



INSTITUTO SUPERIOR DE LETRAS EDUARDO MALLEA (A-1369)

Tecnicatura Superior en la Corrección de Textos

Modalidad a distancia

**LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA COMO MEDIO PARA MEJORAR LA
CALIDAD DE TEXTOS CIENTÍFICO-ACADÉMICOS
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

TUTOR: SANTA CRUZ, ADRIANA

AUTOR: FRANCO, JÉSICA

FECHA DE ENTREGA: 22/11/2014

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. LA ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR	3
1.2. JUSTIFICACIÓN	6
1.3. OBJETIVOS	8
2. MARCO REFERENCIAL	11
2.1. EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	11
2.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN	13
2.3. LA PERSPECTIVA DEL PROYECTO FACTIBLE	14
3. METODOLOGÍA	16
3.1. PLAN DE TRABAJO	16
3.1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA Y DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES	16
3.1.2. INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL	18
3.1.3. INVESTIGACIÓN DE CAMPO	19
3.1.4. ANÁLISIS DE DATOS Y CONCLUSIONES	21
3.2. FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA	22
3.3. ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD	23
3.4. VIABILIDAD	24
4. DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES	26
5. CONSIDERACIONES FINALES	28
ANEXO: TAPA DE LA REVISTA RUA N.º 12	30
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	31

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. LA ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR

La generación de contenidos académicos y científicos de calidad ha sido siempre uno de los grandes desafíos de la educación superior, por eso es importante conocer y desarrollar los medios disponibles que permitan lograr dicha calidad. Por ejemplo, a través de actividades de comprensión lectora, el estudiante no solo adquiere mayor erudición en el área de su especialización, sino que puede elaborar nuevo conocimiento.

Toda actividad académica implica, en algún momento, producir textos. Nos referimos aquí al género académico en sus distintos formatos: tesis, ensayo, artículo científico, examen, informe, monografía, reseña, etc. Por ende, es imprescindible que el estudiante de educación superior cuente con las herramientas necesarias para producir este tipo de textos.

Para lograr esto, los docentes y las instituciones educativas deben advertir que el ejercicio de la lectura y la escritura no son nociones básicas que se aprenden en la escuela primaria y secundaria. Ambas actividades son consecuencia de un proceso cognitivo que consta de varios subprocesos, estrategias y habilidades metacognitivas, íntimamente ligadas a nuestras competencias lingüísticas.

Es necesario también entender que “la comprensión textual se manifiesta a través del desarrollo de habilidades y hábitos para cada tipo de texto, ya sean descriptivos, narrativos o expositivos.”¹ Según la noción de *procesos inferenciales*, el lector complementa la información de un texto utilizando los conocimientos conceptuales y lingüísticos que posee. Esto es, utiliza sus estrategias cognitivas y metacognitivas para completar los vacíos del texto y así dotarlo de sentido global:

¹ L. SALES GARRIDO, (2003) «LA COMPRESIÓN, EL ANÁLISIS Y LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS SEGÚN EL ENFOQUE COMUNICATIVO», *UNIVERSIDADES* [EN LÍNEA], NÚM. 25 (ENERO-JUNIO), PP. 13-33, [CONSULTADO: 3 DE SEPTIEMBRE DE 2014], ISSN: 0041-8935. DISPONIBLE EN: [HTTP://GOO.GL/KWUAIN](http://goo.gl/KWUAIN)

Entre las estrategias para la comprensión se encuentran las inferencias. Su aplicación requiere de la activación de los conocimientos previos que posee el lector antes de la lectura que faciliten la selección de la información relevante, la generación de expectativas sobre el significado del texto, la utilización de inferencias sobre la información no explícita, la organización de la información obtenida y su asimilación a los esquemas del lector.²

Por lo tanto, si leer es inferir, e inferir implica poner en práctica ciertas estrategias de comprensión lectora que fomenten el pensamiento crítico, ¿por qué no dotar a los alumnos de esas estrategias?

Existen, igualmente, grandes diferencias entre la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel secundario, y la alfabetización en el nivel superior. Por ejemplo, en el nivel secundario se exige al alumno reproducir las enseñanzas impartidas por sus maestros sin que indaguen más allá del contenido de sus manuales. Así, muchos aprenden a recitar de memoria esos textos, pero sin llegar a comprenderlos. En cambio, en el nivel superior se busca que el estudiante indague, examine y analice por sí mismo, contando con el profesor solo como guía, y no como fuente de respuestas. Sin embargo, estas formas generan dos esquemas del pensamiento diferentes y contradictorios en el alumno, que lo obligan a enfrentarse con modos y usos del lenguaje heterogéneos, que varían según el autor y la disciplina.

Claramente las técnicas adquiridas en la educación básica no son suficientes para enfrentar las exigencias que impone el nivel superior. En consecuencia, es común que el estudiante universitario, al enfrentarse a la tarea de escribir un texto bajo encargo de sus profesores, muestre dificultades para organizar lógicamente y coherentemente la información que necesita presentar.

Esto puede deberse a varias razones, pero una de las principales es, sin duda, la deficiente preparación que recibe el alumno para desarrollar su competencia textual:

La competencia textual escrita implica varios dominios: saberes gramaticales (competencia lingüística) y estrategias de uso o saber pragmático; así como los propios de la escritura: grado de planificación, saber discursivo, ausencia del in-

² L. SALES GARRIDO, *OP. CIT.*

terlocutor, estructura del discurso, género textual, elaboración de párrafos, uso de la puntuación y la ortografía, posibilidad de corrección.³

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que existe una estrecha relación entre la competencia textual, el pensamiento crítico y la generación de contenidos científicos y académicos. Y para que esta relación pueda articularse de manera coherente, es preciso que la alfabetización de los estudiantes se lleve a cabo con acciones y prácticas concretas tanto por parte del docente como de la institución.

Sin embargo, la actualidad de la educación superior en Latinoamérica demuestra que muy pocos estudiantes logran comprender y producir textos académicos sin presentar alguna dificultad. Existen varias formas de constatarlo: Desinano observa que una de las características recurrentes de las producciones de los alumnos universitarios es la fragmentariedad, la cual define como “un conjunto de rasgos que alejan al texto del *continuum* normal de textualización y que hacen prácticamente imposible leer/interpretar los trabajos a menos que el lector-profesor conozca el tema para reponer/ reformular lo escrito.”⁴

Entonces, ¿de qué forma se podría mejorar la capacidad de comprensión textual de los alumnos en el nivel superior? ¿Cuáles son las estrategias de alfabetización para el nivel superior y cómo deberían implementarse? ¿Qué puede hacer la institución para lograr una mejora en la calidad de su producción científica?

Cabe aquí señalar que, por un lado, el término *analfabetismo académico* se refiere a las dificultades de los estudiantes de educación superior al interpretar y producir textos académicos⁵. Y por el otro, la definición de *alfabetización académica* que “señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de

³ M. T. GUTIÉRREZ, (2005) «DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA: ENSEÑAR LA ESCRITURA EN SECUNDARIA», *CORREO DEL MAESTRO* [EN LÍNEA], NÚM. 110 (JULIO), [CONSULTADO: 11 DE SEPTIEMBRE DE 2014]. DISPONIBLE EN: [HTTP://GOO.GL/C3OdOQ](http://goo.gl/C3OdOQ)

⁴ B. HALL Y M. LÓPEZ, (2011) «DISCURSO ACADÉMICO: MANUALES UNIVERSITARIOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS». *LITERATURA Y LINGÜÍSTICA* [EN LÍNEA], NÚM. 23, PP. 167-192, DOI: 10.4067/S0716-58112011000100010

⁵ B. HALL Y M. LÓPEZ, *OP. CIT.*

las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003:410).

De esta forma, para contrarrestar las consecuencias del *analfabetismo académico* se deben poner en práctica las estrategias de *alfabetización académica*: leer críticamente, conocer a los interlocutores, familiarizarse con las tipologías textuales, reconocer los recursos argumentativos del lenguaje, entre otras. Así el término *alfabetizar* designa el nuevo desafío en la educación superior, donde se deberá promover el continuo aprendizaje de la lectura y la escritura.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se propone trabajar con el grupo de estudiantes pertenecientes a la cuarta generación del posgrado de Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana, en su sede de la ciudad de Xalapa. Esta Universidad, creada en 1944, es hoy en día la principal institución de educación superior pública en el Estado de Veracruz. Cuenta con una densidad estudiantil de 62 129 matriculados en sus 74 facultades, y con 7 centros de investigación en distintas áreas, acreditados a nivel nacional. En la ciudad de Xalapa —capital del estado—tiene además a su cargo el Museo de Antropología: el segundo más importante de México.

En agosto de 2011, la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana fue incorporada al Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), en la modalidad de programa de nueva creación:

El ingreso de los programas de posgrado en el PNPC, representa un reconocimiento público a su calidad, con base en el proceso de evaluación realizados por el comité de pares, por lo que el PNPC coadyuva al Sistema de Garantía de la Calidad de la educación superior. Asimismo, es un referente confiable acerca de la calidad de la oferta educativa en el ámbito del posgrado, que ayuda y orienta a los diferentes sectores del país, para que opten por los beneficios que otorga la formación de recursos humanos de alto nivel.⁶

⁶ CONACYT. (2011) *PROGRAMA NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD: ANEXO A DE LA CONVOCATORIA 2012* [EN LÍNEA], [CONSULTADO: 1 DE SEPTIEMBRE DE 2014]. DISPONIBLE EN: [HTTP://GOO.GL/HJ27FZ](http://goo.gl/HJ27FZ)

El CONACYT es también responsable del programa de becas para estudios de posgrado más importante y reconocido de México, el cual brinda acceso a la población para realizar especialidades, maestrías y doctorados, tanto en el país como en el extranjero. En el caso de la Maestría en Arquitectura, todos los alumnos aceptados en el programa son automáticamente becados por el CONACYT durante el tiempo de duración del posgrado (en este caso, dos años), ya que este forma parte del PNPC.

De igual forma, la designación de “posgrado de calidad” implica quedar bajo la constante supervisión del CONACYT, el cual evalúa, según distintos criterios pertinentes, la calidad de sus programas de posgrado. Uno de los criterios determinantes para seguir formando parte del PNPC es el de *eficiencia terminal*, definido como “la proporción de estudiantes de una cohorte generacional que se gradúan en un cierto período con relación al número de estudiantes que componen la cohorte”⁷.

Dado que el programa de becas de CONACYT apunta a contribuir al sistema de ciencia y tecnología mexicano con recursos humanos del más alto nivel, una de las formas de medir este objetivo es calculando el número de alumnos de una generación que comenzó los estudios y se tituló en un tiempo estipulado. Sin embargo, existe una contradicción —debido a un vacío legal— en cuanto al máximo tiempo que tiene el alumno para obtener su titulación: hacia las instituciones, el CONACYT exige un máximo de seis meses, contados a partir del último día de clases; pero a los alumnos les otorga el plazo de un año. Esto ha generado varias controversias entre los alumnos y la institución, que se espera puedan esclarecerse en un futuro cercano.

Si bien la maestría objeto de este estudio cuenta con un mecanismo de evaluación de los ingresantes (entrevista, evaluación del protocolo de investigación, curso propedéutico, etc.) que permite *descartar* a aquellos candidatos que no consideren aptos para el posgrado, existen dificultades en cuanto al alcance de los objetivos propuestos. Por ejemplo, el porcentaje de eficiencia terminal con el que se cuenta hasta el momento no es el esperado. De la primera generación (2013) se han graduado 7 estudiantes, de 11 que habían ingresado; y de la segunda generación (con fecha de culminación 31 de enero de 2015), se han graduado hasta el momento solo 3 estudiantes.

⁷ CONACYT, *OP. CIT.*

Por una parte, el plan académico que se desarrolla en el posgrado parece no motivar o presentar inconvenientes al estudiante para que se gradúe en el tiempo estipulado. Asimismo, la falta de unificación de criterios para evaluar y guiar a los alumnos en el proceso de aprendizaje aparece como una de las mayores causas de no lograr la eficiencia terminal deseada. Por otra parte, existen contradicciones en el reglamento instituido por el CONACYT, el cual exige al posgrado la titulación de sus estudiantes en un plazo máximo de seis meses, luego de haber terminado de cursar, mientras que al estudiante le otorga el doble de tiempo para obtener su título: un año a partir del último día de clases.

Es a partir de estas cuestiones que nace la propuesta de creación de un manual como respuesta pedagógica a las necesidades del posgrado. El manual permitirá a la maestría disponer pautas y objetivos específicos para sus estudiantes, y así unificar el trabajo de los docentes bajo los mismos objetivos. De esta forma, el estudiante respetará el manual ante cualquier otro documento o directiva.

El manual presentará conceptos teóricos de forma jerárquica, unificada y ordenada, con ejemplos y definiciones que ayuden al alumno a comprender mejor dónde se encuentra, y que lo guíen en su aproximación a la investigación científica y a los conocimientos especializados de los textos a los que se enfrentarán. Se tomarán como base para este trabajo los aportes de Hall y López, quienes afirman que “ayudar a leer a estudiantes avanzados reparando en los modos de decir de los textos constituye una tarea que debería ser considerada por todos los docentes que se preocupan por la alfabetización académica.”⁸

Así el informe que se presenta a continuación hablará, en primera instancia, de los aspectos generales de la teoría de alfabetización académica. Posteriormente se describirá la metodología utilizada para respaldar la propuesta pedagógica concreta: creación de un manual de estilo y requisitos para los alumnos de posgrado. Y, finalmente, se plantearán algunas consideraciones y recomendaciones surgidas a partir del proceso de elaboración del manual.

1.3. OBJETIVOS

⁸ B. HALL Y M. LÓPEZ, *OP. CIT.*

Como se mencionó anteriormente, desde el concepto de *alfabetización académica* se pretende dar respuesta a la pregunta generalizada de por qué los estudiantes universitarios no saben leer y escribir adecuadamente. Si bien muchos señalan que la educación secundaria es la principal culpable de esta falencia, los estudios sobre alfabetización en la educación superior permiten cuestionar esta afirmación.

La alfabetización no es un estado adquirido de una vez y para siempre; es un saber en continuo desarrollo: se trata de conocimientos que evolucionan y se complejizan a medida que adquirimos nuevos juicios y mayor comprensión de nuestro contexto. La Dra. Paula Carlino, una de las principales figuras en el ámbito latinoamericano de alfabetización académica, explica que:

la fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización es una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento.⁹

Ahora bien, volviendo a la afirmación de que la generación de conocimiento científico de calidad es uno de los desafíos más grandes de la educación superior, podemos decir que cuanto más comprometida y eficaz sea la intervención de la institución en el proceso de alfabetización de sus alumnos, mejor será la calidad de su producción científico-académica.

A partir de esto, se expone como objetivo de la presente investigación la elaboración de un manual que acompañe el primer seminario de investigación dictado en la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana. De esta forma, se procura mejorar la calidad en la producción científico-académica que la institución mencionada requiere de sus alumnos de posgrado.

⁹ P. CARLINO, (2003) «ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UN CAMBIO NECESARIO, ALGUNAS ALTERNATIVAS POSIBLES», *EDUCERE* [EN LÍNEA] NÚM. 6 (ENERO-MARZO), PP. 409-420, [CONSULTADO: 4 DE AGOSTO DE 2014], ISSN: 1316-4910. DISPONIBLE EN: [HTTP://GOO.GL/ZFUJD4](http://goo.gl/zFUJD4)

Los objetivos establecidos para la creación del *Manual de estilo y requisitos para la presentación de tesis de maestría de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana*, han sido los siguientes:

1. Crear para la Maestría en Arquitectura un estilo de referencia con criterios unificados que le permita aumentar el nivel de calidad de la producción científico-académica de sus estudiantes.
2. Ayudar a los alumnos de posgrado en la redacción de sus trabajos de tesis, teniendo en cuenta las dificultades de comprensión lectora y producción escrita que presentan al ingresar al posgrado.
3. Capacitar a los alumnos en el uso del método científico.
4. Concientizar acerca de la superestructura de los géneros académicos.
5. Ofrecer referencias que ayuden al estudiante para que su investigación se presente de forma correcta y acorde con la metodología recomendada por la coordinación del posgrado.
6. Conservar y hacer trascender los logros académicos de los graduados de la presente y futuras generaciones mediante el establecimiento de normas de presentación adecuadas y uniformes.
7. Dar una respuesta pedagógica a la necesidad de poder presentar los conceptos teóricos que el alumno de este posgrado en particular necesita de forma unificada y ordenada, con ejemplos y definiciones que lo ayuden a comprender mejor las exigencias de la investigación.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Si bien el término *alfabetizar* denota, a grandes rasgos, la enseñanza básica de la lectura y la escritura, es importante conocer cómo ha evolucionado y qué implica exactamente hoy en día. Conviene además considerar que esta palabra es la traducción directa de *literacy*, la cual puede entenderse como “cultura escrita”, es decir, como “la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo, pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras.”¹⁰

Así, en las últimas décadas se ha ampliado su campo semántico y ahora incluso se emplea el término “alfabetización” para referirse al conjunto de saberes y habilidades que una persona debe poseer o adquirir para desarrollarse en un área de estudio específica. Entonces podemos hablar de alfabetización tecnológica, informática, ecológica, académica, etc. Esta última es justamente la que nos ocupa en este trabajo.

El concepto de *alfabetización académica* comenzó a desarrollarse a finales de los noventa, en el contexto educativo anglosajón¹¹ y se centra en las relaciones existentes entre lenguaje y aprendizaje en el nivel de educación superior. El encuadre teórico se toma de la lingüística aplicada y de la antropología social, y así las investigaciones estudian tanto el comportamiento del estudiante, como el de sus producciones escritas dentro de un determinado contexto social y cultural.

La premisa de la que parte esta teoría manifiesta que los conocimientos que el alumno necesita no pueden simplemente transmitirse como un bloque unitario y pensar que el trabajo del docente está terminado. Sino que, por el contrario, los conceptos deben reforzarse continua y gradualmente. Así varios investigadores afirman que “es necesario

¹⁰ P. CARLINO, *OP. CIT.*

¹¹ EL TÉRMINO “ACADEMIC LITERACIES” FUE ACUÑADO POR M. LEA Y B. STREET EN 1998.

enseñar a leer y escribir en todos los niveles educativos (Dubois, M.E., 2006; Marín, M., 2006, Parodi, 2008, etc.).”¹²

Desde la función comunicacional del lenguaje, se puede afirmar que el objetivo de cualquier texto científico-académico es transmitir información de manera clara, objetiva y precisa. Sin embargo, en el ámbito académico este ideal muy pocas veces se logra, ya que la argumentación y la polifonía son características constitutivas del lenguaje, es decir, hacen que cualquier enunciado sea indefectiblemente subjetivo. Cada vez que “un sujeto habla o escribe, exhibe en su enunciado, inevitablemente, uno o más puntos de vista y, al mismo tiempo, marca su actitud —de identificación, rechazo, aceptación, etc.— frente a ellos.”¹³

Por esta razón se considera que el lenguaje es esencialmente argumentativo. Es decir que “polifonía y argumentación son dos dimensiones constitutivas e indisolubles del uso mismo del lenguaje.”¹⁴ Entonces es inevitable, incluso en el discurso científico y académico, que el alumno incluya en su enunciado varios puntos de vista, y que manifieste su actitud frente a ellos.

Existe asimismo una diferencia entre la lectura científica y la lectura académica. Los textos científicos se adaptan a la forma de producir y gestionar conocimiento de una comunidad determinada de especialistas, mientras que los textos académicos tienen por objetivo ayudar a los nuevos investigadores a ingresar en el mundo de la investigación y la producción científica. Por eso es necesario que el estudiante conozca la estructura, lenguaje especializado y propósitos de cada uno de los géneros textuales, o al menos, de los de su área académica. Así podrá tener herramientas para analizar, evaluar y criticar los textos que lea y, al desarrollar estas habilidades, el estudiante podrá mejorar su capacidad de comprensión lectora, de investigación y de producción.

¹² B. HALL Y M. LÓPEZ, *OP. CIT.*

¹³ M. M. NEGRONI Y B. HALL, (2010) «ESCRITURA UNIVERSITARIA: FRAGMENTARIEDAD Y DISTORSIONES ENUNCIATIVAS», *BOLETÍN DE LINGÜÍSTICA [EN LÍNEA]*, VOL. 23 (JULIO-DICIEMBRE), PP. 41:49, [CONSULTADO: 11 DE AGOSTO DE 2014], ISSN: 0798-9709. DISPONIBLE EN: [HTTP://GOO.GL/XEVOPY](http://goo.gl/xEvOBY)

¹⁴ M. M. NEGRONI Y B. HALL, *OP. CIT.*

Para ejemplificar esta afirmación, citamos nuevamente a la Dra. Carlino, quien describe la situación y gradual mejora de las universidades australianas, canadienses y estadounidenses a partir de la inclusión, en sus programas educativos, de distintos recursos que alientan la interpretación y producción de textos académicos:

Los estatutos, los recursos y las prácticas efectivas hablan del lugar que han hecho en sus *curricula* a la alfabetización académica. Este cambio ha sido alentado por la constatación de que:

- a) lectura y escritura son necesarias para aprender a pensar críticamente dentro de los marcos conceptuales de cada disciplina;
- b) ingresar en la cultura escrita de cualquier dominio de conocimiento exige dominar sus prácticas discursivas características;
- c) producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables espontáneamente.¹⁵

Aquí se pone de manifiesto el compromiso institucional que deben adquirir los establecimientos de educación superior, con el objetivo de formar profesionales que puedan seguir aprendiendo e investigando de forma autónoma. No obstante, para llegar a este ideal de práctica académica, también es necesaria la articulación con el gobierno mediante programas y decretos que fomenten las actividades de alfabetización.

2.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La tipología de esta investigación es la de *proyecto factible*, ya que su propósito se centra en la búsqueda de una solución a cierto problema y la creación y ejecución de una propuesta acorde. Según la UPEL,¹⁶ el proyecto factible “consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de [...] un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos” (2003: 16).

La estructura de proyecto factible comprende un diagnóstico inicial, un planteamiento de problema, una fundamentación teórica de la propuesta, y una metodología concreta y

¹⁵ P. CARLINO, *OP. CIT.*

¹⁶ UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR.

viable. Si la propuesta se desarrolla y ejecuta a la par de la investigación, entonces deberán agregarse al proceso metodológico las actividades y los recursos necesarios para la ejecución del proyecto, y analizar su viabilidad. De esta forma, se podrán evaluar tanto el proceso como los resultados.

En la actualidad, esta tipología de investigación constituye una alternativa utilizada para elevar propuestas a nivel institucional. Es por esta causa que en la presente investigación se ha decidido utilizarla.

2.3. LA PERSPECTIVA DEL PROYECTO FACTIBLE

Un proyecto —del latín *pro* (adelante), *iectum* (lanzar)— es entendido como la elaboración de una propuesta para un objetivo determinado. Desde la perspectiva de la investigación, ese objetivo solo puede alcanzarse a través de estudios, métodos y técnicas definidas. Así el “proyecto factible” estudia una necesidad específica y se vale del método científico para lograr no solo la elaboración, sino también la ejecución de una propuesta a partir de objetivos previamente definidos.

De esta forma, al comenzar con el diseño de un proyecto factible es importante establecer las preguntas que darán sentido a la investigación/propuesta. Es decir que debemos ser capaces de determinar la naturaleza y el contexto del proyecto, y de definir y explicar los objetivos que guiarán nuestra acción. También debemos preguntarnos en qué medida nuestro proyecto aporta una verdadera solución a las necesidades planteadas, y debemos justificarlo a partir de su viabilidad, sustento teórico, beneficiarios y relevancia en el campo de aplicación.

Si bien existe aún un vacío teórico acerca del formato e inscripciones de un proyecto factible, son de gran utilidad los aportes de Renie Dubs de Moya en cuanto a la estructura y etapas que debe seguir el proyecto factible. Aunque no profundiza en la ejecución y evaluación de la propuesta. De todos modos, no es la intención del presente trabajo ahondar en esas etapas, debido a que los tiempos no lo permiten.

3. METODOLOGÍA

3.1. PLAN DE TRABAJO

Esta investigación ha seguido una metodología mixta, es decir, tanto documental como de campo. La recopilación de información para la creación del manual se produjo mediante una serie de encuentros con la coordinadora de la Maestría en Arquitectura, Dra. Bertha Salazar Martínez, alumnos de la primera, segunda y tercera generación, y profesores miembros del Núcleo Académico Básico (NAB) del posgrado mencionado. El análisis de campo se dio a partir del armado y dictado de un seminario para los alumnos de la cuarta generación.

El plan de trabajo seguido para alcanzar los objetivos señalados en la introducción, ha sido el siguiente:

FASE 1: Contextualización del problema y diagnóstico de necesidades.

FASE 2: Investigación documental.

FASE 3: Investigación de campo.

FASE 4: Análisis de datos y conclusiones.

FASE 5: Formulación de la propuesta.

3.1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA Y DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

El sistema educativo actual en México presenta varias deficiencias en la formación de lectores y escritores competentes. Según la investigación llevada a cabo por Marisol López Romero, quien aborda el tema de la enseñanza de la comprensión lectora en este país, sabemos que la alfabetización llevada a cabo hasta el día de hoy es “una didáctica convencional, tradicional, en donde se da mucho énfasis a la cátedra, en donde el alumno aprende el concepto, pero lejos está de alcanzar los conocimientos procedimen-

tales que le permitan aterrizar lo teórico en una práctica correcta de lo aprendido” (2012:119).

Esto no solo ocurre en México, sino que puede generalizarse en el contexto de América Latina, donde los estudiantes universitarios

...tienen dificultades importantes en el manejo de la lectura y la escritura, en aspectos como la definición y planeación de dinámicas enunciativas, la identificación de perspectivas e influencias teóricas en los textos, la lectura relacional entre significados, el establecimiento de jerarquías entre ideas, el uso de la organización textual como herramienta de comprensión y producción, y el hábito metacognitivo y autorregulativo al abordar tareas de lectura y escritura.¹⁷

Por una parte, lo anterior da cuenta de que la enseñanza tradicional de la comprensión lectora, la que se utiliza en el nivel primario y secundario, no cambia en el contexto de la educación superior: el docente se conforma con que el alumno entienda lo conceptual, sin atender a los procedimientos de adquisición de esos conocimientos. Es decir, no se trabaja en el aula sobre los procesos de comprensión y producción de textos, ni se reflexiona sobre el proceso de escritura.

Por otra parte, la universidad o instituto superior debe proveer al alumno de las herramientas necesarias para que estos logren producir el material académico de calidad que la institución necesita. Es decir que la universidad debe instruir en la lectura y comprensión de textos específicos del área donde el alumno se formará, y debe enseñarles a interpretar y utilizar la información para que este pueda producir nuevo conocimiento a lo largo de sus estudios. De la misma forma, debe ser responsabilidad de la institución superior el nivelar a sus alumnos sin importar la formación previa con la que hayan ingresado.

Como se ha mencionado anteriormente, el saber leer y escribir en el nivel superior no solo implica comprender un texto, sino que además el alumno debe ser capaz de entender los procesos de búsqueda y discriminación de la información que necesita extraer del mismo. Existen varios caminos o procedimientos de los cuales el estudiante necesita

¹⁷ M. CISNEROS; G. OLAVE; I. ROJAS, «CÓMO MEJORAR LA CAPACIDAD INFERENCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS», *EDUCACIÓN Y EDUCADORES* [EN LÍNEA], NÚM. 1, VOL. 15 (ENERO-ABRIL), PP. 45-61, [CONSULTADO: 18 DE JULIO DE 2014], ISSN: 0123-1294. DISPONIBLE EN: [HTTP://GOO.GL/JJ13U7](http://goo.gl/JJ13U7)

estar informado por parte del docente. Por ejemplo, para que puedan producir textos académicos, los alumnos deberían primero familiarizarse con las estrategias del discurso expositivo y argumentativo. Así, al poner en práctica esas estrategias, el alumno irá formando y fomentando su pensamiento crítico, y podrá exponer luego el conocimiento construido de manera lógica y ordenada.

Teniendo en cuenta estas premisas, la técnica de evaluación de necesidades para el proyecto se dio a partir de la opinión de coordinadores, docentes y alumnos de la Maestría en Arquitectura. La recaudación de información se llevó a cabo durante una serie de encuentros regulares —antes, durante y después del dictado del seminario— con los participantes mencionados dentro de las instalaciones de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana, entre los meses de febrero y septiembre de 2014.

Así se pudieron evaluar las dificultades más comunes de los alumnos al redactar sus tesis y focalizar el análisis en algunas de sus causas. De acuerdo con lo discutido en estos encuentros, las deficiencias se encontraban:

1. en la falta de unificación en la información proveída por la coordinación, por un lado, y los profesores, por el otro;
2. en la diversidad y confrontación de opiniones del cuerpo académico y la ausencia de autoridad que determinara los lineamientos que los estudiantes debían seguir;
3. en la baja motivación de los alumnos para terminar el trabajo de tesis;
4. en el incumplimiento de algunos directores de tesis para con sus tutorados;
5. en el incumplimiento de algunos alumnos en cuanto a las entregas pactadas con anterioridad;
6. en la falta de información, según los alumnos, acerca de los objetivos que debían ser alcanzados en cada etapa del proceso de escritura de sus trabajos;
7. en la falta de conocimiento por parte de algunos docentes en cuanto a cómo implementar los métodos o estrategias para formar el pensamiento crítico de sus estudiantes.

3.1.2. INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

La elaboración de un manual para la Maestría en Arquitectura nace entonces del procesamiento de los datos obtenidos en la evaluación de necesidades anteriormente descrita. Específicamente se propone la creación de un manual de estilo y requisitos que acompañe el primer seminario que se dicta en el posgrado: *Seminario de investigación I*.

En colaboración con la coordinadora de la maestría, se relevaron los materiales académicos y de apoyo con los que cuenta el posgrado (bibliografía, seminarios y talleres especiales, programas de movilidad, estancias de investigación, etc.), y se pudieron evaluar los criterios que utilizan, en su conjunto: requisitos de admisión, de permanencia, de evaluación, de egreso y de graduación. Durante los encuentros con los profesores miembros del NAB, se acordaron los lineamientos para el estilo bibliográfico, el cronograma de presentación de avances de tesis de los alumnos, la metodología de investigación que se llevaría a cabo, y la estructura global de presentación de los trabajos de tesis.

De esta forma, el seminario logró estructurarse de acuerdo con las partes del manual, atendiendo a la unificación de criterios que luego seguirían rigiendo tanto para los alumnos como para los profesores. El propósito es que a partir de su implementación, el manual sea tomado como primera fuente de consulta ante cualquier duda sobre el trabajo de tesis.

Tanto el manual como el seminario quedaron entonces conformados, en principio, por las siguientes partes:

Parte I: Investigación científica

Parte II: Superestructura de los textos académicos

Parte III: La argumentación: recursos y ejemplos

Parte IV: Requisitos para la presentación final de tesis

3.1.3. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Una vez diseñado el plan de estudios del seminario, se comenzó con el dictado de clases. Estas se estructuraron en cuatro sesiones de seis horas cada una, durante cuatro se-

manas, es decir que se estableció un encuentro por semana, en el mes de agosto (mes de comienzo del ciclo lectivo en toda la república mexicana). Los estudiantes sumaron once en total —de edades entre 25 y 35 años—, todos licenciados en arquitectura, provenientes de distintas universidades del Estado de Veracruz y de Puebla.

El diseño curricular fue planteado con el objetivo de que acompañara las partes pensadas para el manual con el que los alumnos seguirían trabajando después. La primera meta era que los estudiantes comenzaran a familiarizarse con el concepto de investigación científica. Para lograrlo, en la primera clase, se trabajaron los conceptos de investigación científica y el método científico. Además, se explicó cuáles eran los objetivos de la investigación en la universidad, qué significaba la investigación científica original y cuál era la formación que requería un investigador.

En el segundo encuentro se profundizó en los conocimientos sobre tipologías textuales, concentrándose en los textos académicos: en qué consisten, cuál es su superestructura, cómo se organiza el trabajo, cuál es la información y estructura que requieren la introducción y la conclusión, los tiempos verbales que deben usarse, los requisitos de fondo y de forma, etc.

Durante la tercera clase, se procuró trabajar con los alumnos bajo el formato de taller de escritura. Se les pidió que generaran un ensayo académico basándose en alguna de las cuestiones relativas a las de sus investigaciones de tesis. Para esto, ya se les había solicitado en el encuentro anterior que pensarán en su tema general, tema específico y los argumentos que querían desarrollar en el escrito.

El taller incluyó material sobre normas de puntuación, tipografía, uso de lenguaje, recursos argumentativos, y estilo bibliográfico. Asimismo se trabajó con algunos ejemplos que los mismos alumnos iban produciendo, incluso se hicieron observaciones de pares con el objetivo de promover el trabajo colaborativo. Todo esto concuerda con la tercera parte del manual, correspondiente al estilo académico.

En el cuarto y último encuentro, cada alumno trajo consigo el ensayo trabajado en la clase anterior y se trataron las dudas que habían surgido durante el proceso de escritura. Muchas de ellas referían al formato de citación y la formulación de la tesis que desarrollaría luego el texto. En general, se dieron a conocer varios errores de coherencia y

cohesión, tiempos verbales, repeticiones, redundancias, pero sobre todo (y como se esperaba) una considerable falta de comprensión y manejo del tema que desarrollaba cada uno de los estudiantes.

3.1.4. ANÁLISIS DE DATOS Y CONCLUSIONES

El seminario tuvo como objetivo final que cada alumno produjera un ensayo argumentativo basado en su problema de investigación —presentado en el protocolo de tesis— que pudiera ser publicado en una revista académica. El programa consistió en explicar detalladamente y por medio de ejemplos, las características y función de los ensayos argumentativos para que luego los alumnos pudieran escribir siguiendo esa estructura en particular.

Para lograr este objetivo, se analizaron varios textos argumentativos del área académica, se explicó cómo formular la tesis, cómo organizar la introducción y la conclusión, y cada uno de los recursos argumentativos de los que se podían valer, entre otras cosas. Sin embargo, a la hora de elaborar los textos encargados, los alumnos manifestaron problemas para definir su tema específico, debido a que les faltaba dominio/ comprensión de su tema de investigación (a pesar de que ya habían presentado el protocolo de investigación como requisito de ingreso al posgrado). Por ejemplo, cuando se les preguntaba qué querían decir, o cuál sería el objetivo de su argumentación, no sabían explicarlo concretamente.

Algunos exponían temas demasiado generales como “la educación”, o “el espacio público”, lo cual indicaba que tenían dificultad para contextualizar la información que habían obtenido de la lectura. Muchos incluso recurrían a la cita para explicar conceptos porque no podían hacerlo con sus propias palabras. Cuando luego se les pidió completar las referencias bibliográficas, no tenían información sobre qué estilo debían utilizar y de qué forma presentarlas. Esto se debía a que la institución no había dejado en claro aún los lineamientos.

Con esta primera evaluación, se pudo concluir que los alumnos presentaban un bajo nivel de comprensión lectora de la bibliografía que habían revisado para construir sus protocolos. Asimismo, no poseían herramientas adecuadas para trabajar con los textos del

tipo académico o científico, y carecían de práctica en la producción textual de este tipo de géneros.

3.2. FORMULACIÓN DE LA PROPUESTA

A partir de estas observaciones, los trabajos producidos por los alumnos y los encuentros con los demás académicos, se planteó que la primera parte del manual también explicaran, de forma simple y sintética, los objetivos del posgrado y de la generación de contenidos en la investigación científica. Asimismo, para evitar confusiones y reclamos por parte de los alumnos, se consideró pertinente agregar un aviso legal en las primeras hojas para que todas las partes tuvieran presente el reglamento de la maestría.

La segunda parte del manual quedó conformada, básicamente, por las pautas para desarrollar la escritura de la tesis. Se profundizó en las características de la escritura académica: la formulación de tesis, las herramientas para la argumentación, la objetivación del discurso, la superestructura de los capítulos, las citas y referencias bibliográficas, y la estructura de la introducción y la conclusión, entre otras.

Sobre la base en los cuestionamientos y errores que surgieron en el dictado de la tercera sesión del seminario, se construyó la tercera parte del manual. Muchas de las preguntas de los alumnos se basaban en sus dudas sobre normativa: puntuación, uso del lenguaje, tipografía, y la norma de estilo que debían utilizar para las referencias bibliográficas.

La cuarta y última parte del manual se realizó junto con la coordinadora de la maestría, quien sugirió agregar los requisitos y procesos administrativos que los estudiantes debían seguir una vez terminado su trabajo de tesis. Esta parte incluye las pautas para la presentación final de tesis: tipo de letra, márgenes, notas al pie, jerarquía de títulos, etc. Además, se agrega una detallada lista de ejemplos de citas bibliográficas según la norma ISO 690.

Así tanto el manual como el seminario se reformularon de la siguiente manera:

Parte I: La investigación científica

Parte II: La escritura académica

Parte III: Manual de estilo

Parte IV: Requisitos para la presentación final de tesis

En resumen, el *Manual de estilo y requisitos* pretende actuar como guía para profesores y alumnos de la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana. Contiene los criterios y normas que deberán respetarse en la presentación de los trabajos finales de tesis, y procura facilitar la tarea de investigación y el manejo del lenguaje formal y académico. Asimismo, indica los procesos metodológicos más utilizados en el campo de la arquitectura y el urbanismo para que los estudiantes puedan desarrollar sus trabajos con más seguridad. Finalmente, se agrega un listado de bibliografía recomendada para los que quieran profundizar conocimientos.

3.3. ANÁLISIS DE FACTIBILIDAD

El objetivo propuesto al comenzar el seminario era llegar a publicar un artículo en la revista de la Red Universitaria de Urbanismo y Arquitectura (RUA), perteneciente a la facultad. Al concluir las clases —y luego de varias correcciones— los alumnos habían producido un texto argumentativo bien estructurado en formato y contenido. Por tal motivo, se procedió a enviar los artículos con más posibilidades de ser aceptados para la edición del mes de enero, cuyo tema global será “El derecho a la ciudad”. Así de los 11 artículos recibidos, 8 fueron aceptados para publicación en la edición N.º 12 de esta revista (ver Anexo), lo cual significó que la cuarta generación fuera la primera, desde que comenzara el posgrado, en publicar durante el primer semestre.

Nos permitimos contar esto como uno de los primeros logros del proyecto, ya que en las generaciones anteriores, solo algunos alumnos contaban con publicaciones a partir de su tercer semestre. Asimismo, este hecho da cuenta de la factibilidad de futuros logros que puedan obtenerse a partir de la implementación del seminario sugerido, ya que además de haber obtenido buenas observaciones por parte de los alumnos, de los docentes y de la coordinación del posgrado, ha comenzado a dar resultados visibles e inmediatos.

Una vez que el manual comience a circular entre los estudiantes (fecha propuesta de la primera entrega: 7 de enero de 2015), se deberá prestar atención a cómo se adapta tanto

entre los alumnos como los docentes para evaluar si los contenidos son realmente útiles según los objetivos planteados. Esto será evaluado por la coordinación.

Es importante destacar que la Facultad de Arquitectura ya cuenta con los recursos humanos y los materiales necesarios para poner en funcionamiento tanto el manual como el seminario que lo acompaña. En la siguiente generación (quinta), lo recomendable sería que el material didáctico se entregue antes de que el seminario comience (probablemente junto con la inscripción) para que el estudiante pueda familiarizarse con él previamente.

Para lograr esta propuesta es indispensable la participación y capacitación del cuerpo académico de la Maestría en Arquitectura acerca del nuevo material pedagógico. Muchos de los docentes que forman parte de este cuerpo están desactualizados en cuanto a las nuevas disposiciones de la publicación en revistas de investigación científica, a la nueva *Ortografía de la RAE*, y al estilo de citación bibliográfica. Aún más importante, varios docentes no saben contextualizar los errores que los alumnos comenten al producir escritos. Es por esto que la capacitación será un paso fundamental para que el proyecto realmente se adapte a las necesidades y evolucione positivamente.

3.4. VIABILIDAD

Este proyecto, como se dijo inicialmente, se ha puesto en práctica con la cuarta generación de la Maestría en Arquitectura. Se espera que los alumnos se gradúen en tiempo y forma, y que además puedan lograr una activa participación en el ambiente académico, publicando sus avances y logros tanto a nivel regional, como nacional e internacional.

Por lo descrito en el apartado anterior, podemos afirmar que la implementación del manual es viable, ya que cuenta con los aportes de personas beneficiarias del proyecto: alumnos, docentes y coordinadores. Todos han ayudado con su formación y experiencias. Además, la creación de este manual partió de las necesidades planteadas por los mismos involucrados, por lo cual cuenta con las herramientas e información que se cree necesaria para que los futuros alumnos y docentes del posgrado puedan utilizarlo fácil y fielmente.

De esta forma será más probable que los estudiantes produzcan textos de similares características a los estudiados y que, al mismo tiempo, aprendan a buscar, indagar y clasificar la información que necesitan para desarrollar nuevos conocimientos. Es decir que el objetivo último de esta proyecto es que el alumno profundice en su pensamiento crítico y así pueda crear textos de calidad. Mientras más críticos sean los estudiantes, mejores propuestas habrá en sus trabajos y más útiles serán los aportes al mundo científico.

4. DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con el material analizado en este informe, es posible afirmar que el total de los trabajos recibidos al finalizar el seminario de investigación, exhibían errores básicos de comprensión de lectura y expresión escrita. Por ejemplo, se confundían los términos “espacio público” y “espacio urbano”, cuando estos son conceptos básicos de la arquitectura. Esto llevó a pensar que el alumno acarrea errores de su formación anterior.

También se presentaban errores de formulación de citas: directa, indirecta y la reformulación, además de numerosas dudas acerca de cómo proceder con las referencias bibliográficas. Lo cual denota poca o nula experiencia con la escritura académica. Los problemas de ambigüedad, la abundancia de oraciones complejas, la utilización de lenguaje subjetivo y la falta de cohesión fueron los rasgos principales de los textos argumentativos que presentaron los alumnos. Es clara entonces la falta de conocimiento y familiarización que los estudiantes tienen con el género académico.

Sin embargo, este grado de dificultad es el esperado en muchos casos, debido a los problemas de alfabetización que no se enmiendan en la educación superior (licenciatura). Es por eso que debe ser tarea del docente (respaldado por la institución) nivelar a los estudiantes con anticipación para que esas dificultades no sigan creciendo durante el curso del posgrado.

Cabe aquí recordar que no fue objetivo de este trabajo resaltar los problemas que el estudiante presenta en su producción escrita, sino proponer una solución pedagógica concreta que ayude a concientizar al alumno, los docentes y la institución acerca de cómo trabajar con los distintos tipos de texto que conciernen a la actividad científica.

Es importante tanto el seguimiento de esta propuesta pedagógica, como la actualización del material que se entrega a los estudiantes. Igualmente, el cuerpo académico debe tener en cuenta que la constante motivación del estudiante es fundamental para que muestre avances en sus tareas y fomente el pensamiento crítico. Se recomienda a los coordinadores una reunión semestral con el NAB, en la cual puedan discutirse los avances, retrocesos y mejoras, o nuevas aplicaciones del material didáctico presentado.

Será de utilidad para los alumnos poder contar además con una persona externa al núcleo académico que pueda auxiliarlos en resolver sus dudas gramaticales y con quienes puedan leer, comentar y reescribir sus borradores de tesis. Esto los ayudará a desarrollar una “conciencia retórica, es decir, saber que quien escribe ha de encauzar su texto coordinando su propósito con las expectativas y objeciones que anticipa en su lector previsto.”¹⁸ Así al enfrentarse a sucesivas revisiones, el estudiante aprenderá a ser más crítico y enfocado en cuanto a la búsqueda de información para su trabajo.

En cuanto al diseño curricular del *Seminario de Investigación I*, se recomienda adaptarlo a las necesidades específicas del grupo con el cual se trabaje y del profesor a cargo. Eso sí, debe mostrarse consistencia metodológica para el perfeccionamiento y evaluación de las actividades, y fundamentalmente contribuir a la formación integral del estudiante en su primera etapa.

La estructura del seminario deberá presentarse con claridad, guardar relación con los objetivos de aprendizaje y ser específica en la descripción de herramientas que se emplearán durante ese tiempo. Será imprescindible que las actividades de enseñanza permitan mejorar de las competencias que el alumno de posgrado necesita (habilidades de comprensión textual, técnicas de investigación, etc.) además de promover el trabajo autónomo y colaborativo. Por último, el docente deberá estar atento a que el alumno pueda demostrar su desempeño y a las metas alcanzadas.

En la evaluación del trabajo de los alumnos (ya sea este un texto argumentativo, como el de nuestra propuesta o algún otro tipo de evaluación que se amolde a los objetivos propuestos), será pertinente referenciar específicamente lo que se evaluará, promover la autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes, y utilizar instrumentos que permitan medir el desarrollo de la secuencia didáctica aplicada.

¹⁸ P. CARLINO, (2013) «ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UN CAMBIO NECESARIO, ALGUNAS ALTERNATIVAS POSIBLES», *EDUCERE* [EN LÍNEA] NÚM. 6 (ENERO-MARZO), PP. 409-420, [CONSULTADO: 4 DE AGOSTO DE 2014], ISSN: 1316-4910. DISPONIBLE EN: [HTTP://GOO.GL/ZFUJD4](http://goo.gl/zFUJD4)

5. CONSIDERACIONES FINALES

Queda claro que al ser uno de los objetivos de los programas pertenecientes al PNPB la publicación de material de divulgación científica, es imprescindible que los alumnos puedan producir textos de calidad que representen y avalen a la institución de la cual forman parte.

Para lograr esto, es preciso generar espacios para que los alumnos puedan desarrollar sus competencias lingüísticas: talleres de lectura y escritura, tutorías extra que ayuden al fomento de su pensamiento crítico, seminarios y talleres que lo concienticen acerca de las distintas tipologías textuales. Todo esto debería poder articularse con los objetivos finales del posgrado: la creación de una tesis de calidad investigativa.

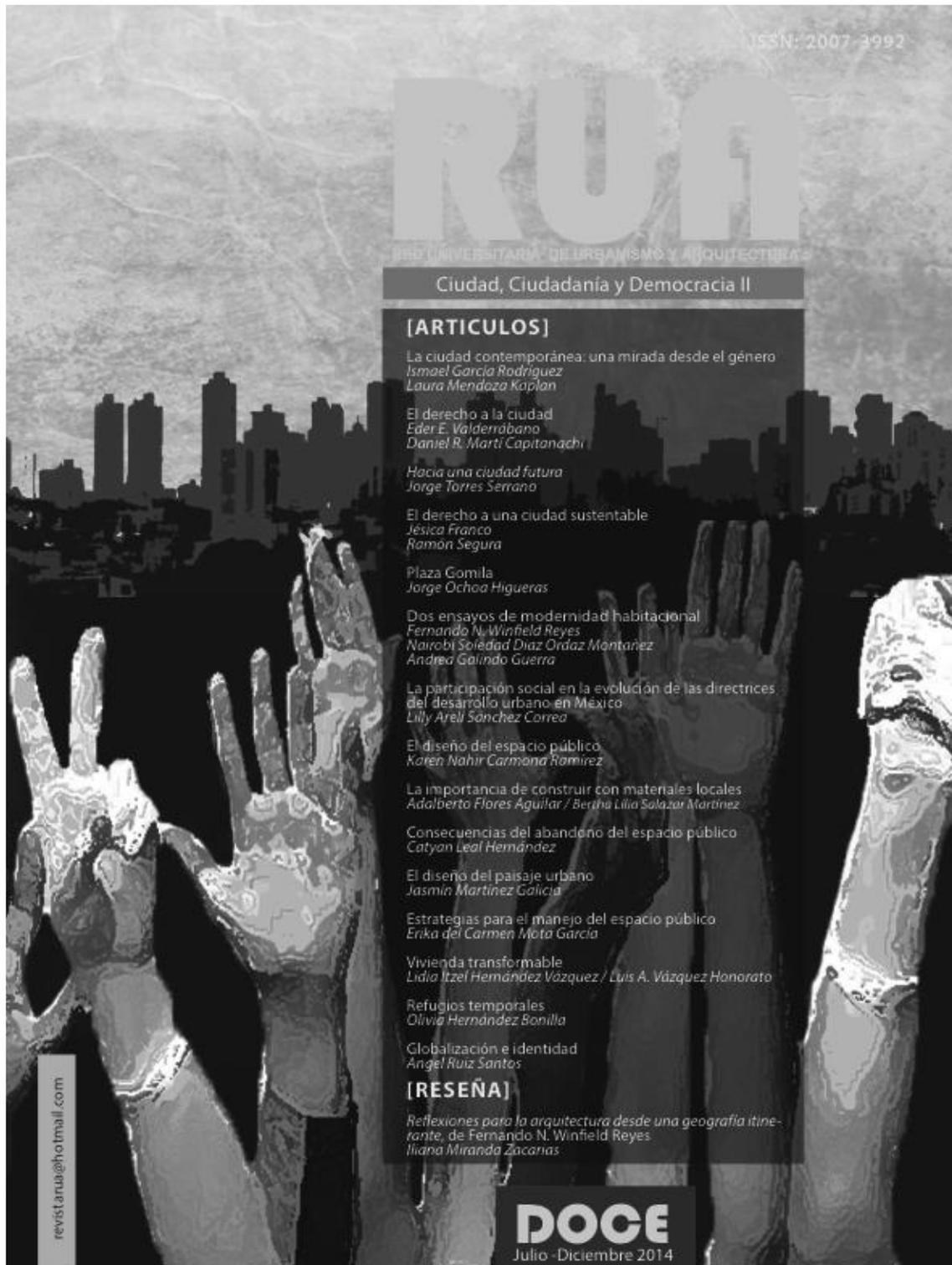
Lo anterior permitirá ofrecer al alumno una serie de herramientas que lo asistan en la constante capacitación y formación como investigador, y a los docentes, abrir más espacios para la crítica y reformulación de estrategias de enseñanza. Todo esto influirá positiva y contundentemente en la mejora de la calidad académica.

Si bien existen contradicciones entre los docentes en cuanto a la metodología y a las formas de investigación, es justamente el propósito del manual unificar los lineamientos que consoliden los objetivos y propósitos de los trabajos de tesis. Al mismo tiempo, se espera que este manual permita tomar conciencia al alumno de qué implica llevar a cabo un trabajo de investigación, con especial énfasis en la producción de nuevo conocimiento a través de la publicación de textos académicos y argumentativos.

Creemos que la generación de conciencia sobre estos géneros textuales es una parte básica e indispensable para llevar adelante el proceso de alfabetización académica que el posgrado necesita. Asimismo, como se discutió en el apartado anterior, el trabajo en conjunto de los docentes de la maestría con especialistas en el desarrollo de la lectura y la escritura será una de las claves para alcanzar los objetivos planteados.

Con todo esto, podemos concluir que la implementación y seguimiento del *Manual de estilo y requisitos*, deberá, al cabo de los dos años de duración del posgrado, haber aumentado la producción y publicación de textos científico-académicos de sus alumnos, con un criterio unificado y acorde con la metodología recomendada. Será tarea y responsabilidad de la institución (docentes y coordinadores) conservar y hacer trascender los logros académicos de los graduados de la presente y futuras generaciones de la maestría. El manual presentado deberá tomarse como punto de partida.

ANEXO: TAPA DE LA REVISTA RUA N.º 12



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBROS

GARCÍA NEGRONI, M. M.; PÉRGOLA, L. Y STERN, M. (2004) *EL ARTE DE ESCRIBIR BIEN EN ESPAÑOL*, BUENOS AIRES: SANTIAGO ARCOS EDITOR, ISBN: 987-21493-1-3

LÓPEZ ROMERO, M. «Déficit en comprensión lectora en el nivel superior: ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes?» en LACO, L; NATALE, L. Y ÁVILA, M. [Eds.] (2011), *La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires. ISBN 978-987-27056-9-5

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR (2003), *MANUAL DE TRABAJOS DE GRADO DE ESPECIALIZACIÓN Y MAESTRÍA Y TESIS DOCTORALES*, CARACAS: FE-
DUPEL, ISBN: 980-273-441-1

RECURSOS ELECTRÓNICOS

CARLINO, P. (2003) «ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: UN CAMBIO NECESARIO, ALGUNAS ALTERNATIVAS POSIBLES», *EDUCERE* [EN LÍNEA] NÚM. 6 (ENERO-MARZO), PP. 409-420, [CONSULTADO: 4 DE AGOSTO DE 2014], ISSN: 1316-4910.

DISPONIBLE EN:

[HTTP://GOO.GL/ZFUJD4](http://goo.gl/zFUJD4)

CARLINO, P. (2013) «ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA DIEZ AÑOS DESPUÉS», *REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA* [EN LÍNEA] NÚM. 57, VOL. 18, PP. 355-381, [CONSULTADO: 4 DE AGOSTO DE 2014], ISSN: 1405-6666.

DISPONIBLE EN:

[HTTP://GOO.GL/MMVRiU](http://goo.gl/MmVRiU)

CISNEROS, M.; OLAVE, G.; ROJAS, I. (2012) «CÓMO MEJORAR LA CAPACIDAD INFERENCIAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS», *EDUCACIÓN Y EDUCADORES* [EN LÍNEA],

NÚM. 1, VOL. 15 (ENERO-ABRIL), PP. 45-61, [CONSULTADO: 18 DE JULIO DE 2014],
ISSN: 0123-1294. DISPONIBLE EN:

[HTTP://GOO.GL/JJ13U7](http://goo.gl/JJ13U7)

CONACYT (2011) PROGRAMA NACIONAL DE POSGRADOS DE CALIDAD: ANEXO A DE LA
CONVOCATORIA 2012 [EN LÍNEA], [CONSULTADO: 1 DE SEPTIEMBRE DE 2014].

DISPONIBLE EN:

[HTTP://GOO.GL/HJ27FZ](http://goo.gl/HJ27FZ)

CONACYT (2014) *Programa Nacional de Becas y Posgrados* [en línea], [consultado: 1
de septiembre de 2014].

Disponible en:

<http://goo.gl/6x3oSM>

DUBS DE MOYA, R. (2002) «EL PROYECTO FACTIBLE: UNA MODALIDAD DE INVESTIGA-
CIÓN», *SAPIENS REVISTA UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN* [EN LÍNEA], VOL. 3 (DI-
CIEMBRE), [CONSULTADO: 26 DE AGOSTO DE 2014], ISSN: 1317-5815.

DISPONIBLE EN:

[HTTP://GOO.GL/NP13DD](http://goo.gl/NP13DD)

DUBS DE MOYA, R. (2004) «UNA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL PROYECTO FAC-
TIBLE», *REVISTA ENTRETENEMAS* [EN LÍNEA], NÚM. 1 (JUNIO), PP. 86-100. [CONSUL-
TADO: 28 DE AGOSTO DE 2014].

DISPONIBLE EN:

[HTTP://GOO.GL/190RV2](http://goo.gl/190RV2)

GUTIÉRREZ, M. T. (2005) «DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA: ENSEÑAR LA ESCRITURA
EN SECUNDARIA», *CORREO DEL MAESTRO* [EN LÍNEA], NÚM. 110 (JULIO), [CONSUL-
TADO: 11 DE SEPTIEMBRE DE 2014].

DISPONIBLE EN:

[HTTP://GOO.GL/C3ODOQ](http://goo.gl/C3ODOQ)

HALL, M. Y LÓPEZ, M. (2011) «DISCURSO ACADÉMICO: MANUALES UNIVERSITARIOS Y
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS». *LITERATURA Y LINGÜÍSTICA* [EN LÍNEA], NÚM. 23, PP.

167-192. [CONSULTADO: 5 DE JUNIO DE 2014], DOI: 10.4067/S0716-58112011000100010

MARÍN, M. (2006) «ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA TEMPRANA» *LECTURA Y VIDA: REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA* [EN LÍNEA], NÚM. 4 (DICIEMBRE), PP. 30-39. [CONSULTADO: 11 DE JULIO DE 2014].

DISPONIBLE EN:

[HTTP://GOO.GL/LOUEEA](http://goo.gl/LOUEEA)

NEGRONI, M. M. Y HALL, B. (2010) «ESCRITURA UNIVERSITARIA: FRAGMENTARIEDAD Y DISTORSIONES ENUNCIATIVAS», *BOLETÍN DE LINGÜÍSTICA* [EN LÍNEA], VOL. 23 (JULIO-DICIEMBRE), PP. 41:49, [CONSULTADO: 11 DE AGOSTO DE 2014], ISSN: 0798-9709.

DISPONIBLE EN:

[HTTP://GOO.GL/XEVOPY](http://goo.gl/xEvOBY),

SALES GARRIDO, L. (2003) «LA COMPRESIÓN, EL ANÁLISIS Y LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS SEGÚN EL ENFOQUE COMUNICATIVO», *UNIVERSIDADES* [EN LÍNEA], NÚM. 25 (ENERO-JUNIO), PP. 13-33, [CONSULTADO: 3 DE SEPTIEMBRE DE 2014], ISSN: 0041-8935.

DISPONIBLE EN:

[HTTP://GOO.GL/KWUAIN](http://goo.gl/KWUAIN)