

## **Alternativa didáctica de redacción y autorrevisión del informe de investigación: experiencia práctica en la formación de doctorandos en El Salvador**

**Autora:**

Mayte Jiménez<sup>1</sup>

[maytejimenez895@gmail.com](mailto:maytejimenez895@gmail.com)

*Recibido enero 2020, aceptado abril 2020*

### **Resumen**

En este artículo se aborda la enseñanza y el aprendizaje de la redacción y revisión del informe de investigación o tesis, como tipo de texto científico. El objetivo es plantear una alternativa didáctica como parte de la práctica pedagógica realizada por la autora, quien es profesora invitada del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación de las Facultades Multidisciplinarias de Occidente y Oriente, en la Universidad de El Salvador. La metodología se corresponde con la didáctica de la escritura como proceso. En esta propuesta se evidencian los elementos novedosos incorporados a los componentes esenciales de la clase, dirigidos principalmente a combinar la redacción, revisión, autorrevisión, reelaboración y enriquecimiento de lo escrito, teniendo en cuenta lo semántico, sintáctico y pragmático. Finalmente, se muestran avances satisfactorios, tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Las notas obtenidas y avances de los doctorandos evidencian un estado positivo, motivándolos al enriquecimiento y mejora de sus trabajos.

**Palabras clave:** texto científico, informe de investigación, proceso de construcción de textos escritos, revisión y autorrevisión

### **Abstract**

This article discusses the teaching and learning of the writing and review of the research report or thesis, as a type of scientific text. The objective is to propose a didactic alternative as part of the pedagogical practice carried out by the author, as a visiting professor of the Interdisciplinary Doctoral Program in Education of the University of El Salvador and its Multidisciplinary Faculties in the west and east regional campus. The

---

<sup>1</sup> Docente e investigadora. Docente del Programa de Doctorado Interdisciplinario de Educación, Universidad de El Salvador.

followed methodology corresponds to the teaching of writing as a process. This proposal shows the innovative incorporated elements in the class and its essential components, aimed at combining writing, revision, self-review, reworking and enrichment of the written result along with semantic, syntactic and pragmatic factors. Finally, satisfactory quantitative and qualitative progress is shown. Grades and advancements achieved by doctoral students indicates a positive result, motivating them to enrich and improve their work.

**Keywords:** scientific text, research report, written text construction process, review and self-review

### **Introducción**

La palabra *ciencia* parte del verbo griego *isemi*, cuyo significado es “conocer”, “tener noticias de”; también, se deriva del vocablo latino *scientia*, proveniente de *sciens*, -tis participio presente de *scire*, que significa conocer. Etimológicamente, este término significa el conocimiento de la realidad objetiva. A este significado es conveniente añadir le idea de Cassany (1997) que menciona que: “el lenguaje debe jugar un papel central-y no lateral o marginal-en el aprendizaje de las ciencias. Aprender ciencia significa aprender a hablar o escribir sobre ciencia” (pág. 56).

La anterior premisa es imprescindible para los que enseñan a investigar pues el lenguaje constituye un instrumento, tanto de cognición como de comunicación. Lo cognitivo provee al investigador el conocimiento del mundo circundante mediante la comprensión de sus manifestaciones y contradicciones, estando siempre presente la lectura del mundo y de las investigaciones realizadas anteriormente. Como instrumento de comunicación, el lenguaje proporciona, de forma oral como escrita, la visualización y socialización del conocimiento, el proceso investigativo seguido y los resultados que se proponen para la solución del problema, en función de su aplicabilidad en la práctica o para alcanzar un grado científico determinado.

Escribir tesis, artículos, ensayos u otros documentos científicos constituye en sí misma una problemática. Al respecto, Novales (2001) ha expresado que, en el área de la salud, la redacción de textos científicos se le dificulta a la mayoría de los especialistas

cuando tienen que divulgar o comunicar los resultados de sus investigaciones, para mantener actualizada la comunidad científica internacional de los nuevos descubrimientos. En el mismo sentido, García (2017) afirma que no siempre se demuestra competencia en la comunicación escrita y destaca que también les sucede a los profesionales de la pedagogía.

Para las personas cursantes de una maestría o doctorado constituye una tarea de alta complejidad textualizar con un lenguaje apropiado y preciso todo un proceso de investigación (Aguilera, 2007); para lograrlo, estos profesionales necesitan ser orientados en tan ardua tarea. Esta orientación debe seguir un enfoque interdisciplinario; específicamente, entre la enseñanza de la metodología de investigación y la redacción de textos científicos.

Esta necesidad de orientación también se revela en la comprensión de la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano, cuyo proceso de adquisición y elaboración en cada una de las disciplinas o áreas del conocimiento científico relacionados entre sí se comunica textos científicos y del discurso de la ciencia, por lo general sumamente complejos. La complejidad de estos textos científicos descansa en la especificidad de las características de su lenguaje en cuanto a sus aspectos léxicos, sintácticos y retóricos que demandan una mayor carga cognitiva y el desarrollo de habilidades comunicativas, tanto de oralidad como de escritura.

Cuando algunos especialistas en metodología de investigación expresan que investigar implica el descubrimiento de algún aspecto de la realidad y la producción de un nuevo conocimiento, sin hacer alusión a la importancia del lenguaje, evidencian una mirada marginal sobre el papel de éste en el proceso, por citar un ejemplo:

Todo investigador tiene por objetivo estudiar hechos y fenómenos concretos de la realidad de un campo de estudio determinado para llegar a conocer su comportamiento y extraer regularidades, con lo cual es posible caracterizar y describir el objeto de investigación, hacer inferencias sobre el universo o población de que se trate, de modo de arribar a determinados resultados que le permitan comprobar o refutar una hipótesis previamente concebida, responder a un grupo de preguntas científicas, tomar elementos para defender una idea o seguir una guía temática, en dependencia del tipo de investigación de que se trate, a partir de lo cual se puedan obtener nuevos conocimientos (Cerezal & Fiallo, 2012, pág. 1).

Aunque los autores de la cita anterior han hecho referencia a los procesos cognitivos de comprensión y análisis que debe realizar el investigador, ellos no explicitan ni destacan el papel del lenguaje ni la necesidad de poseer tales capacidades lingüísticas para lograrlo; esta idea queda únicamente implícita. Un reflejo de esta situación se da en los diseños curriculares de estudios de maestrías y doctorados en Cuba, en los cuales la asignatura de redacción de textos científicos es parte del módulo final o es optativa. Este fenómeno evidencia que se deja de asumir a la lectura, comprensión y escritura como aspectos inherentes al propio proceso de investigación y, por ende, se aprecian como acciones aisladas que se deben tener en cuenta al final. Por ejemplo, en el enfoque tradicional de investigación, la elaboración del informe de resultados constituye la fase final del proceso.

Haber dirigido como asesora de tesis diversas investigaciones durante 16 años, ser miembro de tribunales de defensa de doctorado, así como profesora invitada del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación de las Facultades Multidisciplinarias de Occidente y Oriente, en la Universidad de El Salvador, le ha permitido a la autora de este artículo evidenciar que el lenguaje no es visto como un aspecto sustancial en la mayoría de las investigaciones científicas y es considerado como un campo de aprendizaje inaccesible dado su nivel de complejidad. Este fenómeno social y global tiene su origen en que la enseñanza de las ciencias, en cualquier nivel educativo, no abarca cómo se lee o se escribe un texto científico o académico, en tanto medios de divulgación del conocimiento científico. Por ello es frecuente que:

( ...) al entrar en contacto con el contenido de la ciencia en las diferentes asignaturas, algunos encuentren serias dificultades, como consecuencia del escaso desarrollo de sus competencias para comprender y construir textos científicos, lo que pone de manifiesto sus limitaciones para obtener conocimientos sólidos, que se integren a las estructuras cognitivas precedentes y que puedan ser debidamente evaluados y utilizados en la adquisición de nuevos conocimientos (Escobar, 2002, pág. 2).

García (2017) avala esta idea al señalar que aprender una determinada disciplina científica significa adquirir su lenguaje (géneros discursivos, terminología y fraseología).

Formarse como investigador es para las personas cada vez más difícil, sobre todo para aquellas que carecen del desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas, específicamente las de leer y escribir textos científicos. En este tipo de literatura, el lenguaje responde a una ciencia determinada con características específicas y más rigurosas que en cualquier otro tipo de texto; además, los modos de leer y escribir -de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Esto depende de la ciencia a la que corresponda el conocimiento científico nuevo que se aporta, ya que las categorías son específicas y difieren en complejidad.

Ante la evidencia de estas necesidades formativas y como profesora invitada del programa de doctorado antes referido para impartir el curso *Prácticas Investigativas*, la autora propuso<sup>2</sup> una metodología para desarrollar su programa de asignatura. Esta metodología posibilita que mientras los estudiantes avanzan en el cumplimiento del diseño curricular del doctorado, aprenden cómo se escribe cada tipo de texto científico (artículo, ponencia, diseño de la investigación y cada capítulo de su futuro informe de resultados o tesis, teniendo en cuenta sus características específicas) y cómo autorrevisarse y autocorregirse, en función de obtener un producto con elevada calidad.

En este proceso orientador y formativo, la primera dificultad que deben superar los doctorandos consiste en la formulación del problema científico. Posteriormente, sobre la base del diseño de investigación, deben escribir el marco teórico referencial o referentes teórico-metodológicos, el cual no se reduce, para esta autora, solo en la definición de los conceptos esenciales, sino que se deben estudiar los antecedentes históricos e investigativos existentes sobre el objeto de estudio. Una vez logrado esto, se procede a la operacionalización de la variable que se asume como una síntesis teórica de la asunción del autor sobre lo ya dicho y lo nuevo que se propondrá, así como el camino metodológico a seguir.

Sobre la formulación del problema científico, García (2002) confiesa que es muy común que, al comienzo, el investigador encuentre dificultades en el proceso de identificar un problema. Para la autora de este artículo, tal dificultad puede ser paliada si se solicita al futuro máster o doctor su tema de investigación y su problema, aunque todavía no esté clara cuál es la contradicción real que debe ser resuelta mediante el camino de la ciencia; también se le puede sugerir que formule primero su problema sin haber seguido una

---

<sup>2</sup> Propuesta diseñada en colaboración con los docentes y el coordinador del programa doctoral.

metodología exploratoria de la realidad y sin haber redactado adecuadamente su situación problemática.

Por otro lado, la redacción de los referentes teórico-metodológicos de la investigación se torna más compleja ya sea porque no se tiene claridad sobre el problema científico a resolver o porque el proceso de la lectura y comprensión de la bibliografía no fue planificado, o porque la metodología para el procesamiento de la información de textos científicos no es la adecuada, o porque no se tiene desarrollada suficientemente la habilidad de lectura. Siguiendo la teoría de la construcción de textos escritos como proceso y la metodología propuesta, el estudiante, quien ya es un profesional formado, concientiza su modo personal de escribir y la inherente práctica de leer, escribir, releer y rescribir constantemente.

Lo central de la metodología estriba en que el doctorando se va formando como investigador-escritor que concientiza su proceso, tanto de investigación como de redacción. Para el investigador-escritor es necesario darse cuenta de cómo escribe, en qué se equivoca, por qué y aprender a cómo autocorregirse; igualmente importante es que comprenda la ciencia correspondiente a su problema, perfeccionando cada más la solución al problema científico formulado.

Este artículo presenta una alternativa didáctica al enfoque tradicional de enseñar esta habilidad para la investigación, en el cual la comunicación es considerada como fase final. En función de lo anterior, se asume que lo comunicativo, tanto oral como escrito, se inicia desde que se planifica la investigación hasta que se socializa y se aplica para transformar la realidad, en este caso educativa.

### **Desarrollo**

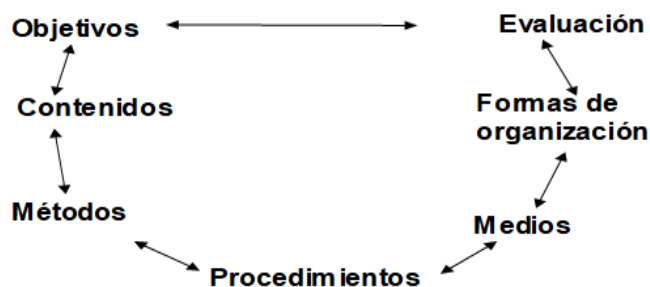
La propuesta consiste en una alternativa didáctica empleada en las prácticas investigativas del programa de doctorado referido en la introducción. Para lo cual el equipo de profesores ha rediseñado los componentes, elementos o categorías didácticas del proceso de enseñanza de aprendizaje, tales como los objetivos, contenidos, métodos y procedimientos, los medios, las formas de organización y la evaluación, en función de

orientar el proceso de construcción de textos escritos, en este caso específicamente del informe de investigación o tesis, como texto científico.

Sobre la base del enfoque histórico- cultural, cuya figura central fue L. S. Vygotsky, y de la concepción cubana de aprendizaje desarrollador, en este texto se asume como proceso de enseñanza-aprendizaje, la siguiente definición:

El proceso de enseñanza – aprendizaje se concreta en una situación creada para que el estudiante aprenda a aprender. Se constituyen en un proceso dialéctico donde se crean situaciones para que el sujeto se apropie de las herramientas que le permitan operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora (Addine, 2004, pág. 9).

La autora de este trabajo asume tal definición ya que, de forma concreta y precisa, se evidencian los rasgos esenciales de los métodos empleados en las clases impartidas. En esta se ha ponderado el papel activo del estudiante como investigador-escritor de su proceso, quien debe aprender a planificar, textualizar, revisar, corregir y enriquecer su texto, teniendo en cuentas las características específicas y complejas del lenguaje científico. Para planificar y dirigir este proceso es imprescindible concebir los componentes didácticos, anteriormente mencionados, en forma de sistema, ya que cada uno retroalimenta al otro en función de cumplir el objetivo; esta premisa se refleja en la Figura 1:



**Figura 1.** Componentes didácticos de una clase o proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuente: Escobar (2012).

A continuación, se presentara como estos fueron rediseñados en función de dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a la formulación del problema y de los referentes teórico-metodológicos de una investigación educativa.

## Rediseño de los objetivos

Los objetivos de aprendizaje son esenciales; ellos propician el cumplimiento de los objetivos generales del programa de doctorado antes referido. De estos, la autora del artículo considera que se debe destacar el primero dirigido a:

Consolidar la formación teórico-metodológica y científico-investigativa de los doctorandos, en función de la solución creadora de problemas de la teoría, la práctica educativa y la transformación permanente de la educación salvadoreña a través del trabajo individual y grupal desde un enfoque interdisciplinario (Comité Académico, 2018 Pág. 58).

A partir de este objetivo, en el curso se ha determinado el resto de objetivos de enseñanza y aprendizaje; sobre estos últimos, se ha determinado el contenido, los métodos, los medios, la evaluación y las formas de organización de la enseñanza y viceversa. En tales objetivos se expresa la transformación planificada que se desea lograr en los doctorandos, así como la necesidad de la comunidad universitaria salvadoreña de contar con “doctores de excelencia en la esfera educacional, capaces de transformar y dirigir científicamente procesos e investigaciones, de forma creativa y crítica sobre las contradicciones de la realidad en el ámbito formativo en su contexto de actuación” (Comité Académico, 2018, p. 58). En línea con el conjunto de objetivos generales del programa de doctorado, el objetivo rector de la asignatura a cargo de la autora debía enfocarse en dar cumplimiento a la demanda formativa anterior y estimular a los estudiantes a esforzarse y aprender a redactar, antes, durante y después del proceso investigativo, tomando en cuenta las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del texto.

De este modo, los objetivos generales y específicos del curso fueron elaborados por el equipo de profesores en función de los aspirantes, cuidando de expresar en ellos, según lo plantea Escobar (2012), las habilidades pertinentes y la intención pedagógica que para este caso tiene que ver con los contenidos relacionados con los diversos tipos de textos científicos, así como las características específicas de su estructura y lenguaje



científico. Para mostrar cómo se siguió esta idea, a continuación, se presentan ejemplos de algunos de los objetivos específicos formulados para Prácticas Investigativas II y III:

#### Ejemplos de objetivos específicos (Prácticas II)

- Comprender las características esenciales y generales del informe de tesis como texto científico.
- Analizar el proceso de construcción del informe de tesis como texto científico.

Gestionar la información necesaria para la elaboración de la justificación empírica y científica del problema científico formulado, en la introducción del informe, empleando adecuadamente las citas de la bibliografía utilizada, según norma APA, sexta edición.

Revisar la versión lograda de la introducción del futuro informe de tesis, teniendo en cuenta las normativas gramaticales, textuales y ortográficas adecuadas para estos tipos de textos y según las aprobadas por el Comité Académico del Doctorado, la Real Academia Española y las normas APA, en su sexta edición<sup>3</sup>.

#### Ejemplos de objetivos específicos (Prácticas III)

- Analizar la exposición y argumentación como características retóricas esenciales para la redacción de la situación problemática en función de la formulación del problema científico y de los referentes teórico-metodológicos de la investigación.
- Leer diversos tipos de fuentes, según el tema de investigación, como forma de procesamiento de la información.
- Revisar la redacción de los antecedentes históricos del objeto de estudio como parte de los referentes teórico-metodológicos de la investigación: planificación, textualización y revisión.
- Revisar la redacción del marco teórico conceptual, según objeto de estudio, como parte de los referentes teórico-metodológicos de la investigación: planificación, textualización y revisión.

Como se puede apreciar, los verbos en infinitivo que inician cada objetivo expresan las habilidades que los estudiantes deben desarrollar; los verbos *leer*, *comprender*, *analizar* y *revisar* constituyen habilidades intelectuales vinculadas con los

---

<sup>3</sup> Al momento de la publicación de este artículo, han entrado en vigencia la séptima edición de las normas APA (Nota de los editores).

procesos cognitivos, metacognitivos y comunicativos; lo cual revela la unidad del pensamiento y el lenguaje y cómo este último constituye un instrumento, tanto cognitivo como comunicativo.

Para ejecutar estas habilidades, deben también aprender a consultar diccionarios, planificar antes de textualizar y listar criterios a tener en cuenta para revisar y corregir, elaborar resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, fichas bibliográficas y de contenido. En adición, la autora considera que en futuras versiones del programa de esta asignatura se deben incluir contenidos para el desarrollo de habilidades dirigidas a la comprensión inteligente, crítica y creadora de los textos, el empleo de estrategias de comprensión (de muestreo, anticipación, inferencia, autocontrol y autocorrección). El programa debería además incluir contenidos relacionados con la aplicación de las macrorreglas de reducción (supresión, generalización, construcción), ello permitirá a los doctorandos construir, adecuadamente, los antecedentes históricos y el marco conceptual de su investigación.

La didáctica de la escritura propició el desarrollo de habilidades específicas para la redacción y revisión de la situación problemática y de los referentes teórico-metodológicos como subproductos del informe de investigación, como texto científico, teniendo en cuenta su proceso de construcción y su dimensión semántica, sintáctica y pragmática. Además, se ponderó la autorregulación consciente y constante, facilitándose la realización de acciones de autocontrol y autocorrección del texto escrito.

### **Rediseño de los contenidos**

Sobre la base de los objetivos mostrados anteriormente, los contenidos fueron elaborados a fin de evidenciar los conceptos, leyes, principios y modos de actuación propios de la didáctica de la escritura como proceso y de la enseñanza de la redacción de textos científicos, seguidos en Cuba a partir del aprendizaje desarrollador. Los contenidos rediseñados comprenden por cada módulo de prácticas (II y III) los siguientes.

## Prácticas II

Las características esenciales y generales del informe de tesis como texto científico, su estructura y normativas de redacción aprobadas por el Comité Académico del Doctorado.

El proceso de construcción, revisión y corrección, en sentido general, del informe de tesis como texto científico.

La lectura de diversas fuentes como parte de la gestión de la información necesaria para la elaboración de la justificación empírica y científica del problema científico formulado, en la introducción del informe.

La redacción y revisión de la situación problemática y del problema científico

El empleo adecuado de las citas de la bibliografía utilizada para la justificación científica del problema formulado, según norma APA.

La introducción del futuro informe de tesis, teniendo en cuenta las normativas gramaticales, textuales y ortográficas adecuadas para estos tipos de textos y según las aprobadas por el Comité Académico del Doctorado, la Real Academia Española y APA, en su sexta edición.

## Prácticas III

La exposición y argumentación como características retóricas esenciales para la formulación del problema científico y de los referentes teórico-metodológicos de la investigación

La relectura de diversos tipos de fuentes, según el tema de investigación, como forma de procesamiento de la información

Los antecedentes históricos del objeto de estudio como parte de los referentes teórico-metodológicos de la investigación: planificación, textualización y revisión.

El marco teórico conceptual, según objeto de estudio, como parte de los referentes teórico-metodológicos de la investigación: planificación, textualización y revisión.

## **Rediseño de los Métodos y medios de enseñanza-aprendizaje**

Desde el punto de vista didáctico, se ha asumido la clasificación binaria de los métodos de enseñanza de Escobar (2012) quien toma en cuenta tanto el aspecto externo (grado de participación y protagonismo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje), como el aspecto interno (nivel de desarrollo de la actividad cognoscitiva de los doctorandos).

En cuanto a su aspecto externo, se ponderó la utilización del modo conversacional o propiamente interactivo, mediante el cual se logró que profesores y doctorandos asumieran, de forma alternada, el rol tanto de emisor como receptor. Se empleó la formulación de un sistema de preguntas las cuales debieron ser pensadas, de forma adecuada, tratando de evitar la anticipación a las respuestas y que tengan un carácter retórico. Se ponderó la reflexión, valoración, crítica y autocrítica de los avances y dificultades presentadas en el proceso de construcción. También se aplicó, con mayor sistematicidad, el trabajo independiente de los doctorandos. Se les orientó sobre cómo planificar, textualizar y revisar sus propios textos, lográndose mayor protagonismo en su aprendizaje. Esto exigió que los estudiantes se iniciaran en el desarrollo de habilidades y hábitos relacionados con la búsqueda de información.

Por su aspecto interno, los métodos se clasifican en reproductivos y productivos. Los reproductivos posibilitan recordar lo estudiado, establecer el nexo con lo conocido y consolidar lo aprendido. Los métodos productivos garantizan la adquisición de conocimientos nuevos, teniendo en cuenta diferentes niveles de la actividad cognoscitiva. En esta propuesta se planificaron e intentaron aplicar, con mayor sistematicidad, los eminentemente productivos, sobre todo para la aplicación de técnicas de redacción y de revisión que le posibilite al doctorando formarse rigurosamente como investigador-escritor. En sentido general, se ponderó la atención diferenciada, elaboración conjunta y la reflexión colectiva e independiente dirigida a aprender de los errores. Además, se emplearon la modelación constante de los profesores y de los propios estudiantes para evidenciar los errores de redacción que se cometen y mostrar cómo se pueden revisar y corregir. Por ejemplo, en una de las clases se muestra en la siguiente Figura 2, a saber:

El objetivo de hacer **está** reflexión es explicar los obstáculos que el alumno enfrenta en la **actividad algebraica**, ya que estos impiden que el **pensamiento algebraico** se desarrolle completamente. Por otro lado se exponen los hallazgos de algunas investigaciones desarrolladas en el nivel de **primaria básica**, estos muestran la manera en que se va desarrollando el **pensamiento algebraico** en **los alumnos**; finalmente se dejan inquietudes a los lectores sobre la necesidad de prestarle una atención muy específica, al diseño de **actividades algebraicas** con el propósito de conducir **al alumno** por la vía correcta hacia **el aprendizaje del álgebra**.

**Figura 2.** Texto-No.1 Doctorante del grupo de Santa Ana

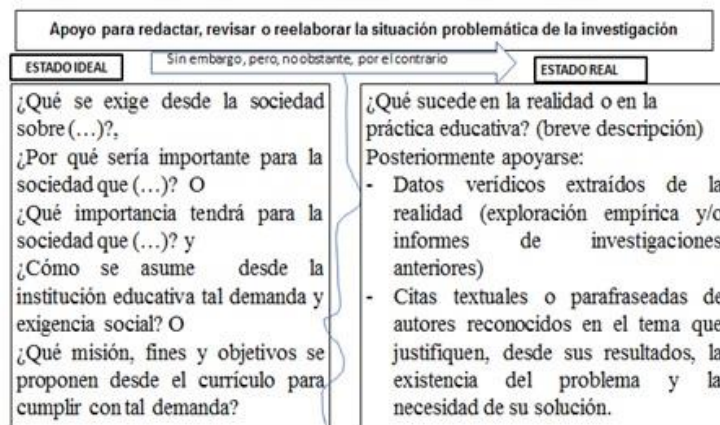
Con este se analizaron, en conjunto, los errores de redacción y de ortografía que aparecen en el texto y se le propusieron a la autora diferentes formas de corrección, al mismo tiempo que ella corregía en la pizarra, con ayuda de todos. Para realizar este tipo de actividad de revisión conjunta, se aplicaron, como procedimientos, la lectura en voz alta. Además, durante todo el curso, se emplearon la lectura y relectura en función de planificar, textualizar y revisar, constantemente y se propició la práctica de la lectura propositiva de diversos tipos de fuentes.

A continuación, se expondrán las premisas teóricas tenidas en cuenta y se mostrará la metodología seguida para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el enfoque de enseñanza de la escritura como proceso, de la formulación del problema científico y de la redacción de los referentes teórico-metodológicos de una investigación educativa.

La situación problémica o problemática, como afirma Aguilera (2007), permite formular el problema científico. Para la autora de este artículo, según sus saberes teóricos y experiencias prácticas, considera que solo se logra evidenciar lo anterior con el uso adecuado del lenguaje científico. En este sentido, García (2002) valora, desde lo semántico y pragmático, lo imprescindible de la redacción de la situación problémica, la cual denomina como el preámbulo a la presentación del problema. Además, afirma que: “Este momento requiere explicitud, y se enriquece al expresar, además, la actualidad del problema seleccionado, la necesidad de su investigación para hallar soluciones o, por lo menos, desbrozar el camino para encontrarlas, y la importancia social que reviste abordarlo” (García, 2002, pág. 10).

Sobre esta base teórica, para revisar y reelaborar la redacción de la situación problemática y de la formulación del problema científico, se empleó como técnica de redacción la elaboración de preguntas, cuyas respuestas obligaron a la redacción de párrafos en los cuales se describe el estado en que se encuentra realmente el problema que se pretende resolver. Estas preguntas se elaboraron conjuntamente. De modo que se consultó el significado polisémico del término “situación” y se determinó que la acepción más adecuada es: “Estado de una persona o de una cosa en un momento determinado”. La anterior definición conllevó a que las preguntas se indagaran sobre el estado ideal en que se debía encontrar el objeto de estudio y lo problemático se dirigió a determinar en qué medida hay ruptura o no, entre este deber ser y la manera en que se manifiesta en la realidad, es decir, su estado real.

En las investigaciones educativas, el deber ser o lo ideal debe partir de la necesidad y exigencia social. Mediante una exploración empírica o como resultado de la lectura de informes de investigación antecedentes, apoyado con datos reales de la práctica, el investigador-escritor debe evidenciar la contrariedad y la necesidad de solución que está proyectando. Las preguntas orientadoras para revisar y reescribir la situación problemática quedaron elaboradas como se puede observar en la siguiente Figura 3:



**Figura 3.** Preguntas orientadoras para redactar, revisar o reelaborar la situación problemática

Cada estudiante fue reorganizando sus ideas o redactando nuevas para responder con párrafos coherentes y precisos a lo que se preguntaba. Este tipo de actividad les permitió concientizar qué secuencia lógica de redacción propicia que se justifique, de forma empírica y científica, la necesidad social, la importancia educativa y la novedad de la contradicción del problema formulado.

Por otra parte, antes de orientar la redacción de los referentes teórico-metodológicos y posteriores a la elaboración de fichas bibliográficas y de contenido, se les propuso a los doctorandos, como tarea de Prácticas II: Confeccionar una tabla en la cual precisaran las categorías claves de su objeto de estudio, los autores y las definiciones que aportan. Después, en conjunto con los estudiantes, se elaboró un procedimiento que sirvió como guion para planificar antes de textualizar. El plan es como sigue.

1. Determinar los antecedentes histórico-lógicos de mi objeto de estudio, para lo cual debo:

- ✓ dividir en etapas lógicas la historia del objeto de estudio.
- ✓ precisar los criterios a indagar según el objeto de estudio.
- ✓ resumir regularidades por etapas.
- ✓ expresar las tendencias del objeto en la historia, de manera tal que se justifique la necesidad de la investigación.

2. Redactar sobre las categorías claves del objeto de estudio, partiendo del esquema elaborado como tarea posterior a Prácticas II; para lo cual debo:

- ✓ “poner a dialogar a los autores sobre cada categoría, en cuanto en qué coinciden y en qué no”.
- ✓ “asumir una posición de aceptación o no de tales definiciones, expresando sus valoraciones en cuanto lo que se aporta y las limitaciones que tiene cada definición o el valor de estas para su investigación”.

Ante las definiciones tomar una de estas posiciones:

- ✓ Seguir la definición textual de un autor determinado.
- ✓ Tomar varias definiciones e integrarlas una.
- ✓ Definir una nueva.

### **Operacionalizar la variable**

Como se puede apreciar, esta propuesta de planificación para textualizar posteriormente el capítulo 1 propicia que el doctorando cumpla con la función epistémica del discurso científico. Esta función se desarrolla, según García (2017), en el tránsito lógico que va desde el *decir el conocimiento* (lo que se ha expresado o aportado sobre el objeto de estudio) hacia el *transformar el conocimiento*; cuando el escritor, desde lo semántico, sintáctico y pragmático del lenguaje científico, es capaz de explicitar una posición nueva, es decir, ideas, valoraciones y puntos de vista diferentes, desde la experiencia personal y saberes teóricos adquiridos.

Para redactar los antecedentes históricos del objeto de estudio, se indicó a los estudiantes que en este aspecto se debe narrar la evolución histórica del problema, constituyendo, para la autora del artículo, una forma implícita de argumentar, mediante el método histórico-lógico, la necesidad de la investigación. Por lo que, mediante la lectura silenciosa y en voz alta, como procedimiento, se consultaron algunos antecedentes históricos de otras tesis y se evidenció cómo la narración permite mostrar la secuencia de los hechos; es decir, su historia.

También descubrieron, en conjunto, que se cuenta en etapas lógicas, concretas e históricas y mediante qué recursos lingüísticos se logra enunciar y explicar las regularidades y tendencias sobre el comportamiento del objeto en el tiempo; lo cual permite visibilizar la razón por la cual se debe investigar sobre el tema. Se aplicaron diferentes tipos de lectura sobre estudios que hablen acerca de la historia del objeto de estudio, para lo cual se les propuso, como actividad independiente, que aplicaran lo siguiente.

### **Lectura exploratoria para identificar los documentos valiosos**

Lectura de profundización para valorar y clasificar el contenido. Lectura de localización de las ideas valiosas (en este caso lo que se cuenta sobre la historia del objeto).



Lectura de sistematización para la conformación de la historia (realizar un trabajo de mesa, antes de textualizar los antecedentes que consistió en una tabla de sistematización histórica o en una línea del tiempo)

Para la revisión y reelaboración de los referentes teórico-metodológicos, primeramente, se debe lograr que los doctorandos comprendan que su lenguaje responde a una disciplina determinada de las ciencias, según el objeto de estudio. Por lo que deben emplear conceptos relevantes que constituyen palabras técnicas de la ciencia específica y que, a la vez, se convierten en categorías de investigación.

En las clases se trabajó en el uso de recursos lingüísticos que permitan caracterizar (describir cómo es) y definir (expresar qué es) cada categoría clave de la investigación. Se modeló cómo lograr argumentar la posición asumida por el investigador, con qué marcadores discursivos se logra expresar que algo se asume o no, desde una posición de aceptación o no de tales definiciones, expresando sus valoraciones en cuanto lo que se aporta y las limitaciones que tienen cada definición o el valor de estas para su investigación. Finalmente, se trabajó sobre cómo deben lograr, en tanto investigadores, expresar conocimientos ya dichos y nuevos en ideas y valoraciones sobre la base de un sistema categorial coherente. Además de asumir tesis o rechazar ideas y brindar argumentos mediante los cuales el investigador sustenta su posición y, por tanto, va creando su propio aporte y un nuevo conocimiento.

En cuanto los medios de enseñanza más empleados se pueden resumir que fueron la pizarra como elemento esencial donde se modelaba el cómo escribir y revisar, y las presentaciones electrónicas, además de las laptops del profesor y de estudiantes, celulares, libros, hojas de trabajo, diccionarios, videos, entre otros. También se emplearon los propios textos de los estudiantes para propiciar la modelación, así como la regulación y autorregulación del proceso de construcción, teniendo en cuenta la técnica de redacción o de revisión que el profesor desarrolló.

### **Rediseño sobre las Formas de organización**

La forma de organización fundamental empleada fue la clase. Para Escobar (2012) la clase es el escenario clave para el desarrollo de conocimientos, hábitos, habilidades, capacidades y valores en los estudiantes. Puesto que la escritura es un acto personal y, por tanto, personológico, la clase se alternó con la consulta individual y el trabajo en

grupos de revisión y corrección, organizados según tipos de errores cometidos con mayor frecuencia.

En las clases frontales se alternaron las actividades teóricas y prácticas; en las consultas individuales, mediante la lectura en voz alta, se propició que los estudiantes detectaran sus errores; después, profesor y estudiante analizaron las causas y cómo solucionarlos. Posterior a estos encuentros, en los grupos de trabajo creados, los estudiantes socializaban sus dificultades y cómo se les dio solución; esto permitió que unos aprendieran de los errores de los otros y descubrieran otras maneras de erradicar las insuficiencias; también se mostraron algunos logros y formas personales de planificar los antecedentes históricos.

### **Rediseño de la evaluación**

La evaluación ha sido concebida teniendo en cuenta sus funciones, tales como la diagnóstica, formativa y de mejora. Al comienzo de los módulos Prácticas II Y III, se realizaron los siguientes diagnósticos:

#### **Práctica II**

Valore su desempeño actual como escritor de un artículo científico, teniendo en cuenta los siguientes criterios y preguntas:

- ✓ Mayores logros
- ✓ Avances tenidos (¿en qué considera que ha mejorado?)
- ✓ Mayores dificultades y errores
- ✓ ¿Por qué considera que comete estos errores?
- ✓ ¿Qué debe hacer para subsanarlos, durante este curso?

#### **Práctica III**

Valore su desempeño actual como escritor del diseño de su investigación, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- ✓ Mayores logros o avances tenidos

- ✓ Mayores dificultades y errores
- ✓ ¿Por qué considera que comete estos errores?
- ✓ ¿Qué debe hacer para subsanarlos, durante este curso?

Como se puede apreciar, estas dos actividades casi parecidas son de autovaloración personal, lo cual tiene de formativo y mejora, ya que el estudiante concientiza su proceso y se siente más comprometido con su aprendizaje. El profesor compara el diagnóstico individual que posee de cada uno con lo que este logra valorar sobre sí mismo y, mediante un intercambio de criterios, el doctorando comprende qué ha logrado y qué no, por qué cree que mantiene algunas dificultades y cómo debiera subsanarlos.

Durante el curso, las evaluaciones son sistemáticas y finales, de carácter cuali-cuantitativo. Lo cuantitativo se ha expresado en una escala de ponderación de cero a diez (0.0-10.0), siendo la nota mínima de aprobación de 8.0. Lo cualitativo se expresa en que, de forma oral o escrita, se expresan los mayores avances, logros y dificultades; además se ha analizado, en conjunto o de forma individual, qué errores se han cometido, por qué, cómo solucionarlo y cómo evitarlo durante el proceso de planificación, textualización o revisión. Las evaluaciones sistemáticas fueron distribuidas como se ejemplifica en la Figura 4:

Actividad de evaluación sistemática	Puntuación
Exposición del trabajo realizado en el equipo y participación en clases	10
Actividades individuales de redacción y revisión	
Actividades colectivas e individuales de corrección de errores	
Actividad evaluativa posterior al curso	
Comunicación final, de forma oral, del producto final del curso	
Entrega, de forma escrita, del producto final	

**Figura 4.** Distribución de las evaluaciones

En las evaluaciones finales, que fueron comunicaciones orales de sus avances, apoyados de presentaciones electrónicas, se emplearon planillas en las cuales, además de lo cuantitativo, se incluyeron columnas con observaciones, por cada aspecto evaluado,

en las que se escribieron las mayores dificultades presentadas y sugerencias para la mejora; a continuación, se presenta un ejemplo de estas en la Figura 5.

Nº	Indicador	Nota	Observación (Se deben decir en el momento)
1	Fluidez de las ideas		
2	Calidad de la presentación		
3	Dominio del contenido y fundamentos utilizados		
4	Calidad y pertinencia de las respuestas		
5	Posibilidades de diálogo		
6	Dominio de lenguaje científico		
7	Ajuste del tiempo		
8	Presencia personal		
	Total		

**Figura 5.** Planilla empleada en las presentaciones orales de los doctorandos.

En esta comunicación oral de los resultados principales alcanzados, hasta el momento, se obtuvieron en las dos sedes resultados satisfactorios, tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Las notas obtenidas se comportaron en un rango de 8.2 a 9.5, lo cual muestra un estado de avance. En el intercambio con los miembros de los tribunales efectuados, los doctorandos evidenciaron un estado positivo, ya que se les evidenciaron logros y dificultades, para las cuales se les aportó para enriquecer y mejorar sus trabajos. Los estudiantes recibieron estas evaluaciones de forma individual con los planteamientos de cada profesor, lo cual les servirá para su autorreflexión y autocorrección futura, en función de lograr una versión de la futura tesis, cada vez, de forma gradual, con mejor calidad.

## **Conclusiones**

En este artículo se abordó, desde la didáctica de la escritura como proceso, la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción y revisión del informe de

investigación o tesis, como tipo de texto científico. La importancia de este tema radica en que el doctorando, quien ya es un profesional formado, concientiza su modo personal de escribir y cómo antes, durante y después de la investigación debe leer, escribir, releer y rescribir constantemente.

El objetivo de este trabajo consistió en visualizar una alternativa didáctica como parte de la práctica pedagógica realizada por la autora, quien es profesora invitada del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación de las Facultades Multidisciplinarias de Occidente y Oriente, en la Universidad de El Salvador.

Los resultados se han alcanzado de forma gradual y lenta, aunque, se debe destacar que en la evaluación final de Prácticas III, se mostraron avances satisfactorios, tanto de forma cuantitativa como cualitativa. Las notas obtenidas y avances de los doctorandos evidenciaron un estado positivo, motivándolos al enriquecimiento y mejora de sus trabajos.

## Referencias

Addine, F. (2004). *Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

Aguilera, A. R. (2007). *La investigación en la Educación*. Santo Domingo : Apusele.

autores, C. d. (2018). Programa de Doctorado. Sanata Ana , El Salvador : Universidad de El Salvador.

Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2009). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2010). *Afilas el lapicero*. Barcelona: Anagrama.

Cerezal, J., & Fiallo, J. (2012). *Cómo aprender a investigar en Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

Escobar, A. R. (2002). Curso 55 del Evento interancional de Pedagogía.

Escobar, A. R. (2012). *Introducción a la Didáctica de Español-Literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

García, I. D. (2002). *Una guía para Tesinas y Tesis*. La Habana: ISECRE.

García, I. D. (2017). *El texto científico: algunas consideraciones para la comunicación en la ciencia*. La Habana: Pueblo y Educación .

Novales, I. P. (2001). Aspectos importantes de la redacción científica. *Revista Ciencias Médicas* , 15-31.

Este artículo está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

