que en diferentes etapas de la realización de este proyecto han aportado los profesores José Antonio Álvarez Amorós, Teresa Gómez Reus y Leticia Álvarez Recio.