

LA FORMACIÓN POR MEDIO DE TRABAJOS EN LA UNIVERSIDAD. EL CASO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA (UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA)

Lucía Luque Nadal¹, María Martínez-Atienza de Dios², Francisco Javier Perea Siller³

¹*Universidad de Córdoba, fe1lunal@uco.es*

²*Universidad de Córdoba, mmartinezatienza@uco.es*

³*Universidad de Córdoba, fe1pesif@uco.es*

Resumen

La formación de los universitarios en la actualidad ha conocido cambios radicales desde la implantación del proceso de Bolonia. En general, se intenta adoptar una metodología de tipo activo que se aleja de la lección magistral como único instrumento de enseñanza-aprendizaje para explorar vías en las que los estudiantes formen su propio saber por medio de la redacción escrita de diversos trabajos.

En este trabajo pretendemos dar cuenta de esta actividad de los estudiantes por medio del análisis de la práctica de trabajos en el Grado de Filología Hispánica de la Universidad de Córdoba (curso 2013/14), como uno de los frutos de un Proyecto de Innovación Docente realizado en dicha Universidad.

Palabras clave: escritura académica; actividad discursiva; formación mediante trabajos, retroalimentación.

1 INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el establecimiento de las competencias en el horizonte de la enseñanza universitaria (o más exactamente, en el horizonte del *aprendizaje* universitario) implica que la reforma de la Universidad llevada a cabo en el Espacio Europeo de Educación Superior ha modificado profundamente las bases pedagógicas de la institución española. En el diseño de los grados, a la vez que irrumpen las necesidades profesionales de los egresados, se adopta el enfoque constructivista como teoría que subyace en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde este enfoque adquiere un nuevo relieve la actividad misma del estudiante como verdadero vehículo de adquisición de conocimientos, más allá de los logros conseguidos en el tradicional sistema de la clase magistral.

Desde esta perspectiva, la comunicación oral y escrita del alumnado se convierte en instrumento básico de aprendizaje. Bien es verdad que en cierta manera siempre ha sido así, ya que las diversas pruebas a las que se somete al estudiante casi siempre se manifiestan en actividad escrita, y, en ocasiones, en presentaciones orales. Sin embargo, en el tiempo presente la legislación universitaria representada sobre todo por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, ha propiciado una verdadera revolución en cuanto a instrumentos de aprendizaje.

Desde el enfoque constructivista, la escritura se erige en un centro de interés fundamental para la adquisición de nuevos conocimientos, más allá de la disciplina de estudio que se trate. Como afirman Camps y Castelló: "El discurso, también el académico, no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla" (2013: 18).

Como consecuencia de este giro hacia la comunicación universitaria, se hace urgente el análisis de los géneros textuales que se desarrollan en la Universidad, así como la puesta en práctica, por parte del profesorado, de metodologías que capaciten a los estudiantes para asumir el relevo del protagonismo en el aprendizaje. Este trabajo se inscribe en la línea de varios proyectos de investigación en los que se han analizado ambas cuestiones en el seno de la Universidad de Córdoba, pero, sin duda, exportables a otras universidades. Se trata de los Proyectos de Innovación

Docente 105003, 111006 y 2013-12-1007, desarrollados en los cursos 2010/11, 2011/12 y 2013/14, respectivamente, coordinados por el Prof. Perea Siller, del Departamento de Ciencias del Lenguaje. En el primer curso, el resultado más importante ha consistido en dar cuenta de los géneros académicos más utilizados en la Universidad de Córdoba, y su especificidad según las áreas de conocimiento de los diferentes Departamentos. En el segundo curso, seleccionamos los géneros académicos más representativos y las titulaciones que los suelen utilizar, y planteamos aspectos metodológicos para desarrollar la producción escrita y oral, así como el análisis lingüístico de estos géneros, tanto a partir de la bibliografía secundaria disponible como de las producciones llevadas a cabo por los propios estudiantes (Vid. Perea Siller (coord.), 2013). Finalmente, hemos planteado la necesidad de conocer de forma precisa la actividad oral y escrita de una titulación concreta. Hemos elegido Filología Hispánica por ser el Grado en el que somos docentes la mayor parte de los integrantes del Proyecto.

2 METODOLOGÍA

En el análisis del Grado de Filología Hispánica hemos recurrido a tres instrumentos: las guías docentes de 2013/141, la entrevista con el profesorado y la entrevista con el alumnado. La naturaleza de las guías docentes (como “contrato” entre el profesorado y el alumnado, quien en última instancia puede reclamar las faltas de correspondencia entre lo escrito y lo exigido en la evaluación, entre otros aspectos) impide que a menudo se expresen todos los procedimientos que se utilizarán en la asignatura. Por tal motivo, después de haber reunido la información de estos documentos ha sido necesario volver sobre las asignaturas. Se ha preguntado por aspectos metodológicos y por los trabajos realizados a los profesores y profesoras encargados de cada asignatura; y aún ha sido necesario acudir al alumnado, para recabar nueva información o completar datos insuficientes. Interesaba recoger información sobre aspectos tales como: la exigencia o no de tutoría; la naturaleza individual o grupal de los trabajos; las indicaciones sobre la extensión de los mismos; información sobre su peso en la evaluación y sobre la existencia de una guía para evaluarlo; existencia o no de retroalimentación posterior de los resultados del trabajo; y, finalmente, el formato de entrega. Ofrecemos en estas páginas algunos de estos aspectos.

3 LOS TRABAJOS COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

Sin duda, la valoración de los trabajos como instrumentos de aprendizaje por parte del profesorado de Filología Hispánica se demuestra por el hecho de que prácticamente todas las asignaturas utilizan algún tipo de actividad escrita u oral, independientemente de la extensión mayor o menor, o de las expectativas más o menos amplias que dicha actividad presente. En este sentido, también es importante comprobar los distintos géneros que se utilizan en la titulación. Son los siguientes:

Los géneros textuales en el Grado de Filología Hispánica	
Análisis de materiales didácticos	Exposición oral en clase
Comentario de artículos	Foro
Comentarios de texto	Participación en Blog
Creación de materiales didácticos	Portafolios
Debates	Proyectos
Dossier de prácticas	Reseñas
Edición de un texto	Reseña crítica bibliográfica individual
Ejercicios y análisis de documentos	Trabajo en grupo
Ensayo	Trabajo guiado mediante tutoría
Estudio crítico de artículos	Trabajo individual

A partir del estudio de los géneros académicos con los que se trabaja en las distintas asignaturas del Grado de Filología Hispánica, todos ellos recogidos por orden alfabético en el cuadro que acabamos

¹Pueden consultarse en <http://www.uco.es/filosofiayletras/gfilhispanica/planificacion/index.html>.

de exponer, obtenemos varias conclusiones. En primer lugar, observamos que predominan los géneros escritos, pero también están presentes los orales. Entre los segundos, encontramos las exposiciones en clase, que además de implicar una tarea de búsqueda de información y elaboración por parte del alumnado, también permiten evaluar su capacidad de desarrollar un discurso oral ante un público. En ocasiones, también hemos observado que han servido para la retroalimentación, esto es, en los casos en que el estudiante expone de forma oral un trabajo escrito previamente, el profesor, así como el resto de los compañeros en clase, pueden hacer comentarios de diversa índole susceptibles de ser incorporados al trabajo escrito y de mejorarlo antes de la entrega.

Además, entre los géneros orales figuran los debates, que permiten organizar la clase con la participación de todo o de buena parte del alumnado.

Por lo que respecta a los géneros escritos, el comentario de texto es el más utilizado en las diferentes asignaturas, junto con la elaboración de trabajos, tanto individuales como de grupo. En cuanto a los segundos, a lo largo de nuestro análisis hemos constatado la escasez de indicaciones metodológicas por parte del profesorado, lo cual, como este mismo nos ha manifestado en las diferentes entrevistas, conduce a veces a resultados poco satisfactorios. Adelantamos ya por tanto una de las conclusiones de nuestro artículo, a saber: la necesidad de establecer con claridad el tipo de trabajo y la metodología que se requiere. Al respecto, la exigencia de tutorías por parte del profesorado, otro de los criterios de análisis que hemos utilizado, constituye un instrumento fundamental, que debería ser obligado, desde nuestro punto de vista, cuando se exigen trabajos individuales o de grupo en los primeros años de los estudios universitarios.

En varias asignaturas, uno de los requisitos es la entrega del dossier de prácticas o del portafolios, esto es, no ya la elaboración de un trabajo que se suma a la materia impartida en clase, sino la entrega de las actividades que han ido realizando en las clases prácticas, de modo que el profesorado pueda atestiguar y evaluar el seguimiento del alumnado durante estas clases.

Por otro lado, constatamos también por parte del profesorado el uso de las nuevas tecnologías como instrumento de aprendizaje. En los nuevos grados sabemos que es un requisito casi imprescindible el incluir las asignaturas en la plataforma Moodle, de modo que el estudiante pueda acceder mediante Internet al contenido de la asignatura. Esta plataforma permite el uso de foros en los que se plantee un tema y el alumnado pueda intervenir añadiendo información, sometiendo a crítica un determinado juicio, etc. Constatamos también en esta misma línea el requisito de participar en un blog.

Para concluir este apartado, presentaremos un gráfico que refleja los resultados de nuestro análisis con relación al valor concedido a los trabajos en la evaluación de la asignatura global. Hemos de puntualizar que los porcentajes corresponden a la suma de todos los trabajos exigidos en cada asignatura, por lo que aquellos comprendidos entre el 60% y el 100% resultan de al menos dos tipologías diferentes de trabajos.

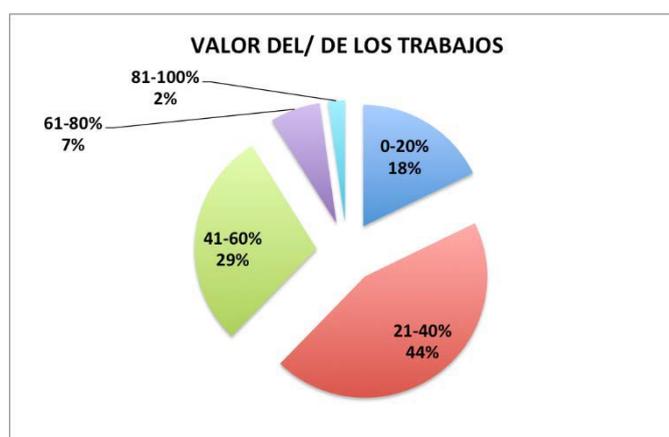


Figura 1. Valor de los trabajos

Como se desprende de la Fig. 1, comprobamos que en la mayoría de las asignaturas del Grado (44%) el peso de los trabajos va desde el 21 al 40% de la nota final. En segundo lugar, con casi un 30% de asignaturas encontramos que los trabajos suponen entre un 41 y un 60%. En tercer lugar, un 18% de asignaturas otorgan a los trabajos un tanto por ciento menor (entre el 0 y 20%). Finalmente, el rango que va desde el 61 al 100% es ocupado por el 9% de las asignaturas del Grado.

Hay que señalar el contraste de estos datos con los obtenidos globalmente en la Universidad de Córdoba, donde se comprueba que, en general, el peso de los trabajos es ínfimo frente al porcentaje de la calificación que se obtiene a través de los exámenes (Perea, Luque y Cepedello, 2013: 56).

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Sin duda, el trabajo autónomo de los discentes ofrece numerosas ventajas para el aprendizaje, pero también un esfuerzo adicional en todos los agentes del proceso de adquisición de conocimientos. En ocasiones, nos encontramos con que se exige al alumnado realizar determinadas actividades escritas sin haber previamente acotado los objetivos, la exigencia o no de ciertas fuentes bibliográficas, el espacio de reflexión personal (Perea, Luque y Cepedello, 2013: 53-7). A la ausencia de directrices por parte del profesorado se suma la incapacidad de parte del alumnado de utilizar correctamente las reglas ortográficas y ortotipográficas y de incorporar a su discurso las convenciones de unos géneros académicos que en realidad desconocen. Es importante, pues, poner al estudiante en contacto con materiales específicos de la escritura académica (tales como el reciente de Regueiro y Sáez, 2013) o, al menos, con una guía ortotipográfica suficiente.

Por otra parte, tales aspectos hacen necesario un espacio de comunicación propio entre docentes y discentes, que va más allá de los aspectos disciplinares de la materia que se enseña. Lo ideal es que la maduración del alumnado sea progresiva a lo largo de la titulación, de manera que no sea traumática la experiencia de realizar y defender el Trabajo de Fin de Grado como colofón de los estudios universitarios.

En este contexto, la planificación y realización de los trabajos mejorarán con el uso de tutorías individuales o grupales, que además pueden ser el contexto ideal para llevar a cabo una evaluación de tipo formativo, más allá de la meramente sumativa (Perea, García y Luque, 2014: 185-186).

En el caso de Filología hispánica, hemos comprobado la presencia de estas tutorías planificadas en la realización de trabajos, con los siguientes porcentajes:

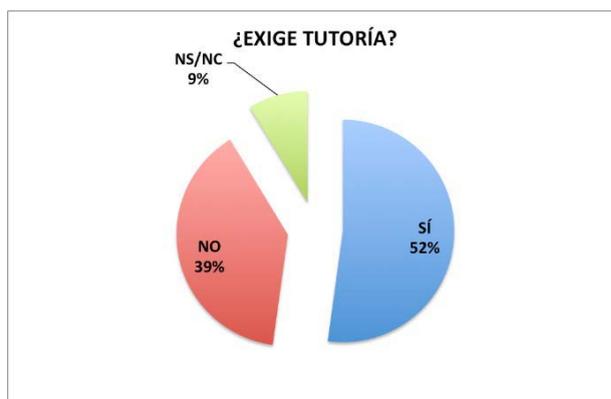


Figura 2. Existencia de tutoría

Como se puede comprobar analizando la Fig. 2, vemos que más de la mitad del profesorado de las asignaturas del Grado que utilizan trabajos como instrumento de evaluación exigen al menos una tutoría personal o grupal con los alumnos para guiarlos en el proceso de elaboración de los mismos. En contraste, un 39% de profesores no exigen dicha tutoría, aunque ello no quiere decir que no ofrezcan ayuda metodológica al respecto. De hecho, utilizan diversos medios como la plataforma virtual Moodle o bien indicaciones generales explicadas en clase.

Otro factor decisivo para conseguir que los trabajos se conviertan en vehículo de aprendizaje consiste en la existencia de *retroalimentación* suficiente que permita a los estudiantes conocer el Grado de consecución de cada una de las fases. Por retroalimentación no entendemos que se ofrezca la calificación de dicho apartado de manera más o menos espontánea tras la presentación de los mismos, sino que se produzca una evaluación *in situ* (si es una exposición oral) o bien diferida (si se trata de un trabajo escrito, en sus diversas fases) para que el alumnado sea consciente de sus errores y sus logros. El lugar propio de esta toma de información por el alumnado puede ser la tutoría individual, la tutoría grupal, o bien el grupo completo, posibilidad esta que permitirá también aprender a partir de la actividad de los compañeros y compañeras de clase. Este parámetro ofrece los siguientes resultados:

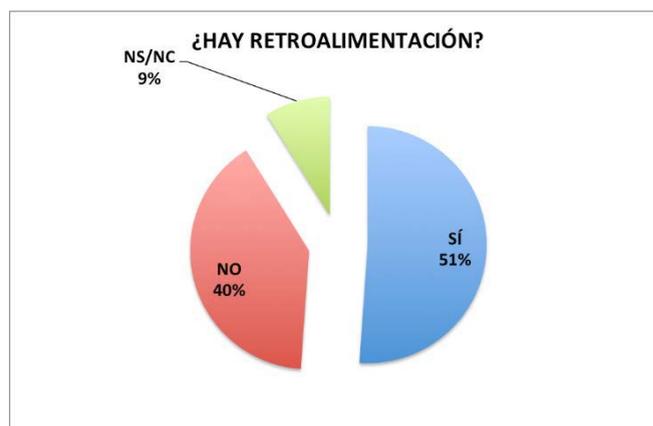


Figura 3. Existencia de retroalimentación

De los datos extraídos de la Fig. 3 comprobamos que prácticamente aquellos profesores que solicitan una tutoría previa realizan posteriormente una retroalimentación de los trabajos presentados por el alumnado. Dicha retroalimentación suele darse en grupo completo o en tutoría grupal para los trabajos expuestos oralmente y en tutoría individual o grupal para los trabajos escritos.

En nuestro análisis hemos comprobado que la retroalimentación se utiliza en mayor grado en las presentaciones orales. Sin embargo, en este caso no suele estar a disposición de los estudiantes una plantilla o rúbrica que antes de la intervención les permita conocer en qué aspectos serán evaluados. Creemos que el conocimiento de esta rúbrica desde el principio será muy útil para concienciar al alumnado de aquellos aspectos por los que serán evaluados. Y también favorecerá el proceso de retroalimentación tan importante en la evaluación formativa.

5 CONCLUSIONES

A partir del análisis desarrollado en el presente trabajo, podemos concluir que el profesorado del Grado de Filología Hispánica se adecua a los presupuestos metodológicos del EEES en cuanto a que los instrumentos de evaluación no se limitan al examen final, sino que incluyen las diversas modalidades de trabajo expuestas arriba.

No obstante, derivamos de nuestro análisis la necesidad de establecer una metodología clara para la elaboración de los trabajos, de modo que el alumnado disponga de unas directrices que guíen el proceso. En este sentido, consideramos que las tutorías pueden ser instrumentos valiosos para el seguimiento de la elaboración de la actividad.

Por último, consideramos de gran importancia la existencia de retroalimentación, de modo que el trabajo final no sea exclusivamente un instrumento de evaluación sumativa, sino que contribuya al aprendizaje progresivo por parte del alumnado.

REFERENCIAS

- [1] Camps, A. & Castelló, M. La escritura académica en el Universidad, REDU. Revista de Docencia Universitaria 11/1. Enero – abril, 17-36 (2013)
- [2] Perea Siller, F.J. (coord.). Comunicar en la Universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos. Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. (2013)
- [3] Perea Siller, F.J., Luque Nadal, M.C. y Cepedello Moreno, M.P: Metodología y evaluación de la actividad escrita, en Perea Siller, F.J. (coord.), 51-74 (2013)
- [4] Perea Siller F.J. Luque Nadal L y García Manga M.C. La evaluación de la competencia escrita en educación superior, en M. A. Martín, E. Reche & I. González (eds.), La evaluación de competencias: innovación en las aulas universitarias, Córdoba, Centro de Magisterio 'Sagrado Corazón', pp. 181-193 (2014)
- [5] Regueiro Rodríguez, María L. y Sáez Rivera, Daniel M. (2013), El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos, Madrid, Arco/Libros.