

ARTÍCULO CIENTÍFICO
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Trabajo de Grado y competencias de escritura. Estudios de
Posgrado**

Degree work and writing skills. Postgraduate studies

**Molina Gutiérrez, Teresa de Jesús ^I; Quintero, Gisela ^{II}; López, Aracelys ^{III}; Burbano
García, Lenin ^{IV}**

^I. ui.teresamolina@uniandes.edu.ec. Universidad Regional Autónoma de los Andes, Extensión Ibarra, Ibarra, Ecuador.

^{II}. gishelinaq@hotmail.com. Universidad Nacional de Educación. UNAE. Ecuador.

^{III}. aracelys1@gmail.com. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL, Caracas, Venezuela.

^{IV}. direccionibarra@uniandes.edu.ec. Universidad Regional Autónoma de los Andes, Extensión Ibarra, Ibarra, Ecuador.

Recibido: 31/10/2018

Aprobado: 26/11/2018

RESUMEN

Este estudio presenta las características textuales y discursivas de uno de los géneros académicos de mayor complejidad y nivel de exigencia en las comunidades científicas y del conocimiento, como es el Trabajo de Grado. Para este caso, se muestran los avances del análisis realizado a una muestra de diez tesis producidas por estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Académico Mérida, en las maestrías de Gerencia Educativa y Gestión Comunitaria. Desde el punto de vista teórico y metodológico se siguen los aportes del análisis del discurso y de la didáctica de la escritura relacionada con los géneros académicos-científicos, a partir de los cuales se pudo determinar y evaluar las características de escritura presentes en la producción de los textos en cuanto a: conocimiento de la superestructura y de las modalidades de organización del discurso, uso de los mecanismos de cohesión y de coherencia, empleo de lenguaje técnico de cada área y las técnicas aplicadas en el tratamiento del discurso propio y del discurso del otro (citas). Los resultados evidencian debilidades en el manejo de las competencias: textuales, pragmático discursivas, cognitivas y metacognitivas, lo cual permite inferir que la muestra (integrada por estudiantes de posgrado) aún no ha consolidado las habilidades que permiten ser

competentes en el proceso de construcción e interacción requerido por la escritura académica universitaria.

PALABRAS CLAVE: Análisis textual; competencias de escritura; trabajo de grado; estudios de posgrado.

ABSTRACT

This study presents the textual and discursive characteristics of one of the most complex and demanding academic genres in the scientific and knowledge communities, such as Grade Work. For this case, the advances of the analysis made to a sample of ten theses produced by graduate students of the Pedagogical Experimental University of Libertador, Nucleon Academic Mérida, in the Master of Educational Management and Community Management are shown. From the theoretical and methodological point of view the contributions of discourse analysis and writing didactics related to the academic-scientific genres are followed, from which it was possible to determine and evaluate the writing characteristics present in the production of the texts regarding: knowledge of the superstructure and the modalities of discourse organization, use of the mechanisms of cohesion and coherence, use of technical language of each area and the techniques applied in the treatment of one's discourse and discourse other (appointments). The results show weaknesses in the management of the competences: textual, pragmatic, cognitive and metacognitive, which allows us to infer that the sample (integrated by postgraduate students) has not yet consolidated the skills that allow to be competent in the construction process interaction required by university academic writing.

KEYWORDS: Textual analysis; writing skills; graduate work; postgraduate studies.

INTRODUCCIÓN

Como se conoce, uno de los requisitos fundamentales para culminar los estudios de cuarto nivel es la presentación de un Trabajo de Grado, texto que se caracteriza o debe caracterizarse por un alto nivel de complejidad y de exigencia en su construcción discursiva y conceptual. Sin embargo, en la realidad es común encontrar, sobre todo en estudios de Maestrías y Especializaciones, con la proliferación de una serie de trabajos con poco rigor científico, escasa originalidad y déficit en la construcción y organización de la información a partir de estructuras expositivas y argumentativas, modos de organización discursiva predominantes en esta categoría textual (García y Andrade, 2014, Arnáez, 2014).

Esto revela que a pesar de los muchos esfuerzos realizados (Cassany 1999, Parodi 2010, Marinkovich y Velázquez 2010, Serrano, 2011, Carlino, 2004, Peña, 2014) para atender las carencias existentes en las competencias comunicativas, aún no se logra en las universidades

formar adecuadamente al estudiante en el uso de estas habilidades que son esenciales e imprescindibles en los contextos académicos.

Es una realidad que aun estando en el nivel de posgrado, los estudiantes evidencian profundas carencias investigativas y debilidades en la composición escrita de sus trabajos, lo que frena decididamente la producción científica. En cuanto al primer tipo de deficiencias, se pueden puntualizar las siguientes: desconocimiento en la aplicación de los tipos de metodologías, éstas se incluyen de manera mecánica como recetas, en otros casos son mezclas de enfoques investigativos que contradicen los principios lógicos de los procedimientos, superficial conocimiento de la temática de estudio, lo que implica muy poca comprensión de las teorías que apoyan la investigación, las mismas se toman en cuenta sólo para engrosar el informe de investigación.

En lo que respecta a las carencias de competencias escritoras presentan dificultades para responder satisfactoriamente a requerimientos textuales (progresión de la información, uso del léxico apropiado a la temática y a las exigencias discursivas del texto, organización jerárquica de las ideas a partir de estructuras expositivas y discursivas y a requerimientos discursivos (tema del discurso, nivel de formalidad, intención comunicativa, audiencia).

Considerando esta problemática, el presente estudio tiene como objetivo describir las características textuales, discursivas, pragmáticas y cognitivas de uno de los géneros académicos de mayor complejidad y nivel de exigencia en las comunidades científicas y del conocimiento: el Trabajo de Grado. Para este caso, se muestran los avances del acercamiento realizado a una muestra de diez tesis producidas por estudiantes de posgrado de la Universidad pedagógica Experimental Libertador, Núcleo Académico Mérida, en las maestrías de Gerencia Educativa y Gestión Comunitaria.

Por otra parte, en cuanto a las referencias teóricas que apoyan esta investigación, es relevante precisar que ser un escritor competente es una tarea fundamental en la vida académica. De acuerdo con Camargo, Uribe, Zambrano (2013) tanto la lectura como la escritura son prácticas sociales y modos de interacción social que tienen una repercusión determinante en los procesos de formación profesional.

En este contexto es esencial entender que cada disciplina tiene un discurso particular por lo que adicional a la necesidad de adquirir las competencias escritoras requeridas, es básico comprender el discurso de cada una de esas ramas del saber, pues cada campo disciplinar exige un acercamiento particular, que tome en cuenta las prácticas académicas propias del área (Álvarez, 2011). Lo que remite al concepto de alfabetización académica, que en palabras de Carlino (2004) "señala el 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 requeridas para aprender en la universidad”(p.413). Para Radloff y de la Harpe (2000), este concepto alude al proceso que permite incorporarse a una comunidad científica. También habría que agregar que los aportes hechos por disciplinas como la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística y la psicología han permitido comprender la importancia del contexto en la estructuración del texto, la relevancia de enseñar que en la composición se ponen en relación diversos contextos y que el producto texto es el resultado de una particular situación de comunicación (Mostacero, 2014). Estos planteamientos determinan entender que no existe un proceso de composición ideal, que no se finaliza el aprendizaje de las competencias escritoras y que es necesario tener muy en cuenta que la escritura es flexible, cambiante y diversa, en consideración de las variadas situaciones que motivan la tarea de escribir.(Parodi,2010)

Estudiosos como Tolchinsky (2000), Castello (2000), entre otros, refrendan este principio al señalar que los procesos de composición responden a las exigencias del contexto espacio-temporal, el que a su vez adquiere sentido en un entorno sociocultural. Desde esta postura es pertinente señalar que más que saber escribir en general, es básico ser competente al escribir las clases de textos que se exigen en los diferentes ámbitos sociales y que permiten alcanzar determinadas metas.

En cuanto al trabajo de grado es un género de escritura académica de gran complejidad (Arnáez, 2014), su construcción exige, de parte del escritor, la aplicación de una serie de conocimientos, tanto acerca del tópico del cual se va a escribir, como de las propiedades lingüísticas, discursivas y pragmáticas del texto en cuestión. De modo que la situación discursiva y pragmática en la que la elaboración de una tesis tiene sentido está conformada por un entorno académico con unas elevadas exigencias formales, por un destinatario calificado representado inicialmente por los jurados y luego por los demás usuarios de ese contexto universitario, así como por la intención discursiva de desarrollar un tema en una determinada disciplina del conocimiento (Erlich y Shiro, 2011), lo cual implica, a su vez, responder a exigencias metodológicas muy específicas.

Ello indica que el trabajo de grado, como un tipo de discurso académico es muy complejo pues convoca vocabularios especializados, estrategias y prácticas dirigidas a una audiencia específica.

MÉTODOS

Desde el punto de vista teórico y metodológico, se siguen los aportes del análisis del discurso (Van Dijk 1991) y de la didáctica de la escritura relacionada con los géneros académicos-científico (Haylan 2000 y Carlino, 2004,2006, 2013). Para la descripción interna de los textos

se utilizó la *Escala Jerarquizada de Dificultades de Escritura* (Mostacero 2010), la cual permitió evaluar los siguientes aspectos: a) competencias textuales, competencias pragmático-discursivas, competencias cognitivas y metacognitivas.

Corpus lingüístico. Se analizaron diez proyectos de investigación correspondientes a las especialidades de Gerencia Educativa y Educación para la Gestión Comunitaria (UPEL-IMP, Núcleo Académico Mérida, 2014-2017), seleccionadas de manera intencional.

Instrumentos de recolección de datos: El instrumento para medir las competencias de escritura en los textos académicos (Mostacero, 2010) se estructuró mediante una escala de likert (Excelente, Bueno, Regular, Deficiente), para evaluar los siguientes aspectos:

Competencias textuales:

Cohesión: comprende rasgos como: uso de conectores y enlaces textuales, uso adecuado de los signos de puntuación, empleo de la sustitución anafórica, catáforica y sinonímica, del léxico, uso de los deícticos, acentuación de las palabras, concordancia entre género, número y temporalidad verbal.

Coherencia: compuesto por los siguientes rasgos: continuidad temática y semántica en el desarrollo de las ideas (tema-rema), oraciones y párrafos, precisión en el uso de la información, relación lógica apropiada entre el título, subtítulos y el contenido del texto, pertinencia y originalidad en el tratamiento del tema, pertinencia y adecuación de las citas, interpretación adecuada del contenido de las citas.

Superestructura: integrado por: jerarquización de ideas, adecuación del contenido a la superestructura, empleo de estrategias argumentativas, expositivas y descriptivas, información pertinente en el resumen y en la introducción, uso de estrategias de síntesis, ampliación, comparación y contraste, desarrollo teórico pertinente con los objetivos del trabajo, antecedentes relevantes, métodos pertinentes, coherencia de los resultados con los objetivos, adecuación de conclusiones y recomendaciones, reporte de las referencias bibliográficas y adecuadas a las normas establecidas para tal fin.

Competencias pragmático-discursivas: contiene rasgos como: identificación del propósito comunicativo, del contexto de producción, posicionamiento del autor frente al contenido del texto y con respecto al discurso de otros(citas), manejo correcto de las personas discursivas y de las citas bibliográficas, identificación adecuada de la información citada.

Competencias cognitivas y metacognitivas: se integra por rasgos como: planificación y organización textual, reflexión sobre la complejidad del tipo textual, conocimiento de la superestructura textual y corrección de la edición final.

RESULTADOS

Una vez analizados los diez trabajos de grado mediante el instrumento *Dificultades de escritura en textos académicos*, la información obtenida se puede resumir del siguiente modo.

Tabla 1. Competencias textuales, pragmático discursivas, cognitivas y metacognitivas presentes en los trabajos de grado.

COMPETENCIAS TEXTUALES										
	EXCELENTE	%	BUENO	%	REGULAR	%	DEFICIENTE	%	TOTAL	%
COHESIÓN			39	46,4%	31	36,9%	14	16,6%	84	99,9%
COHERENCIA			47	47,4%	31	31,3%	21	21,2%	99	99,9%
SUPERESTRUCTURA			72	49,5%	34	23,4%	39	26,8%	145	99,7%
COMPETENCIAS PRAGMATICO DISCURSIVAS										
COMPETENCIA			31	43%	23	1,9%	18	25%	72	99,9%
COMPETENCIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS										
COMPETENCIA			18	50%	7	19,4%	11	30,5%	36	99,9%
TOTAL			207		126		103		436	436

De acuerdo con la información anterior en primer lugar, se evaluaron las Competencias Textuales, integradas por los aspectos: *cohesión*, *coherencia* y *superestructura*. En lo que respecta a la *cohesión* se evaluaron 8 rasgos, en los diez proyectos de grado, lo que arrojó un total de 84 rasgos, de los cuales 39 características, lo que equivale al 46,4%, se ubicaron en la opción *Buena*, mientras que 31 rasgos (36,9%) se clasificaron como *Regulares* y por último, 14 rasgos (16,6%) se consideraron *Deficientes*. Esto significa que existen serias dificultades en esos textos en lo que respecta al uso de aspectos como: uso de conectores y enlaces textuales, uso adecuado de los signos de puntuación, empleo de la sustitución anafórica, catafórica y sinonímica, del léxico, uso de los deícticos (personales, temporales y de lugar), acentuación adecuada de las palabras, concordancia entre género, número y temporalidad verbal.

En lo que respecta a los resultados para la característica superestructura se obtuvo: de un total de 145 rasgos analizados, el 49,5% correspondió a la opción *Buena*, el 23,4% a la alternativa *Regular* y el 28,8% a la opción *Deficiente*.

En lo cuanto a las competencias pragmático-discursivas, se evaluaron un total de 72 rasgos, de los cuales el 43% fue para la opción *Buena*, el 31,9% para la alternativa *Regular* y el 25% para la opción *Deficiente*. Se observa una tendencia muy parecida al comportamiento de los rasgos previamente comentados, ya que predomina la calificación de *Regular* y *Deficiente* para las siguientes propiedades textuales: conocimiento del propósito comunicativo, del contexto de producción (comunidad académica-científica), posicionamiento del autor frente al

contenido del texto y con respecto al discurso de otros(citas), uso adecuado de las personas discursivas y de las citas bibliográficas, identificación adecuada de la información citada

La evaluación de las competencias cognitivas y metacognitivas permitió concluir que, de un total de 36 rasgos evaluados, el 50% corresponden a la alternativa *Bueno*, el 19,4% a la opción *Regular* y el 30,5% para la alternativa Deficiente. Se comprueba que, aunque el 50% se pudo calificar de *Bueno*, un porcentaje muy cercano a esa cifra (49%) corresponde a la resultante de la suma de las otras dos alternativas (regular y deficiente). Esto significa que la mayoría de los rasgos evaluados relativos a las competencias cognitivas y metacognitivas como son: planificación y organización textual, reflexión sobre la complejidad del tipo textual, conocimiento de la superestructura textual y corrección de la edición final, se pueden calificar de Regulares y Deficientes.

DISCUSIÓN

El empleo adecuado de las competencias textuales, por parte de los estudiantes, debe permitirles construir un texto que tiene como características más relevantes su cierre semántico y comunicativo y su coherencia, la suma de ellas evidencia la intención comunicativa del escritor de crear un texto con sentido completo que responda a las exigencias de una tesis de grado.

Corresponde a las competencias textuales el rasgo cohesión, éste evidenció un predominio de la evaluación Regular (36,9%) y Deficiente (16,6%).

El análisis cualitativo de ejemplos puntuales tomados de los proyectos de investigación permitió precisar algunas características relevantes relativas a la cohesión. Del proyecto de investigación cuyo tema fue la formación del docente como promotor social, y del capítulo de análisis de datos, se tomó el siguiente ejemplo, en el que se puede observar la transgresión de reglas de cohesión:

“Ahora bien, la realidad permite analizar lo hechos y concluir que es necesario la formación de los docentes como promotor social desarrollando un plan de acción para fomentar la participación activa de ambos, pero como promotor el docente por su acción pedagógica”

Como se puede comprobar se hace un uso inadecuado de la concordancia de número, faltan signos de puntuación básicos, dificultad en el uso de la sustitución anafórica. Al hablar de *participación activa de ambos* no se sabe a cuál otro referente alude, pues no se ha expresado previamente en el texto, ello incide en que no se ligue adecuadamente una proposición con otra y se pretende recuperar una información que no ha sido referida previamente. Así como no hay una disposición sucesiva adecuada de los enunciados que permita percibir claramente la progresión de la información.

En muchos de los textos analizados, la pérdida de la referencia es un problema persistente que no permite el adecuado procesamiento de la información. Si las relaciones de significado no están explícitas se pierde el referente y el significado se fragmenta. Lo que predominó fue la ausencia de enlaces, omisión de signos de puntuación, ausencia de relaciones referenciales, poco uso del léxico técnico del área de conocimiento en discusión, lo cual genera una dificultad evidente para lograr la cohesión entre los enunciados. Es por ello por lo que las proposiciones no se ubican en el orden correspondiente, con la información y con las relaciones explícitas, así como falta la organización de los enunciados en unos órdenes precisos y estructurados en unidades superiores. En fin, al no emplearse adecuadamente los requisitos de la cohesión discursiva, no hay coherencia entre el tema, la audiencia y los objetivos, así como hay dificultad para mantener la continuidad temática.

Los datos más significativos indican que para la evaluación de la coherencia (competencia textual) se obtuvo el 31,3% para la opción *Regular* y el 21,2% para la alternativa *Deficiente*. Una vez más se puede concluir que la tendencia es similar a los resultados explicados para el rasgo textual evaluado anteriormente, pues la mayoría de las propiedades que determinan la coherencia como son: continuidad temática y semántica en el desarrollo de las ideas (tema-rema), oraciones y párrafos, precisión en el uso de la información, relación lógica apropiada entre el título, subtítulos y el contenido del texto, pertinencia y originalidad en el tratamiento del tema, pertinencia y adecuación de las citas, interpretación adecuada del contenido de las citas, se pueden considerar, en su mayoría, *regulares* y *deficientes*.

El desconocimiento en el uso adecuado de esas exigencias textuales disminuye la calidad de estos trabajos de grado. Desde la perspectiva de van Dijk (1991), la coherencia es la propiedad semántica global de los textos, se define en términos de las relaciones semánticas entre proposiciones individuales o grupales, de la secuencia y está directamente implicada con la noción de superestructura. Permite desarrollar el significado pretendido por el productor del texto y que el receptor interpreta de acuerdo con lo ofrecido por el material textual, de esta manera, el emisor quiere que su discurso tenga sentido para el receptor en función de su intención y de los factores situacionales.

Se tomó un ejemplo del proyecto que persiguió como objetivo demostrar la importancia de formar al docente como promotor social, para evidenciar la ausencia de coherencia en el corpus en estudio. En el aparte correspondiente a la descripción del contexto en el que se ubica el problema de investigación, se señala lo siguiente:

“El estadio de Beisbol, cancha de Baloncesto y un parque con abundante vegetación el cual se encuentra a doce metros de un precipicio que pertenece a la comunidad en el cual hace vida el preescolar”

Una vez más, el uso inadecuado de las reglas microestructurales repercute en que este texto se haya estructurado a partir de una lista de proposiciones sin ninguna jerarquía y, algunas de ellas no guardan relación directa con el sentido general del texto, consecuentemente, no se conectan de manera adecuada para alcanzar la coherencia, también, es evidente la violación de convenciones ortográficas. De igual modo, se puede notar una gran dificultad para mantener la progresión temática y la tendencia es hacia la ruptura temática, lo cual según Martínez (2014) sucede cuando se pasa a un tema que no tiene ningún vínculo ni con la progresión temática anterior ni con la dinámica remática que se viene planteando en el desarrollo proposicional. Para que haya coherencia es necesario que el nuevo tema pertenezca al mismo campo semántico en el que desarrolla el sentido del texto y un texto es coherente sólo si las oraciones y las proposiciones respectivas están conectadas y si las proposiciones están organizadas globalmente en un nivel macroestructural. (van Dijk y Kintsch, 1983).

Otra competencia textual evaluada fue la *Superestructura*, la cual según van Dijk (1991), alude a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Los resultados encontrados al evaluar esta característica textual indican que el 49,5% correspondió a la opción *Bueno*, el 23,4% a la alternativa *Regular* y el 28,8% al rasgo *Deficiente*. Como se puede comprobar el porcentaje obtenido por la opción *Bueno* es un poco más elevado que para la evaluación de los otros dos rasgos, no obstante, siguen predominando las alternativas *Regular* y *Deficiente* para calificar los siguientes aspectos, que son los que permiten determinar que un texto posee una superestructura apropiada: organización jerárquica de las ideas, adecuación del contenido a la superestructura, uso de estrategias argumentativas, expositivas y descriptivas, información adecuada en el resumen y en la introducción. Uso de estrategias de síntesis, ampliación, comparación y contraste, desarrollo teórico pertinente con los propósitos del trabajo, relevancia y actualización de antecedentes, metodología pertinente, coherencia de los resultados con los objetivos, adecuación de conclusiones, recomendaciones y justificación, registro de todas las referencias bibliográficas y ajustadas a las normas establecidas para tal fin.

El predominio de la evaluación de *Regular* y *Deficiente* para esos elementos indica que en el nivel textual hay dificultad para adecuarse a la superestructura que establece el orden global del texto y que se organiza en categorías combinadas a partir de reglas convencionales. La importancia de que estos elementos que conforman el texto se ordenen teniendo en cuenta un plan o eje argumental radica en que su existencia define el tipo de secuencias (estructura-superestructura) argumentativas, así habrá un tópico a discutir, una toma de posición, los argumentos, los recursos retóricos y la conclusión. Lo cual se complementa con otros tipos de secuencias textuales, esencialmente con las de tipo expositivo.

El siguiente párrafo, corresponde al trabajo sobre los Círculos de acción docente para la formación:

A tal ejemplo el clima organizacional es no adecuado y puede llevar a baja calidad de la educación donde el docente tiene el deber y el poder como gestor institucional optimizar dichas derivaciones que realzan la invención de labor educativa para intervenir en la mejora del rendimiento escolar sustentado en formas de aprendizaje cooperativo...

Este ejemplo permite comentar lo siguiente:

En este texto que se puede tomar como un ejemplo referencial de lo que sucede con muchos de los proyectos analizados, se puede observar que carece de signos de puntuación, que no tiene un desarrollo coherente tema-remata, que no cuenta con nexos relacionantes esenciales, que usa términos imprecisos, lo cual impide que se logre la superestructura requerida en la escritura académica. Aunque se plantea un problema y se usen ciertos argumentos, las razones dadas lucen desconectadas entre ellas y no están implicadas de forma lógica con la afirmación que se pretende probar, lo que impide que se pueda establecer una línea argumentativa clara. Esto ocurre porque estos textos, generalmente, confrontan dificultades para ajustarse a un plan argumental o superestructura que se corresponda con un texto argumentativo-expositivo, lo que conlleva a que se organicen a partir de un listado de argumentos inconexos, son textos en los que las conclusiones son muy pobres y escasamente responden a los objetivos planteados, porque no se pudieron derivar de los argumentos ni de la tesis. En consecuencia, el nexo semántico y lógico que debe existir entre los diversos componentes no está, por lo que el nivel de coherencia del texto se ha fracturado.

En lo que se refiere a las competencias pragmático-discursivas, predomina la calificación de *Regular* (31,9%) y *Deficiente* (25%) para las siguientes propiedades textuales: conocimiento del propósito comunicativo, del contexto de producción (comunidad académica-científica), posicionamiento del autor frente al contenido del texto y con respecto al discurso de otros(citas), uso adecuado de las personas discursivas y de las citas bibliográficas, identificación adecuada de la información citada.

El corpus analizado, en un alto porcentaje presenta dificultades pragmático-discursivas ya que es evidente la escasez de habilidades para estructurar los textos teniendo en cuenta el propósito comunicativo y el contexto de producción. La tendencia es a no considerar al lector, a desconocer sus expectativas y necesidades, "no se pone en relación los problemas de contenido con los problemas retóricos" (Carlino, 2004, p.323). En consecuencia, hay inconvenientes para lograr que la tesis de grado comunique lo que verdaderamente se quiere transmitir: ahondar en una problemática ubicada en el campo educativo y abordarla desde los principios teóricos de la gerencia o de la gestión comunitaria. Asimismo, faltan marcas lingüísticas que construyan un lenguaje para que además de desarrollar un tópico

especializado surjan estrategias que faciliten persuadir sobre la aceptabilidad de la tesis que se quiere demostrar y se llegue de manera apropiada a una audiencia muy específica, es decir que sigan “ciertas convenciones de organización, generalmente conocidas por los expertos y sujetas a cambios constantes en la interacción académica” (Bolívar y Beke, 2011, p.21). Lo que pondría en relación las necesidades del lector, pero a su vez las metas del escritor.

En lo que respecta al posicionamiento del autor ante el contenido del texto, también hay inconvenientes, lo que se evidencia en el uso inadecuado de las citas bibliográficas y del tratamiento del discurso del otro. En el proyecto sobre los círculos de formación docente, en el aparte correspondiente a las bases teóricas, se puede encontrar el empleo inapropiado de una cita textual bibliográfica:

“Una tarea vital del líder y su equipo es establecer el sistema de medición del desempeño de la organización, de tal forma que se tenga claro cuáles son los signos de la organización, y con base en ellos se pueden encauzar el pensamiento y la acción a lo largo del ciclo de negocio en los diferentes procesos”

Interpretación que hace el estudiante

“Desde este punto de vista el desempeño laboral del docente está centrado en una tarea basada en la investigación continua de su propia actuación, hecho que lleva a la toma de conciencia sobre las situaciones que se presentan, lo cual se determina con su docente, así como también es necesario el acompañamiento llevado a cabo por el director y el supervisor garantes de sus conocimientos que orientan para resolver dudas en la naturaleza del docente como educador”

Las citas constituyen un recurso imprescindible en el texto académico, pues las características del género discursivo reclaman reportar las voces de los otros mediante esta herramienta, el ejemplo anterior muestra que hay una gran diferencia de contenido entre lo que plantea el autor de la cita y la interpretación (cita parafraseada) que realiza el tesista. Como se puede observar, la cita original discute sobre el papel del líder al determinar los parámetros de medición del rendimiento de la organización, con base en lo cual toman decisiones sobre las metas por lograr. Mientras que el alumno en su interpretación hace alusión a una serie de aspectos que no han sido considerados por el autor, lo cual se agrava por las dificultades para desarrollar coherentemente el tema y por el empleo inadecuado de las reglas de referencia, lo que agrega una gran ambigüedad y dificultad para expresarse con claridad.

Este desconocimiento del uso de las citas bibliográficas limita considerablemente el desarrollo del tema, dado que la información que ellas aportan permite profundizar en los conocimientos explorados, así como ofrecen la posibilidad de citar datos actualizados sobre la temática en discusión. Es indudable que la habilidad para emplear acertadamente las citas representa un ejemplo de lo que son las formas de razonamiento académicas concretadas mediante

determinadas convenciones discursivas. De igual manera, contribuyen con el logro de la macroestructura, pues propician tratar en profundidad sólo los aspectos teóricos relacionados con el problema, así como relacionar lógica y coherentemente las teorías y principios provenientes de estudios anteriores.

La evaluación de las competencias cognitivas y metacognitivas, permitió concluir que aunque el 50% de los rasgos evaluados se pudieron calificar con la valoración *Bueno*, un porcentaje muy cercano a esa cifra (49%), corresponde a la resultante de la suma de las otras dos alternativas (regular 19,4% y deficiente 30,5%). Esto significa que la mayoría de los rasgos evaluados relativos a las competencias cognitivas y metacognitivas como son: planificación y organización textual, reflexión sobre la complejidad del tipo textual, conocimiento de la superestructura textual y corrección de la edición final, se pueden calificar de *Regulares* y *Deficientes*.

Acerca de la planificación y organización textual, tampoco hubo resultados satisfactorios, ya que se evidenció carencias importantes para precisar los objetivos y elaborar el plan que guiará la escritura, así como ejecutar habilidades relativas a convertir en palabras las ideas, responder a las exigencias sintácticas, semánticas, ortográficas, léxicas y morfológicas (Inés, 2013)

En lo que respecta al conocimiento de la superestructura textual y la reflexión sobre la complejidad del tipo textual, no hay competencias consolidadas al respecto, lo que limita profundamente la calidad de los trabajos, pues la superestructura funciona como una estrategia cognoscitiva que facilita a los hablantes elaborar los textos y a los receptores comprenderlos, al mismo tiempo que les permite almacenar la información y recuperar lo esencial cuando se le requiera. (Ainoa y Merce, 2017)

Con relación a la exigencia de corrección de la edición final del trabajo de investigación, es importante puntualizar que ésta es la etapa final del proceso de escritura, cuya característica fundamental es la recursividad, pues se debe repetir tantas veces como sea necesario hasta lograr que el texto responda a las exigencias de coherencia y cohesión (Álvarez, 2011). Para cumplir con éxito esta etapa se necesita activar las capacidades cognitivas. De manera similar a los demás rasgos ya evaluados esta exigencia textual presenta dificultades, pues es común observar transgresiones de las convenciones ortográficas, errores de transcripción, incumplimiento de las pautas formales de presentación del informe, lo que sucede porque los estudiantes en este proceso no se plantean interrogar sus textos considerando las expectativas del lector, no hay revisión de lo escrito sustantivamente, lo hacen de forma mecánica y superficial.

CONCLUSIONES

Fueron notorias las debilidades en la escritura de las tesis de grado como texto académico, puntualmente en lo referido al manejo de la coherencia, de la cohesión, de la superestructura, de las competencias pragmático discursivas y de las competencias cognitivas y metacognitivas. Ello implica serios inconvenientes para responder a los desafíos discursivos complejos que involucran profundidad en el conocimiento sobre gerencia educativa y gestión comunitaria, manejo de las fases de investigación, procedimientos, instrumentos de la metodología de investigación aplicada, así como la competencia en los requerimientos textuales que integran la escritura académica.

En lo atinente al nivel microestructural, las faltas principales tuvieron que ver con la transgresión de las reglas que aportan cohesión y coherencia, éstas apuntan hacia la estructura que forma parte de las oraciones y párrafos que integran un texto y que a través de mecanismos de cohesión (sustitución, elipsis, deixis textual, proformas lexicales y gramaticales) establecen las relaciones intratextuales y se convierten en un tipo de guía para que el lector pueda inferir los significados presentes en un texto. Su no cumplimiento incide de manera negativa en el nivel macroestructural ya que estos elementos permiten dar la forma de una unidad coherente al texto. Son mecanismos que facilitan organizar la información mediante la jerarquización de las ideas principales, secundarias y detalles, ello facilita la reconstrucción de la macroestructura por parte del lector. En consecuencia, los jurados y demás miembros de la comunidad universitaria que hacen uso de estos textos tendrán inconvenientes para recuperar interpretativamente el significado que se quiso expresar.

Siendo el texto una unidad que se integra por una jerarquía de niveles (Serrano, 2014), el poco manejo de las propiedades anteriores repercute en que el mismo no logre una precisa y clara estructura, es decir que no concrete acertadamente la superestructura (género). Esas estructuras textuales comunicativas propias de la tesis como texto académico exigen, en las especialidades de Gerencia Educativa y Educación para la gestión comunitaria, integrar los conocimientos que los estudiantes han adquirido en esas áreas científicas y poner en práctica los saberes en metodología de la investigación, ello implica una particular cultura escrita, así como una práctica de interpretación y producción textual que debe responder a una superestructura esencialmente argumentativa- expositiva, con metodología aplicada y adecuada al sistema exigido para el registro del aparato crítico.

Es evidente el poco entrenamiento de los estudiantes que nos sirvieron como muestra para estructurar el contenido de los proyectos a partir de categorías y reglas de formación que concreten un producto significativo organizado, principalmente, en categorías formales como *Tesis, Argumentos y Conclusión*. A su vez, en el interior de cada una de estas categorías, no

hubo la ejecución adecuada de las estrategias metacognitivas para construir los párrafos, para relacionarlos con subtemas; con las proposiciones, con las oraciones y con los sintagmas en concordancia directa con los conceptos.

La tesis de grado es un tipo de texto académico que ofrece una gran complejidad, pues convoca no sólo la práctica acertada de las competencias textuales, sino amplios conocimientos en metodología de investigación, los resultados obtenidos plantean la necesidad de profundizar en la didáctica de los géneros académicos y en particular, en la superestructura argumentativa, lo cual propiciaría aportar a los tesisistas herramientas textuales para que organicen la experiencia comunicativa de tal forma que el interlocutor acepte como válidas las premisas presentadas.

En el mismo sentido, es impostergable ofrecer a los estudiantes una formación sostenida sobre los diferentes enfoques metodológicos que facilitan abordar los objetos de conocimiento y que desarrollan competencias para obtener información relevante y objetiva, para facilitar extender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento propio de cada disciplina. Esta didáctica encuentra plena correspondencia con la postura de Carlino (2004) cuando puntualiza que "la universidad exige incorporarse a la cultura escrita de una disciplina, por lo cual es preciso aproximarse a sus conceptos y a sus patrones comunicacionales específicos" (p.3)

REFERENCIAS

- Ainoa, B y Merce, A. (2017). Análisis de las estructuras textuales de los textos escolares de química en relación con su función docente. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 35.1, 111-132.
- Arnáez, P. (2014). Propuesta pedagógica: La secuencia didáctica y el proyecto de trabajo de grado. Stela Serrano y Rudy Mostacero (comp.). *La escritura académica en Venezuela*, 3017-335. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Álvarez, (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesor. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269-294.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2011). La alfabetización en el discurso académico. En Bolívar, A. & Beke, R. (comp.) *Lectura y escritura para la investigación (15-40)*, Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Camargo, Z, Uribe, G, Zambrano, J. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. El caso de la Universidad del Quindío. *Sophia*, (9), 95-108.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, (57), 355-381.
- Carlino, P. (2006): "Escribir, leer y aprender en la Universidad". Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica. *EDUCERE. Artículos Arbitrados*, 8 (26), 321-327
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

- Castello, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En A. Camps y M. Milian (Comps). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp.67-104). Buenos Aires: Homo Sapiens
- Erlich, F & Shiro, M. (2011). La argumentación en el discurso académico. En Bolívar, A. & Beke, R. (comp.) *Lectura y escritura para la investigación*, 163-187. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- García, M. y Andrade, E. (2014). Trabajos especiales de grado con Mención Publicación. Caso: Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura. En Stella Serrano y Rudy Mostacero (comp.) *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*, 197-236. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Hylan, K. (2000) *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academia Writing*. Singapore: Pearson Education.
- Inés, J. (2013). Enseñanza de la gramática desde el enfoque generativista. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 22, 111-126.
- Marinkovich, J. y Velázquez, M. (2010). La representación social de la escritura y los géneros discursivos en un programa de licenciatura: una aproximación a la alfabetización académica, en G. Parodi (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*(pp.127-152), Santiago de Chile: Ariel.
- Martínez, E (2014). El párrafo como unidad discursiva: consideraciones de forma y contenido relativas a su demarcación y estructuración. *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 197-221.
- Mostacero, R. (2014). La escritura en la investigación: un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico. En Stella Serrano y Rudy Mostacero (comp.) *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*, 197-236. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Mostacero, R. (2010). *Escala Jerarquizada de Dificultades de Escritura*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Bogotá: Aguilar
- Peña, J. (2014). Una aproximación pedagógica a la escritura académica. En Stella Serrano y Rudy Mostacero (comp.) *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*, 237-257. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Radloff, A., y De la Harpe, B.(2000). Helping student develop their writing skills.a resource for lecturers. En *Flexible Learning for a Flexible Society*, Actas del ASET, Higher Education Research and Development in South Asia.Conference. Toowoomba, Queensland.
- Serrano, S. (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. *Entre Lenguas*, (16), 27-41.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto, en *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*- Rosario, Santa Fe: Homo Sapiens.
- Van Dijk, T. (1991). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press