

Producción textual en la universidad: una investigación para la innovación docente

Juan Luis Luengo, Francisco Javier Perea, M.^a del Carmen García | Universidad de Córdoba

El alumnado universitario presenta dificultades en la escritura de aquellos textos que deben trabajar durante su periodo de formación. A las dificultades generales de corrección ortográfica y capacidad de redacción fluida, se añade el problema del desconocimiento sobre los géneros y subgéneros académicos en los que tienen que trabajar. La investigación que presentamos ahora tiene por finalidad descubrir los tipos de géneros académico-discursivos que se exigen en la Universidad de Córdoba en las diferentes ramas de conocimiento. Conocida la situación y las necesidades, divulgaremos un trabajo a manera de «libro de estilo del estudiante universitario» que mejore la situación a este respecto.

Palabras clave: *géneros académicos, producción textual universitaria, calidad expresiva.*

University students have trouble writing the texts they have to produce during their time in education. In addition to general problems with spelling and being able to write fluidly, there is also a lack of awareness of the academic genres and subgenres they have to work with. The research presented here aims to identify the kinds of academic discourse genres required throughout the University of Córdoba in the different branches of knowledge. Once we have identified the situation and needs, we shall produce a kind of «University Student Style Guide» to help improve these shortcomings.

Keywords: *academic genres, writing university texts, expressive ability.*

Les étudiants ont des difficultés à écrire des textes qu'ils doivent travailler pendant leur période de formation universitaire. Aux difficultés générales de correction orthographique et de fluidité des rédactions, s'ajoute le problème de la méconnaissance de genres et de sous-genres académiques à partir desquels ils doivent travailler. Cette activité de recherche, ci-dessous présentée, a pour objectif de découvrir les genres de discours académiques requis dans l'ensemble de l'Université de Cordoue (Espagne) dans les différentes filières de formation. La situation et les besoins étant connus, nous divulguerons ce travail sous forme de «livre de style de l'étudiant» qui permette à ce dernier de s'améliorer en la matière.

Mots-clés : *genres académiques, production textuelle, qualité expressive*

1. Descripción de la investigación

La implantación progresiva del Espacio Europeo de Educación Superior en la universidad española ha traído consigo numerosos y profundos cambios tanto en la estructura de los títulos universitarios como en la configuración misma de las distintas asignaturas. El proyecto *Tuning* adoptó el término de *competencias* para situar los objetivos de las enseñanzas universitarias más allá de los conocimientos teóricos que las titulaciones proporcionan. En este marco, la reforma universitaria, a la vez que se asoma a las necesidades profesionales de los estudiantes, se plantea el aprendizaje desde los presupuestos del constructivismo. En lo que al uso de la lengua se refiere, por una parte, la comunicación oral y escrita eficaz se convierte en una de las competencias genéricas más necesarias para los futuros profesionales; por otra parte, desde el punto de vista del aprendizaje, se reconoce el lenguaje como un instrumento necesario para la construcción del conocimiento (Brando, Barbeiro y Pimenta, 2008; Perea, 2011).

La consecuencia lógica de este nuevo enfoque de la metodología universitaria es la potenciación de las actividades escritas en la mayor parte de las titulaciones. En efecto, en el Real Decreto 1393/2007 se tratan las competencias que deberán adquirirse en todos los grados, entre ellas, las siguientes:

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

En este trabajo queremos dar cuenta precisamente de esta realidad en el caso de una universidad española (Universidad de Córdoba). En el marco de un proyecto de innovación docente, un grupo de docentes del Departamento de Ciencias del Lenguaje hemos abordado el análisis de la presencia de la escritura como medio de aprendizaje en las diversas áreas de conocimiento.

Los objetivos que proyectamos coincidían con unas preguntas de las que necesitábamos tener respuestas fiables. Las principales cuestiones eran las siguientes: ¿Qué modalidades textuales y subgéneros académicos tienen que producir los estudiantes universitarios de la UCO en su periodo de formación? ¿Qué relación existe entre los diversos estudios, titulaciones, áreas de conocimiento y las modalidades genéricas trabajadas? ¿Qué grado de explicitud tienen las propuestas de los profesores con respecto a los géneros académicos que demandan a sus estudiantes? ¿Qué presencia tienen las producciones textuales de naturaleza oral?

Estos interrogantes nos condujeron, en principio, a establecer algunas hipótesis de trabajo:

1. La producción textual escrita y oral tiene una considerable presencia en la formación universitaria, pero su articulación, descripción y evaluación no siempre mantienen unas condiciones idóneas de explicitud.
2. La promoción del trabajo en equipo, el empleo masivo de los medios digitales y de las presentaciones orales están modificando significativamente muchos aspectos de los subgéneros académico-textuales en los ámbitos pragmático, lingüístico y de soporte.

Se trata de una investigación empírica y de campo, por cuanto el corpus de extracción de

datos se sitúa en la documentación vinculada con las actividades prácticas de muchos docentes dentro de la Universidad de Córdoba. Tiene su inicio en el Proyecto de Innovación Docente 105003 (curso 2010-2011). Nos hemos centrado en investigar la relación que existe entre la presencia explícita de los subgéneros discursivos y la naturaleza disciplinar de las distintas macroáreas o ramas: arte y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas e ingeniería y arquitectura. Asimismo, estudiamos la relación existente entre las tipologías discursivas de unos ámbitos disciplinares y otros, de tal modo que podamos hacernos cargo de las demandas que tienen los docentes con relación a los tipos de textos que solicitan de sus estudiantes y las carencias que se suelen subrayar en ellos.

El trabajo de investigación se ha basado en el análisis de un corpus representativo de las actividades relacionadas con la producción textual en las clases de diferentes áreas de conocimiento. Hemos analizado las actas disponibles hasta el momento de los congresos sobre innovación docente celebrados en la Universidad de Córdoba,¹ así como las memorias de los proyectos de innovación docente de los cursos 2007-2008 y 2008-2009, publicadas y conservadas en la página web correspondiente: alrededor de un centenar de proyectos de innovación llevados a cabo en las aulas universitarias cordobesas.

Una vez seleccionado el corpus, nuestro trabajo se destinó a localizar las muestras de modalidades discursivas, tanto orales como escritas, que se proponen a los estudiantes y que, expresamente, se incluyen en las propuestas.

Hemos realizado el recuento de las denominaciones precisas y de las imprecisas; es decir, se ha hecho un vaciado de las menciones de subgéneros discursivos y de las referencias a alguna modalidad de discurso escrito u oral que se dan en la universidad. Mediante tablas de recuento y porcentajes, hemos recogido información sobre la relación entre los siguientes elementos: las macroáreas, las titulaciones vinculadas, el tipo de texto que aparece mencionado en cada proyecto de innovación, las modalidades discursivas (cómo se lleva a cabo esa producción textual, con qué periodicidad, bajo qué directrices y cómo se evalúa) y las sugerencias más concretas en caso de que aparezcan.

2. Resultados obtenidos

En primer lugar, constatamos que el 62% de los proyectos de innovación son los que indican de un modo más o menos explícito el hecho de que piden a sus estudiantes algún tipo de producción textual. Más de un tercio no presenta ninguna indicación de dicha demanda.

Los tipos de textos que aparecen mencionados en nuestro corpus son mayoritariamente los denominados *trabajos*. En segundo lugar, el término genérico para la producción oral denominada mayoritariamente *exposiciones*. A partir de ahí, con un porcentaje muy inferior aparecen modalidades discursivas más precisas, como las de *informes*, *memorias* y *casos*.

Otro aspecto importante es el relacionado con las ramas de conocimiento y su vinculación con la mayor o menor exigencia en la producción de géneros discursivos. La rama de ciencias sociales y jurídica, junto con la rama

1. Véanse Agudo et al. (2008 y 2009) y Salas y Herruzo (2007).

de ciencias son las que destacan por encima de las demás. Les siguen las ramas de ingeniería y arquitectura y ciencias de la salud. Precisamente, arte y humanidades es la última macroárea en cuanto a la exigencia de producción textual de los estudiantes.

Por lo que respecta al tipo de discurso, escrito u oral, que se solicita de los estudiantes según las ramas de conocimiento, hemos tenido que aglutinarlos en cinco denominaciones, a pesar de que la multiplicidad terminológica que presentan y la indefinición con que se mencionan en muchas ocasiones. Así pues, son: *trabajos*, *exposiciones*, *informes*, *memorias* y *casos*. Dentro de la rama de ciencias sociales y jurídicas, en la totalidad de los proyectos de innovación de las titulaciones estudiadas se exigen *casos*. Casi la mitad de ellas, solicitan de los estudiantes *trabajos*. Le siguen, por orden descendente, *memorias*, *informes* y *exposiciones*. De modo similar ocurre con la rama de ciencias y con la de ingeniería y arquitectura, si bien con algunas diferencias cuantitativas y cualitativas. Las exposiciones orales son los textos que más se demandan en ciencias, mientras que en ingeniería y arquitectura son los que menos se exigen.

La macroárea de ciencias sociales presenta una exigua proporción de géneros académicos exigidos, y el socorrido término *trabajos* es el que destaca sobre las demás modalidades, con un 16,28%. Sin embargo, lo que sorprende es la mínima indicación de producciones textuales requeridas a los estudiantes de arte y humanidades. Llama la atención que titulaciones y materias tan fuertemente vinculadas con la producción textual tradicional sean tan poco explícitas en el trabajo de producción textual de los alumnos: un 5% de exposiciones orales, un 4,65% del indefinido trabajos y prácticamente nula presencia de otras modalidades.

3. Discusión de resultados y conclusiones

El rastreo de los trabajos que han sido objeto de nuestra indagación, tal como exponíamos al principio, ha arrojado resultados muy reveladores sobre la presencia, el tratamiento y la evaluación o valoración de las producciones escritas de nuestros alumnos. Como se pone de manifiesto en las tablas, no podemos afirmar que la utilización del trabajo escrito, bajo el género que sea, escasee dentro de los programas y proyectos de innovación docente que emprenden nuestros colegas de la Universidad de Córdoba; sin embargo, de lo que sí podemos dar cuenta es del escaso rigor con el que se aborda su utilización como instrumento de aprendizaje y evaluación. Veamos sumariamente algunas conclusiones.

- Falta de conciencia clara de la variedad de géneros discursivos en el entorno académico. En primer lugar hemos detectado que, en un gran número de proyectos, el trabajo escrito no aparece nombrado hasta bien avanzado el desarrollo del proyecto; normalmente, en un epígrafe de los proyectos de innovación, el denominado «Metodología» o «Actividades académicas». Habría que tener en cuenta que, como instrumento de enseñanza-aprendizaje, la elaboración de un documento escrito a cargo del alumnado debería estar presente desde los mismos objetivos, en vez de nombrarse, como ocurre en ocasiones, de manera tangencial e incluso anecdótica.
- Imprecisión en las caracterizaciones de los tipos de textos. En esa misma línea, el proceso de elaboración de las actividades escritas exigidas a los discentes apenas aparece descrito; si bien, en aquellos proyectos donde la citada actividad es tratada

y considerada seriamente, las directrices son no solamente más abundantes, sino también más claras. Encontramos, así, proyectos donde los docentes incluyen un ejemplo que los alumnos y las alumnas deben seguir, especialmente en aquellas materias pertenecientes al ámbito de las ciencias experimentales, donde la entrega de informes de prácticas es una exigencia constante. Encontramos excepciones similares en los casos prácticos ampliamente trabajados en el ámbito de las ciencias jurídicas, donde se intenta orientar a los estudiantes sobre las características que debe reunir la tarea escrita que se les encomienda.

La imprecisión también alcanza a la evaluación. La mayor parte de los proyectos de innovación analizados tampoco incluyen criterios de evaluación para los trabajos de producción textual (orales o escritos); y en pocas ocasiones se especifica el porcentaje de calificación final que dicho trabajo supondría para cada individuo. Cuando sí aparece, el peso en la calificación final oscila entre un 5% y un 15%. A pesar de ello, lo cierto es que en un considerable porcentaje, la producción textual apenas se tiene en cuenta en la calificación final obtenida por el sujeto.

Ante este estado de cosas cabría preguntarse qué importancia se concede al trabajo escrito. De no tenerla, por qué razón el profesorado insiste en incluirlo como método de enseñanza-aprendizaje en sus proyectos de innovación. Parece claro que los docentes, en términos generales, consideran necesaria la realización de alguna actividad escrita de cierta enjundia que permita evaluar las destrezas y los conocimientos ad-

quiridos por sus alumnos durante el periodo de formación en las respectivas materias; sin embargo, a la luz de nuestra investigación, los estudiantes carecen de criterios claros y pautas precisas para desarrollar esas producciones textuales, y los profesores parecen carecer de criterios concretos para evaluarlas.

- Irrupción de los apoyos visuales o audiovisuales en la producción de géneros académico-discursivos orales: la «presentación informática». Es significativo constatar que en muchos casos se exige a los alumnos la exposición oral del trabajo escrito ante el resto de sus compañeros, apoyada en una presentación del tipo PowerPoint (o similar). Si las directrices escaseaban en la elaboración del citado trabajo escrito, ahora, en lo que respecta a la exposición oral, están totalmente ausentes. No aparecen ni siquiera recomendaciones acerca de cómo emplear este recurso, qué peso ha de tener en el discurso oral, qué volumen, qué grado de apoyo debe ofrecer, ni tampoco que características formales tendrán que poseer dichas presentaciones. A la luz de los datos obtenidos, cabe pensar que la irrupción masiva de esta modalidad de apoyo gráfico en un discurso oral se ha extendido sin que desde ninguna instancia se marquen los límites ni se aconsejen procedimientos. Se trata de un debate social y académico que está empezando a apuntar. A este respecto, la idea de que «el PowerPoint es la muerte de la oratoria» constituye un principio para la reflexión también en el ámbito universitario (Campo, 2008). Esto, además, entra en contradicción con los objetivos que persiguen algunos proyectos de innovación docente relacionados con la capacidad de

expresión oral y escrita en otras lenguas que deben desarrollar los discentes.

Habría que reflexionar sobre la idoneidad de semejante exigencia en un marco educativo donde la producción del discurso oral y escrito en el propio idioma está tan descuidada.

- Extensa nómina de géneros y subgéneros académicos. A pesar de las imprecisiones, encontramos una amplia variedad de trabajos escritos que reciben los más diversos nombres, incluso refiriéndose a la misma tarea (*trabajo individual, trabajo por equipos, trabajo por grupos, informe de prácticas, actividad práctica, fichas teóricas, actividad grupal, dossier, documento final, reseña, ficha documental, etc.*), absolutamente desprovista de indicaciones básicas para su elaboración. Esto trae como consecuencia que los estudiantes emprendan la tarea escrita encomendada dejándose llevar por la inercia de lo aprendido a lo largo de su trayectoria académica sobre cómo debe ser un trabajo escrito, con independencia de la naturaleza de dicho trabajo, y que el resultado sea un documento elaborado siguiendo una estrategia más intuitiva que aprendida. La nómina de géneros y subgéneros académicos de nuestra investigación es extensa y prolifica –además de imprecisa, como ya hemos dicho–. Veamos sólo una breve lista ordenada alfabéticamente: *análisis escrito, blog, caso, comentario de texto, composición escrita, cuaderno de respuestas, cuestionario de evaluación, dossier de prácticas, exposición oral, formulario online, glosario, guión básico, informe, memoria de laboratorio, memoria, portafolio, presentación, proyecto, redacción de documento, resolución, resumen, seminario, simulación escrita, trabajo, etc.*

Con todo, el caso más repetido para hacer alusión a las producciones textuales exigidas a los estudiantes es el de *trabajo*. La polisemia de la palabra, la indefinición de su concepto y su polivalencia aseguran, más que su utilidad, su extrema indistinción. En casi todos los proyectos de innovación estudiados aparece el socorrido término sin que apenas se precisen rasgos textuales exigibles o pautas claras de producción y elaboración.

Apelando a varios criterios a posteriori, podemos organizar provisionalmente la difusa tipología que presenta. Téngase presente que cada vez que se menciona la voz trabajo se alude a una elaboración escrita sin definir, es decir, a una producción textual de carácter académico y específico que siempre queda privada de precisión y norma. Entresacamos solamente estos cuatro criterios como muestra de lo que venimos diciendo:

1. Según la naturaleza de los contenidos del trabajo: *trabajo científico, trabajo clínico-patológico, trabajo bibliográfico.*
 2. Según la modalidad de dedicación: *trabajo monográfico, trabajo práctico, trabajo de investigación, trabajo de redacción, trabajo formal, trabajo-informe, trabajo bibliográfico, trabajo de prácticas, etc.*
 3. Según las condiciones de su realización: *trabajo grupal, trabajo en grupo, trabajo en equipo, trabajo individual, trabajo tutelado.*
 4. Según el momento en que debe entregarse: *trabajo final.*
- Géneros académicos exclusivos de ciertas ramas de conocimiento. Existen algunos subgéneros académicos en buena medida exclusivos de ámbitos o ramas de conocimiento específicas. Al mismo tiempo, cier-

tas modalidades discursivas poseen elementos de especificidad normativa y prescriptiva, en función de la materia en la que se trabaje. Ejemplo de los primeros pueden ser las producciones textuales de ciencias de la salud denominadas *diagnóstico*, o las de ciencias denominadas *investigación matemática*. Muestras de las segundas las tenemos en lo siguiente: el *glosario* o el *diario clínico reflexivo* (en medicina), el *portafolio* en química, el *proyecto* en ingeniería, el *informe* y la *memoria* en el caso de la rama de ingeniería y arquitectura.

- El *caso* y otros subgéneros específicos en la rama de ciencias sociales y jurídicas. La rama de ciencias sociales y jurídicas exhibe una importante nómina de tipologías discursivas de tratamiento explícito y reglado; y lo hace en un grado muy superior de explicitud y normalización. El ejemplo del *caso* tiene una considerable presencia en nuestro corpus. Este género académico-discursivo (y foral) se emplea a manera de simulación. Semejantes a él, encontramos los siguientes: *comentario de resolución judicial*, *demanda*, *litigio mercantil*, *solicitud*, *reclamación*, *sentencia*, *subsanción*, etc.
- Géneros del discurso oral sin explicitación de exigencias. Existe un considerable uso de las modalidades discursivas orales denominadas genéricamente debate y exposición sin ninguna explicitación de las exigencias formales de su producción. Se observan, pues, importantes carencias en las formulaciones de requerimientos relativos a la competencia oral.
- Presencia de nuevos géneros académicos derivados de las TIC vinculados a la Red: póster, glosario, diario reflexivo, ficha, portafolios, informes. Se trata de la irrupción de

las nuevas tecnologías implementadas en las aulas universitarias y aplicadas en todas las ramas de conocimiento. Encontramos un porcentaje significativo, aunque aún limitado, de las producciones textuales denominadas *WebQuest* (sic), así como los *blogs*, los *formularios online*, los *foros*. En todas ellas la capacidad de producción textual específica debería atenerse a ciertas exigencias que nunca se ponen de manifiesto. Con ello se ofrece una sensación de indefinición, de indeterminación y de laxitud con el uso del idioma que poco favorece la consecución de las destrezas instrumentales (singularmente, la lingüística) propuestas por el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* y exigidas en las competencias genéricas para cualquier estudiante universitario.

Estos nuevos subgéneros discursivos deberían ir de la mano de otras modalidades textuales cuyas reglas de elaboración y redacción estuviesen suficientemente asentadas entre toda la comunidad académica. Una *WebQuest*, un blog o un formulario *online* deberían estar sujetos a un acuerdo formal en lo concerniente a los rasgos lingüístico-textuales que hubieran de requerirse. Nada hay al respecto en el corpus estudiando por nuestro equipo de investigación.

Lo que comenzó como una investigación previa para un proyecto de innovación educativa en la Universidad de Córdoba se está convirtiendo en una sucesión de pasos para un empeño de mayor aliento. Una vez identificados los subgéneros más representativos que se utilizan en las distintas titulaciones de la universidad, nos disponemos a analizar las caracte-

terísticas superestructurales y macroestructurales de dichas propuestas textuales. Pretendemos elaborar una guía de estilo específica para la producción textual, oral y escrita, en el seno de la universidad. Hay que hacer notar que las guías de estilo de las que disponen los alumnos son en su mayor parte genéricas y no tienen en cuenta las especificidades de los tipos

de textos propios de las diferentes disciplinas científicas.

Finalmente, el objetivo del proyecto se concretará en la publicación de una metodología de trabajos académicos más representativos de la universidad, que incluya una guía de estilo de los diferentes subgéneros analizados y un modelo para su corrección y evaluación.

Referencias bibliográficas

- AGUDO, M.J., et al. (coords.) (2008). *Experiencias piloto de implantación del Crédito Europeo en la Universidad de Córdoba*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- (coords.) (2009). *Innovación docente en las titulaciones de derecho y ADE*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- BRANDAO, J.A.; BARBEIRO, L.; PIMENTA, J. (2008): «La escritura, elaboración y expresión del conocimiento: la escritura como instrumento de aprendizaje». En: BARRIO, J.L. (coord.). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 57-88). Madrid: La Muralla.
- CAMPO, M. (2008). *¿Por qué los españoles comunicamos tan mal?* Barcelona: Plaza y Janés.
- PEREA, F.J. (2011). «La comunicación escrita en las nuevas metodologías del aprendizaje universitario. Algunas claves para su mejora». En: PARICIO J.; ALLUEVA, A.I. (eds.). *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia* (pp. 975-985). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- «Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 260 (octubre 2007).
- SALAS, L.; HERRUZO, E. (coords.) (2007). *Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en la Universidad de Córdoba: 4 y 5 de julio de 2006* [en línea]. Córdoba: Universidad de Córdoba. <www.uco.es/organizacion/calidad/actividades_propias/pimcd/pimcd.htm>. [Consulta: marzo 2010]