

Manuel Fco. Romero Oliva (ed.)

# Escribir en la universidad

Elaboración y defensa  
de trabajos académicos –TFG/TFM–



Manuel Fco. Romero Oliva (ed.)

## Escribir en la universidad

*Escribir en la universidad. Elaboración y defensa de trabajos académicos –TFG/TFM–* es el resultado de una serie de actuaciones e investigaciones referidas a la alfabetización académica de los estudiantes universitarios desde una visión multidisciplinar en la que han participado no solo departamentos académicos — Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica y Filología—, sino también unidades específicas de la Universidad de Cádiz —Servicio de Atención Psicológica (SAP), desde su Programa de Apoyo al aprendizaje; o el Área de Biblioteca, Archivo y Publicaciones, con sus cursos de búsquedas bibliográficas, difusión en abierto en repositorios...—. Todos ellos han posibilitado un manual basado en la experimentación y la reflexión conjunta en la que han intervenido más de 3000 estudiantes de diversas titulaciones a lo largo de casi diez cursos académicos.

### El editor

MANUEL FCO. ROMERO OLIVA: Profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Cádiz y responsable del grupo de HUM-1041 *Investigación e innovación educativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Entre sus líneas se encuentra la alfabetización académica desde la visión transdisciplinar que ofrece un proyecto lingüístico de centro, donde convergen las distintas áreas de conocimiento y las áreas no lingüísticas. Ha coordinado diversos proyectos como “Diagnóstico y evaluación de la comunicación escrita en el perfil de ingreso de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria” o “Desarrollo de un itinerario de alfabetización académica en la Facultad de Ciencias de la Educación”. Colabora con el programa de Apoyo al Aprendizaje del Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) de la Universidad de Cádiz, donde imparte cursos sobre escritura académica. Ha participado en diversas publicaciones de carácter nacional e internacional, así como en jornadas y cursos sobre el tema de esta publicación.

Escribir en la universidad: elaboración y defensa de trabajos  
académicos -TFG/TFM-



Manuel Fco. Romero Oliva (ed.)

**Escribir en la universidad:  
elaboración y defensa de trabajos  
académicos –TFG/TFM–**

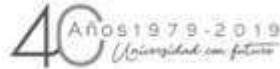


**PETER LANG**

**Bibliographic Information published by the  
Deutsche Nationalbibliothek**

The Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available online at <http://dnb.d-nb.de>.

La investigación y publicación de este libro ha sido financiada por Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Cádiz.



Todos los trabajos incluidos en el presente volumen han sido sometidos a una revisión por pares a doble ciego.

ISBN 978-3-631-81174-0 (Print)  
E-ISBN 978-3-631-82495-5 (E-PDF)  
E-ISBN 978-3-631-82496-2 (EPUB)  
E-ISBN 978-3-631-82497-9 (MOBI)  
DOI 10.3726/b17074

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Berlin 2020  
All rights reserved.

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Warszawa · Wien

All parts of this publication are protected by copyright. Any utilisation outside the strict limits of the copyright law, without the permission of the publisher, is forbidden and liable to prosecution. This applies in particular to reproductions, translations, microfilming, and storage and processing in electronic retrieval systems.

This publication has been double-blind peer reviewed.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

# Índice

Prólogo ..... 7

## **Bloque I. El proceso de elaboración de un TFG/TFM**

*Juan Pérez Ríos*

Capítulo 1. Los TFG/TFM en los estudios del espacio europeo de educación superior desde el ámbito de la formación de profesorado ..... 13

*Hugo Heredia Ponce/ Milagrosa Parrado Collantes/ Paula Rivera Jurado*

Capítulo 2. Planificar el escrito: objetivos y tipología textual. Los trabajos de Fin de Grado y de Máster ..... 21

*José Antonio Sáez Fernández*

Capítulo 3. Búsqueda de referencias bibliográficas científicas ..... 39

*Rafael Jiménez Fernández*

Capítulo 4. Textualizar el pensamiento: organización y desarrollo de las ideas ..... 53

*Jesús Fernández García*

Capítulo 5. Las fuentes documentales: la citación bibliográfica ..... 79

*Rosa Vázquez Recio/ Mónica López Gil*

Capítulo 6. Las prácticas deshonestas en el contexto universitario: de las causas y las medidas de actuación preventivas ..... 93

## **Bloque II. Exposición, defensa y transferencia del TFG/TFM**

*Victoriano Gaviño Rodríguez*

Capítulo 7. Del trabajo escrito a la defensa oral ..... 113

*Manuel Francisco Romero Oliva/ Ester Trigo Ibáñez/ Eva Álvarez Ramos*

Capítulo 8. Apoyos visuales para la defensa del trabajo: la presentación digital ..... 123

*Carmen Franco Barroso/ Berta Krauel Vergara*

Capítulo 9. La transferencia de los trabajos: repositorios y revistas ..... 143



# Prólogo

*Escribir en la universidad. Elaboración y defensa de trabajos académicos -TFG/TFM-* es el resultado de una serie de actuaciones e investigaciones referidas a la alfabetización académica de los estudiantes universitarios desde una visión multidisciplinar en la que han participado no solo departamentos académicos — Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica y Filología—, sino también unidades específicas de la Universidad de Cádiz —Servicio de Atención Psicológica (SAP), desde su Programa de Apoyo al aprendizaje; o el Área de Biblioteca, Archivo y Publicaciones, con sus cursos de búsquedas bibliográficas, difusión en abierto en repositorios...)—. Todos ellos han posibilitado un manual basado en la experimentación y la reflexión conjunta en la que han intervenido más de 3000 estudiantes de diversas titulaciones a lo largo de casi diez cursos académicos.

Podemos tomar como punto de referencia el curso 2011–2012, cuando el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz desarrolló la Actuación Avalada para la Mejora Docente, «AAA\_12\_006 Diagnóstico y evaluación de la comunicación escrita en el perfil de ingreso de los Grados en Educación Infantil y en Educación Primaria». Los resultados de este proyecto fueron transferidos en *Diagnóstico de la escritura académica y propuestas de actuación*<sup>1</sup> (2014), y compartidos en una monografía de la universidad de Deusto<sup>2</sup>. En ambos casos, entre las conclusiones, se ponía en evidencia dos aspectos claves:

- los estudiantes acceden con graves dificultades en la capacidad de organizar y sintetizar la información; y,
- presentan una excesiva literalidad en el uso de los apuntes (coincidiendo así con los resultados obtenidos por Espino, S. 2012: 283).

Ambas conclusiones revelaron la urgente necesidad de un plan de actuación que mejorase tales puntos de partida (reclamado también por Bañales, G. 2010: 117),

---

1 ROMERO, Manuel Francisco (coord.) (2014). *Diagnóstico de la escritura académica y propuestas de actuación*. Barcelona: Octaedro.

2 ROMERO, Manuel Francisco y JIMÉNEZ, Rafael. (2015). La escritura académica como estrategia de centro en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz. En Inmaculada Ballano e Itziar Muñoz (coords.). *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: Deusto Digital.

concibiéndose la formación universitaria como análisis, reflexión e incorporación personal del conocimiento existente.”<sup>3</sup>

De esta forma, se hace aún más necesario evitar, en pleno siglo XXI, que la trayectoria de un universitario pueda verse condicionada y trabada por su nivel de competencia comunicativa, por tener dificultad para expresarse por escrito, sobre todo, cuando hablamos de un trabajo fin de grado o de máster en el que ha de acreditar, como egresado, todas sus competencias, básicas, específicas y transversales, en nuestro caso, la competencia lingüística y comunicativa. Hemos de ser mediadores en el proceso formativo de nuestros estudiantes y proporcionarles estrategias para que sean capaces de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación de su pensamiento.

Desde esta doble perspectiva —la medicación en el proceso y la disposición de recursos— surge este libro que se divide en dos grandes bloques:

- a) BLOQUE I: EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN TFG/TFM—del capítulo 1 al capítulo 6— tiene como objetivo desarrollar cada uno de los pasos que se han de cumplir en el desarrollo de un trabajo académico. De esta forma, tras el capítulo 1 —*Justificación de los TFG/TFM en los nuevos estudios del Espacio Europeo de Educación Superior: aportaciones desde el ámbito de la formación de profesorado*, por Juan Pérez Ríos— en el que se indica la importancia de este trabajo final de los estudios actuales, iniciamos el proceso de escritura académica desde los objetivos y la planificación del escrito en los dos siguientes capítulos: *Capítulo 2. Planificar el escrito: objetivos y tipología textual. Los trabajos fin de grado y de máster*, por Hugo Heredia Ponce, Milagrosa Parrado Collantes, Paula Rivera Jurado, y *Capítulo 3. Búsqueda de referencias bibliográficas científicas*, por José Antonio Sáez Fernández —.

A continuación, en el *Capítulo 4. Textualizar el pensamiento: organización y desarrollo de las ideas*, Rafael Jiménez Fernández plantea los procesos de textualización de la escritura desde la revisión de los contenidos y la corrección formal e idiomática del texto, haciendo un recorrido por los principales errores que suelen cometerse y aportando consejos y normas ortográficas.

---

3 BAÑALES, Gerardo (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. Tesis doctoral Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte. Universidad Ramón Llull. Consultado en <http://www.tdx.cat/handle/10803/9281>

Un aspecto siempre importante en el mundo de la escritura académica se centra en el manejo de la información y sus referencias en los textos. Para ello, en el *Capítulo 5. Las fuentes documentales: la citación bibliográfica*, Jesús Fernández García precisa las diferentes modalidades de referenciar las fuentes empleadas en nuestros trabajos. De esta forma, se respetaría la ley de propiedad intelectual, aspecto que abordan Rosa Vázquez Recio, Mónica López Gil en el *Capítulo 6. Las prácticas deshonestas en el contexto universitario: de las causas y las medidas de actuación preventivas*.

- b) BLOQUE II: EXPOSICIÓN, DEFENSA Y TRANSFERENCIA DEL TFG/TFM Del capítulo 7 al capítulo 9. Tras la realización del trabajo final de grado o máster, quedan aún varios aspectos que no se deben olvidar. Por un lado, está el depósito y el posterior acto de exposición y defensa oral, como detalla Victoriano Gaviño Rodríguez, en el *Capítulo 7. Del trabajo escrito a la defensa oral*. Los consejos y pautas son complementados en el *Capítulo 8. Apoyos visuales para la defensa del trabajo: la presentación digital*, en donde Manuel Fco. Romero Oliva, Ester Trigo Ibáñez, Eva Álvarez Ramos indican cómo elaborar el material que nos servirá de ayuda en nuestra intervención, ya sea una presentación o un póster científico.

El bloque termina con el *Capítulo 9. La transferencia de los trabajos: repositorios y revistas*, en el que Carmen Franco Barroso y Berta Krauel Vergara indican las pautas y estrategias para que el trabajo fin de grado o máster pueda ser compartido con diferentes miembros de la comunidad académica y la sociedad en general.

Esperamos que este manual, creado por diversos profesionales de la Universidad de Cádiz, pueda ayudar al desarrollo de la escritura académica por parte de estudiantes y docentes en otros contextos universitarios y contribuya a transferir tanto el pensamiento como el conocimiento adquirido en diversos grados y másteres. El reto es importante pero merece la pena intentarlo.

Manuel Francisco Romero Oliva



# **Bloque I. El proceso de elaboración de un TFG/TFM**



# Capítulo 1.

## Los TFG/TFM en los estudios del espacio europeo de educación superior desde el ámbito de la formación de profesorado

Juan Pérez Ríos\*

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretendía facilitar el intercambio de estudios y de estudiantes entre los países que lo conformaban exigiendo una cierta homogeneidad en los estudios. Una de sus primeras consecuencias la constituyó la creación del crédito europeo. La perspectiva económica propia de la institución que lo impulsó (OCDE) condujo además a revalidar los conocimientos por su aplicación práctica y a instaurar las competencias como referente de las carreras y estudios que deberían conducir a ellas. Es desde esta última perspectiva desde la que surge el Trabajo Final (en adelante, TF), hasta entonces reservada a las carreras más técnicas, como culminación y síntesis de los estudios universitarios.

### 1. La concepción del Trabajo Fin de Grado (TFG) o de Máster (TFM) en la legislación

Inicialmente la normativa (Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales) decía poco acerca del TF reduciéndose prácticamente a referirse al número de créditos (caso de los másteres) o añadiendo algo tan genérico como que el TFG “deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título” (art. 12.7). Tres años más tarde se valora especialmente el TF al legislar que sus créditos son los únicos que no podrán ser objeto de reconocimiento (art. 6 del Real Decreto 861/2010 del 2 de julio) tanto en el caso de los grados como en el de los másteres.

Pese a ello, en el prólogo y en artículos posteriores se señala inequívocamente el carácter aplicado de másteres y título que, comprobaremos incide

---

\* Universidad de Cádiz, España. Correo electrónico: j.perezrios@uca.es

especialmente en el TF. Así al referirse a las nuevas orientaciones señala expresamente que «incrementará la empleabilidad de los titulados» y garantizará “su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera oficial de los empleados públicos” (Real Decreto 1393/2007 texto consolidado).

Más concretamente el Gobierno establecerá condiciones «a las que deberán adecuarse» los planes de estudio de aquellos títulos que «habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas»...de modo que se diseñen “de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión” (art. 12.9 Real Decreto 1393/2007); igualmente aunque no habiliten “pero constituya requisito de acceso al título de Máster que, en su caso, se haya determinado como habilitante” (Real Decreto 861/2010, de 2 de julio) y, por último en los casos en los que “la normativa comunitaria imponga especiales exigencias de formación” aunque no habiliten para ninguna profesión (Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero).

Finalmente, y en la misma línea de defender la aplicabilidad y síntesis de conocimientos que ejemplifica el TF, en el anexo I que detalla las características que deberá tener la Memoria para solicitud de verificación de Títulos Oficiales en el apartado objetivos se establece que se deberán garantizar como mínimo unas competencias básicas. Destacamos entre ellas por su relación con lo afirmado:

- “Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suele demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio”.
- “Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado” (Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, apartado 3.2, Anexo I).

En el caso de los másteres la redacción distinta resulta similar en el fondo: «aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos, poco conocidos» e “integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad formulando juicios» así como «comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades” (Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, apartado 3.3)

## 2. Valoración del TFG/TFM como estrategia formativa

El origen económico y extrauniversitario de la propuesta reflejado en el marco legal no debe hacernos olvidar las razones que pudieran justificar su extensión

a los estudios universitarios. Constituye una situación similar a la que provocó el debate de las competencias entre los que la veían como un reduccionismo del saber limitado a las exigencias de la práctica y aquellos otros que reclamaban la necesidad de una mejora de la cualificación profesional en los universitarios.

Desde mi punto de vista resulta evidente el peligro de un reduccionismo instrumental tan grave como lo era la formación enciclopedista (¿sigue dándose?) que ignoraba las dificultades del “salto aplicador” y el “residuo de indeterminación técnica” (Fernández Pérez, 1971) que siempre habrá de salvar el profesional minusvalorando la complejidad de la práctica al concebirla no ya como mera aplicación del saber sino sin ni siquiera requerir de una reflexión. La instrumentalización del saber<sup>1</sup>, la entiendo solo objetable si supone eliminar la actitud crítica ante las metas y finalidades, se reduce la comprensión de la propia técnica desgajándola del contexto científico que le da sentido y se limita a su mera aplicación automática sin el seguimiento imprescindible para valorar su eficacia, su valor y las consecuencias no previstas<sup>2</sup>.

Como Schön defendió, no existía tal aplicación automática, sino que requería de una reflexión en la acción que debía prepararse y fomentarse desde la

---

1 La defensa de un enfoque instrumental no supone aceptar el enfoque tecnicista: “Sostengo que un enfoque instrumental no es tecnicista porque recupera la dimensión práctica de la tarea de enseñanza y la deliberación práctica en marcos colectivos” (Feldman, 1999: 120). Por ello “La crítica al tecnicismo debe ajustarse a sus límites: consiste en atacar un modo dominante de pensar que extiende masivamente sus conclusiones a cualquier problema en educación” (Feldman, 1999: 67).

2 Dos tipos argumentos se han dado para justificar que no toda instrumentalidad es tecnicista; uno insiste en que constituye el paso previo para para la reflexión en la acción, mientras que otro defiende la diversidad de situaciones en la práctica con sus demandas específicas. Así, Schön plantea que “Quizás aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego, a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión; y solo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas, formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar” (Schön, 1992: 47–48). Por su parte Ángel Pérez afirma que “En la vida profesional el profesor se encuentra con múltiples situaciones para las que no encuentra rutinas y técnicas adecuadas y que tampoco son susceptibles de ser analizadas por el procedimiento clásico de investigación” [lo que supone un tácito reconocimiento y legitimación de su existencia] por lo que necesita, «aprender a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, nuevos modos de afrontar y definir los problemas (Pérez Gómez, 1988: 142–143). Es decir, técnicas, rutinas, investigación y reflexión en la acción se deben dar la mano en la formación de docentes.

universidad. En la misma línea de reconocer la complejidad de la aplicación se movía Quintanilla en sus modelos del ingeniero y del clínico (1980) en la que este último “basándose en su experiencia tradicional y en los resultados... va definiendo de forma positiva objetivos de más o menos largo alcance y va elaborando hipótesis” (Quintanilla, 1980: 239). Pero ni siquiera este último es siempre aplicable en el caso de las prácticas sociales en las que las situaciones no son estables, los fenómenos no se repiten de la misma forma y en los que no hay acuerdos sobre los problemas y soluciones (Contreras, 1991 quitar: 138). Es entonces cuando al reconocer esta especificidad de la práctica se plantea la necesidad de la reflexión en la acción y de estudiar cómo actúan los profesionales (Schön, 1998).

Esta “reflexión en la acción” (Schön, 1992: 36) requiere de la misma por lo que solo puede ejercerse en la práctica muy lejos de los que puede suponer un TFG; sin embargo, este último contempla un plan de seguimiento de la propuesta que facilita el tomar conciencia del “factor sorpresa” (Schön, 1992: 36) presente en la mayoría de nuestras actuaciones.

Volviendo a la decisión inicial de convertir el saber en instrumento de intervención y modificación de la realidad (competencia como “movilización de conocimientos”) se consideró necesaria la creación de una asignatura de TF que además de reflejar esta capacidad movilizador y aplicativa, consiguiese articular lo estudiado fragmentariamente en las diversas asignaturas que lo constituye. Se trataba de superar las limitaciones del estudio analítico de cada materia que su dominio parecía exigir. Como también resultaba evidente y se denunció en el caso de la formación de docentes con la “metáfora del nadador” (Busquet, 1972:3)<sup>3</sup> mostrando que era necesario superar la mera yuxtaposición de asignaturas para conseguir una formación adecuada. El TF se convertía en un instrumento que permitía aprovechar y replantear las aportaciones de cada una conduciendo a una síntesis aplicativa que mostraba la capacidad del sujeto para seleccionar lo adecuado en una situación concreta, de entre los diversos saberes

---

3 Describiendo el proceso de formación seguido en las Escuelas de Magisterio sugería “Imagínese una escuela de natación que dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costos unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación (natación y clases sociales), antropología de la natación (el hombre y el agua) y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo eso, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante otros varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, un día de temporal de enero”

adquiridos. La metáfora de los saberes como “caja de herramientas” defendida por Foucault (1980: 75) resulta aquí pertinente, convirtiendo el TF en un ensayo de lo que se debería hacer ante las demandas específicas de la realidad y un signo del valor de la cualificación adquirida por el estudiante.

Se pretendía así facilitar, gracias al apoyo desde la tutorización del TF, esa integración de los conocimientos y la puesta en relación con la realidad en la que se intenta intervenir, al menos como diseño e hipótesis de acción.

La asignatura (TF) viene a responder a las demandas de la práctica profesional no dejando como hasta ahora, en la mayoría de los casos, en manos del propio estudiante el articular conocimientos y relacionarlos con propuestas de actuación en la práctica, tarea que si se reconoce su complejidad como ha explorado la epistemología de la práctica, exige un esfuerzo para el que no se suele estar preparado.

Su exposición y defensa (fase imprescindible) supone también una iniciación a la profesión en su relación con el mercado laboral (ha de presentar y justificar el proyecto) con la ambivalencia que implica.

La nueva asignatura exige además otras capacidades y saberes (escritura académica, planificación, uso de fuentes documentales, destrezas de comunicación verbal y no verbal...) que se desarrolla en los restantes capítulos de este libro.

En síntesis, el TF supone el reconocimiento de una nueva epistemología de la práctica basada en la concepción de ésta no como mera aplicación técnica sino como proceso deliberativo exigiendo una cualificación en los procesos cognitivos que requiere, así como otros saberes ligados a la presentación y defensa de proyectos profesionales. Más concretamente en este artículo destacamos el valor del TF por cuanto permite:

- Articular los conocimientos estudiados analíticamente a lo largo de la carrera (visión global de las ciencias).
- Aplicarlos a la práctica (implicando el reconocimiento de la epistemología de la práctica y el salto aplicador que exige).
- Dar razón de la práctica (fundamentar la propuesta).
- Tener en cuenta las exigencias del mercado laboral (valoración y defensa pública de la propuesta).

## **2.1. El Trabajo Fin de Estudio como articulación de los conocimientos adquiridos para la práctica profesional**

La importancia de esta función resulta evidente desde la perspectiva actual de la complejidad del conocimiento: la interdisciplinariedad es una exigencia ineludible y no digamos en el caso de plantear una actuación sobre la realidad.

Que el TF exige esta articulación se comprueba por cuanto al diseñar una propuesta de intervención o al centrarse en el análisis de un problema concreto ha de recurrir a lo estudiado de manera analítica en cada asignatura y canalizar las diversas aportaciones en una propuesta global. Como resulta fácilmente comprobable, el movilizar los conocimientos en torno a un objetivo requiere algo más que el mero dominarlos: seleccionar los pertinentes, relacionarlos y confrontarlos, extraer las conclusiones globales, derivar propuestas...

Las sesiones prácticas de cada asignatura constituyen un inicio a este proceso educativo que ha de terminar en la elaboración del TF.

## **2.2. El Trabajo Fin de Estudio como preparación para asumir la indeterminación de la práctica profesional**

Rasgo incuestionable de la actividad profesional, choca con frecuencia con la sensación de seguridad del enfoque tecnológico imperante en nuestra sociedad, de ahí la necesidad de sacar prácticamente a la luz tal indeterminación como elemento constitutivo y, en paralelo a esta visión del saber, el facilitar la asunción personal de esta incertidumbre y tolerancia a la inseguridad, así como la necesidad del rigor y el control continuo como modo de afrontarlo.

En la elaboración del proyecto se insiste en el análisis del contexto como condicionante ineludible, así como el establecimiento de controles para reconducirlo cuando surjan desajustes; en cualquier caso, la revisión bibliográfica se plantea como punto de partida de un trabajo nuevo y por eso sin éxito garantizado más allá de estar bien fundamentado. Precisamente el prepara la defensa ante un tribunal se señala su carácter de no seguridad. Otro aspecto es el personal de asumir tal indeterminación que solo podemos esperar venga apoyado por el soporte que supone la figura del tutor que reconoce su carácter de normal (no imputable por tanto a limitaciones del alumno) y que con sus valoraciones y consejos ayuda a conseguirlo.

## **2.3. El Trabajo Fin de Estudio como preparación para la fundamentación de la práctica profesional**

Íntimamente ligado a las dos funciones anteriores aparece esta tercera de fundamentar la práctica. La indeterminación señalada requiere de su *atemperamiento* por una buena fundamentación que, a su vez, exige un aprovechamiento articulado de las distintas aportaciones que ciencias y técnicas pueden haber ofrecido a lo largo de la carrera.

## 2.4. El Trabajo Fin de Estudio como iniciación a las exigencias del mercado laboral

La defensa del proyecto persigue ganarse al tribunal es decir resaltar sus aspectos más valiosos, neutralizar sus limitaciones, adelantarse a las críticas, responder a las objeciones...en suma desarrollar habilidades que como profesional deberá utilizar a la hora de presentar su actuación profesional.

## 3. Conclusiones

Esperamos haber dejado claro las aportaciones de los TFG y TFM a la formación universitaria, así como planteado el debate que ha acompañado al enfoque de competencias y al origen económico de la propuesta. Dicho debate remite además a las diversas concepciones sobre las racionalidades subyacentes a la práctica defendiendo que ni el enfoque de competencias ni la propuesta de Trabajos Finales tiene por qué reducirse a lo meramente técnico y sí, en cambio, con un compromiso de transformación de la realidad especialmente necesario en educación.

## Bibliografía

- BUSQUET, Joan (1972). “¿Pueden fabricarse profesores?”. En Joan Busquet (Eds.) *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: INCIE.
- CONTRERAS, José (1991). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- FELDMAN, Daniel (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel (1971). “El “residuo de indeterminación técnica” en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 29(115): 275–295.
- FOUCAULT, Michel (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. de la Piqueta.
- PÉREZ GÓMEZ, Augusto (1988). “El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado”. En Aurelio Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid- Narcea.128–148.
- SCHÖN, Donald (1998): *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, Donald (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.



## Capítulo 2.

# Planificar el escrito: objetivos y tipología textual. Los trabajos de Fin de Grado y de Máster

Hugo Heredia Ponce/ Milagrosa Parrado Collantes/  
Paula Rivera Jurado\*

### 1. Introducción

Las carencias presentadas a la hora de redactar textos académicos en los estudiantes de nuevo ingreso universitario en los grados de magisterio han hecho suscitar un especial interés entre los docentes del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Esta situación también fue contrastada en otros grados de nuestra universidad y, de la preocupación e interés por apoyar esta práctica en los estudios superiores, surgieron dos trabajos:

- *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los grados de magisterio* (2014), donde se reflexiona y se abordan los problemas de estos estudiantes de nuevo ingreso a la hora de afrontar la elaboración de textos académicos.
- *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario* (2012), una obra de carácter divulgativo en la que se esbozan diversas estrategias para afrontar con éxito los diversos procesos de redacción que una práctica letrada requiere (planificación - textualización - revisión).

En el capítulo «Diagnóstico y evaluación de la comunicación escrita en el perfil de ingreso de los grados de Educación Infantil y en Educación Primaria» (Jiménez, Romero y Sánchez, 2014) se evidencia cómo, en el desarrollo de las pruebas de diagnóstico, la planificación del escrito es una de las asignaturas pendientes. Este problema redunda en la posterior redacción de cualquier escrito, pero,

---

\* Universidad de Cádiz, España. Correos electrónicos: hugo.heredia@uca.es/ milagrosa.parrado@uca.es /paula.rivera@uca.es

sobre todo, se va a reflejar en el resultado de los trabajos académicos, como los Trabajos de Fin de Grado (TFG) o los Trabajos de Fin de Máster (TFM), por su carácter específico.

En este capítulo, se plantea una serie de objetivos para seguir detectando estas carencias, enfocados a solventar estos problemas de planificación textual: a) por una parte, delimitar la planificación textual, advirtiendo los errores más típicos que suelen cometerse; y, b) por otro lado, determinar unas pautas para la planificación de un texto, que se convertirán en objeto de una lista de verificación, o *check-list*, a modo de autoevaluación.

## 2. Delimitación de la planificación del escrito

Tal y como ya señala Martínez (2010), cuando redactan un texto, muchos estudiantes obvian un proceso previo tan importante como es la planificación, pues parece que a estos les interesa más la redacción y finalización del proyecto que atender a los procesos de redacción. Si a esta premisa se le suma que muchos textos académicos de nuestros estudiantes resultan alarmantemente caóticos, constatamos el papel fundamental de la planificación en los procesos de redacción.

Para comenzar a delimitar qué supone planificar un texto, haremos referencia a Bértolo Cadenas (1998: 84) para quien escribir, teniendo un discurso planificado de antemano, es *escribir con mapa*. Es decir: la planificación es ese *mapa* donde se miran los textos y hace que estos no se desorienten, convirtiéndose en la clave para llegar al destino de ese camino de creación textual. Como ya hemos apuntado, para muchos de nuestros estudiantes ese texto es tan solo el final del camino, ignorando pararse al principio, observar con detenimiento ese mapa y luego seguir andando hacia un lugar concreto; por ello, podemos decir a grandes rasgos que redactar no es más que seguir unos pasos que siguen un proceso gradual a la hora de redactar textos académicos, es «una tarea compleja que requiere el uso de procesos de regulación» (Castelló, Bañales y Vega, 2010: 1254). En este sentido, el proceso de creación textual, desde una perspectiva cognitiva basada en Flowers y Hayes, se convierte en «proceso de resolución de problemas, en cuyo desarrollo el escritor utiliza procedimientos de planificación, de análisis y de inferencia» (Arroyo y Salvador, 2005: 355–356).

Este proceso gradual del que hablamos se refleja, sobre todo, en dos puntos esenciales a la hora de que los estudiantes se enfrenten a la redacción de textos académicos: el conocimiento de las tipologías textuales y la formulación unos objetivos claros. Para establecer unas pautas de planificación, tomaremos como

referencia a Arroyo y Salvador (2003: 356–357) quienes establecen como operaciones de planificación textual las siguientes operaciones:

- Generar el contenido o las ideas que se refieren a lo que se va a escribir (contenido específico) y al cómo se va a escribir (contenido de procedimiento). Asociadas a esta operación, se identifican otras, como la búsqueda de contenido en diferentes tipos de fuentes y el registro de esas ideas.
- Organizar y estructurar el contenido, en función de los conocimientos que posee el escritor de los distintos géneros literarios. Asociadas a esta operación se pueden identificar otras, como la selección de las ideas y la ordenación de las mismas; lo que permite configurar una estructura que regula el proceso de la transcripción del texto pensado en lenguaje escrito.
- Determinar los objetivos que permitan controlar todos los actos de la composición del texto. Asociados a esta operación está la consideración del auditorio o posibles lectores del texto y las intencionalidades o finalidades de la composición escrita.

Hemos querido recalcar estos puntos ya que, como hemos descrito antes, dos de las claves para una afrontar una correcta planificación textual –señaladas por Arroyo y Salvador en las pautas anteriores- son el conocimiento de las tipologías textuales y la definición de unos objetivos claros.

Según Martínez (2010), para saber escribir es necesario conocer la estructura de cada tipo textual. Pero ¿qué ocurre cuando nuestros estudiantes no conocen esa tipología? Si no se parte de su conocimiento, será difícil que conozcan las características formales y lingüísticas de los textos académicos y, por ende, el éxito a la hora de llevar a cabo su conocimiento condicional (Mateos, 2001) en la creación de dichos textos. Ceballos (2006: 85), al hablar de la alfabetización académica, postula que es necesario «enseñar el discurso propio de cada disciplina, pues su conocimiento contribuye directamente al aprendizaje de los conceptos. En otras palabras, conocer una disciplina exige saber leer y producir los textos que le son propios». El conocimiento de las distintas tipologías supone saber adaptarse mediante los mecanismos pertinentes de cada tipo de texto, es aprender a desarrollar la práctica social correspondiente (Cassany, 2006) en este sentido, la práctica social en un nivel textual se refleja en su tipología.

Cuando hablamos de textos académicos (en nuestro caso particular, TFG y TFM), uno de los problemas que conlleva no conocer la tipología textual se corresponde con la adecuación con respecto a la estructura y contenido del trabajo. En este sentido, los hallazgos observados por Jiménez, Romero y Sánchez (2014) evidenciaron que un 61,7 % en el Grado de Educación Infantil presentan un nivel no adecuado de adecuación textual, frente a un 40,6 % en el Grado de

Educación Primaria. Es interesante recalcar la conclusión planteada por estos autores:

La adecuación al género [en este caso un comentario crítico] exige del escritor la creación de un producto descontextualizado [...] independiente de la literalidad de informaciones dadas y alejado de la falta de precisión e inmediatez propia de la comunicación oral menos formalizada. El alto porcentaje de resultados negativos en este ámbito indica que [...] los escritores no se sitúan frente a la tarea como conocedores y usuarios de la cultura escrita de su entorno, sino que recurren a la escritura como instrumento de representación de la oralidad [...] (Jiménez, Romero y Sánchez, 2014: 41).

Si nos centramos en la elaboración de escritos como TFG/TFM, el conocimiento del género discursivo que hemos de elaborar requiere una serie de momentos basados en la pedagogía del género. En este sentido, Bawarshi y Reiff (2010: 178–179) hacen referencia al modelo de Freedman para la adquisición de nuevos géneros (Freedman's Model for Acquiring New Genres), donde se precisa una reconsideración del escrito:

1. The learners approach the task with a 'dimly felt sense' of the new genre they are attempting (a considerar: acercarse al nuevo género desde el desconocimiento o forma vaga).
2. They begin composing by focusing on the specific content to be embodied in this genre (a considerar: comenzar a componer en relación al contenido específico del género discursivo).
3. In the course of the composing, this 'dimly felt sense' of the genre is both formulated and modified as (a) this 'sense,' (b) the composing processes, and (c) the unfolding text interrelated and modify each other (a considerar: el conocimiento del género discursivo conlleva una adecuación a la estructura y requerimiento del propio trabajo).
4. On the basis of external feedback (the grade assigned), the learners either confirm or modify their map of the genre (a considerar: esta reflexión y descubrimiento del género conducirán a la estructuración y organización de ideas y contenidos).

De esas ideas debemos sacar una serie de pautas de actuación antes de iniciar el proceso de redacción que tendrán como objetivo el acceso al carácter funcional de esta tipología textual dentro del ámbito académico (características formales, de estilo y de contenido). En concreto:

- Consulta de las guías metodológicas para la elaboración de TFG/TFM que las coordinaciones académicas ponen a disposición de los estudiantes para una correcta elaboración del trabajo.
- Lectura y análisis de trabajos realizados por otros estudiantes para conocer la estructura y grado de profundización de los contenidos. Las universidades disponen de repositorios institucionales (es el caso de RODIN en la UCA: <http://rodin.uca.es/xmlui/>) donde se alojan aquellos trabajos académicos cuya calificación es *Sobresaliente* o *Matrícula de Honor* y que pueden convertirse en ejemplos de buenas prácticas académicas y de transferencia de resultados.

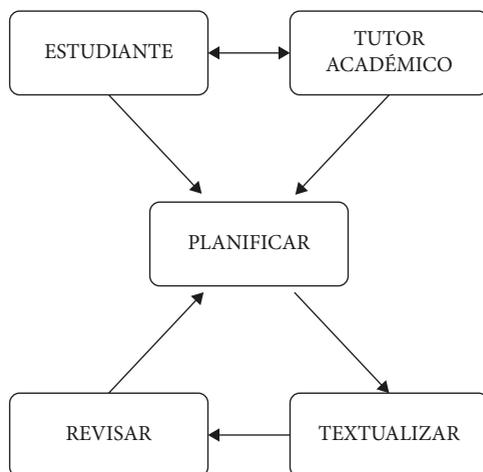
### 3. Procesos para la planificación del escrito

Una vez que se ha conceptualizado la idea de *qué es* y *cómo es* la estructura y las características de este tipo de trabajos académicos, Romero y Jiménez (2012) precisan el proceso de la planificación a través de tres subprocesos que son previos a la redacción y textualización de las ideas:

- a) *formulación de objetivos*: donde el escritor ha de concretar el propósito, la tipología o modalidad del trabajo y el registro de su escrito.
- b) *generación de ideas*: momento en el que se reflexiona sobre el dominio del tema, el estado de la cuestión y referencias claves de autores de prestigio. Para ello, será necesario la revisión bibliográfica y acudir a fuentes documentales.
- c) *organización de ideas*: clave para la estructuración de las ideas en capítulos y apartados del TFG/TFM.

#### 3.1. Claves para la formulación de objetivos del trabajo

La elaboración de un TFG/TFM es una práctica letrada que forma parte de un proceso cuyo origen se remonta a la elección de la línea de investigación. Esta idea no debemos perderla de vista puesto que nos ayudará a comprender que este tipo de trabajos no es exclusivamente una labor individual: en ella, participa la figura del tutor académico que ha de facilitar estrategias y pautas para su elaboración – Figura 1 – :



**Figura 1:** La planificación, clave en los procesos de escritura de TFG/TFM.

La planificación exige unos aspectos que deben ser verificados con el tutor académico para contrastar su validez y adecuación. A saber:

- Lectura de la ficha o propuesta de investigación adscrita a la línea de trabajo que se ha seleccionado para el TFG/TFM.
- Delimitación del tema, las preguntas y los objetivos de la investigación que se pretenden desarrollar en el trabajo.
- Concreción de los tópicos de estudio que serán necesarios justificar y fundamentar para abordar el tema de la investigación desde referencias de autoridades.
- Como consecuencia de lo anterior, se precisa conocer el estado de la cuestión del tema y averiguar qué se ha investigado y publicado al respecto.
- Diseño de la metodología con las técnicas e instrumentos que se emplearán para alcanzar los objetivos de la investigación.

Es por ello, que, cuando el estudiante individualiza su trabajo -inventando una línea de investigación, con unos objetivos, unas hipótesis y unos problemas que tiene que resolver por sí mismo-, el nivel de ansiedad para la redacción se focaliza de tal manera que repercute en la selección, distribución y discriminación de la información del escrito. Así, a pesar de que la responsabilidad última corresponde al estudiante, la relación estudiante-tutor se convierte en esencial para un correcto proceso de elaboración del TFG/TFM.

### 3.2. Claves para la generación de ideas

Partiendo de un doble cuestionamiento inicial —qué conozco y qué necesito saber sobre el tema—, nuestra labor se debe centrar en la búsqueda de información en diferentes soportes (artículos, manuales, obras literarias, informes de administraciones e instituciones, entrevistas...). Aunque en este manual dedicamos un capítulo específico a la búsqueda de información —Ver *Capítulo 3: Generar ideas desde la búsqueda de referencias bibliográficas*—, podemos anticipar algunas ideas que también se relacionan con la planificación del escrito (Jiménez y Romero, 2012: 32). Entre otras:

- Manejar y consultar la bibliografía recomendada en las diferentes materias que inciden en la línea de investigación del trabajo.
- Al estar en contacto con los manuales y fuentes bibliográficas, analizar sus índices, introducciones, fragmentos... y saber si son fuentes pertinentes.
- En caso de no encontrar información sobre algún aspecto determinado de estudio, consultar con el profesorado y asistir a las tutorías para afrontar y encauzar la situación.
- Acudir a las bibliotecas y examinar los libros que allí se encuentran; además, el personal de la biblioteca suele orientar en la búsqueda de bibliografía en la red (intranet y buscadores específicos) y en los sistemas de préstamo interbibliotecario.
- Si fotocopiamos alguna página de artículos o capítulos, trabajarla mediante el subrayado y anotaciones.

Una opción para la generación y búsqueda de información podría consistir en la elaboración de una parrilla de registro —Figura 2— en la que se indicaran los tópicos temáticos requeridos por la línea de investigación y las referencias bibliográficas que se van consultando.

TABLA DE CONTENIDOS REFERIDOS AL PARTADO DE FUNDAMENTACIÓN		
NOMBRE:		
TÍTULO DEL TFM:		
MODALIDAD DEL TFM:		
FUNDAMENTACIÓN DEL TFM:	TÓPICOS	BIBLIOGRAFÍA
a) Estado de la cuestión	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----
b) Aspectos metodológicos	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----
Observaciones		

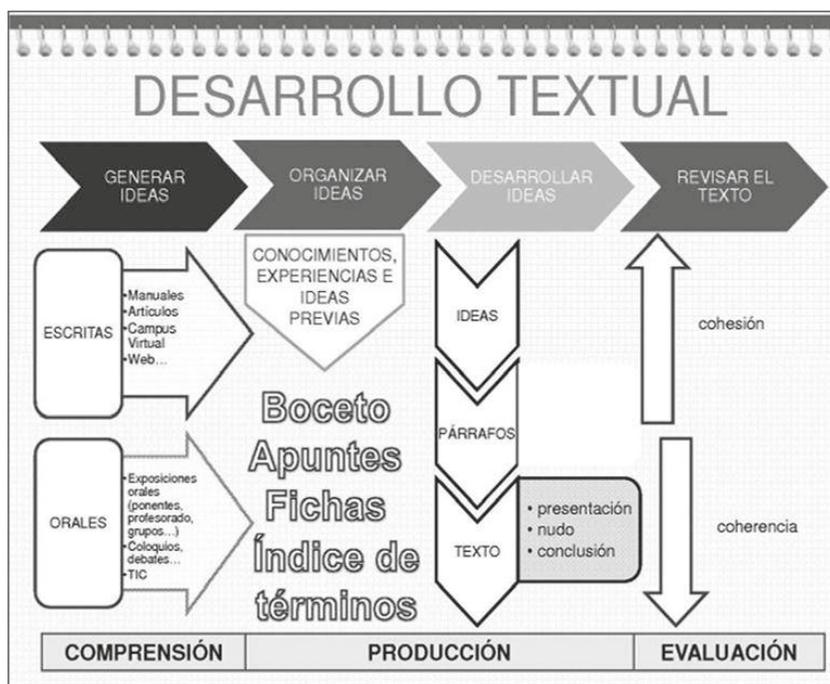
**Figura 2:** La búsqueda de información referida a los temas claves del TFG/TFM.

### 3.3. Claves para la organización de ideas

Una vez que hemos buscado la información (fichas bibliográficas, notas, resúmenes...), Jiménez, Romero y Sánchez (2014: 37) proponen la creación de un boceto que actúe de esquema-guion, pues «una planificación incorrecta del escrito conlleva que tanto la estructura como la cohesión argumental sean imprecisas e inadecuadas». El proceso de búsqueda de información y de la selección y ordenación de los datos se integra en el proceso de creación textual –Figura 3–:

Y conlleva una serie de estrategias (Jiménez y Romero, 2012: 37):

- a) agrupar la diversa información generada:
  - Fichas: léxico específico de la disciplina
  - Procesar los datos recogidos en tablas, gráficos, cuadros conceptuales...
- b) organizar el material complementario y secuenciarlo:
  - Tablas, gráficos, fotografías...
  - Anexos
- c) planificar un esquema previo mediante un índice o estructura:
  - Presentación-hipótesis
  - Desarrollo-justificación



**Figura 3:** La organización de ideas en el proceso de escritura (Jiménez y Romero, 2012: 23).

- Cierre-conclusión
- Anexos
- Bibliografía

Y es en este último apartado donde se deberá prestar especial atención a su diseño, pues este se vinculará a la extensión de la práctica letrada que debemos realizar: la extensión de un ensayo o desarrollo de un enunciado exigirá un esquema, donde se estructure la distribución de las ideas; mientras que en un trabajo de mayor extensión, como los estudios monográficos o de investigación, van a demandar un *índice* para indicar la distribución y localización de los contenidos.

Con respecto al índice, en este deben aparecer ideas bien estructuradas, es decir, debemos reflexionar sobre los puntos que deben tratar, para después, plantear los objetivos que queremos plasmar con este trabajo; por lo tanto, a continuación, vamos a mostrar diferentes índices para reflexionar sobre su pertinencia. Por ejemplo:

- Un primer error consiste en *no enumerar los apartados* –Imagen 1–. Este hecho dificulta la organización y la cohesión de contenidos en bloques que, generalmente, deben corresponderse con los apartados que en las guías de elaboración de TFG/TFM suelen recomendar.

• El papel del alumno y el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	1
• La cultura de trabajo del profesorado.....	3
• La participación e implicación de las familias en la definición del proyecto educativo.....	6
• Las fortalezas y debilidades presentes en la organización del aula y centro.....	8
• El sentido didáctico que opera en la metodología de clase.....	10
• La forma en que se entiende y se atiende a la diversidad, y su repercusión sobre la organización de los apoyos.....	12
• Las fortalezas y debilidades de la acción tutorial en el centro.....	14
• Las oportunidades y límites que se derivan de los recursos y el entorno escolar.....	18
• Los condicionantes y apoyos institucionales.....	22
• Revisión de los documentos del centro y aula.....	23
• Análisis del currículo.....	25
• Actuaciones colaborativas.....	27
• Actuaciones autónomas.....	28
1. Unidades didácticas.....	30
2. Planificación e implementación de la actuación en el aula.....	31
3. Evaluación del alumnado.....	33
4. Evaluación de la propia práctica docente.....	35
• Tarea propia de coordinación.....	38

**Imagen 1:** Ejemplo de índice sin enumerar apartados

- A pesar de aparecer los subapartados en el índice, otro error consiste en *no indicar el número de página* –Imagen 2–. El número de la página facilita el rápido acceso a la información tras localizarla en el índice.

1.	Presentación.....	
2.	El centro.....	
	a. Descripción del centro y el contexto.....	
	b. Características psicológicas de los alumnos.....	
3.	Actuación docente.....	
	a. Planificación de la primera unidad didáctica: El transporte.....	
	b. Desarrollo de la primera unidad didáctica: El transporte.....	
	c. Planificación de la segunda unidad didáctica: El paso del tiempo.....	
	d. Desarrollo de la segunda unidad didáctica: El paso del tiempo.....	
	e. Planificación de la unidad didáctica de Plástica.....	
	f. Desarrollo de la unidad didáctica de Plástica.....	
	g. Evidencias.....	
4.	Participación en la comunidad educativa.....	
5.	Diario de las prácticas.....	
6.	Valoración final de las prácticas.....	
	a. Aprendizajes adquiridos.....	
	b. Dificultades y necesidades surgidas.....	
	c. Relación con el centro.....	
7.	Autoevaluación.....	
8.	Anexos.....	

**Imagen 2:** Ejemplo de índice sin numeración de página

- Un aspecto que debe cuidarse es *el orden de los apartados*. En este caso –Imagen 3– se observa cómo la bibliografía aparece en el último apartado cuando esta debe anteceder a los anexos. Este aspecto se identifica directamente con la progresión temática del trabajo.

1.	Presentación.....	.....
2.	Descripción del centro.....	.....
3.	Actuación como docente.....	.....
3.1	Planificación de una sesión de matemáticas.....	.....
3.2	Desarrollo de la sesión.....	.....
3.3	Planificación de la sesión de lengua castellana.....	.....
3.4	Desarrollo de la sesión.....	.....
3.5	Planificación de la unidad didáctica de matemáticas.....	.....
3.6	Desarrollo de la unidad didáctica.....	.....
3.7	Planificación de la unidad didáctica de lengua castellana.....	.....
3.8	Desarrollo de la unidad didáctica.....	.....
3.9	Planificación de la unidad didáctica de educación plástica.....	.....
3.10	Desarrollo de la unidad didáctica.....	.....
3.11	Evidencias.....	.....
3.12	Problemas y dificultades.....	.....
4.	Participación en la comunidad educativa.....	.....
5.	Valoración global de las prácticas.....	.....
5.1	Aprendizajes adquiridos.....	.....
5.2	Problemas y dificultades surgidas a lo largo de la práctica.....	.....
5.3	Relación con el personal del centro.....	.....
6.	Autoevaluación.....	.....
5.3	Valoración crítica de la propia actuación.....	.....
5.4	Competencias profesionales adquiridas.....	.....
7.	Anexos.....	.....
8.	Bibliografía.....	.....

**Imagen 3:** Ejemplo de índice sin orden de sus apartados

- Finalmente, el índice debe aparecer justificado –Imagen 4–, y no puede aparecer ningún tipo de abreviatura al respecto (pág., p., pp.) junto al número de las páginas.

1. Presentación.....	1
2. Contexto escolar y plan de centro.....	2
3. Actuaciones como docente.....	5
4. Secuencia didáctica.....	9
4.1. Justificación.....	9
4.2. Descripción de la programación.....	12
4.3. Contenidos de aprendizaje: procedimientos, conceptos, actitudes.....	14
4.4. Principios metodológicos.....	15
4.5. Distribución y organización de la secuencia.....	16
4.6. Recursos y materiales.....	17
4.7. Evaluación: criterios e instrumentos.....	18
4.8. Autoevaluación.....	19
4.9. Fuentes de información utilizadas.....	20
5. Desarrollo y valoración de la unidad didáctica.....	21
6. Valoración global de las prácticas.....	28
7. Autoevaluación y conclusión.....	34
8. Anexo I.....	38
9. Anexo II.....	55

**Imagen 4:** Ejemplo de índice sin justificar márgenes

Tras el análisis de varios ejemplos, estableceremos unos ítems que debemos tener en cuenta en la elaboración de un índice:

- Utilizar apartados numéricos o alfabéticos, pero no ambos, para que el resultado sea uniforme.
- Agrupar los temas en apartados generales con diferentes subapartados para facilitar la localización de contenidos. Además, la asignación de un número de páginas por apartados servirá para equilibrar cada una de las partes del trabajo.
- Enumerar los apartados del índice con el número de página correspondiente.
- Justificar el índice, al igual que el cuerpo del trabajo.

Siendo conscientes que son múltiples los estilos de índices que podemos desarrollar, proponemos un ejemplo de distribución de contenidos –Imagen 5–:

ÍNDICE	
1. RESUMEN / ABSTRACT.....	2
2. INTRODUCCIÓN.....	3
3. REFERENTES TEÓRICOS DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN .....	5
3.1. El déficit de la habilidad oral en nuestro sistema educativo .....	5
3.2. La competencia comunicativa .....	7
3.3. La didáctica de la lengua oral.....	9
3.4. La integración de las destrezas comunicativas .....	12
4. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA INNOVADORA .....	13
4.1. El aula invertida. Fundamentos teóricos y didácticos.....	13
4.2. La puesta en práctica: Una unidad didáctica original .....	18
4.2.1. <i>Justificación</i> .....	18
4.2.2. <i>Contextualización</i> .....	18
4.2.3. <i>Temporalización</i> .....	19
4.2.4. <i>Competencias clave</i> .....	20
4.2.5. <i>Objetivos específicos de la unidad</i> .....	21
4.2.6. <i>Contenidos</i> .....	21
4.2.7. <i>Metodología</i> .....	22
4.2.8. <i>Evaluación</i> .....	24
4.2.9. <i>Atención a la diversidad</i> .....	26
4.2.10. <i>Materiales y recursos didácticos</i> .....	27
4.2.11. <i>Temas transversales</i> .....	27
4.2.12. <i>Interdisciplinariedad</i> .....	27
4.2.13. <i>Secuenciación</i> .....	27
4.2.14. <i>Desarrollo de la secuencia de actividades</i> .....	34
5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS PARA MI FUTURA LABOR DOCENTE.....	40
5.1. Necesidades de formación detectadas .....	41
5.2. Valoración crítica de la propuesta presentada .....	42
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	44
7. ANEXOS.....	46
7.1. ANEXO I: Rúbricas de evaluación .....	46
7.2. ANEXO II: Materiales didácticos .....	48
7.3. ANEXO III: Preguntas para la prueba oral .....	49

## 4. Tips para el autocheck

**Tabla 1:** Autocheck para elaborar el TFG/TFM

<b>TIPS PARA EL AUTOCHECK</b>	<b>Pon una X</b>		
	<b>Sí, siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>No</b>
<b>a) Desde la formulación de objetivos</b>			
1. He leído la guía didáctica para la elaboración de TFG/TFM con el fin de conocer la tipología textual.			
2. He leído la ficha de TFG donde se especifica la línea de investigación que voy a realizar.			
3. Antes de desarrollar el texto, ¿conozco el registro de lengua que debo emplear?			
4. He delimitado el tema y lo he consultado con la persona que tutela mi trabajo.			
5. He formulado las preguntas de investigación y los objetivos de mi trabajo.			
6. He diseñado la metodología con las técnicas e instrumentos que			
<b>b) Desde la generación de ideas</b>			
7. He pensado qué tópicos temáticos fundamentan mi trabajo de investigación.			
8. He seleccionado información mediante fichas, apuntes, bocetos, fotocopias...			
9. He leído y contrastado bibliografía para conocer el estado de la cuestión.			
<b>c) Desde la organización de ideas</b>			
10. Tras generar las ideas, he agrupado la diversa información generada.			
11. He organizado el material complementario de cara a los anexos.			
12. He realizado un índice para estructurar los diferentes apartados del trabajo.			

## 5. A modo de conclusión

Queda constatado que, a la hora de desarrollar un trabajo, hay un proceso reflexivo y pautado, pues no empieza cuando se escribe la primera palabra y termina cuando se pone “el punto final”, sino que es un recorrido donde intervienen numerosos procesos que hay que tener en cuenta. Cassany (1994: 265) indica tres momentos en el proceso de redacción « *hacer planes, redactar y revisar*, y de un mecanismo de control, monitor [en nuestro caso, el tutor académico], que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento trabaja cada uno de ellos ».

## Bibliografía

- ARROYO, Rosario y SALVADOR, Francisco (2005). “El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de Educación Primaria”. *Revista de Educación*, 336: 353–376.
- BAWARSHI, Anis y REIFF, Mary (2010). *Genre. An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*. Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- BÉRTOLO CADENAS, Constantino (1998). “Algunas reflexiones en torno a la expresión escrita”. En Luis Alberto de Cuenca *et al.*, *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 9. Universidad de Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. 67–86.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta. y SANZ, Glória. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- CASTELLÓ, Montserrat; BAÑALES, Gerardo y VEGA, Norma Alicia (2010). “Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22(8): 1253–1282.
- CEBALLOS, Wilmar. (2014). “Escritura de textos académicos”. *Revista de educación y pensamiento*, 21: 84–93.
- JIMÉNEZ, Rafael y ROMERO, Manuel Francisco (2012). *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*. Granada: GEU.
- MARTÍNEZ, Julián (2010). “La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica”. *Imágenes de investigación*, 9(2): 35–47.
- MATEOS, Mar (2001). *Metacognición y educación*, Buenos Aires: Aiqué
- JIMÉNEZ, Rafael; ROMERO, Manuel Francisco y SÁNCHEZ, Susana (2014). “Diagnóstico y evaluación de la comunicación escrita en el perfil de ingreso de los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria”. En Manuel Francisco Romero Oliva (coord.). *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación. Una visión desde los grados de magisterio*. Barcelona: Octaedro  
Quitar la cursiva. 25–62.

## Para saber más

- CASTELLÓ, Montserrat (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Este libro, destinado a estudiantes y profesores, pretende servir a los primeros como recurso de ayuda a la hora de enfrentarse a los procesos que exige la

comunicación académica y, como recurso auxiliar a los segundos cuando deben orientar a afrontar la creación de textos de perfil académico.

JIMÉNEZ, Rafael y ROMERO, Manuel Francisco (2012). *Cómo mejorar la expresión escrita. Manual de redacción para el ámbito universitario*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Este manual está expresamente dirigido a estudiantes universitarios para ayudarles a estructurar sus textos académicos, partiendo de la realización de borradores, pasando por la redacción de textos, su corrección y terminando por los signos de corrección y las entradas bibliográficas. Es interesante que los autores ofrezcan modelos textuales para la posterior elaboración por parte del alumnado.

MONTOLIO, Estrella (2014). *Manual de escritura: académica y profesional*. Barcelona: Ariel.

Es un manual ofrece diferentes procedimientos y estrategias para crear diversos textos no solo en el ámbito académico trabajando la ortografía, el léxico, las estructuras sintácticas... Además, aporta no solo contenidos teóricos donde se aprecia las características textuales de cada uno ellos, sino ejercicios donde el mismo lector puede corregírselos.



## Capítulo 3.

# Búsqueda de referencias bibliográficas científicas

José Antonio Sáez Fernández\*

La documentación es uno de los puntales básicos de cualquier investigación científica y, debido a la sobreabundancia actual de información, resulta imprescindible conocer el funcionamiento de los programas informáticos que se emplean para su búsqueda y selección, así como saber diseñar estrategias de búsqueda adecuadas.

En primer lugar, deberemos recurrir a fuentes científicas, contrastadas y válidas, que principalmente están disponibles desde la página web del Área de Biblioteca, Archivo y Publicaciones de la UCA (en adelante, ABAP)<sup>1</sup>.

La forma de acceder a cualquier documento es a través de alguno de los elementos que conforman su *referencia bibliográfica*, entendida como el conjunto de datos que sirven para identificarlo, por ejemplo: autor, título, lugar de publicación, editorial, año, materias, etc. -Figura 1-.



**Figura 1:** Referencia bibliográfica de un libro en papel tomada de Buscador. La Universidad de Cádiz emplea el término Caja de Búsqueda (en cursiva). Mantenemos el término Búsqueda (en cursiva) por estar más generalizado.

\* Área de biblioteca, archivo y publicaciones de la Universidad de Cádiz, España. Correo electrónico: joseantonio.saez@uca.es

1 En el caso de la Biblioteca de la Universidad de Cádiz, se pueden localizar en el siguiente enlace: <http://biblioteca.uca.es/>

En la actualidad, los tipos documentales son muy variados y pueden estar en soporte físico (papel, CD-ROM, DVD) o puramente electrónico.

En el caso de estos últimos, la tendencia generalizada es incluir un hiperenlace que permita acceder al documento a *texto completo* o su *resumen*.

## 1. ¿Dónde buscar referencias bibliográficas?

Para acceder a la documentación científica, las bibliotecas cuentan con una herramienta principal de búsqueda que, en el caso del ABAP de la Universidad de Cádiz, se llama *Buscador* y está en la página principal. Si hacemos clic en la lupa que se muestra en la figura 2, podremos acceder a la opción de búsqueda avanzada (ver apartado 2.1).



**Figura 2:** Página principal del ABAP con Buscador y Recursos Electrónicos

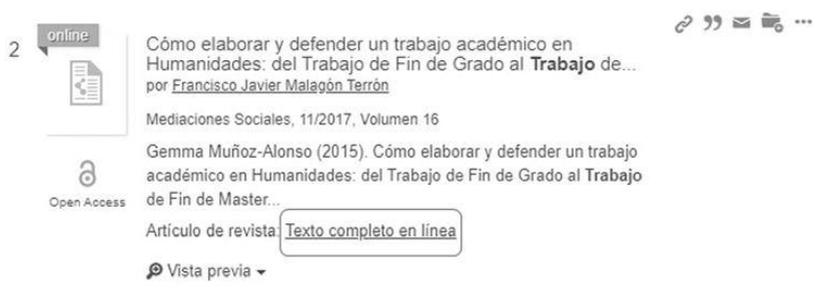
### 1.1. Buscador

Lo más habitual es comenzar nuestra búsqueda de documentación científica empleando la herramienta *Buscador*, para después proseguir con los *Recursos electrónicos* que creamos convenientes, en función de los datos de partida de que dispongamos.

En Buscador encontraremos una variada tipología de documentos tanto en soporte físico como electrónico -Figura 3-

La página de Buscador incluye en su parte superior derecha una pestaña de Ayuda -Figura 4- en la que se explica en detalle su funcionamiento<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Página de Buscador



**Figura 3:** Libro electrónico con enlace al texto completo tomada de Buscador



**Figura 4:** Ayuda de Buscador

## 1.2. Recursos electrónicos

Los recursos electrónicos son de tres tipos: plataformas de libros, plataformas de revistas y bases de datos.

Mientras que las plataformas solo incluyen libros o revistas, habitualmente en formato PDF, las *bases de datos* contienen una tipología más variada de documentos como en el caso de Buscador (libros, revistas, artículo de revista, presentaciones en congresos, vídeos, audios, leyes, etc.) generalmente con una versión en PDF y otra en HTML -Figura 5-

- a) Versión en HTML: permite navegar mediante hipervínculos entre documentos relacionados del mismo autor, de coautores, sobre la misma temática...



Figura 5: Artículo en Proquest Dissertations and Theses Global

- b) Versión en PDF: se usa para descargar o enviar por correo electrónico los documentos que finalmente interesen para nuestra investigación y pueden ser guardados tanto en un ordenador físico como almacenados «en la nube» por ejemplo, en un *gestor de referencias bibliográficas* como *Mendeley*, *Endnote* o *Zotero*, lo que facilitará posteriormente el proceso de cita bibliográfica en los trabajos que realicemos (TFG, TFM, etc.).

El ABAP dispone de una página web específica que recoge toda la información relativa a gestores de referencias bibliográficas -Figura 6- y en particular en relación con Mendeley<sup>3</sup>.

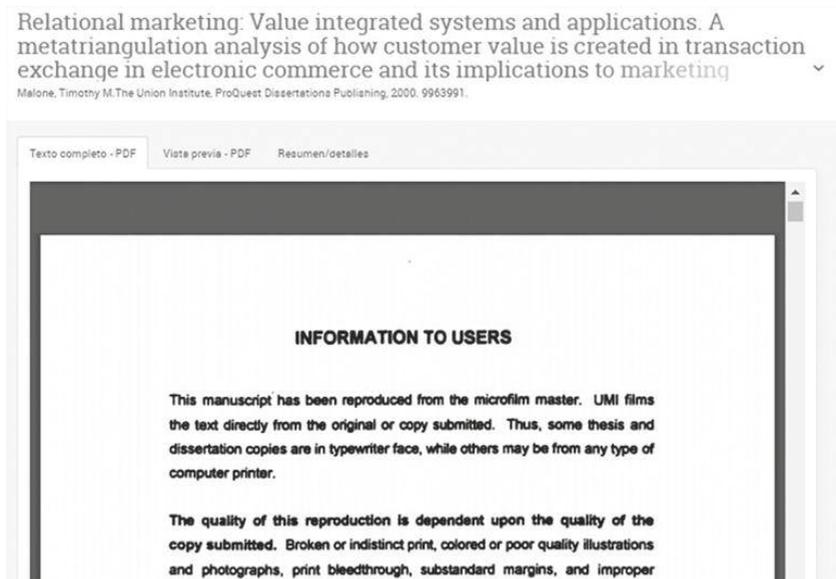


Figura 6: Versión en PDF del artículo de revista de la figura anterior

3 Página de Gestores de Referencias Bibliográficas: <https://biblioteca.uca.es/gestores-de-referencias-bibliograficas/>

## 2. El software de interrogación: cómo buscar

Al igual que diferentes modelos de vehículos como las bicicletas tienen elementos estándar como manillar, pedales o frenos, las diferentes herramientas de búsqueda también presentan elementos que, salvando las lógicas diferencias de diseño, tienen funciones muy similares entre sí.

En este apartado se describirán los elementos comunes de la mayor parte de programas de interrogación que se emplean tanto en Buscador como en los recursos electrónicos.

*Consejo:* leer las ayudas que ofrece el programa que vayamos a emplear, nos ahorrará mucho tiempo en pruebas de ensayo y error.

### 2.1. Búsqueda básica y avanzada

Por lo general, todos cuentan con una búsqueda básica consistente en un “cajón” similar al que emplean los motores de búsqueda de internet como Google, Duck Duck Go, Bing, etc. que ya vimos en el apartado 1, figura 2.

También suelen contar con una o más formas de búsqueda que podríamos llamar de tipo *avanzado*.

Este tipo de búsquedas, permiten discernir qué elemento de la referencia bibliográfica deseamos buscar (autor, título, materia...), al contrario de lo que sucede en la búsqueda básica.

En el caso de Buscador, accederemos a ella, haciendo clic en “Búsqueda avanzada” que aparece en el lado derecho del cajón de búsqueda de la figura 7.



Figura 7: Acceso a la Búsqueda avanzada en Buscador

Desde esta pantalla -Figura 8-, podremos seleccionar el campo por el que deseemos buscar (1), combinar varios términos de búsqueda con los operadores lógicos (2), elegir un rango de fechas de publicación (3), elegir el tipo de documento que deseamos ver (4), idioma (5), mostrar (6) o excluir (7) algún tipo de documento.

Figura 8: Pantalla de búsqueda avanzada de Buscador

## 2.2. Operadores de búsqueda: lógicos, de proximidad y de truncamiento

### 2.2.1. Operadores lógicos o booleanos

Cuando necesitamos hacer una búsqueda en la que combinemos varios términos de búsqueda (temas diferentes, autor y temas, etc.) (1) recurriremos a estos operadores, haciendo clic en desplegar el cajón (2) -Figura 9-.

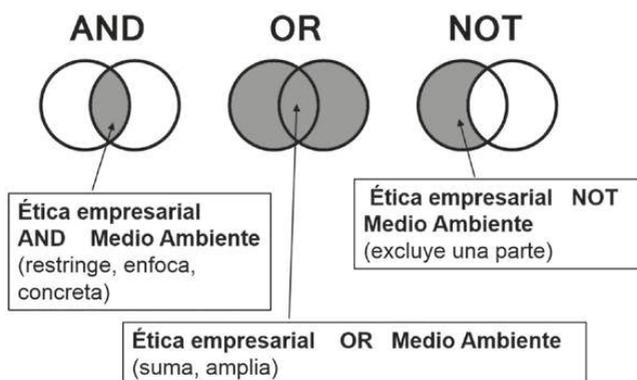
- Operador de intersección (AND, Y) -Figura 10-: permite combinar dos o más términos de búsqueda de modo que los resultados que se obtengan sean solo los documentos que incluyan todos esos términos y en los campos de búsqueda que se le indiquen. El resultado de la búsqueda por lo general será menor que si empleamos el operador de suma.
- Operador de suma (OR, O)-Figura 10-: suele usarse para buscar por términos sinónimos o cuasi sinónimos en un mismo idioma o en varios a la vez. Por ejemplo: ethics OR ética y ética OR moral.
- Operador de exclusión (NOT, AND NOT, NO) -Figura 11-: se emplea cuando deseamos excluir una parte de un todo, como en el ejemplo de la figura 12, nos interesa todo lo relativo a «ética empresarial», siempre que no sea la faceta relacionada con “medio ambiente”.

The image shows a search interface with a header bar containing a back arrow and the text "Búsqueda básica". Below the header, there is a search bar with a "Búsqueda" button and a "Borrar el formulario" link. A dropdown menu is open, showing "Todos los campos" selected. To the right of the search bar, there are two empty input fields. Below the search bar, there are several sections: "Tipo de contenido" with a dropdown menu showing "AND", "OR", and "NO"; "Ocultar opciones de" with a dropdown menu showing "Todos los campos" and a list of fields including Autor, Título, Título de la publicación, Términos temáticos, Resumen, Número de clasificación, CODEN, Dewey, DOI, ISBN, ISSN, Edición, Full Text, Género, Localización geográfica, Número, OCLC Number, Número de patente, and Editor; "Limitar a" with a checkbox for "Material revisado por expertos"; "Disciplina" with a search bar and a dropdown menu showing "Cualquier tipo", "Administraciones públicas", "Agricultura", and "Anatomía y psicología"; and "Excluir de los resultados" with checkboxes for "Reseñas de libros", "Prensa", and "Disertaciones".

Figura 9: Campos de búsqueda y operadores lógicos en Buscador

The image shows a close-up of a dropdown menu for logical operators. The menu is open, showing the selected option "AND" and a list of options: "AND", "OR", and "NO".

Figura 10: Operadores lógicos o booleanos en Buscador



**Figura 11:** Diferencia de resultados aplicando los distintos operadores lógicos



**Figura 12:** Operador de proximidad de la base de datos Aranzadi Instituciones

### 2.2.2. Operadores de proximidad

Algunas bases de datos disponen de este operador adicional, que funciona de un modo parecido al de intersección.

La diferencia entre ambos consiste en que los términos combinados, deberán estar en el mismo párrafo (sin que pueda haber un punto y aparte entre ellos).

Se supone que la mayor cercanía entre los términos de búsqueda indica que el contenido del documento trata sobre la relación entre ambos.

### 2.2.3. Operadores de truncamiento

Si deseamos encontrar diferentes términos que tengan en común una misma raíz semántica, por ej. “mercado”, “supermercado”, “hipermercado” usaremos alguno de los operadores de truncamiento disponibles.

Su uso nos permitirá buscar todas las posibles variantes de un mismo término sin tener que realizar varias búsquedas para cubririrlas todas.

Por regla general, se pueden emplear dos:

- Operador que sustituye un número indefinido de caracteres: el símbolo empleado para ello suele ser un asterisco \*, pero a veces puede ser un dólar \$ u otros.
- Operador que sustituye un solo carácter: se suele emplear el símbolo de interrogante?

En el ejemplo de la figura 13, la base de datos buscará en el texto de sus documentos cualquier palabra que comience por la raíz «droga» siempre que en dicho texto aparezca también el término «dopaje».



The screenshot shows the search interface of ARANZADI INSTITUCIONES. At the top, there is a navigation menu with categories: Universal, Legislación, Jurisprudencia, D. Administrativa, Bibliografía, Proyectos de Ley, and Ayudas y Subvenciones. Below the menu, the breadcrumb 'Inicio > Legislación' is visible. The main search area is titled 'Buscar en Legislación' and contains two search fields: 'Texto' and 'Titulo'. The 'Texto' field contains the query 'droga\* .Y dopaje' and has a dropdown menu for operators. The 'Titulo' field is empty and also has a dropdown menu for operators.

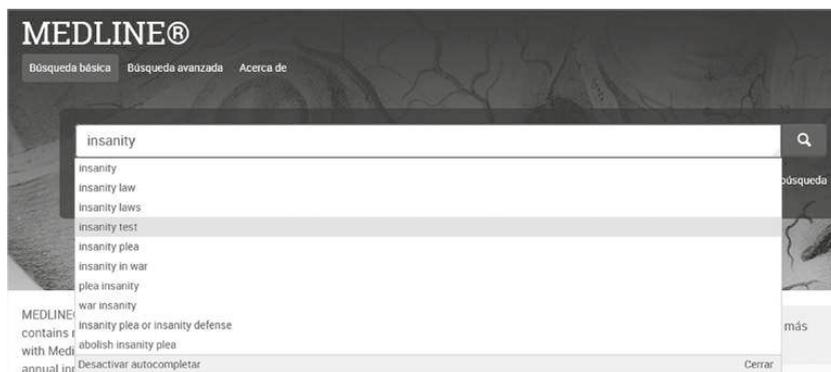
Figura 13: Operador de truncamiento combinado con uno de intersección

El símbolo de truncamiento puede situarse delante o detrás y, en algunas bases de datos, incluso dentro de la palabra raíz buscada. Por ej.: \*mercado\*, colo\*ur.

*Consejo:* en una misma búsqueda, pueden combinarse varios de estos operadores, pero se recomienda emplear el mínimo imprescindible ya que puedan dar lugar a búsquedas confusas.

### 2.3. Sugerencias de búsqueda, autocompletar

Algunos programas ofrecen búsquedas alternativas basadas en los términos que hayamos introducido mediante asociación temática -Figura 14-



**Figura 14:** Sugerencia de búsqueda en la versión de *Proquest* de la base de datos *Medline*

### 2.4. Materias o palabras-clave

Ambas palabras designan a los términos que describen la temática de cada uno de los documentos contenidos en un recurso electrónico.

Las *materias* son palabras sueltas o expresiones que se seleccionan de una lista preestablecida de materias estándar o de un tesoro, mientras que las *palabras-clave* lo son directamente de las palabras empleadas en cada uno de los documentos indizados en el recurso.

En el caso de las materias suelen seleccionarse de un índice al que se accede desde el propio recurso electrónico -Figuras 15 y 16-.

TRONOS REUTER  
ARANZADI INSTITUCIONES

Universal | Legislación | Jurisprudencia | D. Administrativa | Bibliografía | Proyectos de Ley | Ayudas y Subvenciones | C. Colectivos | Inicio > Legislación

Inicio > Legislación

🔍 Buscar en Legislación

Texto  Operadores ▾

Título  Operadores ▾

Voces  ? ≡

Rango  ? ≡

Número de Disposición  /

Fecha  desde    hasta

el día

Organo  ? ≡

Boletín  ? ≡

Número de boletín  /

Fecha  desde    hasta

el día

Excluir derogadas

Buscar Borrar

Figura 15: Acceso al Índice de materias de la base de datos Aranzadi Instituciones

TRONOS REUTER  
ARANZADI INSTITUCIONES

Universal | Legislación | Jurisprudencia | D. Administrativa | Bibliografía | Proyectos de Ley | Ayudas y Subvenciones | C. Colectivos | Noticias | Diccionario | Formularios | Expertos

Inicio > Legislación

Inicio > Legislación

🔍 Buscar en Legislación

Texto  Operadores ▾

Título  Operadores ▾

Voces  ? ≡

Rango  ? ≡

Número de Disposición  /

Fecha  desde    hasta

el día

Organo  ? ≡

Boletín  ? ≡

Número de boletín  /

Fecha  desde    hasta

el día

Excluir derogadas

Tesoro de Legislación

Buscar

ABCDEFGHIJKLMNORSTUVWXYZ ▶▶

- A Conulia
- Abacá
- Abadejo
- Abanderamiento
- Abandono de cosas aseguradas (Seguro marítimo)
- Abandono de destino o residencia
- Abandono de familia, menores o incapaces
- Abandono de familia, menores o personas con discapacidad necesitadas de especial atención
- Abandono del régimen de depósito distinto del aduanero de bienes procedentes de otro Estado miembro o terceros países (IVA, base imponible)
- Abandono del régimen de depósito distinto del aduanero de bienes procedentes del interior del

Figura 16: Índice de materias de la base de datos Aranzadi Instituciones

## Anexo

Actualmente, podemos acceder a los recursos electrónicos tanto desde el propio Buscador, como yendo directamente a la página web de Recursos electrónicos del ABAP desde la página principal -Figura 17-



**Figura 17:** Página principal del ABAP con indicación del acceso a los Recursos electrónicos

Al hacer clic en “Recursos electrónicos”, veremos la siguiente pantalla -Figura 18-

Desde esta página podemos buscar por:

- Título (todos los materiales, solo revistas, solo libros).
- Identificador: número internacional estándar para libros (ISBN) y para publicaciones seriadas/revistas (ISSN).
- Listado alfabético de títulos.
- Libros y revistas por materias.
- Listado de recursos bibliográficos (por orden alfabético de nombre del recurso).
- Recursos bibliográficos por disciplina: son los mismos recursos del punto e) pero ordenados por áreas temáticas: Ciencia y tecnología, Ciencias sociales, Humanidades, Ciencias de la salud, Derecho, Multidisciplinares.

## Área de Biblioteca, Archivo y Publicaciones

### Recursos electrónicos

Inicio > Página principal recursos electrónicos

#### Revistas y libros electrónicos de la Biblioteca

Buscar por título o por identificador (ISSN/ISBN):

Todo  Solo revistas  Solo libros

El título comienza por

Si dispone de la cita completa búsquela aquí

#### Listado alfabético de títulos

#### Libros y revistas por materias

Seleccione una materia

---

#### Bases de datos y portales bibliográficos

#### Listado de recursos bibliográficos

Seleccione un recurso

#### Recursos bibliográficos por disciplina

Acceder a recursos por disciplina  
(Ciencia y Tecnología, Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias de la Salud, Derecho y Multidisciplinares)

**Figura 18:** Pantalla de Recursos electrónicos



## Capítulo 4.

# Textualizar el pensamiento: organización y desarrollo de las ideas

Rafael Jiménez Fernández\*

En la construcción de un escrito se debe prestar atención a cada uno de estos tres momentos: la planificación, la composición y la revisión. En primer lugar, se planifica el escrito. Se trata de una fase inicial en donde se formulan los objetivos del escrito (a quién se dirige, cuál es el propósito). Mediante estas preguntas determinamos el tipo de escrito que utilizaremos, así como el registro idiomático (informal o formal) más apropiado en función de la situación comunicativa y de las características del destinatario. La utilización de un registro en concreto comporta la selección de una expresión lingüística determinada dentro de todas las posibilidades que ofrece la lengua. El propósito del escrito, por su parte, obliga a establecer su formato y extensión. Después de llevar a cabo la formulación de objetivos, es momento de generar ideas a través de distintas técnicas y recursos, y de organizar las ideas a fin de que permitan la construcción de nuestro pensamiento, esto es, de lo que queremos decir.

En segundo lugar, se pasa a componer el texto. En esta fase se tienen que redactar las ideas elegidas y organizadas anteriormente. Para ello es necesario que el escritor se valga de dos propiedades textuales: la coherencia y la cohesión. Mediante la primera logra dotar al texto de una adecuada organización y distribución de la información que deseamos transmitir. Se trata, pues, de una propiedad básicamente semántica por afectar al contenido del escrito. Se ocupa de la cantidad de información que se quiere introducir en el texto, es decir, cuánta información damos, si se produce exceso o escasez de contenidos, etc. También tiene que ver con la calidad y la estructuración de la información (claridad, comprensión, precisión terminológica, ordenamiento, progresión temática...). Aquí desempeñan un papel fundamental los párrafos, elementos todavía por

---

\* Universidad de Cádiz, España. Correo electrónico: rafael.jimenezfernandez@uca.es

descubrir por los estudiantes cuando componen sus escritos y que se caracterizan por aparecer marcados gráficamente con puntos y aparte.

Por otro lado, mediante la cohesión conseguimos que los enunciados que componen un texto queden relacionados por medio de distintos mecanismos lingüísticos: la referencia, la sustitución, la elipsis, los conectores discursivos, la puntuación, etc. Así, por ejemplo, gracias a los conectores discursivos podemos conectar distintas partes del texto, ya sea enlazando sintácticamente distintos enunciados oracionales para expresar causa, finalidad, consecuencia, comparación..., o bien relacionando secuencias textuales supraoracionales. En cuanto a la utilización de los signos de puntuación, la *Ortografía de la lengua española* (2010: 281–282) nos dice que son signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos (citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo, etc.). Por tanto, el objetivo fundamental de la puntuación es conseguir que el texto escrito que elaboramos transmita de forma adecuada el mensaje que proponemos comunicar. A pesar de que muchos de los usos de los signos de puntuación sean opcionales, es decir, que dependan en cierta medida de la subjetividad de quien escribe, no es menos cierto que existen también casos donde el uso de aquellos se debe a razones prescriptivas.

Durante el desarrollo de la composición también hemos de seleccionar adecuadamente las palabras intentando evitar la pobreza léxica (uso de términos muy vagos e imprecisos), la repetición de una misma palabra o de palabras pertenecientes a una misma familia léxica, el empleo de palabras excesivamente polisémicas, la ausencia o la repetición de conectores discursivos, la adjetivación inexpresiva, las redundancias, la falta de concisión, etc. Igualmente, en la construcción de oraciones debemos no incurrir en la ambigüedad sintáctica, limitar los incisos, vigilar la extensión de los enunciados, así como respetar el orden básico de sus componentes.

En último lugar, nos encontramos con el proceso de revisión. Es el momento de comprobar si el producto elaborado responde a los objetivos y los propósitos iniciales, si hemos de reajustar (ampliar, reducir, reorganizar) las ideas incorporadas y posteriormente redactadas en el transcurso de la composición y también hemos de repasar los aspectos formales del texto. Para muchos estudiantes la fase de revisión, que tienden a realizarla de modo mecánico y siempre con prisas, solo tiene que ver con esos aspectos superficiales en vez de abarcar todo lo trabajado en las etapas previas.

En la revisión de los contenidos, donde fijamos nuestra atención en la adecuación y coherencia textuales, hemos de repasar los siguientes puntos:

- ¿Desarrollamos nuestras ideas con claridad y conforme al propósito del trabajo?
- ¿Hemos enfocado la tarea en función del destinatario?
- Cantidad, orden y organización de la información: ¿Reordenamos enunciados y partes del texto? ¿Eliminamos ideas redundantes o irrelevantes? ¿Añadimos algo nuevo? ¿Existe progresión temática? ¿Cumplimos con las características del tipo de texto escogido?

En cuanto a la revisión de los aspectos formales del escrito, tendríamos que considerar estos apartados:

- Corrección idiomática. Incluimos aquí los aspectos normativos que tenemos que dominar para que el texto sea correcto en su expresión escrita: ortografía (ortografía de letras y palabras, acentuación y puntuación), vocabulario (pobreza, repeticiones, cacofonías, precisión y propiedad en el significado) y gramática (concordancias, longitud de los enunciados, conectores, anacolutos, subordinación, incorrecciones normativas).
- Presentación. En este punto hemos de prestar atención a la caligrafía (legibilidad de la letra si estamos ante un texto manuscrito), la extensión y distribución de los párrafos, los márgenes, la separación entre líneas, el sangrado de párrafos y la eliminación de tachaduras y emborronamientos.

## 1. La corrección ortográfica<sup>1</sup>

### 1.1. Acentuación

Desde las últimas normas de ortografía, en el 2010, no deben llevar nunca tilde ni la palabra *solo* (sea adjetivo o adverbio), ni los demostrativos (aun cuando estos funcionen como pronombres), ni la conjunción *o* (incluso cuando aparece entre cifras o signos):

El hecho de que este método se centre *sólo* en un aspecto hace que deje de funcionar para ese tipo de metas (correcto: *solo*).

Por tanto, creo que programas como *éste* son muy necesarios para mejorar de verdad la vida de un centro (correcto: *este*).

Para llevar a cabo esta actividad se colocaron los alumnos en grupos de 3 ó 4 componentes; a continuación, se repartieron los libros de lectura que tenían de revisar y trabajaron así durante toda la hora de clase (correcto: 3 o 4).

---

1 Los ejemplos que se aportan proceden de textos escritos por los estudiantes universitarios de Máster. Se han reproducido fielmente y por ello hemos mantenido cualquier tipo de incorrección lingüística.

## 1.2. Siglas

Las siglas se forman por la yuxtaposición de iniciales de las palabras que integran una expresión compleja, por ejemplo, *ONG* (*organización no gubernamental*). Se emplean para referirse de modo abreviado a instituciones, organismos, empresas, objetos, etc., y se escriben con mayúsculas, sin puntos y sin espacio entre letra y letra:

Mis participaciones más significativas fueron las relativas a mi propia U.D. y las esporádicas o parciales que desarrollé con los alumnos del Ciclo Formativo en Comercio Internacional y con los alumnos de Diversificación de 4º de la E.S.O.

(Correcto: Mis participaciones más significativas fueron las relativas a mi propia UD y las esporádicas o parciales que desarrollé con los alumnos del Ciclo Formativo en Comercio Internacional y con los alumnos de Diversificación de 4º de la ESO).

Asimismo, las siglas se mantienen invariables en la escritura. Por ello, formar su plural añadiendo una *s*, precedida o no de apóstrofo, se considera un uso copiado del inglés, que debe evitarse:

En la biblioteca había una estantería para los CD's que entregan algunas editoriales de libros de texto como material didáctico que puede utilizarse en la clase. (Correcto: los CD).

## 1.3. Puntuación

A continuación, recogemos los tipos de errores más frecuentes que hemos observado en las redacciones de los TFM, descritos a partir de los distintos usos lingüísticos que recoge la *Ortografía* (2010).

### 1.3.1. *La coma para delimitar incisos y unidades con alto grado de independencia*

Un error muy frecuente es la omisión de una de las dos comas que aíslan los incisos dentro de un enunciado:

Pienso que *según el centro escolar donde haga las prácticas*, tendré que desarrollar mi labor docente de un modo determinado en función de las características de su alumnado.

(Correcto: Pienso que, *según el centro escolar donde haga las prácticas*, tendré que desarrollar mi labor docente de un modo determinado en función de las características de su alumnado).

No obstante, la fecha de los exámenes, *tanto de literatura como los distintos modelos de recuperación* era un elemento angustioso.

(Correcto: No obstante, la fecha de los exámenes, *tanto de literatura como los distintos modelos de recuperación*, era un elemento angustioso).

### 1.3.2. La coma para delimitar ciertos miembros o grupos sintácticos en la oración simple

Se considera incorrecto escribir coma entre el verbo y los grupos sintácticos que este necesita para que el enunciado tenga sentido y sea gramatical (sujeto, complemento directo, complemento indirecto, complemento predicativo, complemento de régimen y complemento agente) o entre un grupo nominal y un complemento preposicional que lo especifica.

En los siguientes ejemplos se escribe coma entre el sujeto y el verbo y entre el verbo y el complemento directo.

La asignatura de Procesos y Contextos Educativos, es una de las asignaturas indispensables de este Máster.

(Correcto: La asignatura de Procesos y Contextos Educativos es una de ...).

El IES Castillo de Matrera de Villamartín, se encuentra localizado en un entorno con unas características muy particulares.

(Correcto: El IES Castillo de Matrera de Villamartín se encuentra ...).

Por otro lado, me encontré también con otra profesora del departamento de inglés que me contó que cada poco tiempo buscaba en foros de educación o donde pudiera encontrar, información acerca de nuevos recursos o actividades que dieran buenos resultados para probarlos en sus aulas.

(Correcto: o donde pudiera encontrar información acerca de nuevos recursos o actividades que dieran buenos resultados para probarlos en sus aulas).

Con el siguiente trabajo se pretende conocer cómo utilizan los maestros, los diferentes métodos de enseñanza de la lectura.

(Correcto: cómo utilizan los maestros los diferentes métodos de enseñanza de la lectura).

Es recomendable no escribir coma cuando el complemento circunstancial que precede al verbo es breve:

*El primer día de clase*, nos preguntaron por qué habíamos elegido esta optativa y casi todos respondimos que la razón era su utilidad. (Mejor: *El primer día de clase* nos preguntaron ...).

Con muchos adverbios y expresiones adverbiales y preposicionales que afectan o modifican a toda la oración (*generalmente, sinceramente, brevemente, naturalmente, evidentemente, efectivamente, por suerte*, etc.) debe escribirse coma en cualquier posición que dichos elementos ocupen dentro del enunciado:

*En efecto* pasaremos a hablar de la planificación y desarrollo de la unidad, y posteriormente de las demás actuaciones.

(Correcto: *En efecto*, pasaremos a hablar de ...).

He de decir que, la estructura del trabajo puede parecer un tanto teórico en algunas de sus partes, en efecto he introducido todas mis valoraciones personales posibles e incluso alguna que otra cita con el fin de hacerla lo más dinámica posible.

(Correcto: ...un tanto teórico en algunas de sus partes, en efecto, he introducido todas ...).

*Afortunadamente* este bloque nos sirvió para conocer la Ley por la que se rige el sistema educativo en España y concretamente en Andalucía.

(Correcto: *Afortunadamente*, este bloque nos sirvió para conocer la Ley ...).

También deben ir delimitadas por coma las estructuras encabezadas por expresiones de valor introductorio (*en cuanto a, respecto de, en relación con, con referencia a*, etc.) pues afectan a todo el enunciado:

*Con respecto a la profesión docente y sus estilos* fue bastante más interesante, ya que como dije anteriormente, los contenidos se prestaban a ser confrontados con la realidad encontrada durante el período de prácticas.

(Correcto: *Con respecto a la profesión docente y sus estilos*, fue bastante más interesante ...).

*En lo relacionado con la teoría* estoy totalmente a favor de ella, ya que es cierto y lo he podido observar de primera mano, que los profesores de hoy en día no son conscientes de que los cambios que ha habido en la sociedad.

(Correcto: *En lo relacionado con la teoría*, estoy totalmente a favor de ella, ya que es cierto ...).

*En cuanto a la consideración del alcance de los objetivos* el profesor debería ser muy flexible.

(Correcto: *En cuanto a la consideración del alcance de los objetivos*, el profesor debería ser muy flexible.).

### 1.3.3. *La coma para delimitar unidades coordinadas*

Cuando el último miembro de una coordinación va introducido mediante la locución conjuntiva *así como*, se recomienda que se escriba delante una coma:

También hablamos sobre el papel del profesor ante tal situación *así como* los mecanismos para hacerle frente a un alumno o alumna con dicho trastorno.

(Mejor: También hablamos sobre el papel del profesor ante tal situación, *así como* los mecanismos ...).

No se escribe coma entre miembros coordinados por las conjunciones copulativas discontinuas *ni... ni... y tanto... como*:

*Tanto* todo el personal del centro, *como* mi tutor me hicieron sentir una compañera más, como si ya trabajara allí y me hacían partícipe de todo para que pudiera ver de la forma más real posible la vida en un centro y la convivencia con los compañeros.

(Correcto: *Tanto todo el personal del centro como mi tutor me hicieron sentir ...*).

A lo largo de los módulos teóricos hemos visto, *tanto* el contexto de actuación estudiado en el módulo común, *como* los contenidos y sus procesos de enseñanza-aprendizaje abordados en el módulo específico.

(Correcto: ... hemos visto *tanto* el contexto de actuación estudiado en el módulo común *como* los contenidos y sus procesos de enseñanza-aprendizaje abordados en el módulo específico).

Sí se escribe coma para separar los dos términos de la construcción copulativa *no solo...*, *sino (también)*. Aparte del error de no incluir la coma delante de la conjunción *sino* o *sino también*, observamos igualmente la colocación de una coma indebida ante el primer término de la construcción, es decir, precediendo a *no solo*.

Estas actividades suelen ser juegos de rol, que *no solo* permiten desarrollar la competencia comunicativa *sino también* suelen aumentar considerablemente la motivación de los alumnos.

(Correcto: ... desarrollar la competencia comunicativa, *sino también* suelen aumentar ...).

Son aprendizajes imprescindibles que sirven, *no solo* para mejorar el rendimiento escolar, *sino* para desenvolverse mejor en la vida.

(Correcto: ... que sirven *no solo* para mejorar el rendimiento escolar, *sino* para desenvolverse mejor en la vida).

Aunque existen casos en que el uso de la coma ante las conjunciones *y*, *e*, *ni*, *o*, *u* es admisible, como regla general, el uso de la coma es incompatible con estas conjunciones cuando se emplean para separar elementos de una misma serie o miembros sintácticamente equivalentes dentro de un mismo enunciado:

Creo que es necesario que los futuros docentes tengan una buena base acerca de todos estos conocimientos para tener así el criterio suficiente para poder elegir qué clase de metodología quiere adoptar a la hora de dar sus clases, *o* a dónde acudir si le surge un problema y requiere de otra forma para hacerlo *o* no le funciona cierta metodología con una clase en concreto y ha de cambiarla, etc.

(Correcto: ... el criterio suficiente para poder elegir qué clase de metodología quiere adoptar a la hora de dar sus clases *o* a dónde acudir si le surge un problema ...).

Debe escribirse coma ante las oraciones coordinadas introducidas por las conjunciones *pero*, *aunque*, *sino (que)*:

En mi caso no he podido ver cómo se trabaja por competencias *pero* creo, después de haber cursado esta asignatura, que lo más difícil sería evaluar la adquisición de tales competencias.

(Correcto: En mi caso no he podido ver cómo se trabaja por competencias, *pero* creo, después ...).

### 1.3.4. La coma para delimitar oraciones subordinadas

- a) **En subordinadas sustantivas.** Es incorrecto escribir coma entre el verbo y la oración subordinada sustantiva. También es un error separar la conjunción del resto de la oración que introduce:

Una vez confrontados todos los contenidos con la realidad encontrada en el Centro, *debo decir, que* la familia juega un papel importantísimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Correcto: ... el Centro, *debo decir que* la familia juega un papel importantísimo en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Es *llamativo, que* todos los profesores procedentes de tres centros distintos coinciden en el mismo método: *El país de las letras*.

(Correcto: Es *llamativo que* todos los profesores procedentes ...).

*Considero, que* esta debería ser la actitud hacia la diversidad imperante en un centro educativo, en lugar de la manida tendencia a dar a estos alumnos por «casos perdidos».

(Correcto: *Considero que* esta debería ser la actitud hacia la diversidad imperante ...).

En cuanto a los órganos de coordinación docente, he de decir *que, en la EOI* hay un Departamento Didáctico para cada lengua, un Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y un Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares.

(Correcto: En cuanto a los órganos de coordinación docente, he de decir *que en la EOI* hay un Departamento Didáctico para cada lengua ...).

Antes de pasar a hablar sobre los contenidos vistos en esta asignatura, *he de decir que, esta asignatura* ha sido la más importante, ya que en ella hemos aprendido todo lo necesario para poder elaborar nuestra propia unidad didáctica que posteriormente hemos desarrollado en las prácticas.

(Correcto: ... *he de decir que esta asignatura* ha sido la más importante, ya que en ella ...).

- b) **En subordinadas de relativo.** Es incorrecto escribir coma tras las oraciones relativas sin antecedente expreso cuando estas funcionan de sujeto (ni cuando funcionan como atributo, complemento directo, indirecto o de régimen):

Muy pocas actividades están basadas en textos y *las que sí lo están*, suelen estarlo en textos literarios.

(Correcto: ... en textos y *las que sí lo están* suelen estarlo en textos literarios).

*Lo que está claro*, es que la innovación hoy en día es algo crucial en una profesión como la del docente y que debemos acabar con la típica concepción de que «hoy enseñamos contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI».

(Correcto: *Lo que está claro* es que la innovación hoy en día es algo crucial en una profesión ...).

- c) **En construcciones temporales.** Estas construcciones, en posición inicial, se separan con una coma del resto del enunciado:

*Cuando realicé la sesión de orientación vocacional* había una gran cantidad de alumnos que querían ser ingenieros o pilotos como sus padres.

(Correcto: *Cuando realicé la sesión de orientación vocacional*, había una gran cantidad de alumnos ...).

- d) En construcciones causales de la enunciación.** Se denomina así las causales que no expresan la causa de lo enunciado en la oración principal. Deben separarse del resto del enunciado mediante una coma:

La metodología que utilizamos para el estudio de esta ley me pareció muy provechosa *ya que* consistía en un análisis de la actual ley en comparación con la nueva, además de una reflexión sobre si determinados cambios nos parecían un acierto o un error.

(Correcto: ... me pareció muy provechosa, *ya que* consistía en un análisis de la actual ley en comparación con la nueva ...).

Como he mencionado, debemos crear tareas evaluables y eso me parece muy complicado *ya que* se trata de adquirir conocimientos para ser puestos en práctica en la vida real y evaluarlo académicamente me parece muy trabajoso.

(Correcto: ... me parece muy complicado, *ya que* se trata de adquirir conocimientos para ser puestos en práctica en la vida real y evaluarlo ...).

Cuando entre el nexos introductor y la oración subordinada se intercala otra oración subordinada, se recomienda mantener las comas que delimitan la subordinada incrustada, incluso cuando el primer nexos subordinante va precedido por un signo de puntuación. No obstante, puede optarse igualmente por no delimitar con comas el elemento incrustado si este es breve o, sobre todo, si el primer nexos subordinante va precedido por coma (en la segunda opción de corrección se cumplen los dos requisitos):

- En segundo lugar, otro día estaba en el despacho con mi tutor y un alumno con necesidades especiales, *ya que al tener un síndrome grave*, estaba aprobado por la junta que determinadas horas a la semana estuviera con un profesor a solas para ayudarle con la tarea.

(Correcto: En segundo lugar, otro día estaba en el despacho con mi tutor y un alumno con necesidades especiales, *ya que, al tener un síndrome grave*, estaba aprobado por la junta que determinadas horas a la semana estuviera con un profesor a solas para ayudarle con la tarea).

Y también:

(Correcto: En segundo lugar, otro día estaba en el despacho con mi tutor y un alumno con necesidades especiales, *ya que al tener un síndrome grave* estaba aprobado por la junta que determinadas horas a la semana estuviera con un profesor a solas para ayudarle con la tarea).

En mi caso en particular, esta desorientación hubiera sido aún más patente, *ya que al haber estado tutorizada por el vicedirector del centro*, he vivido mis prácticas entre clases y reuniones y más reuniones, sobre todo reuniones de dirección en las cuales se trataban temas mucho más formales.

(Correcto: En mi caso en particular, esta desorientación hubiera sido aún más patente, *ya que, al haber estado tutorizada por el vicedirector del centro*, he vivido mis prácticas entre clases y reuniones y más reuniones, sobre todo reuniones de dirección en las cuales se trataban temas mucho más formales).

Y también:

(Correcto: En mi caso en particular, esta desorientación hubiera sido aún más patente, *ya que al haber estado tutorizada por el vicedirector del centro* he vivido mis prácticas entre clases y reuniones y más reuniones, sobre todo reuniones de dirección en las cuales se trataban temas mucho más formales).

**e) En construcciones concesivas.** Las oraciones concesivas, cuando se encuentran en posición inicial, se separan mediante coma de la oración principal:

*A pesar de que fue un primer bloque útil* considero que sin el apoyo del segundo bloque se queda deficiente la información del primero.

(Correcto: *A pesar de que fue un primer bloque útil*, considero que sin el apoyo ...).

También se escribe entre comas la construcción concesiva si aparece en posición medial:

La escuela *a pesar de ser consciente de la existencia de la diversidad*, ha llevado a la práctica un tratamiento educativo más o menos homogéneo en áreas de una supuesta efectividad y rentabilidad de recursos.

(Correcto: La escuela, *a pesar de ser consciente de la existencia de la diversidad*, ha llevado a la práctica un tratamiento ...).

Se recomienda escribir coma tras construcciones formadas por grupos sintácticos (no oracionales) introducidas por locuciones de valor concesivo (a pesar de (que))

*A pesar de todo* no hubiera podido contrastarlo con mis prácticas, pero considero que mientras mejor sea la formación mejor preparado se está de cara al futuro y a situaciones imprevistas que puedan surgir.

(Correcto: *A pesar de todo*, no hubiera podido contrastarlo con mis prácticas ...).

### 1.3.5. La coma para delimitar los conectores en un enunciado

Los conectores discursivos (Ortografía, 2009: 343) ofrecen información sobre cómo debe ser interpretado el segmento sobre el que inciden en relación con el contexto precedente. Aportan significados muy variados: aditivos (*además, asimismo, encima, en el fondo, igualmente, por otro lado ...*), adversativos o contrargumentativos (*ahora bien, al contrario, en cambio, no obstante, por el contrario, sin embargo ...*), concesivos (*aun así, de todos modos, en cualquier caso ...*), consecutivos e ilativos (*así pues, en consecuencia, entonces, por consiguiente, por (lo) tanto ...*), explicativos (*es decir, esto es, o sea ...*), reformuladores (*con otras palabras,*

*dicho de otro modo ...*), ejemplificativos (*así, así por ejemplo, por ejemplo ...*), rectificativos (*mejor dicho ...*), recapitulativos (*en conclusión, en definitiva, en fin, en resumen ...*), de ordenación (*a continuación, en primer/segundo ... lugar, finalmente, para terminar, por una/otra parte, por último ...*), de apoyo argumentativo (*así las cosas, dicho esto, pues bien ...*) o de digresión (*a propósito, por cierto ...*).

Cuando aparecen al comienzo de la secuencia sobre la que inciden, los conectores van seguidos de coma y precedidos de cualquiera de los signos delimitadores principales:

Lo que me ha fascinado descubrir que es cierto es algo que vimos en la clase y es que no tiene nada que ver el entorno en el que se encuentra el centro con el clima que tenga este; no es algo que sea directamente proporcional, ya que, como es el caso de mi centro, se encuentra situado en una zona que no es muy favorecida, *sin embargo* todos dicen que es uno de los mejores centros para trabajar allí.

(Correcto: ... se encuentra situado en una zona que no es muy favorecida, *sin embargo*, todos dicen que es uno de los mejores centros para trabajar allí).

*Sin embargo* esto no suele ocurrir. En el Centro donde he realizado las prácticas no se enseña ni se evalúa por competencias.

(Correcto: *Sin embargo*, esto no suele ocurrir ...).

*En definitiva* se trata de un Centro tranquilo, pequeño, cómodo para el docente, acogedor, en el que todo el mundo se conoce, donde no hay grandes problemas en lo que se refiere a aspectos tales como absentismo escolar, fracaso escolar... y que podría ser calificado como un buen Centro general.

(Correcto: *En definitiva*, se trata de un Centro tranquilo, pequeño ...).

Además, al utilizar textos periodísticos conseguí varios objetivos al mismo tiempo: *por una parte* evité acabar con el fomento lector, lo cual puede ocurrir si se trabajan textos literarios y más aún si son textos literarios que el alumnado ha de leer obligatoriamente; por otra parte, el tratamiento de textos periodísticos me permitió dar unas pinceladas acerca de los distintos géneros.

(Correcto: ... conseguí varios objetivos al mismo tiempo: *por una parte*, evité acabar con el fomento lector, lo cual puede ocurrir si se trabajan textos literarios y más aún si son textos literarios que el alumnado ha de leer obligatoriamente; por otra parte, el tratamiento de textos periodísticos ...).

Por tanto, parece claro que la situación de cada alumno en la escuela depende de varios factores. Por un lado los factores familiares; por otro lado los factores sociales, como pueden ser las relaciones amistosas del alumno; por último los factores escolares (relaciones socio-afectivas con sus compañeros, relación con el docente, clima del aula...).

(Correcto: Por tanto, parece claro que la situación de cada alumno en la escuela depende de varios factores. *Por un lado*, los factores familiares; *por otro lado*, los factores sociales ...).

Se escriben entre comas los conectores precedidos de un nexos subordinante (*si*, *cundo*, *aunque*) o de una conjunción coordinante (*y* o *pero*):

Este contenido me ha parecido muy provechoso por varias razones. En primer lugar, porque es el tema que tuve que tratar en mi periodo de prácticas *y en segundo lugar*, porque a día de hoy la didáctica de la lengua me sigue pareciendo uno de los aspectos más difíciles de dominar.

(Correcto: ... tratar en mi periodo de prácticas *y, en segundo lugar*, porque a día de hoy la didáctica de la lengua me sigue pareciendo ...).

Hay adolescentes que adquieren su identidad con una relativa facilidad, *pero en cambio*, hay otros que no lo consiguen nunca o que se conforman con heredar la de sus progenitores, dejándose llevar por ellos.

(Correcto: ... con una relativa facilidad, *pero, en cambio*, hay otros que no lo consiguen nunca o que se conforman con heredar la de sus progenitores ...).

Parece una contradicción, *pero en realidad*, para que todos nuestros alumnos, independientemente de sus características, lleguen a recibir una educación de calidad igual a la de los demás compañeros, hay que partir de que cada alumno es diferente.

(Correcto: Parece una contradicción, *pero, en realidad*, para que todos nuestros alumnos ...).

### 1.3.6. La coma para marcar elisiones verbales

Es recomendable el uso de la coma cuando se elide el verbo por haber sido mencionada con anterioridad o estar sobrentendido:

... es lo que los médicos llaman «pubertad», los sociólogos «juventud» y los psicólogos «adolescencia».

(Mejor: ... es lo que los médicos llaman «pubertad»; los sociólogos, «juventud» y los psicólogos, «adolescencia»).

### 1.3.7. El punto y coma entre unidades coordinadas

Se escribe punto y coma, en lugar de coma, ante las conjunciones *pero*, *aunque* y *sino* cuando las oraciones en las que inciden tienen cierta longitud y si alguna de ellas presenta comas internas:

Se le dará importancia, por un lado, al marco oracional, basado en una enseñanza más tradicional de la gramática, *pero* también se tendrá en cuenta, por otro lado, el marco textual-discursivo, que aboga por una enseñanza mucho más funcional y comunicativa puesto que la función primaria de la lengua es servir de vehículo de comunicación.

(Mejor: Se le dará importancia, por un lado, al marco oracional, basado en una enseñanza más tradicional de la gramática; *pero* también se tendrá en cuenta, por otro lado, el marco

textual-discursivo, que aboga por una enseñanza mucho más funcional y comunicativa puesto que la función primaria de la lengua es servir de vehículo de comunicación).

Los conectores discursivos, además de poder ir precedidos de coma y punto, también pueden hacerlo mediante el punto y seguido:

Como ya he dicho anteriormente, la unidad que he elaborado está destinada a un alumnado de 4º de ESO; *por tanto*, atiende a los contenidos establecidos para dicho nivel.

### 1.3.8. Omisión de los dos puntos en el discurso directo

Los dos puntos se emplean para introducir citas donde se reproduce literalmente lo dicho o lo escrito:

Había una reflexión en el libro muy bonita y que creo que es cierta y que sería muy gratificante para todos si cada docente fuera consciente de ello, y es la siguiente «La verdadera satisfacción del educador sería que aquel a quien ha educado lo saludase como hombre libre, y lo reconociera como su educador sin ser, con ello, su vasallo» (Merieu, 1998: 47).  
(Correcto: ... y es la siguiente: «*La verdadera satisfacción del educador sería que aquel a quien ha educado lo saludase como hombre libre, y lo reconociera como su educador sin ser, con ello, su vasallo*» (Merieu, 1998: 47).

Me gustaría terminar este apartado con una cita del Manual *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven* de la Junta de Andalucía que dice así «La visión negativa y dramática de la adolescencia debe ser sustituida por otra centrada en el desarrollo positivo, que considera a chicos y chicas como recursos a desarrollar y no como un problema a resolver».  
(Correcto: ... que dice así: La visión negativa y dramática de la adolescencia ...).

Existe un tablón situado en uno de los pasillos en el que se puede observar un cartel que dice «Competencias básicas». Bajo este cartel aparecen nombradas varias de las competencias y algún artículo que tenga que ver con ellas.  
(Correcto: ... un cartel que dice: «Competencias básicas» ...).

### 1.3.9. Los puntos suspensivos

Debe evitarse la aparición conjunta de los puntos suspensivos y la palabra *etcétera* o su abreviatura:

Llevar a cabo este tipo de dinámicas cohesionan el grupo, crea lazos, aumenta la confianza y además, según la naturaleza de las distintas dinámicas, se consiguen otro tipo de objetivos: aumentar la comunicación, trabajar la *empatía...etc.*  
(Correcto: ... la comunicación, trabajar la *empatía, etc.*)

## 2. Corrección gramatical

- 2.1. Uso de *mismo*.** No es recomendable el uso anafórico del adjetivo *mismo* y sus variantes (*misma*, *mismos*, *mismas*) para referirse a otro elemento aparecido antes en el texto. Se recomienda sustituir *mismo* por un demostrativo, un posesivo o un pronombre personal.

Por eso el periodo de prácticas me parece la parte más importante del Máster y considero insuficiente la duración *del mismo*.

(Correcto: ... del Máster y considero insuficiente *su* duración).

Los docentes pasamos casi la mitad de cada día con el alumnado, por tanto, las características psicológicas *del mismo* influyen totalmente en nuestra labor docente.

(Correcto: ... el alumnado, por tanto, *sus* características psicológicas influyen totalmente en nuestra labor docente).

Muchísimas lecturas trataban los mismos temas y no solo nos las leíamos, sino que entregábamos un resumen de cada una, oíamos la presentación de los compañeros y después hablaba el profesor *sobre las mismas*.

(Correcto: ... de los compañeros y después hablaba el profesor *sobre ellas*).

- 2.2. Casos de *queísmo*.** Este fenómeno consiste en la supresión indebida de una preposición, generalmente *de*, ante la conjunción *que*, cuando la preposición viene exigida por el verbo de la oración o por alguna otra palabra del enunciado:

Vuelvo a opinar lo mismo que dije anteriormente, *me he dado cuenta que* clase de docente quiero ser.

(Correcto: ... *me he dado cuenta de que* clase de docente quiero ser).

Por otra parte, *estoy segura que* haciendo una revisión por mi parte de los contenidos que tratamos en este bloque de la asignatura, podré compararlos no solo conmigo, sino con los distintos modelos docentes que he visto en mi Centro de prácticas y los encontraré de gran utilidad para mi futura profesión docente.

(Correcto: Por otra parte, *estoy segura de que* haciendo una revisión ...).

Sin embargo, *soy consciente que* esto no es lo más común en los centros escolares que yo conozco.

(Correcto: Sin embargo, *soy consciente de que* esto no es lo más común ...).

Es el profesor quien ha de estar *convencido que* tiene que ir introduciendo cambios de forma paulatina.

(Correcto: Es el profesor quien ha de estar *convencido de que* tiene que ir introduciendo cambios de forma paulatina).

No hay *duda que* esto no es una carencia en el temario de la asignatura, puesto que como he dicho anteriormente, creo que es algo muy importante que nos formen en cuestión de legislación, sin embargo, que no sea una carencia no significa que no me haya chocado al llegar al centro.

(Correcto: No hay *duda de que* esto no es una carencia en el temario de la asignatura ...).

Por otra parte, también debemos de *insistir que* las características del alumnado influyen mucho en el modelo de docencia que tenga el profesor.

(Correcto: Por otra parte, también debemos de *insistir en que* las características del alumnado influyen ...).

**2.3. Las construcciones *sustantivo + a + infinitivo*.** Son galicismos sintácticos que deben evitarse, a pesar de que son muy empleadas en la actualidad. Se recomienda reemplazar la preposición *a* por otras como *por* o *para* o emplear el relativo *que*:

Para que esto sea posible, han de existir cursos y másteres de calidad como este que estamos cursando, en los que se toquen todos los *ámbitos a tener* en cuenta acerca de la enseñanza (aunque requieran una posterior renovación continua).

(Correcto: ... se toquen todos los ámbitos que tener en cuenta ...).

Los alumnos se sienten más cómodos tratando sus conflictos entre ellos que ante un profesor. Ellos mismos son los que llegan a *acuerdos a cumplir* y esto les prepara para su vida futura en la medida de que serán capaces de afrontar los conflictos desde una perspectiva conciliadora.

(Correcto: ... son los que llegan a *acuerdos para cumplir* y esto les prepara ...).

Se trata de un grupo donde cuatro de las *materias a impartir* están agrupadas por ámbitos, es decir, la profesora de *Matemáticas* se encarga de impartir las asignaturas de *Matemáticas y Ciencias Naturales*, y (...).

(Correcto: ... donde cuatro de las *materias para impartir* están agrupadas por ámbitos ...).

Otro *aspecto a considerar* en relación con la extendida desmotivación estudiantil es el planteamiento según el cual se continúan adquiriendo las destrezas o habilidades lingüísticas hoy en día.

(Correcto: Otro *aspecto por considerar* en relación con la extendida desmotivación estudiantil ...).

**2.4. A nivel de.** El uso de esta expresión solo es aceptable para indicar «altura» o, con un sentido metafórico, «categoría jerárquica, rango».

... desde que comenzaron a practicar la enseñanza, afectan mucho *a nivel de metodología*, lo que provoca que las técnicas que usan se hayan quedado obsoletas para los alumnos que necesitan ya otro tipo de estímulos e incentivos.

(Correcto: ... afectan mucho *a la metodología*, lo que provoca que las técnicas que usan ...).

... pero que es sin duda necesaria *para crecer a nivel tanto* profesional como personal mente.

(Correcto: ...pero que es sin duda necesaria *para crecer tanto* profesional como personalmente).

## 2.5. Omisión indebida de la preposición en la locución *conforme a*.

Confesamos que la idea de la «consulta abierta» nos parece un poco inapropiada para las características del grupo *conforme* lo observado en nuestra experiencia en el centro de prácticas.

(Correcto: ... características del grupo *conforme a* lo observado en nuestra experiencia en el centro de prácticas ...).

## 2.6. Uso incorrecto del infinitivo. No es aceptable usar el infinitivo narrativo como verbo principal:

Con respecto al fomento de la lectura, *decir* que leemos para aprender, explorar, crear, disfrutar e incluso por el mero hecho de leer.

(Correcto: Con respecto al fomento de la lectura, *podemos decir* que leemos para aprender ...).

Finalmente, *decir* que ha sido una buena experiencia el haber cursado este Máster, principalmente por la posibilidad que se nos plantea de poder confrontar la parte teórica con la realidad.

(Correcto: Finalmente, *tengo que decir* que ha sido una buena experiencia ...).

## 2.7. Dequeísmo. Consiste en añadir innecesariamente la preposición *de* ante la conjunción *que* cuando la preposición ni está exigida ni por el verbo ni por ninguna otra palabra del enunciado:

Un alumno saldrá a anotar y el resto irá respondiendo. Los alumnos «escribas» serán dos o tres, se irán intercambiando *a medida de que* se llene la pizarra.

(Correcto: ... se irán intercambiando *a medida que* se llene la pizarra).

## 2.8. Comparativos. El nexos introductor de la comparación es *que* con *mayor*, *menor*, *peor*, *mejor*; y *a* con *inferior* y *superior*:

Tengo que decir que, concretamente el nivel de la prueba de Nivel Intermedio de alemán era *superior que* el de un B1, no se correspondía con lo planificado en la programación.

(Correcto: ... Nivel Intermedio de alemán era *superior al* de un B1 ...).

## 2.9. Uso de las preposiciones. Un error muy frecuente es la omisión de una preposición necesaria:

Mediante estas reflexiones se me mostró de nuevo que la renovación es algo indispensable y que no debemos anclarnos en procedimientos clásicos *sino innovar*.

(Correcto: ... y que no debemos anclarnos en procedimientos clásicos *sino en innovar*).

En esta asignatura he aprendido a conocer la situación de partida del alumno, a diseñar estrategias de aprendizaje siguiendo el marco legal definido por la Administración y finalmente *evaluar* el proceso de enseñanza-aprendizaje.

(Correcto: ... definido por la Administración y finalmente *a evaluar* el proceso de enseñanza-aprendizaje).

### 3. El estilo

#### 3.1. Rimas internas en prosa y cacofonías

Ambos recursos estilísticos, tan característicos de la expresión poética, deben desecharse de la prosa, pues producen un efecto acústico desagradable al oído. Pueden evitarse, tras una adecuada revisión del escrito, recurriendo a otras palabras o expresiones sinónimas que resulten más armoniosas. Veamos algunos ejemplos de rimas internas y de cacofonías:

A **continuación**, a los de la **titulación** superior les corresponderá la **presentación** de la **documentación** de su expediente académico.

El **alumnado** con el que me he encontrado en la Escuela de Idiomas como he reflejado **anteriormente** es muy diferente al **alumnado** de un instituto, que es sobre el que se ha hablado en el Máster **fundamentalmente**.

Para la consecución de esta, se **va a hacer** reflexionar al alumno sobre una serie de estrategias que ayudarán a alcanzarla.

Los conocimientos así adquiridos quedarán mucho más **añanzados** en la memoria de nuestros alumnos **que aquellos** que nosotros simplemente les proporcionaremos o que les obliguemos a aprender de memoria.

#### 3.2. Pobreza léxica

La pobreza léxica consiste en el uso reiterado y excesivo de unas mismas palabras, o también en el empleo de unos términos muy vagos e imprecisos ya que poseen un significado muy genérico. Suelen denominarse palabras-comodín por su carácter polisémico y las encontramos en sustantivos (*cosa, tema, asunto, cuestión, hecho, aspecto, problema, etc.*), adjetivos (*interesante, bueno, grande, etc.*) y verbos (*haber, hacer, tener, ser, decir, dar, etc.*), fundamentalmente. Debemos evitar la utilización de estos vocablos que sirven para todo y que provoca monotonía al lector, eligiendo otros términos más precisos, sin caer en lo rebuscado o artificioso.

##### 3.2.1. Repetición de una misma palabra o de palabras pertenecientes a una misma familia léxica

En un instituto no solo se le enseña al alumno una serie de **conocimientos**, sino que también se le educa en valores. En la EOI **fundamentalmente** se enseñan **conocimientos** sobre la lengua y su cultura. En un instituto las Competencias Básicas (CCBB) juegan un papel **fundamental**, se pretende que los alumnos las adquieran y desarrollen, mientras que en la EOI la competencia que se trabaja **fundamentalmente** es la competencia en comunicación lingüística.

El siguiente **método** que estudiamos fue el **método** «directo», «natural» o «inductivo» que es **prácticamente** todo lo contrario al **método** anterior; así como los **métodos** «audiovisual», «audiolingual», el «enfoque comunicativo» y otros **métodos** conocidos como «**métodos** alternativos» que surgieron más tarde, pero los cuales no tuvieron gran trascendencia en el mundo de la educación.

Además de los temas de didáctica general, comunes a todos los futuros docentes que cursan el máster, cada especialidad tenemos tres **asignaturas** propias, enfocadas a la futura **asignatura** que impartiremos. Estas **asignaturas** son las que en realidad nos han enseñado todos los entresijos de ser docente: qué hay que enseñar, cómo se prepara una clase, con qué recursos contamos... A continuación, como hice en el apartado anterior, **comentaré** los aspectos más llamativos de estas **asignaturas** y **comentaré** y **valoraré** sus enseñanzas más **valiosas**.

Dicho lo anterior, creo que casi está de más decir que **prácticamente** todo lo que hemos visto en esta **asignatura** lo he puesto en **práctica** en mi labor docente durante las **prácticas** tuteladas, porque de no haber sido por esta **asignatura** no habría sabido cómo enfrentarme a esa experiencia nueva.

### 3.2.2. *Repetición de palabras excesivamente polisémicas (palabras-comodín)*

Muchas veces, estos profesores se niegan a que los alumnos **hagan** actividades dinámicas y en grupo porque piensan que los niños se descontrolan mucho y **hacen** mucho jaleo.

En cuanto al uso del libro de texto, pienso que no **es** bueno seguirlo al pie de la letra, pero tampoco **soy** de la opinión de eliminarlo radicalmente, puesto que **es** una buena guía para el alumno, para que pueda estudiar en su casa y consultarlo en caso de dudas. A final de cada trimestre el alumnado **hace** un examen y cada una de estos exámenes **tiene** un valor para la nota final, es decir, el resultado de la convocatoria de junio o convocatoria ordinaria **será** la suma de las notas ponderadas obtenidas en diciembre (10%), marzo (20%) y junio (70%).

Aunque el Máster me ha aportado muchas **cosas** que no sabía y me ha servido bastante, me gustaría hacer algunas propuestas de mejora

El último **tema** en el que necesitaría más formación es en el **tema** de los centros bilingües y todo lo relacionado con ellos. Es un **tema** que me interesa muchísimo pero que, a pesar de las charlas de docentes que trabajan en ellos que tuvimos el placer de recibir, considero que en la clase lo vimos demasiado por encima por el problema ya mencionado, por lo que es un **tema** en el que me gustaría profundizar.

### 3.2.3. *Repetición de nexos y conectores discursivos*

Me costó tomar la decisión pero finalmente elegí a los más pequeños ya que, aparte de porque mostraron más interés en mí, me suponían más un reto al imponerme algo más que los mayores y al presentarse también el problema del control de la clase, que finalmente se me presentó como esperaba; sabía que con los otros no iba a poder desarrollar esto y, aunque me daba mucho respeto, tenía la mentalidad de que mientras más pudiera experimentar, mejor **sabría** de mis carencias y/o mis aptitudes. Finalmente, me

alegré mucho de tomar esta decisión ya que, al ser más pequeños, pude utilizar con ellos muchos más recursos y materiales de los que nos habían enseñado en clase.

En lo referente a mis clases, gracias a la asignatura fui consciente de que si había algo que no me salía hoy, para mañana debía buscar una alternativa y probar y volver a probar si esta tampoco me funcionaba. Esto es algo que me ayudó mucho en lo referente a la temporalización de la clase, el orden de las actividades para que no se aburrieran y a cómo mantener el nivel de ruido, que fue lo más frustrante para mí.

En resumen, mi actuación en el Centro ha sido breve pero enriquecedora, ya que he podido ejercer distintas labores de un docente: una labor académica como profesora en 4º de ESO; una labor tutorial, como educadora en 1º de ESO; y una labor como orientadora, ya que muchas veces seremos aquellas personas a las que el alumnado acuda para pedirnos consejo sobre diversos aspectos.

### 3.2.4. *Adjetivación inexpressiva*

También reflejo del empobrecimiento léxico es recurrir a una adjetivación, que, sin llegar a ser redundante, aporta muy poco significativamente al nombre al que acompaña.

(...) las voy a recordar como una de las experiencias más **bonitas** e importantes de toda mi vida.

Tanto uno como otro son de **vital** importancia, ya que nos sirven para conocer a aquellos con los que vamos a trabajar cada día, y lo que es más importante, a conocernos nosotros mismos como docentes.

Dicha cuestión en realidad ha ido salpicando muchas horas lectivas de, me atrevería a decir, todas las asignaturas, debido a que es algo de **crucial** importancia.

**Clara** influencia en el rendimiento académico del estilo parental o familiar de cada alumno y de sus posibles conflictos o crisis característicos del proceso adolescente de «construir» o buscar la propia identidad.

### 3.2.5. *El gerundio*

Acumulación de gerundios:

Con este curso impartí un tema completo: **introduciendo** y luego reforzando el vocabulario; **explicando** el principal punto gramatical de la misma; **realizando** ejercicios para trabajar lo aprendido con los alumnos y **corrigiendo** sus ejercicios y exámenes de la unidad.

El efecto de grandilocuencia y aparatosidad lo proporciona el gerundio en «construcción absoluta», con valor oracional o proposicional:

He de decir que mi experiencia fue bastante más amplia, **habiéndome ocupado** yo misma de un grupo de alumnos de Diversificación a modo de profesora de apoyo.

En cuanto a las competencias a desarrollar en la asignatura, creo haberme familiarizado con la mayor parte de ellas; **habiendo interiorizado** particularmente las codificadas como CG12.

### 3.2.6. *Las redundancias*

Se trata de un fenómeno de larga tradición en nuestra lengua que atenta contra el principio de economía del lenguaje. Debe evitarse a la hora de redactar nuestros escritos, puesto que se trata de palabras y expresiones lingüísticas innecesarias, que pueden omitirse sin que se vea afectado el contenido del texto.

Esta situación fue persistente y es la **base fundamental** de todos los cambios que hemos reflexionado e introducido en nuestra propuesta de trabajo.

En esta primera fase del proyecto los alumnos deben **intercambiar entre sí** ideas de qué lugar les interesa elegir.

Se explicará con **ejemplos prácticos** cómo podría ser de forma sintética una de estas entrevistas.

La primera la hemos dedicado para hacer un **breve resumen** del libro atendiendo a las partes que forman una narración, planteamiento, nudo y desenlace, es decir, han tenido que anotar la información más importante de cada parte para así poder llevarla luego con mayor facilidad a cada una de las viñetas.

(...) las experiencias donde se producen intercambios y expresiones en las que el individuo es el eje central con su **participación activa** son muy necesarias en nuestro sistema educativo actual.

### 3.2.7. *Dislocaciones*

No se consideran adecuadas en la lengua escrita la utilización de estructuras dislocadas por ser más características de los usos hablados coloquiales. Hablamos de dislocación cuando un elemento del enunciado se coloca al principio de este para destacarlo del resto de constituyentes oracionales. Esta anteposición o dislocación va acompañada de la aparición de un pronombre dentro del mismo enunciado que establece una referencia anafórica con elemento dislocado.

*La necesidad de la formación continua* **la** podemos ver en la vida real.

(Mejor: Podemos ver la necesidad de la formación continua en la vida real).

*La decisión de realizar el «Máster en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas»* **la** tomé porque quería aprovechar la beca de alumno colaborador que tenía.

(Mejor: Tomé la decisión de realizar el «Máster en Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas» porque quería aprovechar la beca de alumno colaborador que tenía).

*Este contenido* ya **lo** habíamos visto en Sociedad, Familia y Educación y, aunque en esta optativa nos hemos centrado más en ello, he tenido la sensación de que se estaban repitiendo demasiados contenidos.

(Mejor: Ya habíamos visto este contenido en Sociedad, Familia y Educación ...).

En los ejemplos anteriores resaltamos en **negrita** el pronombre que se relaciona anafóricamente con el constituyente dislocado y en  *cursiva* aparece el elemento dislocado a la izquierda, pues se sitúa al principio del enunciado.

### 3.2.8. *La concisión*

Hablamos de estilo conciso cuando expresamos nuestros pensamientos con el menor número de palabras sin que se perjudique a otras cualidades del texto como la precisión o la claridad. Se escribe de modo conciso siempre que seleccionamos los vocablos necesarios, evitando enunciados excesivamente largos, la verborrea, los rodeos de palabras, etc.

#### 3.2.8.1. *Sinónimos consecutivos*

Es **fundamental y esencial** que la clase estimule la imaginación. (...) las perspectivas de un futuro laboral incierto, unidas a la tendencia de los adolescentes a buscar **gratificaciones y recompensas** inmediatas para sus acciones. La asignatura de Sociedad, Familia y Educación constituye una parte muy **importante y significativa** de nuestra formación docente. (...) y la educación informal (la que recibimos de forma **natural y espontánea**, tanto de nuestros familiares y amigos como de la sociedad que nos rodea).

#### 3.2.8.2. *Constituyentes discontinuos*

**Lo que sí está claro es que**, tanto los múltiples cambios tecnológicos y socioeconómicos que ha traído consigo el vertiginoso proceso de globalización que caracteriza a nuestra «sociedad del conocimiento».  
(Mejor: **Está claro que** tanto los múltiples cambios ...).

**Lo que más me llamó la atención fue que**, mi tutora no solo les evaluó el contenido de sus trabajos, sino también la exposición de mismo, ya que ella previamente les había indicado como lo debían hacer para obtener una buena calificación.  
(Mejor: **Me llamó la atención que** mi tutora no solo les evaluó...).

**Lo que caracteriza a la educación actual es que** se trabaja por competencias, se cuida la atención a la diversidad, el reconocimiento de los diferentes tipos de inteligencias, etc.  
(Mejor: **La educación actual se caracteriza** por trabajar por competencias ...).

#### 3.2.8.3. *Secuencias y adverbios de relleno*

Considero que es **realmente** bueno el haber tenido la oportunidad de contrastar nuestras ideas previas con la realidad de lo que ocurre en educación; es algo que nos hace aprender y crecer tanto en el ámbito personal como profesional y nos permite descubrir lo que **realmente** queremos hacer en nuestras vidas.  
Ya que aunque hemos discutido en el máster que no es algo **estrictamente** necesario y que una persona involucrada en su trabajo puede hacerlo igual que alguien con vocación

para la enseñanza, existen docentes que **verdaderamente** no tienen ninguna de las dos cosas y afecta al clima del centro; etc.

La idea de que somos educadores se ha ido repitiendo a lo largo de todo el Máster y, aunque al principio no estaba de acuerdo, ahora veo **completamente** la necesidad de serlo. Los discentes pasan **prácticamente** la mitad del día en las aulas por lo que nos corresponde a los docentes una gran parte de su educación.

Estos planes suponen, **como es lógico**, una innovación con respecto a la educación tradicional, y un intento por subirnos al tren del cambio e ir actualizando algo tan importante como es la educación de las futuras generaciones.

#### 3.2.8.4. *Circunloquios*

Sin embargo, **hay que tener en cuenta que** este primer estadio de trabajo de la didáctica se encontrará problemas con el actual panorama escolar en España.

(Mejor: Sin embargo, este primer estadio de la didáctica se encontrará ...).

No obstante, entiendo que tal iniciativa podría resultar costosa y difícil de **llevar a cabo** en la totalidad de los centros de forma igualitaria.

(Mejor: ... y difícil de realizar en la totalidad de los centros de forma igualitaria).

**Personalmente, soy de la opinión** que la principal aportación de la misma a nuestra formación fue el enseñarnos cómo utilizar películas y documentales en el aula.

(Mejor: Opino que la principal aportación ...).

Esta «revelación» ha sido crucial y una de las aportaciones del prácticum **que considero** más importantes.

(Mejor: ... una de las aportaciones más importantes del prácticum).

Después de examinar todas las respuestas de los profesores y analizarlas, **procedemos a formular** las conclusiones que hemos obtenido en cada una de ellas.

(Mejor: Después de examinar todas las respuestas de los profesores y analizarlas, formulamos las conclusiones ...).

Esa mañana algunos alumnos estaban muy revoltosos y no hicieron los ejercicios que les había preparado, por eso cuando llegó la hora del recreo el profesor no dejó salir de la clase a los alumnos **que no quisieron obedecer**.

(Mejor: ... no dejó salir de la clase a los alumnos desobedientes).

#### 3.2.8.5. *Giros y locuciones preposicionales innecesarios*

Debemos evitar, siempre que sea posible, el abuso de locuciones adverbiales y preposicionales alargadas y utilizar mejor la sencillez de una sola palabra que sea funcionalmente equivalente.

De entre todas ellas, profundizamos especialmente en la aplicación «Prezi», con la cual ya me había familiarizado previamente en cierta medida, **con objeto de** utilizarla en mi explicación de mi UD en el prácticum.

(Mejor: ... en cierta medida, **para** utilizarla en mi explicación de mi UD en el prácticum).

Este contenido supone uno de los más importantes **de cara a** mi labor docente ya que tendré que elaborar unidades didácticas a lo largo de toda mi vida profesional.

(Mejor: Este contenido supone uno de los más importantes **para** mi labor docente ...).

(...) puesto que supone un cambio sustancial **en relación con** las pruebas que se estaban realizando hasta ahora.

(Mejor: ... un cambio sustancial **en** las pruebas que se estaban realizando hasta ahora).

### 3.2.9. *La sencillez y la naturalidad*

Es recomendable que las construcciones subordinadas no conformen segmentos largos ni que estas predominen sobre otras construcciones sintácticas más sencillas. La sucesión incontrolada de periodos subordinados suele acabar en anacolutos y errores de discordancias. Quien redacta pierde el hilo lógico y sintáctico de los enunciados, lo cual origina una fragmentación de periodos subordinados que imposibilita la comprensión. Si además se añade una deficiente aplicación de los signos de puntuación, el resultado final será la producción de un fragmento de texto escrito con graves problemas de coherencia y cohesión.

#### 3.2.9.1. *Subordinación sintáctica*

Aunque actualmente lo ideal sería un perfil de docente innovador, a pesar de ello, mi tutor es sorprendentemente un profesor al que le funcionan muy bien sus clases, de las cuales los alumnos salen bien preparados y el cual posee numerosas características realmente importantes que considero imprescindibles en un buen docente.

En un máster en el que se nos está capacitando para, entre otras cosas y siendo a mi juicio la más complicada, tratar con adolescentes, es decir, personas que están pasando por una de las etapas más confusas de sus vidas y que están en pleno proceso de formación tanto física como interiormente, es de vital importancia una asignatura que trate sobre la psicología de los adolescentes y que nos enseñe como tratar con ellos sin influir en ese proceso de cambio.

Esto me animó a, cogiendo todos los conocimientos adquiridos en clase, realizar mis propias buenas prácticas en clase y salieron muy bien. Lo que hice, al darme cuenta de que mis alumnos estaban un poco perdidos en cuanto a lo que la gramática inglesa se refiere, es decir, que mezclaban los tiempos verbales y no sabían diferenciarlos, fue hacer con ellos un «Grammar Book» o libro de gramática personal.

Cabe decir también que las dificultades y problemas detectados no son más que las propias de un alumnado con las características inicialmente citadas, si es cierto que, la sesión más compleja ha sido la dedicada a los verbos, debido posiblemente a su complejidad y a sus deficiencias a la hora de reconocer las distintas categorías gramaticales que existen, hasta tal punto que, en varias ocasiones donde han tenido que buscar verbos en el texto para indicar el número, la persona y el tiempo, han señalado o bien adjetivos o bien sustantivos, costándoles cierto trabajo encontrar los verbos.

Cuando un docente se esfuerza por hacer algo innovador para que los alumnos disfruten de una clase y el alumnado no responde de la manera esperada, no ve ningún tipo de interés, no le hacen caso, la clase no se aprovecha o se pierde más tiempo del necesario, es normal que opte por la opción más fácil: abrir el libro de texto y mandar ejercicios.

Aun así, considero que de una asignatura tan importante, hemos salido con verdaderas lagunas de aprendizaje debido al segundo bloque de la asignatura que nos quedamos en un aprendizaje superficial.

Me parece una pena que, siendo conscientes de estos términos y de que no es realmente difícil conseguirlo si todos ponen un poco de su parte, haya lugares en los que la gente no quiera trabajar porque los compañeros no cooperan y por lo que el clima no es propicio, y considero que si la cadena no empieza por los docentes no va a llegar al resto de eslabones de la cadena.

Antes de pasar al siguiente apartado, me gustaría decir que, la primera vez que entré en el aula fue en ese curso y sinceramente ante tal situación no supe si reír o llorar, pero la paciencia y la templanza de mi tutora ante tal grupo, me hicieron reflexionar y pensar que sí que es cierto que es un grupo muy complicado pero no imposible de llevar, reflexión que me hizo decidir casi de inmediato que era en ese grupo donde quería desarrollar mi unidad, sabía que iba a ser una tarea difícil pero que a su vez iba a aprender mucho, y así ha sido. Como dijo Cicerón: «Si quieres aprender, enseña».

Desde mi punto de vista, una vez confrontadas estas estrategias con la realidad, decir que, es una labor dura, ya que requiere de muchos cambios no solo provenientes de las dificultades que puedan presentar los alumnos, sino del grado de implicación que se requiere por parte de los docentes, y que en la mayoría de los casos no apuestan por este tipo de enseñanza-aprendizaje, ya sea como he dicho anteriormente por el grado de implicación o por el temor al fracaso de los alumnos frente a una prueba como es la selectividad, que requiere de una serie de conocimientos, que los alumnos deben conocer, ya sean de mayor utilidad o menor a lo largo de sus vidas.

### 3.2.9.2. Construcción «*sintáctica estar siendo + participio*»

Aunque eso rompa con el espíritu de evaluar en función del proceso de trabajo más que por resultados aislados en los que el alumno no **está siendo observado** dentro de una línea de trabajo completa.

(Correcto: ... el alumno no **es observado** dentro de una línea de trabajo completa).

### 3.2.10. Extranjerismos

Se denominan extranjerismos las palabras o expresiones que una lengua toma de otra. Se recomienda que no se utilicen palabras extranjeras cuando en su lugar se pueda recurrir a una voz española equivalente:

(...) y todo el que tuviera «**hobbies**» y quisiera compartirlo con el alumnado era bienvenido. (Mejor: tuviera **aficiones**).

Me refiero a que, si por ejemplo no entendemos de leyes, este **hándicap** se verá resuelto en el momento que tengamos que entrar en un centro.

(Mejor: **obstáculo, problema**).

En caso de que tengamos que escribir un extranjerismo no adaptado a nuestra lengua, este deberá escribirse en cursiva o entre comillas si se trata de un texto redactado a mano.

### 3.2.11. *La doble mención en el género*

Actualmente, está muy generalizada la tendencia a construir series coordinadas de sustantivos que expresan géneros distintos. Salvo usos muy particulares, la expresión de la doble mención tiene que evitarse. Asimismo, no se admiten soluciones que contravienen las reglas gramaticales (por ejemplo: *los y las alumnas*) o el uso del símbolo @.

Los contenidos de esta asignatura me parecen relevantes para cualquier **profesor o profesora**, pero sobre todo para aquellos que en algún momento tengamos que ser tutores de un grupo.

(Mejor: Los contenidos de esta asignatura me parecen relevantes para cualquier **profesor**, pero sobre todo ...).

Sobre la acción tutorial debemos decir que la figura del **tutor o tutora** es el modelo más extendido en los sistemas educativos europeos, donde se integra la actuación instructiva del profesor con otra más amplia como es la de educador.

(Mejor: ... que la figura del **tutor** es el modelo más extendido ...)

Como **profesores y profesoras**, estamos ante una profesión en la que trabajamos con personas de generaciones muy distintas a la nuestra, y cada año, como es lógico, más distantes a nosotros.

(Mejor: Como **profesores**, estamos ante una profesión ...).

Los **tutores/as** destacan la dificultad para contactar con algunas familias en situaciones rutinarias, así como ante situaciones graves y episodios conflictivos en los que se han visto envueltos sus hijos.

(Mejor: Los **tutores** destacan la dificultad para contactar con algunas familias ...).

### 3.2.12. *Expresiones coloquiales*

En textos que requieren el uso de un registro formal hemos de huir del empleo de voces o expresiones marcadamente coloquiales.

El título de la unidad **me chocó** un poco, porque considero que lo tratado en cuestión de tipologías textuales no tiene ninguna relación con el título de la misma.

(Mejor: El título de la unidad **me sorprendió** un poco ...).

### 3.2.13. *Erratas*

A veces por despiste de quien escribe o tal vez por las prisas de finalizar el trabajo aparecen erratas en los escritos impresos o manuscritos. Por ello, es importante añadir como anexo un listado (fe de erratas) donde incluyamos los errores cometidos y su corrección.

Gracias a que elegí en las prácticas una clase de buen comportamiento, estas técnicas básicas me sirvieron y pude también **diferenciar** los tipos de alumnos que habíamos visto. (Correcto: ... y pude también **diferenciar** los tipos de alumnos que habíamos visto).

### 3.2.14. *Los párrafos*

El párrafo constituye la unidad mayor previa al texto y en él se incluye un conjunto de enunciados referidos a una idea central. Como sabemos, aparece marcado en la escritura mediante el signo de punto y aparte. En cuanto a su extensión, no existe una norma que determine este aspecto. Se recomienda, no obstante, que no construyamos un párrafo que ocupe toda una página, es decir, que se desarrolle en un solo bloque sin fragmentar. Igualmente no es adecuada la combinación de párrafos muy largos con otros muy cortos (muy desaconsejables los párrafos compuestos por una sola línea):

Fueron unas sesiones muy enriquecedoras personalmente ya que se trataba de ayudar a muchos alumnos en un momento decisivo en sus vidas, teniendo en cuenta que actualmente las asignaturas de las que se examinen en selectividad tendrán un valor diferente según la carrera a la que quieran acceder. Por último, realicé dos sesiones de Acción Tutorial en los tres grupos de 1º de ESO.

La asignatura de Sociedad, Familia y Educación constituye una parte muy importante de nuestra formación docente. En el triángulo de la educación, la familia forma un vértice junto al resto de la sociedad y la escuela. Si buscamos el término 'educación' en el diccionario de la Real Academia Española nos encontramos con la siguiente definición: «Instrucción por medio de la acción docente». No se hace referencia en ninguna de sus acepciones a una labor familiar sino a una labor docente y, por tanto, nuestra.

La asignatura de Gestión del Aula es una de las optativas del Máster. Este módulo se ha impartido después del periodo de prácticas por lo que lógicamente no ha tenido influencia en mi labor docente. Aun así, me ha dotado de muchos recursos que pueden ser llevados al aula en multitud de ocasiones.

## **Bibliografía**

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.

## Capítulo 5.

# Las fuentes documentales: la citación bibliográfica

Jesús Fernández García\*

Citar correctamente la bibliografía utilizada es fundamental para la adecuada presentación de un trabajo académico.

La cita correcta permite a los evaluadores del trabajo examinar la documentación utilizada por el alumno y saber de dónde ha extraído la información facilitada, de forma que pueda comprobar la veracidad de la misma, aportando credibilidad al trabajo.

Por tanto, la información incluida en una referencia bibliográfica debe ser suficiente para identificar inequívocamente el documento que citamos.

Citar correctamente también es fundamental para evitar ser acusados de plagio, identificando correctamente las fuentes utilizadas.

Existen múltiples estilos bibliográficos que nos indican la forma correcta de citar, la mayor parte son estilos definidos por las revistas académicas y que solo utilizan estas. En unos pocos casos son estilos ampliamente utilizados en determinadas áreas.

En el presente capítulo reseñaremos dos de los estilos más utilizados en diferentes áreas científicas:

- UNE-ISO 690: 2013 la última versión de este estilo, publicado como norma ISO 690: 2010 y trasladada al sistema normativo español por AENOR. Es el único «estándar» creado para ser utilizado en todas las disciplinas.
- APA: el estilo de la American Psychological Association, extendido ampliamente no solo en psicología, sino también en ciencias de la educación y gran parte de las ciencias sociales.

---

\* Área de biblioteca, archivo y publicaciones de la Universidad de Cádiz, España. Correo electrónico: [jesus.fernandez@uca.es](mailto:jesus.fernandez@uca.es)

## 1. Evitar el plagio: cuándo citar

Al realizar un trabajo académico hay que diferenciar claramente los textos o ideas que han sido tomados de otros documentos y autores, de las ideas y textos propios.

Por tanto, debemos citar, es decir, nombrar al autor original de todos los textos o ideas que extraemos de otros documentos, lo contrario se considera plagio.

El plagio puede ser copiar un trabajo completo de otro autor, pero también copiar partes de un trabajo de otro autor e incluso copiar ideas originales de otro autor, sin nombrarlo.

Las dos normas básicas para evitar el Plagio

- Si estamos copiando literalmente un texto debemos entrecomillar dicho texto, ponerlo en cursiva o con otro tipo de letra (dependiendo del estilo que utilicemos) y por supuesto citar el documento original. Esto sería una “cita textual” o “cita exacta”.
- Si estamos resumiendo, parafraseando o adaptando un texto o utilizando una idea extraída de otro documento, debemos citar el documento original. Esto sería una “cita no textual” o “cita indirecta”

### Conceptos Referencia y Bibliografía

- **Referencia:** es la descripción de un documento original de forma clara nombrando algunos datos que permitan su fácil localización, como autor, título, año de edición, editorial, etc. Dependiendo del estilo de cita utilizado.
- **Bibliografía:** listado ordenado de las referencias utilizadas en el trabajo, siguiendo las indicaciones del estilo bibliográfico utilizado.

## 2. UNE-ISO 690:2013

La norma ISO 690:2010, traducida y trasladada al sistema normativo español como UNE-ISO 690:2013, debido a su intención de ser un estilo de cita utilizable en todas las áreas de conocimiento, permite elegir entre tres sistemas de cita -Tabla 1- diferentes según queramos poner las referencias en el texto.

### 2.1. Sistema nombre-fecha

#### Cita textual

“Para poder completar este cambio de paradigma se tendría que conseguir que todos los autores publicaran en revistas de acceso abierto.” (Abadal 2012, p. 10).

**Tabla 1:** Sistemas de cita

<b>Sistema de Cita</b>	<b>Cita en el texto</b>	<b>Bibliografía</b>
Sistema nombre-fecha	(Ruiz 2016)	Listado alfabético al final del documento.
Sistema numérico	Texto (1) Texto [1] Texto <sup>1</sup>	Listado ordenado numéricamente al final del documento
Sistema notas continuas	Texto (1) Texto [1] Texto <sup>1</sup>	Notas a pie de página o al final del capítulo o documento

### Cita no textual

Para cambiar esta situación se tendría que lograr que todos los autores tomaran conciencia de la importancia del movimiento Open Access e intentaran publicar en revistas de acceso abierto (Abadal 2012).

### Cita en la que se nombra al autor en la redacción

En el caso de que el autor se nombre en la redacción del texto, para no ser redundantes debemos eliminar el apellido del autor de la cita y dejar solo el año de publicación:

Como sostiene Abadal (2012) en su obra sobre el acceso abierto en España...

Debemos recordar que, si más de un documento citado tiene el mismo autor y el mismo año debemos diferenciarlos añadiendo una letra minúscula tras el año (a, b, c), por ejemplo:  
(Abadal 2012a)  
(Abadal 2012b)

### Cita múltiple

Si la cita es múltiple, es decir, citamos más de un documento, debemos separar la cita de los diferentes documentos con punto y coma, por ejemplo: (Abadal 2012; Ferreras Fernández 2012).

### Bibliografía

Las referencias completas se presentan en un listado bibliográfico ordenado alfabéticamente por los apellidos de los autores.

Si hay más de un documento del mismo autor se priorizan por fecha, siendo el más antiguo el primero en el listado:

ABADAL, E., 2002. Elementos para la evaluación de interfaces de consulta de bases de datos web. *El Profesional de la Información*, vol. 11, no. 5, pp. 349–360. ISSN 1386-6710. DOI 10.1076/1136-6710(200205)11:5:1-0;1-0

- ABADAL, E., 2012. *Acceso abierto a la ciencia*. Barcelona: Editorial UOC. ISBN 9788497885485.
- FERRERAS FERNÁNDEZ, T., 2012. Libros electrónicos en acceso abierto. En: J.A. CORDÓN GARCÍA, F. CARBAJO CASCÓN, R. GÓMEZ DÍAZ y J. ALONSO ARÉVALO (eds.), *Libros electrónicos y contenidos digitales en la sociedad del conocimiento: mercado, servicios y derechos*. Madrid: Pirámide, pp. 427–454. ISBN 978-84-368-2769-9.
- MIGUEL, SANDRA EDITH; GÓMEZ, NANCY DIANA; BONGIOVANI, P., 2012. Acceso abierto real y potencial a la producción científica de un país. El caso argentino. *El profesional de la información*, vol. 21, no. 2, pp. 146–153.
- PERÉZ, T.H., MATEOS, D.R. y FUENTE, G.B.D. la, 2008. Open Access: el papel de las bibliotecas en los repositorios institucionales de acceso abierto. *Anales de Documentación*, vol. 10, pp. 185–204. ISSN 1697-7904. DOI 10.6018/analesdoc.10.0.1141.

Si contamos con números de control como el ISSN o el DOI, debemos incluirlos al final de la referencia.

## 2.2. Sistema numérico

Las citas se incluyen en el texto con números entre paréntesis (1), corchetes [1] o como superíndices<sup>1</sup>. Las citas posteriores del mismo documento tendrán el mismo número que la primera vez que son citados.

En las citas textuales debemos incluir el número de página tras el número de nota y al final del documento un listado bibliográfico ordenado por el número de la referencia.

### Ejemplo de Cita

“Para poder completar este cambio de paradigma se tendría que conseguir que todos los autores publicaran en revistas de acceso abierto.”<sup>1, p.10</sup>

## BIBLIOGRAFÍA

- ABADAL, Ernest. *Acceso abierto a la ciencia*. Barcelona: Editorial UOC, 2012. ISBN 9788497885485.

**Recuerda:** A diferencia del sistema autor-fecha, tanto en el sistema numérico como en el de notas continuas, la fecha de edición se incluye tras el nombre de la editorial o el nombre de la revista.

### 2.3. Sistema de notas continuas

En este sistema las citas se incluyen en el texto también con números entre paréntesis (1), corchetes [1] o como superíndices<sup>1</sup>. Sin embargo, las citas posteriores del mismo documento tendrán diferentes números que la primera vez que son citados.

Las notas pueden ser notas a pie de página, al final del capítulo o al final del documento. En este sistema, el número de página en el caso de las citas textuales se incluyen en la nota.

#### Ejemplo de Cita

“Para poder completar este cambio de paradigma se tendría que conseguir que todos los autores publicaran en revistas de acceso abierto.”<sup>1</sup>

#### Nota al pie, al final del capítulo o del documento

1. ABADAL, Ernest. Acceso abierto a la ciencia. Barcelona: Editorial UOC, 2012, p.10, ISBN 9788497885485.

### 3. Consideraciones para los tres sistemas de la norma UNE-ISO 690:2013

Los nombres de los autores deben transcribirse como aparecen en el documento original, en todo caso pueden abreviarse poniendo solo las iniciales de los nombres.

Si el documento tiene dos o tres autores deben citarse todos en el mismo orden que en el documento original, si son más de tres, si es posible deben nombrarse todos y si no es posible solo el primer autor seguido de “*et al.*” (en cursiva): QUAK, M. *et al.* 2016. Processes affecting the spatial distribution of seagrass meadow sedimentary material on Yao Yai Island, Thailand. *Estuarine Coastal and Shelf Science*, vol. 182, pp. 136–145. ISSN 02727714.

Si el autor es una entidad se indica como aparezca en el documento original. UNITED NATIONS, 1996. *Freshwater pollution*. New York: United Nations. ISBN 9211005787.

### 4. Ejemplos de bibliografía con diferentes tipos de documentos

#### Atención

Esta Bibliografía sigue la pauta del estilo numérico, con el año de edición tras la editorial o el nombre de la revista.

Si estamos utilizando el estilo autor-fecha, el año de edición debe ir tras el autor en la Bibliografía final, como en los ejemplos anteriormente expuestos.

**Libros**

MERLO VEGA, José Antonio, ALONSO ARÉVALO, Julio, SUBIRATS COLL, Inma y MARTÍNEZ CONDE, María Luisa. *Informe APEI sobre acceso abierto*. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información (APEI), 2008. ISBN 978-84-691-7725-9.

Si el libro ha sido consultado en versión electrónica debemos añadir las palabras [en línea] tras el título, la dirección web donde está disponible y la fecha de consulta: MERLO VEGA, José Antonio, ALONSO ARÉVALO, Julio, SUBIRATS COLL, Inma y MARTÍNEZ CONDE, María Luisa. *Informe APEI sobre acceso abierto*. [en línea]. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información (APEI), 2008. [Consulta: 31 octubre 2016]. ISBN 978-84-691-7725-9. Disponible en: <http://www.apei.es/wp-content/uploads/2013/11/InformeAPEI-Accesoabierto.pdf>

**Capítulo de Libro**

FERRERAS FERNÁNDEZ, Tránsito. Libros electrónicos en acceso abierto. En: CORDÓN GARCÍA, José Antonio, CARBAJO CASCÓN, Fernando, GÓMEZ DÍAZ, Raquel y ALONSO ARÉVALO, Julio (eds.), *Libros electrónicos y contenidos digitales en la sociedad del conocimiento: mercado, servicios y derechos*. Madrid: Pirámide, 2012. p. 427–454. ISBN 978-84-368-2769-9.

**Artículo de revista**

ABAD-GARCÍA, M. Francisca, MELERO, Remedios, ABADAL, Ernest y GONZÁLEZ-TERUEL, Aurora. Autoarchivo de artículos biomédicos en repositorios de acceso abierto. *Revista de Neurología*. 2010. Vol. 50, no. 7, p. 431–440.

Si el artículo ha sido consultado en versión electrónica debemos añadir la palabra [online] tras el título, la dirección web donde está disponible y la fecha de consulta:

ABAD-GARCÍA, M. Francisca, MELERO, Remedios, ABADAL, Ernest y GONZÁLEZ-TERUEL, Aurora. Autoarchivo de artículos biomédicos en repositorios de acceso abierto. [en línea]. *Revista de Neurología*. 2010. Vol. 50, no. 7, p. 431–440. [Consulta: 31 octubre 2016]. ISSN: 0210-0010. Disponible en: [http://www.accesoabierto.net/sites/accesoabierto.net/files/abad%20et%20al\\_autoarchivo%20articulos%20biomedicos.pdf](http://www.accesoabierto.net/sites/accesoabierto.net/files/abad%20et%20al_autoarchivo%20articulos%20biomedicos.pdf)

**Tesis Doctoral, Trabajos Fin de Grado y Trabajo Fin de Máster no publicados**

Se debe indicar, tras el título, el tipo de trabajo poniendo el texto «Tesis doctoral inédita», «Trabajo fin de grado inédito» o «Trabajo fin de máster inédito»:

SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. *Cibermedios de acceso abierto con información confidencial en España*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga, 2007.

Si el lugar de edición no está implícito en la institución debemos ponerlo entre esta y el año.

### Artículo de periódico

RODRÍGUEZ, Conxa. Christopher Marlowe es coautor de Shakespeare, según la Oxford University Press. [en línea]. *El Mundo*. 25 de octubre de 2016. [Consulta: 31 octubre 2016] Disponible en: <http://www.elmundo.es/cultura/2016/10/24/580e2a05268e3ea3118b4707.html>

### Página web

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Cultura y Deporte. *Educación - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. [en línea]. 2016. [Consulta: 31 octubre 2016]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>

En los casos en que hemos indicado incluir «[En línea]», «[Consulta: 31 octubre 2016]» y «Disponible en:» si el trabajo se está redactando en inglés deberá sustituirse por «[Online]», «[Accessed October 31, 2016]» y «Available from:».

Evidentemente existen muchos más tipos documentales que el alumno puede que deba citar en su trabajo fin de grado o máster; hemos reseñado los más comunes.

Si quieres consultar los campos que debes incluir en la bibliografía para reseñar otros tipos documentales como: mapas, software, leyes, CD, grabaciones online, etc. Puedes consultar la norma completa:

UNE-ISO 690. *Directrices para la redacción de referencias bibliográficas y de citas de recursos de información* [en línea]. 2013. [Consulta: 31 octubre 2016]. Disponible en: [http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0051162#.WBeT7\\_nhDIU](http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0051162#.WBeT7_nhDIU)

Puedes acceder a la norma a través de la base de datos AENOR, disponible a través de la web de la Biblioteca, consulta a tu biblioteca para más información.

## 5. Estilo APA

El estilo de la American Psychological Association, extendido ampliamente no solo en psicología, sino también en ciencias de la educación y gran parte de las ciencias sociales, se ha convertido en un estándar de facto para dichas áreas.

La cita dentro del texto se realiza utilizando el formato (autor-fecha) de forma similar al estilo UNE-ISO 690:2013 en la variante autor-fecha que hemos explicado previamente, aunque incluyendo una coma entre el apellido y el año.

### Cita textual

“Para poder completar este cambio de paradigma se tendría que conseguir que todos los autores publicaran en revistas de acceso abierto.” (Abadal, 2012, p.10).

Recuerda: En este estilo se especifica que cuando la cita literal tiene más de 40 palabras debe incluirse sin comillas, en un bloque de texto separado del resto y aplicando una sangría en el margen izquierdo a la primera línea, con la intención de identificar claramente el texto citado, al final del bloque de texto se incluye la cita del mismo modo que hemos señalado para las citas de menos de 40 palabras.

### Cita no textual

Para cambiar esta situación se tendría que lograr que todos los autores tomaran conciencia de la importancia del movimiento Open Access e intentaran publicar en revistas de acceso abierto (Abadal, 2012).

### Cita en la que se nombra al autor en la redacción

En el caso de que el autor se nombre ya en la redacción del texto, para no ser redundantes debemos eliminar el apellido del autor de la cita y dejar solo el año de publicación.

Como sostiene Abadal (2012) en su obra sobre el acceso abierto en España...

Debemos recordar que, si más de un documento citado tiene el mismo autor y el mismo año debemos diferenciarlos añadiendo una letra minúscula tras el año (a, b, c), por ejemplo:

(Abadal, 2012a)

(Abadal, 2012b)

### Cita de documentos con varios autores

Si el documento tiene dos autores, se incluyen ambos, separados por una y, por ejemplo (Sánchez González y Díaz Nosty, 2007).

Si estamos redactando en inglés, la «y» debemos sustituirla por el signo “&”.

Si el documento citado tiene entre 3 y 5 autores, se cita a todos los autores la primera vez, pero en las siguientes sólo al primero seguido de “*et al.*”:

Primera vez: (Abad-García, Melero, Abadal y González-Teruel, 2010).

Resto de ocasiones: (Abad-García *et al.*, 2010).

Cuando el documento tiene 6 o más autores, se cita siempre solo el primer autor seguido de “*et al.*”: (Arnett *et al.*, 2015)

### Cita múltiple

Si la cita es múltiple, es decir, citamos más de un documento, debemos separar la cita de los diferentes documentos con punto y coma, por ejemplo: (Abadal, 2012; Ferreras, 2012)

En el caso de que los documentos citados sean del mismo autor, simplemente separamos los años utilizando comas: (Abadal, 2002, 2012)

### Bibliografía al final del documento

El estilo APA señala que la lista de referencias final debe comenzar en una página nueva que lleve por encabezado la palabra Referencias (References, si redactamos en inglés) en el centro.

- La primera línea de cada referencia debe ir a la izquierda y las siguientes sangradas.
- Los autores de un documento se incluyen separados por comas, antes del último debemos incluir el signo «&» o «y» si estamos redactando en español.
- En el caso de obras anónimas el primer elemento de la referencia será el título.
- Si no tenemos la fecha de publicación podemos consignar (s. f.) «sin fecha», en español o (n. d.) señalando «no date» en inglés.
- Las referencias deben estar ordenadas por el apellido del autor o primer autor si son varios, si el mismo autor tiene varias obras en el listado debemos ordenarlas por antigüedad, siendo la primera la más antigua.
- Si el autor tiene obras con otros autores en las que él es el primer autor, primero se listan las obras de autor único y luego las de múltiples autores por orden alfabético del segundo autor y no por antigüedad.
- Si más de un documento citado tiene el mismo autor y el mismo año debemos diferenciarlos añadiendo una letra minúscula tras el año (a, b, c).

### Referencias

- Abad-García, M. F., Melero, R., Abadal, E., y González-Teruel, A. (2010). Autoarchivo de artículos biomédicos en repositorios de acceso abierto. *Revista de Neurología*, 50(7), 431–440. doi: 10.1080/13614568.2010.534186
- Arnett, W. D., Meakin, C., Viallet, M., Campbell, S. W., Lattanzio, J. C., y Mocák, M. (2015). Beyond Mixing-Length Theory: a Step Toward 321D. *The Astrophysical Journal*, 809(1), 30. doi: 10.1088/0004-637X/809/1/30
- Ferreras Fernández, T. (2012). Libros electrónicos en acceso abierto. En J. A. Cordón García, F. Carbajo Cascón, R. Gómez Díaz, y J. Alonso Arévalo (Eds.), *Libros electrónicos y contenidos digitales en la sociedad del conocimiento: mercado, servicios y derechos* (pp. 427–454). Madrid: Pirámide.

- Merlo Vega, J. A., Alonso Arévalo, J., Subirats Coll, I., y Martínez Conde, M. L. (2008). *Informe APEI sobre acceso abierto*. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información (APEI). Recuperado de <http://www.apei.es/wp-content/uploads/2013/11/InformeAPEI-Accesoabierto.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Educación - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado 31 de octubre de 2016, a partir de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>
- Rodríguez, C. (25 de octubre de 2016). Christopher Marlowe es coautor de Shakespeare, según la Oxford University Press. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/cultura/2016/10/24/580e2a05268e3ea3118b4707.html>
- Sánchez González, M. (2007). *Cibermedios de acceso abierto con información confidencial en España*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.

## 6. Formas de incluir en la bibliografía diferentes tipos documentales

### Libros

Merlo Vega, J. A., Alonso Arévalo, J., Subirats Coll, I., y Martínez Conde, M. L. (2008). *Informe APEI sobre acceso abierto*. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información (APEI).

Si el libro ha sido consultado en versión electrónica debemos añadir el DOI (si lo tiene) o la dirección web en la que fue consultado con la indicación “Recuperado de”:

Merlo Vega, J. A., Alonso Arévalo, J., Subirats Coll, I., y Martínez Conde, M. L. (2008). *Informe APEI sobre acceso abierto*. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información (APEI). Recuperado de <http://www.apei.es/wp-content/uploads/2013/11/InformeAPEI-Accesoabierto.pdf>

### Capítulo de Libro

Ferreras Fernández, T. (2012). Libros electrónicos en acceso abierto. En J. A. Cordon García, F. Carbajo Cascón, R. Gómez Díaz, y J. Alonso Arévalo (Eds.), *Libros electrónicos y contenidos digitales en la sociedad del conocimiento: mercado, servicios y derechos* (pp. 427–454). Madrid: Pirámide.

### Artículo de revista

Abad-García, M. F., Melero, R., Abadal, E., y González-Teruel, A. (2010). Autoarchivo de artículos biomédicos en repositorios de acceso abierto. *Revista de Neurología*, 50(7), 431–440. doi: 10.1080/13614568.2010.534186

Si tenemos el DOI hay que incluirlo al final de la referencia, si no lo tenemos, podemos señalar que ha sido consultado online incluyendo «Recuperado de» y la URL desde la que fue accedido.

Abad-García, M. F., Melero, R., Abadal, E., y González-Teruel, A. (2010). Autoarchivo de artículos biomédicos en repositorios de acceso abierto. *Revista de Neurología*, 50(7), 431–440. doi: 10.1080/13614568.2010.534186

50(7), 431–440. Recuperado de [http://www.accesoabierto.net/sites/accesoabierto.net/files/abad%20et%20al\\_autoarchivo%20articulos%20biomedicos.pdf](http://www.accesoabierto.net/sites/accesoabierto.net/files/abad%20et%20al_autoarchivo%20articulos%20biomedicos.pdf)

### **Tesis Doctoral, Trabajos Fin de Grado y Trabajo Fin de Máster**

Debemos indicar que se trata de un trabajo no publicado poniendo entre paréntesis tras el título (Tesis doctoral), (Trabajo fin de grado) o (Trabajo fin de máster), así como la institución donde fue realizado y la localización de la misma.

Sánchez González, M. (2007). *Cibermedios de acceso abierto con información confidencial en España*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.

Si el lugar de edición no está implícito en la institución debemos ponerlo tras esta. Si fue localizado en internet también debemos poner «Recuperado de» y la dirección web de acceso al documento.

Recuerda que si el trabajo ha sido publicado como libro deberemos citarlo como un libro, incluyendo los datos pertinentes.

### **Artículo de periódico:**

Rodríguez, C. (25 de octubre de 2016). Christopher Marlowe es coautor de Shakespeare, según la Oxford University Press. *El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/cultura/2016/10/24/580e2a05268e3ea3118b4707.html>

### **Página web:**

En el caso de las páginas web, debido a su naturaleza cambiante, debemos incluir la fecha de consulta del recurso con el texto «Recuperado el xx de xx de xxxx, a partir de» y la URL de la web.

Esto se aplica a webs cuyo contenido es cambiante o por ejemplo a enciclopedias online como Wikipedia, cuyos artículos pueden variar de contenido con cierta frecuencia.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Educación - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 31 de octubre de 2016, a partir de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>

En el caso de que el trabajo esté redactado en inglés sería:

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Educación - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Retrieved October 31, 2016, from <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>

En todos los casos en los que hemos indicado incluir «Recuperado de» si el trabajo se está redactando en inglés deberá sustituirse por «Retrieved from».

El Estilo APA establece que cuando tengamos disponible el DOI del documento debemos incluirlo como hemos señalado anteriormente.

El DOI (Digital Object Identifier) es una serie alfanumérica que se asigna a cada documento electrónico de forma que quede identificado y localizado en internet de forma persistente. Cada vez más editoriales incluyen este identificador en sus publicaciones.

El DOI en el estilo APA se incluye al final de la referencia, como, por ejemplo: Abad-García, M. F., Melero, R., Abadal, E., y González-Teruel, A. (2010). Autoarchivo de artículos biomédicos en repositorios de acceso abierto. *Revista de Neurología*, 50(7), 431-440. doi: 10.1080/13614568.2010.534186

**Puedes acceder a más información sobre el estilo APA en la web:** <http://apastyle.org> y **consultando el manual de estilo APA:**

American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association. Tercera edición traducida de la sexta en inglés*. México: El Manual Moderno.

## 7. Otros estilos bibliográficos

Si necesitas utilizar otro estilo bibliográfico, te señalamos varios de los más extendidos en diferentes disciplinas y dónde encontrar información sobre los mismos.

**Estilo MLA (The Modern Language Association)**, empleado en humanidades, lengua y literatura. Se puede consultar su web oficial en: <https://www.mla.org/MLA-Style> La Modern Language Association edita un libro de estilo cuya última edición es de 2016:

Modern Language Association of America. (2016). *MLA handbook*. (8. ed.). New York: Modern Language Association of America.

**Estilo Vancouver**, ampliamente utilizado en todas las áreas de ciencias de la salud. Fruto de un acuerdo de los principales editores de revistas médicas reunidos en Vancouver (Canadá) en 1978.

Posteriormente este estilo ha sido actualizado y mantenido por el International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) que publica recomendaciones de este estilo en los Uniform Requirements for Manuscripts Submitted to Biomedical Journals, accesibles en la web: <http://www.icmje.org/recommendations/>

**Estilo Chicago**, utilizado en humanidades, arte, literatura y ciencias sociales. La web oficial puede consultarse en: <http://www.chicagomanualofstyle.org>

La Universidad de Chicago edita un libro de estilo cuya última edición es de 2010: University of Chicago Press. (2010). *The Chicago manual of style*. Chicago: The University of Chicago Press.

**Estilo Harvard**, empleado sobre todo en física y ciencias de la naturaleza. Muy similar al estilo APA ya reseñado, no se edita un libro de estilo, pero puede ampliar información sobre el mismo en: [https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo\\_Harvard\\_de\\_citas](https://es.wikipedia.org/wiki/Estilo_Harvard_de_citas)

## 8. Gestores de referencias bibliográficas

Los gestores de referencias bibliográficas son programas que te ayudan a realizar la tarea de cita y creación de bibliografías que hemos expuesto en este capítulo.

Programas como Mendeley, Endnote, Zotero o Refworks son ampliamente utilizados por alumnos e investigadores para automatizar la tarea de citar correctamente cuando estamos escribiendo un trabajo académico.

Si estás interesado en utilizar uno de estos programas, las Bibliotecas universitarias ofrecen a sus usuarios el acceso a los mismo, material de ayuda para el aprendizaje y cursos de formación en los que podrás aprender a utilizarlos rápidamente.

En el caso de la Biblioteca de la Universidad de Cádiz, puede acceder a la información sobre Gestores de Referencias en la web: <https://biblioteca.uca.es/gestores-de-referencias-bibliograficas/>

## 9. TIPS PARA EL AUTOCHECK

A continuación, se incluyen una serie de consejos y recomendaciones que puedes seguir tras la realización de algún documento.

ALGUNOS CONSEJOS	Pon una X
1. He nombrado y citado correctamente a los autores y publicaciones de los que he tomado las ideas que he incluido en mi trabajo.	
2. Si he parafraseado ideas de otros autores he citado el documento o documentos del que he extraído la idea.	
3. He entrecomillado y citado correctamente, incluyendo el número de página, donde aparece el texto citado en el documento original, en el caso de haber incluido citas textuales de otros documentos en mi trabajo.	
4. No he copiado fragmentos de textos de otros documentos sin entrecomillarlos y citarlos correctamente.	
5. He escogido un estilo bibliográfico o estilo de cita (UNE-ISO 690, APA, etc.) y lo he seguido creando correctamente las referencias bibliográficas.	
6. He creado la bibliografía final con el listado de referencias utilizadas en el trabajo, siguiendo las indicaciones del estilo bibliográfico utilizado.	

7. He comprobado que la bibliografía final incluye todos los documentos citados en el texto.	
8. He referenciado e incluido en la bibliografía final sólo aquella documentación que he leído.	
9. He consultado las normas del estilo de cita que he seleccionado para asegurarme de que las sigo correctamente.	
10. Si he preferido utilizar un gestor de referencias para realizar las referencias y el listado bibliográfico, he comprobado que en las citas y la bibliografía final estén todos los datos necesarios según el estilo bibliográfico que estoy utilizando.	

## 10. Para saber más...

- AENOR (2013). *UNE-ISO 690. Directrices para la redacción de referencias bibliográficas y de citas de recursos de información*. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR). Recuperado de [http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0051162#.WBeT7\\_nhDIU](http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0051162#.WBeT7_nhDIU)

Norma ISO 690 completa para la consulta de la forma de cita de tipos documentales poco frecuentes

- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association. Tercera edición traducida de la sexta en inglés*. México: El Manual Moderno.

Manual de estilo de la APA traducido al español.

- American Psychological Association (2010). *Mastering APA style: Instructor's resource guide*. (6th ed.). Hyattsville: American Psychological Association.

Guía para profesores del libro de estilo de APA

- American Psychological Association (2010). *Mastering APA style: Student's workbook and training guide*. (6th ed.). Hyattsville: American Psychological Association.

Guía y libro de trabajo para practicar con el estilo APA.

- León, O. G. (2016). *Cómo redactar textos científicos y seguir las normas APA 6.ª: Para los trabajos de fin de grado, de fin de máster, tesis doctorales, y artículos*. Madrid: Ibergarceta.

Breve compendio sobre redacción de trabajos científicos con las normas de estilo bibliográfico APA.

## Capítulo 6.

# Las prácticas deshonestas en el contexto universitario: de las causas y las medidas de actuación preventivas

Rosa Vázquez Recio/Mónica López Gil\*

### 1. Introducción

La práctica deshonesto del plagio académico existe desde siempre, hay quienes incluso la datan de la Antigua Roma. No obstante, no es hasta la década de los noventa cuando surge una profunda preocupación sobre la misma materializada en las diversas investigaciones nacionales e internacionales en relación con esta actividad.

Conocer de modo más profundo la casuística que motiva este fenómeno y sus posibles soluciones es de interés de todos los agentes del ámbito académico. Las editoriales se preocupan por ofrecer textos con rigor científico y solidez intelectual; el profesorado, por formar a futuros profesionales íntegros y honestos y, el alumnado, por evitar posibles sanciones que afectarían a su trayectoria escolar o profesional.

Un buen trabajo científico requiere una sólida y amplia documentación. La búsqueda de información, inspirarse y apoyarse en producciones científicas de otras personas ayudan a afianzar nuestras propias ideas. Además de ser completamente lícito, es recomendable y necesario, pues demuestra que el trabajo final ha sido fruto de un minucioso proceso que le otorga rigor y transparencia. De hecho, Voltaire decía que “la originalidad no es nada más que una imitación juiciosa. Los escritores más originales tomaron prestado unos de otros”. Pero la información no se crea ni se destruye por sí misma. Detrás de todo dato hay, al menos, una persona que lo ha creado y puesto en disposición de otro. Así, citar, referenciar y otorgar las ideas a quienes corresponde, además de fundamentar el trabajo, es un acto de generosidad, ya que esa información no solo sirve para argumentar una idea, sino que ayuda a quienes leen el trabajo. De ahí que se

---

\* Universidad de Cádiz, España. Correos electrónicos: [rmaria.vazquez@uca.es](mailto:rmaria.vazquez@uca.es)/[monica.maria@uca.es](mailto:monica.maria@uca.es)

configura como uno de los elementos clave para originar procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la Sociedad de la Información y Conocimiento en la que nos situamos, compartir es un comportamiento básico y primordial para participar activamente de ella. Es por ello que ofrecer a quien nos lee las fuentes en las que se basan nuestras producciones, supone un acto de generosidad y coherencia con la situación actual. La documentación utilizada debe ser explícita, esto es, especificar de modo manifiesto las fuentes que han inspirado el escrito, otorgando las ideas a quienes la crearon. Citar a quien o a quienes corresponde la autoría, e incluir las referencias bibliográficas en las que podemos localizar las ideas que presentamos en los trabajos, es una práctica beneficiosa tanto para la riqueza del trabajo como para el uso ético de la información. En caso contrario, estaríamos cayendo en el plagio académico, ciberplagio o autoplagio académico, conceptos que definiremos más adelante.

Muchas son las investigaciones y los estudios que muestran la vigencia de la práctica del plagio académico y el ciberplagio consciente o inconsciente entre el alumnado de ESO, Bachillerato y Universidad<sup>1</sup>. Todos ellos concluyen en que la práctica del plagio sigue vigente, hecho que guarda relación con el conocimiento sobre conceptos como plagio, autoplagio, ciberplagio, cita o referencia bibliográfica; también sobre cuestiones que tienen que ver con cómo citar las fuentes. Del mismo modo, es necesario ser conocedores de los motivos por los que es importante y necesario hacer citas y referencias bibliográficas en los trabajos académicos.

Hoy, más que nunca, podemos acceder a cualquier tipo de información prácticamente desde cualquier lugar y en cualquier momento gracias a las tecnologías digitales como Internet. Podemos seguir acudiendo a la biblioteca para la consulta de libros, revistas, enciclopedias o bases de datos en formato papel (o digital), pero el acceso a Internet abre un mundo en el que se accede a todo tipo de contenidos en múltiples formatos. Por tanto, la información fluye, nace y renace de forma constante. El acceso y la democratización de la información y

---

1 Podemos mencionar algunas como la de Sureda, Comas, Casero y Morey (2011); Sureda y Comas (2004, 2006, 2007; 2008), Sureda, Comas y Morey (2008, 2009), la investigación *El plagio académico entre el alumnado de ESO en Andalucía* (EDU2009-14019-C02-02. Dirección General de Investigación y Gestión del Plan Nacional I+D+i.), liderado por el Catedrático Félix Angulo de la Universidad de Cádiz, el proyecto de Actuaciones Avaladas *Diagnóstico y Evaluación del plagio académico en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria: conocer la realidad para mejorarla* (sol-201400048278-tra) del curso académico 2014/15 liderado por la profesora Rosa Vázquez; también otros como los de Gullifer y Tyson (2010), Hongyan et al. (2007), Park (2003), Sisti (2007).

el conocimiento no hace más que diversificar y crear nuevas vías y herramientas que facilitan la práctica del plagio.

La fácil accesibilidad y la diversidad de formatos de la información que disponemos actualmente favorecen que la apropiación de ideas creadas por otras personas, a través del "cortar y pegar", sea mucho más sencilla. A ello se le une la idea errónea de Internet como un universo tremendamente democrático y público, basado en la participación y en el compartir, hasta tal punto que podemos tomar los datos que consideremos oportunos y usarlos a nuestro parecer. El pensamiento en el que se basa es que lo que está publicado en Internet, si es de acceso público, es de todos, por lo que puedo hacer uso de ello.

A pesar de la proliferación de programas antiplagio, tales como Turnitin, Compilatio, Anti-Plagiarism, entre otros, consideramos que el mejor sistema para erradicar esta actividad es la sensibilización de la comunidad científica en relación al plagio, en todas sus versiones, a través de la formación sobre la relevancia del uso ético de la información, la gestión de los modos de citar y referenciar y la concienciación de la necesidad de estas citas y referencias en todo manuscrito académico y científico como material que lo fundamenta. Se hace imprescindible conocer las implicaciones éticas y científicas del uso de la información propia y ajena tanto en el entorno físico como en el digital.

Para ello estructuraremos este capítulo en dos grandes bloques de contenido:

- Bloque conceptual: del apartado 2 al 5. En este bloque se definirán conceptos clave como plagio, ciberplagio y autoplagio; tipología de plagio académico y otras prácticas similares que se relacionan directamente con el uso no ético de la información.
- Bloque de prevención e intervención: del apartado 6 al 9. Aportamos reflexiones en relación a la casuística que motiva el plagio académico, así como una serie de posibles soluciones que van desde un plano más educativo -que incide en la formación, en el sentido y en la necesidad de referenciar las fuentes de información y en su procedimiento- a un plano más técnico a través de la aportación de herramientas digitales que nos permiten la detección del plagio y ciberplagio académico. A continuación, se incluyen una serie de consejos y recomendaciones que ayudan a autoevaluar sus propios trabajos y no cometer, de forma consciente, esta práctica deshonestas.

Se incluyen, además, de las referencias bibliográficas de este escrito, que sirven de lecturas recomendadas respecto a la problemática que nos ocupa. Se especifican aquellas que consideramos oportunas para el profesorado y para el alumnado o cualquier persona que tenga interés.

## 2. Aproximación conceptual: plagio, ciberplagio, autoplagio

Tres de los elementos clave para no atentar contra la integridad académica son: conocer el concepto de plagio, ciberplagio y autoplagio; la interiorización de la importancia y el valor que tiene indicar con rigor las fuentes bibliográficas empleadas, así como conocer la forma correcta de cómo citar y hacer referencias bibliográficas. Nos centramos ahora en el plano más conceptual.

Por *plagio* se entiende el uso copiar de forma parcial o total la obra o material creada por otras personas, dándolas como propias (RAE, 2017) y el *ciberplagio* académico hace referencia al uso de las TIC (Internet, sobre todo) para el desarrollo de la práctica del plagio en la realización de escritos académicos. En definitiva, todo documento académico en el que se usan manuscritos (o extractos de ellos) creados por otras personas, estén estos publicados o no y en versión digital o no digital sin que sean referenciados, se consideraría producto de plagio.

El término *autoplagio* quizás requiera un poco más de atención, ya que, si atendemos a las definiciones anteriores, si el plagio se comete por el uso de documentación creada por otras personas no referenciada, ¿por qué cometo plagio si las ideas que expongo en mi trabajo han sido creadas por mí y no estoy haciendo uso de ideas de otras personas? Podría resultar incluso absurdo pensar que nos "estamos robando a nosotros mismos". Al igual que vestimos con la misma camiseta en varias ocasiones, ¿por qué no hacer uso de la misma información en varias creaciones académicas?

Cometemos autoplagio o duplicación cuando intentamos publicar el mismo manuscrito en distintas revistas científicas, o cuando entregamos el mismo trabajo académico en distintas asignaturas haciéndolo pasar por inédito; es decir, el reutilizar material que ya hemos elaborado para distintos fines sin referenciar el trabajo original.

A veces se dispone de muy poco tiempo para elaborar un trabajo o un artículo; otras, el alumnado aprecia que hay solapamiento de los contenidos y objetivos de asignaturas diferentes, lo que podría incitar a la entrega del mismo texto para distintas materias o distintas revistas al mismo tiempo. En otras ocasiones, cuando tenemos cierta experiencia en la elaboración de documentos sobre la misma temática, podemos llegar a viciarnos tomando partes de distintos trabajos o publicaciones, a modo de collage, sin hacer referencia a esos trabajos anteriores (sin lo que podríamos llamar, autocitas<sup>2</sup>). Hay quienes hablan de esta práctica como duplicidad o publicación redundante, haciendo alusión, precisamente, a

---

2 La autocita no está del todo bien considerada en el mundo editorial, pues se entiende que podría utilizarse como estrategia para dar visibilidad a nuestras propias creaciones.

que, en lugar de realizar nuevas aportaciones al cuerpo del conocimiento, lo que se hace es redundar y duplicar lo que ya existe, por lo que no hay mejora o aporte alguno a la ciencia. Estos casos ejemplifican el fenómeno del autoplagio. Esta práctica, más que un delito contra la propiedad intelectual, en la medida en que nos hacemos apropiación de algo que pertenece a otro, atenta a la ética y a la integridad académica. Incluso referenciar o citar nuestros propios trabajos no sería suficiente para evitar cometer autoplagio (Spinak, 2013).

A veces es harto complicado establecer un límite entre el autoplagio y la reutilización de material de elaboración propia. A pesar de lo que venimos diciendo, tanto el alumnado como el personal investigador pueden usar sus propios trabajos para inspirarse en la escritura de otros tantos o tomarlos como antecedentes que justifican nuevas creaciones. Es el caso, por ejemplo, de investigadores que, una vez finalizan un proyecto de investigación, publican sus resultados utilizando los datos recabados desde distintas perspectivas (por ejemplo, perspectiva de género, resultados en función de la edad de los informantes, etc.) o el caso de alumnado, que a partir del análisis y de las conclusiones que han aportado en algún trabajo, justifican o argumentan nuevas ideas o reflexiones que dan lugar a nuevas creaciones. Lo más adecuado en estas situaciones es advertir, precisamente, los antecedentes de los datos a publicar con el fin de garantizar la originalidad de los mismos.

En conclusión, sin importar el medio que usemos para ello, el plagio hace referencia a "la localización, adopción y presentación de ideas, teorías, hipótesis, resultados, textos, etc., ajenos como propios en cualquier trabajo académico" (Comas y Sureda, 2007: 1). Según Jaramillo y Rincón (2014), el plagio afecta de forma muy profunda no solo a la ética del uso de la información sino también al propio desarrollo del conocimiento:

el plagio afecta la calidad del aprendizaje e impacta negativamente en los procesos cognitivos superiores. Esta conducta antiética evita que se desarrolle la capacidad de pensamiento propio y autónomo e impide que se den actividades de creación intelectual. También afecta los procesos investigativos, puesto que obstaculiza que el conocimiento, como bien social, se genere e incorpore para el beneficio de la sociedad (Jaramillo, Valbuena y Rincón, 2014: 131).

### **3. Tipología de plagio**

#### **3.1. La ignorancia del plagio no excusa su cumplimiento: el plagio accidental**

Entendemos que el plagio académico está relacionado íntimamente con el conocimiento sobre cómo citar las fuentes y la pertinencia de incluir referencias en

los escritos académicos, por lo que podríamos afirmar que existe un plagio accidental o no intencionado.

Estos dos elementos denotan la necesidad de una formación que incida en el sentido y la necesidad de referenciar las fuentes de información y en su procedimiento.

### 3.2. Con premeditación y alevosía: el plagio intencionado

El plagio intencionado, tal y como indica el propio término, hace referencia al uso deliberado de las ideas, los datos, los conceptos o las creaciones de otra persona haciendo creer que son propias. Aquí se incluye el *parafraseo insuficiente* (reescritura superficial de la idea o las palabras del original) o el *parafraseo no citado* (cuando expresamos con nuestras palabras conceptos, términos, categorizaciones, etc., creados por otras personas que no son citadas o referenciadas).

#### 3.2.1. *El plagio, una práctica muy diversificada*

Podemos mencionar multitud de prácticas de plagio intencional, todas ellas comprendidas en dos categorías (Sureda, Comas y Gili, 2009):

- a) prácticas deshonestas en el desarrollo de exámenes o pruebas de evaluación (hacer "chuletas", copiar del examen de un compañero/a, dejarse copiar por un compañero/a, etc.);
- b) prácticas deshonestas en la elaboración y entrega de trabajos académicos (presentar trabajos descargados parcial o totalmente de Internet o "heredados" de otros compañeros de cursos superiores y entregarlos como originales y propios; copiar fragmentos de Internet y/o fuentes impresas y, sin citar la autoría, presentarlos como propios; copiar fragmentos de trabajos de años anteriores y entregar el trabajo como original; entregar el mismo trabajo en distintas asignaturas o publicaciones; el *parafraseo insuficiente* o *no citado* anteriormente mencionado; facilitar a un compañero trabajos que hemos entregado en cursos anteriores o realizar un trabajo o manuscrito en su nombre, etc.).

Otras prácticas deshonestas íntimamente relacionadas serían:

- *La compra/descarga de trabajos académicos*. La oferta de venta de trabajos (especialmente de Trabajos de Fin de Grado y Trabajos de Fin de Máster, tesis doctorales o similares) no es escasa. En cualquier red social o buscador podemos ver multitud de anuncios de personas que ofrecen sus servicios para la realización de estos trabajos o la venta de un trabajo ya evaluado y aprobado

(de cursos anteriores), "listos para su entrega". Incluso se llega a ofrecer distintas tarifas en función de la calificación deseada en el trabajo a entregar. Otro ejemplo de ello sería la descarga de trabajos desde plataformas o portales como el rincón del Vago, Unibook, o similar.

- *Falseamiento de la bibliografía*. La lectura de documentación relacionada con la temática de nuestros manuscritos nos lleva a las referencias de los mismos ampliando nuestra base de datos documental. En esos escritos se insertan citas y referencias que pueden resultar útiles para nuestros trabajos. Una actividad deshonesta en este sentido sería insertar citas o referencias como fuentes primarias de documentos que no han sido consultados.
- *Falseamiento de datos o resultados de investigación* que cubran las expectativas de nuestra propuesta de estudios y objetivos a alcanzar.
- *Traducción de un documento escrito en otro idioma para encubrir el plagio*. La detección de plagio es mucho más compleja si se trata de la traducción de una obra creada en otro idioma, de ahí que haya quienes cometen las prácticas mencionadas anteriormente aplicando la traducción de documentación ajena publicada en lengua extranjera.

### **3.3. El acceso gratuito a la información no implica su uso arbitrario: el ciberplagio**

En el mundo digital y digitalizado en el que nos situamos no podíamos pasar por alto el fenómeno del ciberplagio. Según Angulo Rasco, López Gil y Vázquez Recio (2014), el alumnado tiende a copiar (plagiar) en la realización de los trabajos académicos empleando Internet como fuente principal. Una práctica que en pocos años ha sufrido un crecimiento exponencial por múltiples motivos compatibles y relacionados entre sí:

- La facilidad de acceso a una cantidad ingente de información. Una información que, además de amplia, es diversa en relación al formato y a las fuentes, y de la que podemos disponer en cualquier momento y lugar. La tentación de "tomar prestados" datos que cubran nuestras necesidades informativas o académicas es muy grande, sobre todo cuando hablamos de un entorno democrático, gratuito y abierto basado en la participación activa de sus usuarios a través de aportaciones de contenido.
- La creencia de que lo que está publicado en Internet, por el hecho de ser accesible a cualquier persona conectada, puede ser utilizada bajo unos intereses particulares. De hecho, la utilización de imágenes o contenidos de forma deliberada ha sido aceptada y normalizada durante mucho tiempo debido a que

se ha tomado la idea de que "si no tengo que pagar para disponer esta información, entonces puedo hacer uso de ella". No obstante, y aunque uno de los principios que fundamenta la cultura digital sea la de compartir, también lo es la reciprocidad, por lo que la honestidad es un pilar básico para el buen funcionamiento del *statu quo* de la Red.

- Derivada de la creencia anterior, procede considerar que la creación de contenido bajo un *nick* o apodo digital y no bajo un nombre y apellido inscritos en el Registro Civil, al considerarse que se trata de una publicación menos rigurosa, no requiere de ser citado o referenciado.
- Las razones anteriores confluyen en un uso inadecuado de las TIC como recurso de aprendizaje y formación académica hacia un uso más ocioso y lúdico.
- Considerar que se tiene mayor competencia digital que quienes valoran nuestros manuscritos, da la confianza en que no seremos descubiertos, ello aumenta la debilidad de caer en el plagio (Sureda, Comas y Urbina, 2005).
- Falta de habilidades para gestionar el tiempo y la procrastinación o la sobrecarga académica que provoca la necesidad de acudir a este tipo de actividades para poder responder a todas las exigencias.
- Razones relacionadas con el profesorado y el tipo de trabajos solicitados. Muchos estudiantes consideran que: el profesorado no siempre se lee los trabajos, así que no podrán detectar si hay plagio o no; los trabajos que solicitan suelen ser más reproductivos y no requieren de creatividad o discurso propio lo que incita a plagiar; existe gran similitud entre los trabajos que se piden en distintas materias y del que guardan una copia digital, lo que implica su instantánea accesibilidad.

El carácter de lo público y privado en la Red es una cuestión muy controvertida que preocupa tanto a usuarios (sobre todo a aquellos que hacen un uso más activo de Internet como *influencers* o *youtubers*), como a también a quienes se sitúan en el plano académico. En el espacio digital se hace muy difícil establecer límites de lo que es o no es público. Si la consulta de una página web es pública, ¿lo es el uso de la información que aparece en ella?; si puedo descargarme un archivo en formato .pdf, ¿este es público o privado?; ¿si he podido acceder a él de forma tan sencilla podré hacer uso del mismo y como lo necesite?; ¿es lícito el uso de las imágenes que aparecen en Google imágenes en mis creaciones, ya que me permite descargarlas, editarlas y difundirlas? Si alguien publica en su red social (con perfil público) alguna información de mi interés, ¿puedo usarla sin nombrarle? Si su perfil es público y accesible, ¿por qué no hacerlo? Lo ha puesto ahí para todos.

A pesar de que la información que necesitemos sea de acceso gratuito o no requiera de permiso para su consulta, como es el caso de un blog o una web, se exige explicitar la autoría de los datos consultados/utilizados por cortesía, honestidad, ética y legalidad. No en vano existe un gran desarrollo del Derecho Digital con el fin de regular los efectos transversales que las tecnologías están provocando, en este caso, en los derechos de autor (digitales o no) para la protección de la propiedad intelectual en Internet como extensión de otras disciplinas más tradicionales del Derecho. Detrás de toda web, de un blog o de un perfil de una red social existe una persona que ha creado la información de la que disponemos y que, de no ser referenciada, estaríamos cometiendo un robo de su propiedad.

Debemos entender que el espacio digital es un lugar compartido entre millones de usuarios en el que el derecho a la privacidad, a pesar de ser accesible, debe ser respetado. Por tanto, no debemos dejar de lado ciertas pautas de civismo y ética como es la de referenciar a quienes crearon las ideas que inspiran o fundamentan nuestras propias creaciones.

#### **4. Causas asociadas al fenómeno del plagio y ciberplagio**

Cuando nos preguntamos por las causas que motivan la realización de prácticas deshonestas como son el plagio y el ciberplagio, comprobamos, a la luz de los resultados de las investigaciones y los estudios existentes, que no existe una única causa que motive tales prácticas. Son diversos los factores que intervienen de manera concomitante en la aparición de las mismas; factores y prácticas que no se manifiestan exclusivamente en el ámbito universitario, sino que empiezan a darse con cierta notoriedad en los estudios previos (Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato), como ya se ha indicado en algún momento de este trabajo. Un conjunto de causas que se despliegan, se desarrollan e inciden como consecuencia del impacto, ya inevitable e imparabile, de la cultura digital (Gere, 2002; Weinberger, 2007; Angulo Rasco y Vázquez Recio, 2010; López-Gil, Angulo-Rasco y Vázquez-Recio, 2017), representante de la alfabetización (digital) que ha desplazado, digámoslo en estos términos, a la alfabetización letrada. Pese a este hecho, es importante tener un marco amplio en el que situar el plagio y el ciberplagio, y consecuentemente, sus causas. Este marco es el de integridad académica que aportan los trabajos de Comas, Sureda, Casero y Morey (2011), Morey, Sureda, Oliver y Comas (2013) y Sureda, Comas y Oliver (2015), y que hemos mencionado anteriormente. Este marco comprende tres niveles de conductas de deshonestidad académica: a) prácticas deshonestas en exámenes o pruebas de evaluación (como puede ser el caso del empleo de las “chuletas”); b) prácticas deshonestas en la realización de trabajos académicos (como puede ser

descargar de Internet trabajos ya elaborados o copiar de artículos académicos), y c) prácticas deshonestas vinculadas con la vida cotidiana de los centros educativos (tal es el caso de dañar o romper equipamiento) (Morey, Sureda, Oliver y Comas, 2013: 226). Cuando hablamos del plagio y del ciberplagio nos estamos centrando en los dos primeros niveles de prácticas deshonestas, y son los niveles que nos interesa atendiendo a la naturaleza y las pretensiones de este trabajo.

En este escenario trazado encuadramos las causas a las que podemos atribuir la realización de prácticas deshonestas. El trabajo realizado por Comas (2009) las agrupa en: filosófico-morales, socioculturales, pedagógicas, legislativas, tecnológicas y psicológicas. Sureda, Comas y Morey (2009: 205) señalan una serie de causas que son agrupadas en tres niveles relacionados con las TIC, el alumnado y el profesorado, ordenados según mayor grado de incidencia en la comisión de prácticas deshonestas: a) *facilidades aportadas por el desarrollo de las TIC*; b) *determinadas características, creencias o comportamientos del estudiantado* (impunidad, creer que el docente difícilmente podrá averiguar que se ha copiado, mala gestión del tiempo, la saturación de trabajos, no saber cómo realizar trabajos, tienen que entregar muchos trabajos en poco tiempo, etc.), c) *determinadas características o comportamientos del profesorado universitario* (saturación de trabajos, clases y exámenes impuestos al alumnado, no leer con profundidad los trabajos del alumnado, se da poco peso al trabajo en la nota final, ser poco hábil en el uso de las TIC, etc.). En otro trabajo, Sureda y Comas (2010) destacan factores diversos, como los personales del alumnado, los institucionales, y aquellos que están ligados a la docencia, y externos a la práctica educativa. En el estudio realizado por Vázquez-Recio (2015) y Vázquez-Recio, Calvo-García, López-Gil, Picazo-Gutiérrez, Ruiz-Bejarano y Calvo-Gutiérrez (2016), las causas más relevantes y con mayor incidencia en la comisión del plagio y del ciberplagio eran: a) las *relacionadas con las circunstancias que experimenta el alumnado*: la falta de tiempo y la saturación de trabajos y hacer las cosas en el último momento; una actitud de despreocupación, falta de esfuerzo y de organización que motiva y justifica la actitud de copia; escasas habilidades para la gestión del tiempo y de prioridades; b) las *relacionadas con los recursos y los medios de obtención de información*, claramente relacionada con la facilidad de internet para localizar y tomar información, el logro de datos diversos, amplios y ajustados a las necesidades del estudiantado; c) las *relacionadas con el profesorado y con el tipo de trabajos que solicita*, como por ejemplo, el profesorado no lee los trabajos ni tampoco averigua si ha habido plagio o no (total o parcialmente), los trabajos que solicita son teóricos, complejos y carecen de una definición clara de sus objetivos, etc., y d) las *relacionadas con las actitudes, las*

*motivaciones y las percepciones del alumnado*, como inadecuada planificación, falta de motivación y sobrecarga de tareas.

## 5. La Universidad de Cádiz ante el plagio: ¿Acciones suficientes?

La expansión de la práctica deshonesto del plagio académico en sus diferentes maneras de ser ejecutada ha llevado a que las universidades, tanto a nivel nacional como internacional, tomen medidas y lleven a cabo acciones que la prevengan, pero especialmente, dada la existencia de la misma, que permitan detectarla y actuar consecuentemente para paliar sus efectos negativos. Sin duda alguna constituye un tema de urgente atención, en el sentido de que no es solo una cuestión de carácter académico, sino también es un asunto lleno de dilemas éticos y morales que sitúan al plagio en un marco de acción legal. Desde el momento en el que nos referimos al plagio en términos de delito, de fraude intelectual, de acto fraudulento y de sanciones, y a lo intelectual o científico, en cuanto contenido de la práctica deshonesto, pasa a ocupar un lugar secundario. Es decir, la preocupación en sí no se sitúa en el contenido que ha sido copiado -y, por tanto, plagiado-, dado que este ha perdido todo valor desde que ha sido sometido a esta práctica, sino en cómo actuar ante la detección o la sospecha de la realización de la misma (no siempre el plagio es detectable de manera inmediata en el momento de su ejecución).

A raíz de la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), se estableció como uno de los principios de acción facilitar la participación del alumnado y para ello se contemplaba la necesidad del desarrollo del Estatuto del Estudiante. De hecho, dicho estatuto adquiere rango normativo con su aprobación, tal y como aparece contemplado en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre (B.O.E. n° 318, viernes de 31 de diciembre de 2010). Atendiendo a la problemática que nos ocupa, en el artículo 13. d., del Estatuto del Estudiante Universitario y dedicado a los deberes, se indica que el estudiantado debe “abstenerse de la utilización o cooperación en procedimientos fraudulentos en las pruebas de evaluación, en los trabajos que se realicen o en documentos oficiales de la universidad” (Real Decreto 1791/2010: 109360). La Universidad de Cádiz, tomando en consideración el mencionado Real Decreto, ha desarrollado el marco normativo dirigido al alumnado. Entre las diversas regulaciones, destacamos el *Reglamento por el que se regula el régimen de evaluación de los alumnos de la Universidad de Cádiz* (13 de julio de 2004), que ha experimentado varias modificaciones desde su aprobación, siendo la más reciente la del 2016, versión que se mantiene vigente. Es importante destacar al respecto

que en lo relativo a las cuestiones que tienen que ver con el plagio o con una práctica entendida como fraudulenta no aparecen consideradas hasta la última revisión del Reglamento. Bien es cierto que la preocupación en el contexto español por el plagio empieza a tomar presencia en el año 2004 -con trabajos como los de Urbina (2004) y Sureda y Comas (2004)<sup>3</sup>-, año en el que sale a la luz el Reglamento de la Universidad de Cádiz. No obstante, y como queda constancia en este trabajo, las investigaciones sobre esta práctica deshonesta reciben un gran impulso a partir de este momento, y, curiosamente, no pasa a ser objeto de cierta preocupación hasta el 2016 en el contexto universitario de Cádiz; hablamos de un intervalo temporal de doce años. La referencia al plagio aparece contemplada en el Capítulo II, “Celebración de pruebas y exámenes”, en el artículo 11 en el punto 2 y especialmente en el 3, en el que se hace mención a “actuaciones fraudulentas”, referidas estas al uso por parte del estudiantado de “material no autorizado [entendiéndose por este] textos escritos, calculadoras, audífonos, teléfonos móviles o cualquier otro dispositivo electrónico que sea programable, con capacidad para el almacenamiento de voz y/o datos o transmisión de los mismos, incluido el uso de relojes que aporten algunas de las prestaciones equivalentes a las señaladas, sin perjuicio que estos pudieran ser expresamente autorizados por el profesor responsable” (Art. 11.2.). Más allá de esta consideración normativa, nada más se indica en el Reglamento en relación a la copia o al plagio. No obstante, esta indicación es una muestra de que la Universidad de Cádiz es consciente de la realización de este tipo de prácticas, pues como señala Acale Sánchez (2014, 2015), esta constancia de malas prácticas deviene como consecuencia del modelo universitario vigente; un sistema instaurado a partir del Plan Bolonia en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Esta modificación y actualización del Reglamento en el año 2016 que supone la inclusión de una llamada de atención sobre prácticas fraudulentas, esto es, plagio, encuentra cierto respaldo justificativo, o al menos así lo deducimos, en la memoria anual de la defensoría universitaria de la Universidad de Cádiz, correspondiente al periodo de octubre de 2015 a septiembre de 2016. En dicha memoria, en el punto dedicado a informes presentados durante el curso académico 2015–2016, se solicita la consideración de un “Protocolo de Actuación para la prevención de la copia y vigilancia en los exámenes escritos” (p.38)<sup>4</sup>. Pese a esta solicitud, y a fecha actual, no se dispone del protocolo ni de otro documento que

---

3 Hay un trabajo previo sobre el ciberplagio a cargo de Miguel (2002). En esta línea, es interesante el reciente trabajo de Sureda-Negre, Cerdà-Navarro, Calvo-Sastre y Comas-Forgas (2020).

4 <http://oficinadefensor.uca.es/wp-content/uploads/2017/04/15-16.pdf>

atienda a las medidas a adoptar en caso de prácticas deshonestas. Existe, podríamos decir, un vacío notorio al respecto.

Se ha de tener en cuenta, además, que tanto el Reglamento que regula el régimen de evaluación del alumnado como la memoria de la defensoría universitaria hacen referencia únicamente a los exámenes. Sin embargo, hemos de tener presente que ya no solo se evalúa al alumnado mediante exámenes, sino en el sistema universitario actual se contempla toda una diversidad de actividades (ensayos, revisiones teóricas, monografías, trabajos de fin de grado y máster, etc.) para las que el alumnado recurre a diferentes procedimientos con los que terminan incurriendo en la práctica del plagio y también del ciberplagio<sup>5</sup>. Al respecto, podemos aportar algunos resultados obtenidos a partir de una investigación realizada en la Facultad de Ciencias de la Educación en el curso académico 2014–2015 centrado en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria<sup>6</sup>, contando con un estudio piloto previo (Vázquez-Recio, 2012). El alumnado participante<sup>7</sup> es conocedor de esta práctica deshonestas y el porcentaje referido al plagio como consecuencia del empleo de internet es elevado; por tanto, hay que contemplar la modalidad de ciberplagio como una práctica que precisa de atención y respuestas. Además, el estudiantado estima moralmente reprochable el plagio y el ciberplagio, bien cuando se copia de un trabajo realizado por otra persona (56 %), se copia de otra persona durante un examen (38.4 %), se copie de Internet (47.7 %) o pagar a alguien para que te haga el trabajo (41.4 %) (Vázquez-Recio, 2015). Otro dato relevante que arroja luz sobre la consistencia del problema es que el 46,8 % del alumnado dice conocer la normativa APA, pero solo la mitad de la población de estudio dice saber citar; la otra mitad, pese a la formación que pueda recibir, no cita de manera correcta. Asimismo, el estudio aporta que al 39.95 % del estudiantado nunca se le ha enseñado a realizar trabajos académicos, o, aunque llega a saber cómo se cita, finalmente opta por copiar, debido a que no comprende cómo se ha

---

5 De ahí la importancia del concepto de integridad académica que apuntábamos anteriormente.

6 El estudio se realizó bajo el proyecto de actuaciones avaladas “Diagnóstico y Evaluación del plagio académico en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria: conocer la realidad para mejorarla”, durante el curso académico 2014–2015, y bajo la coordinación de la docente e investigadora Rosa Vázquez de la Universidad de Cádiz.

7 El cuestionario, instrumento empleado para el estudio, fue aplicado a una muestra representativa (n = 539), siendo el total de alumnos matriculados en los Grados de 745, y con un nivel de confianza del 95 %.

de realizar trabajos de esa índole (Vázquez-Recio, 2015; Vázquez-Recio et al., 2016; Vázquez-Recio y López-Gil, 2016). El plagio y el ciberplagio existen, y estos resultados aportados referidos exclusivamente a una facultad de la Universidad de Cádiz no son una excepción; hemos de estimarlo como un ejemplo entre los muchos que podríamos considerar si ampliásemos el estudio al resto de facultades.

La sensibilidad hacia la problemática del plagio explica que desde el año 2016 la Universidad de Cádiz facilitó una herramienta, hasta el momento sin precedente, para la detección del mismo e incorporado en la plataforma del Campus Virtual. Dicha herramienta es el software *Compilatio* que tiene como función “analiza archivos subidos por los estudiantes en foros, tareas o talleres y genera un informe sobre las similitudes detectadas en Internet, revistas científicas y en su propia base de datos”<sup>8</sup>. Al margen de estas medidas que se están tomando, queda mucho trabajo por hacer al respecto, atendiendo a cuestiones como: una actualización del Reglamento que regula la evaluación del alumnado; la elaboración de un protocolo de actuación dirigido a toda la comunidad universitaria (no solo al estudiantado como agente directo de las prácticas deshonestas); la realización de acciones preventivas y de concienciación del valor del conocimiento, tales como generar procesos formativos no solo vinculados a las asignaturas sino también a las actuaciones a desarrollar por los propios centros universitarios que permitan, entre otros aspectos, la mejora de las competencias informacionales del estudiantado. La constatación de esta problemática exige concienciar a toda la comunidad universitaria (centro, profesorado y alumnado), porque las causas son muchas y los factores diversos (Vázquez-Recio, 2015), pero especialmente hay que prestar atención al profesorado porque tiene una labor muy importante en el proceso de concienciación del alumnado sobre la necesidad de probidad en las actuaciones académicas de este. El nuevo sistema universitario ha incidido, como bien sabemos, en las metodologías docentes, ampliando el espectro más allá de clases expositivas y exámenes. Sin embargo, también sabemos que este cambio no se ha producido de pleno y siguen dándose situaciones de incongruencia (López-Gil y Vázquez-Recio, 2017). Se hace cada vez más conveniente y urgente asumir la necesidad de crear en las instituciones educativas (universitarias y de otro nivel de enseñanza) una “cultura de la honestidad e integridad” (Lathrop y Foss, 2005).

---

8 [https://campusvirtual.uca.es/uca/es/show/inicio/compilatio\\_es](https://campusvirtual.uca.es/uca/es/show/inicio/compilatio_es)

## 6. Tips para el autochecking

A continuación, se incluyen una serie de consejos y recomendaciones que puedes seguir tras la realización de algún documento.

**Tabla 1:** *Autochecking para el plagio*

<b>ALGUNOS CONSEJOS</b>	<b>Pon una X</b>
1. He atribuido todas las ideas que he tomado de otras personas a su autor/a correspondiente a través de citas o parafraseos tanto en el discurso como en el apartado de referencias.	
2. Dispongo de todos los datos necesarios para poder citar de forma adecuada las fuentes de información.	
3. He guardado un registro de las fuentes de información utilizadas para facilitar la gestión de las referencias.	
4. He revisado que aparecen todas las referencias de las citas realizadas.	
5. He citado/referenciado solo aquella documentación que he leído.	
6. He revisado que todas las citas y referencias siguen las normas de citación correspondiente (APA, ISO, GOST, etc.) y en coherencia con las normas de la editorial o de la entidad a la que voy a entregar mi trabajo.	
7. Existe uniformidad en el modo de citar las fuentes y las he colocado por orden alfabético y con sangría francesa.	
8. He usado comillas para indicar que una cita es directa (o textual) y he indicado el número de la página donde aparece dicha cita en su documento original.	
9. He parafraseado ideas de otras personas, pero he citado la fuente.	
10. No he copiado fragmentos de escritos o páginas webs sin citarlos.	
11. No he entregado este trabajo o parte del mismo a otra asignatura.	
12. Cuando he tenido dudas sobre cómo citar, he consultado las normas según el estilo que necesito (Por ej. APA <a href="https://normas-apa.org">https://normas-apa.org</a> ) o he utilizado gestores bibliográficos (Mendeley, Refworks, Zotero, etc.).	
13. He utilizado distintas fuentes para obtener diversidad de contenido y contraste sin pecar de exceso de referencias e incluyendo discurso propio.	
14. He tenido cuidado de usar fuentes publicadas bajo procesos que ofrecen credibilidad y veracidad (evaluación a ciegas, plataformas digitales en las que pueda denunciar plagio) y, en el caso de fuentes no editadas como puede ser un blog, he citado a quienes tienen credibilidad por su trayectoria, prestigio o experiencia en la temática.	

## 7. Conclusiones

Sin duda alguna, las prácticas deshonestas forman parte de nuestros entornos educativos y ello nos exige que tomemos medidas que garanticen que las producciones académicas, de la índole que sean, cumplan con las exigencias éticas para tener así la certeza de que el conocimiento que se ofrece y la información que se emplea para la elaboración del mismo responden a los principios de originalidad, creatividad, confiabilidad, credibilidad y probidad. Demasiados fantasmas meritocráticos, impulsados e invocados por una sociedad del conocimiento que parece valorar cada vez menos el conocimiento, están provocando que la justificación del alcance de la excelencia se realice desde la consideración de aplicar los mecanismos, sean cuales fuera, para conseguir los resultados esperados y deseados. Todo ello con la paradoja de que se está tomando el camino erróneo, dado que se están fomentando estrategias para poder dar respuestas a exigencias que carecen al final de valor, tanto para la propia persona que elabora la producción académica o científica como la producción en sí.

Bien queda constancia de las actuaciones que las universidades, entre ellas la de Cádiz, vienen asumiendo en pro de preservar la calidad y la ética en la elaboración de los trabajos académicos, pero estamos en ese estadio en el que vale decir que hemos dado un paso, pero no es suficiente. Es necesario tomar medidas no solo resolutivas o sancionadoras sino especialmente preventivas que ayuden al alumnado a reconocer la importancia y el valor del conocimiento.

## Bibliografía

- ACALE SÁNCHEZ, María (2014). *Copia, plagio y fraude en la evaluación universitaria. Segunda Jornada de la Oficina del Defensor Universitario*. Universidad de Málaga. Disponible en [http://www.eweb.unex.es/eweb/cedu2014/userfiles/downloads/documentos\\_propios/tema2/tema2\\_ponencia1.pdf](http://www.eweb.unex.es/eweb/cedu2014/userfiles/downloads/documentos_propios/tema2/tema2_ponencia1.pdf)
- ACALE SÁNCHEZ, María (2015). “Cómo se gesta y cómo se contrarresta el fraude en los procesos de evaluación del conocimiento universitario”. *Revista Universidad, ética y Derechos (Rued@)*, 0: 49–68. Disponible en <https://revistas.uca.es/index.php/Rueda/article/view/2603>
- ANGULO RASCO, José Félix y VÁZQUEZ RECIO, Rosa (2010). “El currículum y los nuevos espacios para aprender”. En José Gimeno Sacristán (ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata. 501–525.
- ANGULO RASCO, José Félix; LÓPEZ, Mónica y VÁZQUEZ, Rosa (2014). “Plagio y ciberplagio entre el alumnado de ESO de Andalucía. Primeros resultados”. En Rubén Comas Forgas y Jaime Sureda Negre (coords.). *El plagio académico en Educación Secundaria: características del fenómeno y estrategias de*

- intervención*. Palma de Mallorca: Grupo de investigación de la Universidad de las Islas Baleares "Educación y Ciudadanía". 69–83.
- COMAS, Rubén y SUREDA, Jaume (2010). "Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspective". *Journal of Academic Ethics*, 8(3): 217–232. doi: <http://doi.org/fspd6s>." por "<https://doi.org/10.1007/s10805-010-9121-0>.
- COMAS, Rubén y SUREDA, Jaume (2007). "Ciber-Plagio Académico. Una aproximación al estado de los conocimientos". *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*, 10. Disponible en <http://www.cibersociedad.net>
- COMAS, Rubén; SUREDA, Jaume; CASERO, Antonio y MOREY, Mercè (2011). "La integridad académica entre el alumnado universitario español". *Estudios pedagógicos*, 37(1): 207–225. doi:10.4067/S0718-07052011000100011
- España. Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (B.O.E. nº 318, viernes de 31 de diciembre de 2010).
- GERE, Charlie (2002). *Digital culture*. London: Reaction Books.
- JARAMILLO, Sonia y RINCÓN, Néstor Fabián (2014). "Los estudiantes universitarios y la sociedad de la información: una combinación que ha facilitado el plagio académico en las aulas colombianas". *Información, Cultura y Sociedad*, 30: 127–137.
- LATHROP, Ann y FOSS, Kathleen (2005). *Guiding Students from Cheating and Plagiarism to Honesty and Integrity. Strategies for change*. Westrop: Libraries Unlimited.
- LÓPEZ-GIL, Mónica y VÁZQUEZ-RECIO, Rosa (2017). "La incidencia de la práctica docente en el plagio académico realizado por el alumnado universitario a partir del estudio realizado en la Universidad de Cádiz". *III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencias Digitales*. Universidad de Valladolid.
- LÓPEZ-GIL, Mónica; ANGULO RASCO, José Félix y VÁZQUEZ-RECIO, Rosa (2017). Sentido, Gravedad y Razones del Ciberplagio entre el alumnado de ESO de Andalucía. *ICONO14*, 15(2). Disponible en: <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1054>
- MIGUEL, Juan Carlos (2002). "El ciberplagio". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 30: 67–83.
- MOREY, Mercè; SUREDA, Jaume; OLIVER, Miquel Francesc y COMAS, Rubén (2013). "Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria". *Estudios sobre Educación*, 24: 225–244.
- SUREDA, Jaume; COMAS, Rubén y URBINA, Santos (2005). "The "Copy and Paste" Generation: Plagiarism Amongst Students, a Review of Existing Literature". *International Journal of learning*, 12. Suprimir el punto y añadir (2): 161–168

- SPINAK, Ernesto (2013). Ética editorial y el problema del autoplagio. *SciELO en Perspectiva*. Disponible en: <http://blog.scielo.org/es/2013/11/11/etica-editorial-y-elproblema-del-autoplagio/>
- SUREDA, Jaume y COMAS, Rubén (2004). *The use of new technologies amongst minors in the Balearic Islands*. AARE - Australian Association for Research in Education 2004.
- SUREDA, Jaume; COMAS, Rubén y GILI, Margalida (2009). “Prácticas académicas deshonestas en el desarrollo de exámenes entre el alumnado universitario español”. *Revista Estudios Sobre Educación*, 17: 103–122.
- SUREDA, Jaume; COMAS, Rubén y OLIVER, Miquel (2015). Academic Plagiarism among Secondary and High School Students: Differences in Gender and Procrastination/Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 22(44): 103–110. doi:10.3916/C44-2015-11.
- SUREDA, Jaume; COMAS, Rubén y MOREY, Mercè (2009). “Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50: 197–220.
- SUREDA-NEGRE, Jaume; CERDÀ-NAVARRO, Antoni; CALVO-SASTRE, Aina y COMAS-FORGAS, Rubén (2019). "Las conductas fraudulentas del alumnado universitario español en las evaluaciones: valoración de su gravedad y propuestas de sanciones a partir de un panel de expertos". *Revista de Investigación Educativa*, 38(1): 201-219. doi: 10.6018/rie.358781
- URBINA, Santos (2004). “Ciberplagio: “construyendo trabajos universitarios””. *EDUTEC Barcelona 2004*. Disponible en: [http://edutec2004.lmi.ub.es/sud/tit\\_c.htm](http://edutec2004.lmi.ub.es/sud/tit_c.htm)
- VÁZQUEZ-RECIO, Rosa (2015). *Diagnóstico y Evaluación del plagio académico en los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria: conocer la realidad para mejorarla. Memoria Final*. Unidad de Innovación Docente. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- VÁZQUEZ-RECIO, Rosa; CALVO-GARCÍA, Guadalupe; LÓPEZ-GIL, Mónica; PICAZO-GUTIÉRREZ, Marina; RUIZ-BEJARANO, Aurora y CALVO-GUTIÉRREZ, Pilar (2016). “Conceptions and causes of plagiarism among university students of the degree in Infant and Primary Education”. *INTED2016 Proceedings*, 5705–5713. doi: 10.21125/inted.2016.0366.
- VÁZQUEZ-RECIO, Rosa y LÓPEZ-GIL, Mónica. (2016). “La práctica del plagio académico entre el alumnado de Ciencias de la Educación. El caso de la Universidad de Cádiz”. En Rosabel Roig-Vila, (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro. 1937–1945.
- WEINBERGER, David (2007). *Everything is miscellaneous. The power of the new digital disorder*. New York: Times Books.

## **Bloque II. Exposición, defensa y transferencia del TFG/TFM**



# Capítulo 7.

## Del trabajo escrito a la defensa oral

Victoriano Gaviño Rodríguez\*

Una vez terminada la redacción de nuestro Trabajo Fin de Grado (TFG) o Trabajo Fin de Máster (TFM),<sup>1</sup> resta su depósito y posterior defensa oral ante un tribunal. Conviene no menospreciar esta defensa oral, pues de ella dependerá un porcentaje de la evaluación final que recibirá nuestro trabajo. Una buena defensa puede influir en la opinión que previamente con la lectura haya podido dejar nuestra investigación, corroborando su adecuado contenido, mejorando aquellos aspectos que no quedaron claros en la versión escrita; una mala defensa, por el contrario, puede oscurecer los resultados obtenidos en un buen trabajo escrito. Expondremos, así pues, una serie de recomendaciones que podrán ayudarnos a preparar de manera adecuada y eficaz la defensa oral de nuestro trabajo.

Llevar a cabo una buena defensa oral no depende exclusivamente de memoria o habilidad. Es, ante todo, cuestión de conocimiento y preparación. Cuanto más preparado tengamos nuestro discurso, más fácilmente alcanzaremos el éxito, esto es, conseguiremos nuestros objetivos. Podemos afirmar, así pues, que el primer paso para una buena defensa es estar preparado para ella. Una adecuada preparación sirve, al mismo tiempo, para ganar fluidez en la presentación, ya que podremos adquirir o asimilar adecuadamente los conocimientos necesarios para que a la hora de hablar en público ganemos en seguridad; obviamente, si conocemos sobradamente el tema del que tenemos que hablar, también controlaremos mejor los nervios y perderemos el temor a las posibles preguntas que puedan hacernos los miembros del tribunal que juzgan nuestro trabajo.

En el proceso de preparación de cualquier presentación oral, habrá que tener en cuenta tres aspectos fundamentales interrelacionados: qué queremos decir, a quién se lo vamos a decir y cómo lo decimos. Puesto que suele disponerse de

---

\* Universidad de Cádiz, España. Correo electrónico: victoriano.gavino@uca.es

1 Aunque nos centramos específicamente en los trabajos de TFG y TFM, muchos de los aspectos aquí tratados pueden ser aplicados igualmente a otros contextos de defensa oral académica, desde la exposición pública de trabajos en el aula hasta la defensa oral del plan de investigación de los actuales programas de doctorado o la lectura de una tesis doctoral.

un tiempo muy reducido (entre 10 y 15 minutos) para la defensa de un Trabajo Fin de Grado (TFG) o Trabajo Fin de Máster (TFM), resulta imposible hacer un recorrido por todo el contenido de nuestra investigación. Debe contarse con el hecho de que el tribunal que juzgará nuestro trabajo ya dispone de un ejemplar escrito del mismo, de modo que la presentación no debe convertirse en un recorrido duplicado y tedioso sobre el tema. Contrariamente, debemos organizar la información, analizando el contenido de nuestro trabajo y seleccionando sus aspectos más interesantes, fundamentalmente, sus logros, ideas, innovaciones o aquellas aportaciones propias que forman parte de nuestro análisis particular, desdeñando de la presentación todas aquellas cuestiones accesorias y que forman parte del conocimiento general de todos, especialmente de los miembros del tribunal, especialistas en la materia. En estos casos, la brevedad y concisión explicativa no serán consideradas un demérito por parte de quien nos juzgue siempre que nuestra exposición incluya lo fundamental; lo contrario, es decir, el uso de un tiempo excesivo, la presentación y repetición de ideas vagas siempre será percibida como un aspecto negativo.

Cómo lo decimos está íntimamente relacionado con qué queremos conseguir con nuestro mensaje. En este caso, nuestro objetivo es informar y convencer a los miembros de las cualidades de nuestro trabajo. Para ello, el mensaje debe ser transmitido de forma comprensible y ordenada, de ahí que debamos delimitar una estructura sencilla, que sirva tanto para que podamos recordar fácilmente nuestro guion como para que quien nos escucha pueda seguir con facilidad el hilo argumentativo de nuestro discurso. Como norma básica, nuestra presentación debe estar compuesta de los siguientes elementos:

- a) introducción, en la que se intente captar la atención de los miembros del tribunal y se presente brevemente el tema del trabajo;
- b) cuerpo central, en el que se resalten los aspectos más importantes y se insista en ellos con frases directas y concisas, y
- c) conclusión, con un mensaje final breve y claro.

## 1. Cómo comenzar la defensa oral

Todos conocemos la importancia que tienen las primeras impresiones, ya sea cuando conocemos a alguien, en una entrevista de trabajo, una reunión... Por ello, el comienzo de una defensa oral es quizás el momento más importante de toda nuestra intervención, pudiendo resultar determinante para la opinión posterior de aquellos a los que nos dirigimos. Este hecho es, obviamente, decisivo cuando nuestros destinatarios son miembros de un tribunal que juzgará nuestro trabajo y que, en ocasiones, no tendrá una segunda oportunidad para cambiar

cualquier mala impresión que podamos haber causado en un mal comienzo, pues la relación con ellos, en términos alumno-miembros del tribunal, apenas durará unos minutos.<sup>2</sup> Este es el momento de causar una buena impresión y de captar la atención de los miembros del tribunal. Por este motivo es sumamente importante preparar a conciencia las primeras frases de nuestra intervención, e incluso ensayarlas varias veces antes de la puesta en escena, para facilitar su memorización y llegar a conseguir una naturalidad tal que hasta los aspectos más preparados parezcan improvisaciones, porque no hay mejor improvisación que la que proviene de una buena planificación. Intente no dejar a la improvisación ni tan siquiera el saludo inicial.<sup>3</sup> Aproveche los primeros minutos para

- 2 Conviene, a este respecto, que asuma que se encuentra ante un acto académico en el que se espera de usted un tono formal y de respeto ante el tribunal, de modo que, incluso en aquellos casos en que usted haya tenido una relación previa alumno-profesor con alguno de los miembros del tribunal, primará un trato en el que, a menos que se le indique lo contrario, deberá tratar de usted a cada miembro, siendo esta fórmula incluso deseable en el caso de que algún miembro del propio tribunal lo tutee o le muestre cierta actitud de confianza, ya que en ocasiones esta es una actitud que se usa para ayudar a que el alumno se relaje en momentos de tensión emocional o cuando afloran nervios. Pero no confunda esa ayuda con un hecho de camaradería o amiguismo, pues tal actitud dista del comportamiento esperado en una situación comunicativa como esta, en el ámbito universitario, ante un tribunal. Solo cuando los miembros del tribunal le pidan que los tutee, podrá hacerlo, aunque incluso en este caso siempre podrá excusarse argumentando que prefiere usar el tratamiento formal por el respeto que les merecen como miembros del tribunal.
- 3 Aunque protocolariamente suele saludarse al principio, puede usted relegar el saludo a un segundo plano, para aprovechar e introducir directamente el tema, captando la atención de los miembros del tribunal. No olvide, eso sí, que en algún momento posterior tendrá que llevar a cabo el saludo. Si prefiere una fórmula más tradicional, también puede optar por romper su silencio directamente con el saludo y usar a continuación una fórmula aséptica, similar a la que sigue: *Buenos días/tardes. Con su permiso, vamos a proceder a la defensa de mi TFG, tutorizado por el Prof. X, y en el que...* Si usa medios técnicos, conviene que en la primera diapositiva aparezcan los siguientes datos: nombre del autor, título del trabajo, nombre del tutor, titulación y universidad en la que se desarrolla el trabajo. En ocasiones se suele aconsejar además que se evite el uso de la 1ª persona del singular para hacer alusión a su trabajo, ya que estructuras del tipo *he analizado, he estudiado, he sintetizado*, etc., pueden ser interpretadas como una falta de respeto a la ayuda que tanto el tutor como otras personas que han contribuido en su formación han podido dispensarle para el desarrollo de la investigación. Por ello, puede ser preferible, en estos casos, el uso de la 1ª persona del plural (*hemos analizado, hemos estudiado, hemos sintetizado*, etc.), esto es, el denominado plural de modestia, un artificio retórico que encubre nuestro *yo* y con el que no nos atribuimos demasiada importancia a nosotros mismos. En las últimas décadas, sin embargo, se puede apreciar una tendencia a emplear un estilo más directo, con el uso del *yo*, de modo que ambas

introducir su tema de manera que su comunicación sea plenamente eficaz, esto es, cumpla las máximas de captar la atención y el interés de los miembros del tribunal con sus palabras. Para estas primeras palabras de introducción (necesariamente breves), en la que deberá además defender el tema y la tesis, puede utilizar diversas estrategias: entre estas, empezar con una anécdota o idea que se sabe que es de especial interés para el tribunal, con la cual pueda crear una adecuada atmósfera, empatizar con ellos y predisponer su atención.<sup>4</sup> Sea cual sea la estrategia seguida, lo más importante es comenzar a hablar con seguridad, intentando además transmitir ilusión y entusiasmo por lo que se cuente, ya que, de este modo, se facilitará el contagio de nuestras emociones y se ganará en credibilidad. Una vez que ha roto el hielo, debe introducir su tema de manera breve, justificando además su relevancia o interés. Si consigue hacer una introducción atractiva y amena y tiene una actitud entusiasta, captará la atención de los miembros del tribunal y será más fácil mantenerla el resto de la defensa.

## 2. El cuerpo y desarrollo de la defensa oral

Una vez que ha introducido su trabajo, debe trazar un hilo argumentativo en el que desarrolle los aspectos fundamentales del mismo. No cometa el error –insistimos en ello– de querer repetir todos los aspectos del trabajo; destaque exclusivamente los más sobresalientes, resaltando las innovaciones o aportaciones esenciales y, en la medida de lo posible, intente presentar una distinta estructura

---

posibilidades pueden ser consideradas adecuadas para una defensa académica, entre las cuales escogeremos, dependiendo de si queremos situar el foco de atención sobre nosotros mismos o apartarlo.

- 4 Dependiendo de las cualidades de la persona que habla, la temática o el tono que queramos imprimir a nuestro discurso, hay una serie de técnicas, estrategias o recursos que pueden servir para iniciar una presentación oral: a) la broma o anécdota personal (sirve para relajar el ambiente y empatizar con el tribunal y hacer más cercana la distancia que administrativamente nos separa); b) la cita de alguien de reconocido prestigio (se trata de tomar las palabras de algún especialista en la materia, o alguien de reconocido prestigio que, a modo de aforismo inicial, sirva para introducir un aspecto interesante sobre nuestro trabajo), c) la idea sorprendente (si nuestra idea inicial es inesperada o sorprendente, tendremos ya de antemano una buena dosis de interés en el tribunal, interesado por saber más acerca de aquello que hemos dicho); d) el uso de un pequeño video o audio relacionado con la intervención; e) la pregunta retórica (con las que llamamos la atención del tribunal y creamos en ellos una serie de interrogantes y expectativas que quizás no tenían por qué traer previamente a la presentación), y f) el elogio a los miembros del tribunal (alabando sus virtudes, de modo que se le dé importancia a su presencia y se le considere parte esencial de la presentación).

a la utilizada en su texto escrito, con la que podrá captar la atención y comunicar a los miembros del tribunal de una manera más efectiva el contenido esencial de su trabajo. Tenga en cuenta que se presupone que los miembros del tribunal ya conocen su trabajo, de modo que su labor consiste exclusivamente en contarles con rigor académico y argumentación sus puntos fuertes, defendiendo sus virtudes. En este punto, puede aplicarse el dicho de que menos es más, esto es, que debe seleccionar la información que quiere transmitir de tal manera que elimine lo accesorio y se quede con lo verdaderamente importante y relevante. Evite, así pues, el exceso de datos o cifras, e intente aclarar muy bien sus objetivos y logros.

Si el desarrollo del trabajo reviste cierta complejidad o prevé que pueda tener problemas para recordar el hilo conductor y las ideas, puede ayudarse de un guion con el que sentirse más seguro, y al que podrá acudir en el caso de que lo necesite. Ahora bien, evite llevar textos escritos, pues en tal caso tenderá a leer literalmente su contenido, sin prestar atención a quienes le escuchan. Tenga en cuenta que tampoco se trata de aprender el discurso de memoria, sino de recordar las ideas claves de cada una de las partes, para seguir un orden lógico y recordar con facilidad lo que sigue. Si simplemente memorizamos frases, restaremos espontaneidad y naturalidad a nuestro discurso, a la par que estaremos siempre a expensas de que se nos olvide una frase concreta que nos haga perder el hilo.

### **3. Las conclusiones y finalización de la defensa oral**

En no pocas ocasiones, la ausencia de ensayo en la defensa desemboca en dos casos nada aconsejables: 1) aquel en que el alumno agota su tiempo y no tiene ocasión de concluir su trabajo y despedirse, de modo que se provoca la impaciencia de los miembros del tribunal o la impresión negativa de poca preparación y respecto hacia el tribunal, o 2) aquel en que, aún con tiempo, no ha preparado un final para la defensa, de modo que esta suele terminar de manera poco afortunada con palabras similares a las siguientes: *Y ya está, Esto es todo lo que quería contar, Ya he terminado, Y, bueno, aquí lo dejamos, etc.*

Reserve, así pues, tiempo para las conclusiones. Debe programar muy bien su presentación para que pueda enlazar el cuerpo de su texto con unas conclusiones breves y claras, en las que, de manera armónica, pueda concluir su trabajo, reagrupando las ideas principales de su trabajo, insistiendo en las aportaciones o logros, así como los problemas o retos que quedan pendientes para futuras investigaciones. Es quizás también este un buen momento para que usted aclare que, dada la limitación de espacio (en el documento escrito) y de tiempo (en el ejercicio oral), es consciente de que algunos aspectos no han sido desarrollados lo suficientemente y que por ello ha decidido centrarse en los expuestos por

no ser tenidos en cuenta habitualmente, porque afectan a un ámbito específico, etc. Del mismo modo, puede terminar su exposición poniéndose a disposición de los miembros del tribunal para cuantas preguntas, sugerencias u observaciones quieran hacer, invitándolos al diálogo y dando las gracias: agradezca, por último, el tiempo que se han tomado leyendo el trabajo y escuchando su presentación oral.

#### **4. Respuestas a las preguntas u observaciones de los miembros de tribunal**

Escuche con atención los comentarios, observaciones o preguntas que le planteen y, si no entiende algo, pida que le repitan el planteamiento, pero nunca interrumpa. Entienda que las preguntas u observaciones de los miembros del tribunal no son un ataque a su trabajo, así que procure encajarlas adecuadamente entendiendo que se trata de establecer un debate con usted y que las críticas se deben aceptar en todos los casos como positivas y constructivas. Si no tiene una respuesta, porque no la conoce o porque no se ha planteado la cuestión, lo mejor es ser honesto, sincero y manifestarlo sin miedo, así como agradecer la observación o sugerencia. No invente sobre la marcha, porque seguro que se notará y deslucirá su presentación oral en público. Mantenga siempre el respeto y saber estar universitarios, tanto con su comunicación verbal, como con su comunicación no verbal.

Rara vez los alumnos que defienden su TFG o TFM ante un tribunal llevan a su defensa un folio en blanco y bolígrafo. Estos elementos son, sin embargo, de cierta importancia para poder anotar las preguntas, sugerencias u observaciones del tribunal, de modo que puedan ser recogidas todas sin olvidarnos de ninguna para poder abordar correctamente una respuesta sistematizada. También podría ser interesante llevar ya preparadas algunas respuestas a posibles preguntas de los miembros del tribunal.

#### **5. La comunicación no verbal en la defensa oral**

Uno de los errores más frecuentes que se comete cuando uno prepara una presentación oral es pensar que todo el atractivo de nuestra intervención está en el mensaje que tenemos preparado y que su contenido es suficiente para conseguir el éxito y mantener la atención de los miembros del tribunal durante toda la exposición. Sin embargo, no siempre es tan fácil enganchar a quien nos escucha y mantenerlo atento todo el tiempo. Es por ello importante –ya lo hemos dicho– no repetir las ideas y esquema de nuestro trabajo escrito, pero también hace falta

que prestemos atención a todos aquellos aspectos relacionados con la comunicación no verbal que nos ayudarán a conseguir nuestro objetivo, desde nuestro peinado hasta la indumentaria<sup>5</sup>, pasando por el uso de medios técnicos con los que acompañaremos nuestra presentación o la expresión corporal. Todo debe parecer espontáneo, aunque solo sea falsamente espontáneo porque en realidad haya sido preparado previamente a la perfección, y pausado, diciendo siempre pocas cosas pero con serenidad, seguridad y convicción, teniendo en cuenta que estaremos ante un momento en el que, como producto de la tensión propia de la situación, estaremos más nerviosos que de costumbre y algunos síntomas como el temblor, la sequedad de la boca,<sup>6</sup> etc., pueden aflorar en nuestro cuerpo. Entre algunas de las recomendaciones más importantes al respecto, destacamos las siguientes:

1. Realice una buena entrada en escena. La primera impresión es fundamental para la relación que se va a establecer con el público. Su imagen es más poderosa de lo que piensa. De hecho, el público se formará una idea de nosotros incluso antes de que comencemos a hablar, simplemente por cómo vamos vestidos, peinados o cómo gesticulamos en los momentos previos a nuestra intervención. Hay que procurar tener un aspecto adecuado al contexto y a la imagen que queramos transmitir, mostrando además confianza a la hora de hablar. Colóquese en el lugar más visible (si puede ser en el centro) y en la posición corporal básica: vertical, abierta, simétrica y estable. Sin decir palabra alguna ya puede establecer vínculos emocionales con los asistentes, ya sea por la sonrisa o el contacto visual, que le ayudarán a conectar con ellos.
2. Dialogue con los miembros del tribunal y contagie sus emociones. Tiene que mantener la atención del tribunal y estos deben pensar que estamos dialogando con ellos. No se trata de llevar a cabo un monólogo, de modo que hay que evitar mirar al suelo o al techo, dirigiendo la mirada a cada uno de los miembros del tribunal, cambiando de foco, de manera aleatoria y natural, para que parezca que habla para todos ellos, pero también en particular para cada uno de ellos.

---

5 Como norma general, conviene evitar los excesos, estridencias o novedades con respecto a nuestro aspecto habitual, ya que lo que nos interesa es que los miembros del tribunal centren su atención en lo verdaderamente importante: nuestras palabras.

6 Para estos casos, es conveniente ir preparado con una botella de agua a la que podrá acudir para hidratarse o incluso usar de manera estratégica en aquellos momentos en los que quiera organizar o recordar el hilo discursivo.

3. Muévase con naturalidad y mantenga una adecuada posición del cuerpo. Para causar buena impresión debe coordinar el lenguaje verbal con el no verbal, de modo que, si con la palabra transmite emociones, con el no verbal acompañe dichas emociones o sensaciones. En relación con este aspecto, se debe tener un correcto movimiento de las manos al hablar, acompañando el mensaje verbal. No esté sentado: muévase, camine de manera decidida, para indicar seguridad y un buen estado de ánimo, además de garantizar dinamismo en la presentación. Por último, mantenga su cuerpo erguido, en señal de seguridad y firmeza, para transmitir además una actitud abierta.
4. Sonría. La sonrisa es uno de los gestos más universales del ser humano, que sirve de señal de cordialidad, amabilidad y actitud abierta. Intente sonreír en su discurso para establecer empatía con el interlocutor.
5. Establezca una distancia comunicativa adecuada con los miembros del tribunal. Dependiendo del tipo de relación que guarde con el interlocutor y del ambiente o contexto en el que se produzca la presentación, hay que mantener una u otra distancia personal en la comunicación: en un contexto académico como este de la defensa oral, conviene que mantenga una adecuada distancia personal, ya que un acercamiento excesivo podría ser interpretado una invasión a la intimidad del otro; mucho alejamiento, por contra, también puede provocar sensación de desconfianza y de frialdad en el mensaje y hacia el otro. Este aspecto depende además de la cultura concreta en la que se desarrolle la conversación, pues cada sociedad codifica de una manera la distancia comunicativa en sus interacciones. Para planificar este aspecto, conviene que llegue con suficiente antelación a la sala, para conocer el medio en el que se desarrollará el acto. Estos momentos previos le servirán para familiarizarse con el espacio donde se desarrollará la defensa, determinar el lugar donde se colocará para hablar, dejar sus apuntes, folio, agua, etc., de forma que todo esté a mano.
6. Entone adecuadamente y use bien la voz y el volumen. Debe adecuar estos aspectos al contexto comunicativo, de modo que se le entienda bien y quede claro, por medio de su entonación, en qué hace hincapié.
7. Cuide su imagen personal y no olvide que está en un acto académico formal. Sobran chicles, caramelos u otros elementos que distraigan la atención del aspecto más importante de la presentación: sus ideas y argumentos. Evite llevar móvil encima (ni tan siquiera en modo silencio) o tenerlo a la vista. Déjelo a un compañero o en un lugar alejado de donde se desarrolle la defensa, para evitar así cualquier problema o inconveniente inesperado.
8. Use adecuadamente los medios técnicos u otros apoyos. Si va a utilizar algún medio técnico, debe asegurarse de conocer bien su uso y funcionamiento, para evitar imprevistos. En este caso también conveniente llegar con antelación a la sala en la que se desarrollará el acto para comprobar que todo

aquello que necesite para su presentación funciona adecuadamente: ordenador, proyector, audio, puntero láser, ratón, etc. Si quiere apoyar su exposición oral con una presentación basada en diapositivas (tipo *PowerPoint*, *Prezi* u otros similares), convendrá que tenga en cuenta que debe realizar sus diapositivas una vez que tenemos ya un guion o estructura de la presentación, y que deben evitarse ciertos errores en los que, con frecuencia, incurrimos<sup>7</sup>:

- a) no abuse en el número de diapositivas. Aunque puede servirle como regla orientativa el cálculo de una diapositiva por cada minuto de exposición, lo más coherente en este caso es controlar el contenido global del discurso para no pecar por exceso ni defecto. Tenga en cuenta además a este respecto que, en el momento de la presentación, estaremos más nerviosos, así que la articulación del discurso puede variar, siendo menos fluida (y, por tanto, más lenta) o todo lo contrario, es decir, excesivamente rápida y poco comprensible;
- b) evite el uso de ladrillos. Debe huir de esos bloques enormes de texto insertados en una diapositiva. Y esto es así por dos razones, principalmente: la primera, porque cuando la información es muy amplia, nadie la leerá por la sobrecarga cognitiva que supone; la segunda, porque incluso si alguien la lee, su discurso pierde valor. Quien antes lo escuchaba ha pasado a convertirse en lector, ignorando por completo su presencia. Lo mejor para leer es un buen libro, así que diferencie, cuando prepare su presentación, entre aquellas porciones de texto necesarias para nuestra presentación (a modo de esquema o ayuda para la presentación) y aquellas en las que la diapositiva sustituye nuestra propia función como comunicador y elemento esencial de la presentación. En el momento en que la diapositiva se convierte en una mera lectura, su discurso pierde valor. El centro de atención ya se ha desviado; ya usted no interesa y, por lo tanto, no es relevante. Su trabajo no parece suyo porque cualquier podría defenderlo simplemente sabiendo leer. En definitiva, se trata de que las diapositivas incluyan únicamente las palabras, conceptos o imágenes claves para ilustrar nuestras ideas y/o mantener o conducir el hilo discursivo de manera adecuada y sencilla. Con una adecuada selección y organización de la información, eliminando todos aquellos elementos superfluos que puedan distraer la atención de los miembros del tribunal, lograremos que las diapositivas ganen en funcionalidad;
- c) aunque parezca una obviedad, conviene tener en cuenta que el diseño final del texto condiciona también su utilidad en la presentación: armonice los colores, evitando las típicas estridencias entre el color de fondo y el de las

---

7 Estos aspectos que se indican de manera sucinta se desarrollan de forma más detallada en el siguiente capítulo.

letras, esquemas o figuras; consiga que lo que realmente destaque sea el contenido y asegúrese de que su visibilidad y lectura sea cómoda y efectiva; del mismo modo, el tamaño de la letra es fundamental: un tamaño de fuente inadecuado (ya sea pequeño o grande), tampoco surtirá el efecto oportuno. Como presumiblemente conoceremos el espacio en el que desarrollará la presentación, podemos adecuar estos aspectos al espacio y medios de los que dispondremos para la defensa;

- d) intente llevar a cabo el uso de transiciones o animaciones para que la información que aparezca proyectada en la pantalla no se adelante a sus propias palabras, pues en tal caso el que lo escucha tenderá a leer o mirar ese contenido, ignorando su discurso. Ponga la diapositivas en blanco o negro<sup>8</sup> cuando quiera fijar la atención de los miembros del tribunal, para que lo miren exclusivamente a usted, y no a la pantalla;
- e) no dé la espalda a los miembros del tribunal, pues es una señal de falta de respeto y produce, por lo general, una mala comunicación, y
- f) intente tener un control remoto para las diapositivas, para que no esté obligado a permanecer siempre al lado del teclado.

En definitiva, no debe permitir que los miembros del tribunal se distraigan con otros aspectos. Debe hacer un uso adecuado de los medios técnicos para que estos no entorpezcan su función ni lo sustituyan, sino que se conviertan en un sensible apoyo para sus palabras.

## 6. Concluyendo

Un ejercicio práctico y recomendable es el de ensayar su defensa varias veces ante un espejo o alguna persona de confianza. De esta forma, irá memorizando su contenido, además de conseguir una mayor fluidez verbal y ejercitar una tonalidad y entonación adecuadas. Como ejercicio de preparación, puede llevar a cabo un ensayo grabado de la presentación, preferiblemente, con un público reducido de confianza, que podrá evaluar su puesta en escena. Al mismo tiempo, la grabación le servirá para observarse a sí mismo y analizar sus virtudes y deficiencias. Todo ello contribuirá, sin duda, a mejorar su presentación oral para que, en el día de la puesta en escena, su defensa sea un éxito.

---

8 En los teclados españoles, esta función se consigue pulsando las letras *B* o *N*; los mandos de control remoto también suelen tener un botón para esa función.

## Capítulo 8.

# Apoyos visuales para la defensa del trabajo: la presentación digital

Manuel Francisco Romero Oliva/Ester Trigo Ibáñez/  
Eva Álvarez Ramos\*

Una presentación digital<sup>1</sup> es un apoyo visual que tiene como objetivo principal facilitar la comunicación y focalizar aquellos aspectos significativos de nuestro trabajo en una exposición oral. Por su carácter específico en un acto académico o investigador, nunca ha de convertirse en un fin que reste protagonismo a nuestra exposición, sino que debe ser un medio que nos ayude a visualizar nuestras ideas de manera sencilla y eficaz.

Ante la multitud de posibilidades que nos ofrecen los programas para la creación de presentaciones (imágenes, gráficos, multimedia, efectos visuales...), debemos tener en cuenta que podemos caer en algunos errores o tendencias a la hora de diseñar las diapositivas:

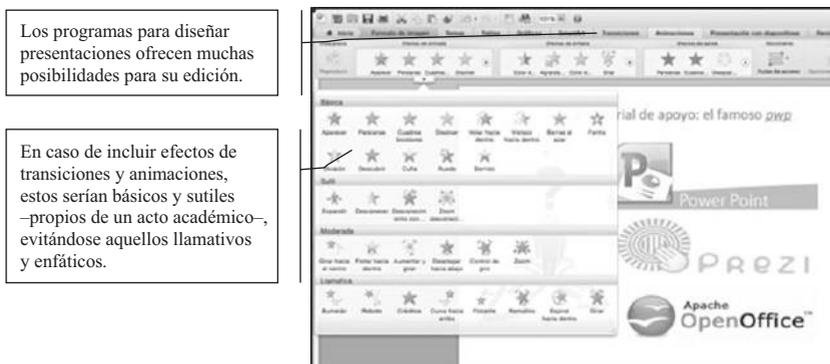
- a) *Tendencia 1*: Exceso de efectos visuales en la edición de la presentación

<b>Possible error:</b>	<b>Se recomienda:</b>
Incluir demasiados efectos visuales con énfasis o excesivamente lentos en las transiciones de las diapositivas y en las animaciones de los elementos que las componen –Figura 1–.	Vincular el efecto a la graduación de la información que se desee exponer mediante transiciones y animaciones básicas y sutiles. No dispersar al receptor con elementos que no sean propios de un acto académico.

---

\* Universidad de Cádiz, España. Correos electrónicos: manuellfrancisco.romero@uca.es/ ester.trigo@uca.es. Universidad de Valladolid, España. Correo electrónico. evamaria.alvarez.ramos@uva.es

1 *Comunicación eficiente con PowerPoint*, de Tom Bunzel



**Figura 1:** Recursos para edición de presentaciones

b) *Tendencia 2:* Exceso de contenidos en las diapositivas

<b>Error:</b>	<b>Se recomienda:</b>
Saturar las diapositivas con contenidos ya sea mediante textos, gráficos o diagramas que lleguen a dificultar su comprensión –Figura 2–.	Utilizar solo el texto que sea necesario y los datos más relevantes para que los elementos de etiqueta de los gráficos o diagramas sean fácilmente comprensibles.

A pesar de no existir un libro de estilo prescriptivo para las presentaciones digitales, estas deben cumplir con los requisitos fundamentales de un acto académico, a diferencia de lo que pudiera suceder en otros ámbitos como cursos de diversa índole o actos publicitarios. Desde esta perspectiva, a continuación proponemos una serie de claves en torno a la forma y al contenido de estos apoyos visuales por si deseáramos hacer uso de ellos en una exposición de trabajos de síntesis de asignaturas o de investigación.

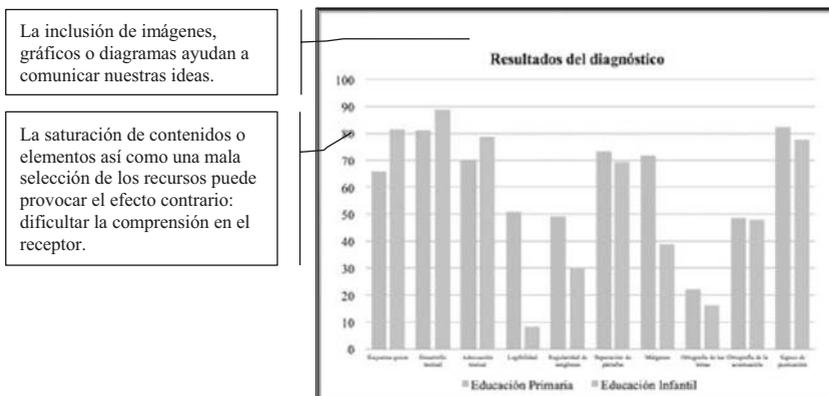


Figura 2: Ejemplo de diapositiva

## 1. La presentación digital en el proceso de comunicación<sup>2</sup>

El apoyo que ofrece una presentación digital está sujeto al carácter específico de los estudios<sup>3</sup> en los que se incluye el trabajo que hemos realizado (TFG, TFM o cualquier otro de carácter académico e investigador) y al diseño del propio acto de la exposición y defensa (en la mayoría de los casos, la duración del acto es de 30 minutos). En este sentido, las coordenadas espacio-tiempo deben servirnos de referencia a la hora de planificarlo:

- a) **coordenada temporal:** la tendencia para la exposición y defensa de TFG y TFM es de 30 minutos. En la mayoría de los estudios de grados y másteres, la estructura del acto suele consistir en:
  - a.1) EXPOSICIÓN (15–20 minutos aprox.): durante este tiempo el estudiante deberá desarrollar su argumentación, tomando como referencia la estructura clásica:
    - presentación – desarrollo – conclusión

2 <http://marianaeguaras.com/comunicacion-eficaz-con-powerpoint/>

3 Cada disciplina de estudio tiene unas características propias que, en el caso de estos trabajos, vienen especificadas en las guías de buenas prácticas que se publican tanto en los grados como en los másteres. Por ello, es importante que cada estudiante realice una lectura detallada de estos manuales o tutoriales de cara a la elaboración de los TFG/TFM y su defensa.

De esta forma, el tiempo del que se dispone llevará a determinar, por un lado, el número de diapositivas que vayamos a incluir en nuestra presentación; y, por otro, el contenido que incluyamos en cada una de ellas.

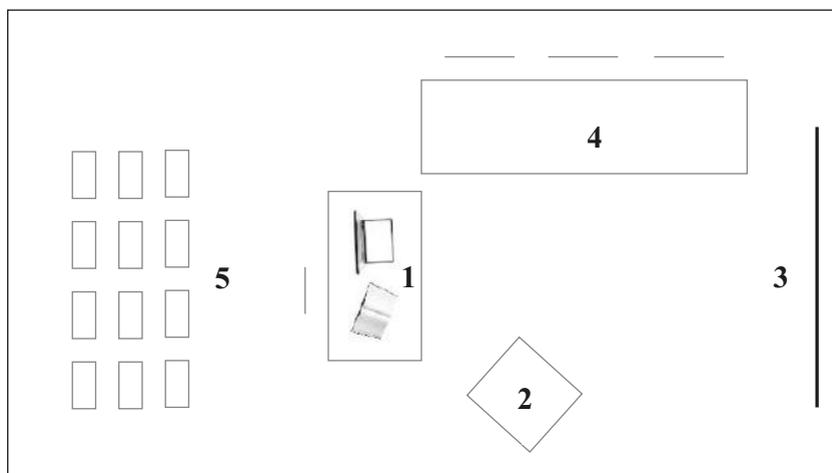
- a.2) DEFENSA (10 minutos aprox.): es frecuente el error de pensar que el acto finaliza con la exposición (Figura 3); sin embargo, una vez leído el trabajo y haber escuchado la exposición, el tribunal o comisión evaluadora realizará apreciaciones y planteará una serie de cuestiones que deberán ser respondidas por el estudiante.

**Figura 3:** Posibles creencias sobre el acto de defensa de TFG/TFM

No es...	Se aconseja...
...un momento donde contar todo lo que pone en el trabajo.	...destacar aquellos detalles más significativos y cohesionados que se han producido en el proceso de elaboración.
...un acto donde solo leamos un texto preparado con antelación.	...llevar material de apoyo como fichas de apoyo y, sobre todo, no olvidar llevar el TFG/TFM al acto de defensa.
...un depósito de un trabajo, el tribunal puede realizar preguntas o referirse a cualquier aspecto del documento; así como destacarlos.	...preparar las fuentes y los procesos del trabajo para poder responder a partir de ellos.

- b) **coordenada espacial:** el aula o espacio de la facultad va a condicionar el diseño de la presentación digital ya que, según sea el tamaño de la pantalla de proyección o la distancia con los miembros del tribunal, requerirá un diseño y un tipo de fuente que deberemos emplear. Hemos de recordar que los elementos que constituyen esta coordenada son –Figura 4–:

- Mesa (1) o atril (2), donde podrá disponer de un ordenador y el material que desee llevar al acto, y silla, por si se desea estar sentado cuando se intervenga. Es importante conocer con antelación el espacio donde se va a desarrollar el acto para saber, por ejemplo, si el orador tendrá el ordenador en la propia mesa o si va a disponer de un dispositivo para realizar las transiciones de las diapositivas y el tamaño de la pantalla (3).
- Comisión evaluadora o tribunal (4), compuesto por tres miembros, en una mesa a un lado o enfrente para mantener el contacto visual y poder ver la proyección.
- Público asistente a su espalda (5), el acto es público y puede asistir cualquier persona que lo desee.



**Figura 4:** Distribución espacial del acto de defensa

## 2. Modelos de presentaciones digitales

Las presentaciones para la defensa de los TFG/TFM se suelen agrupar principalmente en dos modalidades y su elección dependerá, como se ha dicho antes, de las pautas indicadas en cada titulación:

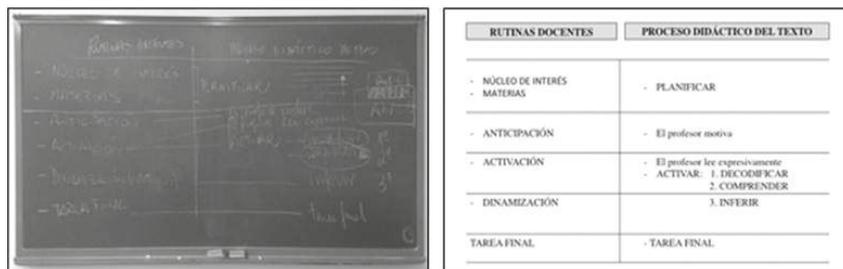
- **Presentaciones digitales** propiamente dichas que se componen de un número determinado de diapositivas y que se encuentran en diferentes paquetes ofimáticos como PowerPoint (Microsoft), Apache OpenOffice Impress (código abierto), Keynote (iWorK de Appel) o Prezi (Compañía Startup).
- **Póster científico** que, a diferencia de las presentaciones digitales, solo incluyen una diapositiva y presentan dos modalidades: *a)* por un lado, el *póster impreso* que, siguiendo a la RAE, es ‘1. m. Cartel que se fija en la pared sin finalidad publicitaria o habiendo perdido ese carácter’; en nuestro caso, ‘un cartel que aparece fijado en un panel para exponer los resultados de una investigación’; y, *b)* por otro, el *E-póster* que se convierte en la versión electrónica del póster científico, permitiendo la inclusión de elementos multimedia para su proyección en pantallas inteligentes.

### 2.1. Presentaciones digitales

La creación de presentaciones digitales se vincula a diversos *software* que ofrece el mercado actual y que básicamente consisten en programas para la elaboración

de diapositivas con textos de carácter esquematizado donde se incluyen otros elementos como gráficos, imágenes, vídeos...

Si quisiéramos hacer un símil basado en la evolución de los medios, podríamos indicar que estos programas posibilitan almacenar los contenidos que aparecían en una pizarra tradicional y reproducirlos a través de diapositivas mediante un dispositivo informático –Figura 5–:



**Figura 5:** Pizarra tradicional & diapositiva de presentaciones.

Por ello, el criterio que debemos adoptar a la hora de diseñarlas podría ser el siguiente: cada diapositiva debe equivaler a *lo que se pudiera escribir en una pizarra tradicional*, añadiendo las características y ventajas que ofrecen estos soportes informáticos:

1. Una presentación se compone de una serie de diapositivas que desarrollan linealmente nuestra argumentación (es el caso de PowerPoint, Apache OpenOffice Impress, Keynote) o bien se dispone a partir de un lienzo donde los diferentes contenidos –textos, gráficos, imágenes...– se agrupan en marcos que se acceden mediante *zoom* (Prezi).
2. Los programas incorporan plantillas predeterminadas que facilitan la disposición de los contenidos (los colores y formatos de fuentes se pueden modificar). Además, el usuario puede confeccionarlas a su gusto o necesidad e, incluso, descargarlas *online* o desde los espacios que la propia universidad ofrece respecto a la identidad visual para la comunicación<sup>4</sup>.
3. En cada diapositiva se pueden incluir imágenes para mejorar la apariencia; gráficos, para resaltar datos; audios o vídeos, para mostrar un testimonio o suceso; e, hipervínculos con direcciones (URL) de páginas web, para acceder desde la propia presentación.

4 En el caso de la Universidad de Cádiz, se puede localizar en el siguiente enlace: <http://www.uca.es/gabcomunicacion/identidad-visual/plantilla-para-presentaciones>

4. Estos programas permiten que sus presentaciones puedan guardarse en formato PDF, siglas que corresponde al *formato de documento portátil* (PDF) que, como indica su propio creador Adobe<sup>5</sup>, se utiliza para presentar e intercambiar documentos de forma fiable, independiente del *software*, el *hardware* o el sistema operativo. Este hecho evitará muchos problemas de compatibilidad con los equipos en los que se desee proyectar la presentación.

Las características de estos programas posibilitan múltiples opciones para hacer visible todo el proceso y los resultados que hemos llevado a cabo durante la realización de nuestro trabajo. Será necesario un uso adecuado a la situación académica de la defensa para convertirlo en una herramienta de apoyo y, para ello, proponemos tres aspectos relevantes: *a)* los criterios de elección del programa, *b)* la distribución de los contenidos; y, *c)* los aspectos gráficos y de edición de la presentación.

### 2.1.1. Punto de partida: la elección del programa informático

Como hemos visto, el potencial de los programas para elaborar presentaciones digitales es muy similar; sin embargo, ni funcionan de la misma manera ni son compatibles en todos los equipos informáticos. La elección de la aplicación informática puede venir dada a partir de una serie de criterios que no podemos obviar si pretendemos tener éxito en nuestra exposición:

- **Primer criterio: el dominio adecuado del programa.** La continua aparición de soportes y aplicaciones, cada vez más visuales y llamativas, puede hacernos dudar respecto a cuál utilizar en nuestra exposición del trabajo. Este planteamiento no es aconsejable pues, si no tenemos un dominio suficiente del programa, podemos tener problemas durante nuestra intervención y generar nerviosismo tanto en el que escucha como en nosotros mismos. Aunque podamos pensar que el empleo de un tipo de programa u otro dará muestras de innovación y modernidad, no es menos cierto que las indecisiones y dudas que conlleva una falta de experiencia son contraproducentes. Por ello, lo más adecuado es utilizar aquel que habitualmente manejamos e ir incorporando poco a poco otros para ocasiones menos importantes.
- **Segundo criterio: la compatibilidad del programa con el equipo en el que se vaya a realizar la presentación.** La compatibilidad viene determinada por tres aspectos fundamentalmente:

---

5 Obtenido de <https://acrobat.adobe.com/es/es/why-adobe/about-adobe-pdf.html>

- por un lado, el sistema operativo del ordenador. Según trabajemos con Windows o iOS podemos emplear unos programas u otros. Aunque algunos estén disponibles para ambos; sin embargo, hay recursos que luego no coinciden si cambiamos de sistema y generan conflictos de estilos, perdiéndose la configuración inicial en pantalla;
- por otro, las versiones. Si guardamos los archivos en el ordenador de origen en una versión muy avanzada, podemos encontrarnos que en el equipo donde vayamos a proyectarla no exista y provoque problemas de acceso; y,
- finalmente, los programas. Cada vez es más usual que se apueste por programas de código abierto, como Apache OpenOffice Impress. La razón es evidente: no conlleva el pago de licencia de uso por parte de la administración. A pesar de ser compatibles, la conversión de un archivo genera problemas de compatibilidad y de diseño con el resto de programas.

Para cualquiera de las tres situaciones descritas, aconsejamos que siempre llevemos una versión de la presentación en formato PDF y, de esa forma, evitaremos cualquier desajuste en los contenidos de las diapositivas.

- **Tercer criterio: el programa permite realizar nuestros planteamientos.** El diseño de nuestra exposición y las necesidades que requiere llevará a elegir un programa determinado. Así, en el caso de que el desarrollo argumental sea lineal, podremos optar por programas como PowerPoint o Keynote; sin embargo, si vamos a necesitar acceder a datos y retomarlos desde una visión espacial, el *zoom* que ofrece *Prezi* será el más adecuado (sin olvidarnos del criterio de dominio que ya hemos comentado). Además, puede ocurrir que queramos emplear algún recurso, como por ejemplo un vídeo de manera pausada, *Prezi* no lo permite y por lo tanto deberíamos optar por otro programa.

En definitiva, estos tres criterios deben servirnos para seleccionar la opción más adecuada a nuestra situación y nunca convertir la presentación en el fin último de nuestra defensa. Sería un error más que un acierto que conllevaría que nuestro trabajo pasara inadvertido.

### 2.1.2. *Distribución de contenidos: estructura de la presentación*

Teniendo en cuenta que en el acto de defensa debemos exponer los elementos más relevantes de nuestro trabajo, los contenidos que se incluyan en la presentación deben estar en consonancia con el tiempo que disponemos para su desarrollo (un exceso de diapositivas o de contenido en ellas provocaría una saturación de información que dificultaría la claridad y concisión de nuestro discurso).

Independientemente del número de diapositivas que empleemos, el contenido del discurso para el acto de la defensa podría sintetizarse tomando como referencia las estructuras que se proponen en la Figuras 6 y 7:

**Figura 6:** Propuesta de estructura para un trabajo de investigación

PRESENTACIÓN	Datos del autor del TFM/TFG Título del trabajo Tutor (nombre y departamento) Agradecimientos
JUSTIFICACIÓN	Objetivos – referencias bibliográficas Razones/problemas detectados que llevaron a la realización de esta línea de TFM/TFG Hipótesis/expectativas
FUNDAMENTACIÓN	Bases teóricas y autores de referencia
METODOLOGÍA	Diseño de la investigación
HALLAZGOS	Resultados más relevantes
CONCLUSIONES	Temas de discusión a partir de los resultados obtenidos en la investigación

**Figura 7:** Propuesta de estructura para un trabajo de síntesis reflexiva

PRESENTACIÓN	Datos del autor del TFM Título del trabajo Tutor (nombre y departamento) Agradecimientos
JUSTIFICACIÓN	Objetivos – referencias bibliográficas Razones/problemas detectados que llevaron a la realización de esta línea de TFM.
FUNDAMENTACIÓN	Bases teóricas y autores de referencia.
CONTEXTO	Ámbito de actuación
CONFRONTACIÓN	De lo estudiado. De los <i>a priori</i> . De las prácticas.
CONCLUSIONES	Aspectos que le ha ofrecido este trabajo para su futura actuación profesional.

En cualquier caso, la determinación de la estructura dependerá de las pautas y el consenso al que se llegase con el tutor, encargado de orientar sobre los aspectos que deben conformar el acto de defensa del trabajo –Figura 8–:

**Figura 8:** Aspectos a considerar en la exposición del trabajo

CORRECCIÓN	<p><b>Pronunciación:</b> clara, vocalizando y manteniendo un tono adecuado en el discurso.</p> <p><b>Precisión léxica:</b> propia de un discurso académico. Cada disciplina de estudio tiene unos términos claves que debemos hacer nuestros tanto en la presentación como durante nuestra exposición.</p> <p><b>Normativa y gramaticalidad:</b> la presentación debe mantener los mismos criterios lingüísticos que cualquier documento académico por lo que se recomienda que se revise la ortografía (letras, acentos y puntuación).</p>
FLUIDEZ	<p><b>Velocidad y ritmo:</b> pausados, reforzando las ideas relevantes. Por esta razón, un exceso de diapositivas o contenido en ellas puede provocar que aceleremos nuestro discurso para ajustarnos al tiempo.</p> <p><b>Cohesión y conexión:</b> conectando unas ideas con otras y haciendo referencia a los datos de las diapositivas.</p> <p><b>Soltura y seguridad:</b> nuestro discurso no debe estar sujeto exclusivamente a la presentación y menos a leerla. Es por lo que se aconseja que en las diapositivas no exista demasiado texto y solo nos sirvan de apoyo o referencia.</p>

### 2.1.3. *Diseño gráfico y edición de la presentación*

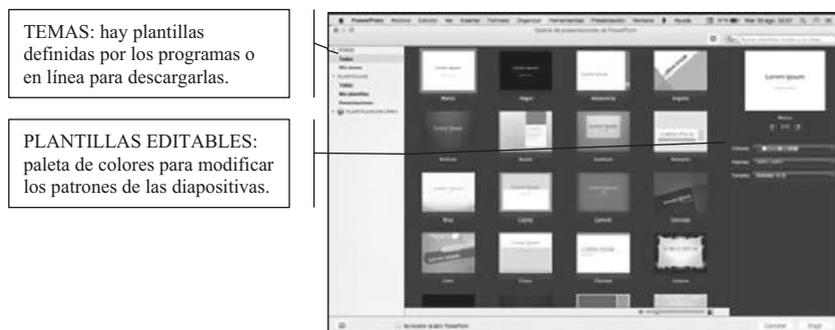
A continuación, ofrecemos, a modo de decálogo, una serie de ideas para que el diseño y la edición de las diapositivas contribuyan a una comunicación eficaz:

*Primer paso: elegir un tema para la presentación*

Los programas ofrecen multitud de temas predeterminados que podemos elegir para el desarrollo de toda la presentación (no se deben incluir diversos temas pues rompe la homogeneidad y da sensación de ser una amalgama). La plantilla ha de ser atractiva y coherente pero no demasiado vistosa pues el diseño no puede desviar la atención del mensaje (en caso de duda, se recomienda optar por un estilo sobrio).

Los temas establecen automáticamente el contraste entre un fondo claro con texto de color oscuro o fondo oscuro con texto de color claro y ofrecen diversas combinaciones. De esta forma, no provocará problemas de visibilidad de los textos.

**Figura 9:** Temas y plantillas



*Segundo paso: seleccionar el estilo de fuente*

Ante la diversidad de tipologías de fuentes, debemos optar por aquellas que ayuden a visualizar y, por tanto, transmitir nuestro mensaje. Un estilo de fuente adecuado para el cuerpo de textos y leyendas son las denominadas *fuentes serif*, estilos de letras con remates o adornos (más fáciles de leer que las fuentes sin remate) y para los títulos, las fuentes *sans serif*, sin remates o palo seco (más fáciles de visualizar que las fuentes con remate). En la Figura 10 podemos ver alguno de los más representativos de cada modalidad:

**Figura 10:** Tipos de fuentes

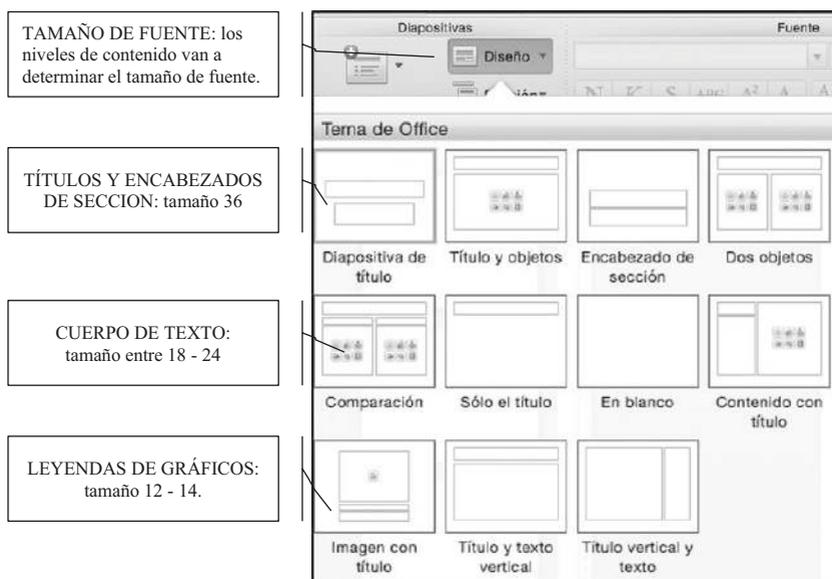
<b>Fuentes <i>sans serif</i> (títulos y epígrafes)</b>	<b>Fuentes <i>serif</i> (textos y leyendas)</b>
Century	Baskerville
Helvetica	Century Schoolbook
	Courier
	Garamond
	Georgia
	Goudy Old Style
	Palatino
	Times
	Times New Roman

El máximo de tipos de fuentes que debemos emplear en una presentación son dos (uno, para títulos y epígrafes; otro, para texto y leyendas) o, si lo consideramos, podemos optar por emplear un solo tipo de la serie *serif* a lo largo de todo el documento.

### *Tercer paso: seleccionar el color y tamaño de fuente*

El color de la fuente ha de mantener un alto contraste con el fondo elegido. Así, si hemos decidido poner un fondo blanco o muy claro, debemos optar por un color de fuente negro o muy oscuro. Si, por el contrario, optamos por un fondo oscuro, deberemos utilizar el blanco o parecido (los programas ofrecen una paleta de colores para mejorar los aspectos visuales de las diapositivas).

Respecto al tamaño de fuente, este guarda una relación directa con varios aspectos: por un lado, los condicionantes externos, como la distancia y el tamaño de la pantalla; y, por otro, con el diseño de la diapositiva y la jerarquía de la información (título, epígrafe, texto, leyenda...). Debemos saber que un tamaño de fuente 36 es la referencia para verse de manera clara desde lejos; sin embargo, no podemos utilizar esa medida en todo el documento ya que saturaría la diapositiva. Ofrecemos algunas opciones que ayudarán a visualizar mejor el mensaje –Figura 11–:



**Figura 11:** Tamaño de fuente y contenidos

Hay que cuidar dos detalles: el primero, no escribir todo el texto en mayúsculas (emplear este tipo solo para títulos); y, el segundo, no subrayar la información que deseamos destacar (optar por la letra en negrita o de otro color); ya que ambos aspectos dificultan la legibilidad del texto.

*Cuarto paso: equilibrar el número de diapositivas en relación con las partes en las que se estructura la intervención*

Tomando como referencia los contenidos que se especifican en las figuras 6 y 7, en la Figura 12 se propone una distribución de diapositivas para que la presentación esté compuesta por un número acorde al tiempo que se dispone. Como venimos indicando a lo largo del capítulo, estas ideas son orientativas y dependerán del enfoque y de los contenidos que queramos explicitar.

**Figura 12:** Distribución del número de diapositivas

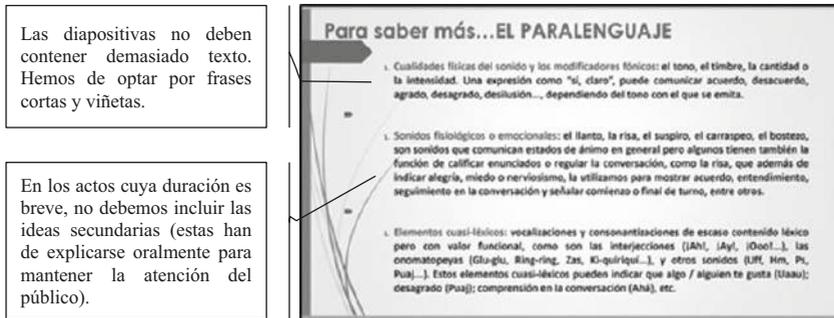
DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN		NÚMERO DE DIAPOSITIVAS
<i>Trabajo de investigación</i>	<i>Trabajo de síntesis reflexiva</i>	
PRESENTACIÓN	PRESENTACIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	JUSTIFICACIÓN	2
FUNDAMENTACIÓN	FUNDAMENTACIÓN	2
METODOLOGÍA	CONTEXTO	1-2
HALLAZGOS	CONFRONTACIÓN	4-5
CONCLUSIONES	CONCLUSIONES	2-3

Por ello, para comunicar un mensaje claro y mantener la atención y el interés de la audiencia, reduzca el número de diapositivas de la presentación al mínimo.

*Quinto paso: decidir los contenidos de las diapositivas*

Simplifique el texto utilizando frases cortas, tomando como referencia los criterios de pertinencia y adecuación a un acto que tiene una duración breve (diferente sería el caso de un curso o desarrollo de asignatura en la que el contexto marca otro criterio diferente al que tratamos). Incluya solo las ideas principales y desarróllelas oralmente (los *SmartArt* son una buena opción para sintetizar la información); de esa forma, conseguirá que el público lo escuche mientras realiza su exposición, en lugar de que fijen la mirada en la pantalla –Figura 13–:

Algunos consejos al respecto:



**Figura 13:** Distribución del número de diapositivas

- No abuse de las viñetas con más de tres listas y, siempre, simplificando la información que aparece en cada una de ellas (no se recomienda más de una línea por cada fila).
- Utilice un efecto de entrada para la aparición de cada una de las filas, coordinando su discurso al contenido que vaya surgiendo en pantalla.
- Si precisara incluir una relación de ideas con más de tres listas, podría optar por la segmentación de la información, es decir, dedicar una diapositiva para cada lista. De esta manera, se agiliza la información visual, aunque se aumente el número de diapositivas (debemos cuidar este aspecto y sopesarlo).

### *Sexto paso: comprobar los elementos multimedia e hipervínculos*

En caso de incluir vídeos o audios, estos deben ser breves, puesto que un documento de este tipo, cuya duración sobrepasara los dos minutos, restaría tiempo para nuestra intervención oral. El empleo de los elementos multimedia debe estar muy justificados y aportar una visión que no sería posible conseguir mediante nuestro discurso.

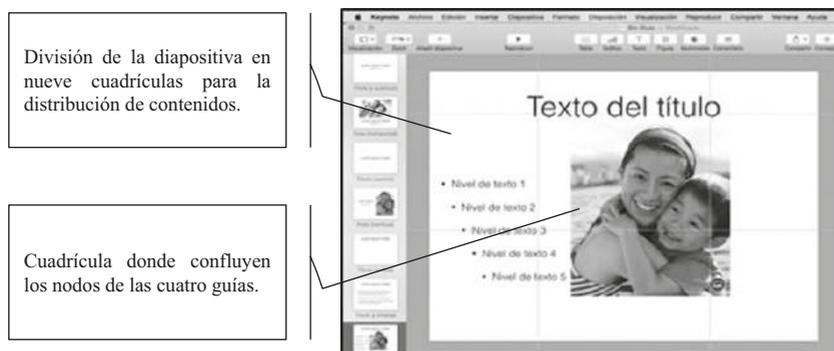
Respecto a los hipervínculos, los botones de acción son un buen recurso para identificarlos en las diapositivas. Un detalle que no debemos olvidar: en muchas ocasiones los hipervínculos se desactivan cuando cambiamos de equipo; por ello, es recomendable que, cuando hacemos una copia en un *pendrive*, comprobemos que funcionan correctamente.

### *Séptimo paso: revisar la distribución de los elementos*

Los diseños que ofrecen los programas –Figura 10– se convierten en una opción para distribuir la información de manera fácil y adecuada. Como criterios debemos:

- No sobrecargar los cuadros de texto que ofrecen los diseños predeterminados.
- Emplear un tamaño de fuente adecuado para asegurar la lectura por parte del público –Figura 11–.
- Evitar los elementos que aparecen en los bordes de la diapositiva ya que algunos proyectores cortan los bordes o están mal calibrados con el espacio de la pantalla. Este hecho genera espacios muertos en la proyección de las diapositivas.

Otra opción para salvar estas situaciones es la *regla de los tres tercios* que consiste en dividir la diapositiva en nueve cuadrículas. De esta forma, generamos guías, divididas en tres secciones horizontales (2) y en tres verticales (2), cuyas intersecciones forman cuatro nodos centrales donde ubicar la información principal –Figura 14–.



**Figura 14:** Regla de los tres tercios

### *Octavo paso: ensayar previamente la gestión del tiempo*

Practique con la presentación como referencia como si se tratase del acto de defensa en sí. No olvide:

- Adecuarla al tiempo. Si ha establecido un plazo de tiempo para su presentación, respételo. Debemos cuidar las transiciones, ya que pueden ralentizar el tiempo del discurso, por lo que se recomienda no abusar de ellas.
- No leer la presentación puesto que el texto debe servirnos exclusivamente de referencia y no puede convertirse en el único mensaje dirigido a la audiencia.
- Incluir ideas o datos claves en el apartado “Agregar notas” para poder utilizar en nuestra exposición (estos comentarios no aparecerán en pantalla, pero se pueden imprimir para tenerlos como guion en nuestra intervención) –Figura 15–.



**Figura 15:** Agregar notas en las diapositivas

### *Noveno paso: revisar los aspectos normativos*

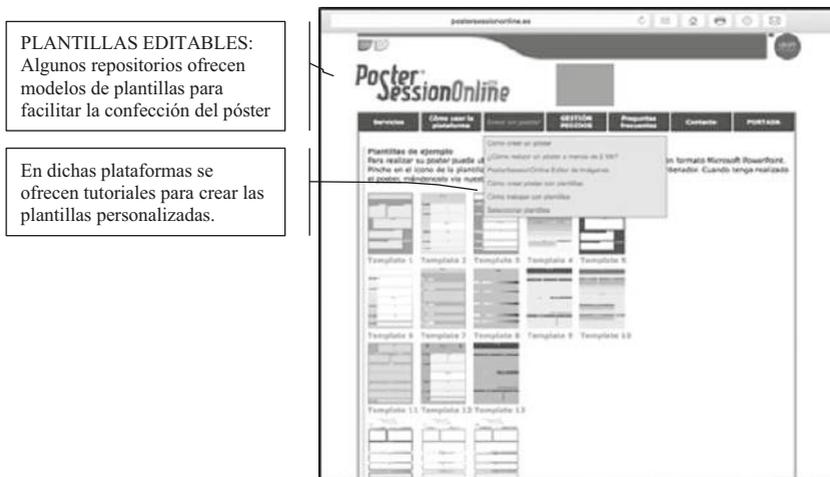
Una presentación sin errores ortográficos y gramaticales es un ejemplo de cuidado y rigor por parte del estudiante. Compruebe siempre la ortografía y la gramática de su presentación siguiendo los criterios presentados en el capítulo *Textualizar el pensamiento: organización y desarrollo de las ideas*. Preste atención:

- la colocación de las tildes, las grafías de las letras y los signos de puntuación, pues esta falta de dominio podría focalizar toda la atención de la comisión evaluadora y olvidar el esfuerzo realizado durante el trabajo;
- los aspectos de concordancia de género y número, la separación de palabras al final de líneas, palabras que varían si van juntas o separadas, abreviaturas...

Otro aspecto relevante que debemos cuidar son las citas bibliográficas. No olvidemos revisarlas en nuestra presentación ya que forman parte de cualquier documento académico.

### *Décimo paso: guardar el documento en versión compatible*

No presuponga que la presentación funcionará correctamente en otro equipo. Los errores de disco, las diferencias en las versiones de *software*, la falta de espacio en disco, una memoria insuficiente y muchos otros factores pueden arruinar su presentación. Si el equipo en el que piensa realizar la presentación no es suyo, se recomienda llevar la presentación en un *pendrive* una versión compatible que guarde los macros y enlaces y, además, una copia en formato PDF. Otra opción para garantizar el acceso al archivo es alojarlo en un espacio virtual como Drop-box, Google Drive o, incluso, remitirnos a nuestro propio correo la presentación (esta última opción puede generar problemas si el documento tiene mucha información).



**Figura 16:** Repositorio de plantillas para pósteres científicos

## 2.2. Pósteres científicos

La elaboración de un póster científico mantiene características paralelas a las desarrolladas en el apartado de las presentaciones digitales; por ello, al referirnos a esta modalidad, haremos continuas referencias a lo descrito en epígrafes anteriores.

Las ventajas que ofrece este tipo de soportes pueden sintetizarse en las siguientes:

1. Su carácter sintético e integrador facilita una visión global y permanente de los contenidos, frente a las presentaciones digitales que tienen un carácter lineal en su argumentación.
2. En el caso de exponerse en algún espacio específico, los interesados pueden leer detenidamente el contenido que aparece expuesto.
3. Por su carácter peculiar, estas ventajas pueden convertirse en un problema si no somos capaces de comunicar nuestros hallazgos de manera sencilla y atrayente, puesto que precisamos aunar aspectos técnicos y estéticos.

Mantenemos la disposición empleada en las presentaciones digitales para el análisis de los pósteres científicos: *a)* los criterios de elección del programa, *b)* la distribución de los contenidos y, *c)* los aspectos gráficos y de edición de la presentación.

### 2.2.1. Punto de partida: la elección del programa informático

Algunos de los *softwares* que podemos emplear para su elaboración son Corel-Draw, Indesign, Photoshop; sin embargo, el empleo de los programas que se utilizan para las presentaciones digitales (§ ver apartado 2) se está generalizando por la facilidad y frecuencia de uso. Mantenemos los criterios del dominio, la compatibilidad y la operatividad de los programas (§ ver apartado 2.1.1)

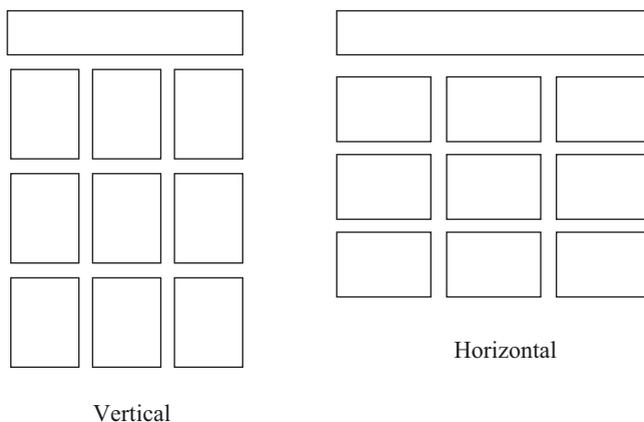
Si tomamos como referencia el programa PowerPoint, podemos plantear dos vías a la hora de elaborar un póster científico:

1. Acceder a un repositorio de plantillas prediseñadas y, a partir de cualquiera de ellas, editarlas a nuestras necesidades y preferencias, como es el caso de la plataforma [http://www.postersessiononline.es/plantillas\\_generico.asp](http://www.postersessiononline.es/plantillas_generico.asp), donde se puede encontrar modelos y consejos para su elaboración.
2. Elaborar la plantilla de manera personalizada atendiendo a los criterios propios de un póster científico (medidas, orientación de página, estructura, estilo...).

En cualquier caso, lo importante es decidirse por la opción que cumpla con nuestras expectativas y facilite cumplir con nuestras necesidades.

### 2.2.2. Distribución de contenidos: estructura del póster científico

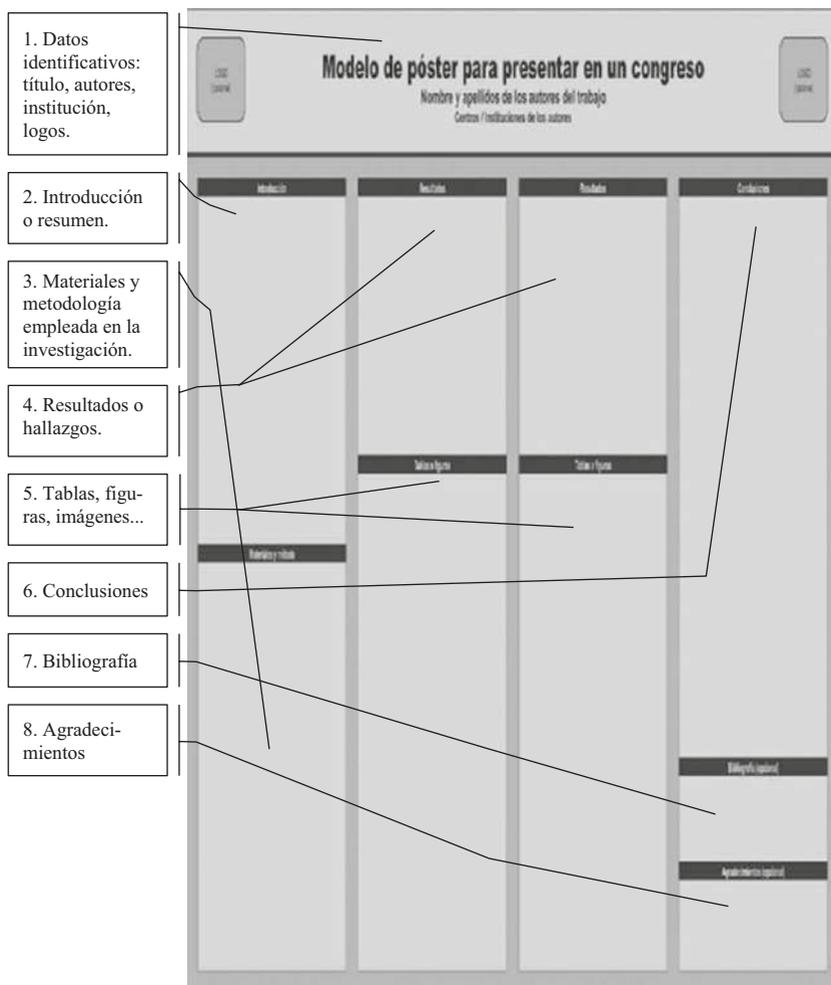
Los contenidos deben aparecer distribuidos en un máximo de 10 secciones y su distribución va a vincularse a la orientación de la diapositiva (Figura 17):



**Figura 17:** Distribución de contenidos según orientación de la página

Guardiola (2010) propone la distribución de los elementos del póster atendiendo a la orientación de la página:

- a) Póster con orientación vertical y distribución de los contenidos (Figura 18):
- b) Póster con orientación horizontal (Figura 19):



**Figura 18:** Orientación vertical del póster científico



## Capítulo 9.

### La transferencia de los trabajos: repositorios y revistas

Carmen Franco Barroso/Berta Krauel Vergara\*

Un trabajo académico o sus derivados pueden aspirar a ser difundidos como ponencia en un congreso o jornada, a través de webs, blogs o redes sociales personales o con carácter de investigación. Además, las ideas aportadas a estos trabajos pueden presentarse a concursos, más si cabe cuando han supuesto la creación de un producto o servicio. Su vía natural será la transmisión a través de repositorios académicos, la solución más cercana a los autores de Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster (TFG/TFM). Por supuesto, el salto a la publicación en una revista especializada puede ser otro paso que influya además en el currículo del autor.

En la difusión de los conocimientos plasmados en estos trabajos podemos partir de premisas erróneas:

- a) *Tendencia 1*: Desconocimiento sobre los permisos de publicación y difusión de los trabajos -Tabla 1-.

**Tabla 1:** Errores y recomendaciones de la tendencia 1

<b><i>Possible error:</i></b>	<b><i>Se recomienda:</i></b>
Considerar que es un trabajo realizado en el marco académico y que se ha perdido la autoridad principal sobre él.	El TFG/TFM supone “un trabajo individual del estudiante” <sup>1</sup> que está amparado además por el Estatuto del Estudiante Universitario (RD 1791/2010) el cual reconoce “la autoridad de los trabajos elaborados durante sus estudios” y “la protección de la propiedad intelectual de los mismos”.

---

\* Área de biblioteca, archivo y publicaciones de la Universidad de Cádiz, España. Correos electrónicos: carmen.franco@uca.es / berta.krauel@uca.es

1 Universidad de Cádiz. (2012). Reglamento UCA/CG07/2012, de 13 de julio de 2012, de trabajos de fin de grado y trabajos de fin de máster de la Universidad de Cádiz. Recuperado de <https://bouca.uca.es/wp-content/uploads/2017/09/BOUCA148.pdf>

- b) *Tendencia 2*: Interpretación confusa de qué implica la difusión de los trabajos en abierto -Tabla 2-.

**Tabla 2:** Errores y recomendaciones de la tendencia 2

<b>Posible error:</b>	<b>Se recomienda:</b>
Pensar que se está exponiendo un trabajo inédito al plagio ya que el acceso abierto es una manera de saltarse los derechos de autor.	Este movimiento quiere conseguir la difusión libre de derechos de los contenidos científicos. Esto no colisiona con la legislación de derechos de autor ya que todas sus acciones respetan la legalidad vigente. Promueve el uso de licencias libres, como <i>Creative Commons</i> , que exigen siempre el reconocimiento de la autoría y ceden algunos derechos de explotación a la comunidad.
Considerar que se pueden perder posibilidades de publicar en revistas por depositar el resultado de la investigación en un repositorio de acceso abierto.	La mayoría de los editores han incorporado sus políticas sobre Open Access a los contratos que firman con los autores, aunque también hay editores que no admiten la publicación de un trabajo ya divulgado. Se recomienda consultar la política editorial en los directorios existentes para ello, como son SHERPA-RoMEO para revistas internacionales, y en Dulcinea para revistas españolas.

## 1. La difusión del trabajo académico

La transferencia de los trabajos debe asentarse sobre una serie de condiciones (Carmona, Soria y Nuri, 2012):

- Conocer si existe alguna cláusula de confidencialidad que pese sobre él. Los trabajos que se han realizado fruto de la experiencia desarrollada en empresas externas son especialmente sensibles a esta condición.
- Confirmar que todas las informaciones son fiables y precisas.
- Verificar que no hay otras personas afectadas. En algunos casos este tipo de trabajos -de forma excepcional y previa justificación- pueden realizarse en grupo. Según se menciona en el artículo 2, punto 3 del citado Reglamento de la UCA.

## 2. Repositorios

Los repositorios se desarrollan dentro del movimiento cada vez más extendido de permitir el acceso abierto a la literatura científica y a los resultados de la investigación generada con fondos públicos, y constituyen un archivo o depósito digital para almacenar, preservar y difundir la documentación relativa a una disciplina científica, (repositorios temáticos), o bien de una institución (repositorios institucionales), como es el caso de RODIN (<https://rodin.uca.es/>), Repositorio de Objetos de Docencia e Investigación de la Universidad de Cádiz. Para conocer otros repositorios temáticos se pueden consultar directorios de repositorios como OpenDOAR (<http://www.opendoar.org/>).

RODIN permite el *acceso libre* a la producción científica y académica generada por la Universidad de Cádiz, garantizando al mismo tiempo el reconocimiento de los derechos de autor; la *preservación* de la producción intelectual de la comunidad científica, y la divulgación del trabajo desarrollado por docentes e investigadores, incrementando su *visibilidad y difusión* a nivel internacional.

El Repositorio de la Universidad de Cádiz organiza su contenido en Comunidades y Colecciones. La comunidad de *Trabajos académicos* contiene Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster, Tesinas y Proyectos Fin de carrera, estructurados en colecciones según los distintos Grados y Másteres.



Figura 1: Comunidades en RODIN

## 2.1. Acceso abierto y propiedad intelectual

El movimiento internacional de Acceso abierto tiene que ver no solo con el acceso libre, en línea y gratuito a las publicaciones sino con los derechos de autor sobre el mismo, ya que el autor mantiene el control sobre la integridad de sus trabajos y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado. Está basado en declaraciones internacionales como la Declaración de Berlín<sup>2</sup>.



**Figura 2:** Rebiun. Infografía sobre Licencias Creative Commons.

<https://rebiun.xercode.es/xmlui/handle/20.500.11967/87>

2 Declaración de Berlín (Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities, 2003). Recuperado de [https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin\\_sp.pdf](https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf)

En el momento de realizar el depósito en RODIN, el autor puede asignar a su obra una licencia Creative Commons, lo que garantiza aún más que sus derechos de autor queden protegidos. Se trata de un modelo de contrato recomendado para poner información en régimen de consulta libre en la Web, facilitando el uso, y al mismo tiempo salvaguardando la atribución de la obra al autor e impidiendo una posible utilización comercial sin permiso. Esta licencia indica de forma clara a la persona que utilice la información, de qué permisos dispone por parte del autor. Cuando un autor deposita sus documentos en RODIN, conserva todos sus derechos de propiedad intelectual, y por tanto es libre de usar los contenidos depositados para los fines que estime oportunos (depositarlos en otros repositorios, colgar los documentos en web personales, publicarlos en revistas...).

Desde la administración de RODIN se recomienda la modalidad de licencia Reconocimiento – No comercial – Sin obra derivada, por la que el autor permite copiar, reproducir, distribuir y comunicar públicamente la obra, siempre y cuando se cite y reconozca al autor original. No se permite, sin embargo, generar una obra derivada de la misma ni utilizarla con finalidades comerciales.

Como obra inédita, el autor del trabajo académico conserva los derechos de explotación de su obra y simplemente tiene que autorizar a la Universidad de Cádiz a difundir su documento a través del Repositorio de la UCA, mediante la aceptación de una *Licencia de Distribución No Exclusiva*, es decir, un contrato entre el autor y la Universidad, que permite a la UCA distribuir y preservar su trabajo, pero el autor conserva todos los derechos sobre su obra.

En algunos casos las editoriales no aceptan trabajos ya difundidos a través de repositorios, por este motivo es aconsejable por parte del autor conocer los contratos y las políticas de autoarchivo de las editoriales, para su posterior publicación.

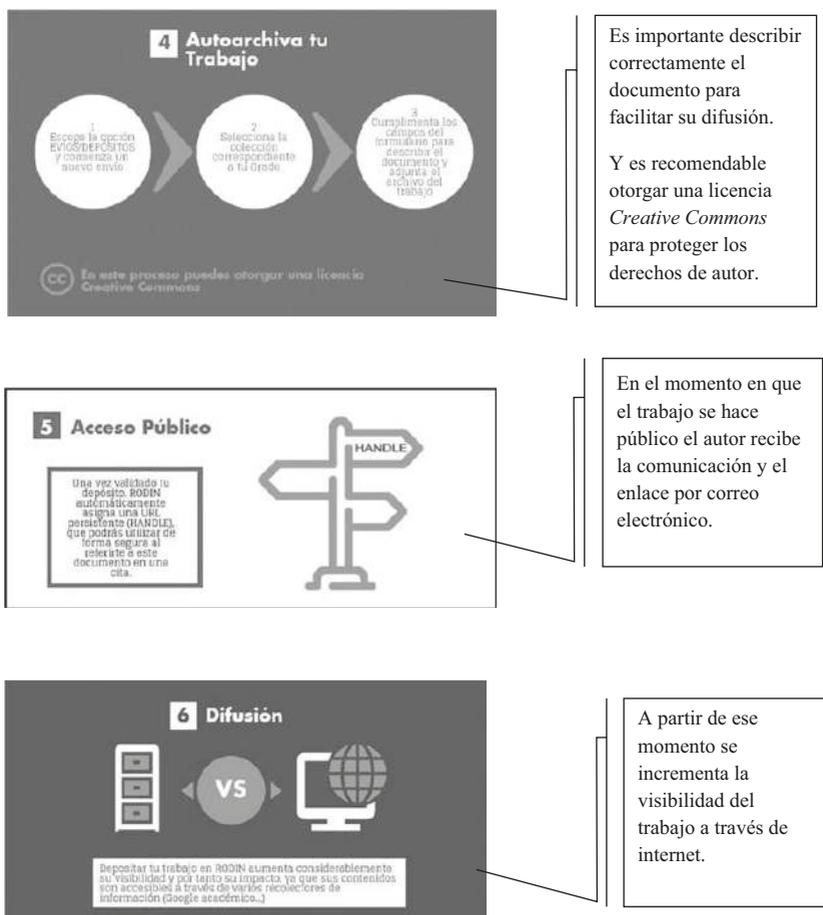
## **2.2. Cómo realizar el autoarchivo del TFG/TFM en RODIN**

El Reglamento Marco UCA/CG07/2012, de 13 de Julio de 2012, (BOUCA núm. 148), (artículo 7.3) establece que “Los trabajos evaluados positivamente con una calificación de 9 o superior merecerán la incorporación de la copia en formato digital al Repositorio Institucional, con acceso abierto”.

El propio autor puede depositar su trabajo en el repositorio mediante un proceso sencillo denominado autoarchivo -Figura 3-.



**Figura 3:** Pasos de la Infografía RODIN. Cómo depositar tu Trabajo Fin de Grado.  
<http://biblioteca.uca.es/rodin/tfgmenrodin>



**Figura 3:** Pasos de la Infografía RODIN. Cómo depositar tu Trabajo Fin de Grado.  
<http://biblioteca.uca.es/rodin/tfgmenrodin>

Al depositar el Trabajo Fin de Grado o Máster en el repositorio, es recomendable añadir palabras clave o resumen en la descripción (metadatos), que definan el contenido del trabajo, al menos tres palabras clave, en castellano y en inglés. De esta manera se facilita que otros usuarios lo encuentren en RODIN y en Internet, como resultado de sus búsquedas.

Para garantizar la preservación del trabajo, se recomienda depositar la memoria en formato PDF, ya que este formato de almacenamiento permite proteger la integridad del texto a través de las opciones de seguridad que ofrece y porque se ha convertido en un estándar de facto. Si el TFG/TM tiene anexos: video, audio, aplicaciones, etc. podrán ser depositados sin problema en RODIN, ya que soporta casi cualquier tipo de formato de fichero. Aun así, se recomienda utilizar formatos abiertos, que garanticen la preservación a largo plazo.

### **2.3. Ventajas de difundir en abierto**

Depositarse el Trabajo Fin de Grado en el Repositorio permite obtener una mayor visibilidad, ya que el contenido de RODIN es recolectado por repositorios nacionales e internacionales, así como inmediatez en el acceso ya que este es más rápido y directo; ofrece mayor garantía de preservación, ya que un repositorio proporciona un enlace/URL permanente al que se podrá acceder siempre. Así mismo, permite acceder a estadísticas de consulta del trabajo en tiempo real.

La asignación de metadatos a los documentos y el uso del protocolo Open Archives Initiative (OAI-PMH) permite la recuperación de los trabajos depositados en RODIN en recolectores internacionales (véase <http://biblioteca.uca.es/rodin/enlacesdeinterres>) como por ejemplo Google Académico, que recupera artículos de revistas, informes técnicos, tesis, libros y otros documentos considerados de contenido académico, posicionándose entre los primeros resultados de la búsqueda.

Por tanto, depositar documentos en RODIN asegura una adecuada difusión de los mismos, a nivel nacional e internacional, además de contribuir a su conservación. Esta oportunidad para la mejora de la accesibilidad y visibilidad de los trabajos debe considerarse como una opción compatible y complementaria a la publicación en revistas u otro tipo de publicación tradicional.

## **3. Publicar en revistas**

Pensar en difundir un Trabajo de Fin de Grado o Máster a través de una publicación académica supone ir un paso más allá. Estos trabajos pueden servir como enlace con el mundo laboral o como el inicio o la continuación de una carrera investigadora.

Publicar en una revista quizás no sea sencillo. Puede ser un camino arduo y costoso, más aún cuando se está empezando. Eso sí, las ideas del trabajo realizado se pondrán en circulación a través de otro medio más y podrá comenzar un camino de redes de colaboración, cooperación y crítica.

Siguiendo el modelo de Da Cunha (2016), se esquematizan a continuación los pasos que deben darse para conseguir que los conocimientos derivados de un trabajo académico lleguen a publicarse en una revista. Habrá que tener en cuenta que un Trabajo de Fin de Grado o Máster no podrá publicarse íntegramente en un medio de este tipo. Exigirá una adaptación al procedimiento y al entorno de la publicación.

### 3.1. Primer paso: elegir la revista

Se podría decir, “elegir la mejor revista para publicar nuestro trabajo”, es decir, la que más se adecúe a su temática y a una serie de variables a tener en cuenta.

Antes de elegir la revista se debe tener claro a grandes rasgos la diferencia entre los tipos de publicaciones seriadas que existen. Se obvia el formato de la publicación que puede ser impreso, electrónico o ambos:

#### 3.1.1. *Revistas académicas, científicas o de investigación*

Caracterizadas en primer lugar y de forma esencial por seguir un proceso de revisión por pares (en inglés, *peer review*) a través del cual uno o más investigadores especializados en la temática revisan el trabajo recibido para valorar su idoneidad respecto a la publicación y la calidad y corrección de los datos en general. El sistema puede ser “ciego” o “doble ciego”. En el primero, el autor del trabajo no conoce cuál será su evaluador. En el segundo, evaluado y evaluador no conocen el nombre del otro -Figura 4-.

Los textos deben tener una estructura específica respondiendo a un esquema académico que en algunas áreas científico-técnicas corresponde con el formato IMRD: Introducción, Material y método, Resultados y Discusión/Conclusión (del inglés *Introduction, Methods, Results y Discussion*). La estructura en otras áreas de investigación puede ser menos rígida pero sí utiliza las herramientas del formato IMRD. En estas áreas el contenido intelectual de un artículo expresado en su cuerpo central podría resumirse en una introducción en la que se expresen los objetivos del trabajo, un desarrollo estructurado en secciones, capítulos, etc., y unas conclusiones.

Los lectores de estas revistas son expertos del ramo o profesionales de la materia. Por tanto, el lenguaje es especializado.

**Peer Review Process**

In order to eliminate publication bias and ensure high quality of published papers, all eligible manuscripts received will be submitted to a double-blind peer review process. Manuscripts are reviewed initially by the Editors, who acknowledge the receipt of the manuscript and act as a first stage filter, within a week of receipt. A fully anonymised version of those manuscripts which meet the scientific and editorial standards, fit within the aims and scope of *ESP Today* and observe its general guidelines is sent for outside formal review.

Each manuscript is reviewed by two referees who are specialists in the field. *ESP Today* possesses its own reviewers' database. However, authors may suggest potential reviewers. Referees are provided with assessment instructions and a manuscript review form. The quality of reviewers' reports is carefully controlled by the Editors. Referees normally respond within up to 4-6 weeks and an editorial decision as to whether to accept the paper for publication, reject it, or ask the author for a minor/major revision is made as soon as both referees' reports are received. The Editor's decision is then sent to the author together with recommendations made by the referees.

Authors may be asked to return their revised manuscript to the referees, after which another revision might be asked. If a consensus is not reached between the reviewers on the quality of the submitted paper (accept/reject), a third opinion may be sought.

A proof of the final version of the paper will be sent to the author for correction, and should be returned to *ESP Today* by the set deadline.

ISSN (Online) 2334-9050

**CURRENT ISSUE**

**ESP Today**  
JOURNAL OF INTELLECTUAL PROPERTY  
MANAGEMENT AT TERTIARY LEVEL

Volume 7, Issue 2 (2018)  
4-1584 2334-9050

ISSN (Online) 2334-9050

**Figura 4:** Sección sobre el proceso de revisión por pares que sigue la revista ESP Today. [http://www.esptodayjournal.org/esp\\_today\\_peer\\_review\\_process.html](http://www.esptodayjournal.org/esp_today_peer_review_process.html)

### 3.1.2. Revistas de divulgación

Su finalidad es acercar la ciencia a los lectores no especializados. Como su propio nombre indica, divulgar el conocimiento académico. El estilo y el formato son menos rigurosos. De este tipo existen revistas comerciales que acompañan a los diarios periodísticos dentro de sus grupos editoriales. También hay otras revistas de divulgación publicadas por instituciones académicas que eligen editar estos trabajos fruto de su compromiso con la sociedad en la que desarrollan su labor investigadora.

En los dos tipos de revistas mencionados pueden encontrarse revistas de acceso abierto. Estas pueden ser a su vez:

- Publicaciones en acceso abierto (vía dorada): revistas accesibles sin necesidad de suscripción o pago por parte del lector. Proporcionan mayor visibilidad al artículo al ser de acceso inmediato y gratuito. Pueden estar recopiladas en directorios como DOAJ (Directory of Open Access Journals, <https://doaj.org/>).
- También existen revistas híbridas, con artículos accesibles por suscripción y en acceso abierto, en las que el autor paga por hacer accesible su artículo.
- Publicaciones en revistas que permitan el auto-archivo de una copia de la publicación en repositorios institucionales (vía verde). Generalmente los autores conservan sus derechos y ceden a la revista los de publicación. Este tipo de revistas concede a los autores la posibilidad de difundir sus trabajos a través

**Política de acceso abierto**

Al-Qantara facilita el acceso sin restricciones a todo su contenido desde el momento de su publicación en esta edición electrónica. La publicación no tiene ningún coste para los autores.

**Figura 5:** Sección la política de acceso abierto de la revista Al-Qantara.  
[http://al-qantara.revistas.csic.es/index.php/al-qantara/about/  
editorialPolicies#openAccessPolicy](http://al-qantara.revistas.csic.es/index.php/al-qantara/about/editorialPolicies#openAccessPolicy)

**Aviso de derechos de autor**

Los originales publicados en esta revista son propiedad de *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*: es necesario citar la procedencia en cualquier uso que se haga de los mismos.

Los autores conservan los derechos de autor © y ceden a la revista el derecho de publicación. Podrán alojar sus trabajos en páginas personales o destinadas a la divulgación científica siempre que indiquen la procedencia del mismo y se vincule al contenido publicado en la revista.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Figura 6:** Sección sobre los derechos de autor de la revista Cuadernos de Ilustración y Romanticismo <https://revistas.uca.es/index.php/cir/about/submissions>

de redes personales o científicas siempre que citen la fuente de procedencia de la publicación. La versión que puede difundirse puede ser la del texto aún no revisado (en inglés, *pre-print*) o la aceptada por el editor (en inglés, *post-print*). El nivel de permisos que concede una revista sobre la posterior publicación en abierto puede consultarse, además de en la sección correspondiente de la propia revista, en recursos tales como SHERPA-RoMEO (<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/index.php?la=es>) y Dulcinea (<http://www.accesoabierto.net/dulcinea/>).

Para seleccionar la revista deben tenerse en cuenta:

## a. Variables personales que corresponden al autor

IDIOMA	<p><b>¿En qué idioma soy capaz de escribir mi artículo?</b></p> <p>De eso dependerá que el abanico de opciones de revistas donde publicar sea mayor o menor. Ya sean extranjeras o nacionales, las revistas pueden aceptar y editar trabajos en diferentes idiomas. Publicar en inglés puede tener un alcance mayor dependiendo de la disciplina. También se pueden contar con servicios de traducción.</p>
PLAZO TEMPORAL	<p><b>¿Tengo un tiempo limitado para ver el artículo finalmente publicado?</b></p> <p>Los tiempos de revisión y publicación dependen de cada revista, del número de artículos que reciba y de su propia periodicidad (no es lo mismo una publicación anual con 12 trabajos publicados que una revista trimestral con el mismo número de artículos por volumen).</p>

## b. Variables de la propia publicación

OBJETIVO Y TIPOS DE TRABAJOS ACEPTADOS	<p><b>¿A qué materia corresponde mi trabajo?</b></p> <p>El primer filtro por el que pasan los trabajos enviados a una revista es el del editor que comprueba que el contenido de la publicación propuesta corresponde a los objetivos que persigue la revista. Para eso deben revisarse secciones tales como “Enfoque y alcance” (en inglés, <i>aims &amp; scope</i>) o indicaciones para autores similares de la política de una revista para evitar errar en este paso.</p> <p>También habrá que prestar atención a la tipología documental que la revista publica pues el trabajo puede ser rechazado si no corresponde al formato de documento que utiliza generalmente.</p>
--	--

<p><b>Directrices para autores/as</b></p> <p>INDICACIONES PARA AUTORES/AS</p> <p>La Revista Estudios sobre Patrimonio, cultura y Ciencias Medievales (EPCCM) edita artículos, documentos, revisiones, notas de investigación, comentarios y reseñas de libros referidos a todos los ámbitos de la Historia Medieval.</p>
--

**Figura 7:** Sección sobre envíos de la revista Estudios sobre Patrimonio, cultura y Ciencias Medievales (EPCCM). <http://www.epccm.es/index.php?journal=epccm&page=about&op=submissions#authorGuidelines>

<p>CRITERIOS DE CALIDAD Y PRESTIGIO</p>	<p><b>¿Quiero publicar en una revista destacada del área?</b></p> <p>Además del prestigio que una revista puede demostrar según su trayectoria, sus años de publicación, la reputación de su comité editorial, etc. existen una serie de recursos que evalúan y califican a las revistas según las citas que reciben los artículos que en ellas se publican. Estos indicadores dan lugar a listados ordenados de revistas según esa puntuación (índice de impacto) como los <i>Journal Citation Reports</i> (conocidos como <i>JCR</i>) basados en los datos de la base de datos <i>Web of Science</i> o el <i>Scimago Journal &amp; Country Rank (SJR)</i>, elaborado con la información de la base de datos <i>Scopus</i>.</p> <p>También encontramos otra serie de indicadores de carácter cualitativo como el que la revista haya obtenido algún sello de calidad certificado a nivel nacional o internacional o que se encuentre indexada en bases de datos de prestigio para el área de investigación.</p> <p>Ambos tipos de indicios de calidad no solo pueden servir para reafirmar al autor en la decisión de publicar en una revista, sino que pueden orientarle a encontrar revistas donde enviar sus propios trabajos pues estos recursos contienen buscadores que permiten filtrar las revistas por áreas, categorías, regiones, etc.</p>
---	--

Scimago Journal & Country Rank

Enter Journal Title, ISSN or Publisher Name

Home Journal Rankings Country Rankings Viz Tools Help About Us

Economics, Econometrics and Finance

Finance Spain All types 2018

Only Open Access Journals Only SciELO Journals Only WoS Journals

Display journals with at least 0 Citable Docs. (3years)

Download data 1 - 4 of 4

Title	Type	↓ SJR	H index	Total Docs. (2018)	Total Docs. (3years)	Total Refs. (2018)	Total Cites (3years)	Citable Docs. (3years)	Cites / Doc. (2years)	Ref. / Doc. (2018)
1 Applied Econometrics and International Development	journal	0.217 03	8	16	71	630	25	71	0.25	39.38
2 Hacienda Publica Espanola	journal	0.187 04	11	12	63	429	21	63	0.26	35.75
3 Universia Business Review	journal	0.184 04	12	0	56	0	33	56	0.69	0.00
4 Spanish Review of Financial Economics	journal	0.149 04	7	0	24	0	14	24	0.81	0.00

**Figura 8:** Revistas españolas del área de Economía, categoría Finanzas ordenadas por SJR en el Scimago Journal & Country Rank. <http://www.scimagojr.com>

### 3.2. Segundo paso: adaptar el trabajo y enviar el artículo

Un trabajo académico de las características del TFG/TFM debería ser adaptado al formato exigible por una revista para ser publicado. En realidad, puede tratarse de elaborar una obra nueva, aunque los conocimientos sean los mismos que los expresados en el trabajo. Esa primera adecuación puede hacerse teniendo en cuenta la tipología documental asociada a este tipo de publicaciones:

- a. Artículos: estos a su vez pueden ser:
  - a. Originales: presentan resultados de la propia investigación.
  - b. De revisión bibliográfica: recopilan la información más relevante sobre un tema específico. Según el tipo pueden ser más o menos exhaustivos en su labor de síntesis.
- b. Editoriales: artículos informativos, breves, sobre un tema actual.
- c. Cartas al director: incluyen comentarios o avances sobre una investigación.

**Revista Pragmalingüística**  
**NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES**

La Revista Pragmalingüística publica aportaciones científicas originales, dirigida a investigadores y profesionales interesados en los avances de la lingüística, la pragmática, la cognición y el discurso. El Consejo de Redacción, con asistencia del Consejo Asesor y de seccionaristas externos a la Universidad de Cádiz, valora los originales entregados y aprueba la aceptación o no de su publicación. Los trabajos deben ajustarse a las siguientes normas para ser editados:

1. Los trabajos (artículos o reseñas) han de ser enviados a través de la web de la revista: <http://scort.uca.es/index.php/pragma/index>, antes del quince de abril de cada año.
2. Los artículos irán encabezados por el nombre del autor/a (en minúsculas). Se indicará, además, su puesto, centro de trabajo, su dirección postal y electrónica, y su teléfono. A continuación, se colocará el título del artículo, en español, francés e inglés y entre éste y el inicio del texto se incluirá un resumen «en español, francés e inglés» de ciento cincuenta palabras, cinco palabras clave y un sumario, también en los tres idiomas. El resumen debe exponer con claridad los objetivos y resultados del trabajo y, en caso necesario, la metodología empleada. El número se corresponderá con las secciones (y subsecciones, si procede) del texto. Las reseñas se encabezarán con los apellidos y el nombre del autor de la obra que se reseña (en minúsculas), seguido del año entre paréntesis. Posteriormente, el título de la obra reseñada (en cursivas), seguido de la editorial y lugar de publicación, además del ISBN y el número de páginas que contiene dicha obra. Al final de la reseña, deberá incluirse el nombre y los apellidos del autor/a de la reseña (en minúsculas). Se indicará, además, su puesto, centro de trabajo, su dirección postal y electrónica, y su teléfono.
3. La extensión de los artículos, a interlineado sencillo, no podrá ser inferior a diez páginas ni superar quince (1500 palabras). Sólo en casos excepcionales podrá admitirse artículos de mayor extensión, publicándose, según los casos, en uno o varios números consecutivos de la revista. Las reseñas, a interlineado sencillo también, tendrán una extensión en torno a cuatro o cinco páginas (3500 palabras). Los márgenes serán de 2 cm a cada lado y con justificación del texto completa.
4. Los textos se presentarán según las siguientes características tipográficas:
  - El nombre del autor y sus datos profesionales, en minúsculas, normal y Times New Roman (12 pts).
  - El título del trabajo, en minúsculas, normal y Times New Roman (12 pts).
  - Los encabezamientos "Resumen", "Résumé", "Abstract", "Palabras clave", "Mot-clés", "Keywords", "Sumario" y "Sommaire" y "Summary", en mayúsculas, negrita y Times New Roman (12 pts).
  - Los contenidos de los resúmenes, las palabras clave y el contenido del sumario, en minúsculas, normal y Times New Roman (12 pts).
  - Los títulos de cuadros y gráficos, los pies de cuadros, ilustraciones y gráficos, en mayúsculas, normal y Times New Roman (10 pts).
  - Las notas a pie, en minúsculas, normal y Times New Roman (10 pts).
  - Los párrafos (excepto el primero de cada sección) comenzarán con un tabulador.

Las directrices para autores cubren desde la estructura que debe seguir el propio trabajo, su extensión, las características tipográficas y del texto en general y el estilo de las referencias bibliográficas.

**Figura 9:** Normas para la presentación de originales de la Revista Pragmalingüística. <http://revistas.uca.es/index.php/pragma/about/submissions#authorGuidelines>

La segunda modificación que debe sufrir un trabajo académico para ser aceptado en una publicación periódica dependerá de las normas de la propia publicación, aquellas que hacen referencia a características de formato.

Si el artículo es rechazado en una publicación puede enviarse a otra, nunca simultáneamente.

#### 4. Lista de comprobación del capítulo

A continuación, se incluyen esquematizadas por apartados las fases que deben seguirse para completar los formalismos mínimos exigidos para la difusión y publicación de los trabajos.

BLOQUES	PASOS
Difundir el trabajo a través de un repositorio	Comprobar si hay datos confidenciales que no permitan su difusión en acceso abierto.
	Consultar las políticas de acceso abierto de las revistas en las que podría ser publicado el trabajo.
	Preparar los metadatos para describir el trabajo y elegir la licencia <i>Creative Commons</i> que se va a asignar al realizar el depósito.
	Realizar el autoarchivo del trabajo en el Repositorio de la UCA, siempre que se cumplan los requisitos exigidos, en acceso abierto para aumentar su visibilidad e impacto, así como en algún otro repositorio temático de interés.
Publicar el trabajo en una revista	Elegir el tipo de revista: científica o de divulgación.
	Elegir la revista según el idioma del trabajo y si existe limitación temporal para verlo publicado.
	Elegir la revista según los objetivos de la publicación y la calidad de la misma.
	Adaptar el trabajo generando un artículo potencial a ser publicado en la revista escogida.
	Revisar el artículo en función de las directrices para autores de la revista elegida.

## Para saber más

CUNHA, Irida da. (2016). *El trabajo de fin de grado y de máster: redacción, defensa y publicación*. Barcelona: Editorial UOC.

El capítulo V de este título (“La publicación del trabajo académico”, páginas 167–192) amplía con ejemplos todos los conceptos que se han mencionado en este apartado. En su redacción, también por pasos, profundiza en la estructura del artículo y el estilo lingüístico que se deben seguir según la modalidad de revista a la que se quiera presentar el trabajo. También contempla la publicación del TFG/TFM como ponencia en un congreso o en formato libro.

FERRER, Virginia; CARMONA, Mosiés, y SORIA, Vanessa (2012). *El trabajo de fin de grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw-Hill.

Este título incluye múltiples ejemplos cercanos al estudiante y llamadas al margen con recursos web, recordatorios o resúmenes para resaltar ideas relevantes. De una manera amplia trata los conceptos referidos en este capítulo en los apartados número 50 del capítulo 3 (“Difundamos el saber. Devolución y aplicaciones a la sociedad”, páginas 131–132) y número 59 del capítulo 4 (“El papel de los agentes colaboradores en la visibilización y difusión del TFG”, páginas 150–151) entre otros.

SERRANO, Pilar (2012). *Trabajo fin de grado en ciencias de la salud*. Madrid: DAE.

Aunque con herramientas y fuentes de información bibliográficas propias de las áreas de salud, esta obra, en su capítulo 9 (“La visibilidad de los trabajos científicos”, páginas 253–275), plantea la publicación de los trabajos como parte de una estrategia de difusión y visibilidad más amplia. En ella trata la inclusión del trabajo en repositorios institucionales como el paso de indización en bases de datos que, junto o no a la publicación en revistas científicas, es necesario para la difusión mediante servicios propios de la web 2.0.

