

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación

ISSN: 1576-4737

 EDICIONES
COMPLUTENSE<https://dx.doi.org/10.5209/clac.78298>

Del lenguaje de las redes a la escritura académico-científica: estudio descriptivo en estudiantes de Magisterio

María del Carmen Quiles Cabrera¹

Recibido: 8 de abril de 2021 / Aceptado: 30 de julio de 2021

Resumen. En la actual publicación comenzamos reflexionando sobre el concepto de lenguaje científico en aquellos ámbitos comúnmente denominados *de letras*, que también cuentan con un léxico especializado y un código discursivo propio. Así, nos planteamos en qué medida nuestros estudiantes universitarios tienen desarrolladas sus competencias en este sentido, cuando los espacios de lectura y escritura han evolucionado en función de las TIC y el mundo digital. Los aprendices se mueven entre el *lenguaje de las redes* y un contexto académico que les exige un cambio de registro al que pocas veces están acostumbrados. Así, realizamos una investigación empírica basada en un estudio de caso: un grupo de 126 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Almería, mediante la aplicación de un formulario de respuesta abierta en torno a la “definición” de un *corpus de léxico específico* relacionado con el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. De esta forma, por un lado, ponemos de manifiesto la competencia léxica del grupo en cuestión y, por otro, se nos permite describir los rasgos más característicos a la hora de usar la “definición” como situación comunicativa propia del ámbito académico-científico.

Palabras clave: Léxico científico-académico; discurso; formación de maestros/as; estudio de caso; análisis descriptivo.

[en] From network language to academic-scientific writing: descriptive study in students of education

Abstract. In this publication, we begin by reflecting on the concept of scientific language in literature, which also have their own specialized lexicon and a discursive code. Thus, we ask ourselves how our university students have developed their competences in this sense, when reading and writing spaces have evolved according to ICT and the digital world. Learners move between the language of the networks and an academic context that requires a change of register to which they are rarely accustomed. Thus, we carried out an empirical research based on a case study: a group of 126 students from the Primary Education Degree of the University of Almería, by proposing an open questionnaire around the “definition” of a lexicon corpus specific related to the area of Didactics of Language and Literature. This way, we highlight the lexical competence of the group in question and we are able to describe the most characteristic features when using the “definition” as a communicative situation of the academic-scientific field.

Keywords: Scientific-academic lexicon; discourse; teacher training; case study; descriptive analysis.

Cómo citar: Quiles Cabrera, María del Carmen. Del lenguaje de las redes a la escritura académico-científica: estudio descriptivo en estudiantes de Magisterio. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 88, 71-81, <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78298>

Índice. 1. Introducción: el lenguaje científico en Humanidades y Ciencias Sociales. 2. De la escritura en las redes a los trabajos científico-académicos. 3. Trabajo empírico: un estudio de caso. 3.1. Hipótesis y objetivos. 3.2. Contextualización: informantes, metodología y corpus léxico. 3.3. Resultados generales del análisis: descripción de las muestras. 4. A modo de conclusión. Bibliografía.

1. Introducción: el lenguaje científico en Humanidades y Ciencias Sociales

Cuando nos referimos al lenguaje científico solemos pensar en ese léxico especializado, propio de las áreas relacionadas con la tecnología y las cuestiones médicas, biosanitarias o de ciencias de la naturaleza. Esto es algo generalizado bajo la idea de que la investigación científica es totalmente ajena a las áreas comúnmente denominadas *de letras*. Sin embargo, en la actualidad sabemos que todos los ámbitos del conocimiento propios de las Ciencias Humanas y Sociales merecen la total consideración al ser disciplinas cuya forma y modo de *hacer ciencia* es diferente, pero no menos importante ni menos rigurosa que el resto. La incorporación en las últimas ediciones de eventos científicos internacionales, como la *Noche Europea de los Investigadores*, de grupos de investigación de Humanidades y de las Didácticas específicas ha visibilizado sus líneas de trabajo y ha venido a reivindicar su papel dentro del mundo de la ciencia en su dimensión social, humana y emprendedora. Los estudios en torno al lenguaje, a la lectura, a la comu-

¹ Universidad de Almería. Correo electrónico: qcabrera@ual.es <https://orcid.org/0000-0002-9202-6608>

nicación y, por lo tanto, a la educación lingüística y literaria, se convierten hoy en elementos fundamentales para el cambio y para el progreso en una sociedad tecnológica, plural y diversa. Así, en cada uno de estos ámbitos hemos de referirnos a un *lenguaje científico* o específico de acuerdo con su naturaleza y su contexto.

Esta reflexión nos sitúa ante el papel de la educación superior en este sentido. Y es que, según nuestro parecer, preparar egresados para su proyección laboral no solo implica la adquisición de contenidos curriculares propios de cada área disciplinar, sino de toda una serie de competencias que los conforme como seres formados académicamente y preparados para la investigación y el autoaprendizaje. Las guías docentes de nuestros grados universitarios deberían tomar en cuenta la importancia de la competencia léxica específica. La realidad educativa nos demuestra que, en muchos casos, los estudiantes recorren su vida universitaria víctimas de un gran desconocimiento de la terminología académica propia de su ámbito, lo cual coarta sus posibilidades de futuro en la investigación o en la realización de Trabajos de Fin de Grado o postgrado.

Situémonos a partir de ahora en un caso concreto: la formación de maestros y maestras y, especialmente, en el ámbito que afecta al desarrollo de la lectura y la escritura. Por un lado, nos estamos refiriendo a estudiantes universitarios de grado; por otra parte, a una de sus tareas más importantes en el ejercicio de su profesión: la educación lingüística y literaria. Por tanto, ¿cuál sería el lenguaje especializado para estos profesionales educativos? ¿Cuál sería ese corpus léxico de carácter científico que habrían de conocer y manejar con soltura en el ámbito académico? ¿Qué términos específicos manejan una vez que ya han iniciado su andadura en la universidad? A estas preguntas y en este contexto es en lo que vamos a centrar nuestra atención en este trabajo, mediante un estudio cualitativo de caso, centrado en un grupo de estudiantes del Grado en Educación Primaria.

2. De la escritura en las redes a los trabajos científico-académicos

Los estudiantes actuales se mueven en un mundo digital que los ha formado como lectores de una manera muy distinta a como lo hicieron las generaciones anteriores. Los estudiantes que cursan hoy primero y segundo de cualquier título universitario son, en su gran mayoría, nacidos ya en el siglo XXI, cuando las cuatro destrezas básicas —escuchar, leer, hablar y escribir— vienen vinculadas de una u otra forma a las tecnologías de la información y la comunicación. Así, esa asociación del acto de lectura como una actividad intimista entre un *yo* y un *libro* cambia no solo en el soporte —la pantalla de un ordenador o un *ebook*, por ejemplo—, sino también en la forma. El papel convive con los espacios virtuales, los cuales implican modos muy distintos de leer y de escribir y, por lo tanto, de comunicarse (Martos y Campos Fernández-Fígares 2013; Escandell 2014; Sánchez García 2018; Cordon García y Gómez Díaz 2019). Esta generación *millennial* está habituada a la inmediatez de las redes sociales, de los enlaces que dentro de una página web nos llevan de un lado a otro (Navarro Zamora 2009; Martínez Ezquerro 2020). Además, el alumnado tiene tendencia a un uso espontáneo de las palabras trasladando de forma inconsciente a la escritura muchos elementos propios del habla coloquial que debieran sustituirse por formas más cuidadas en contextos formales, académicos y científicos. En algunos estudios previos hemos puesto de manifiesto esta cuestión (Quiles Cabrera 2007), planteando al mismo tiempo alternativas para desarrollar su competencia comunicativa con garantías, tomando en cuenta el contexto académico para la configuración discursiva y la elección léxica (Quiles Cabrera 2009 y 2011; Campos Fernández-Fígares, Martos García y Quiles Cabrera 2014).

El lenguaje juvenil ha sido una línea muy interesante de estudio que abrieron investigadores como Zimmermann (1996) y que está en constante evolución, dado el carácter heterogéneo y cambiante de los usos en función de los avances sociales y tecnológicos. El *ciberespacio* y las redes sociales han generado códigos propios, expresiones y estructuras discursivas con las que los nativos digitales están creciendo no solo como personas, sino también como hablantes y como lectores/productores de textos (Iglesias Moreno 2012; Mancera Rueda y Pano Alamán 2013; Penas Ibáñez 2018). La coloquialidad, característica de estos entornos manejados por *instagrammers* y *booktubers*, se adquiere de manera universal por ese grupo amplio de *followers* en pro de modas idiomáticas que generan y estandarizan usos no apropiados en ámbitos formales y académicos. La influencia de estos ámbitos interactivos en el lenguaje juvenil es un hecho innegable, no solo en cuanto a la incorporación de nuevas palabras sino también en la forma de organizar los discursos. Pueden consultarse trabajos como los de Briz Gómez (2003), Moreno Verdulla (2009), Ber-nete (2011), Montero (2011), Arias, Ramos, Núñez e Inga (2018) y Martínez Ezquerro (2019).

3. Trabajo empírico: un estudio de caso

3.1. Hipótesis y objetivos

La hipótesis de la que partimos al realizar nuestro estudio de caso con un grupo de estudiantes concreto es la necesidad de mejorar la competencia léxica y discursiva en el ámbito científico-académico en los maestros y maestras en formación. La práctica educativa diaria viene a desvelarnos que, concretamente en la materia que nos ocupa —la lectura y la escritura— existe un léxico específico, fundamental para el egresado en el título de Primaria, pero generalmente desconocido por la mayor parte de nuestros estudiantes. Además, en el ámbito universitario también existen

situaciones discursivas escritas para las que no se ha preparado a los estudiantes, que se dan por superadas, pero que quedan como asignatura pendiente aun cuando los estudiantes han obtenido su título.

Desde este punto de partida, el objetivo de nuestro análisis ha girado en dos direcciones:

- Observar el léxico especializado que es familiar para nuestros estudiantes, dentro de un corpus de vocablos seleccionados en función de nuestra área de conocimiento y
- Poner al alumnado ante una situación discursiva escrita propia del ámbito científico-académico: la definición, para descubrir cuáles son sus destrezas en este sentido.

3.2. Contextualización: informantes, metodología y corpus léxico

El trabajo empírico que recogemos en estas páginas se ha llevado a cabo con 126 informantes que nos han facilitado las muestras escritas en el ámbito académico, todos ellos estudiantes del Grado de Maestro/a de Educación Primaria de la Universidad de Almería, en el marco de una de las asignaturas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. De ese gran grupo, 31 son hombres y 95 mujeres, una diferencia de género notable que viene determinada por la mayor afluencia de féminas en la titulación y curso encuestado. La franja de edad ha estado comprendida entre los 19 y los 26 años, con solo 3 estudiantes por encima de los 30. En cuanto a la forma de acceso a la universidad y la rama, aunque es diversa, observamos que predomina el Bachillerato de Ciencias Sociales, según los datos sintetizados en la siguiente tabla:

Tabla 1. Forma de acceso a la titulación.

FORMA DE ACCESO A LA TITULACIÓN	RAMA DE PROCEDENCIA	NÚMERO DE INFORMANTES
BACHILLERATO	HUMANIDADES	19
	CIENCIAS SOCIALES	73
	BIOSANITARIO Y TECNOLÓGICO	20
CICLO FORMATIVO SUPERIOR	EDUCACIÓN INFANTIL	14
	ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	3

El *instrumento* empleado para la recogida de muestras ha sido el *cuestionario individual con respuesta abierta*, basado en la elaboración de definiciones en función del conocimiento previo de los estudiantes. A modo de tarea, cada uno trató de definir un corpus léxico de veinte entradas, indicando sus datos sociodemográficos básicos (sexo, edad, forma de acceso a la universidad y rama de procedencia). Dicha tarea partía de una consigna dada: “Define los siguientes conceptos (puedes acompañar tu definición con algún ejemplo)”. Así, de cada cuestionario (126 muestras totales) hemos obtenido veinte muestras parciales, que se corresponden con cada uno de los términos definidos. Para garantizar el anonimato y los indicios que pudieran ayudar a identificar al grupo, además del nombre omitimos el curso académico y la asignatura al que todos pertenecen. Con la intención de facilitar la clasificación y el análisis, hemos combinado la numeración del informante con el de la entrada léxica. Esto es, si nos referimos a la muestra 36.10 estamos indicando que procede del informante número 36 al definir el décimo concepto de la tabla (véase la tabla 2).

Para el análisis nos hemos centrado sobre todo en una *metodología cualitativa*, centrada en la observación directa de las muestras, con la intención de describir sus características tanto en relación con los términos definidos como en cuanto a los rasgos que caracterizan la competencia discursiva de los informantes. Ahora bien, también hemos combinado este procedimiento con el *método cuantitativo*, al referirnos a elementos de la investigación que así lo requerían. Con las muestras recogidas nos interesa conocer cuántos y qué conceptos son propios del haber cognitivo del grupo de estudiantes o cuáles son capaces de relacionar con el ámbito de estudio, al tiempo que sepamos cuáles se desconocen.

Anna Camps resaltó la importancia de la *reflexión en la acción* para avanzar en el estudio y la enseñanza de la lengua. Esto sugiere que el cambio educativo ha de venir propiciado por la observación y la reflexión dentro de las propias aulas, precisamente al contrario de lo que se ha venido haciendo; y es que los fundamentos teóricos que marquen nuestras actuaciones docentes debieran nacer de la exploración real en clase. De este modo, explicitaba que:

El objeto de la investigación en didáctica de la lengua tal como lo hemos definido exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica y, por tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos. Se inscribe, por tanto, en la orientación interpretativa-comprensiva de la investigación en ciencias sociales (Camps 2004: 21).

También Mendoza Fillola (2011) describió los métodos de investigación en esta área de conocimiento, resaltando la importancia de la observación del investigador dentro del aula, lo cual pondrá de manifiesto la realidad de los procesos y permitirá establecer diagnósticos sobre los que habremos de establecer la actuación didáctica para la mejora e implementación; en nuestro caso, el desarrollo de la competencia léxica y discursiva. Este autor resaltaba la conveniencia del modelo cualitativo porque describe, explora y trata de explicar los hechos —más allá de cuantificarlos—; también señalaba, retomando las valoraciones de Taylor y Bogdan (1986), varios rasgos significativos de esta metodología, entre los que destacamos los cinco primeros:

- a) Carácter inductivo;
- b) El carácter flexible de su(s) diseño(s);
- c) El inicio del estudio con interrogantes definidos, aunque no rígidamente;
- d) Desde su perspectiva holística, el investigador ve (y participa) en el contexto y todas las perspectivas les son válidas;
- e) Ni las personas ni las situaciones son reducidas a variables, sino consideradas como un todo [...] (Mendoza Fillola 2011: 58).

Ahora bien, también reconocía Mendoza en el mismo texto la imposibilidad de una separación estricta entre metodologías —porque ambas se complementan—, de ahí que en este trabajo lo cualitativo se combine con los datos cuantitativos, porque nos van a ayudar a explicar el marco descriptivo principal.

Desde esta perspectiva, establecimos un *corpus léxico* que nos permitiera observar, explorar y describir las competencias en nuestro grupo de estudiantes. Dicho *corpus* estuvo compuesto por veinte conceptos fundamentales en el ámbito académico e investigador en el área de didáctica de la lengua y la literatura. Para acotar ese *corpus* y posibilitar la recogida de datos de manera efectiva, hubo que hacer una selección de términos, la cual se basó en un criterio de equilibrio entre algunos vocablos que suponíamos abordados en niveles previos de enseñanza (E.S.O y Bachillerato) y otros marcados por una mayor complejidad, propios de la Educación Superior y la investigación académica en esta etapa:

Tabla 2. Corpus léxico de la investigación.

1. RESEÑA	11. MEDIDOR BIBLIOMÉTRICO
2. ENSAYO	12. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
3. GÉNERO LITERARIO	13. INTERTEXTUALIDAD
4. PUBLICACIÓN PERIÓDICA	14. BASE DE DATOS BIBLIOGRÁFICA
5. CITA BIBLIOGRÁFICA	15. TEJUELO
6. NOTA AL PIE DE PÁGINA	16. NORMAS APA
7. BIBLIOGRAFÍA	17. ISBN
8. TRABAJO EMPÍRICO	18. ISSN
9. CANON LITERARIO	19. PERFIL O SEMBLANZA BIOBIBLIOGRÁFICA
10. REPOSITORIO	20. PALABRAS CLAVE

Queremos insistir en que el análisis que realizamos es un estudio descriptivo de caso, que nos pone en contacto directo con la realidad de un grupo de estudiantes concreto, lo cual no significa que sea extrapolable a otros ámbitos. Lo que sí es cierto es que el mismo corpus y bajo la misma consigna diseñada nos permite aplicar la investigación en otros grupos y entornos de similar naturaleza, lo cual abre una línea futura que podrá implementarse progresivamente y llevarse a gran escala. Recordemos que “el proceso cualitativo es en cierta medida personal; ningún investigador observa, entrevista o estudia documentos de una manera exactamente igual a otro” (Schumacher y McMillan 1993: 386).

3.3. Resultados generales del análisis: descripción de las muestras

Para ofrecer una visión cualitativa de conjunto, vamos a centrarnos en dos direcciones:

- a) el conocimiento del léxico especializado, por un lado,
- b) el manejo de la definición como situación comunicativa científico-académica, por otro.

a) El conocimiento del léxico especializado

Al analizar las muestras de nuestros estudiantes, lo primero que observamos es la necesidad de mejora en el acceso a buena parte del léxico especializado y propio del ámbito de la educación lingüística y literaria, esencial para el futuro profesional e investigador de los futuros maestros/as. No es nuestra intención centrarnos en datos cuantitativos, puesto que lo realmente importante no es el número de definiciones que cada estudiante ha “rellenado”, sino conocer si realmente comprenden el término en su sentido apropiado. Ahora bien, expondremos en la siguiente tabla los datos, de una manera sintética, para que pueda observarse la diferencia en cuanto a cantidad de respuestas de unos conceptos con respecto a otros. La tabla nos sitúa ante el desconocimiento radical de algunos términos importantes para la formación de un educador/mediador en lectura y escritura, puesto que el hecho de dejar un concepto “blanco” indica que ni siquiera existe ninguna asociación de ideas que pueda llevarlos a intentar definirlo, como sí sucede en otros:

Tabla 3. Análisis sintético de los resultados.

DATOS BÁSICOS SOBRE EL NÚMERO DE RESPUESTAS		DATOS EN FUNCIÓN DE LA DESCRIPCIÓN CUALITATIVA DEL CONTENIDO		
ENTRADA	NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE LA DEFINEN	DEFINICIONES EQUIVOCADAS	DEFINICIONES IMPRECISAS	DEFINICIONES VÁLIDAS
1. RESEÑA	111	20	38	53
2. ENSAYO	95	41	20	34
3. GÉNERO LITERARIO	118	11	33	74
4. PUBLICACIÓN PERIÓDICA	92	47	12	33
5. CITA BIBLIOGRÁFICA	119	22	0	97
6. NOTAL AL PIE DE PÁGINA	125	23	20	82
7. BIBLIOGRAFÍA	123	5	3	115
8. TRABAJO EMPÍRICO	55	8	8	39
9. CANON LITERARIO	56	15	9	32
10. REPOSITORIO	17	7	7	3
11. MEDIDOR BIBLIOMÉTRICO	12	7	5	0
12. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	82	7	11	64
13. INTERTEXTUALIDAD	31	16	5	10
14. BASE DE DATOS BIBLIOGRÁFICA	95	14	32	49
15. TEJUELO	8	7	0	1
16. NORMAS APA	122	2	10	110
17. ISBN	84	14	10	60
18. ISSN	38	19	2	17
19. PERFIL O SEMBLANZA BIOBIBLIOGRÁFICA	15	10	2	3
20. PALABRAS CLAVE	116	50	15	51

■ Más de 100 respuestas
 ■ Menos de 20 respuestas
 ■ De 30-40 respuestas
 ■ De 50-60 respuestas
■ De 60-100 respuestas
 ■ Equivocadas
 ■ Imprecisas
 ■ Válidas

En la tabla 3 hemos usado un código de colores que permita captar visualmente la información. El encabezamiento se identifica mediante el color morado. En las columnas que corresponden a los datos básicos sobre el número de respuestas, el gradiente numérico se expresa en estos términos: en rojo escarlata se marcan las entradas con menos de 20 respuestas; en rojo teja las que tienen de 30 a 40 respuestas; en amarillo las que oscilan entre 50 y 60; en azul celeste las que se sitúan entre las 60 y las 100 respuestas y, finalmente, el azul claro para las entradas que generan más de cien respuestas. Por su parte, las columnas que ofrecen una descripción cualitativa de los resultados se organizan en estos términos: la columna que indica las respuestas equivocadas aparece en color malva, la de las respuestas imprecisas en color rosáceo y la de las respuestas válidas en verde.

A partir de los datos de la tabla, tendríamos que resaltar el gran contraste que existe entre entradas como las de los números 1, 3, 5, 6, 7, 16 y 20 (que superan las cien respuestas) y las de los números 10, 11, 15 y 19 (que oscilan entre las ocho y las diecisiete definiciones). Consideramos que este hecho se debe a que las incluidas en el primer grupo son vocablos que hemos abordado en la asignatura, bien de forma directa o bien de manera transversal, lo cual aproximó a los estudiantes a su contenido semántico. Por ejemplo, *CITA BIBLIOGRÁFICA* o *NOTA AL PIE* son locuciones que han debido explicarse para la correcta realización de tareas de investigación propias de la asignatura, previendo por nuestra parte el posible desconocimiento entre los aprendices. Otro ejemplo, el de *PALABRA CLAVE*, no ha sido explicado previamente, pero sí han tenido contacto con artículos científicos que hemos leído y comentado, que incluyen, como es de rigor, las palabras clave. No obstante, algunos informantes han acudido a la asociación de ideas para tratar de acertar su significado, pero no han tenido éxito, como sucede en la muestra 47.20. Debemos advertir que, en los ejemplos que se consignan a partir de ahora, procuraremos mantener la ortografía usada por los informantes en las muestras originales, sin corregir los eventuales errores de ortografía, puntuación y acentuación:

Ej. PALABRAS CLAVE: Dentro de un texto, las palabras clave son las palabras que tienen un significante no común. (47.20.)

Esto demuestra la necesidad de incorporar en el ámbito de la educación superior prácticas que permitan una formación holística, que desarrollen habilidades muy diversas que vayan más allá de la adquisición de contenidos teóricos. El léxico se va adquiriendo mediante el uso, a través de tareas significativas y cooperativas que lo incluyan y lo hagan indispensable, lejos de vincularlo al estudio memorístico o enciclopédico.

No obstante, insistimos, la afluencia de respuestas en algunas de las entradas solo nos indica *a priori* que el estudiante intuye o cree saber a qué se refieren los conceptos, porque no siempre se da la definición adecuada. Sucede, por ejemplo, en la entrada número 2, *ENSAYO*, que en muestras como la 57.2, 101.2 o 118.2 ni tan siquiera se relaciona con el ámbito lecto-literario y se asocian con un ejercicio práctico o de comprobación. En otras, como la 64.2, se define como “parte de una obra teatral, o una pequeña obra”, así como en la 80.2 como “parte de una novela”. En otros casos, el término se define de manera imprecisa, sin más matizaciones que “tipo de texto”.

Si bien con respecto a *RESEÑA* la mayor parte de las definiciones se podrían dar como válidas, hay algunas que lo asocian con “resumen” en el sentido más estricto (como la muestra 27.1, la 89.1 y otras) o con la “opinión del autor” (muestras 26.1; 33.1; 34.1), al tiempo que también encontramos algunas totalmente imprecisas (88.1) o muy alejadas de su significado real (35.1; 65.1; 81.1):

Ej. RESEÑA: Indicador que muestra o resalta algo de cierta importancia y que a simple vista puede no llamar la atención. (35.1.)

Otras veces, mientras se da una definición acertada, se añade un dato que tiene que ver con otros ámbitos distintos al literario, como sucede en la 38.1. En esta muestra vemos la influencia que tienen los informantes de los entornos virtuales en los que se mueven, puesto que asocian el concepto de “reseña” con la valoración de restaurantes, hoteles, películas de cine o espectáculos que se realizan en plataformas digitales:

Ej. RESEÑA: Es un resumen sobre un libro en concreto, donde el autor de la reseña además da su opinión sobre este, los puntos fuertes y débiles, que es lo que más le ha gustado y lo que no tanto, etc. Suelen ir acompañados de una valoración en números. Por ejemplo: 4/5. (38.1.)

Una cuestión que nos ha sorprendido en forma positiva es el índice tan alto de respuestas referidas a *NORMAS APA*, así como el volumen de aciertos. Observamos que, junto con *BIBLIOGRAFÍA*, es el concepto mejor conocido por nuestros estudiantes. Es cierto que no profundizan en el tema y lo explican como la norma establecida para poner las referencias en un texto; tan solo un informante alude al organismo del que surge dicho sistema de citación: la American Psychological Association, pero se han dado por válidas porque en realidad los estudiantes sabían a qué nos estamos refiriendo. Además, al definir *BASE DE DATOS BIBLIOGRÁFICA* descubrimos que un notable grupo de estudiantes no solo sabe lo que significa el término, sino que también mencionan bases concretas —como *Dialnet*, *Google Académico* e *Indaga*; esta última es la propia de la Universidad de Almería—. Es reseñable, por ejemplo, cómo informantes que no conocen lo que es un *GÉNERO LITERARIO* —como el número 47—, sin embargo, sí saben lo que son las *NORMAS APA*. Esto nos indica la gran preocupación que existe entre el profesorado por transmitir a los aprendices, desde los primeros cursos, la importancia de familiarizarse con estas cuestiones relacionadas con la

investigación y el ámbito académico; una preocupación que es recíproca y se advierte también entre los estudiantes, especialmente a raíz de implantarse la realización de los Trabajos de Fin de Grado.

Si tomamos como referencia el polo opuesto, el marcado en color naranja, resalta el concepto 15: *TEJUELO*, que solo ha sido definido por 8 estudiantes. Ahora bien, lo realmente significativo es que de esas ocho respuestas tan solo una puede darse por válida, la 60.15:

Ej. TEJUELO: El tejuelo es un papel que se pone en el lomo de los libros sobre todo en las bibliotecas para identificarlos y en este se incluyen los datos del libro.

Los informantes 42, 43 y 104 definen el término como “autor literario” o “escritor”; el número 31 reconoce no saber a qué se refiere, y los tres restantes (28, 114 y 80) lo explican como:

“texto escrito en un cuadrado pequeño a modo de resumen, indicador, relevancia...” (28.15)

“trozo de tela que recoge la información del libro, en la portada” (114.15)

“información en la portada” (80.15)

En cuanto a *PERFIL O SEMBLANZA BIOBIBLIOGRÁFICA*, solo 2 de los encuestados lo conocen y una minoría muy notable intenta deducir su significado, aunque se equivocan. La tendencia general ha sido asociar el término al ámbito de las redes sociales, como si se tratara de un modo de darse a conocer una persona. También hemos de destacar que ninguno de los ciento veintiséis informantes conoce el concepto de *MEDIDOR BIBLIOMÉTRICO*.

Junto a lo anterior, el término *INTERTEXTUALIDAD* es otro de los menos conocidos, puesto que, pese a recibir 31 respuestas, solo podríamos dar 10 como válidas; el resto, o bien son imprecisas —porque se refieren de forma genérica a una característica de los textos—, o bien totalmente equivocadas —porque lo confunden con la coherencia textual o con el contexto histórico—. Veamos algún ejemplo:

Ej. INTERTEXTUALIDAD: NO se qué es pero si inter significa dentro, tiene que estar relacionado con algo dentro del texto. (31.13)

Para acabar este apartado con observaciones curiosas resaltaremos la confusión muy frecuente que les hace entender el *ISBN* y el *ISSN* como la misma cosa, así como la asociación de ambas con una base de datos donde buscar información. Mencionaremos dos definiciones muy recurrentes, relativas a estos dos conceptos, con los siguientes ejemplos:

ISBN: Es como el número del bastidor de un coche, pero en el caso de los libros es utilizado el ISBN. (46.17)

ISBN: Barra de códigos. Ej: por donde se pasa la comida para detectar el precio. (52.17)

Resulta interesante, también, observar cómo *PUBLICACIÓN PERIÓDICA* se vincula en un alto número de casos con la prensa, pero no al periódico o la revista en sí, sino a los textos que se incluyen en ellos —noticias, anuncios, etc.—. Más de veinticinco de las respuestas iban orientadas en esa dirección. Y también mencionaremos cómo nuevamente los espacios digitales influyen en la concepción que nuestros estudiantes tienen del mundo, como sucedía al definir *RESEÑA*; esto es, trasladan la terminología a sus prácticas habituales y cotidianas de consulta en las redes.

El manejo de la definición como situación comunicativa científico-académica

Podemos decir que existen tres premisas básicas a la hora de definir un concepto:

- a) Se ubica en el registro formal de la lengua.
- b) Nunca debe incluir el término definido en la definición.
- c) Debe evitar ambigüedades o información confusa.

En función de estos parámetros, haremos una descripción exploratoria sobre el modo en que los estudiantes han configurado sus textos (independientemente de que el contenido sea o no acertado). En este sentido, la lectura detenida de las muestras nos lleva a detectar los siguientes fenómenos:

Faltas de ortografía: 57.5, 63.8, 111.10

Ej. REPOSITORIO: dicho *bulgarmente*, es donde se guardan copias de trabajos. (111.10)

Agramaticalidad: 36.13, 72.6, 104.13, 84.20, 39.6

Ej. INTERTEXTUALIDAD: hace referencia a cuando se explica un tema o se define un concepto, luego se intenta volver a explicar *que puede estar* entre paréntesis. (104.13)

Ej. PALABRAS CLAVE: es *aquellas* palabra adecuada que hace referencia a un contenido determinado. (84.20)

Introducción de extranjerismos sin entrecomillar: 29.1

Ej. RESEÑA: un resumen de qué va el libro, pero sin hacer *spoiler* sobre este.

Introducción de expresiones coloquiales o poco cuidadas, que son heredadas del habla cotidiana: “no me suena de nada” (31.15); “sitios” (125.7); “contenido extra” (53.7) y otros:

Ej. CITA BIBLIOGRÁFICA: es una referencia de la cual se ha extraído información de un libro, revista, etc. Hay que citar porque no es *de nuestra cosecha*, sino de otro autor. (56.5)

Ej. PUBLICACIÓN PERIÓDICA: *suenan* a algo que pasa con una frecuencia determinada. (31.4)

Reiteración de palabras en el mismo texto y discurso redundante: 1.5, 5.5, 36.5, 43.6:

Ej. CITA BIBLIOGRÁFICA: Son citas en las que se hace referencia a un *autor o autores* que son los verdaderos *autores* de esa idea o hipótesis que tú has utilizado en un texto. (1.5)

Ej. NOTA AL PIE DE PÁGINA: Cita que aparece al final de página para completar información o indicar *algo que al autor* le parece importante para aclarar y ayudar mejor a *la comprensión del autor*. (43.6)

Estructura discursiva propia de lo coloquial: 65.6, 44.5, 48.5, 57.20

Ej. NOTA AL PIE DE PÁGINA: En pocas palabras, como una especie de título, que refleje el texto que se va a leer y está igual en varias páginas. (65.6).

Ej. PALABRAS CLAVE: Las palabras *mas* importantes que con ellas podemos entender de *que* va el texto. (57.20)

Definiciones que se inician de forma muy abrupta y basadas en un ejemplo, pero de forma muy imprecisa:

Ej. CITA BIBLIOGRÁFICA: Citar al autor. Por ejemplo: *segun* Pedro (2019). Esto se escribe en el texto del trabajo. (29.5)

Proyección de sí mismos en la escritura, dejando a un lado el pudor de reconocer que no conocen el término. Resaltan las muestras 31.15 y 31.11, escritas en primera persona y saliéndose totalmente de lo que sería una definición:

Ej. TEJUELO: Es de las primeras veces que escucho esta palabra y no me suena de nada. (31.15)

Ej. MEDIDOR BIBLIOMÉTRICO: Tampoco *se que* es pero me puedo imaginar que es la pegatina que se pone en los libros. (31.11)

Esta fórmula ha sido utilizada por el mismo informante 31 al definir “INTERTEXTUALIDAD” (31.13).

Imprecisión discursiva o disposición inapropiada para el contexto académico: 61.6, 63.5, 84.6

Ej. NOTA AL PIE DE PÁGINA: la nota al pie de página sirve para poner definiciones de palabras que pueda llevar a confusión o simplemente no se conoce para mejorar al lector su lectura. (61.6)

Ej. NOTA AL PIE DE PÁGINA: Anotación que explica o destaca algo determinado, puede ser un concepto y se encuentra en el pie de página. (84.6)

Ejemplos y esquemas con intención pragmática, por lo que la definición combina el componente verbal con elementos icónico-gráficos de distinto tipo: 87.5, 87.6, 99.6, 106.6

Ej. CITA BIBLIOGRÁFICA: Se utiliza en los trabajos cuando queremos añadir algo que ha dicho otra persona, pues tenemos que reflejar en el texto que ese fragmento pertenece a esa persona.

Ej. _____

_____ (López, 1900) (87.5) [N. B.: en el manuscrito original, estas líneas tienen forma ondulada. Con ello, el informante intenta simular los renglones de un texto escrito que finaliza con la referencia consignada entre paréntesis.]

Ej. NOTA AL PIE DE PÁGINA: Se encuentra al final de la página, en la parte inferior y se utiliza para hacer una aclaración de algún término o frase que se encuentre dentro del texto de dicha página. (87.6) [N. B.: el informante incluye el dibujo de un libro con un signo de nota al pie de página en el margen derecho superior.]

Ej. NOTA AL PIE DE PÁGINA: Explicación breve sobre alguna palabra en un texto.

Ejemplo: Amapolas¹

¹. Con ello se refiere a las vecinas, no a las flores. (106.6)

Introducción del término definido en propia la definición: 1.5, 14.5, 60.5, 72.5, 36.8, 31.8, 56.12, 1.14, 109.2, etc.

Ej. TRABAJO EMPÍRICO: Un trabajo empírico hace referencia a un tipo de trabajo pero el cual se han de recoger datos empíricos, es decir, sobre las personas en sí, por ejemplo, sobre su personalidad. (36.8)

Ej. CITA BIBLIOGRÁFICA: Son citas en las que se hace referencia a un autor o autores que son los verdaderos autores de esa idea o hipótesis que tú has utilizado en un texto. (1.5)

Ej. TRABAJO EMPÍRICO: Un trabajo que se realiza a través de métodos empíricos como (si mal no recuerdo) entrevistas, encuestas, etc. (31.8)

4. A modo de conclusión

Como ya afirmamos en el cuerpo del trabajo, la conveniencia de abordar el lenguaje científico en la enseñanza universitaria (Hernández Zamora 2017; Carrera y Corral 2018) es incuestionable, a la luz de un escenario comunicativo diverso en el que los estudiantes han de avanzar desde sus usos habituales en el entorno digital hasta el manejo léxico-discursivo específico en cada disciplina. En primer lugar, es imprescindible reflexionar sobre cuáles serían esos conceptos propios de cada área de conocimiento y, por ende, de sus ámbitos de investigación. Así, en el campo que nos ocupa, podríamos tomar como referencia un corpus muy amplio que en esta investigación hemos perfilado en veinte términos seleccionados (*vid.* tabla 2), con la intención de delimitar el estudio y hacer factible la recopilación de datos para el análisis de caso.

Según lo sintetizado en la tabla 3, observamos cómo existen términos esenciales para un maestro/a titulado (no solo para su profesionalidad, sino también para su continuidad autoformativa) que son totalmente desconocidos para ellos; además, nuestra investigación también desvela que muchos de los vocablos, que ellos creen conocer (porque han tenido un alto índice de respuesta), en realidad no están adquiridos, puesto que, si unimos las definiciones erróneas con las imprecisas, estas superan a los aciertos. Veámoslo de forma sintética en la siguiente tabla:

Tabla 4. Definiciones no válidas que superan los aciertos.

CONCEPTO	Definiciones erróneas/imprecisas	Aciertos
1.RESEÑA	Erróneas + Imprecisas: 58	Aciertos: 53
2.ENSAYO	Erróneas + Imprecisas: 61	Aciertos: 34
4.PUBLICACIÓN PERIÓDICA	Erróneas + Imprecisas: 59	Aciertos: 33
20. PALABRAS CLAVE	Erróneas + Imprecisas: 65	Aciertos: 51
10.REPOSITORIO	Erróneas + Imprecisas: 14	Aciertos: 3
11.MEDIDOR BIBLIOMÉTRICO	Erróneas + Imprecisas: 12	Aciertos: 0
13.INTERTEXTUALIDAD	Erróneas + Imprecisas: 21	Aciertos: 10
15.TEJUELO	Erróneas + Imprecisas: 7	Aciertos: 1
18.ISSN	Erróneas + Imprecisas: 21	Aciertos: 17
19. PERFIL O SEMBLANZA BIOBIBLIOGRÁFICA	Erróneas + Imprecisas: 12	Aciertos: 3

■ Conceptos que tuvieron alto índice de respuesta

■ Conceptos que tuvieron un bajo índice de respuesta

También hemos distribuido la tabla 4 de acuerdo con un sencillo código de colores: el color malva identifica el encabezamiento, el azul las entradas que tuvieron un amplio número de respuestas y el rosa las que, por el contrario, tuvieron un índice comparativamente mucho más bajo.

Ha quedado de manifiesto cómo los universitarios sí conocen bien términos que hace unos años jamás hubiéramos considerado necesarios para ellos, en el sentido más estricto de la palabra, salvo para los casos de postgrado. Es lo que sucedía con *NORMAS APA*, por ejemplo, lo cual demuestra —insistimos— el calado que la proyección del concepto está recibiendo en las aulas en los últimos años. Esto está contribuyendo positivamente al desarrollo de la competencia léxico-científica entre los estudiantes.

Asimismo, hemos comprobado la necesidad de realizar trabajos empíricos como el presentado en estas páginas, que ofrezcan un diagnóstico real de la competencia léxica en el contexto académico-científico de nuestros grupos de estudiantes para poder edificar sus aprendizajes sobre lo que ya saben y no dar por superados elementos que se van a convertir en un lastre para la evolución de su formación y futura proyección laboral. El cuestionario de preguntas abiertas, orientado al desarrollo de la capacidad escrita del alumnado, nos ha ofrecido, al mismo tiempo, la posibilidad de observar los rasgos característicos a la hora de *definir*, lo cual nos permitirá a partir de ahora focalizar el desarrollo de esta competencia a partir de datos concretos y con modelos que mejorar; esto es, ofrecer un enfoque en la enseñanza de la lengua orientado a la acción (Robles Ávila 2019). Situar a los estudiantes ante sus propias composiciones nos permite edificar procesos didácticos basados en la reflexión *metacomunicativa*, es decir, en el análisis de nuestra propia comunicación para garantizar su enriquecimiento.

Como afirmaba Martínez Ezquerro (2020: 120): “La reflexión metalingüística nos da las claves para comprender la necesidad de ser coherente con los elementos de la comunicación. Nos hallamos en un espacio educativo en el que se propugna la enseñanza comunicativa de la lengua inmersa en los enfoques pragmáticos, textuales y discursivos”. Para ello es imprescindible la presencia de un docente observador que sea capaz de realizar análisis descriptivos que, a partir de datos concretos, pueda constatar realidades y hacerlas evolucionar. En este sentido, podemos mencionar el interés que adquieren trabajos como el recientemente publicado por Vielma Rondón (2021), centrado en la aplicación de una práctica de escritura como la autobiografía entre los estudiantes universitarios, práctica sobre la que se sustenta la idea de un aprendizaje continuo en el ámbito de las destrezas comunicativas.

Bibliografía

- Arias, D., T. Ramos, L. A. Núñez y M. G. Inga (2018). El ciberlenguaje juvenil universitario: análisis de los textos de la página de Facebook “Confesiones”. *Propósitos y representaciones*, 6, 2, 339-405.
- Bernete, F. (2011). Las preocupaciones y averiguaciones que se manifiestan en torno al lenguaje juvenil usado en los móviles e Internet. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la comunicación*. 6, 197-214.
- Briz Gómez, A. (2003). La interacción entre jóvenes: español coloquial, argot y lenguaje juvenil. En *Lexicografía y lexicología en Europa y América: homenaje a Günter Haensch*. Madrid: Gredos, 141-154.
- Campos Fernández-Figares, M., A. Martos García y M^a.C. Quiles Cabrera (2014). El desarrollo de las competencias lectoescritoras en el estudiante: colaboración interuniversitaria, TIC e innovación educativa. En J.E. González (Coord.). *Nuevas tendencias en innovación educativa superior*. Madrid: ACCI, 163-178.
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua, *Lenguaje*, 32, 7-27.
- Carrera, G. y J. Corral (2018). La lectura y escritura de textos científicos en la Educación Superior. En M. Díaz y otros (Eds.). *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*. Vigo: Universidad de Vigo, 183-190.
- Cordón García, J.A. y R. Gómez Díaz (2019) (Coords.). *Lectura, sociedad y redes. Colaboración, visibilidad y recomendación en el ecosistema del libro*. Madrid: Marcial Pons.
- Escandell, D. (2014). El libro en la pantalla: hacia un nuevo ensayo en el siglo XXI con la escritura y edición digital. *Janus. Estudios sobre el siglo de Oro*. Anexo II, 73-84.
- Hernández Zamora, G. (2017). Capital cultural, lenguaje y conocimiento en la universidad. *Didac*, 69, 40-45.
- Iglesias Moreno, P. (2012). El lenguaje de las redes sociales. En M^a.V. De Haro, M^a.M. Grandío y M. Hernández (Coords.). *Historias en red: impacto de las redes sociales en los procesos de comunicación*. Murcia: U. de Murcia, 28-3, 165-187
- Mancera Rueda, A. y A. Pano Alamán (2013). *El español coloquial en las redes sociales*. Madrid: Arco Libros.
- Martínez Ezquerro, A. (2019). Sobre usos lingüísticos a la luz de la cultura oral y letrada del mundo digital. En M. Campos y M^a. C. Quiles (Coords.). *Repensando la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Visor, 113-129.
- Martos Núñez, E. y M. Campos Fernández-Figares (2013). *Diccionario de Nuevas Formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.
- Mendoza Fillola, A. (2011). La investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29, 1, 31-80.
- Montero, M^a. L. (2011). “Mola mogollón”: la superlación morfológica y léxica en el lenguaje juvenil. *Revista de estudios de juventud*, 93, 89-104.
- Moreno Verdulla, P. (2009). Breve acercamiento a los rasgos comunicativos del lenguaje juvenil. *Interlingüística*. 18, 800-809.
- Navarro Zamora, L. (2009). Construcción del ciberlenguaje escrito de la generación red en el paradigma de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: la comunicación del milenio. *Question*, 1, 24 (Disponible en <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/881>).
- Penas Ibáñez, M^a. A. (2018). *El cibertexto y el ciberlenguaje*. Madrid: Síntesis.
- Quiles Cabrera, M^a.C. (2007). Interferencias oralidad-escritura en el discurso formal: una aproximación empírica en el ámbito universitario. En L. Cortés Rodríguez (Coord.). *Discurso y oralidad: homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, 2, 847-886.

- Quiles Cabrera, M^a.C. (2009). Prácticas de escritura en la educación superior: del ámbito académico al lenguaje creativo. En E. Martos y T. Rösing (Coords.). Prácticas de lectura y escritura. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 55-76.
- Quiles Cabrera, M^a.C. (2011). La competencia comunicativa en la Educación Superior. En torno a los indicadores para su seguimiento y evaluación. ED.UCO: Revista de investigación Educativa. 5, 59-74.
- Robles Ávila, S. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER (2017). *Álabe*, 19, 171-187. DOI: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2019.19.10>
- Schumacher, S. y J. H. McMillan (1993). *Research Education*. New York: Harper Collins College Publs.
- Vielma Rondón, J. O. (2021). El acto de escribir en la uiversidad. Una experiencia a partir de la autobiografía. *Álabe*. 25. DOI: <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2021.24.4>
- Zimmermann, K. (1996). Lenguaje juvenil, comunicación entre jóvenes y oralidad. En T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (Coords.). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Ibeoamericana, 475-514.

