

Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería

María Cecilia Arechabala Mantuliz¹
 María Isabel Catoni Salamanca²
 Natalia Alejandra Ávila Reyes³
 Giselle France Riquelme Hernández⁴
 Vivian Aedo Carreño⁵

Resumen

- 1 Enfermera, Especialista en Enfermería Geronto-Geriátrica y Magíster en Psicología Social Comunitaria. Profesora Asociada de la Escuela de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. email: marechab@uc.cl
- 2 Enfermera-matrona, Especialista en Enfermería Médico-quirúrgica y Magíster en Fundamentación Filosófica. Profesora Titular de la Escuela de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. email: mcatoni@uc.cl
- 3 Licenciada en Letras con Mención en Lengua y Literatura Hispánicas, Licenciada en Educación y Magíster en Letras con Mención Lingüística. Profesora Asistente Adjunta de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. email: naavila@uc.cl
- 4 Enfermera matrona y Magíster en Enfermería. Profesora Asistente Adjunta de la Escuela de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. email: gfriquel@uc.cl
- 5 Enfermera-Matrona. Profesora Asistente Adjunta de la Escuela de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. email: vaedo@uc.cl

Subvenciones y ayudas: este artículo es producto del proyecto FONDEDOC 2006: "Diagnóstico y propuesta de pautas para enseñar y evaluar la expresión escrita en español".

Conflicto de intereses: ninguno a declarar.

Fecha de recibido: 18 de agosto de 2010.

Fecha de aprobado: 16 de mayo de 2011.

Cómo citar este artículo: Arechabala MC, Catoni MI, Ávila NA, Riquelme GF, Aedo V. Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería. Invest Educ Enferm. 2011;29(3): 400-406.

Objetivo. Describir los géneros discursivos y los errores más comunes en la construcción de textos académicos por los estudiantes de enfermería de la Pontificia Universidad Católica de Chile. **Metodología.** Estudio cualitativo realizado en 2006 en el que se seleccionaron 68 informes (27 individuales y 41 grupales), para identificar, por una parte, el género predominante en cada texto se realizó la caracterización de los informes, atendiendo a criterios textuales, discursivos y pragmáticos; y por otra parte, para evaluar los errores más frecuentes. Para este efecto, se tuvo en cuenta el curso de procedencia. Las categorías de problemas o errores se obtuvieron por saturación. **Resultados.** Los géneros discursivos utilizados frecuentemente por los alumnos son los reportes de caso y los estudios bibliográficos. Los problemas en la construcción del texto se relacionaron principalmente con: uso inadecuado de vocabulario, informalidad académica y deficiente construcción de oraciones. **Conclusión.** El nivel de desarrollo de habilidades de escritura es descriptivo, Las deficiencias presentadas merecen ser estudiadas con el fin de desarrollar estrategias que ayuden a superarlas.

Palabras clave: escritura; estudiantes de enfermería; educación.

Discourse genres and most frequent mistakes in academic reports of nursing students

Abstract

Objective. To describe discourse genres most frequently used, and the most common mistakes in the construction of academic texts of nursing students of the Catholic University of Chile. **Methodology.** Qualitative study carried out in 2006. 68 papers (27 individuals and 41 groups) were chosen. To identify the main genre in each text, the paper was characterized taking into account textual, discursive and pragmatic criteria. To identify the most frequent mistakes, they were reviewed according to the course they came from. Problems or mistakes categories were obtained by saturation. **Results.** Discourse genres most frequently used by the students are case reports and bibliographic studies. Problems in

the construction of the text were mainly linked to: inappropriate use of vocabulary, academic informality, and deficient construction of sentences. **Conclusion.** The level of development of writing abilities is descriptive, existing deficiencies that deserve to be studied, aiming to develop strategies to decrease this problem.

Key words: writing; students, nursing; education.

Gêneros discursivos e erros mais frequentes nos relatórios acadêmicos dos estudantes de enfermagem

■ **Resumo** ■

Objetivo. Descrever os gêneros discursivos mais frequentemente utilizados e os erros mais comuns na construção de textos acadêmicos dos estudantes de enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Chile. **Metodologia.** Estudo qualitativo realizado em 2006 no que se seleccionaram 68 relatórios (27 individuais e 41 grupais). Para reconhecer o gênero predominante em cada texto se realizou a caracterização do relatório atendendo a critérios textuais, discursivos e pragmáticos. Para identificar os erros mais frecuentes, revisaram-se de acordo ao curso do que procediam. As categorías de problemas ou erros se obtiveram por saturação. **Resultados.** Os gêneros discursivos mais frequentemente utilizados pelos alunos são os reportes de caso e os estudos bibliográficos. Os problemas na construção do texto se relacionaram principalmente com: uso inadequado de vocabulário, informalidade acadêmica e deficiente construção de orações. **Conclusão.** O nível de desenvolvimento de habilidades de escritura é descritivo, existindo deficiências que merecem ser estudadas com o fim de desenvolver estratégias que ajudem a diminuir este problema.

Palavras chave: redação; estudantes de enfermagem; educação.

Introducción

En la actualidad, es indudable la importancia de la alfabetización académica como parte de la formación universitaria. Este concepto se refiere al “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad”.¹ En síntesis, permite el manejo del lenguaje y el pensamiento adecuado a la formación académica de nivel superior y, al mismo tiempo, la pertenencia a una determinada disciplina.¹

El aprendizaje de las normas de escritura de una disciplina tiene un doble objetivo. El primero, de orden retórico, corresponde al aprendizaje de la escritura en sí misma, facilitado por el uso de las temáticas y los textos del área de contenidos. El segundo, consecuencia del anterior, consiste en que “la escritura cumple una función cognitiva

importante: ayuda a adquirir conocimientos, a organizar pensamientos, a aclarar ideas”.²

En este sentido, es necesario que el estudiante desarrolle habilidades y utilice herramientas específicas para la redacción de los géneros más frecuentemente utilizados en su disciplina. La noción de “género discursivo”³ designa las formas relativamente estables que adquieren los discursos en la sociedad y en las disciplinas científicas. Como esta noción es de orden cultural, sitúa precisamente en la cultura y en las prácticas de los individuos la responsabilidad de crear y mantener los géneros. De este modo, cada comunidad de práctica^{4,5} o cada grupo humano en el que se realiza una actividad social –como son las comunidades científicas, académicas o profesionales – es “dueña” y responsable de los tipos de texto mediante los cuales difunde el conocimiento.

El género es lo que posibilita una aproximación propia a cada comunidad disciplinar. Los géne-

ros discursivos académicos, aprendidos en la formación, no necesariamente coinciden con los del ámbito profesional. Con respecto a éste, la enfermería, por ejemplo, utiliza variadas prácticas discursivas profesionales tales como la visita de enfermería, el ingreso de un paciente, entre otros; mientras que el informe y la comunicación científica son importantes en el ámbito académico.⁶

En este marco, el movimiento pedagógico denominado “Escritura a Través del Currículum” (Writing Across the Curriculum, WAC) ha tendido, desde fines de los años setenta, a promover la escritura integrada al desarrollo de los diferentes cursos de cada disciplina.⁷ En las experiencias de WAC se resalta la importancia de que la corrección de los textos académicos se focalice en los errores más comunes de los estudiantes, los cuales son fáciles de identificar una vez etiquetados. Al mismo tiempo, se sugiere proporcionarles pautas claras sobre cómo corregir estos errores, con el fin de guiarlos en su tarea y no sobrecargar a los profesores.⁸

En este contexto, la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) ha realizado acciones con el fin de articular la especialización profesional y la formación integral que otorga a sus estudiantes, lo que se ha plasmado en un Plan de Formación General (PFG).⁹ Una de estas acciones consiste en el desarrollo de un programa para enseñar y evaluar las habilidades de comunicación oral y escrita en español en un grupo de cursos mínimos de cada disciplina, especialmente seleccionados con este fin y distribuidos a lo largo de la formación del alumno. Por otra parte, dentro de sus objetivos, además de los propios del curso, consideran el incremento del nivel de competencias de su expresión escrita y oral.⁹

Ahora bien, asumiendo que en general los profesores en el aula son los principales responsables del proyecto educacional de una institución, se considera más probable lograr indirectamente un cambio en los alumnos en el mediano plazo, mediante una intervención en los profesores, que enseñar a los alumnos en instancias separadas de la disciplina. Por lo mismo, en el caso de la alfabetización académica, se considera más eficiente formar a los profesores de cada disciplina en esta área que ofrecer a los alumnos cursos especiales

de escritura o exigirles aprobar una prueba de escritura antes de graduarse.¹⁰ Además, estos cursos resultan descontextualizados de la realidad y de las necesidades disciplinares.

Por lo anterior, la Escuela de Enfermería de la PUC ha implementado la creación de una comunidad de escritura a través del currículum centrada en los profesores, con el fin de desarrollar competencias para enseñar y evaluar las habilidades comunicativas escritas en español (HCEE).¹¹ En este marco, y como un primer paso, surgió el presente proyecto cuyos objetivos fueron: a) realizar un diagnóstico de los géneros discursivos más frecuentes en los cursos seleccionados para enseñar y evaluar las HCEE de la carrera de enfermería; y b) determinar los errores más frecuentes en la construcción de textos académicos en los estudiantes de enfermería.

Metodología

Para identificar los géneros discursivos más frecuentes en los cursos seleccionados para enseñar y evaluar las HCEE de la carrera de enfermería, se recolectaron los trabajos realizados por los estudiantes en seis de estas asignaturas dictadas durante un semestre académico (93 informes individuales y 99 grupales). La muestra se seleccionó por un método probabilístico (tabla de números aleatorios) y estratificado (individual y grupal). Así, ésta quedó constituida por 68 informes, de los cuales 27 eran individuales y 41 grupales. A cada uno de los textos se le asignó un código numérico, correlativo, para resguardar la objetividad, confidencialidad de los autores y el curso al cual pertenecían.

A continuación, para cumplir con los objetivos del estudio, se realizó una caracterización de cada informe, atendiendo a criterios textuales, discursivos y pragmáticos, lo que permitió identificar el género predominante en cada texto. Para identificar los principales errores presentes en los textos, los informes se dividieron en seis grupos de acuerdo con el curso del que procedían. Luego, se revisaron y fueron relevados aquellos errores

de redacción que persistían en más de un grupo, para asegurar que se trataba de deficiencias transversales en la construcción de los mismos. Las categorías de problemas o errores se obtuvieron por saturación. Este estudio se realizó en 2006 en la Facultad de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resultados

El análisis determinó que los géneros discursivos más frecuentes en los cursos seleccionados para enseñar y evaluar las HCEE, son de carácter descriptivo. Entre ellos, predomina el informe de caso

y el informe bibliográfico. Esta caracterización es global, es decir, dentro de cada categoría subsisten particularidades propias del trabajo realizado, del curso, del profesor y de sus requerimientos específicos. Por ejemplo, en el género “informe de caso”, coexisten trabajos en los que se privilegia la resolución de un problema mediante herramientas teóricas, con otros en que se requiere la construcción de una unidad educativa; sin embargo, se consideran parte del mismo género porque su función discursiva es la presentación de un patrón problema-solución mediadas por secuencias textuales fundamentalmente descriptivas. Las principales características de los géneros discursivos identificados se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Géneros discursivos más frecuentes en la carrera de enfermería y sus características

Género	Objetivo o función	Secuencia textual predominante	Otras secuencias presentes	Recorrido textual
Estudio de caso	Describir un problema, analizarlo y plantear soluciones	Descripción (esquema de partes y propiedades)	Argumentación (en introducción, conclusiones y en evaluación de las intervenciones)	Presentación del tema Objetivos Revisión de conceptos Descripción del objeto Evaluación o diagnóstico Soluciones (intervenciones) Cierre del tema
Estudio bibliográfico	Describir el estado de la cuestión, valorizando aspectos de distintos estudios.	Descripción (esquema de resumen y esquema de partes y propiedades)	Argumentación (en valoraciones o jerarquizaciones de lo expuesto; generalmente para justificar los juicios)	Presentación del tema y su importancia Objetivos Descripción (resumen) de los textos revisados Descripción valorativa de los textos Cierre del tema, recapitulación

Con respecto a los errores más frecuentes en la construcción de textos académicos en los estudiantes de enfermería se detectaron un total de 16, los que se categorizaron en 11 niveles de análisis lingüístico: gráfico, ortográfico, léxico, léxico-discursivo, gramatical, textual-gramatical, textual, textual-estilístico, discursivo, discursivo-pragmático, ortográfico-pragmático. Cada error se definió en forma descriptiva, se seleccionaron ejemplos

reales de los mismos y se construyó una versión mejorada de cada error como ejemplo para los estudiantes, para facilitar su conceptualización. Con el fin de utilizar este material en la enseñanza y evaluación de las HCEE en los diferentes cursos, se construyó un documento denominado “Informe de errores más frecuentes en la construcción de textos académicos por parte de los alumnos de enfermería”. En la Tabla 2 se muestran tres ejemplos de este documento.

Tabla 2. Algunos ejemplos de errores frecuentes en la construcción de textos académicos por parte de los alumnos de enfermería

Problema	Descripción	Ejemplo	Versión mejorada
Nivel léxico Uso adecuado de vocabulario	Uso de palabras con una intención de significado distinto al que poseen	"Génesis <i>presenta</i> tres comidas diarias y rara vez cuatro"	Génesis <i>ingiere</i> tres comidas diarias y rara vez cuatro
Nivel léxico / discursivo Registro (formalidad académica)	Uso de palabras o estructuras propias de lo informal; no adecuadas a la situación de enunciación.	"la participación en este curso, me deja el deseo de buscar oportunidades para contribuir al desarrollo de la Enfermería"	La participación en este curso resulta estimulante para contribuir al desarrollo de la enfermería.
Nivel textual / gramatical Construcción de oraciones	Problemas de deixis (uso de pronombres), problemas de referencia (de lo que se está hablando), oraciones incompletas, estructuras de sujeto y predicado mal construidas.	"un estudio realizado por Chapparro y Díaz, en el 2003, se concluyo que el uso adecuado y oportuno de los registros de enfermería permiten calidad en la atención de enfermería"	En un estudio realizado por Chapparro y Díaz (2003) se concluyó que el uso adecuado y oportuno de los registros de enfermería permiten mejorar la calidad en la atención.

Discusión

Los géneros discursivos más frecuentemente utilizados en la enseñanza de la enfermería son de carácter descriptivo, lo que coincide con lo encontrado por Oyane del 2005 en 90 informes de alumnos de pregrado.¹² Este hallazgo exige preguntarse si este es el nivel de desarrollo de habilidades de escritura al que se desea llegar en este grupo de estudiantes.

En este sentido, es interesante la discusión que se observa en la literatura respecto a los géneros en los cuales el alumno universitario debería adquirir habilidades. Así, Farrington y Easter,⁸ consideran que en pregrado solo se requiere que los alumnos aprendan a desarrollar textos descriptivos y de análisis sobre las materias tratadas en los cursos. Arnoux *et al.*² plantean que, ante la evidencia actual de las pobres habilidades de comprensión lectora y escritura de los estudiantes universitarios, no resulta adecuado suponer que ingresan a las universidades dominando los géneros más sencillos, como son los textos explicativos y la síntesis de textos, por lo que recomiendan someterlos primero a la lectura frecuente de textos explicativos (tanto aquellos que consideran la perspectiva de un autor, como aquellos en que se explican polémicas disciplinares), para luego realizar acti-

vidades de análisis, síntesis y paráfrasis de estos textos.

Ahora bien, Arnoux *et al.*² en un inicio califican como "sencillo" realizar una síntesis de un texto, pero luego plantean que ésta requiere habilidades como la comprensión de la macroestructura del texto (comprender el contenido global e identificar claramente las ideas principales en una jerarquía), y la paráfrasis (capacidad de reformular las ideas principales sin distorsionarlas), todo lo cual exige un alto dominio del idioma.

Por lo tanto, es imprescindible la coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, es decir, si en pregrado se solicitan solo textos descriptivos, se debería evaluar la habilidad de los alumnos para generar este tipo de textos durante la carrera, y no otra. Por el contrario, si se desea que el alumno alcance un nivel de desarrollo que le permita escribir, por ejemplo, un ensayo, el cual requiere un nivel desarrollo de habilidades de pensamiento y escritura superior al anterior, tanto la enseñanza como la evaluación deberían estar orientadas hacia este objetivo.

La discusión anterior pone en evidencia la necesidad de que los académicos se pongan de acuer-

do y expliciten claramente lo que se espera de la escritura académica en cada nivel educativo y, por tanto, lo que se enseñará y exigirá a los estudiantes.

De acuerdo con la literatura, el “Informe de errores más frecuentes en la construcción de textos académicos por parte de los alumnos de enfermería”, como resultado de este estudio, tendría dos utilidades. En primer lugar, serviría para la enseñanza de las habilidades de escritura, ya que una pauta de esta naturaleza permite que ellos identifiquen los errores más frecuentes antes de redactar su propio texto y eviten repetirlos.⁸ Además, mediaría efectivamente el conocimiento si el profesor o el ayudante destina pequeños espacios de clases a presentarles una dificultad y a identificar en conjunto en qué radica el problema y cómo puede solucionarse.⁸

En segundo lugar, esta clase de instrumentos es muy útil para la corrección y evaluación de los textos, puesto que la literatura muestra que es más efectivo destacar los errores al corregir los informes académicos de los estudiantes que reescribir la sentencia o el párrafo correctamente.⁸ Por otra parte, en la revisión de trabajos académicos es habitual que el estudiante intente explicar a su profesor oralmente lo que no está explicitado en el texto o lo que no pudo escribir en forma coherente, lo que se traduce en una dificultad para este al momento de calificar el trabajo.¹³ Si, en cambio, el docente “etiqueta” los errores según categorías, el alumno solo debe acudir al documento modelo y extrapolar las estrategias sugeridas, lo que deviene en un modo concreto de apropiárselas y aprender efectivamente a redactar. De este modo, es importante estimular a los profesores y a los ayudantes-alumno a aislar (etiquetar) problemas de escritura, sin citar el error o regla gramatical específica, como: “uso adecuado del vocabulario”, “formalidad académica”, “construcción de oraciones”, dirigiendo luego al estudiante a los recursos disponibles para corregir los errores. Así, los académicos no necesitan enseñar gramática, sino identificar las deficiencias, construir material de apoyo y dirigir sus discípulos a recursos apropiados, traspasándoles la responsabilidad de mejorar la escritura.⁸

Por otra parte, es importante referirse al uso pedagógico que debe darse a este tipo de recursos para no caer en una “pedagogía del error” que afecte negativamente el aprendizaje del alumno.¹³ La idea, por el contrario, es contar con modelos de corrección y, en esa medida, estimularlo a desplegar estrategias para hacerse consciente de ellos. En este sentido, una limitación del presente estudio puede ser no haber cuantificado los errores. Ello habría permitido jerarquizarlos y focalizar esfuerzos de profesores y alumnos en trabajar las dificultades más frecuentes. Por último, la creación de materiales didácticos de apoyo para el proceso enseñanza-aprendizaje de la escritura en la disciplina de enfermería, permite a la comunidad de profesores y alumnos manejar un vocabulario compartido como un primer paso para la implementación de un programa de escritura a través del currículum.

Referencias

1. Carlino P. Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. 4° reimpresión. Argentina: Fondo de Cultura Económica S.A; 2009.
2. Arnoux E, Nogueira S, Silvestre A. Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Rev Signos*. 2011;39(60):9-30.
3. Bajtín M. El problema de los géneros discursivos: en estética de la creación verbal. México: Siglo XXI; 1997.
4. Lave J, Wenger E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press; 1991.
5. Wenger E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press; 1998.
6. Hyland K. Genre-based pedagogies: a social response to process. *J Second Lang Writ*. 2003;12(1):17-29.
7. McLeod SH. *Translating enthusiasm into curricular change: new directions for teaching and learning*. San Francisco: Jossey Bass; 1988. p. 5-12.

8. Pollard RPF, Easter M. Writing across curriculum: evaluating a faculty-centered approach. *J Lang Int bus.* 2006; 17(2):22- 41.
9. Pontificia Universidad Católica de Chile. Admisión y registros académicos. Programa de formación general [internet]. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. [acceso: 2009 ago 27]. Disponible en: <http://dsrd.uc.cl/alumnos-uc/programas-de-estudios/proyecto-educativo/programa-de-formacion-general>.
10. Blakeslee A, Hayes J, Young R. Evaluating training workshops in a writing across the curriculum program: method and analysis. *Lang Lear Across Disciplines.* 1994;1(2):5-34.
11. Avila N, Arechabala MM, Catoni SMI. II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO, lectura escrita: Leer y escribir en la universidad y en el mundo laboral. Implementación de un programa de escritura a través del currículum en la Escuela de Enfermería de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Osorno: Pontificia Universidad Católica de Chile; 2009.
12. Oyanedel FM. Lo descriptivo en informes escritos de estudiantes universitarios. *Onomázein.* 2005;11(1):9-21.
13. Bustamante S. El Proyecto de Investigación como texto: una experiencia etnográfica. *Invest Postgrado.* 2004;19(2):113-44.