



CPU-e, Revista de Investigación
Educativa

E-ISSN: 1870-5308

cpu@uv.mx

Instituto de Investigaciones en Educación
México

Franco, Jesica

Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de
los estudiantes de posgrado

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 22, enero-junio, 2016, pp. 151-175

Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283143550008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Revista de Investigación Educativa 22

enero-junio, 2016 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado

Lic. Jesica Franco

Directora de la Asociación Civil Voluntario Global, Argentina

jessicafranco@hotmail.com

Uno de los grandes desafíos en la enseñanza universitaria es lograr un estándar de calidad en los escritos académicos de sus estudiantes. Las dinámicas de lectura y escritura en este nivel implican el desarrollo de nuevas habilidades asociadas a la comprensión lectora de un gran volumen de información, al análisis crítico y estilo académico. En México, concretamente, las universidades y sus docentes están al tanto de las carencias de estas habilidades y saben de las dificultades que enfrentan sus estudiantes a la hora de producir textos académicos; no obstante, son muy pocas las propuestas que existen para tratar esta problemática. Por tal motivo, la intervención educativa que hemos llevado a cabo buscaba, principalmente, una solución para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. Esto se ha logrado mediante la implementación de un manual y un seminario que asistió a los alumnos en el proceso de adquisición de nuevas técnicas. Como resultado, los estudiantes, además de haber mejorado sus habilidades en lectura y escritura, ganaron confianza y mayor comprensión del estilo académico.

Palabras clave: Investigación educativa; alfabetización; escritura; desarrollo de competencias; educación superior; estudios de posgrado.

Recibido: 21 de febrero de 2015 | **Aceptado:** 10 de noviembre de 2015

One of the great challenges in higher education is to achieve a quality standard in the academic writings of its students. The dynamics of reading and writing at this level involves the development of new skills associated with reading comprehension of a large volume of information, critical analysis and academic style. In Mexico, especially, universities and teachers are aware of the lack of these abilities and the difficulties faced by their students to produce academic essays: however, only very few proposals exist to address this problem. Therefore, the educational intervention conducted sought a solution to improve the quality of academic writings in graduate students. This has been achieved through the implementation of a manual and seminar, which helped students in the acquisition of new learning techniques. As a result, students also improved their reading and writing skills, gained confidence and a greater understanding of the academic style.

Keywords: Research in education; academic literacy theory; linguistic competence; academic writing; higher education; postgraduate studies.

Experiencia de intervención educativa para mejorar a calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado

Introducción

Generalmente se cree que las causas de las dificultades que presentan los alumnos en cuanto a la lectura, comprensión y redacción de textos es responsabilidad de los maestros de la escuela primaria y secundaria. y que el profesor universitario solo debe explicar contenidos que competan a su especialidad, sin detenerse a promover actividades de alfabetización. Sin embargo, a pesar de reconocer que existe un problema de comprensión lectora, son muy pocas las propuestas de acciones concretas, en el nivel superior, que puedan ayudar a resolverlo.

En los sistemas de actividad que caracterizan a las comunidades profesionales, el sentido y el significado de la escritura radica en la posibilidad de difundir el conocimiento disciplinar (por ejemplo, artículos en revistas profesionales) o científico (por

ejemplo, artículos de investigación) y ayudar a resolver problemas habituales del que-hacer profesional (por ejemplo, informes). Los procesos de escritura acostumbran a ser compartidos por varios autores, los productos son altamente especializados, con abundantes términos específicos y mucha información que se da por conocida dado que se espera que la audiencia sean pares con problemas similares.

Existen varias investigaciones —Camps y Castelló (2013); Carlini (2005; 2013); López- Bonilla (2013); Negroni y Hall (2010)— que demuestran que la lectura y comprensión de textos responden a un proceso cognitivo basado en la construcción de significados, en el que tienen lugar inferencias, anticipaciones e hipótesis sobre el contenido. Es por ello que, para lograr la comprensión, es indispensable contar con estrategias que nos ayuden a identificar y seleccionar datos pertinentes, contrastar resultados y discriminar diferencias conceptuales.

A partir de lo anterior, este artículo plantea, por un lado, la dificultad a la que se enfrentan los estudiantes de la educación superior en cuanto a la comprensión y producción de escritos académicos. Y, por el otro, demostrar que las intervenciones educativas basadas en la teoría de alfabetización académica son eficaces para comenzar a resolver la problemática.

La alfabetización académica se entiende como el aprendizaje de las competencias lecto-escritoras necesarias para la educación superior. En cuanto a la escritura específicamente, las corrientes anglosajonas dedicadas a estudiarla sostienen que no es una habilidad generalizable que pueda ser aprendida fuera de una matriz disciplinaria y aplicada a cualquier tipo de escrito que quiera realizarse. Por el contrario, está relacionada de modo específico con cada disciplina, ya que cada una de ellas tiene convenciones y normas de escritura distintas (Russell, Lea, Parker, Street & Donahue, 2009).

Durante el mes de agosto de 2014 se llevó a cabo una intervención educativa en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Veracruzana, en su sede de Xalapa; específicamente, con el grupo de nuevos ingresantes al posgrado de Maestría en Arquitectura que allí se dicta. El objetivo de la investigación era conocer si a partir de la implementación de un seminario dedicado a la lectura y comprensión de textos, era posible mejorar las estrategias y producción de textos académicos de los alumnos de la maestría. Para esto, se implementó un seminario y se elaboró un manual que sirviera de guía y ayuda en la redacción de textos académicos.

Entre las herramientas propuestas, se realizó un seminario de 40 horas repartidas en cuatro semanas, donde se propuso estudiar la estructura de los textos argumentativos y explicativos, sabiendo que estos son la base para luego producir textos

académicos. Al mismo tiempo, se comenzó a elaborar un manual que incluyera toda la información pertinente sobre cómo redactar textos científico-académicos, en particular, una tesis de investigación.

Dicha intervención finalizó con resultados positivos. El manual y el seminario facilitaron herramientas para la comprensión. Los resultados fueron medidos a partir de observaciones y diálogos con alumnos y profesores.

Justificación

La problemática específica que presenta la muestra objetivo (estudiantes del posgrado de la Maestría en Arquitectura) puede ser generalizada al ámbito universitario, donde es común encargar a los alumnos un informe o ensayo, luego de una o varias lecturas de contenido científico-académico. El problema se centra en que el texto producido por el estudiante no cuenta con la calidad y claridad que el docente espera, lo cual da cuenta de una deficiencia tanto en las tareas de interpretación como de producción textual que hace el alumno. Por lo tanto, se hace imprescindible considerar, principalmente, las prácticas de lectura y escritura que los alumnos deben comenzar a adoptar en este contexto.

Carlino (2003), sostiene 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” (p. 410). Es decir, la alfabetización académica indica que la habilidad para comprender textos no es algo que pueda concluirse en algún momento, sino que está en continua formación. Pero, ¿quiénes son entonces responsables de iniciar a los jóvenes en la nueva cultura académica? ¿Los profesores? ¿La institución? ¿Los expertos en las disciplinas? Creemos que el trabajo en conjunto de todos ellos sería una solución viable.

Como se mencionó anteriormente, el grupo con el que se ha trabajado pertenece a la cuarta generación de la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana. En agosto de 2011, este posgrado fue incorporado 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, se traduce en un valioso reconocimiento público a su calidad.

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, 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 siete estudiantes, de 11 que habían ingresado; de la segunda (con fecha de culminación 31 de enero de 2015), sólo se graduaron seis estudiantes, de 12 que habían ingresado.

Objetivos

Como se mencionó anteriormente, 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. 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 académica.

A partir de todo lo anterior, se expone como objetivo de la presente investigación la elaboración de un manual que acompañe el *Seminario de investigación I* que se dicta en la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana. De esta forma, se procura mejorar la calidad en la producción de textos académicos, con miras a mejorar también el porcentaje de eficiencia terminal que la institución requiere.

Los objetivos establecidos para la creación del manual y dictado del seminario han sido los siguientes:

Para el manual:

1. 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.
2. Desplegar conceptos teóricos de forma jerárquica, unificada y ordenada, con ejemplos y definiciones que ayudarán al alumno en su aproximación a la investigación científica y a los conocimientos especializados de los textos a los que se enfrentarán.
3. Establecer normas de presentación adecuadas y uniformes.
4. Dar una respuesta pedagógica a la necesidad de poder presentar los concep-

tos 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.

Para el seminario:

1. Ayudar a los alumnos de posgrado tanto en la investigación disciplinar como en la redacción de sus trabajos de tesis, teniendo en cuenta las dificultades de comprensión y producción de textos que presentan al ingresar al posgrado.
2. Capacitar a los alumnos en el uso de recursos de argumentación.
3. Enseñar explícitamente y mediante modelos cómo atender a la superestructura de los subgéneros académicos.

En suma, 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.

A continuación se presenta, en forma detallada, el proceso de intervención. Para una mejor comprensión del lector, se hablará, en primera instancia, de los aspectos generales de la teoría de alfabetización académica. Posteriormente, se describirá la metodología utilizada, que respalda la propuesta pedagógica de la creación del manual. Y, finalmente, se plantearán las consideraciones y recomendaciones que surgen de este proyecto.

Marco teórico

Toda actividad académica implica, en algún momento, producir textos en sus distintos formatos académicos: tesis, ensayo, artículo científico, examen, informe, monografía, reseña, etcétera. Debido a ello, es imprescindible que el estudiante de educación superior cuente con las herramientas necesarias para producir este tipo de textos. 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.

Para lograrlo, tanto docentes como 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, ínti-

mamente ligadas a nuestras competencias lingüísticas. Dichas habilidades y procesos ocurren de forma situada, por eso 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” (Sales, 2003, p. 26).

Claramente, las técnicas adquiridas en el nivel básico no son suficientes para enfrentar las exigencias que impone la educación 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 lógica y coherentemente la información que necesita presentar. Asimismo, Camps y Castelló (2013), afirman que en los sistemas de educación altamente formalizados “el sentido y el significado de la escritura acostumbra a estar vinculado a elaborar, construir —y reflexionar sobre— el conocimiento o a dar cuenta de lo aprendido” (p. 25). Además se debe tener en cuenta la “función de aprendizaje de las formas comunicativas propias de las comunidades profesionales, lo que convierte a los textos que se producen en metatextos” (p. 25), debido a que se utilizan para el propio aprendizaje del alumno.

De acuerdo con todo lo anterior, se puede afirmar que existe una estrecha relación entre las competencias textuales, el pensamiento crítico y la generación de contenidos 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.

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” (Carlino, 2005, p. 13).

El concepto de *alfabetización académica* 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 en sus producciones escritas, como el del profesor y su metodología, dentro de un determinado contexto social y cultural. De esta forma se pretende desarrollar la apropiación de los géneros académicos.

En el Reino Unido, por ejemplo, también se considera que la enseñanza de la lectura y la escritura no es tarea de la universidad, sino que debe ser atendida en los

niveles previos. Sin embargo, las propuestas de alfabetización (ACLITS, *Academic Literacies*) son hoy en día una realidad extendida que se centra en la escritura como práctica social inserta en contextos disciplinares. Lo que intenta la alfabetización en este contexto es actuar sobre el problema utilizando las prácticas sociales para acercar el concepto de “múltiples alfabetizaciones”, que se asocia con los nuevos estudios sobre alfabetización (*New Literacy Studies*) de Lea y Street (1996).

Lea y Street (1998 y 2006) distinguen tres formas de abordar la escritura de los estudiantes en contextos académicos: un modelo basado en habilidades de estudio, no de socialización académica, y el de literacidad académica que ellos proponen. El primero concibe la escritura como un proceso individual y cognitivo, y pedagógicamente se enfoca en aspectos superficiales como la estructura de las oraciones y la puntuación; el segundo se orienta a la inmersión de los estudiantes en los discursos y géneros de las disciplinas y materias escolares; mientras el tercero va más allá, al considerar aspectos institucionales, la construcción de significados y cuestiones de identidad y poder en la construcción del conocimiento. (López-Bonilla, 2013, p. 386)

La premisa de la que parte la teoría de alfabetización de Lea y Street 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. Del mismo modo, varios investigadores afirman que “es necesario enseñar a leer y escribir en todos los niveles educativos (Dubois, 2006; Marín, 2006, Parodi, 2008, etcétera)” (Hall & López, 2011, p. 168).

Si bien en Latinoamérica existen investigaciones con distintos enfoques en este campo, también se comparten inquietudes sobre lo que significa saber leer y escribir en los niveles superiores de educación:

- a) que las prácticas de lectura y escritura varían no solo entre comunidades disciplinares, también lo hacen entre niveles escolares;
- b) que la educación media superior y superior enfrentan al estudiante a nuevas formas de comunicación y le demandan tareas más sofisticadas de lectura, expresión oral y escrita;
- c) que existen pocas investigaciones en México sobre lo que en Latinoamérica se conoce como alfabetización académica. (Carrasco, Encinas, Castro & López-Bonilla, p. 349).

Los textos publicados en este número aportan una reflexión teórica muy interesante sobre el campo de investigación tanto en México, como en el resto de Latinoamérica.

Por ejemplo, Carlino (2013) habla sobre la enseñanza *de* y *con* la lectura y la escritura en la universidad; López-Bonilla (2013) enfatiza la relación entre disciplinas académicas y la educación preuniversitaria en materia de lectura y escritura (p. 350).

Asimismo, existen 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. En cambio, en el nivel superior, se busca que el estudiante indague, examine y analice por sí mismo, contando con el profesor sólo 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.

Si bien muchos se han preocupado por enseñar acerca de los objetivos de un texto académico: transmitir información de manera clara, objetiva y precisa, se puede ver que 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, etcétera— frente a ellos” (Negroni & Hall, 2010, p. 42).

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” (Negroni & Hall, 2010, p. 42). Entonces es inevitable —y deseable—, 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 al 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.

Para ejemplificar esta afirmación, citamos nuevamente a Carlino (2013), quien describe la situación y gradual mejora de las universidades donde se han puesto en marcha las propuestas del ACLITS 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 su currículo 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; y c) producir e interpretar textos especializados, según los modos académicos, implica capacidades aún en formación no alcanzables espontáneamente. (p. 416)

Aquí se pone de manifiesto el compromiso institucional que deben adquirir las entidades 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 académicas de alfabetización.

De la misma forma, el sistema educativo actual en México presenta varias deficiencias en la formación de lectores y escritores competentes. Según la investigación llevada a cabo por López (2012), 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 procedimentales que le permitan aterrizar lo teórico en una práctica correcta de lo aprendido” (p. 119).

Por una parte, lo anterior da cuenta de que la enseñanza tradicional de la comprensión lectora, la que se utiliza en 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 instruir en la lectura y comprensión de textos específicos del área en la que el alumno se formará, y debe

enseñarles a interpretar y utilizar la información para que ésta produzca 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.

Metodología

La tipología que se adoptó para 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. Para el caso de nuestra intervención, se busca una solución a la insuficiencia de conocimientos de lectura y escritura de un grupo objeto de estudiantes. Esta metodología se encontró adecuada ya que permitió organizar la *creación* de un manual que actuara como guía para el alumno durante el resto del curso de posgrado y, al mismo tiempo, conformó una propuesta para la *ejecución* de un seminario acorde con los contenidos de ese manual. Asimismo, los resultados fueron medidos a partir de observaciones y diálogos con alumnos y profesores.

Entre las herramientas propuestas, se realizó un seminario de 40 horas repartidas en cuatro semanas, donde se propuso estudiar la estructura de los textos argumentativos y explicativos, sabiendo que estos son la base para luego producir textos académicos. Al mismo tiempo, se comenzó a elaborar un manual que incluyera toda la información pertinente sobre cómo redactar textos científico-académicos, en particular, una tesis de investigación.

Dicha intervención finalizó con resultados positivos. El manual y el seminario facilitaron herramientas para la comprensión: se destaca que del grupo de 11 alumnos ingresantes al ciclo de maestría 2014, ocho lograron publicar un ensayo académico bien estructurado en la revista de la Facultad de Arquitectura al finalizar el seminario. El manual facilitó, además, herramientas para la comprensión de textos académicos: desde explicaciones detalladas acerca de la estructura y recursos de los textos pertenecientes a este género, hasta consejos para definir adecuadamente la búsqueda y contrastación de bibliografía. Todos estos resultados pudieron medirse a partir de observaciones y diálogos con alumnos, profesores y coordinadores.

Según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2003), principal institución de educación superior pública dedicada a la formación de docentes en

Venezuela, 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” (p. 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 viable. Si la propuesta se desarrolla y ejecuta a la par de la investigación —como ha sido nuestro caso—, entonces deberán agregarse al proceso metodológico las actividades y los recursos necesarios para la ejecución del proyecto, y analizar la viabilidad del mismo. 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. Por esta razón y las anteriores es que en la presente investigación se ha decidido utilizarla.

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 Dubs (2001) en cuanto a la estructura y etapas que debe seguir dicho proyecto, 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 son aspectos no incluidos en el propósito de este artículo.

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.

FASE 1: Contextualización del problema y diagnóstico de necesidades

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 estar informado por parte del docente. Por ejemplo, para producir textos académicos, los alumnos deberían primero familiarizarse con las estrategias del discurso explicativo 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.

FASE 2: Investigación documental

La elaboración de un manual para la Maestría en Arquitectura nace 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 acompañen el primer seminario que se dicta en el posgrado: *Seminario de investigación I*.

La recopilación de información para este trabajo se produjo mediante una serie de encuentros con la coordinadora de la Maestría en Arquitectura, 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 —dictado por el investigador— para los alumnos de la cuarta generación.

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, etcétera), 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: Qué es la investigación científica: búsqueda y confrontación de información.

Parte II: Superestructura del trabajo de tesis requerido por la Maestría en Arquitectura.

Parte III: La escritura académica: recursos y ejemplos.

Parte IV: Requisitos para la presentación y evaluación final del curso.

FASE 3: Investigación de campo

Una vez diseñado el plan de estudios del seminario, se comenzó con el dictado de clases. Éstas se estructuraron en cuatro sesiones de seis horas cada una, durante cuatro semanas, es decir, que se estableció un encuentro por semana, en el mes de agosto. 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, el método científico y de cómo buscar y confrontar información para la producción de informes académicos. Además, se explicaron detallada-

mente los objetivos de investigación que requiere la Maestría en Arquitectura, cómo adaptarlos según las líneas de investigación ofrecidas, qué implicaba la investigación científica original, cómo trabajar la pertinencia de los temas elegidos, y cuál era la formación que se pretende de un investigador en el área de arquitectura.

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, etcétera.

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 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 a 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 desenvolvía 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 ausencia de manejo del tema que desarrollaba cada uno de los estudiantes.

FASE 4: Análisis de datos y conclusiones

El seminario tuvo como objetivo final que cada alumno planificara y produjera un ensayo argumentativo basado en su problema de investigación que pudiera ser publicado en una revista académica indexada. Para lograr este objetivo —guiados por los contenidos y el docente-investigador a cargo del seminario— 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 y comprensión de su tema de investigación. 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. 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.

Con esta primera evaluación, se pudo concluir que los alumnos presentaban un bajo nivel de comprensión lectora de la bibliografía que habían revisado. Esto planteó el objetivo de revisar también cómo buscar información pertinente a sus temas de investigación, de qué forma evaluarla, confrontarla y ficharla.

FASE 4: Formulación de la propuesta

A partir de estas observaciones, los trabajos producidos por los alumnos y los encuentros con los demás académicos y coordinadores, se planteó que la primera parte del manual también explicara, 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 en cuenta los criterios generales de entrega de avances a la coordinación 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.

Con 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 los docentes y coordinadores de la maestría, quienes sugirieron 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, etcétera. Además, se agrega una detallada lista de ejemplos de citas bibliográficas.

Así, tanto el manual como el seminario se reformularon a partir de los siguientes temas:

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* pretende actuar como guía para profesores y alumnos de la Maestría en Arquitectura de la Universidad Veracruzana. Contiene los criterios y normas que deberán seguirse 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.

Análisis de factibilidad

El objetivo propuesto a los alumnos 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 sería “El derecho a la ciudad”. Así, de los 11 artículos recibidos, 8 fueron aceptados para publicación en la edición No. 12 de esta revista, 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, el seminario ha comenzado a dar resultados visibles e inmediatos: una mayor predisposición e interés de los alumnos por escribir y publicar ensayos, un mayor control de las fuentes de información que manejan, una comprensión inmediata de las formas de citación académica, un mayor y mejor conocimiento de las reglas para el armado de referencias bibliográficas —que irá mejorando con la práctica—, un conocimiento base sobre las herramientas de argumentación para mejorar sus textos, entre otros.

Una vez que el manual comience a circular entre los estudiantes (fecha propuesta de la primera entrega: 14 de febrero 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, los alumnos y catedráticos de la Maestría en Arquitectura. Entre los logros potenciales del manual, podemos decir que ayudará a los maestrantes a entender e incorporar el proceso que deben llevar a cabo para la lectura y comprensión de textos, a estructurar sus textos de acuerdo con la tipología que deban utilizar, a saber elegir sus herramientas de argumentación, a saber evaluar y contrastar información pertinente, a conocer los pasos en los que deberán basar su investigación y entender la metodología que deberán seguir. En suma, a comprender y producir textos científicos y académicos de calidad.

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 impor-

tante, 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.

Viabilidad

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 este 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.

Discusión y recomendaciones

De acuerdo con el material analizado en este trabajo, 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 fundamentales de la arquitectura. Esto llevó a pensar que el alumno acarrea fallas 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 inmediatamente anterior (licenciatura). Es por eso que debe ser tarea del docente (respaldado por la institución) nivelar a los estudiantes con anticipación y en el posgrado mismo 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 presentara 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, y al enfrentarse a sucesivas revisiones, el estudiante aprenderá a ser más crítico y enfocarse mejor en 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 en el posgrado permitan mejorar las competencias que el alumno de posgrado necesita (habilidades de comprensión textual, técnicas de investigación, etcétera), además de promover el trabajo autónomo y colabora-

tivo. Por último, el docente deberá estar atento a que el alumno pueda demostrar su desempeño y las metas alcanzadas.

En la evaluación del trabajo de los alumnos 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.

Consideraciones finales

Considerando la intervención descrita, estamos de acuerdo con la mirada de Camps y Castelló (2013), quienes afirman que, en el ámbito académico, la enseñanza y aprendizaje del discurso científico y profesional “se entrecruzan en prácticas diversas de formación (inicial y permanente), de información (lecturas, conferencias, etcétera), de inserción a través de las prácticas” (p. 29). Asimismo, es preciso entender que la mayoría de los estudiantes no están familiarizados con los contextos disciplinares específicos y que, a pesar de haber cursado ya un nivel de licenciatura, el nivel de posgrado implica formas de actuación y discursos aún más específicos.

En conclusión, lo que debe enseñarse a los alumnos a partir de los distintos seminarios es a reconocer los recursos discursivos propios de cada situación comunicativa y discernir cuándo, cómo y por qué son adecuados dichos recursos en función de los propios objetivos discursivos. Además, al enfrentarse a sucesivas revisiones, el estudiante aprenderá a ser más crítico y enfocado en cuanto a la búsqueda de información para su trabajo.

Para lograr estos objetivos, es preciso generar espacios en los que los estudiantes puedan desarrollar sus competencias lingüísticas: talleres de lectura y escritura, tutorías 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.

A partir de estas últimas consideraciones, del manual propuesto y seminario impartido, se reportan a continuación los beneficios en cada caso. Respecto del manual, se ha evaluado lo siguiente:

- Ofrece al alumno una serie de herramientas que lo asisten en la constante capacitación y formación como investigador.

- Ofrece a los docentes abrir más espacios para la crítica y reformulación de estrategias de enseñanza.
- Facilita herramientas para la comprensión de textos académicos: desde explicaciones detalladas acerca de la estructura y recursos de los ensayos, hasta consejos para definir adecuadamente las búsquedas y contrastación de información.
- Influye positiva y contundentemente en la mejora de la calidad de la escritura académica.
- Favorece la unificación de lineamientos: permite que docentes, coordinadores y alumnos compartan la misma información sobre los objetivos y propósitos de los trabajos de tesis.
- Permite al alumno tomar conciencia sobre 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 de su tesis.
- Permite el trabajo interdisciplinario de los docentes de la maestría con especialistas en el desarrollo de la lectura y la escritura, a partir del cual pueden generarse nuevas propuestas.

Respecto del seminario, al concluir las clases —y luego de varias correcciones— los alumnos habían producido un texto argumentativo bien estructurado en formato y contenido. Es así que creemos que el seminario aporta al alumno las siguientes competencias:

- Reconocimiento de la superestructura de los textos argumentativos, científicos y académicos.
- Valoración de las características y funciones de la escritura académica.
- Adquisición de herramientas para escribir un ensayo argumentativo bien estructurado.
- Conocimiento para utilizar el diccionario de la RAE y la Nueva Ortografía en cuanto a consulta de dudas.
- Reconocimiento de distintos estilos de citación bibliográfica: ISO y APA.
- Adquisición de herramientas para la elección crítica de fuentes bibliográficas.
- Competencia para organizar la información en el texto.
- Competencia para la lectura analítica, lectura crítica y planteamiento de tesis.
- Herramientas para planificar y construir borradores, y para la revisión y corrección de información.

- Mejoramiento de la producción escrita: ensayo académico.

En suma, los resultados de la intervención comprueban que tanto los estudiantes como los docentes del cuerpo académico y coordinadores del posgrado han quedado satisfechos con los niveles de escritura y comprensión lectora que los maestrantes han alcanzado. Se encontró que la calidad en la escritura de los trabajos de tesis también había mejorado, lo cual redujo el trabajo de edición que los docentes dedicaban anteriormente. Los estudiantes ganaron confianza en sus habilidades de escritura y comprensión del estilo académico.

A pesar de que los resultados indiquen que la intervención ha sido exitosa, se debe tener en cuenta que el grupo objeto de esta investigación es reducido y que solo se ha implementado en un programa de posgrado de una facultad. De todas formas, consideramos factible que sosteniendo este tipo de seminarios, el posgrado demuestre mayor calidad en la formación de sus estudiantes y eso atraiga más estudiantes en las futuras generaciones.

El estudio también hace recomendaciones que deberán ser tenidas en cuenta por los coordinadores del posgrado, e incluso el director de la facultad, para implementar otros seminarios basados en mejorar aún más las habilidades adquiridas. Se ha elaborado, además, una propuesta de experiencia educativa (aún en proceso de aprobación) para mejorar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académicas que se desea implementar para toda la facultad.

El valor de esta investigación reside en que tanto el manual como el seminario impartido han probado ser beneficiosos para la Facultad de Arquitectura y sus estudiantes de maestría, lo cual prueba que también puede mejorar la calidad de las tesis y asegurar que los estudiantes las terminen en tiempo y forma para mantener el porcentaje requerido por el programa de calidad al que pertenecen.

Lista de referencias

- Camps, A., & Castelló, M. (enero-abril, 2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. Recuperado <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf>
- Carlino, P. (enero-marzo, 2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 20(6), 409-420. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (abril-junio, 2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART57002>
- Carrasco, A., Encinas, M., Castro, M., & López-Bonilla, G. (abril-junio, 2013). Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 349-354. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART57001>
- Dubs, R. (diciembre, 2002). El Proyecto Factible: una modalidad de investigación. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 3(2), 53-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41030203>
- Hall, B., & López, M. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y lingüística*, 23, 167-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35219952010>
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774004.pdf>
- López, M. (2012). Déficit en comprensión lectora en el nivel superior: ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes? En L. Laco, L. Natale & M. Ávila (Coords.), *La lectura y la escritura en la formación académica docente y profesional*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional.
- Negroni, M., & Hall, B. (julio-diciembre, 2010). Escritura universitaria: fragmentariedad y distorsiones enunciativa. *Boletín de Lingüística*, 34, 41-69. Recuperado de <http://live.v1.udes.edu.ar/files/UAHumanidades/ARTICULOS/articulo2.pdf>
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and writing across the curriculum: approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world: perspectives on writing* (pp. 459-491). Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press.

Sales, L. (enero-junio, 2003). La comprensión, el análisis y la construcción de textos según el enfoque comunicativo. *Revista Universidades*, 25, 13-33. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302503

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2003). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.