
NORMA CULTA DEL ESPAÑOL ESCRITO Y SU USO EN TRABAJOS ESPECIALES DE GRADO



ENDER ANDRADE

Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura
Universidad de los Andes
enderandradecaicedo@gmail.com

MARISOL GARCÍA

Doctora en Filología Española
Universidad de los Andes
marisolgarcia1966@hotmail.com

Recibido: 11/04/2016

Aceptado: 05/12/2016

Resumen

En este artículo se describen y analizan las incorrecciones, principalmente de carácter ortográfico, conseguidas en diez trabajos especiales de grado presentados en la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura, de la Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira (Venezuela). Para emprender la tarea de revisión se tomaron como fuente de referencia los postulados normativos de la nueva *Ortografía de la lengua española* (2010). Los resultados demuestran que, pese al énfasis que suele ponerse a los contenidos ortográficos durante la enseñanza de la lengua en los distintos niveles educativos, los diez textos seleccionados presentaban 5925 incorrecciones de diversa índole. Las principales recomendaciones para atender este problema son la creación de un centro de escritura virtual y contar con la colaboración de tutores de escritura para apoyar a los tesisistas durante la redacción de su trabajo de grado.

Palabras clave: escritura en posgrado, norma ortográfica, trabajo especial de grado, centro de escritura, corrección de estilo

STANDARD RULE OF THE WRITTEN SPANISH LANGUAGE AND ITS USE IN RESEARCH WORKS

Abstract

This article aims at describing and analyzing the mistakes, mainly orthographic kind, found in ten research works presented in Especialización en Promoción de la Lectura y Escritura, in the University of Los Andes, Táchira University Nucleus (Venezuela). The reference source was the normative postulates of the new *Ortografía de la lengua Española* (2010). The results show that, despite the emphasis generally placed on orthographic contents during language teaching at any educational level, the ten selected texts displayed 5925 mistakes of different kinds. The main recommendations to solve this problem are to build a virtual writing center, with the cooperation of writing tutors who support postgraduate students with their research writing.

Keywords: postgraduate writing, orthographic rule, research work, writing center, proofreading



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 10 N°19. Julio-Diciembre 2016/ pp.403-419.

ISSN-e 2443-4442, ISSN-p 1856-9153

Norma culta del español escrito y su uso en trabajos especiales de grado

Andrade Ender y García Marisol

Introducción

Este trabajo representa la continuación de un proyecto que surgió en 2013 con el propósito de cumplir con dos objetivos: el primero, enmendar las incorrecciones de carácter ortográfico de los trabajos especiales de grado (TEG) aprobados en la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (EPLÉ), de la Universidad de Los Andes (ULA), Núcleo Universitario del Táchira Dr. Pedro Rincón Gutiérrez (Venezuela); el segundo, trabajar en una nueva diagramación de las referidas obras con el fin de unificar sus cualidades tipográficas antes de divulgarlas en repositorios institucionales de la mencionada casa de estudios.

En trabajos anteriores (cfr. Andrade, 2013; Andrade y García, 2012; Andrade y García, 2014) se ofrecieron los resultados de la corrección de estilo efectuada a los TEG que hasta 2013 habían recibido la mención publicación en la EPLÉ. En esta ocasión, se emprendió la misma tarea, aunque con 10 de los TEG que hasta la fecha (2015) han recibido la recomendación para publicarse como aportes en revistas, un reconocimiento distinto al anteriormente señalado (cfr. Andrade y García, en evaluación).

No es el propósito de esta indagación asignar responsabilidades en los implicados en la redacción, dirección y evaluación de esos TEG; el objetivo es informar sobre las incorrecciones de naturaleza ortográfica detectadas y ofrecer algunas recomendaciones que pudieran servir a este posgrado en particular, y a cualquier otro en general, para aten-

der y disminuir ese tipo de deficiencias, las cuales desvirtúan su imagen institucional y su prestigio académico.

El papel de la ortografía en la redacción-presentación de un trabajo especial de grado

Si se revisan algunas de las últimas investigaciones sobre el tema de la escritura en posgrado, es posible percibir entre los distintos autores un acuerdo unánime: el dominio de las normas ortográficas no es una de las herramientas más determinantes para concluir satisfactoriamente los trabajos que deben entregarse para optar a algún grado académico.

En efecto, existen otras variables más determinantes para que un tesista avance en la redacción de su trabajo final, como conocer las características estructurales del género textual que va a producir, estar familiarizado con las convenciones discursivas y referenciales de su especialidad, entre otros (Bigi, 2010; Carlino, 2005a, 2005b, 2008; Colombo, 2012, 2013).

Asimismo, debe tener la suficiente destreza para recopilar, organizar e interpretar la literatura que sustentará su investigación, y luego debe saber hilvanar armónicamente en su manuscrito las ideas de los autores consultados, manteniendo siempre una voz propia que predomine entre las demás (cfr. Carlino, 2005a, Hernández, 2009; Morales Castro, 2013; Serrano, 2014; Ochoa, 2009).

A estos factores de índole procedimental deben sumarse otros de carácter psicosocial (cfr. Colombo, 2014), como el tipo de interrelación que se

establece entre el tesista y su tutor (cfr. Mostace-ro, 2014; Rosas, Flores y Valarino, 2006; Ruiz Bolívar, 2006; Valarino, 2000) o la motivación para progresar en la investigación y en la escritura del texto incluso en los momentos de frustración (cfr. Colombo, Cartolari y Zambrano, 2014; Rietveldt y Vera, 2012; Villoslada, 2008).

El papel secundario que se confiere a la enseñanza de la ortografía en los niveles de posgrado, entonces, encuentra su justificación no solo en las razones aducidas, sino también porque suele concebirse como aquel conjunto de prescripciones que determinan, exclusivamente, el uso apropiado de los grafemas que conforman las palabras. Efectivamente, salvo puntuales casos de dudas que pudieran surgir con la escritura de algunos homófonos, un tesista de posgrado difícilmente errará en la grafía de una palabra, en parte por el dominio que seguramente tiene sobre ese tema, y en parte por el auxilio complementario que le brindan los actuales procesadores electrónicos de texto.

Sin embargo, habitualmente se olvida que el conocimiento ortográfico también incluye otros aspectos de la escritura, como el uso de las mayúsculas, las minúsculas, las tildes, la diéresis, las abreviaturas, las siglas, los símbolos y —aún más determinante para la redacción— los signos de puntuación. En palabras de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE y ASALE), la puntuación juega “un papel primordial en la construcción del texto escrito, de manera que aprender a puntuar es tanto como

aprender a ordenar las ideas” (2010, p. 286).

Lastimosamente, para la mayoría de estos aspectos ni los más modernos computadores ni la competencia ortográfica del tesista suelen ofrecer las opciones regladas. En el primer caso porque los procesadores de texto aún no pueden distinguir, por ejemplo, entre conjunciones adversativas y copulativas —conocimientos fundamentales para decidir si se debe puntuar o no un sintagma—, y en el segundo caso porque los tesistas suelen manejar concepciones ortográficas caducas e infundadas (cfr. Contreras, 2009; Márquez, Ancira y Lozano, 2013; Sabaj, 2009); así queda demostrado, verbigracia, en el próspero aunque desacertado juicio que se ha implantado en torno a la supuesta incompatibilidad entre tildes y mayúsculas.

Los resultados de todo ello son, por supuesto, documentos “satisfactoriamente” finalizados, aunque con una diversidad de inexactitudes, anacronismos y tergiversaciones de la norma que opacan el perfil profesional de quien escribe y dirige el estudio, de quienes lo certifican y de la institución que los divulga en formato digital (cfr. <http://www.bdigital.ula.ve/>).

La ortografía, en síntesis, pareciera ser concebida como un elemento incidental para llegar hasta el final de una investigación, pero es un aspecto primordial para preservar el prestigio y la imagen institucional de los posgrados, para cuidar los rasgos físicos de las ideas planteadas y para ayudar a que estas (con el auxilio de los signos de puntuación) sean distribuidas convenientemente en el

texto.

Método

Los resultados obtenidos son el producto de la corrección de estilo efectuada a 10 TEG, que recibieron la recomendación para ser publicados por el jurado que los evaluó en la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (EPLÉ) de la Universidad de Los Andes (ULA), Venezuela.

Debe acotarse que 17 es el número total de investigaciones que hasta la fecha (2015) ha recibido tal distinción en ese posgrado (cfr. Andrade y García, en evaluación). Sin embargo, no pudieron incluirse todas en este trabajo por diversos obstáculos; en algunos casos, por ejemplo, fue imposible contactar a los autores de los TEG para solicitarles las versiones electrónicas de sus trabajos, mientras que en otros casos dichas versiones no se hallaban ni en la Coordinación de la EPLÉ ni en la biblioteca de la ULA, núcleo Táchira. Se necesitaban los TEG en ese formato porque con ellos se creó una colección digital que se publicó en dos repositorios institucionales de la ULA: Saberula (www.saber.ula.ve) y el Servidor Opsu Táchira (<http://servidor-opsu.tach.ula.ve/>) (ver anexo).

Los criterios tomados en cuenta para la corrección de estilo de esas obras fueron: discordancias, repeticiones léxicas, redundancias, así como deficiencias en el uso de la tilde, de las mayúsculas y de los signos de puntuación (específicamente, el empleo del punto, la coma, los dos puntos, el paréntesis y las comillas).

La corrección de estilo, lógicamente, abarca también sugerencias, por ejemplo de índole sintáctica, para reelaborar frases, oraciones y párrafos, por nombrar solo algunas (cfr. García Negroni y Estrada, 2006). Pero se obviaron intervenciones de esas características porque hubiese sido necesario comunicárselas primero a los autores para después conocer su (des)aprobación, lo cual hubiera extendido aún más este trabajo.

También debe indicarse que no se corrigieron los anexos de ningún TEG porque algunas de las versiones electrónicas facilitadas por los autores no incluían todos los documentos de ese apartado, como cuadros, instrumentos para la recolección de datos, fotografías, etc.

Para la corrección se tomaron como soporte los postulados de la más reciente *Ortografía de la lengua española* (en adelante *Ortografía*), publicada por la RAE y la ASALE en 2010.

Es justo mencionar, asimismo, que cada TEG fue revisado una sola vez y por una misma persona, a pesar de que los cánones de esta tarea sugieren que dicha labor debe ejecutarse en cuatro lecturas y por personas diferentes (cfr. Fernández del Castillo, 1998). Este precepto, empero, no se tomó en cuenta debido a que no se revisaron todos los aspectos que comprenderían una corrección de estilo, sino exclusivamente los ya mencionados.

La naturaleza de este trabajo se sustenta, por ende, tanto en los postulados del paradigma cuantitativo como del cualitativo. Esta postura ecléctica permite en un primer momento extraer unos valores numéricos para emitir posteriormente una interpretación y recomendación. Como apunta Cifuentes (2011), lo cuantitativo y

lo cualitativo es compatible porque la construcción del conocimiento no debe menospreciar estas dos perspectivas que bien pueden complementarse. A esta interacción, de hecho, se le conoce como *triangulación metodológica*, pues emplea “al menos dos métodos para direccionar el mismo problema de investigación” (Arias, 1999).

Resultados

A continuación, en el cuadro 1 se muestra el total de incorrecciones halladas en los 10 TEG después de la corrección de estilo. Los TEG fueron ordenados de forma decreciente según el número de incorrecciones en cada uno. En la segunda columna aparece el número de palabras corregidas en cada TEG (recuérdese que ese total no incluye las palabras de los anexos, porque, como ya lo señalamos, ese apartado no fue corregido).

Tabla 1. Incorrecciones encontradas en la corrección de estilo de los 10 TEG

Código del TEG	N.º de palabras del TEG	TIPOS DE INCORRECCIONES										Total de correcciones en cada TEG
		Til-de	Rep. léxi-ca	Dis-cord.	Ma-yús.	Re-dun.	Signos de puntuación					
							.	,	:	“”	()	
TEG-01	36.073	49	120	38	337	8	155	221	24	44	6	1002
TEG-02	26.444	39	72	71	92	35	187	207	16	141	3	863
TEG-03	35.329	17	34	45	236	13	80	260	2	3	0	690
TEG-04	14.513	33	71	34	260	24	26	115	55	19	0	637
TEG-05	20.760	24	50	14	202	30	80	154	30	49	0	633
TEG-06	23.641	33	122	16	144	10	25	175	8	24	1	558
TEG-07	28.203	40	53	55	114	17	78	123	27	55	2	564
TEG-08	21.739	12	105	21	99	8	77	187	10	14	2	535
TEG-09	13.240	33	39	21	56	1	3	138	8	26	0	325
TEG-10	43.093	7	29	10	80	0	38	22	0	2	0	188
TOTAL	263.035	287	695	324	1620	150	749	1602	180	377	14	5925

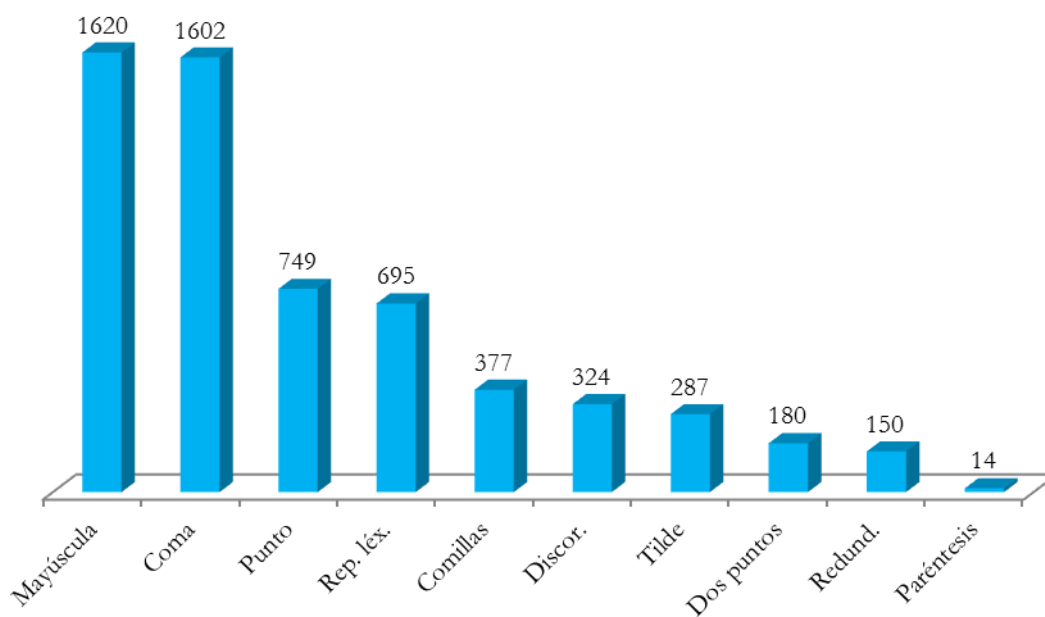
Fuente: Autores, 2016

Como se muestra en el cuadro 1, en la corrección de estilo se encontraron 5925 incorrecciones: 1002 en el mayor de los casos (TEG-01) y 188 (TEG-10) en el menor de los casos. Además, la mayoría de los TEG (del TEG-03 al TEG-08) se ubica en un rango de incorrecciones que va desde las 500 hasta las 700.

También sobresale que el TEG con más número de palabras (TEG-10) no fue el que más incorrecciones presentó, sino el último. De hecho, el segundo TEG con menos palabras (TEG-04) fue el cuarto con mayores incorrecciones.

Por otra parte, se ofrece el gráfico 1 para percibir con mayor facilidad en orden decreciente el lugar que ocupó cada uno de los criterios de corrección.

Gráfico 1. Incorrecciones halladas ordenas de forma decreciente



Fuente: Autores, 2016

En el gráfico 1 se percibe que la mayúscula y la coma no solo son las dos incorrecciones más detectadas en los 10 TEG, sino que entre estos criterios y los demás existe una amplia diferencia.

A continuación, se enseñan algunos ejemplos de cada uno de los criterios elegidos, así como sus respectivas explicaciones y sugerencias de corrección. Estos fragmentos no fueron editados, salvo los subrayados y las negritas que se agregaron para percibir con más facilidad la incorrección. Los asteriscos (*) que preceden a cada ejemplo indican que ese fragmento debe corregirse.

En el gráfico 1 se percibe que la mayúscula y la coma no solo son las dos incorrecciones más detectadas en los 10 TEG, sino que entre estos criterios y los demás existe una amplia diferencia.

A continuación, se enseñan algunos ejemplos de cada uno de los criterios elegidos, así como sus respectivas explicaciones y sugerencias de corrección. Estos fragmentos no fueron editados, salvo los subrayados y las negritas que se agregaron para percibir con más facilidad la incorrección. Los asteriscos (*) que preceden a cada ejemplo indican que ese fragmento debe corregirse.

Mayúscula

Ejemplo 1

*En el *Capítulo I* se plantea el problema de estudio, los objetivos y la justificación.

La palabra *capítulo*, en el ejemplo 1, debe escribirse con minúscula inicial porque en esos casos dicho sustantivo no solo funciona como nombre común, sino que además tiene un valor netamente referencial (RAE y ASALE, 2010, p. 484). Seguramente se optó por la mayúscula (e incluso letra cursiva) porque el término en cuestión coincidía con el título de uno de los apartados del TEG. Tal decisión, empero, es incorrecta, como se explica con mayor detalle en el siguiente fragmento.

Ejemplo 2

*El segundo capítulo corresponde al **Marco Teórico**, cuyo contenido expresa los antecedentes y las bases teóricas que fundamentan este trabajo.

Al igual que el ejemplo anterior, en este fragmento las expresiones marco teórico, antecedentes y

bases teóricas son usadas con valor referencial, y por tanto no pueden escribirse con mayúscula inicial. Efectivamente, en esas expresiones solo pueden escribirse con mayúscula inicial cuando están precedidas por vocablos como llamado, denominado, titulado, etc., o cuando están antecedidas por vocablos como capítulo, apartado, etc. (RAE y ASALE, 2010, p. 487), como se muestra a continuación:

En segundo capítulo, titulado *Marco teórico*, se amplían los distintos conceptos que sustentan este trabajo.

En el capítulo “Conclusiones y recomendaciones” se ofrecen las posibles sugerencias para atender el problema.

Para finalizar el análisis de estos casos, obsérvese que en los dos últimos ejemplos se usaron, indistintamente, comillas y comillas para enmarcar las expresiones *marco teórico* y *conclusiones y recomendaciones*. Se hizo de esa manera para demostrar que ambas formas de presentar esos sintagmas son correctas (cfr. RAE y ASALE, 2010, p. 384). La única excepción para que esas palabras se escriban solamente entre comillas (y no cursivas) sería cuando dichos subtítulos aparezcan junto a la obra que los contiene:

El capítulo “Conclusiones y recomendaciones”, en el trabajo de grado *La escritura y la lectura en la universidad*, ofrece las posibles sugerencias para atender el problema.

Coma

Ejemplo 3

*El Ministerio de Educación en Colombia (1991-1992), realizó en Cundinamarca un programa piloto.

En el ejemplo 3 se evidencia una de las incorrecciones más habituales en los TEG revisados, es decir, escribir una coma entre el grupo que desempeña la función de sujeto gramatical (*El Ministerio de Educación en Colombia*) y el verbo de la oración (*realizó*) (cfr. RAE y ASALE, 2010, p. 313). En el corpus de estudio corregido, se percibió que esa coma suele ser más habitual cuando entre el sujeto y el verbo se interpone entre paréntesis una fecha, como sucede en este fragmento analizado.

Es probable que esa incorrección se origine porque se le confunde con la coma que sí debe marcarse para señalar una información de naturaleza incidental, como en el siguiente caso: *Según el Ministerio de Educación en Colombia (1991-1992), en Cundinamarca se realizó un programa piloto*. En esta nueva construcción sí es correcta la coma después del paréntesis porque el sintagma *Ministerio de Educación en Colombia* ha dejado de ser el sujeto gramatical de la oración (véase que lo antecede la preposición *según*), y ahora cumple una función netamente explicativa.

Ejemplo 4

*Si se define la escritura y la lectura se obtendrán características de dos procesos distintos.

En el ejemplo 4 ha faltado poner una coma para separar la prótasis o construcción condicional en posición inicial (Si se define la escritura y la lectu-

ra...) de la apódosis u oración principal (... se obtendrán características de dos procesos distintos) (para conocer las excepciones a esta regla, ver Ortografía, 2010, p. 336). Recuérdese que estas prótasis suelen introducirse con la conjunción condicional *sí*.

Punto

Ejemplo 5

*Con una muestra de 36 estudiantes y un docente, a través de una investigación fundamentada en un proyecto factible, de tipo descriptivo con apoyo de campo. Llegó a la conclusión que la utilización de la prensa como recurso didáctico abre un amplio campo dentro de la enseñanza.

En este ejemplo el punto y seguido ha sido usado incorrectamente, pues en la palabra *campo* no finaliza el sentido de ese enunciado, función principal de este signo (RAE y ASALE, 2010, p. 293).

Ejemplo 6

*¿Qué actividades de lectura y escritura realizan en la escuela?.

En el ejemplo 6, el punto y aparte es redundante porque los signos de cierre de interrogación y exclamación también cumplen la función de indicar el final de un enunciado (RAE y ASALE, 2010, p. 300); debe, por tanto, elidirse.

Repetición léxica

Ejemplo 7

*[En los textos aparecen] las ideas subdesarrolladas, ya que exponían una idea y luego no desarrollaban ampliamente esa idea.

Uno de los principios fundamentales de la cohe-

sión señala que debe evitarse, en lo posible, el empleo reiterado de las mismas palabras, especialmente en una oración o párrafo. Si bien esta no es una incorrección ortográfica, sí puede considerarse como una muletilla que despoja de sobriedad a la frase. En el ejemplo 7 los vocablos *idea* y *desarrollar* son una muestra de ello, y hubiese bastado con una composición parecida a la siguiente: [En los textos aparecen] las ideas subdesarrolladas, es decir, se exponen opiniones sin sustento.

Comillas

Ejemplo 8

*Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutiérrez”

Una de las incorrecciones más usuales en cuanto al uso de las comillas en los TEG revisados se evidencia en el ejemplo 8; la norma, sin embargo, determina que ningún epónimo debe escribirse entre comillas (RAE y ASALE, 2010, p. 482-483); las siguientes instituciones, cuyos nombres han sido tomados de ilustres personajes, demuestran que en casos semejantes se debe prescindir de esos signos de puntuación: *Instituto Cervantes*, *Universidad Simón Bolívar*, *Instituto Caro y Cuervo*, etc.

Ejemplo 9

*Se explicó la relación del término Hades con la palabra *hado*, que significa destino.

En el ejemplo 9, la palabra destino debió escribirse entre comillas simples, las cuales, como apunta la RAE y la ASALE (2010), se utilizan en obras

de carácter lingüístico “para enmarcar los significados de los términos o expresiones citados” (p. 383).

Ahora, en cuanto los vocablos Hades y *hado*, que en el fragmento referido no tienen ningún resalte tipográfico, deben escribirse con letra cursiva, pues se han empleado con valor metalingüístico, es decir, no se están usando “para comunicar el mensaje que contienen, sino para decir algo de ellos” (RAE y ASALE, 2010, p. 383). Esto significa que el ejemplo 9 debió quedar de esta manera: *Se explicó la relación del término *Hades* con la palabra *hado*, que significa ‘destino’.

Discordancia

Ejemplo 10

* Se le pidió a las alumnas que le contaran a los compañeros cómo habían preparado el tema.

Esta categoría de corrección tampoco se corresponde con los dominios ortográficos, sino con el conocimiento gramatical. En el ejemplo 10, los pronombres *le* (con valor catafórico y cumpliendo la función de complemento indirecto) no concuerdan en número con los sintagmas a los cuales posteriormente equivalen (*a las alumnas* y *a los compañeros*); es obligatoria, por tanto, la pluralización de los pronombres: *les*.

Ejemplo 11

*En las primeras sesiones de trabajo, se abordó aspectos conceptuales, informativos y contextuales que permitieron entender lo relacionado al pe-

riodismo escolar.

En el ejemplo 11 se presenta una oración pasiva refleja, en la cual el verbo *abordar* no concuerda en número con su sujeto gramatical (*aspectos conceptuales, informativos y contextuales*). Para comprender este caso, se debe recurrir a la *Nueva gramática básica de la lengua española* (RAE y ASALE, 2011, p. 226), pues en esa obra se explica que cuando la forma *se* se une a un verbo transitivo pueden producirse dos escenarios: 1) el verbo recibe un sintagma de cosa (p. ej., *Se curan las heridas*), en cuyo caso *las heridas* debe concordar con el verbo (*curan*) porque en ese contexto el sintagma de cosa cumple la función de sujeto, y 2) el verbo recibe un sintagma precedido por una preposición que refiere a seres animados (p. ej., *Se cura a los heridos*), en cuyo caso el verbo siempre se mantiene en singular, sin importar que el sintagma que lo sucede está en plural, pues en ese contexto cumple la función de complemento directo, y no de sujeto, como en el caso anterior.

Tilde

Ejemplo 12

*Esta categoría se consideró con la intención de determinar quienes realizaban actividades de lectura en su tiempo libre.

La mayoría de las incorrecciones percibidas en este criterio se presentaron en el uso de la tilde diacrítica. En el ejemplo 12 faltaron la tilde en el pronombre interrogativo *quiénes*.

Ejemplo 13

*[Se realizaron] estrategias lúdicas y dinámicas

con el fin de desarrollar en los alumnos confianza en si mismos.

En el ejemplo 10, el pronombre sí también debió haberse tildado, pues funciona como forma reflexiva de la tercera persona, distinto a cuando se usa como conjunción condicional (ver el ejemplo 4 en este artículo).

Dos puntos

Ejemplo 14

*Se realizó la investigación titulada “*La Voz del Panamericano Una Ventana Abierta a la Escritura*” con el propósito fundamental de favorecer el desarrollo de la lectura y la escritura.

Antes de analizar las complejas incorrecciones del fragmento anterior, debe especificarse lo siguiente: el sintagma *La Voz del Panamericano* no solo es el nombre de un periódico creado por una docente para fomentar la lectura y la escritura entre sus estudiantes, sino que además representa una parte del concepto general de su investigación, la cual se titula **La Voz del Panamericano una ventana abierta a la escritura*. Hecha esta especificación, puede indicarse que en el sintagma original faltaron dos puntos para separar el concepto general de una obra (en este caso, *La Voz del Panamericano*) y el aspecto parcial del título (es decir, *una ventana abierta a la escritura*) (RAE y ASALE, 2010, p. 362). Lo ideal sería, por tanto, escribir *La Voz del Panamericano: una ventana abierta a la escritura*.

Pero todo ese sintagma, además, tiene otras incorrecciones, las cuales se analizan a continuación,

porque se relacionan con los demás criterios de corrección elegidos en este trabajo. En primer lugar, son incorrectas las mayúsculas en el sintagma **Una Ventana Abierta a la Escritura*, pues, según la RAE y la ASALE (2010, pp. 487-490), todas las palabras que componen el título de una obra deben escribirse con minúscula, incluso la primera palabra que continúa a los dos puntos que separan el título general de la obra del aspecto parcial del título (en este caso, el artículo *una*). Pero esta regla de minusculización en títulos tiene dos excepciones: la primera, cuando en el título aparece un nombre propio o el nombre de una publicación periódica, como revistas, boletines, periódicos, etc. (RAE y ASALE, p. 490). Esto significa que en el ejemplo 14 solo son correctas las mayúsculas del sintagma *La Voz del Panamericano*. Hasta aquí lo apropiado sería *La Voz del Panamericano: una ventana abierta a la escritura*.

En segundo lugar, si se observa con atención, se notará que en el ejemplo 14 el título de la investigación referenciada está escrito entre comillas (**“La Voz del Panamericano Una Ventana Abierta a la Escritura”*), cuando lo apropiado son solo las cursivas (RAE y ASALE, 2010, p. 384).

Ahora bien, a pesar de todas las anteriores especificaciones y correcciones, en ese sintagma persiste una incorrección: como se señaló al principio, *La Voz del Panamericano* es el título de un periódico, el cual, a su vez, se encuentra dentro del nombre de una investigación que se cita dentro de un párrafo. Para esos casos, la RAE y la ASALE (2010,

p. 385) recomiendan mantener las cursivas para todo el título general de la obra, pero también agregar comillas para el nombre específico del periódico. La manera correcta de puntuar el ejemplo 14, entonces, sería la siguiente:

Se realizó la investigación titulada *“La Voz del Panamericano”*: *una ventana abierta a la escritura* con el propósito fundamental de favorecer el desarrollo de la lectura y la escritura.

Redundancia

Ejemplo 15

*El quinto capítulo comprende el desarrollo de la propuesta con los resultados del diagnóstico y la ejecución de la propuesta mediante un taller de comunicación escrita ejecutado en diferentes sesiones de trabajo.

La redundancia en el ejemplo 15 se encuentra en el empleo de dos términos (*desarrollo y ejecución*) cuyos significados, en ese contexto, no le aportan un matiz distintivo a la idea y, en cambio, reiteran innecesariamente la misma información en ambas construcciones.

Ejemplo 16

*Es conveniente insistir, en que los alumnos poseen una serie de ideas establecidas sobre lo que ocurre a su alrededor antes de que el docente se los enseñe; además tienen un caudal de conocimientos de su entorno.

En el ejemplo 16 la redundancia no se halla en la acepción de dos palabras puntuales, sino en la información subyacente en dos frases que aunque distintas superficialmente, en el fondo transmiten

un mismo significado: los conocimientos previos de los estudiantes.

Paréntesis

Ejemplo 17

*Por otra parte, en la actualidad se admite, de forma muy generalizada, que el aprendizaje es un proceso constructivo que permite al joven formarse como lector y escritor creativo, crítico, constructor y transformador de la realidad. Al respecto, (Ferreiro, 1990; Tellería, 1996; Smith, 1990; Coll, 1990; entre otros) consideran el aprendizaje como aquel proceso en el que se adquieren nuevos conocimientos.

Una de las funciones principales de los paréntesis es insertar una información que puede ser elidida sin alterar sustancialmente el significado de la frase resultante (RAE y ASALE, 2010, p. 364). Tomando como fundamento este precepto, puede afirmarse que en el ejemplo 17 los paréntesis han sido ubicados de forma incorrecta, pues si se elimina la información que contienen, se obtendría una idea confusa e imprecisa:

*Por otra parte, en la actualidad se admite, de forma muy generalizada, que el aprendizaje es un proceso constructivo que permite al joven formarse como lector y escritor creativo, crítico, constructor y transformador de la realidad. Al respecto, consideran el aprendizaje como aquel proceso en el que se adquieren nuevos conocimientos.

El resultado, como se evidencia, es una oración en la cual no se sabe quiénes *consideran* lo expresado sobre el aprendizaje. Los paréntesis, por tanto,

deberían solo encerrar las fechas, de esta manera: *Al respecto, Ferreiro (1990), Tellería (1996), Smith (1990), Coll (1990), entre otros, consideran el aprendizaje como aquel proceso en el que se adquieren nuevos conocimientos.*

Reflexiones finales

Después de exponer los resultados, se pueden postular tres posibles causas para explicar la presencia de las incorrecciones encontradas en los diez TEG revisados:

Desconocimiento de la norma por parte de los escritores, tutores y evaluadores de los TEG.

Desatención de la norma por parte de los escritores, tutores y evaluadores de los TEG

Extemporaneidad de la norma que sirvió de soporte para corregirlos.

La primera probable causa —es decir, las originadas por desconocimiento de la norma— encuentra su justificación en aquellos casos cuando después del signo de interrogación de cierre aparecía un punto (ver ejemplo 6 en este artículo) o cuando se prescindía de la coma que precede a las conjunciones adversativas (**El estudio es detallado ya que se toman en cuenta las respuestas de los alumnos*). Para atender este problema, la EPLE debería aprovechar las bondades que ofrece la Web, y crear un centro de escritura virtual (sirva de ejemplo la propuesta de Zambrano y Guerrero, 2014) en el que profesores de ese posgrado publiquen, en principio, videotutoriales dedicados a informar sobre las nuevas normas ortográficas y sobre las incorrecciones más habituales detectadas

en los TEG (pueden tomarse los casos enseñados en este artículo y en otras investigaciones, p. ej. Andrade, 2013; Andrade y García, 2012); de esta manera, el estudiante podría consultarlos cuantas veces quiera, sin necesidad de asistir a talleres o cursos presenciales que podrían colisionar con el horario de sus actividades laborales y académicas. Para atender las dudas y las recomendaciones de los tesisistas, en ese mismo entorno virtual se puede añadir un hipervínculo para que el participante se comunique e interactúe con los administradores del centro. Este espacio —que se pudiera diseñar en Google Sites— sería útil para enriquecerlo paulatinamente con orientaciones en torno a otros aspectos fundamentales para la redacción del TEG, como la estructura de cada uno de los capítulos, la manera de usar las normas de citación, etc.

Ahora bien, en cuanto a la segunda hipotética causa de las incorrecciones detectadas (la distracción), quien se ha sentado por horas, e incluso por días, frente a una hoja en blanco para intentar poner por escrito sus pensamientos sabe que pueden ser múltiples las incorrecciones que pueden filtrarse en su manuscrito, aun cuando domine perfectamente todas las normas ortográficas. Una muestra de ello es la ausencia de tildes en los TEG revisados en palabras como *número*, *esdrújula*, *composición*, etc., así como la falta de puntos para marcar el final de un párrafo, o cuando en una misma oración aparecían en reiteradas ocasiones ciertos vocablos que fácilmente hubieran podido haberse cambiado por una forma pronominal, otro sustantivo, etc.

Para disminuir este tipo de incorrecciones suele recomendarse dejar “reposar” el texto, y volver a leerlo cuando pasen algunos días, lo cual en la mayoría de los casos arroja resultados favorables. Una misma persona, sin embargo, no puede detectar todas las incorrecciones de su texto porque el cerebro sencillamente tiende a acostumbrarse y a fijar de la misma forma las ideas e imágenes que ha revisado en reiteradas ocasiones (Fernández, 1998). Pudiera pensarse, entonces, que la solución radica en la revisión de los tutores y los evaluadores de ese trabajo. Los datos recabados, no obstante, demuestran que los TEG de este corpus —escritos, dirigidos y evaluados por especialistas en la lengua— también presentaban un número considerable de incorrecciones. La razón de ello pudiera explicarse porque la lectura de aquellos profesionales no se centra en valorar exclusivamente las propiedades ortográficas de los manuscritos, sino que también deben abarcar otros aspectos de naturaleza metodológica, conceptual, referencial, etc. Esta desorientación valorativa, de hecho, se acentúa porque ni los árbitros ni los tutores de los TEG de la EPLE cuentan con un instrumento para evaluar dichos trabajos (cfr. Andrade y García, en evaluación).

Por ende, y para reducir a su mínima expresión las incorrecciones originadas por atender las diversas

exigencias que demanda la escritura, es preciso que las versiones preliminares del TEG sean leídas no solo por los directores de las investigaciones, sino también por tutores de escritura, es decir, especialistas que se encarguen de desarrollar las ideas en los manuscritos “y adecuarlas al tipo de texto requerido, sugerir estrategias de escritura, reflexionar sobre los diferentes procesos, revisar los borradores, diagnosticar problemas, etc.” (Núñez, 2013, p. 68). Estos acompañantes pueden encontrarse en “estudiantes talentosos y escritores destacados de todas las disciplinas, en su mayoría de pregrado, que generalmente evidencien deseos de ayudar a los demás a convertirse en escritores exitosos” (Molina, 2014, p. 24). Los principales candidatos para desempeñar este rol pueden postularlos los profesores de la EPLE que también dictan clases en los niveles de pregrado de la ULA, núcleo Táchira, con estudiantes de cualquier carrera, aunque principalmente de Comunicación Social, y Educación mención Español y Literatura. La EPLE, para retribuir a estos tutores de escritura, puede hacer diligencias para que dicha labor sea reconocida por la universidad con una beca trabajo. Asimismo, puede diseñar un cronograma de actividades de formación que les ayude a consolidar sus destrezas, permitiéndoles participar, por ejemplos, en cursos, talleres y congresos de escritura que se efectúen en la región, e incluso involucrarlos en los procesos de corrección de estilo que se

efectúan en la revista *Legenda* de la EPLE. La ayuda que este acompañante brinde no debe interpretarse, por supuesto, como una estrategia para que los implicados en la producción y evaluación de los TEG se desentiendan por completo de este asunto, pero sí puede concebirse como un auxilio complementario para conseguir no solo textos más pulcros, sino principalmente escritores más maduros.

La tercera posible justificación para explicar algunas de las incorrecciones detectadas en este trabajo se encuentra, como lo habíamos adelantado, en la extemporaneidad de la norma con la cual se emprendió la revisión de los TEG. Efectivamente, todos los TEG que conformaron el corpus de esta investigación fueron aprobadas antes de 2010, fecha en que se publicó la *Ortografía* que orientó la corrección reseñada en este artículo. Ahora bien, aunque es cierto que entre esta obra y su predecesora de 1999 hay 11 años de distancia y unas 600 páginas de diferencia —lo cual significa “un grado de exhaustividad y de explicitud mucho más elevado que la edición de 1999” (RAE y ASALE, 2010, p. xv)—, también lo es que el contenido de la actual publicación no modifica ni contradice los principios normativos de aquella, o al menos no en todas las categorías de corrección elegidas en este trabajo. Lo que sí sucede es que, debido a su mayor amplitud, la nueva *Ortografía* presenta ejemplos, explicaciones y usos que su antecesora no abarcaba, como sucede con el caso concreto de las

mayúsculas. Esta, en consecuencia, puede ser una de las razones que explicarían por qué ese tipo de letra ocupó el primer lugar en la escala de correcciones detectadas.

Por otra parte, y a pesar de esta encomiable labor de la RAE y la ASALE con su nuevo título, también es justo manifestar que en algunos casos la exhaustividad de la *Ortografía* resultó insuficiente para realizar ciertas correcciones, principalmente en el uso de comillas, comas y mayúsculas. Un ejemplo concreto de duda para usar la coma surgió cuando hubo la necesidad de precisar si ciertos sintagmas cumplían función de vocativos o sujetos. Como se sabe, el vocativo, según el *Diccionario de la lengua española* (en línea), es un “caso de la declinación, que sirve únicamente para invocar, llamar o nombrar, con más o menos énfasis, a una persona o cosa personificada”, el cual puede ubicarse al principio (p. ej., *María, gracias por tu apoyo*), en el medio (*Gracias, María, por tu apoyo*) o al final de una oración (*Gracias por tu apoyo, María*), y esa función puede ser desempeñada tanto por un sustantivo (caso anterior con la palabra *María*) como por un pronombre (p. ej., *ustedes* en la oración *Ustedes, vengan para acá*). Ahora bien, la inquietud entre puntuar o no nació en una construcción en la que ese mismo pronombre (*ustedes*) estaba ubicado en posición final: *Vengan para acá ustedes*. Para despejar la interrogante, se consultó directamente a la RAE, a tra-

vés de su página web (www.rae.es, dentro de la página, se elige el vínculo “Consultas lingüísticas” y después “Formulario”). La respuesta de la Academia, tomada de la nueva *Gramática de la lengua española* (2009), fue la siguiente:

Los sujetos expresos del imperativo tienden a situarse detrás de él: *Pase usted*. De hecho, cuando estos pronombres aparecen delante (*Usted, pase*), suelen interpretarse como vocativos, en lugar de como sujetos pronominales del imperativo (...). De acuerdo con lo expuesto, cuando los pronombres personales de segunda persona están colocados detrás del verbo, la interpretación natural es la de considerarlos el sujeto de la oración y no separarlos con coma (*Vengan para acá ustedes; Vengan ustedes para acá*) (2 de febrero de 2015, comunicación personal).
(s/n)

Este largo fragmento sirve para demostrar que incluso esta esmerada *Ortografía* de 2010, lógicamente, no puede resolver todas las interrogantes que surgen cuando se escribe, y, además, que el dominio de la norma ortográfica exige también en ciertos casos el conocimiento de la terminología básica gramatical. Esta herramienta que ofrece la RAE, por otra parte, debe aparecer dentro del centro de escritura propuesto anteriormente para que los tesisistas y los tutores se habitúen a consultar las interrogantes que con la *Ortografía* no puedan ser despejadas completamente.

Para concluir estas reflexiones, se debe ser consciente de que es casi imposible librar a un manuscrito de cualquier incorrección de carácter ortográfico, a pesar de todas las acciones que pudieran emprenderse para tal fin. Al respecto, son

aleccionadoras las observaciones que Martínez de Sousa (2011) hace de la nueva *Ortografía*, en las cuales queda demostrado que ni siquiera esa obra —escrita, dirigida y revisada por quienes reglamentan la norma— ha podido evitar descuidos de índole ortotipográfica. Esto significa, evidentemente, que los 10 TEG de este corpus seguramente aún poseen incorrecciones, incluso en las categorías seleccionadas para la revisión. El reto casi utópico de producir un texto libre de enmiendas, sin embargo, no tiene que ser asumido como un argumento determinante para no seguir trabajando en su búsqueda. Téngase siempre presente que las violaciones de la norma culta de la lengua opacan no solo la inteligibilidad de una frase, sino también el estatus cultural de cualquier persona. Y cuantos mayores son los pergaminos educativos de alguien, mayores suelen ser los revuelos que causan sus desaciertos ortográficos.

Anexo 1: Publicación en la Web de los 10 TEG corregidos y diagramados

AUTOR(A)	TÍTULO DEL TEG	SABERULA	SERVIDOR OPSU TÁCHIRA
Contreras, Isolina	<i>La Voz del Panamericano</i> : una ventana abierta a la escritura	http://www.saber.ula.ve/dspace/handle/123456789/41360	http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/contr_v_i/isol_con.pdf
Guerrero, María Elba	Leer y escribir para vivir. Ideas para crear y recrear	http://www.saber.ula.ve/dspace/handle/123456789/41363	http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/guerr_m_e/mar_e_guer.pdf
Montes, Alida	Club de lectores: convivencia recreativa para leer con placer	http://saber.ula.ve/dspace/handle/123456789/41351	http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/montes_l_a/alida_montes.pdf
Morales Ardaya, Francisco	La autocorrección asistida. Elaboración y aplicación de un sistema de símbolos de revisión de textos	http://www.saber.ula.ve/dspace/handle/123456789/41357	http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/morale_a_f/fran_mo.pdf
Ramírez, Luisa María	Actividades lúdicas verbales (adivinanzas, retahílas, trabalenguas y refranes) como formas divertidas y motivadoras para promover la lectura en los niños y niñas del sexto grado de educación básica	http://saber.ula.ve/dspace/handle/123456789/41362	http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/ramirez_ch_l/luisa_m_r.pdf
Rodríguez, Eduardo	El rincón del abuelo: la imagen y el títere en movimiento	http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41355/3/eduardo_rodriguez.pdf	http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/rodr_e/eduar_rodr.pdf
Rodríguez, Yildret	El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio	http://www.saber.ula.ve/dspace/handle/123456789/41364	http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/rodri_a_y/yild_rodr.pdf
Useche, Iris	Madres en acción: iniciemos a nuestros hijos en el mundo de la oralidad y la lectura	http://www.saber.ula.ve/dspace/handle/123456789/41359	http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/usec_z_i/iris_us.pdf
Vargas, Alix	Los clásicos: una alternativa para promover lectura en el aula de clase	http://www.saber.ula.ve/dspace/handle/123456789/41354	http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/varga_a_a/alix_vargas.pdf
Vivas, Karim	Sembrando la escritura. Propuesta para propiciar receptores críticos utilizando los medios impresos y la TV	http://www.saber.ula.ve/dspace/handle/123456789/41361	http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/vivas_k_k/kar_vivas.pdf

Fuente: Autores, 2016

Referencias

- Andrade, E. (2013). *Promoción de lectura en formato digital de los trabajos especiales de grado en la Universidad de Los Andes, Táchira*. San Cristóbal: Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura. Recuperado de [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/andra_end/a_e_teg.pdf].
- Andrade, E. y García, M. (2012). Violaciones de la norma culta de la lengua escrita española en trabajos especiales de grado con mención publicación. *Letras*, 54 (87), (pp. 1-22).
- Andrade, E. y García, M. (2014). Trabajos especiales de grado con Mención Publicación. Caso: Especialización en Promoción de la lectura y la escritura. En Serrano, S. y Mostacero, R. (comp.). *La escritura académica en Venezuela* (pp. 165-194). Mérida: Maestría en Lectura y Escritura.
- Andrade, E. y García, M. (en evaluación). Propuesta para evaluar trabajos de grado. *Opción*. Universidad del Zulia: Venezuela.
- Arias, F. (1998). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación*. Caracas: Episteme.
- Bigi, E. (2010). Prácticas de escritura en posgrado: proceso para la construcción del texto. *Acción Pedagógica*, n.º 19, (pp.20-27).
- Carlino, P. (2005a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, vol. 24, (pp. 41-62).
- Carlino, P. (2005b). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magisteres exitosos. *Educere*, año 9 (30), (pp. 425-420).
- Carlino, P. (2008). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de postgrado. En Narvaja, E. (Dir.º) *Escritura y procedimiento de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 227-246). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Argentina: Noveduc.
- Colombo, L. (2012). Escritura de posgrado y aprendizaje situado. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: [http://www.academica.com/000-072/431.pdf]. [13/03/2016].
- Colombo, L. (2013). Las ayudas de los pares en el proceso de tesis. *Legenda*, 17 (17), (pp.48-62).
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (2), (pp.81-96).
- Colombo, L., Cartolari, M. y Zambrano, J. (2014). Los lectores de textos intermedios: una ayuda clave en el proceso de las tesis. *Tercer encuentro nacional de investigadores en desarrollo cognitivo y educación*. CONICET y Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.
- Contreras, A. (2009). Dificultades en la construcción de textos académicos en los estudiantes de posgrado. *Evaluación e Investigación*, año 4 (1), (pp. 37-52).
- Fernández del Castillo, G. (1998). *El papel del editor. El proceso productivo en la industria editorial. Un modelo general razonado*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- García, M. y Estrada, A. (2006). Saberes y competencias del corrector de estilo. ¿Corrector o corruptor? *Páginas de Guarda*, otoño (1), (pp. 26-40).
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros: ¿por qué no acaban la tesis?. *Tiempo de Educar*, 10 (19), (pp.11-40).
- Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en contexto latinoamericano. *Legenda*, 18 (18), (pp.9-33).
- Morales, C. (2013). Escribir en el posgrado: nunca es tarde para empezar a producir. *Caminos educativos*, 2013 (2), (pp.130-135).
- Mostacero, R. (2014). La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de posgrado. *Legenda*, 18 (18), (pp.67-97).
- Núñez, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17 (17), (pp.64-102).
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22 (2), (pp.93-119).
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rietveldt, F. y Vera, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, 8 (2), (pp.109-122).
- Rosas, A., Flores, D. y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Posgrado*, 21 (1), (pp.153-185).
- Ruiz, C. (2006). *La tutoría de tesis de grado. Cómo llegar a ser un tutor competente*. Caracas: Aula XXI. Santillana.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de artículos de investigación científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42 (69), (pp.107-127).
- Serrano, S. (2014). Formación docente e investigación. Representaciones y obstáculos en la producción de la memoria de grado. *Educere*, año 18 (60), (pp. 343-351).
- Valarino, E. (2000). *Tesis a tiempo*. Caracas: Grupo Editorial Carnero.
- Villoslada, E. (2008). La motivación en el estudiante de doctorado. *Revista de Metodología para la Investigación*, 1 (1), (pp.1-5).
- Zambrano, J. y Guerrero, R. (2014). Propuesta de un centro de escritura académica. *Legenda*, 18 (18), (pp.243-257).