

LA ORTOTIPOGRAFÍA COMO COMPONENTE ESENCIAL EN LOS GÉNEROS DISCURSIVOS ACADÉMICOS

Francisco Jiménez Calderón¹, Anna Sánchez Rufat²

¹Universidad de Extremadura

²Universidad de Córdoba

Resumen

Este trabajo parte de la hipótesis de que la aplicación sistemática de unos criterios ortotipográficos estables contribuye 1) a la rigurosa clasificación de los géneros académicos, 2) a la adquisición eficaz e inmediata de la competencia comunicativa que permite la elaboración de dichos géneros y 3) a reforzar otras competencias claves en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Para demostrarlo, se han examinado las guías y metodologías docentes correspondientes al Grado de Filología Hispánica de la Universidad de Córdoba, en el marco del Proyecto de Innovación Docente Hacia el Trabajo de Fin de Grado: Metodología del Trabajo Intelectual en Filología Hispánica (2013-2014). Ello permite diagnosticar la ausencia de una clasificación estable de los géneros académicos implicados y de una metodología específica para su explotación, lo cual dificulta el trabajo coordinado y el aprendizaje progresivo. Partiendo de estas carencias, se ha elaborado una guía ortotipográfica que presentamos aquí, y cuya aplicación arroja los siguientes resultados: 1) unificación de criterios ortotipográficos comunes a todos los géneros y 2) establecimiento de criterios propios de cada género. Tal aplicación abre la puerta al diseño de metodologías aún más concretas y confirma la hipótesis indicada: las pautas ortotipográficas minuciosas y estables son un instrumento que acelera el aprendizaje de los géneros académicos y que, además, proporciona herramientas para el alcance de otros objetivos académicos e, incluso, profesionales.

Palabras clave: ortotipografía; géneros académicos; proyecto de innovación docente; competencia escrita.

1 LOS GÉNEROS DISCURSIVOS ACADÉMICOS

La noción de *género discursivo* está ampliamente consolidada en la disciplina del Análisis del Discurso, y su definición suele partir de la ya clásica de Bajtin [1], que se refiere a los géneros como “tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables” que cumplen “una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva”. Otras muchas y valiosas aportaciones, como las de Van Dijk [2], Halliday [3], Adam [4] o Bhatia [5], han contribuido a determinar los aspectos básicos que todo analista del género debe tener en cuenta, y que pueden sintetizarse en el ámbito comunicativo y su contexto, la estructura formal, el tema, las secuencias discursivas y el registro empleado.

Así, todo discurso, identificado con un ámbito discursivo concreto, dispone de varios géneros que responden a sus necesidades comunicativas específicas. De tal modo ocurre en el discurso académico, cuyos géneros discursivos, además, pueden agruparse en dos grandes vertientes. Por un lado, se encuentran los textos que los profesionales de este ámbito producen para, de diferentes maneras, transmitir conocimiento. Y, por otro, se hallan los textos que están explícitamente destinados al aprendizaje de los estudiantes y que estos, por tanto, aspiran a dominar. La particularidad de estos últimos, a su vez, permite que puedan ser abordados desde dos enfoques: el relativo a su naturaleza discursiva, que implica el estudio de los rasgos propios de todo género, expuestos anteriormente; y el que tiene que ver exclusivamente con su finalidad –o finalidades–, que traslada el foco a los procesos de aprendizaje implicados en la elaboración de los géneros. En realidad, se trata de las dos caras de la misma moneda, pues los rasgos de cada género son, precisamente, el reflejo de los recursos expresivos que se pretenden adquirir mediante la práctica universitaria [6]. Dicho de otro modo, la determinación rigurosa de *todos* los rasgos de un determinado género permite aumentar considerablemente la eficacia de las estrategias diseñadas para el aprendizaje de su producción.

De esta premisa parte el Proyecto de Innovación Docente Hacia el Trabajo de Fin de Grado: Metodología del Trabajo Intelectual en Filología Hispánica, desarrollado en la Universidad de Córdoba

durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014, y continuación del proyecto Hacia una Mejora de la Competencia Lingüística en las Actividades Escritas Propiciadas por las Nuevas Metodologías del EEES, llevado a cabo en la misma Universidad durante los dos cursos inmediatamente anteriores (ambos proyectos fueron coordinados por el profesor doctor Francisco Javier Perea Siller). El proyecto se centra, como se indica en su título, en un género concreto, el TFG (trabajo de fin de grado), y su desarrollo pone de manifiesto la relación entre los dos procedimientos que mencionábamos más arriba: para desarrollar estrategias solventes de aprendizaje que garanticen una buena ejecución del trabajo, es necesario realizar previamente una descripción sólida de sus características. A este respecto, se estudiaron profundamente los aspectos evaluables y los modos de evaluar dichos aspectos; el proceso de escritura y el registro requerido; la estructura y los criterios de corrección; tareas de tutorización; tipología de trabajos que pueden presentarse; y, en fin, los aspectos ortotipográficos, a los que nos referiremos con más detalle en un apartado posterior.

La razón de que el proyecto se haya centrado en el estudio del TFG se debe, precisamente, a la irrupción de este género como parte de los últimos planes de estudio implantados. Tras las primeras experiencias, se han detectado determinados déficits en el proceso de aprendizaje que se reflejan en el producto final, y ello ha provocado la aparición de acciones docentes como la que constituye el proyecto descrito, que, en efecto, ha permitido elaborar ciertas pautas que, en parte, han sido ya puestas en práctica con buenos resultados. Además, el proyecto ha sentado las bases para obrar de la misma manera en cualesquiera otros géneros académicos –el primer proyecto, de hecho, ya dio frutos en ese sentido [7]–. Tras analizar las guías docentes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba, se comprueba que no se proporcionan instrucciones suficientemente precisas o sistemáticas para realizar los trabajos encomendados a los estudiantes. Se impone, por tanto, cumplir para cada género académico la misma tarea que se ha llevado a cabo en torno al TFG –y a otros géneros en el primer proyecto citado [7]–: determinar sus rasgos y procesos específicos y, a partir de ellos, crear procedimientos eficaces de aprendizaje.

Queda pendiente, antes de cerrar este apartado, justificar este profundo interés en los géneros discursivos académicos. En el caso del TFG, junto con la condición de novedad a la que antes aludíamos, se encuentra el hecho de que no se concibe como un género más, sino que se le aplica cierto carácter de colofón, de síntesis de todo lo aprendido a lo largo del título, aunque su valor suele ser de seis créditos –el mismo que el de cualquier asignatura–. La cantidad de bibliografía generada en tan relativamente poco tiempo confirma esta tendencia [8] [9] [10], y los resultados derivados de todas estas acciones desembocan en dos conclusiones fundamentales: 1) la necesidad de dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para la elaboración de su TFG desde el primer curso del título y 2) los beneficios que el trabajo sistemático con los géneros académicos desde ese primer curso y a lo largo de todo el título proporciona. Esos beneficios, que en gran parte pueden aglutinarse en lo que suele llamarse *competencia comunicativa* [11], alcanzan a aspectos como el aprendizaje autónomo, el aprendizaje colaborativo, selección, organización y presentación de la información, rigor y atención a los detalles, etcétera [6]; es decir, habilidades imprescindibles tanto en el desempeño académico como en el social y profesional, lo cual explica la necesidad de conceder al trabajo con géneros académicos una atención mucho mayor de la que hasta ahora gozaba [12]. No nos referiremos aquí en detalle a todos estos elementos, sino que nos centramos desde ahora en el componente ortotipográfico, del que, al cabo, nos ocupamos en el proyecto de innovación mencionado.

2 LA APLICACIÓN DE LA ORTOTIPOGRAFÍA

La ortotipografía alude, esencialmente, al conjunto de convenciones que regula la presentación de textos elaborados con procesadores informáticos. Aunque últimamente ha atraído la atención de algunos profesores e investigadores, sigue siendo una rama muy poco atendida tanto por los enfoques normativos –la referencia sigue siendo Martínez de Sousa [13]– como por los docentes. Señalábamos antes los beneficios que se derivan de la elaboración de géneros académicos a través del aprendizaje riguroso de todos sus rasgos. El papel de la ortotipografía en ese proceso es clave, pues, al aglutinar una gran cantidad de aspectos evaluables, obliga al estudiante a implicarse en su consideración muy profundamente. Muchos de esos aspectos, además, obedecen a pequeños detalles, y se ha comprobado que su ejercitación multiplica el compromiso del estudiante con su trabajo y el rigor con que lo lleva a cabo [6]. Pero, como decimos, pocas veces se dota al estudiante de orientaciones ortotipográficas [14]; y, cuando se hace, surge una gran disparidad de criterios producto de la falta de coordinación de los docentes, lo cual acaba confundiendo al alumnado en lugar de favorecer su progreso.

Conviene, por lo tanto, sistematizar la manera en que se presentan los géneros académicos a los estudiantes y los procesos para el aprendizaje de su elaboración. La primera tarea debe consistir en clasificar todos los géneros académicos que intervienen en un título, pues se dan, incluso, confusiones terminológicas –como que un mismo tipo de trabajo sea llamado *reseña* y *ensayo*, por ejemplo–. Para este cometido resulta también muy útil la determinación de los rasgos ortotipográficos correspondientes, en tanto que cada género presenta una estructura ortotipográfica diferente que suele guardar una relación lógica con las funciones del texto. Así, puede partirse del establecimiento de las variables ortotipográficas que afectan o pueden afectar a todos los géneros, y que pueden sintetizarse en las siguientes: 1) portada: necesidad o no, tipos; 2) índice: necesidad o no, tipo de letra y espacios; 3) configuración general: márgenes, alineación e interlineado; 4) epígrafes: niveles, tipo de letra, espaciado, puntuación; 5) tipo de letra: familia, negrita, cursiva, subrayado, mayúscula, versalita; 6) párrafo: ordinario o moderno, extensión; 7) fragmentos literales: largo y corto, uso de comillas; 8) encabezado y pie: notas al pie, numeración de páginas; 9) referencias bibliográficas: modelos; y 10) imágenes y anexos. Después, se recogerían los rasgos exclusivos de cada género.

Existen, obviamente, otros muchos elementos ortotipográficos, pero lo frecuente es que los citados abarquen todas las necesidades de los estudiantes universitarios para la elaboración de sus textos. Todos los aspectos afectados por los elementos relacionados deben presentarse al alumnado con el máximo rigor, y es deseable que sean los mismos para cada género en las distintas asignaturas, lo cual exige una labor de coordinación. Hay que indicar también que no existe un solo estándar y que muchas de las convenciones ortotipográficas no son absolutas. Es decir, no hay un argumento indiscutible para, por ejemplo, preferir versalita a negrita en el tipo de letra de los epígrafes. Sin embargo, conviene fijar un estándar desde los primeros cursos para que los estudiantes dispongan de un molde ortotipográfico que puedan aplicar sistemáticamente; una vez dominado ese molde, el estudiante podrá utilizar su propio criterio e introducir variaciones en los elementos susceptibles de sufrirlas. Al respecto del estándar, por otro lado, no es descabellado pensar en la utilidad que supondría contar con uno que afectara a todos los procesos académicos, en beneficio de la eficacia tanto en el contexto docente como en el investigador.

3 GUÍA ORTOTIPOGRÁFICA Y CRITERIOS ESPECÍFICOS

Partiendo de la mencionada idea de estándar ortotipográfico, una de las aplicaciones del proyecto de innovación docente mencionado consistió en la elaboración de una guía ortotipográfica que orientara la elaboración de los TFG de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Córdoba, cuyo título concreto es *Orientaciones ortotipográficas para la elaboración del TFG*. Se habla de orientaciones porque, según señalábamos antes, el estudiante, al enfrentarse al TFG, ya debería poseer la capacidad de variar, con respecto a la guía, aquellos aspectos ortotipográficos que considerase oportuno según su criterio. Sin embargo, como se comprobó al examinar las guías docentes, la formación ortotipográfica del alumnado es escasa y arbitraria, de lo que se desprende una apremiante necesidad: la de diseñar un modelo ortotipográfico estable, transmitirlo a los estudiantes desde su primer curso y aplicarlo sistemáticamente para que su dominio se adquiera. Es decir, la composición de esta guía ortotipográfica destinada a orientar la elaboración de los TFG ofreció como primera conclusión la conveniencia de desarrollar guías ortotipográficas para etapas anteriores. Aun sin que estas guías previas existan (aún), creímos conveniente adoptar una perspectiva más orientadora que preceptiva, habida cuenta del nivel en que el alumno se encuentra al enfrentarse al TFG. Por ello, las pautas aportadas se presentan como recomendaciones, nunca como obligaciones: “recomendamos, por ser lo más común, el tipo Times New Roman y el interlineado 1,5” (p. 1).

Como también señalábamos antes, el establecimiento de un estándar ortotipográfico puede ser muy conveniente pero, al mismo tiempo, debe reconocerse que muchas de las pautas seleccionadas no son absolutas. Toda guía ortotipográfica debería aspirar, por lo tanto, a alcanzar un equilibrio entre ambos principios. En la guía que aquí presentamos lo explicamos así: “A continuación se ofrece una síntesis de las pautas ortotipográficas que se consideran más adecuadas para la elaboración del TFG (Trabajo de Fin de Grado). En general, estas pautas otorgarán al texto propiedades como formalidad, coherencia o nitidez, aunque es cierto que no todas ellas son absolutas. En algunos casos, no existen razones objetivas que justifiquen un uso por encima de otro, si bien el conjunto de indicaciones que se establece aquí asegura un correcto acabado del trabajo y el cumplimiento de los principales estándares ortotipográficos (p. 1)”.

Buscando esa formalidad, coherencia y nitidez, se ofrecen pautas que se agrupan en las siguientes secciones: 1) Portada, 2) Resúmenes y palabras clave, 3) Índice, 4) Configuración general y

epígrafes, 5) Tipos de letra y fragmentos literales, 6) Encabezado y pie de página, 7) Referencias bibliográficas y 8) Figuras y anexos. Podemos asegurar que ni un solo detalle ortotipográfico queda sin recoger en las catorce páginas de texto de que consta la guía. Se trata de que el estudiante no tenga por qué tomar decisiones sobre aspectos que no domine, aunque puede hacerlo si se siente seguro al respecto, dado el carácter orientativo de la guía. El hecho de abarcar todos las variables resulta de absoluta importancia en las guías que se elaboren para las primeras etapas universitarias. En ellas, la función no solo es despejar las dudas del estudiante, sino empujarlo a considerar todos los elementos ortotipográficos con total rigor, de modo que adquiera un modelo que pueda aplicar a trabajos futuros; dominado el modelo y adquirida la *competencia ortotipográfica* –utilizando una terminología recurrente–, podrá introducir variaciones, siempre respetando las convenciones del discurso académico. Resumimos, a continuación, las recomendaciones de la guía, sin ser completamente precisos, pues ha de publicarse próximamente.

Respecto de la portada, afirmamos que solo resulta pertinente en trabajos de cierta longitud; de hecho, adquiere pleno sentido si el trabajo necesita índice, y no suele necesitarlo si consta de pocas páginas. Las recomendaciones son que la portada se muestre “sencilla, aséptica, de un modo que manifieste formalidad. Se recomienda, por tanto, prescindir de imágenes, marcos, colores o tipos de letra llamativos” (p. 1). Deben incluirse los datos del trabajo y del autor, y, si es preceptivo, los logotipos institucionales. Se recomienda el mismo tipo de letra que se utilice en el resto del texto y un tamaño mayor, de modo que resulte bien visible (por ejemplo, 22 o 24 para el título y 12 o 14 para los datos del autor). Se especifican también los espacios y la alineación de cada parte, y se incluye una página de muestra.

Para el resumen y las palabras clave, se detallan también los espacios, posiciones y carácter de los epígrafes. Se recomienda que el resumen sea de un solo párrafo, y que esta página –al igual que la portada y la posterior del índice– se deje sin numerar. A propósito del índice, se refieren, de nuevo, los espacios, posiciones y tamaños de los epígrafes, y se aboga por la elaboración manual en lugar de la automática que proporcionan los procesadores de texto; de hacerse adecuadamente, la elaboración manual asegura un total control del proceso.

Si se imprime por dos caras –se recomienda–, el reverso de la portada se deja en blanco, pero el resumen y el índice puede imprimirse en la misma página. Según eso, el texto del trabajo comenzaría en la página cinco, la primera que resultaría numerada. Se sugiere el tipo de letra Times New Roman, el tamaño 12 y el interlineado 1,5, que vienen a ser las elecciones más comunes y se ajustan bien a este tipo de texto. Para el párrafo, se explican las características de los dos tipos principales, y se recomienda el ordinario, con sangría de primera línea y sin espacio posterior. Se detallan también los márgenes y la alineación del texto. Para los epígrafes, se propone la gradación versalita, cursiva, redonda –la negrita experimenta cierto retroceso y el subrayado es el equivalente manual de la cursiva–, y se recomienda no descender al cuarto nivel. Se aclara que no deben sangrarse ni presentar puntuación final, y se detallan los espacios de separación.

A continuación, se especifican los usos de la cursiva y de las comillas, y se establece la diferencia entre la introducción de fragmentos literales cortos –de tres líneas o menos– y largos: los cortos han de ir entrecorridos insertos en el texto, y los largos deben sangrarse, separarse por espacios y con un tamaño de letra un punto menor. Se explican, asimismo, los procedimientos de supresión y adición de partes del fragmento, mediante el uso de corchetes.

En cuanto al encabezado, se deja libertad para su introducción, se explica el procedimiento para introducirlo y se detalla su formato (tamaño, espacios...), con la posibilidad de variación según páginas pares e impares. Se explicita, asimismo, el procedimiento para la numeración de páginas. Para las notas al pie, se explica su procedimiento de introducción y se recomienda que presenten una sangría algo menor, que su interlineado sea sencillo, que el texto se justifique y que el tamaño de letra se reduzca dos puntos. También se indica que deben reservarse “exclusivamente para aclaraciones que se consideren demasiado marginales como para incluirse en el cuerpo del texto; no conviene, por tanto, abusar del este recurso” (p. 8).

Con respecto a las referencias bibliográficas, se presentan los principales modelos y se aboga por la inclusión en el texto del apellido del autor más el año y página, en caso de que sea necesaria. Para las referencias al final, se aporta un modelo propio, muy similar a algunos ya existentes –el de la APA, por ejemplo–, pero con algunas variaciones que lo hacen –pensamos– más preciso.

Por último, se ofrecen pautas para la introducción de imágenes, gráficos y anexos al trabajo.

4 CONCLUSIONES

La elaboración de las *Orientaciones ortotipográficas para la elaboración del TFG*, al calor del Proyecto de Innovación Docente Hacia el Trabajo de Fin de Grado: Metodología del Trabajo Intelectual en Filología Hispánica, ha puesto de manifiesto, en primer lugar, los beneficios que el rigor ortotipográfico otorga al proceso de elaboración de trabajos académicos por parte de los estudiantes. Aparte de la mejor en la presentación del trabajo –lo cual constituye el elemento más superficial–, la ortotipografía contribuye a cohesionar su estructura, y aporta un aumento del rigor empleado por el estudiante. Para los docentes, la labor de corrección se facilita, en tanto que los aspectos evaluables se hacen explícitos, lo cual, incluso, permite la elaboración de rúbricas.

En segundo lugar, la composición de estas *Orientaciones* revelan la necesidad de contar con guías para las primeras etapas universitarias, de modo que los aspectos ortotipográficos sean asimilados desde el primer curso. El rigor y la atención a todos los elementos de los textos se proyectarán en las etapas posteriores, de modo que la guía para el TFG aparezca como unas pinceladas en relación con aspectos que ya se dominan.

Por último, la explicitación de los aspectos ortotipográficos propios de cada género contribuye a su clasificación rigurosa, necesaria para que la labor con esos géneros sea verdaderamente productiva. Las *Orientaciones*, por lo tanto, se suman a los demostrados beneficios que el trabajo sistemático y coordinado con los géneros académicos aporta en los planes de estudio actuales [6] [7] [11] [12].

REFERENCIAS

- [1] Bajtin, M. M. Estética de la creación verbal. Madrid, Siglo Veintiuno (1982).
- [2] Dijk, T. Van. La ciencia del texto. Barcelona, Paidós (1992).
- [3] Halliday, M. Language and Social Man. Londres, Longman (1974).
- [4] Adam, J. M. Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication, dialogue. París, Editions Nathan (1992).
- [5] Bhatia, V. K. Worlds of Written Discourse: A Genre-based View. Nueva York, Continuum (2004).
- [6] Jiménez Calderón, F. Consideraciones en torno al género discursivo del trabajo académico. Ortografía e imagen personal, Granada, Universidad de Granada, en prensa.
- [7] Perea Siller, F. J. (coord.). Comunicar en la Universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos. Córdoba, Universidad de Córdoba (2013).
- [8] Marín Rodríguez, M. *et al.* (coords). Trabajos de Fin de Grado y Máster: La evaluación global. Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha (2011).
- [9] Ferrer Cerveró, V. *et al.* (coords.). El trabajo de fin de grado: guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores. Madrid, McGraw-Hill (2012).
- [10] Calle Carracedo, M. de la & López Torres, E. Innovación en la enseñanza universitaria: propuesta metodológica en la tutorización de TFG desde la didáctica de las Ciencias Sociales. Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona (2014).
- [11] Perea Siller, F. J. Aspectos de la competencia comunicativa en la Universidad. Marco de un proyecto colectivo. Comunicar en la Universidad. Descripción y metodología de los géneros académicos, Córdoba, Universidad de Córdoba, 2-30 (2013).
- [12] Regueiro Rodríguez, M. L. & Sáez Rivera, D. M. El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos. Madrid, Arco/Libros (2013).
- [13] Martínez de Sousa, J. Ortografía y ortotipografía del español actual. Gijón, Trea (2004).
- [14] Montoro del Arco, E. T. Análisis de hábitos ortotipográficos del alumnado universitario: ortografía de los elementos tipográficos. Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos 1, 113-151 (2011).