

LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE UNA TESIS DOCTORAL

Rudy Mostacero

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

RESUMEN

En este ensayo abordo la construcción discursiva de un trabajo de grado, desde la perspectiva de las características que tiene, por una parte, como objeto académico, discursivo, polifónico y semiótico y, por otra, de la escritura *en* la investigación (Carlino, 2011). Esto se correlaciona con algunas funciones epistémicas de la escritura que, para este caso concreto, permiten regular la construcción del texto y hacerlo adecuado y relevante para la comunidad académica. Analizo algunos de los significados incluidos en los términos *literacy* y *literacies*, lo cual sitúa y define una tesis como un macro género, complejo y altamente especializado, que representa un gran desafío para estudiantes de pregrado y posgrado, particularmente cuando las universidades no ofrecen cursos especializados en discurso académico. En este marco, reflexiono en torno a mis experiencias como estudiante y escritor de mi propia tesis doctoral.

Palabras clave: tesis doctoral, escritura académica, escritura *en* la investigación.

ABSTRACT

THE DISCURSIVE CONSTRUCTION OF A DOCTORAL THESIS

In this essay I approach the discursive construction of a thesis from two perspectives: on the one hand, as an academic text according to its discursive, polyphonic and semiotic characteristics and, on the other, as writing in the research process (Carlino 2011). This correlates with some epistemic functions of writing which, in this particular case, allow for the regulation of the construction of the text to make it adequate and relevant for the academic community. I analyse some of the meanings of the terms *literacy* and *literacies* in order to situate and define a thesis as a highly complex and specialized macro genre that represents a challenge to undergraduate and graduate students alike, particularly when the universities do not offer courses on academic discourse. In this context, I reflect on my own experience as a student and writer of my own doctoral thesis.

Key Words: doctoral thesis, academic writing, writing *in* the research.

RÉSUMÉ

LA CONSTRUCTION DISCURSIVE DE LA THÈSE DOCTORALE

Dans cet article j'aborde la construction discursive d'un travail de recherche du point de vue des caractéristiques qu'il a, d'un part, comme objet académique, discursif, polyphonique et sémiotique et, de l'autre, de l'écriture dans la recherche (Carlino, 2011). Ceci est corrélé avec quelques fonctions épistémiques de l'écriture qui, pour ce cas en particulier, permettent de régler la construction du texte et de le faire adéquat et pertinent pour la communauté académique. J'analyse certaines significations des termes *literacy* et *literacies*, ce qui situe et définit une thèse comme un macro genre, complexe et très spécialisé, qui représente un grand défi pour les étudiants du deuxième et troisième cycles, surtout parce que les universités n'offrent pas de cours sur le discours académique. Dans ce cadre je réfléchis autour de mes expériences en tant qu'étudiant et auteur de ma propre thèse.

Mots-clés: thèse doctorale, écriture académique, écriture dans la recherche.

RESUMO

A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DE UMA TESE DE DOUTORADO

Neste ensaio abordo a construção discursiva de um trabalho de grau, desde a perspectiva das características que tem, por uma parte, como objeto acadêmico, discursivo, polifônico e semiótico e, por outra, da escritura na pesquisa (Carlino, 2011). Isto se correlaciona com algumas funções epistêmicas da escritura que, para este caso concreto, permitem regular a construção do texto e o fazer adequado e relevante para a comunidade acadêmica. Analiso alguns dos significados incluídos nos termos *literacy* e *literacies*, o qual situa e define uma tese como um macro gênero, complexo e altamente especializado, que representa um grande desafio para estudantes de graduação e pós-graduação, particularmente quando as universidades não oferecem cursos especializados em discurso acadêmico. Neste marco, reflexiono em torno de minhas experiências como estudante e escritor de minha própria tese de doutorado.

Palavras chave: tese de doutorado, escrita acadêmica, escrevendo em pesquisa.

1. INTRODUCCIÓN

La construcción discursiva de un trabajo de grado está relacionada con una serie de dificultades que ocurren durante la etapa de formación estudiantil y, por ende, en la fase de construcción del mismo. Se vincula con la formación recibida no solo en la universidad, sino también en la escolaridad previa, ya que las prácticas escritas están más orientadas a los aspectos gramaticales y superficiales del escribir (Cassany, 1997; Miranda, 2007) que a los estructurales y retóricos. En este ensayo de carácter reflexivo me referiré a la experiencia de escribir una tesis, pero en el contexto de los estudios sobre el discurso académico y de la investigación en posgrado. ¿Qué implicaciones tiene esto? Que un trabajo de grado no solo sirve para obtener un título, sino para formarse como profesional y poder ser admitido en la comunidad académica correspondiente (Beke, 2011a; Bolívar, 2005, 2006)¹.

¿Qué sucede cuando los estudiantes y, por consiguiente, los docentes, no han sido formados en la escritura académica y no saben redactar ni enseñar los géneros discursivos de su disciplina? Se trata de reflexionar acerca de este problema a partir de una experiencia personal como escritor de una tesis. En este asunto confluyen dos circunstancias: el hecho de ser cursante de un programa de Pedagogía del Discurso² y de tener como expectativa encontrar un modelo para enseñar a otros la construcción de géneros discursivos en todos los niveles de la escolaridad. Este propósito me llevó a identificar, entre tantos otros, los siguientes aspectos del problema.

- a. La prevalencia de una formación deficitaria para redactar géneros académicos, porque los cursos que se incluyen en los planes de estudio de pregrado y de posgrado son episódicos, irrelevantes y tradicionales, ya que no preparan a los candidatos a magíster o a doctor, para aprender cómo aprender a escribir.
- b. Además, el trabajo de asesoría que realizan los tutores institucionales no se afianza generalmente en un acompañamiento docente, todo lo contrario, se basa en una relación asimétrica.

¹ Este ensayo ha sido escrito en homenaje y memoria de Rebecca Beke, excelente amiga.

² Estos estudios fueron realizados entre 2010 y 2016 en el Instituto Pedagógico de Caracas, núcleo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

- c. Como una forma de abordar los problemas en a) y b), considero que las interpretaciones que tiene el término *literacy*³, en inglés y en español, nos permiten reflexionar sobre la aplicación que tienen tanto para enseñar a redactar géneros especializados como para validar el conocimiento científico en la comunidad de pares.

En este ensayo me voy a referir a tres temas: i) cómo es la caracterización del género trabajo de grado, ii) qué diferencia existe entre la escritura *de* la investigación y la escritura *en* la investigación y iii) por qué es necesario conocer y aplicar las funciones epistémicas de la escritura. Haré una reflexión sobre algunas de las dificultades que suele afrontar el escritor de una tesis, sobre el dilema de estar situado entre dos modelos de escritura, con la expectativa de que esta experiencia sea útil para otros.

2. APROXIMACIONES A UNA CARACTERIZACIÓN DEL GÉNERO TESIS DOCTORAL

La caracterización del objeto discursivo denominado tesis doctoral se puede abordar desde varias perspectivas en relación con las prácticas de la escritura académica (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005; Moyano, 2013; Natale y Stagnaro, 2016; Parodi, 2008; Russell, 2013), con la tipología de los géneros discursivos, las modalidades de organización del discurso (Charaudeau, 2012), y con la normativa institucional que regula, su estructura, construcción, finalidad, presentación ante un jurado, entre otros. Por estos motivos una tesis doctoral se puede caracterizar como un *objeto académico, discursivo, polifónico y semiótico*, y con funciones epistémicas bien determinadas que serán motivo de exposición más adelante.

En relación con las prácticas de escritura académica, el *Manual de Trabajos de Grado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador* (2014), indica que una tesis debe consistir “en un aporte significativo al conocimiento que demuestre tanto la formación científica, como la independencia de criterio de su autor” (p. 15), sin embargo, en esta casa de estudios, no se incluye una formación actualizada y secuenciada para la construcción de géneros académicos. Todo lo contrario, lo preponderante sigue siendo la formación espontánea. Se trata de un vacío que caracteriza al plan de estudios de todos los posgrados.

³ En la bibliografía internacional este término se ha traducido como alfabetización académica (Carlino, 2003, 2013), como literacidad (Cassany, 2008; Zavala, 2008), entre otros. En este trabajo damos preferencia al término *escritura académica* (Bassi, 2017; Kruse, 2013; McLeod & Soven, 2000; Natale y Stagnaro, 2016).

Como *objeto académico* una tesis debería formar parte del conjunto de prácticas letradas que se deben aprender en la universidad y que, junto con los contenidos disciplinares, constituyen la cuota de responsabilidad que le compete a la institución. No obstante, en el plan de estudios todo se resuelve con uno o dos seminarios de tesis al final de la carrera y muchos posgrados colocan mayor énfasis en la formación metodológica. La meta no es la formación discursiva, en otras palabras, la alfabetización académica del estudiante. Tal como lo plantea Beke (2011a), existen varios significados que se pueden atribuir al término *literacy* y a su forma plural, *literacies* (en español, *alfabetizaciones*):

‘Alfabetizarse’ o ‘alfabetizar’ a un individuo para el ámbito académico-universitario implica situar la escritura en el contexto mundial, cultural, social, disciplinar y genérico, más allá de los procesos cognitivos y lingüísticos implícitos en ella. Si reconocemos la tendencia hacia la trans e interdisciplinariedad y lo inevitable de ‘una red única’ de conocimientos, el estudio de los géneros académicos adquiere mayor importancia, por cuanto permite determinar los rasgos lingüísticos y discursivos que tipifican estos géneros no solo dentro de una misma disciplina, sino a través de las disciplinas (Beke, 2011a, p.15 y s)⁴.

Como *género discursivo* una tesis es un constructo que demanda ciertas competencias relacionadas principalmente con dos saberes: con una suficiencia en los contenidos de la disciplina y, asimismo, con un conocimiento de las modalidades con que están organizados los discursos. No obstante, la formación en este último tópico, que debería iniciarse antes de que el estudiante acceda a la universidad, no se da y tampoco forma parte del currículo universitario. Por lo general una pedagogía de los géneros discursivos no es parte importante de los diseños curriculares, ya que solo ocurre en algunas asignaturas y se debe a iniciativas aisladas.

Lo señalado hasta aquí podría ser un indicador de que los docentes del nivel universitario no están preparados para trabajar con el discurso académico especializado. Se asume la tesis como un género único, en lugar de abordarla como un conjunto de subgéneros o un macro género (ver Shiro, Charaudeau y Granato, 2012; Swales, 2004). Dentro del actual enfoque de la teoría de los géneros discursivos una tesis es, más bien, un macro género. Está relacionado, con los significados atribuidos por Swales (2004), como marco, norma, especie biológica, familia, institución y acto de habla, a los cuales Bolívar (2012, p. 228)

⁴ [Comillas de la autora].

añade un recuento de términos alternativos empleados por diversos autores, como “cadenas”, “familias”, “secuencias”, “sistemas”, “conjuntos y redes”, “dominios”, “colonias”, “supergéneros”, entre otros. Esto implica que debemos evolucionar del concepto limitado de “texto” y optar, más bien, por los de *macro género* y *sub género*.

Tratándose de textos tan complejos que contienen varias partes con diferentes propósitos discursivos (introducción, planteamiento del problema, marco teórico, método, resultados, referencias bibliográficas), podemos decir que estamos ante sub-géneros muy diversos cuyo conocimiento y práctica debieran ser adquiridos con anterioridad. En ese sentido, Acosta (2006), Beke (2011a), Bolívar (2005, 2006), Bolívar y Bolet (2011), Gallardo (2012) y Shiro y D’Avolio (2011), hacen el reporte de varios estudios, defendidos como trabajos de tesis, enfocados en la introducción y en las conclusiones, a partir de la investigación de Swales (2004) que sirvió de modelo, lo cual indica que la complejidad de la escritura no solo está en el objeto macro denominado tesis, sino en cada una de sus partes.

Una tesis doctoral pertenece a un género discursivo de alto nivel, ya que, por un lado, la investigación es una precondition de la creación de nuevos conocimientos y, por otro, la visibilidad del investigador dependerá de la producción escrita de los géneros científicos (Bolívar, 2010). Lo anterior nos permite sostener que si la formación previa no ha sido la más idónea, entonces, la oportunidad de poder integrarse en la comunidad académica estará en entredicho. Se espera que los actuales planes de las carreras universitarias sean rediseñados para que la formación discursiva se convierta en un componente central del aprendizaje.

Una tesis, igualmente, por ser un *objeto polifónico*, requiere el dominio de diversos tipos de estrategias epistémicas. Por ejemplo, la sección de antecedentes demanda un conocimiento en técnicas de lectura, interpretación, selección y paráfrasis del discurso ajeno; el apartado corto de preguntas de investigación y objetivos, exige del autor una visión prospectiva de lo que se investiga, por qué se hace y con qué propósitos, lo cual supone un excelente dominio de la anticipación y de las hipótesis. La parte de las referencias implica una versación en las múltiples maneras de citar las fuentes, tanto como de impedir que la voz del escritor sucumba en el coro de las voces ajenas (véase Beke 2011b).

Una evaluación del objeto tesis no estará completa si no se añade que una tesis es, asimismo, un *objeto semiótico*. Su semiosis entra en una red de relaciones inter y transdisciplinarias con otros géneros, autores y referentes, con variados problemas de investigación, con teorías y metodologías diversas, con múltiples orientaciones epistemológicas, con interpretaciones ideológicas, entre otros. Por lo tanto, es un objeto polifónico y transcomplejo, en el sentido que Bajtín (1982) y Morin (2005), respectivamente, le dieron a estos términos. Por lo mismo, dicho objeto está en el cruce de múltiples relaciones de significado, donde el contacto con diferentes interlocutores (sea el tutor, el jurado o la comunidad de expertos), en vez de representar un acompañamiento formativo, marca más bien una situación de desamparo.

Queda entendido, por lo tanto, que si un trabajo de grado es un objeto académico, discursivo, polifónico y semiótico, entonces se trata de un género muy complejo, cuyo aprendizaje debe garantizarse al estudiante de posgrado. Lamentablemente, el modelo tradicional de escritura no lo prepara en las funciones epistémicas de la construcción, en la perspectiva y en la identidad autoral, mucho menos en las diferencias que hay entre lo que significa escribir resultados finales de una investigación y las estrategias retóricas para regular la composición del texto. En esto último se centra el contenido del próximo apartado.

3. LA ESCRITURA *DE* LA INVESTIGACIÓN Y LA ESCRITURA *EN* LA INVESTIGACIÓN

Para los fines de este ensayo y de acuerdo con Carlino (2011) existen dos modalidades de escritura que me interesa destacar: la escritura *de* la investigación y la escritura *en* la investigación. La primera se relaciona con dar a conocer los resultados de un estudio, el cual debe contener un aporte al estado del arte que la comunidad académica evaluará, mientras que la segunda modalidad consiste en la experiencia de escribir el texto para divulgar sus resultados. En otros términos, la diferencia entre la escritura privada y la pública o, como lo refiere Carlino (2011, p. 99), lo atinente a dos contextos de trabajo que Reichenbach (1938) y Popper (1963) (citados por la autora, *ibid.*) ya habían identificado como “contexto de descubrimiento” y “contexto de justificación”.

El contexto de descubrimiento corresponde al proceso de producción del conocimiento académico y científico (buscar antecedentes, rehacer borradores, decantar la escritura personal, entre otros), en tanto que la justificación se materializa mediante la publicación, por supuesto, ante la comunidad científica, la

cual no está interesada en conocer el arduo trabajo que demandó su composición. Evidentemente, y desde el punto de vista de la experiencia personal de redactar una tesis o cualquier género derivado de ella (una ponencia, un artículo, una conferencia), lo que más nos interesa en este caso es el contexto de descubrimiento. Por ejemplo, saber decidir qué persona discursiva conviene utilizar, pero también, que las ideas, temas y sub temas estén coherentemente bien logrados, dentro de la modalidad lógico-argumentativa y afín con las normas de la publicación.

La práctica escrita, ya sea en el contexto de descubrimiento, ya sea en el contexto de justificación, entraña una complejidad cognitiva, estructural, epistémica y cultural, y la misma puede verse acrecentada por el desconocimiento de las características específicas del género (Camps y Castelló, 2013) o por las normas con las cuales se aceptará su publicación. Y si se tratara de un sub género breve, como el *abstract*, se considera la versión final, la que evalúan los árbitros, pero no el tipo de estructura variada que suele adoptar al pasar de una disciplina a otra por más que todas pertenezcan a las humanidades, tal como fue reportado por Bolívar (1997, 1999), por Beke (2012) y por Bolívar y Beke (2000).

La práctica escrita relacionada con la escritura *en* la investigación también ocurre cuando el contenido y la estructura genérica del texto deben ser reformulados, por ejemplo, cuando el texto de una tesis sirve para preparar una conferencia, una reseña o un ensayo. El desafío está en disponer de estrategias de escritura diferentes para redactar la conferencia, sin embargo, como esta es diversa el expositor puede necesitar preparar tres sub géneros: una pauta para su exposición, un *Power Point*, incluso, un texto solicitado por los organizadores del evento (un artículo de revisión, de reflexión, de sistematización de experiencias pedagógicas, etc.) para ser publicado en las Memorias. Es decir, se requiere del conocimiento de los sub géneros que pertenecen al género conferencia, la cual fue transformada a partir del texto de la tesis. O dicho con las palabras de Carlino:

La escritura no es una herramienta que en todos los casos sirve para lo mismo sino que su utilidad o función depende del uso que se haga de ella. Y los usos diferentes no son usos idiosincráticos [...], sino que los usos de la escritura surgen de lo que se hace con ella en determinadas comunidades discursivas (Carlino, 2011, p. 96).

La escritura personal o íntima se decanta mientras el investigador escribe para sí mismo. Como, por ejemplo, cuando durante una clase o una conferencia alguien toma notas personales que resultarán altamente comprensibles para quien las redactó, pero no para otro lector. En cambio, cuando se toma apuntes por encargo de otro lector, el escritor se esmerará en eliminar todo aquello que sea personal, idiosincrático. En este caso la escritura empieza siendo subjetiva y privada, pero termina siendo pública y social. El paso de una a otra requiere de un aprendizaje prolongado donde está en juego la identidad autoral, pero esta no se logra por una sugerencia externa, sino por una decisión personal.

Ahora bien, si este es el contexto de referencia para entender las diferencias entre estas dos modalidades de la práctica escrita, ahora trataré de aplicarlas en mi propia experiencia cuando estaba empezando a planificar mi trabajo de grado. Mi primer desafío surgió cuando advertí que estaba entre dos modelos de escritura. La formación tradicional que había recibido me impedía tener una concepción actualizada sobre la planificación y redacción de un género complejo. Necesitaba lecturas urgentes. Las estaba conociendo, pero mis profesores no me habían iniciado en ellas. Era el dilema de querer hacer algo que intuía, pero que no sabía cómo hacer. Al tener conocimiento de qué funciones y qué características tienen la escritura privada y la escritura pública, sin embargo, surgió mi segundo desafío.

También comencé a darme cuenta de que una cosa era saber utilizar, por ejemplo, estrategias subjetivas para componer ciertos textos, como escribir un resumen o un cuento, y poderlas diferenciar de las estrategias estandarizadas que caracterizan a los géneros científicos, como una reseña crítica o una divulgativa. Fue así como se presentó mi tercer desafío: transformar mis procedimientos subjetivos en procesos objetivos, coincidentes con los utilizados por los expertos. Además, darme cuenta de que los fines para los cuales se escribe un tema de lingüística teórica son distintos a los que se utilizan para escribir un tema de pedagogía del discurso, a pesar de que ambos pertenecen a una misma área del conocimiento: la comunicación y el uso del discurso.

Igualmente, dentro de las diferencias entre lo que es la escritura privada y la escritura pública existen dos procedimientos que un escritor debe conocer y dominar. Por un lado, eliminar aquellos elementos que pertenecen al contexto personal de la escritura, para enfocarse en lo estándar que legitima la comunidad: el tamaño de los párrafos, la coherencia entre ellos, la progresión temática,

la extensión de los apartados, las normas de citación, el discurso polifónico, los aportes al estado del arte. A los miembros del jurado de una tesis no les interesa el trabajo íntimo que el autor tuvo con el texto, tampoco cuántos borradores garrapateó. Solo interesan los resultados finales. En otras palabras, el producto objetivado está por encima del *ethos* discursivo.

En síntesis, si mi formación no estaba ni siquiera cerca de estos parámetros mi producto final sería un objeto extraño para los expertos. En consecuencia, mi tesis no sería aceptada, no tendría derecho a la defensa porque el jurado no encontraría satisfactoria la versión final. Habría fracasado como estudiante de un posgrado y estaría inserto en el significado lapidario de esa expresión que dice: “Todo, menos tesis”. Por lo tanto, se trata de problemas muy comunes en los posgrados, asociados con la formación tradicional y donde no existe una educación inclusiva en escritura académica, tal como Natale y Stagnaro (2016) lo reportan para cuatro universidades latinoamericanas⁵.

Finalmente, y para poder acceder al último apartado de este ensayo, las funciones epistémicas de la escritura, me gustaría plantear cómo podría ser la opción de un autor de tesis que investiga y escribe desde la perspectiva de un modelo innovador de escritura, que ha tenido una experiencia real y situada para ejercitarse en la construcción de géneros complejos, que ha sido asistido, incluso, por sus compañeros de curso y que tuvo la oportunidad de aprender a escribir con un acompañamiento apropiado. Esto ya pertenece a otro contexto de formación y aprendizaje y se asocia con el potencial epistémico de la escritura, que será el tema de exposición de la siguiente sección.

4. LAS FUNCIONES EPISTÉMICAS DE LA ESCRITURA

En un artículo, cuyo tema era la alfabetización académica (Carlino, 2003), la autora se refería a una serie de creencias y concepciones que caracterizaban a la escritura, pero desde un punto de vista tradicional, esto es, asociada como medio de registro y con un propósito único de evaluación. No obstante, también expresaba que esta concepción desconocía el potencial epistémico de la escritura. Seguidamente destacaba que este es “un instrumento para desarrollar,

⁵ La innovación pedagógica corresponde a las siguientes instituciones: Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Las Américas Puebla (México) y Pontificia Universidad Católica de Chile.

revisar y transformar el propio saber”, lo cual permite poner en relieve el conocimiento del tema sobre el cual se escribe con las “coordenadas situacionales que condicionan la redacción” (Carlino, 2003, p. 413).

A la vez, lo anterior se conecta con el propósito de la tarea, la audiencia, la manera de citar el discurso de los otros, con las operaciones metacognitivas, entre otros. Es decir, con aspectos pragmáticos y retóricos que se necesita conocer y que varían de un género a otro, de una disciplina a otra. Lo epistémico involucra la reflexión, la anticipación, las inferencias, las conjeturas, la interpretación, así como los procedimientos cognitivos y meta discursivos que se emplean durante la lectura y la escritura. También se correlaciona con el aprendizaje de modalidades complejas del discurso, por ejemplo, la argumentación y el posicionamiento crítico (Erich y Shiro, 2011; Serrano y Villalobos, 2006), de textos muy especializados como la reseña crítica (Mostacero, 2013, 2018, en prensa) o del informe de arbitraje y el artículo de investigación (Bolívar, 2010, 2011). El potencial epistémico de la escritura comprende múltiples funciones, muy relacionadas con la creación y construcción del conocimiento, especialmente, para su validación ante la comunidad científica.

En el artículo titulado “La escritura en la investigación: un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico” (Mostacero, 2014), expresaba que la relación entre los tres mundos popperianos (el de los objetos físicos, el de la ciencia y el de la subjetividad) explica la conexión existente entre objetividad y subjetividad, esto es, entre escritura privada y escritura pública. Por otra parte, Habermas (2002) vincula el significado del tercer mundo popperiano con el concepto de acción comunicativa y resulta que en esta interrelación el elemento que ocupa un lugar prominente es el discurso escrito. Por eso, es natural que dentro de él podamos enfocar la atención en las funciones epistémicas que contiene, como lo haré a continuación.

En el artículo ya aludido hago una descripción de diez funciones epistémicas para destacar sus significados y sus aplicaciones pedagógicas. Aquí solo mencionaré cuatro, quizás las más relacionadas con la construcción de un trabajo de grado. La primera, enunciada como *la escritura hace posible reproducir y transferir el discurso ajeno* (Mostacero, 2014, p. 210), se refiere a que es imprescindible citar y referenciar el discurso de los otros, lo cual iría desde una operación simple como hacer una paráfrasis hasta la de construir una reseña crítica, tal como ocurre en el marco teórico, en los antecedentes o en las conclusiones de

una tesis. No obstante, la escuela tradicional ha puesto un mayor énfasis en la reproducción del conocimiento que en su transformación, tal como lo señalaron Flower (1979) y Bereiter y Scardamalia (1987).

Una segunda función consiste en que *la escritura facilita la revisión y corrección textual* (Mostacero, 2014, p. 210) y esto se convierte en una excelente ayuda para quien está aprendiendo a escribir. Ahora bien, como un texto puede ser reescrito tantas veces como sea posible, ésta es una de las características distintivas de la escritura académica. El profesor, por lo mismo, debería utilizar sus mejores estrategias para enseñar la revisión grupal e individual. En ese sentido Moyano (2010b, 2011) sugiere utilizar prácticas que evolucionen de la heteronomía a la autonomía, en tanto que Bañales (2010), Castelló, Iñesta, Miras, Solé, Teberoski y Zannoto (2007) nos hablan de las ventajas de auto regular y co regular la escritura. Sin embargo, la enseñanza tradicional de la escritura la ha reducido a una mínima acción, algo que no suele pasar de dos borradores.

Una tercera función, enunciada como *el código escrito permite dejar constancia de quien es el que habla y escribe* (Mostacero, 2014, p. 211), introduce la idea de la dimensión intradiscursiva de la escritura. Cuando la situación de enunciación se produce en torno a un género académico se configura lo que Martínez (2006, p. 21) denomina la “dimensión ecodiscursiva” de la cognición, en la cual intervienen muchas relaciones de organización y significación contextual. No obstante, la norma académica termina por regular el uso, de tal manera que se produce una opacidad de lo subjetivo, por ejemplo, la omisión de la primera persona, lo cual ya es un conocimiento aprendido para un especialista, pero no resulta igual para un principiante.

Por último, la cuarta función declara que *la escritura permite integrar la voz propia en el coro de las voces ajenas* (Mostacero, 2014, p. 213). Es un problema de polifonía discursiva que el estudiante debe, gradualmente, aprender a conocer y practicar. Evolucionar desde el discurso mimético (mientras se imita el discurso de los otros), ensayar las citas integradas o no integradas (Beke, 2011b), para finalmente, aprender a manejar el contenido proposicional de los otros, pero de acuerdo con el criterio y el posicionamiento de quien escribe. La autonomía autoral, la identidad autoral, dependen de un trabajo muy intenso y largo con la escritura y requiere de la mediación de un experto que, como en los aprendizajes de la escritura académica y científica, no se deben a un descubrimiento casual o por generación espontánea.

Todo lo contrario, se trata de saberes que se han acumulado y evolucionado a través del tiempo y que varían de una comunidad discursiva a otra. Por ejemplo, en la década de los 70 en los libros que publicaba la Editorial Gredos de Madrid, era muy común que en el espacio de una página apareciera un 80% de la superficie ocupada por el discurso citado a partir de notas a pie de página (señal de erudición, marca de escritor experto) y solo un 20% para el texto principal. Esa tradición, muy clasicista, se ha modificado, ahora predominan las citas de referenciación y de estilo directo, pero a plena página. Como se comprenderá en todos los casos se trata de un aprendizaje que el docente debe ayudar a consolidar, porque en el modelo tradicional no se enseña a procesar la voz autoral en el coro de las voces ajenas.

También se puede apreciar que las pocas funciones epistémicas que se acaban de exponer se relacionan directamente con el contenido proposicional que es necesario aprender a manejar desde el punto de vista de las actitudes y perspectivas que el escritor debe asumir frente a su propio discurso, como al discurso de los otros, y para que su enunciación no se convierta en una mera tautología. Esto nos permite inferir que al estar situado alguien, por ejemplo, el redactor de una tesis, pero entre dos modelos de escritura, uno tradicional y otro innovador, no solo se presentarían dilemas teóricos y metodológicos, sino que surgirían dificultades para asumir la tarea de escribir. Esto es lo que ocurrió en mi experiencia como tesista.

Lo anterior también está relacionado con las expectativas y exigencias de la comunidad de práctica, mientras ellas sean homogéneas. Pero al no serlo, al haber un espacio tradicional y otro innovador, la situación del novato se tornará problemática. De tal manera que para que las prácticas estudiantiles sean más afines con las características de la escritura especializada, los expertos deben contribuir a la formación y desde un programa de escritura en las disciplinas (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005; Carlino, 2013; Moyano, 2010a, 2010b, 2011, 2013; Russell, 2013). Queda claro que ellos también deben haber sido formados con un modelo adecuado para que la transposición didáctica sea más solidaria y simétrica. Con estas palabras finales llegamos a las conclusiones.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El tema de este ensayo, la construcción de una tesis doctoral, no sólo se relaciona con la experiencia personal de redactarla, con la normativa del posgrado, con las competencias para componer géneros discursivos, sino, sobre todo, con la formación que debería tenerse para asumir con éxito una tarea tan compleja que puede terminar por ser un éxito o un fracaso. El tópico central no sólo me permitió reflexionar en torno al hecho de estar situado entre dos modelos antagónicos de escritura, sino que hizo posible analizar algunos de los problemas que se le presentan a alguien que por su formación no está preparado para responder a las exigencias de la comunidad de práctica.

Con ese propósito expuse las características que identifican a un trabajo de grado como un objeto académico, discursivo, polifónico y semiótico, en el sentido de destacar los aspectos que se tornan complejos cuando la formación de los estudiantes no se ha concretado dentro de un modelo innovador de escritura. Por lo tanto, quien posea una formación tradicional estará en una clara desventaja frente al estándar de exigencias. Igualmente, para que los estudiantes de cualquier posgrado puedan aprender a construir los distintos géneros científicos de su carrera (aprender a escribir en las disciplinas), no sólo necesitan haber sido iniciados en esas prácticas desde antes de haber ingresado a la universidad, sino que durante los estudios de pre y de posgrado debieran contar con profesores preparados para tal efecto.

Asimismo, el binomio escritura *de/en* la investigación, como parte del aprendizaje académico, tampoco se ve favorecido ni por el diseño curricular ni por la acción del docente. ¿Por qué? Porque no tiene un espacio dentro del currículum, no se imparte cuáles son las diferencias entre ambas y qué estrategias puede emplear un estudiante para investigar y escribir según la orientación específica de cada disciplina. También hemos visto que se necesita de una experiencia con cada una de las funciones que tiene el potencial epistémico de la escritura, ya que de ellas dependerá el conocimiento de las estrategias retóricas y pragmáticas de cada género. Como lo señala Carlino, eso representa un “proceso paulatino de adentramiento en una cultura nueva” (2005, p. 418), esto es, un *proceso de enculturación*, el cual debería iniciarse antes de su llegada a la universidad.

Los cambios que necesitamos en los posgrados implican una transformación de la universidad en su conjunto. Eso incluye un cambio en la relación asimétrica entre profesores y estudiantes, donde la cultura universitaria no esté

en posesión de grupos de poder, como si fuese un bien privado. Precisamente, como consecuencia de la relación asimétrica entre alumno y profesor, entre tutor y tutorado, la formación del novato no es atendida. Por supuesto, los cambios se deben hacer para revertir las bajas tasas de culminación en las carreras, los escasos productos intermedios que se derivan de una tesis. Al existir una marcada exposición a un modelo de enseñanza que es tradicional la formación previa es deficiente y la formación final, luego de la graduación, también será deficiente e incongruente para el desempeño profesional.

REFERENCIAS

- Acosta, O. M. (2006). Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la revista *Núcleo* 1985-2003. Tesis de Licenciatura en Traducción. Escuela de Idiomas Modernos, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Bajtún, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Bañales, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Ramón Llull.
- Bassi, J. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athenea Digital*, 17(2), pp. 95- 147. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1986>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to writing across the curriculum*. Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse.
- Beke, R. (2011a). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. (2011b). El conocimiento ajeno en las disciplinas. Referencias y citas. En Bolívar, A. y Beke, R. (Comp.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 131-162). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. (2012). Quiero escribir algo pero no sé cómo. *Akados*, 14(1 y 2), pp. 7-20.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bolívar, A. (1997). La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para congresos. *Boletín de Lingüística*, 12-13, pp. 153- 173.

- Bolívar, A. (1999). Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos. *Akademos*, 2, pp. 121- 138.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades. *Revista Signo y Señal*, 14, pp. 67-91.
- Bolívar, A. (2006). La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos. En Falk, J., Gille, J. y Weichmeister Bermúdez, F. (Coords.), *Discurso, interacción e identidad* (pp. 109-136). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bolívar, A. (2010). Los géneros académicos evaluativos. *Revista ALED [Revista en línea]* 10(2), pp. 3- 5. Recuperado de <http://aledportal.com/wp-content/themes/aled/descargas/10-2.pdf>
- Bolívar, A. (2011). Funciones discursivas de la evaluación negativa en informes de arbitraje de artículos de investigación en educación. *Revista Núcleo [online]* 23 (28), pp. 59- 89. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842011000100003&Ing=es&nrm=iso.
- Bolívar, A. (2012). La construcción dialógica de un macrogénero: la “crisis diplomática”. En Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (Eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 221- 247). Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2000). El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: el caso de los *abstracts*. *Cuadernos de Lengua y Habla*, 2, 95-119.
- Bolívar, A. y Bolet, F. (2011). La introducción y la conclusión en el artículo de investigación. En Bolívar, A. y Beke, R. (Comp.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 93-129). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), pp. 17-36.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), pp. 409-420.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y *magistri* exitosos. *Educere*, 9(30), pp. 415-420.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. En Wainerman, C. (dir.), *Serie Documento de Trabajo*, ISBN 987-98824-0-7, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, 43 pp. Recuperado de <https://sites.google.com/site/giceolem2010/posgrado>.
- Carlino, P. (2011) [2006]. La escritura en la investigación. En Legaspi, E. A. y Martínez Covarrubias, S. *Recomendaciones para elaborar una tesis* (pp. 91-120). Colima, México: Universidad de Colima.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, A., Iñesta, M., Miras, I., Solé, I., Teberoski, A. y Zannoto, M. (Eds.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Madrid: Paidós.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (Eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 19-44). Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Erlich, F. y Shiro, M. (2011). La argumentación en el discurso académico. En Bolívar, A. y Beke, R. (Comp.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 163-187). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Flower, L. (1979). Writer-Bases-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, 19-36.
- Gallardo, S. (2012). El discurso académico especializado: aportes a la caracterización de la tesis doctoral. En Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (Eds.). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 167-197). Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa, I*. México: Taurus.
- Kruse, O. (2013). Perspectives on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices and Competences. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37- 58.
- Martínez, M. C. (2006). El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la composición de textos? En Sánchez, J. y Osorio, J. (eds.). *Lectura y escritura en la educación superior: diagnósticos, propuestas e investigaciones* (pp. 17-40). Medellín: Universidad de Medellín.
- McLeod, S. & Soven, M. (Eds.) (2000). *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs*. Newbury Park, C. A.: Sage Publications. <http://aw.colostate.edu/books/>
- Miranda, L. (2007). *La enseñanza del castellano en el Perú: problema y posibilidad*. Lima: Cátedra UNESO para la Lectura y la Escritura en América Latina, sede Perú.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica a partir de estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41(1), 169- 200.

- Mostacero, R. (2014). La escritura en la investigación: un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico. En Serrano de Moreno, S. y Mostacero, R. (Comp.), *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 197-228). Mérida-Venezuela: Vicerrectorado Administrativo. Universidad de los Andes.
- Mostacero, R. (2018 en prensa). *La reseña como género académico-científico: estructura y construcción discursiva*, 288 pp.
- Moyano, E. (2010a). Aportes del análisis de género discursivo a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia. *Revista Discurso y Sociedad*, 4(2), 294- 331.
- Moyano, E. (2010b). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0718-093420100005&lng=es&nrm=iso
- Moyano, E.I. (2011). Deconstrucción y Edición conjuntas en la enseñanza de la escritura: La reflexión sobre género y discurso en la formación académica y profesional. Anais VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (VI SIGET), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Lagoa Nova, Natal, 16 al 19 de agosto de 2011. Recuperado de: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/EstelaInesMoyano.pdf>
- Moyano, E. (2013). Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. En Moyano, E. (Coord.). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. (pp. 109-155). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (Comp.) (2016). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Parodi, G. (Ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 11(1), 161-181.
- Serrano, S. y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida, Venezuela: Publicaciones del Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes.
- Shiro, M. y D'avolio, C. (2011). El planteamiento del problema en el artículo de investigación. En Bolívar, A. y Beke, R. (Comp.), *Lectura y escritura para la investigación* (pp. 71-92). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

- Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (Eds.) (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Madrid: Iberoamericana-Vervuert.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2014). *Manual de Trabajos de Grado, de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 4ª. edición.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71- 79.