



Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Educación

TESIS

**LA ESCRITURA DE TESIS DE POSGRADO Y SUS DIFICULTADES. ESTUDIO
DE CASOS EN UNA MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA

Glendy Guadalupe Martín Torres

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORA

Mtra. Margarita Carvajal Ciprés

COMITÉ TUTORAL

Dra. Alma Carrasco Altamirano

Dr. Daniel Eudave Muñoz

Aguascalientes, Ags., 05 de septiembre de 2011



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PRESENTE

Hacemos de su conocimiento que **Glendy Guadalupe Martín Torres**, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis titulado **LA ESCRITURA DE TESIS DE POSGRADO Y SUS DIFICULTADES. ESTUDIO DE CASOS EN UNA MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.**

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
Se lumen proferre.

Aguascalientes, Ags., a 24 de agosto de 2011.

M.E. MARGARITA CARVAJAL CIPRÉS
TUTOR

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
LECTOR

DRA. ALMA CARRASCO ALTAMIRANO
LECTOR

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: CONCLUSIÓN DE TESIS
OF. N° 041

DR. FRANCISCO JAVIER ÁLVAREZ RODRÍGUEZ,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
PRESENTE.

Por medio del presente me permito comunicar a usted que la tesis titulada "La escritura de tesis de posgrado y sus dificultades. Estudio de casos en una Maestría en Investigación Educativa", de la **C. GLENDY GUADALUPE MARTÍN TORRES**, egresada de la Maestría en Investigación Educativa, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autora cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 31 de Agosto de 2011
" SE LUMEN PROFERRE "

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO

c.c.p.- DRA. GUADALUPE RUÍZ CUELLAR.- Secretaria Técnica del Consejo Académico de la Maestría en Investigación Educativa
c.c.p.- C. GLENDY GUADALUPE MARTÍN TORRES.- Egresado de la Maestría en Investigación Educativa
c.c.p.- Archivo

ggf ↗

Agradecimientos

A Dios por guiar mi camino hasta el logro de esta meta.

A mi familia por creer en mí, apoyarme en la aventura de estudiar una maestría lejos de casa y motivarme para culminar este proyecto.

Al Consejo de Ciencia y Tecnología por la beca otorgada durante el periodo agosto 2009 – julio 2011 para la realización de mis estudios.

A mi asesora, la Mtra. Margarita Carvajal Ciprés, por su apoyo, dedicación y paciencia durante toda la elaboración de la tesis.

Al Comité Revisor, integrado por la Dra. Alma Carrasco, Dr. Daniel Eudave y Dr. Jesús Pinto, por sus consejos y sugerencias para mejorar la tesis.


A los participantes de este estudio, por su tiempo y disposición para colaborar en el desarrollo de este trabajo.

A la Dra. Guadalupe Ruiz Cuellar y a Elsa Ramírez, integrantes de la Coordinación de la Maestría, por toda su paciencia y apoyo durante toda la maestría y para la culminación de esta tesis.

A Cintya Guzmán, Teresa Vélez y Gustavo Mejía por sus aportaciones para la mejora de este documento y por la amistad y apoyo que me brindaron de manera incondicional.

A Jorge Ramírez de Arellano de la Peña por sus consejos, apoyo y paciencia desde que era un sueño estudiar la maestría hasta el logro de esta tesis.

Dedicatoria



A la luz de mi vida, Jorge. Por todo este tiempo juntos y por las aventuras que vendrán.

Índice general

Índice general.....	6
Índice de tablas	4
Índice de figuras.....	5
Resumen.....	6
Abstract.....	8
Introducción.....	10
Capítulo 1. Problema de estudio.....	12
1.1 Antecedentes	12
1.1.1 El estudio de la escritura y sus enfoques.	12
1.1.2 Investigaciones y eventos académicos acerca de la escritura en educación superior.	14
1.2 Preguntas de investigación.....	17
1.3 Justificación.....	18
1.4 Objetivos	20
Capítulo 2. Marco teórico.....	21
2.1 La escritura.....	21
2.1.1 Características de la escritura	22
2.1.2 Relación entre escritura, lectura y oralidad	23
2.1.3 Funciones de la escritura	23
2.2 Escribir en la educación superior	24
2.2.1 Alfabetización académica.....	24
2.2.2 La escritura científica y la tesis de posgrado.....	25
2.3 El escritor. Su contexto, proceso de escritura y sus dificultades	27
2.3.1 El contexto de la escritura.	27
2.3.2 Proceso de escritura. Modelos cognitivos	29
2.3.3 Actividades para generar la escritura científica o de investigación.....	40
2.3.4 Dificultades en la escritura de tesis.	43
Capítulo 3. Metodología.....	50

3.1 Enfoque metodológico	50
3.2 Diseño de investigación. Estudio de caso	50
3.3 Selección del escenario y de los participantes	51
3.4 Técnicas de recolección de datos	52
3.5 Instrumentos	53
3.5.1 Guiones de entrevista.	53
3.6 Análisis de la información	56
3.6.1 Análisis de las entrevistas caso por caso.	56
3.6.2 Análisis de los avances de tesis.	57
3.6.3 Análisis intercaso.	58
3.7 Triangulación de la información	58
Capítulo 4. Marco contextual.....	59
4.1 Contexto académico del posgrado. Maestría en Investigación Educativa (MIE).	59
4.2 Características del programa relacionadas con las exigencias discursivas	60
4.2.1 Plan de estudios.	60
4.2.2 Documentos relacionados con la elaboración de la tesis.....	62
Capítulo 5. Resultados	65
5.1 Análisis caso por caso	65
5.1.1 Gabriela.	65
5.1.2 Rafael.....	76
5.1.3 Estefanía.	86
5.1.4 Adolfo.....	96
5.2 Análisis intercaso	104
5.2.1 Primeros acercamientos a la investigación y a la escritura científica.	105
5.2.2 Escribir en el posgrado.	105
5.2.3 Proceso de escritura.	106
5.2.4 Eventos letrados.....	109
5.2.5 Dificultades y estrategias para superarlas.....	110
Capítulo 6. Discusión de resultados.....	113
6.1 Primeros acercamientos a la investigación y a la escritura científica	113
6.2 Escribir en el posgrado.....	114

6.3 Proceso de escritura de la tesis de maestría	115
6.4 Eventos letrados. Los participantes en la escritura de la tesis.....	118
6.5 Las dificultades y las estrategias para superarlas	119
Conclusiones	124
Glosario.....	128
Referencias.....	129
Anexos	136
Anexo A	136
Primeros aspectos relevantes de la escritura.	136
Características del texto.....	136
Anexo B	139
Guión de entrevista de los egresados.....	139
Anexo C	141
Guión de entrevista asesores.	141
Anexo D	142
Consentimiento informado.....	142
Anexo E.....	143
Códigos asignados a las entrevistas transcritas	143
Anexo F.....	144
Categorías de análisis. Integración de las previas y las emergentes.....	144
Anexo G	146
Ejemplo de los cuadros para revisar los avances.....	146

Índice de tablas

Tabla 3.1 Categorías para el diseño del guión de entrevista.....54



Índice de figuras

Figura 2.1 Modelo del proceso de escritura de Flower y Hayes (1981).....30
Figura 2.2 Modelo decir el conocimiento de Scardamalia y Bereiter (1992).....33
Figura 2.3 Modelo transformar el conocimiento de Scardamalia y Bereiter (1992).....34
Figura 2.4 Modelo cognitivo de la composición escrita de Hayes (1996).....36
Figura 5.1 Proceso de escritura de la tesis.....107



Resumen

El objetivo general de este estudio fue identificar las dificultades en la escritura de tesis de egresados de una Maestría en Investigación Educativa, a partir de la recuperación del proceso de producción escrita, desde la perspectiva de los participantes, y del análisis de los avances de tesis.

Los objetivos particulares fueron: (a) describir sus experiencias previas al posgrado con relación a la escritura científica; (b) describir sus experiencias relacionadas a la escritura científica en los cursos de posgrado; (c) describir su proceso de escritura de tesis; y (d) describir los avances de tesis de los egresados.

Esta investigación se abordó desde un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso instrumental y colectivo. Con base en los criterios de selección y exclusión, se contó con la participación de cuatro egresados: dos mujeres y dos hombres.

La información se recolectó a través de entrevistas, enfocadas y semi-estructuradas. Dos a cada egresado y una a sus asesores. Asimismo, se realizó un análisis descriptivo de los avances de tesis. Esta información fue analizada a través de la identificación de categorías previas y emergentes.

Con base en el análisis de los resultados se concluyó que la experiencia previa de los egresados con relación a la escritura científica es mínima. Esta experiencia previa se presenta a través de la elaboración de tesis de licenciatura y por la participación en proyectos o veranos de investigación, es decir, fuera del programa de licenciatura.

Con respecto al posgrado, la labor de un docente, quien no imparte cursos específicos de redacción, fue fundamental en la identificación de errores y en el aprendizaje de la revisión de los escritos. Asimismo, las vivencias de dos participantes en un curso de redacción científica fueron valoradas como positivas para el trabajo de la tesis.

En cuanto al proceso de escritura de los egresados se concluyó que es dinámico y recursivo, en el cual realizan seis actividades básicas, a través de diferentes estrategias de trabajo: (a) identificar el tema, (b) buscar y seleccionar lecturas, (c) leer y organizar información, (d) escribir avances, (e) revisarlos y entregarlos para revisión, así como (f) realizar las modificaciones pertinentes.

En este proceso, los asesores fueron personajes cruciales que orientaron la escritura y fueron la pauta principal para superar varias dificultades. Sin embargo, la enseñanza de la escritura, y en particular de la escritura científica, no aparece como un elemento explícito durante las asesorías.

Entre las dificultades identificadas se encuentran: desconocer la estructura y contenidos de una tesis; posicionarse como productores del texto y debatir con otros autores del área; así como expresar de manera concreta y clara las ideas acerca de un tema que se va aprendiendo en el transcurso de la investigación.

Dificultades que son propias del ingreso a una nueva cultura académica, la cual tiene pautas de escritura que son implícitas y que a través de la práctica se adquieren. Sin embargo, deberían ser objeto de atención explícita en la formación de los estudiantes de posgrado a través del currículo, asesorías o por medio de talleres de escritura.

Abstract

The overall objective of this study was to identify the difficulties in writing thesis of graduates from a Master's degree in Educational Research, to gain knowledge of the development of the written process, from the perspective of the participants, and a analysis of the document.

The specific objectives were: (a) to describe background experiences prior entering the masters' program with regards to scientific writing, (b) to describe their experiences related to scientific writing in graduate school, (c) to describe the process of thesis writing, and (d) to describe the progress of thesis production.

This research study was approached from a qualitative view with an instrumental and collective case study design. It was based on the selection and exclusion criteria, it worked with four participants: two female and two male students.

The information was collected through focused and semi-structured interviews. These were carried out with each one of the graduates and their tutors. In addition, a descriptive analysis of the progress of the four thesis was fulfilled. This information was analyzed through the identification of previous and emerging categories.

Based on the analysis of the results it was concluded that previous experience of graduates in relation to scientific writing is minimal. It comes through either from the writing of the thesis or from participation in research projects, that is, outside the degree program.

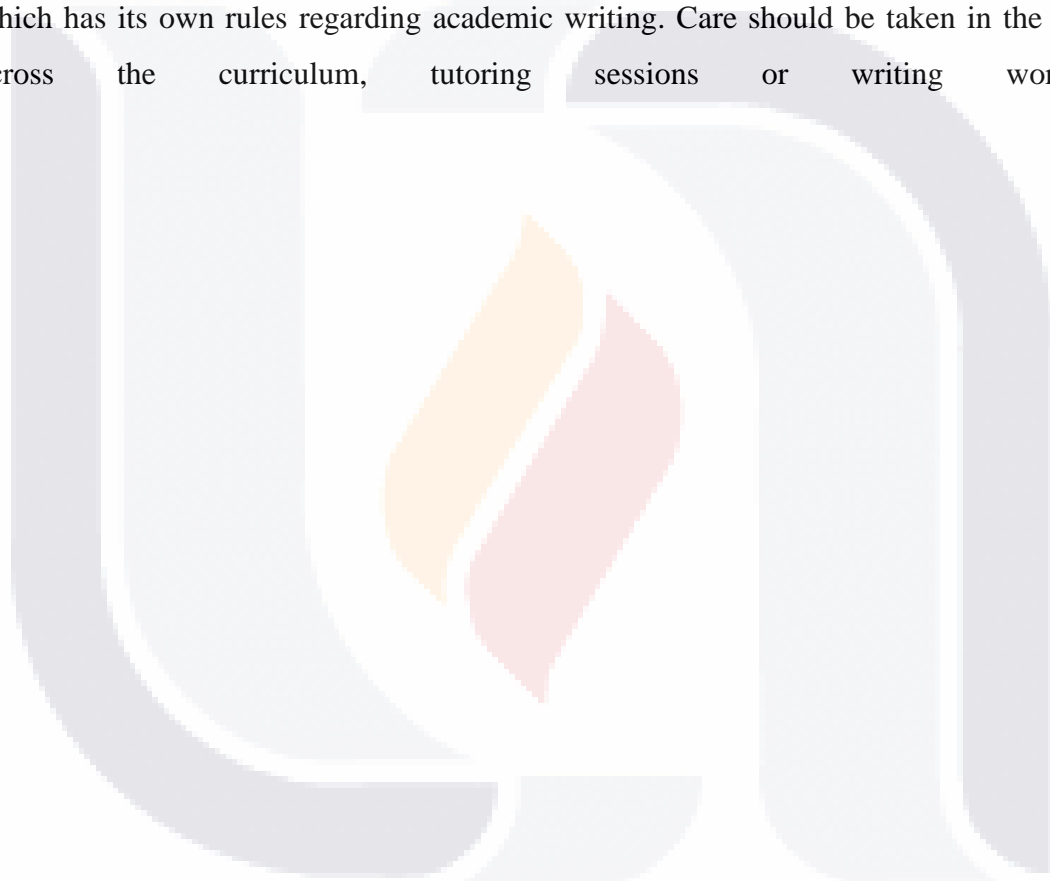
With respect to the graduate work, a teacher from the program, who did provide with feedback on the quality of the written papers, was vital for students to identify mistakes and learned to review own work. Furthermore, the experiences of two participants in a scientific writing course were recognized as positive for the thesis work.

As for the writing process of the graduates, it has been concluded that it is recurrent and dynamic process around six core activities, through different work strategies: (a) identifying the subject, (b) finding and select readings, (c) reading and organizing information, (d) writing progress (e) reviewing and deliver them to be evaluated, and (f) making appropriate modifications.

In this process, the tutors served as guides to overcome the difficulties faced by the graduates. However, the teaching of writing, particularly scientific writing, does not appear as an explicit element during the advisory sessions.

Among the challenges identified are: having limited knowledge of the structure and contents of a thesis; having a point of view as producers of the text; and difficulties to express ideas about a subject in a clear and concise manner.

These difficulties related to the fact of been introduced a new academic culture, which has its own rules regarding academic writing. Care should be taken in the training across the curriculum, tutoring sessions or writing workshops.



Introducción

La idea acerca de un dominio total y para siempre del aprendizaje de la escritura ha sido cuestionada a partir de la identificación de diversas problemáticas en la elaboración de trabajos académicos de estudiantes universitarios y de posgrado.

Asimismo, esta idea de un aprendizaje estático se ha planteado como una falsa creencia a partir de la necesidad de conocimientos y estrategias de escritura y lectura específicos para la educación superior, los cuales permiten a las personas participar en la producción y análisis de textos en sus disciplinas (Carlino, 2003a y 2006b).

La adquisición de estos conocimientos y estrategias, conocidos como alfabetización académica, no se realiza de manera espontánea y en solitario; sin embargo, parece prevalecer la idea de que los estudiantes llegan a la universidad con las habilidades necesarias para la producción de sus escritos, por lo que su enseñanza no siempre forma parte de los programas de estudio.

De manera particular, en la Maestría en Investigación Educativa de una universidad del sureste, los docentes se percataron de las dificultades y errores de escritura en sus estudiantes. Situación que los llevó a la elaboración de propuestas para mejorar los escritos; sin embargo, la problemática ha permanecido.

Este evento específico así como la falta de investigación a nivel nacional y local con respecto a la escritura en educación superior llevaron a la elaboración de esta investigación, cuyo objetivo es identificar las dificultades en la escritura de tesis de egresados de una Maestría en Investigación Educativa, a partir de la recuperación del proceso de producción escrita. Con la finalidad de aportar al conocimiento del área así como generar ideas o líneas de trabajo para la universidad del sureste.

El desglose de la problemática presentada, las investigaciones previas con relación al tema de estudio, la justificación del trabajo así como los objetivos específicos del mismo son abordados en el capítulo uno.

Con el propósito de brindar un panorama general acerca de la literatura sobre el tema, en el capítulo dos, denominado Marco teórico, se presenta información acerca de la escritura, de manera particular en la educación superior.

Este capítulo está conformado por tres apartados: en primer lugar (a) la escritura, donde se define el término, se describen sus características y funciones; el segundo (b) escribir en la educación superior, en el cual se presentan las características de los textos académicos, se aborda la escritura científica o de investigación, así como las características de una tesis; y, por último, (c) el escritor, donde se mencionan el contexto, el proceso y las dificultades que vive el autor de un documento de posgrado.

La metodología seguida en esta investigación se describe en el capítulo tres. En éste se justifica el abordaje cualitativo del trabajo, con un diseño de estudio de caso instrumental y colectivo. Asimismo, se presentan los criterios de selección y exclusión de los participantes, los instrumentos, las formas de recolección y análisis, así como las técnicas utilizadas para triangular la información.

Con la intención de brindar un panorama acerca del lugar que ocupa la escritura en la Maestría donde se realizó esta investigación se incluye un capítulo titulado Marco contextual, basado en los documentos oficiales del programa (p.e plan de estudios).

Asimismo, representa el escenario para contextualizar los resultados del estudio que se describen en el capítulo cinco. Éste se divide en dos apartados: primero, resultados caso por caso, donde se describe la historia de cada participante con base en las categorías de estudio; y el segundo, análisis intercaso, en el que se describen las semejanzas y particularidades de cada historia con la finalidad de comprender el tema investigado.

Con base en la información del capítulo anterior y en su interpretación a luz de la literatura, se desarrolla el capítulo seis, denominado Discusión de los resultados. Enseguida, se presentan las conclusiones del estudio así como dos bloques de recomendaciones: para el desarrollo de investigaciones posteriores y para la institución educativa donde se identificó la problemática abordada en este trabajo.

Se finaliza con el listado de referencias, un glosario y los anexos que se consideraron necesarios para completar la información del texto.

Capítulo 1. Problema de estudio

La finalidad de este capítulo es brindar un panorama general acerca del estudio de la escritura y presentar el problema de investigación abordado en este trabajo. Para ello, se organiza la información en los siguientes apartados: antecedentes, problema de estudio, justificación y objetivos.

En el primero, se describen brevemente los enfoques de investigación que han predominado en el área así como las investigaciones que se han desarrollado, principalmente en la última década, tanto a nivel licenciatura como posgrado.

En el apartado denominado problema de estudio se señalan las situaciones problemáticas que existen en el posgrado con respecto a la escritura de los trabajos académicos; posteriormente, se presentan algunas circunstancias que se viven en el contexto de estudio, las cuales generaron las preguntas de investigación o cuestiones críticas que guiaron este trabajo.

Enseguida, se justifica la realización de este estudio a través de dos vertientes: la primera, se enfoca en presentar los argumentos que sustentan la indagación de la escritura en un posgrado en investigación; y la segunda, se centra en señalar las aportaciones de este trabajo al conocimiento del área y a la institución en particular.

Por último, se señalan los objetivos, tanto el general como los específicos, que marcaron el rumbo de la investigación.

1.1 Antecedentes

1.1.1 El estudio de la escritura y sus enfoques.

El estudio de la escritura fue reconocido como campo serio de investigación aproximadamente a finales de los ochenta y principios de los noventa, según autores como Dyson y Freedman (1991) y Langer y Allington (1992) citados en Sperling y Freedman (2001). Sin embargo, los primeros trabajos de investigación referentes a la escritura en el nivel superior se iniciaron hace más de un siglo en Estados Unidos y posteriormente en naciones como Canadá, España, Europa, Australia y Argentina (Carlino, 2007; Pacheco y Villa, 2005).

La investigación acerca del tema se ha considerado como un movimiento intelectual, donde primero, desde una perspectiva lingüística, se estudiaron los aspectos formales del *texto* (a partir de 1940); posteriormente, con base en teorías estructuralistas, se indagó acerca del *proceso* de escritura (en los setenta y principios de los ochenta); hasta los noventa, cuando se utilizaron teorías enfocadas tanto en el texto como en el proceso, entrelazadas con los *contextos sociales y culturales* (Nystrand, Greene y Wiemelt, 1993).

Las temáticas abordadas en la investigación acerca de la escritura atañen a los tres enfoques de estudio: el de *producto*, centrado en el texto; el *cognitivo*, que indaga acerca del proceso mental que siguen los escritores; y el de *contexto*, que estudia elementos del ambiente (p.e familia, lugar de residencia, profesores, programas) que se relacionan con la actividad de escribir (Mata, 1997).

Los primeros estudios bajo el enfoque de producto o centrados en el análisis del texto finalizaron en manuales de redacción que señalaban como aspectos relevantes: la ortografía, la morfología, la sintaxis y el léxico (ver anexo A), es decir, cuestiones gramaticales del escrito (Cassany, 2005). Sin embargo, de acuerdo con el mismo autor, los estudios posteriores demostraron que estas características sólo representaban una parte del documento escrito por lo que se incluyeron, entre otros rasgos, la adecuación, coherencia y cohesión (ver anexo A).

Las primeras investigaciones que se centraron en el proceso de escritura, como parte del enfoque cognitivo, estudiaron la manera en que los escritores expertos realizaban sus producciones, pero no brindaron información acerca de la ruta que éstos seguían para alcanzar las habilidades necesarias (Sperling y Freedman, 2001). De acuerdo con estos autores, como parte de los resultados se encontró que a diferencia de los novatos, los expertos: piensan en sus lectores; revisan sus documentos para reorganizarlos y reconceptualizarlos; y hacen planes de una manera global (investigaciones de Flower y Hayes, 1981, Scardamalia y Bereiter, 1985).

Los trabajos centrados en el contexto de la escritura surgieron como una alternativa a las teorías cognitivas y se han orientado a explorar cómo se aprende la escritura en distintas poblaciones; y, en la comprensión de las normas, los supuestos, valores y creencias que influyen en las relaciones de escritores y lectores en diferentes contextos (Sperling y Freedman, 2001).

1.1.2 Investigaciones y eventos académicos acerca de la escritura en educación superior.

Con base en la revisión bibliográfica se identificaron los siguientes documentos: artículos que presentan una síntesis de las investigaciones realizadas en el área; estudios desarrollados en Latinoamérica; un conjunto de trabajos realizados en México; así como eventos académicos, en distintos países, que se centran en la escritura en el nivel superior.

De los artículos centrados en las síntesis de investigaciones, el primero, se enfoca en identificar qué se ha estudiado acerca de la escritura en revistas periódicas y bases de datos (artículos de investigación) en inglés, durante el periodo de 1991 a 2004 (Juzwik et al., 2006). El segundo, identifica las investigaciones internacionales (principalmente en Estados Unidos, Inglaterra y Australia) sobre la escritura en la universidad en la década de los noventa y en el primer lustro del 2000 (Carlino, 2007).

En el trabajo de Juzwik et al. (2006) se encontró que: el contexto y las prácticas de escritura son los problemas que más han sido abordados en este periodo (26%) y que los que menos se han investigado son la escritura apoyada en medios tecnológicos y la evaluación de la escritura, ambos con menos del 10%; la población que más ha sido estudiada es la de adultos (580 artículos), estudiantes universitarios y profesionales (444 artículos), seguidos por los alumnos de educación básica (307 artículos); la mayoría de los artículos utilizan los métodos interpretativos como el análisis del discurso (25.1%), las entrevistas, grupos focales, observaciones, estudio de casos, investigación etnográfica y análisis de errores (51.4%) y los menos utilizados son la investigación histórica (2.1%) y el diseño de un solo sujeto (0.6%).

Por su parte, Carlino (2007) identificó que durante este periodo (1990-inicios del 2000) la escritura se ha conceptualizado y estudiado “como una práctica académica que varía según las culturas institucionales en las que tiene lugar (Bazerman, 1988)” (p.23). Asimismo, se ha estudiado desde la perspectiva de los “Nuevos estudios de las culturas académicas” caracterizados por la relación de la escritura con la identidad social y el poder institucional (Street, 1999); y, como una “práctica institucional del misterio” (Lillis, 1999) donde las expectativas de los docentes hacia los estudiantes son implícitas y diferentes a las de estos últimos.

Algunas de las temáticas de estudio identificadas en esta revisión fueron: las dificultades de los estudiantes para aprender las prácticas de escritura, las diferencias entre los niveles de secundaria y universidad, las diferencias entre las disciplinas de estudio, las expectativas de los docentes y estudiantes, la enseñanza de la escritura, y la relación entre evaluación, escritura y aprendizaje (Carlino, 2007).

En Latinoamérica (Argentina, Colombia, Chile, Venezuela, República Dominicana), en la primera década del siglo XXI, se han realizado diversos trabajos centrados en la escritura en nivel superior, principalmente en licenciatura.

Algunas de estas investigaciones se han enfocado en la revisión de documentos y programas universitarios extranjeros (Carlino, 2003a); otras, en la enseñanza o implicaciones didácticas (Arias y García, 2008; Fuenmayor, Villasmil y Rincón, 2008); en la evaluación (del proceso y del producto) de la escritura académica y científica (Albarrán, 2005; Morales, 2003 y 2004; Tapia, Arancibia y Burdiles, 2002); en las dificultades de los estudiantes (Carlino, 2004; Espinal, 2001) así como en las actitudes y habilidades de escritura (Andrade, 2010).

En México también se han desarrollado trabajos de investigación relacionados con la escritura en educación superior, aunque en menor cantidad de acuerdo con la revisión realizada. Uno de los estudios se refiere a las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes (Fernández y Carvajal, 2002). Otro, al desarrollo de habilidades académicas básicas, entre ellas la redacción (Eudave, Carvajal y Macías, 2010), y uno más, centrado en el trabajo de un centro de escritura en el Instituto Tecnológico Autónomo de México (Galán y Ormsby, 2010).

Con respecto al posgrado, a nivel internacional (Australia, Estados Unidos y Argentina) se han desarrollado diversas investigaciones, principalmente en la primera década del siglo XXI, donde se han abordado: el análisis de programas de posgrado (Arnoux et. al., 2005); las dificultades de escritura (Pereira y Di Stefano, 2007); el estudio de las percepciones acerca de procesos de enseñanza de escritura (Caffarella y Barnett, 2000); así como la enseñanza y producción de publicaciones y *abstracts* o resúmenes de investigación (Kamler, 2008 y Kamler y Thomson, 2004).

De igual manera, se han implementado grupos o talleres de escritura basados en la revisión entre compañeros de una misma área y de diferentes disciplinas (Aitchison y Lee, 2006; Arnoux et. al., 2005 Carlino, 2008 y Cuthbert, Spark y Burke, 2009).

En México, se identificaron tres trabajos enfocados en la escritura del posgrado (uno en las ciencias computacionales y dos en el área de educación) que abordaron las siguientes temáticas: las dificultades gramaticales, lexicales y sintácticas (Sánchez, Reyes y Villalobos, 2009); las concepciones de los alumnos acerca de la escritura en posgrado, particularmente en la elaboración de resultados de investigación cualitativa (Seda, 2010); y, un taller para la producción de textos académicos (Hernández, 2010).

Además de los estudios anteriores, la realización de diferentes eventos académicos, internacionales y nacionales, reflejan el creciente interés por esta área de estudio. Por ejemplo, en la última década se han realizado: el Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura (desde 2001); la Conferencia Bianual de la Asociación Europea para la Enseñanza de la Escritura Académica (desde 2001); las III Jornadas Iberoamericanas sobre lectura y escritura (2010); el Primer Congreso Nacional “Leer, escribir y hablar hoy” (Argentina, 2006); y, el Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior (Colombia, 2007). En México, en agosto de 2010, se celebró el I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior.

En resumen, el estudio de la escritura fue reconocido como un campo serio de investigación hace poco más de veinte años y se ha centrado en diferentes elementos: el producto escrito, el proceso cognitivo y el contexto cultural. En educación superior (licenciatura principalmente), la escritura es un área de estudio que se ha trabajado en diversos países, en los cuales se considera un campo en crecimiento; sin embargo, en México, la investigación tanto en licenciatura como en el posgrado aún es escasa.

Por lo anterior, esta área se considera como una línea de trabajo por desarrollar, en donde, entre otros aspectos, se requiere conocer los retos y dificultades que implica la producción escrita de este nivel para los estudiantes, docentes y asesores.

1.2 Preguntas de investigación

Diversas problemáticas para escribir trabajos académicos como la tesis o artículos han sido identificadas en los estudiantes de licenciatura y posgrado, por ejemplo: tienen dificultad para producir y revisar (corregir) sus escritos; presentan problemas de ortografía, sintaxis y puntuación; dedican poco tiempo a la escritura; desconocen los lineamientos internacionales de presentación de una investigación, de acuerdo al área de estudio; y se les complica generar sus propios argumentos en la discusión de sus resultados (Arnoux et al., 2005; Carlino, 2008; Miras y Solé, 2007; Moreno, 2002 y 2006; y Pereira y Di Stefano, 2007).

Estas dificultades en el proceso de escribir o una mala redacción en el producto final pueden, entre otras cosas, retrasar la publicación de una investigación (objetivo principal de este proceso), que ésta no sea comprendida por los lectores o que el trabajo de los investigadores sea juzgado como deficiente por las características de sus escritos (Day, 2005).

Esta problemática es más acuciante por la falta de investigaciones relacionadas con el proceso de escritura como generador de conocimiento en escritos complejos como investigaciones y tesis (Pereira y Di Stefano, 2007), y la falta de estudios a nivel superior, de manera particular en Latinoamérica y México (Meneses, Salvador y Ravelo, 2007; Pacheco y Villa, 2005).

En el contexto del estudio (sureste de México), los alumnos de las instituciones de educación superior no están exentos de las situaciones descritas. De acuerdo con la Coordinadora de la Maestría en Investigación Educativa de la universidad donde se desarrolló el estudio (comunicación personal, 23 de abril, 2009), existen, entre otros problemas, pobreza de vocabulario, prevalencia de un lenguaje coloquial sobre el formal, empleo de frases incompletas, escaso uso de conectores, inadecuada puntuación y desconocimiento de la forma de dar crédito a los autores referidos en el escrito.

En este sentido, la institución se ha ocupado de implementar medidas que coadyuven a disminuir los problemas vinculados con la redacción en este nivel. Según el Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación de esta universidad (comunicación personal, 20 de abril de 2009), desde 2006 se han establecido diversas acciones con este propósito, como: establecer criterios relacionados con la redacción para el ingreso de los estudiantes

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(p.e. entrega de ensayo crítico); asignar un Comité de tesis que asesore el trabajo; elaborar una guía de criterios para la presentación de las tesis (características requeridas); realizar revisiones de avances y recomendaciones por parte de los profesores de seminarios de investigación; modificar contenido y formato de los seminarios de tesis; ofrecer el curso optativo “Redacción de informes científicos”; y solicitar a cada profesor el establecimiento de requisitos mínimos para la recepción y lectura de trabajos académicos (criterios de evaluación).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales, todavía prevalece la entrega de trabajos con deficiencias así como la preocupación, tanto de profesores como alumnos, acerca de la escritura de trabajos académicos y de la producción escrita de la tesis.

Con base en la situación anterior, se plantearon las siguientes preguntas de investigación o cuestiones críticas del estudio:

- ¿Cuáles fueron las experiencias previas al posgrado y relacionadas a la escritura científica que vivieron los egresados de una Maestría en Investigación Educativa (MIE) a partir del ingreso a su licenciatura?

- ¿Cuáles fueron las experiencias relacionadas a la escritura científica que vivieron los egresados de la MIE durante su posgrado?

- ¿Cuál fue el proceso de escritura que siguieron los egresados de la MIE para la producción de su tesis de grado?

- ¿Quiénes intervinieron o participaron en el proceso de escritura y cómo fue su participación?

- ¿Cuáles fueron las dificultades vividas por los egresados de la MIE durante su proceso de escritura?

1.3 Justificación

De acuerdo con Moreno (2002) una de las habilidades requeridas para los estudiantes de posgrado es el dominio formal del lenguaje. Particularmente, para el investigador y quien se está formando como investigador resulta indispensable el desarrollo pleno de su lenguaje escrito, el cual representa una herramienta para todo el proceso de producción científica (Moreno, 2002).

En este sentido, la elaboración de informes escritos es una de las actividades cotidianas del investigador (López, 2002) debido a que tiene la obligación de reportar el trabajo realizado, sus finalidades, el procedimiento y los hallazgos (Day, 2005).

Por lo anterior, los investigadores requieren tanto el conocimiento de los aspectos metodológicos y técnicos de la investigación como el conocimiento de las normas básicas para comunicar los procesos realizados y los conocimientos generados (López, 2002). Con relación a esta situación, Day (2005) señala que hacer ciencia es también escribirla.

De la misma manera, Pereira y Di Stefano (2007) indican que un escritor en este nivel (posgrado) debe poseer las herramientas para escribir diversos productos de investigación de acuerdo a los requisitos de su área de estudio. En este sentido, la tesis es uno de los primeros productos escritos de quienes se están formando como investigadores.

La investigación se realizó este trabajo con un grupo de maestros en investigación educativa recién graduados para recuperar sus experiencias en la producción escrita, actividad que forma parte de su labor como investigadores. Esto con la intención de aportar nuevos datos al área de formación de investigadores, especialmente, con respecto a su escritura.

Los resultados y conclusiones del estudio representaron una aportación empírica al marco de referencia de la alfabetización académica (prácticas de lectura y escritura a nivel superior), vista desde la perspectiva de un proceso que entraña el contexto particular de la institución, de la disciplina y del nivel académico.

El estudio fue un primer acercamiento formal a la problemática, desde la perspectiva de los estudiantes, en el contexto local, que permitió un diagnóstico acerca de la escritura de los estudiantes, particularmente en lo referente a su tesis donde se pudieron identificar las fortalezas y las de áreas de oportunidad.

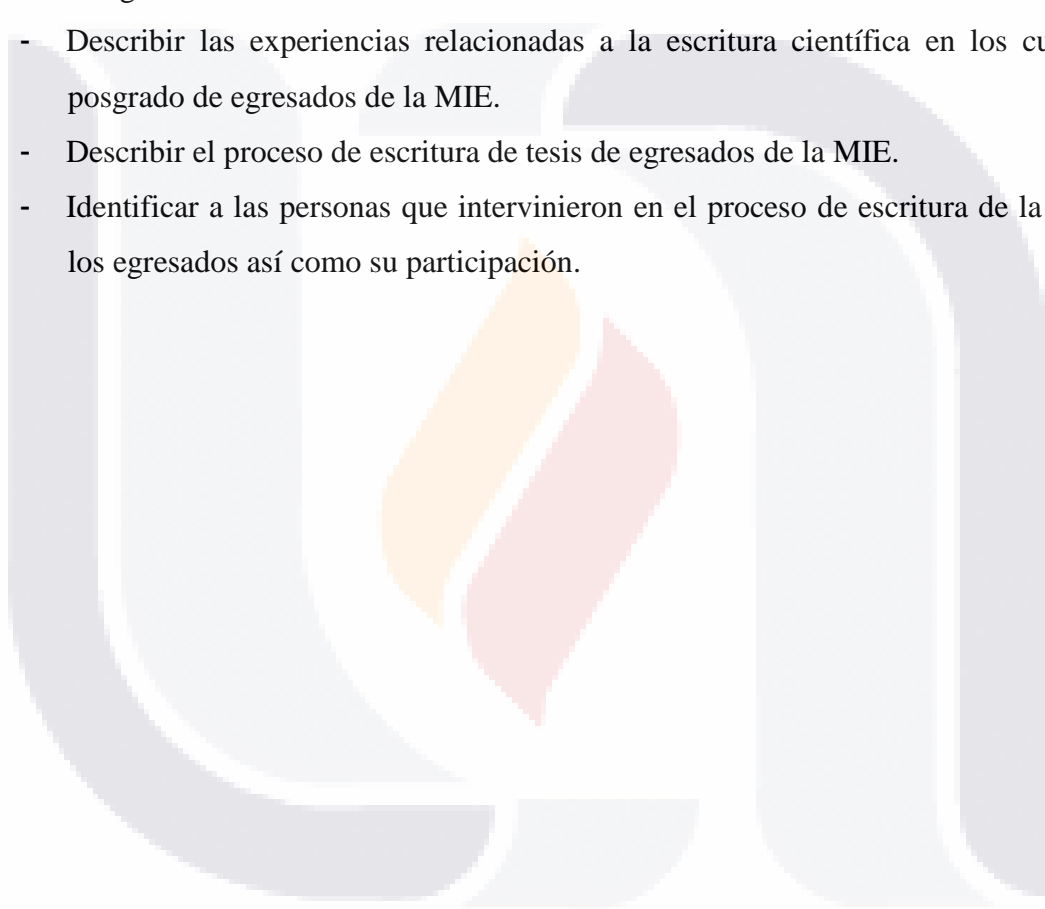
Además, se finalizó con algunas ideas para delinear una propuesta que, a mediano y largo plazo, genere un trabajo conjunto entre autoridades, docentes y alumnos para el desarrollo y mejora continua de la escritura.

1.4 Objetivos

El objetivo general de este estudio fue identificar las dificultades en la escritura de tesis de egresados de una Maestría en Investigación Educativa, a partir de la recuperación del proceso de producción escrita y del análisis de la tesis.

Los objetivos particulares que guiaron la investigación fueron:

- Describir las experiencias previas al posgrado con relación a la escritura científica de egresados de la MIE.
- Describir las experiencias relacionadas a la escritura científica en los cursos de posgrado de egresados de la MIE.
- Describir el proceso de escritura de tesis de egresados de la MIE.
- Identificar a las personas que intervinieron en el proceso de escritura de la tesis de los egresados así como su participación.



Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se presenta la revisión teórica acerca de la escritura, de manera particular en la educación superior, nivel educativo en el que se centra este estudio. Está conformado por tres apartados: la escritura, escribir en la educación superior y el escritor.

En el primero se plantean conceptos generales con la finalidad de dar una introducción a este campo de estudio. Se inicia con la diversidad de términos existente en el campo de estudio y con la definición de escritura para esta investigación. Asimismo, se describen las características de ésta, la relación entre oralidad, lectura y escritura, así como la variedad de funciones que han hecho del escribir una actividad primordial en la vida cotidiana y académica.

El segundo apartado, se centra en la escritura en educación superior. En éste se describen los rasgos particulares de los textos académicos, la escritura científica o de investigación y las características de las tesis de posgrado.

En el último apartado, se aborda el contexto en que está inmerso el escritor de posgrado, el proceso de escribir y las dificultades de escritura que puede vivir. Como parte del contexto se mencionan las prácticas de escritura en el área de Humanidades y Ciencias Sociales así como la participación de otras personas que funcionan como acompañantes y revisores de los avances de tesis en posgrado.

Para explicar el proceso de escritura, por un lado, se presentan los modelos cognitivos que se han desarrollado a partir de diversas investigaciones (p.e Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereieter, 1992; y Hayes, 1996), y por otro, se especifican las actividades que se sugieren para la escritura de documentos científicos.

Se finaliza con la descripción de las dificultades identificadas en estudiantes de posgrado en la escritura de sus tesis y con una propuesta de clasificación de éstas.

2.1 La escritura

El concepto de escritura se ha transformado a través del tiempo, entre otros motivos, por los diferentes enfoques de investigación (producto, proceso y contexto, descritos en el apartado de antecedentes) que en distintos momentos han predominado en el ámbito académico.

Como parte de estos cambios, en la literatura revisada se han encontrado diversos términos como: escritura, proceso de escritura, redacción, composición escrita, expresión escrita y producción de textos; los cuales, por un lado, son utilizados como sinónimos en la mayoría de los documentos; y por otra parte, son diferenciados por algunos autores quienes manifiestan su preferencia por el uso de una expresión en particular.

En este trabajo se utilizan como términos principales: *escritura* y *proceso de escritura*, los cuales se conciben como un *proceso de producción*, que tiene la finalidad de comunicar ideas de forma organizada a determinada audiencia o público lector y que implica tanto la acción de escribir como el resultado o producto de la escritura (Cassany, 1999 y Fernández y Carvajal, 2002). En general, todos los términos se emplean como expresiones sinónimas.

2.1.1 Características de la escritura

La escritura se caracteriza por cuatro rasgos (Cassany, 1999):

- Descontextualización. Se refiere a que escritor, texto y lector se encuentran en diferentes lugares y momentos. Lo anterior, origina que el productor del texto deba especificar los datos necesarios para contextualizar su mensaje y que éste pueda ser comprendido por el lector, sin necesidad de otro tipo de ayuda, como la comunicación no verbal que se da durante un diálogo frente a frente.

- Interacción diferida. Esta característica implica que el escritor y el lector no pueden dialogar sobre sus puntos de vista, aclarar dudas ni modificar una comprensión errónea en el mismo instante de la producción del texto. Por tal motivo, el escritor debe identificar las características de sus posibles lectores (p.e conocimientos previos, su contexto) para evitar confusiones.

- Cosificación. Significa que el texto producido se convierte en un objeto tangible (impreso o electrónico en la actualidad) que está presente más allá del tiempo y del espacio en que se elaboró. Esto permite que el material circule, que se realicen análisis y relecturas del mismo.

- Bidireccionalidad. Se refiere a que escritor y lector tienen la facilidad de dirigirse a puntos específicos del escrito en diferentes momentos. Esta característica le permite al

escritor revisar y modificar su texto; y al lector, le ofrece la posibilidad de relectura o de lecturas específicas según sus intereses.

Cabe mencionar que algunas de estas características conllevan a la presencia de las otras. Por ejemplo, la descontextualización implica que el texto se convierta en un objeto independiente del escritor y del lector y que, por lo mismo, éstos no puedan interactuar en el mismo momento, pero sí que tengan la libertad de manipular el escrito, uno para modificarlo y el otro para leerlo no secuencialmente.

Además, las mismas características de la escritura, descontextualización e interacción diferida, generan ciertas demandas para el escritor (p.e identificar las características de la audiencia), las cuales debe atender con la finalidad de producir un texto comprensible al lector.

2.1.2 Relación entre escritura, lectura y oralidad

Escribir también implica la comprensión lectora y la expresión oral. Al respecto Cassany (1999) menciona que:

Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja porque exige el uso instrumental del resto de las destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresan lo que deseamos (a veces incluso los oralizamos para “escuchar” el sonido de la prosa), y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo (p. 39).

Cassany (1999) señala que escribir en un solo momento sin cometer errores es una situación complicada por las diferentes demandas que implica (p.e ordenar la información, establecer una adecuada relación entre ésta, cuidar la ortografía y los signos de puntuación). Y en este sentido, la lectura y la oralidad juegan un papel primordial, es decir, la revisión y reelaboración personal y colaborativa ayudan a enfrentar las diversas dificultades que se generan en el proceso de escritura.

2.1.3 Funciones de la escritura

Entre las funciones que desempeña la escritura destacan: expresar y comunicar ideas; registrar información; resolver problemas; generar conocimiento; aprender; analizar, revisar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y preservar lo pensado; y, representar información, es decir, dar forma a las ideas y crear contenidos nuevos y diferentes (Carlino, 2006a; Cassany, 1999; Di Stefano et al., 2003; Escalante, 2009; Fernández y Carvajal, 2002; Mata, 1997 y Scribner y Cole, 2004).

Con base en lo anterior, la funcionalidad de la escritura incluye desde cuestiones como la sola comunicación o registro de ideas hasta la generación de conocimiento y revisión de nuestro pensamiento conocido como el potencial epistémico de la escritura, como señala Carlino (2006a). Por lo que escribir se considera un potente recurso de pensamiento y actuación, el cual es esperado, de manera particular, en los (futuros) investigadores encargados de la generación del conocimiento, en quienes se centra este trabajo.

Esta multifuncionalidad de la escritura la ha convertido en una de las actividades primordiales en la vida de las personas de comunidades alfabetizadas, como la universidad y los grupos de investigación en los que se enfoca este estudio.

2.2 Escribir en la educación superior

2.2.1 Alfabetización académica.

La producción de textos en la educación superior implica un tipo de escritura denominada académica, cuyas características principales son: tener una estructura ordenada; usar un vocabulario formal, claro y preciso; expresar ideas u opiniones fundamentadas en lo escrito por otros autores del área (citas y referencias); seguir las reglas de puntuación y de gramática con oraciones completas; usar el estilo impersonal (tercera persona) y objetivo (sin apreciaciones personales); y presentar ideas analíticas y reflexivas (Bowker, 2007 y *Edinburgh Naiper University*, 2006).

Estas características y formas de expresión difieren a lo solicitado en los niveles educativos previos (Barker, 2000 y Vardi, 2000 en Carlino, 2003a) y requieren nuevos aprendizajes por parte de los estudiantes, que se lograrán a través de su participación en las actividades de escritura propias del campo de estudio al que se desea ingresar o en el que se está inmerso; así como del apoyo (p. e. modelado y retroalimentación) de las personas que dominan estas prácticas y que forman parte de la comunidad académica (Carlino, 2003a y 2006b).

En la literatura sobre el tema, a los conocimientos y estrategias relativos a la *escritura y lectura* para el nivel de educación superior que permiten a las personas participar en la producción y análisis de textos en sus respectivas disciplinas se les ha denominado alfabetización académica, la cual implica adquisición del conocimiento, la apropiación y uso adecuado de las características discursivas de la disciplina (Carlino, 2003a y 2006b).

En la vida universitaria aún prevalece la idea de que los estudiantes ingresan con el dominio de la escritura, y por ende docentes e investigadores exigen escritos que cumplan las características discursivas esperadas (para el nivel y el área), exigencia que generalmente no va acompañada de asesoramiento para la producción escrita.

No obstante, a partir de la conceptualización del término alfabetización académica se ha ido transformando poco a poco la creencia errónea de la escritura como un aprendizaje logrado y acabado en la educación inicial hacia un aprendizaje continuo a través de la vida académica y profesional (Carlino, 2003a).

Es en esta postura, de ver a los estudiantes de educación superior como aprendices de las prácticas de escritura y lectura durante el ingreso a un nuevo nivel académico, en la que se fundamenta este estudio. De manera concreta se aborda la inmersión en las prácticas de escritura científica, específicamente de la tesis de posgrado. Escrito que en la mayoría de los casos no ha sido enseñado ni elaborado en la educación previa. En el siguiente apartado se describen las características de la escritura científica y los rasgos particulares de las tesis.

2.2.2 La escritura científica y la tesis de posgrado.

Aunque desde los estudios de licenciatura se realizan trabajos académicos enfocados en un área disciplinar, en la mayoría de los casos es en el posgrado donde los estudiantes se enfrentan por primera vez, de manera oficial y con mayores exigencias, a la escritura científica o de investigación, un tipo particular de escritura académica que se refiere a la producción de proyectos de investigación, tesis y trabajos derivados de ésta como artículos (Carlino, 2006a y Escalante, 2009).

Este tipo de escritura se caracteriza fundamentalmente por la claridad de la redacción, la aportación de un conocimiento novedoso o contribución original, la sencillez del discurso, la organización y el uso de un lenguaje neutro, objetivo, formal y apropiado al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

área de conocimiento (Carcedo, 1998; Carlino, 2006a; Day, 2005; y Escalante, 2009). Asimismo, uno de sus rasgos particulares es:

Justificar no sólo las aseveraciones teóricas que haga (apoyándose en datos empíricos) sino también argumentar en qué sentido esa producción resulta una contribución al conocimiento, de qué modo está inserta en las discusiones de un campo disciplinar y de qué manera trasciende lo ya hecho por otros miembros de esa comunidad científica (Carlino, 2006a, p.13).

Características de escritura que no sólo requieren un uso técnico o mecanizado del lenguaje sino que implican una construcción intelectual, una apropiación de la información con que se esté trabajando, la generación de ideas y argumentos, así como el conocimiento y uso adecuado de las formas discursivas propias del área.

Esta escritura se realiza a lo largo de todo el proceso de investigación y tiene como finalidad la publicación y aceptación del trabajo en la comunidad científica (Carlino, 2006a) así como el empleo del texto por otros investigadores.

La tesis ha sido definida o caracterizada por diversos autores (p.e Arnoux et. al., 2005; Carlino, 2006a; Di Stefano et al., 2003; Flores-Crespo, 2007; Ibáñez, 1995 y Soriano, 2008) como un trabajo de investigación inédito y original sobre un tema concreto, sustentado en un marco conceptual, cuyo objetivo es establecer una idea, desarrollarla y defenderla.

De acuerdo con Soriano (2008), la característica de inédito se refiere a que el trabajo no haya sido publicado anteriormente; y la originalidad implica que la tesis es propia del autor, así como la aportación de algo nuevo. Aunque más que generar una idea original, este autor piensa que el desarrollo de la tesis, particularmente de los estudiantes que se están introduciendo al campo de la investigación, debe permitir la reflexión del autor (incluir la voz, la autoría del escritor) y no sólo la ordenación de las ideas de otros autores.

La tesis se compone de tres apartados: el inicial, donde se plantean los objetivos y el estado de la cuestión o revisión bibliográfica; el núcleo textual, en el cual se aborda la parte original de la tesis, el análisis y discusión de los resultados; y, el terminal, donde se señalan los aportes, limitaciones y necesidad de otras investigaciones (Bosinger de Montemayor, 2005). Cabe aclarar que los capítulos variarán de acuerdo al tema, enfoque de estudio y lineamientos institucionales.

Como escritura científica, en la elaboración de una tesis intervienen diferentes capacidades intelectuales de una complejidad conceptual y discursiva; y se relaciona con diversas habilidades, entre las que se encuentran: la discusión, argumentación, expresión oral y escrita (Arnoux et. al., 2005; Carlino, 2006a; Di Stefano et al., 2003; Flores-Crespo, 2007; Ibáñez, 1995 y Soriano, 2008). Estas capacidades lingüísticas y cognitivas no se generan de manera espontánea sino que requieren del apoyo académico (Di Stefano et. al., 2003) de los expertos en el área de conocimiento e investigación.

Por las características de la tesis -que implica justificar argumentos teóricos e ideas propias así como la necesidad de apoyo académico para su culminación (diálogo con revisores)-, la producción de ésta es un ejemplo representativo de la interacción entre escritura, lectura y oralidad. Aunque esta investigación se enfoca en la escritura de la tesis, se consideran las actividades de lectura y los diálogos como inherentes a la producción escrita.

La información presentada hasta este momento ha abordado conceptos clave para este estudio, los cuales dan un panorama general del tema, como la conceptualización de escritura y alfabetización académica o prácticas de lectura y escritura a nivel superior. Asimismo, se han especificado las áreas de interés particular para esta investigación, las características de la escritura científica y algunas implicaciones discursivas en la elaboración de la tesis de posgrado.

En el siguiente apartado se abordan diferentes aspectos relativos al escritor o tesista: su contexto de estudio, el proceso de escritura o la serie de actividades que realiza para obtener un producto escrito, así como las dificultades que enfrenta en este proceso, las cuales suelen deberse a su condición de aprendiz, de las prácticas discursivas y del campo de conocimiento (Carlino, 2004), a las que se agregaría el aprendizaje del proceso de investigación.

2.3 El escritor. Su contexto, proceso de escritura y sus dificultades

2.3.1 El contexto de la escritura.

La escritura es un proceso que se enmarca en un lugar y tiempo establecidos (contexto), situación que, implícita o explícitamente, guía la manera de escribir, lo que se escribe y el producto que se genera.

La perspectiva sociocultural para el estudio de la escritura tiene la finalidad de conocer cómo se aprende la escritura en diferentes contextos, partiendo del reconocimiento de esta actividad como práctica social que ocurre en determinado espacio y tiempo (Barton y Hamilton, 2004). De esta manera, y de acuerdo con los mismos autores, la literacidad o las formas de leer y escribir están determinadas por las costumbres, normas, valores y estructuras de poder que rodean al acto de escritura y a la circulación y uso de lo escrito.

La literacidad es un concepto acuñado en esta perspectiva de estudio que se asocia al de alfabetización, incluso algunos autores (p.e Carlino, 2007) los han tomado como equivalentes. En este trabajo se empela como un recurso para dar cuenta de que los procesos sociales determinan qué lee y escribe el escritor, y cómo lee y escribe.

Dentro de esta línea centrada en el aprendizaje de la escritura en diversos contextos se puede ubicar a cada ciencia o campo de estudio como un contexto académico e institucional particular donde se desarrollan determinadas prácticas de escritura. Esto se observa en cada disciplina o campo de conocimiento, los cuales tienen esquemas de pensamiento que se reflejan en sus escritos, con aspectos particulares en el uso del lenguaje (Carlino, 2003a y 2006b).

De acuerdo con Arnoux et al. (2005) y Carlino (2003a y 2003b) existe una serie de distinciones en las prácticas de escritura según el campo de conocimiento al que pertenezcan los posgrados.

De acuerdo con las autoras, los alumnos del área de humanidades, campo en el que se ubica el programa de Investigación Educativa, suelen tener más experiencia con la escritura y reconocen el valor de ésta para la generación de conocimientos; sin embargo, señalan que esta experiencia no es suficiente para desarrollar la escritura de la tesis. Con respecto a los alumnos del área de las ciencias duras, los resultados reportan la utilización de formatos rígidos y la percepción de la escritura como una forma de comunicación (Arnoux et al., 2005 y Carlino, 2003a y 2003b).

En este trabajo, el posgrado en investigación educativa se entiende como un contexto en el que las personas involucradas (autoridades, profesores, investigadores y alumnos) comparten una cultura académica específica (costumbres, valores, normas), que de manera implícita o explícita configura el proceso de escritura de los tesisistas.

Dos conceptos son de particular importancia en esta perspectiva de estudio y para la presente investigación, las prácticas letradas y los eventos letrados (Barton y Hamilton, 2004). El primero, de carácter abstracto, se refiere a las formas establecidas de uso de la escritura en cada grupo; el segundo, concierne a los hechos observables que dan cuenta de las prácticas de lectura y escritura en una comunidad (p.e en los grupos de investigación), donde uno o varios textos son el eje central de una interacción personal.

Esta interacción es característica en el desarrollo de la tesis del posgrado. Es decir, el estudiante realiza un trabajo individual para efectos de su titulación, se sigue un proceso con la guía de un tutor, asesor o director de tesis, y en la mayoría de las ocasiones con el apoyo de un comité revisor, quienes le permiten participar y, de alguna manera moldean la forma de desempeño de las prácticas discursivas propias del ámbito académico y disciplinar.

Con base en lo anterior, se puede decir que la elaboración de la tesis implica una serie de eventos letrados en el desarrollo de la investigación y la escritura; eventos que estarán matizados por el contexto en que se presenten.

Dentro de este contexto académico, cada tesista realiza un proceso de escritura, que si bien lo desarrolla bajo la supervisión o guía de un investigador, es un trabajo personal. A continuación se presentan algunos modelos del proceso cognitivo así como las actividades que se han señalado para la escritura en investigación.

2.3.2 Proceso de escritura. Modelos cognitivos

Este apartado inicia con la descripción de los modelos cognitivos de la escritura; a continuación se presenta un análisis de estos modelos; y se finaliza con las actividades para la escritura de textos científicos.

Los procesos cognitivos y sus modelos son un referente clave de la literatura en investigación acerca del escritor. Aunque la finalidad de este trabajo no es identificar estos procesos en los escritores de tesis, el objetivo de conocer las actividades que realizan para producir un texto científico es un elemento que permitirá inferir la presencia de estos procesos cognitivos.

El enfoque de proceso estudia la escritura desde una perspectiva psicológica y aborda los procesos mentales o las actividades de pensamiento superior que realiza un

escritor para componer un escrito, desde que se crea una circunstancia para producirlo hasta que éste se da por acabado (Cassany, Luna y Sanz, 2007 y Mata, 1997). Este último autor, señala que el enfoque no deja de lado otro tipo de procesos como los emocionales o motivacionales más no centra en ellos su argumentación.

Las investigaciones basadas en este enfoque generaron modelos generales del pensamiento del escritor o del proceso cognitivo de producción escrita (Sperling y Freedman, 2001). Tres modelos se describen a continuación: el propuesto por Flower y Hayes (1981) por ser una referencia clásica en el tema; el de Scardamalia y Bereiter (1992) por diferenciar entre la escritura de estudiantes de primaria y universitarios; y el de Hayes (1996 citado en Cassany, 1999) por ser la actualización del modelo clásico de Flower y Hayes (1981).

2.3.2.1 Modelo del proceso cognitivo. Flower y Hayes (1981).

De acuerdo con Cassany et al. (2007) y Sperling y Freedman (2001) el modelo que más ha influido en las investigaciones y el desarrollo de la enseñanza de la escritura es el de Flower y Hayes (ver figura 2.1), quienes lo diseñaron con base en sus investigaciones, en las cuales plantearon un problema o tema de escritura a los participantes y les solicitaron un protocolo de análisis en voz alta, es decir, una forma de recolección utilizada para identificar los procesos cognitivos, donde los participantes dicen todos los pensamientos que les surgen durante la escritura (Flower y Hayes, 1981).

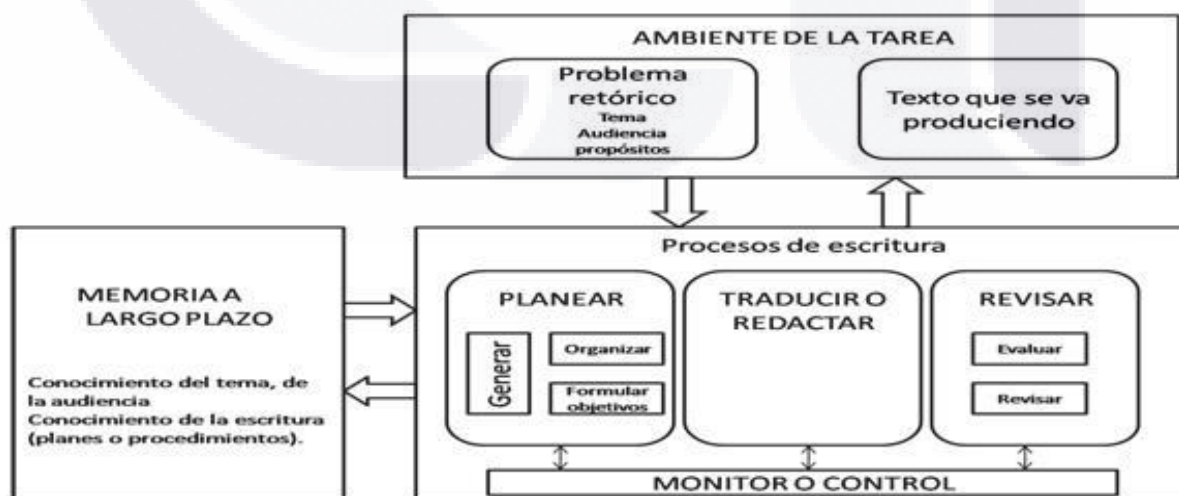


Figura 2.1 Modelo del proceso de escritura. Tomado de Flower y Hayes (1981) p. 370.

Según los autores del modelo, los tres elementos principales de su propuesta son: a) el contexto o ambiente de la tarea, b) la memoria a largo plazo, y c) los procesos de pensamiento; de los cuales hace uso el escritor durante todo el proceso de composición.

Según Flower y Hayes (1981) y Mata (1997) el *contexto o ambiente de la tarea* se refiere a establecer el problema retórico, es decir, a identificar la temática, el género, la audiencia y los objetivos del escritor. En este sentido, quien escribe debe resolver o responder a este problema escribiendo algo; por lo que es conveniente considerar al texto que se va elaborando y que va influenciando de diferentes maneras al escritor en sus siguientes oraciones, párrafos o generación de ideas (Flower y Hayes, 1981).

La *memoria a largo plazo o almacén de conocimientos* es la información lingüística o cultural que posee el individuo (memoria) o que debe buscar en el exterior (p.e en libros, artículos), con la intención de clarificar los elementos del problema retórico (temática, género y posibles destinatarios), lo cual brinda la posibilidad de generar un texto adecuado a la situación (Flower y Hayes, 1981).

Los *procesos de pensamiento* se refieren al proceso mismo de escritura que se basa en el contexto de la tarea, se apoya en la memoria a largo plazo y está conformado por los procesos de: a) planificación, b) transcripción, traducción o redacción y c) revisión o relectura (Cassany et al., 2007; Flower y Hayes, 1981; Mata, 1997 y Sperling y Freedman, 2001). A continuación se describe cada uno de ellos con base en los autores del modelo.

La *planeación* es el proceso a través del cual el escritor se forma una representación o imagen del conocimiento que se requiere o el que será usado en su escritura (p.e palabras claves, ideas o esquemas).

Para que se logre esta representación existen tres subprocessos: a) la generación de ideas, es decir, la recuperación de información de la memoria; b) la organización de las ideas, proceso que ayuda al escritor a darle significado, orden y estructura a la información que surge de su memoria; y, c) el establecimiento de metas u objetivos del escrito, tanto procedimentales (pasos que se seguirán para escribir) como con relación al contenido (qué información incluir y por qué), metas que surgen y se revisan durante la generación y organización de las ideas y durante el mismo proceso de escritura.

La *traducción*, implica convertir, transformar o traducir los planes en texto, en un producto visible. Según, Cassany et al. (2007) implica

un trabajo muy complejo, debido a que debe de atender varias demandas al unísono (los propósitos y el contenido del texto, las restricciones gramaticales, las exigencias del tipo de texto, la ejecución manual, mecánica o informática de la letra, etc.). Los escritores suelen resolverla escribiendo, revisando y replanificando parcialmente fragmentos del texto, de manera que los tres procesos básicos de redacción interactúan constantemente (p. 266).

La *revisión* está conformada por la evaluación del escrito de acuerdo con el plan de trabajo, asimismo, implica la corrección del documento a partir de la evaluación realizada. La revisión es un proceso consciente en el que el escritor decide leer su trabajo para evaluar lo que ha realizado y corregirlo; aunque a veces suele ser inconsciente. Es importante señalar, que ésta no es una etapa final, la revisión aparece en todas las fases debido al carácter recursivo del proceso, lo que implica que este modelo no es lineal, cada proceso se presenta en diferentes momentos.

Por ejemplo, un escritor planifica lo que va a escribir y puede o no textualizar o escribir esos planes. De igual manera, escribe el texto que posteriormente revisará y su revisión puede estar acompañada o no de escritura (p.e modificaciones a su escrito, símbolos). Esta revisión puede ocasionar que se modifiquen las primeras ideas y llevar una nueva planeación o replaneación del trabajo.

De acuerdo con Flower y Hayes (1981), en este modelo, las personas siguen una estrategia denominada monitor, con la cual determinan en qué momentos pasan de un proceso a otro en la escritura.

En síntesis, este modelo entiende a la escritura como un proceso recursivo de resolución de problemas donde intervienen tres elementos básicos: el contexto o ambiente de la tarea, la memoria a largo plazo y los procesos de planeación, traducción y revisión con sus respectivos subprocesos que son controlados por una estrategia denominada monitor.

2.3.2.2 Modelo decir el conocimiento y transformar el conocimiento. Scardamalia y Bereiter (1992).

Debido a que los modelos existentes no presentaban las diferencias entre expertos y novatos, Scardamalia y Bereiter (1992) desarrollaron dos modelos (ver figuras 2.2 y 2.3)

con el objetivo de explicar la composición inmadura (en estudiantes de primaria) y la madura (en estudiantes próximos a graduarse o ya graduados)¹ y sus diferencias.

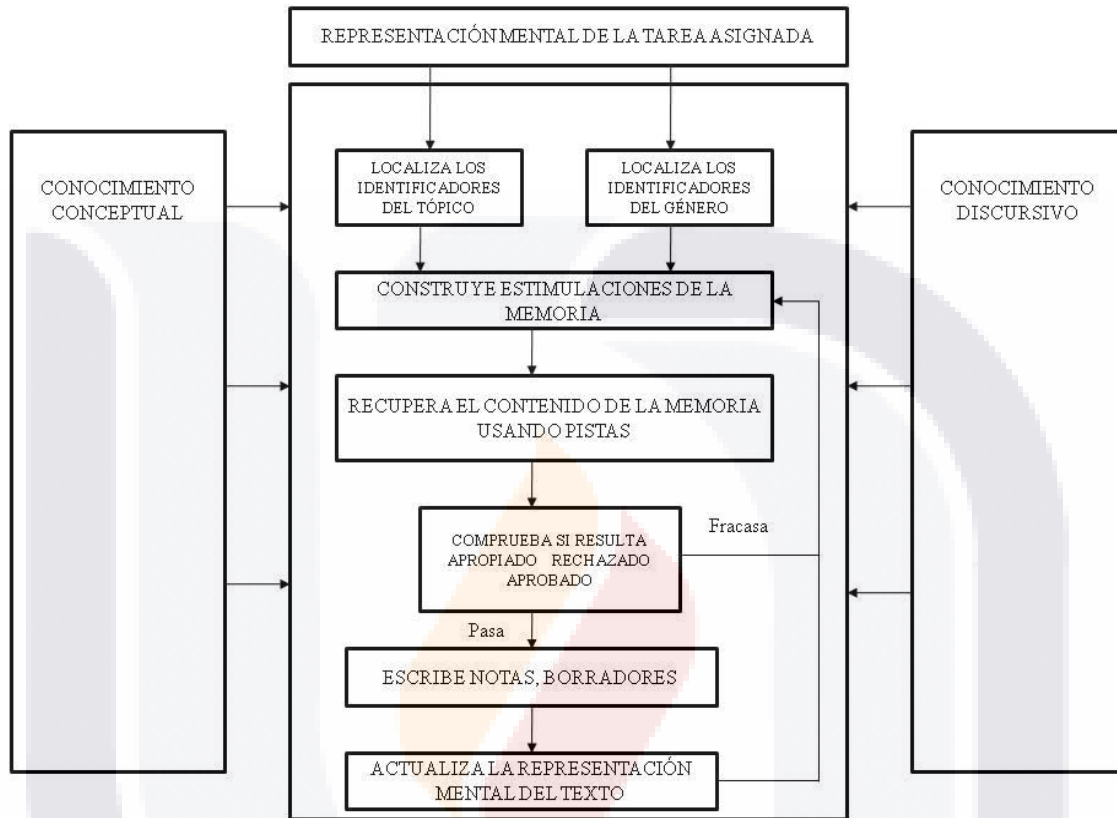


Figura 2.2 Modelo decir el conocimiento. Tomado de Scardamalia y Bereiter (1992) p.45

¹ Los autores señalan que no utilizan los términos expertos y novatos porque el trabajo lo realizaron con estudiantes de primaria (inmaduros) y graduados (maduros) que fueron seleccionados por considerarse hábiles o talentosos.

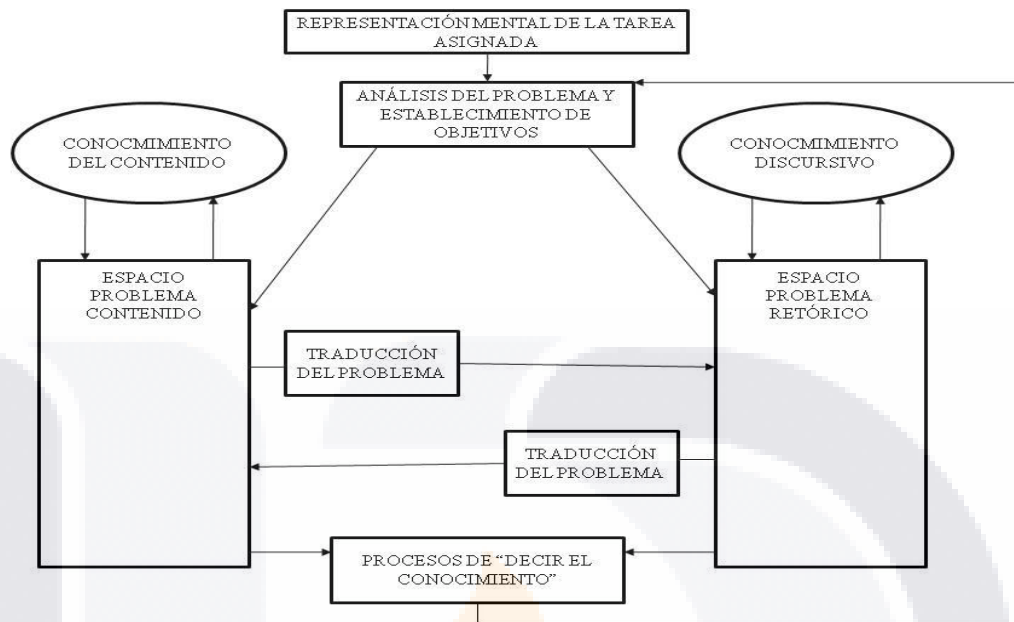


Figura 2.3 Modelo transformar el conocimiento. Tomado de Scardamalia y Bereiter (1992) p.47

Los modelos propuestos por los autores se describen a continuación.

Decir el conocimiento, para la composición inmadura. De acuerdo a este modelo, el texto se generará a partir de la recuperación en la memoria de las características del género y los conceptos relacionados con la temática de escritura, con base en las cuales la persona redactará. Su objetivo es reproducir el conocimiento.

Se trata de un proceso automático de pensar – decir/escribir, que fluye hasta que se agotan las ideas, en el que no se requiere de un plan, sólo se va recuperando información de nuestra memoria, la cual es activada para realizar la tarea por la estimulación del tema y el género.

Transformar el conocimiento, para la composición madura. Este modelo se concibe como un proceso complejo de solución de problemas que incluye como un subproceso al modelo de decir el conocimiento. El conocimiento del contenido (creencias e hipótesis sobre el tema), el conocimiento discursivo o retórico (representación del texto, el género y los objetivos de escritura) y, principalmente la interacción entre éstos, son elementos clave para comprender este modelo.

La interacción entre los conocimientos de contenido y discursivo es lo que permitirá que se genere la transformación de las ideas, creencias o conocimientos previos. Para que se presente esta interacción el escritor debe establecer sub-objetivos para cada conocimiento (contenido o discursivo) que debe cumplir en el otro o con la ayuda del otro. Por ejemplo, si en el espacio discursivo se requiere de un argumento convincente, en el espacio de contenido se deberá buscar aseveraciones a favor y en contra de la idea que se esté desarrollando en el escrito.

Como en el modelo anterior (decir el conocimiento), la información requerida se obtiene de la memoria; sin embargo, al existir otras estimulaciones como los objetivos para la elaboración adecuada del texto, esta información es adaptada y transformada de acuerdo al problema retórico (a las necesidades del tema y al género) lo que generará nuevas relaciones en el conocimiento del escritor y en el escrito.

Las principales diferencias entre estos dos modelos son: la manera en que se introduce el conocimiento y lo que sucede con el conocimiento. En el primer modelo las ideas se obtienen por separado, por un lado del contenido y por otro del género para reproducir lo que se sabe. En el modelo transformar el conocimiento la información se obtiene de la interacción entre el conocimiento del contenido y lo discursivo para generar nuevo conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Cabe mencionar que por las características de los niños (sus habilidades, desarrollo y conocimientos) el modelo *decir el conocimiento* es el más eficaz para ellos; y, que el cambio de un modelo a otro no es únicamente un salto cuantitativo más bien implica una reestructuración de la estructura cognitiva que requerirá de la ayuda de los expertos o la enseñanza (Scardamalia y Bereiter, 1992) y constante práctica de estos procesos.

En síntesis, el modelo *decir el conocimiento* se basa en la recuperación de la información tanto conceptual como discursiva para su reproducción escrita; y el modelo *transformar el conocimiento* concibe a la escritura como un proceso de solución de problemas donde interactúan los conocimientos de contenido y discursivos para crear nuevas relaciones que generen nuevos conocimientos en el escritor.

2.3.2.3 Modelo cognitivo de la composición escrita. Hayes (1996).

Este modelo elaborado por Hayes (1996) (ver figura 2.4) es la actualización del modelo del proceso cognitivo de Hayes y Flower (1980) donde ya se integran aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales (Cassany, 1999).

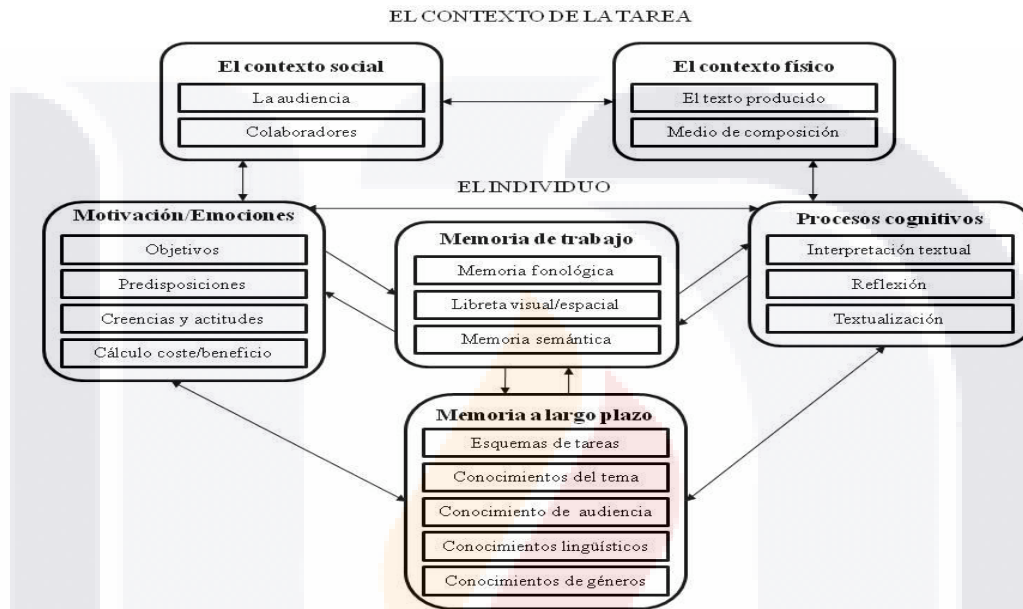


Figura 2.4 Modelo cognitivo de la composición escrita de Hayes (1996). Tomado de Cassany (1999) p.59

De acuerdo a este autor, dos son sus componentes: uno individual y otro denominado contexto de la tarea. Enseguida se describen éstos con base en Cassany (1999).

Contexto de la tarea

El contexto social y físico son los elementos que integran este componente. El primero incluye a la audiencia y a los colaboradores, éstos últimos fueron agregados debido a que en la actualidad muchos textos son desarrollados entre varias personas.

Como parte del contexto físico se encuentran el texto producido y el medio de composición integrado tanto por el contexto de producción (entorno físico, ámbito académico, laboral, personal) como por los instrumentos para la escritura (p.e. computadora).

Se puede observar que en este componente convergen tanto las personas que participan en la elaboración del texto como las personas a quienes se dirige. Asimismo, forman parte la esfera social en que se escribe, es decir, la situación, el lugar y el momento de la escritura, y los materiales que apoyan este proceso. Elementos no considerados en los modelos previos.

Individuo

Componente integrado por la memoria a largo plazo, los aspectos afectivos, los procesos cognitivos y la memoria de trabajo. Todos estos elementos, característicos del sujeto escritor, se abordan a continuación.

- *Memoria a largo plazo.* Es un almacén de información, donde el escritor guarda sus conocimientos acerca de los géneros discursivos, de cuestiones lingüísticas como la gramática, acerca del tema, de la audiencia y de los diversos procedimientos o esquemas de tareas para la realización de actividades relacionadas con la escritura (p.e lectura, revisión).

- *Aspecto motivacional.* Incluye la formulación de objetivos; las predisposiciones, entendidas como la motivación, el interés y emoción del escritor; las creencias o actitudes; y el cálculo coste/beneficio, en el cual, el escritor, según el beneficio que espere conseguir decide el esfuerzo que realizará. Lo anterior se basa o está influido por la experiencia previa del escritor.

- *Procesos cognitivos.* Los procesos que se plantean en este modelo son: la interpretación textual, la reflexión y la textualización, los cuales se describen a continuación.

a) *La interpretación textual*

Consiste en la construcción de representaciones internas de la información que recibe el autor, que puede ser oral (instrucciones del docente, orientaciones de compañeros, diálogo con coautores), escrita (textos que son fuentes de información, consignas de manuales, producciones intermedias), gráfica (mapas, diagramas) e incluso no verbal (observación de la realidad) (Cassany, 1999. p. 64).

De acuerdo con Hayes, para el proceso de escritura, lo más relevante es la información escrita y distingue tres tipos de lectura: a) para comprender textos, es decir para interpretar sus fuentes informativas u orientaciones generales para la producción

escrita; b) para comprender la tarea, que se refiere a la interpretación de las instrucciones escritas; y c) para evaluar el texto producido.

Este último, se refiere a la interpretación que hace el escritor de su propio documento, en este tipo de lectura no sólo se construye un significado sino que se compara con lo que se quería lograr con base en el objetivo y en el género, se piensa en las necesidades de los posibles lectores, se detectan desajustes o problemas y se buscan diferentes alternativas para mejorar el texto (proceso de revisión descrito en el modelo de Flower y Hayes, 1981).

b) La reflexión “se encarga de construir representaciones internas nuevas. Analiza, descompone, transforma, refunde o reelabora las representaciones basadas en inputs externos para crear nuevas versiones que puedan generar productos de salida (outputs: planes de acciones, proyectos de texto).” (Cassany, 1999, p. 62).

Este proceso incluye tres subprocesos: solución de problemas, toma de decisiones e inferencia. La solución de problemas se refiere a la elaboración mental del procedimiento que se seguirá para conseguir un objetivo.

La toma de decisiones se refiere a la evaluación de varias alternativas referentes a la solución de los problemas y a la selección de una. Estos dos subprocesos serán utilizados por el escritor cuando no disponga en su memoria a largo plazo de información rutinaria que pueda aplicar a la situación de escritura particular.

La inferencia consiste en desarrollar información nueva a partir de los datos ya conocidos. Se refiere a la generación de conocimientos a partir de la lectura y de lo que se pretende escribir.

Debido a la importancia que tiene la planificación (proceso abordado en el modelo de Flower y Hayes, 1981) en los modelos de composición escrita, Hayes lo incluye en este proceso de reflexión porque implica un tipo de solución de problemas.

c) La textualización se refiere a la elaboración de los productos (escritos, fónicos o gráficos). Es una tarea compleja que se realiza por partes, en las que se necesita de la lectura, la oralización y de la información almacenada en la memoria a largo plazo.

Este modelo señala que en el individuo los aspectos afectivos o motivacionales, los procesos cognitivos y la información conceptual almacenada en la memoria a largo plazo convergen, en la *memoria de trabajo* para poder ser utilizados en el proceso de escritura.

Debido a que la memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, no atiende en el mismo momento todos los requerimientos del proceso de escritura (p.e. ordenar datos, mantener relaciones entre la información, cuidar la ortografía y puntuación), lo que ocasiona la presencia de errores en las áreas o aspectos desatendidos y genera la necesidad de revisión.

En resumen, se integran los aspectos contextuales, afectivos y cognitivos, se considera la participación de otras personas en la elaboración de un texto, los diferentes instrumentos para la escritura así como la diversidad de contextos en que se escribe (p.e. académico, laboral). Los procesos cognitivos que propone el modelo incluyen los planteados por Flower y Hayes (1981) agregando otras actividades y reorganizándolos en: interpretación textual, reflexión y textualización.

2.3.2.4 Análisis de los modelos cognitivos.

Los modelos presentados son propuestas del proceso general que siguen los escritores al momento de componer sus trabajos. Éstos han surgido de diversas investigaciones desarrolladas con estudiantes de primaria, universitarios, escritores expertos y novatos.

Los modelos coinciden en determinados elementos, los cuales en ocasiones se denominan de manera idéntica o con algún equivalente y en otros casos con nombres diferentes pero haciendo referencia a la misma situación. Estos elementos y características coincidentes son: la recursividad de los procesos y el uso de la memoria a largo plazo (uso de los conocimientos conceptuales y discursivos).

Por su parte los modelos de Flower y Hayes (1981), el de Transformar el conocimiento de Scardamalia y Bereiter (1992) y el de Hayes (1996 citado en Cassany, 1999) presentan las siguientes semejanzas: conciben a la escritura como un proceso de solución de problemas, particularmente de un problema retórico (conocimiento y adaptación del escrito a la temática, audiencia y género).

En los modelos de Flower y Hayes (1981) y de Hyaes (1996 citado en Cassany, 1999) se señala esta característica como parte del Contexto o Ambiente de la tarea. Asimismo, coinciden en la especificación de los procesos cognitivos, aunque con diferentes nombres y forma de organización. En la propuesta de Hayes (1996 citado en Cassany, 1999) están incluidos los procesos señalados por Flower y Hayes (1981).

Así como comparten ciertas similitudes, cada modelo aporta algún elemento que lo caracteriza y hace diferente de los demás. Flower y Hayes (1981) incluye la noción de control o monitor que va indicando al escritor en qué momento cambiar de proceso.

Hayes (1996 citado en Cassany, 1999) actualiza el modelo anterior y añade en el contexto a los colaboradores en la elaboración del escrito y el medio de composición (materiales) e incluye los aspectos afectivos y la memoria de trabajo. Además, reorganiza y renombra los procesos cognitivos de Flower y Hayes (1981) (planeación, traducción y revisión) integrando actividades como la comprensión de lectura y el análisis de la información en estos procesos.

Por su parte, Scardamalia y Bereiter (1992) aportan a este enfoque dos modelos con la finalidad de establecer diferencias entre los escritores, enfatizando la interacción entre los conocimientos conceptuales y discursivos, que se dan en los escritores maduros, acción cognitiva que genera la transformación del conocimiento.

Es importante señalar que los modelos son pautas establecidas con base en investigaciones; no obstante, cada persona sigue su proceso particular de escritura, de alguna manera, abarcando las generalidades expuestas.

2.3.3 Actividades para generar la escritura científica o de investigación.

Los modelos anteriores se han diseñado para explicar el proceso de la escritura en general. A continuación se presentan las dos propuestas de actividades para la escritura científica identificadas en la revisión de la literatura.

La primera se basa en la experiencia de una investigadora, Carlino (2006a), y está conformada por los siguientes pasos:

1. *Análisis de la situación comunicativa.* En este primer paso se debe identificar: a la audiencia, por ejemplo a los pares académicos, próximos tesis o estudiantes en general; la temática; y, el género discursivo (p.e. tesis o ponencia). Aunque estos tres aspectos se identifican al inicio del proceso es de suma importancia tenerlos presentes a lo largo de la escritura, debido a que son las guías para el trabajo posterior.
2. *Encontrar una estructura o eje organizador.* Una vez identificada la situación comunicativa, el siguiente paso es desarrollar una estructura para el trabajo. Ésta se

debe basar en la propia temática y en el género discursivo, debido a que este último, da las pautas de qué información incluir y cómo debe estar organizada.

3. *Lecturas o pláticas con otros investigadores.*
4. *Escritura privada.* Refleja el descubrimiento del escritor y sirve para ordenar su pensamiento, desarrollar ideas, descubrir relaciones, lagunas o contradicciones en la información que ha sido analizada. Algunos ejemplos son: reflexiones, ideas sueltas, fichas, archivos iniciados. Esta escritura brinda una base para que el escritor integre sus pensamientos y genere la escritura pública.
5. *Escritura pública.* Este tipo de escritura es la que encontramos en los diferentes trabajos o formas de divulgación de los estudios científicos. Para realizarla es necesario: conocer ampliamente el género discursivo; conocer la lógica del género, es decir, el saber qué va en cada apartado y cómo se interrelacionan entre ellos; establecer el conocimiento y discutirlo; y utilizar un estilo de redacción apropiado al género, que en la mayoría de los casos en el ámbito de la investigación es de tipo impersonal.
6. *Revisión.* Se refiere a examinar el escrito, reerlo, reescribirlo y muchas veces eliminar información con la finalidad de lograr transmitir un significado y generar conocimiento. Este paso no es precisamente el último, se va realizando en diferentes momentos conforme se avanza en el escrito.

Por su parte, Miras y Solé (2007) enfatizan que la elaboración de un texto científico implica involucrarse principalmente en actividades de lectura y escritura de diversa índole, las cuales suelen desarrollarse de manera paralela, aunque existen momentos donde alguna de ellas se convierte en el centro del trabajo. Para la realización de estas actividades, las autoras señalan que la ayuda de un asesor (p.e el diálogo con éste), permite que se aprenda y realice la lectura y escritura de “la ciencia”.

A continuación se describen las actividades que reportan estas autoras. Una de las primeras es introducirse al campo de estudio, es decir, llevar a cabo una *lectura exploratoria* donde se identifiquen los conceptos, palabras clave, teorías y resultados principales de investigación.

Asimismo, implica una lectura de documentos similares al que se producirá, por ejemplo, tesis, artículos, ponencias, proyectos de investigación; en los cuales se fundamentará el texto y que servirán como ejemplo de la escritura.

En esta exploración se considera también el diálogo con expertos o asesores que guíen la búsqueda así como la organización de la información. En este sentido, el apoyo del asesor es un recurso para que el estudiante aprenda cuáles son los criterios de selección de los materiales.

Por lo que la lectura exploratoria es a la par o llega a convertirse en una *lectura selectiva*, que implica la capacidad de discernir o elegir los textos que se leerán con la finalidad de comprenderlos y de aprender de ellos. Esta selección se puede realizar a través de diferentes estrategias como: leer el resumen, identificar palabras claves o ubicar si es un documento clásico del campo de estudio o uno de reciente publicación.

Estas lecturas se acompañan de una *escritura* también denominada *exploratoria*, la cual se refiere a las textualizaciones propias de la información que se ha localizado, por ejemplo los resúmenes, las ideas surgidas a partir de la lectura o el subrayado de los materiales. Actividad que implica una forma de organizar la información que se recopila.

De acuerdo con las mismas autoras, una vez que se cuenta con estos materiales, el escritor debe realizar la *lectura de comprensión o elaboración*. La información y el aprendizaje que obtenga de ellos le permitirán realizar la *escritura de elaboración*, es decir, esquemas, mapas conceptuales, síntesis, listado de ideas, borradores de su texto, los cuales, en este momento, no tienen que cumplir con todos los requerimientos de la escritura científica.

Posteriormente, esta escritura deberá convertirse en una *escritura comunicativa*, en la cual el escritor cuidará que su texto se adapte a las convenciones de la disciplina académica y a los posibles lectores. Para esto, la *lectura de revisión*, personal y por parte de otras personas, será un instrumento clave para la modificación del texto e incluso se podrá identificar la necesidad de más lecturas y escrituras exploratorias y de regresar a textos para mejorar la comprensión de éstos y la reescritura de determinados apartados. Esta situación ejemplifica el carácter recurrente y dinámico de la investigación y de su escritura.

Como se observa en este apartado cada propuesta enfatiza diversas actividades; a pesar de esto, en ambas se aprecia la necesidad de lectura de otras investigaciones así como

de diversos tipos de escrituras. En este sentido, este trabajo busca conocer cuál es el proceso o las actividades que sigue un estudiante de posgrado para la elaboración de un texto científico como lo es la tesis y aportar elementos a la discusión del tema.

En la realización de esta escritura científica, algunos autores han identificado diversas dificultades a las que se enfrentan los estudiantes, las cuales se presentan en el siguiente apartado.

2.3.4 Dificultades en la escritura de tesis.

Para esta investigación, las dificultades en la escritura de la tesis se entienden como las situaciones que obstaculizan, entorpecen o impiden el proceso de escritura y la obtención de un producto escrito que cumpla con todos los requisitos o lineamientos establecidos en la institución educativa.

Antes de abordar los trabajos específicos acerca de las tesis de posgrado, se describen las dificultades de los estudiantes de licenciatura, las cuales se reconocen como dificultades presentes también en alumnos de posgrado (Carlino, 2004).

Esta información se presenta en primer lugar debido a que se considera como las dificultades antecedentes de los estudiantes de posgrado, y que suelen presentarse o continuar en el nuevo nivel de estudios.

Las dificultades identificadas por Carlino (2004) son:

- no pensar en los posibles lectores (quiénes son, cuáles son sus expectativas), sólo concentrarse en el propio proceso sin considerar si el texto será claro y comprensible para las personas a quienes se dirige;
- desaprovechar el potencial epistémico de la escritura, al no considerar a sus lectores no establecen la relación entre contenido y género discursivo necesaria para la generación o transformación del conocimiento;
- revisar los textos sólo en forma lineal o superficial, es decir, sólo palabras o frases sin considerar la estructura o el significado del texto; y,
- postergar el momento de empezar a escribir, lo cual puede deberse a la inseguridad, desconocimiento de los criterios con los que debe cumplir el texto o a la ansiedad de estar frente a una página en blanco (Rieneker, 2003, como se citó en Carlino, 2004).

Las investigaciones sobre las dificultades en la escritura de la tesis han sido desarrolladas principalmente en Argentina por autores como Arnoux et al. (2005), Carlino (2006a), Di Stefano et al. (2003) y Pereira y Di Stefano (2007). En México, se identificó el trabajo de Sánchez et al. (2009).

Entre las dificultades identificadas se encuentran: estructurar o reorganizar los conocimientos para adecuarlos a una audiencia, es decir, ponerse en el lugar del lector; a esto se añade la ambigüedad de dirigir su escrito a una audiencia que se supone simétrica (pares académicos), pero que en realidad no lo es, es decir, durante el proceso de escritura de la tesis aún no se es par ni del asesor ni de los lectores; sin embargo, el escrito debe reflejar que es un par académico de éstos últimos; aunado a las dos anteriores, los tesistas trabajan con la angustia por la crítica que recibirá su documento (Carlino, 2006a).

Estas dificultades ejemplifican que el proceso de convertirse en un escritor de una comunidad académica tiene implicaciones no sólo de orden lingüístico y cognitivo sino afectivo o emocional.

Otra dificultad, de acuerdo con Carlino (2006a) es integrar diferentes voces o la información de diversos autores en el escrito, lo cual significa relacionar tanto las ideas identificadas en otros textos como la propia postura. En este sentido, el tesista o nuevo autor debe aprender a posicionarse de manera crítica ante la literatura y asumir una postura propia y argumentada.

Además, la integración de información requiere una serie de actividades que representan otras complicaciones para el tesista, como: resumir, parafrasear, citar, criticar, argumentar y categorizar la información en su escrito (Carlino, 2006a); todo, con base en el conocimiento del género, que, como señala la autora, muchas veces es desconocido para el nuevo autor.

Cabe mencionar que el dominio del género discursivo no es asunto estrictamente técnico sino que requiere de los recursos cognitivos y argumentativos del escritor, los cuales se espera vaya desarrollando en el transcurso de la escritura, no de manera espontánea sino con la guía de su asesor.

A partir de una revisión de la literatura, Di Stefano et al. (2003) señalan que la falta de orientación y apoyo durante el desarrollo de la tesis puede provocar en los estudiantes sentimientos de pérdida, de inseguridad y falta de confianza en sus capacidades.

Por lo que el acompañamiento se considera fundamental para el avance y aprendizaje de las prácticas discursivas. Con relación a los asesores es posible que algunos sean más competentes que otros para guiar los trabajos de investigación de sus estudiantes de acuerdo a sus diversas formaciones y creencias. De la misma manera, es evidente que existen diferencias entre disciplinas y especialidades académicas que marcarán la forma de este proceso de acompañamiento (Becher, 2001).

Por su parte, Arnoux et al. (2005) reportan una serie de dificultades en la escritura agrupadas con base en el momento en que se presentan. Los siguientes resultados fueron obtenidos de los programas del área de Ciencias Sociales, donde desarrollaron su investigación.

De acuerdo con las autoras las mayores dificultades en la elaboración del proyecto son: redactar el título, especificar el tema y escribir el estado de la cuestión. Con respecto al título, la dificultad se presenta como una tensión para el estudiante entre la comprensión del tema, ser conciso en su elaboración y cautivar al lector. Para la elaboración del estado de la cuestión intervienen varios aspectos que complican su escritura, entre los que se encuentran: la identificación de bibliografía pertinente; el conocimiento de los enfoques relevantes al tema; y el ubicarse en el rol de “enunciador”, es decir, como el autor capaz de evaluar los trabajos anteriores y hacer un aporte en su escrito.

El nuevo rol de productor exige al estudiante la capacidad de crítica y autocrítica, organización, análisis y generación de los propios argumentos, así como el *pensar* en los conocimientos e integrarlos; capacidades que se logran al introducirse en las prácticas de producción de textos propias del área (Di Stefano et al., 2003).

De acuerdo con las autoras, posicionarse en este nuevo rol es una tarea que se presenta complicada, en la mayoría de los casos, debido a la experiencia previa de los alumnos, los cuales están acostumbrados a aceptar, sin un análisis profundo, las citas de otros autores, así como a elaborar resúmenes o síntesis que no incluyen sus puntos de vista u opiniones debidamente justificadas; de igual modo, se complica por la falta de guía de la comunidad profesional.

Asimismo, de acuerdo con las autoras, al realizar un índice del documento se observaron dificultades en el establecimiento de un orden de escritura y de un plan de textual.

Con relación a la elaboración de los capítulos de la tesis, las autoras mencionan que se convierten en monografías o ensayos que les sirven para acreditar los cursos de Seminario. Aunque estos documentos representan un avance considerable, implica cierto grado de dificultad reformularlos en un todo con una sola orientación argumentativa.

Además, durante la elaboración de estos capítulos se encuentran dificultades como: el uso inadecuado de las citas, por ejemplo, el no justificar su inclusión, el no delimitar el texto de otros autores y el propio, así como el lograr entablar un “diálogo” con la cita.

Por su parte, Pereira y Di Stefano (2007) presentan los resultados de un diagnóstico de dificultades centradas en la elaboración del proyecto de tesis. Las dificultades identificadas fueron: el sentimiento de soledad (p.e falta de diálogo con sus tutores), representaciones sociales que sobredimensionan la tarea a realizar e incrementan la inseguridad de los tesistas, desconocimiento de las características de la tesis, así como falta de lectura de este tipo de trabajos, desconocimiento de la escritura como práctica comunicativa, del proceso de escritura y falta de entrenamiento en la producción de textos académicos.

Específicamente en México, Sánchez et al. (2009) realizaron un estudio con el objetivo de conocer las dificultades de escritura de los estudiantes de un programa de maestría en ciencias de la ingeniería cuando redactan documentos técnicos para dar a conocer sus avances de investigación.

Los resultados indican que los estudiantes conocen las reglas gramaticales pero al momento de redactar el texto presentan dificultades en el uso de adjetivos, en la puntuación (p.e. entre coma y punto y coma) y cometen errores ortográficos. Asimismo, se les dificulta variar las palabras o frases utilizadas, emplean frases coloquiales, imprecisas, breves, sin un sujeto o verbo, además de cambiar de idea en un mismo párrafo.

Como se observa, este último estudio, a diferencia de los anteriores, se centra en aspectos gramaticales y ortográficos, que si bien son relevantes en la producción escrita y representan dificultades para los estudiantes, éstos pueden resolverse fácilmente si el tesista se ha apropiado del conocimiento, se identifica como un autor y posee claridad con respecto a lo que quiera comunicar.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con la finalidad de organizar las dificultades identificadas en la literatura, éstas se agrupan de acuerdo a las dimensiones² que implica la producción escrita:

Género discursivo

- Desconocimiento de las características del género tesis.
- Desconocimiento de los criterios con los que debe cumplir la tesis.
- Desconocer la función académica de este tipo de escrito: mostrar que se es experto.

Proceso de escritura

- Desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura.
- Postergación del momento de iniciar la escritura.
- Dificultades y deficiencias en la planeación y automonitoreo del proceso de escritura.
- Nula o escasa identificación de la audiencia y de la perspectiva del lector.
- Ausencia de objetivos de escritura y de formas que guíen una correspondencia entre ellos.
- Ausencia de criterios eficientes para una revisión pertinente y efectiva del escrito.

Dominio conceptual

- Desconocimiento o falta de claridad en el tema.
- Problemas para especificar la temática.
- Problemas para elaborar el estado de conocimiento.

Características de la escritura científica

- Problemas para aportar ideas nuevas. Ubicarse en el rol de enunciador.
- Dificultad para construir argumentos.
- Desconocimiento de las formas para citar o parafrasear.
- Dificultad para dialogar con los autores.
- Desconocimiento de cómo integrar diferentes voces en el escrito.
- Problemas para sintetizar la información.
- Falta de un orden lógico en la presentación de las ideas.
- Problemas con la reorganización de la información.
- El escrito se mantiene en un tono descriptivo y no llega a ser analítico.

² En este trabajo se utiliza el término dimensiones como los aspectos característicos que implica el estudio de la escritura y de manera particular de la escritura de la tesis.

- Desconocimiento de las prácticas discursivas propias del nivel y del área de estudio.

Aspecto gramatical

- Problemas en el uso de los recursos gramaticales (p.e reglas de sintaxis, ortografía, puntuación), en la normatividad (claridad y orden, precisión, elegancia)
- Problemas en el formato (p.e empleo del estilo APA).

Relacionados con la parte afectiva

- Sentimientos de soledad e inseguridad por la falta de orientación y de apoyo.
- Angustia de estar frente a una página en blanco.
- Angustia por la crítica que podrá recibir su trabajo.

En síntesis, la escritura es un proceso de producción con la finalidad de comunicar ideas y que permite la revisión de nuestro pensamiento, características que la convierten en un recurso relevante para la vida académica en todos los niveles educativos.

De manera particular, en la educación superior los estudiantes elaboran textos académicos y científicos, cuyas características principales son: la claridad de la redacción, la aportación de un conocimiento novedoso o contribución original, la sencillez del discurso, la organización y el uso de un lenguaje neutro, objetivo, formal y apropiado al área de conocimiento (Carcedo, 1998; Carlino, 2006a; Day, 2005; y Escalante, 2009).

La tesis, género en el que se centra esta investigación, ha sido definida o caracterizada por diversos autores (p.e Arnoux et. al., 2005; Carlino, 2006a; Di Stefano et al., 2003; Flores-Crespo, 2007; Ibáñez, 1995 y Soriano, 2008) como un trabajo de investigación inédito y original sobre un tema concreto, sustentado en un marco conceptual, cuyo objetivo es establecer una idea, desarrollarla y defenderla.

Este tipo de textos académicos no son enseñados en los niveles escolares previos, a pesar de esto existe el supuesto en los docentes de educación superior de que los estudiantes los dominan. En este sentido, de acuerdo a las nuevas tendencias en el estudio de la escritura, en este trabajo se conceptualiza a los estudiantes de educación superior como aprendices de las prácticas de escritura y lectura, denominadas alfabetización académica.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Con respecto al proceso que sigue un escritor para elaborar un texto, a lo largo de años de estudio se han desarrollado diversos modelos cognitivos, como el de Flower y Hayes (1981) que es un referente clásico en la literatura del tema.

Aunque estos modelos son guías teóricas en el estudio de la escritura científica, no fueron desarrollados a partir de ésta. Carlino (2006a) y Miras y Solé (2007) describen una serie de actividades para la elaboración de textos científicos, donde intervienen diferentes tipos de lectura (de selección y de comprensión) y de escritura (p.e privada y pública), así como la participación de asesores o revisores con quienes se dialoga para construir el escrito. Elementos que no son considerados en los modelos cognitivos.

El estudio de las dificultades que se viven en el proceso de escritura de la tesis es un área que se ha desarrollado en los últimos años. Éstas se pueden agrupar considerando la dimensión a la que hacen referencia: género discursivo, proceso de escritura, dominio conceptual, características de la escritura científica, aspecto gramatical y cuestiones afectivas.

Sin embargo, falta mayor información que permita identificar qué dificultades viven y qué apoyos necesitan los estudiantes de posgrado de diferentes áreas de estudio tanto a nivel nacional como local. Esta situación problemática fue uno de los motivos que dio origen a la presente investigación.

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo busca aportar información al campo de conocimiento de la escritura, integrando: el conocimiento del proceso de escritura desde la voz de los tesistas (el sujeto escritor), proceso particular que se relaciona con la formación metodológica y sus dificultades; los eventos letrados o participación de asesores y revisores, y que forman parte de la elaboración de la tesis; y, el análisis de la producción escrita, es decir, de la tesis.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se presenta el enfoque y diseño de la investigación, se describen los criterios de selección de los participantes, los instrumentos, las técnicas de recolección y el proceso de análisis de la información.

3.1 Enfoque metodológico

El presente trabajo se ubica en el paradigma de investigación cualitativo, al asumir para su delimitación y desarrollo, las características que según Taylor y Bogdan (1987) posee la investigación cualitativa, y que a continuación se mencionan:

- explorar en las propias palabras de las personas, habladas o escritas;
- desarrollar e identificar conceptos y comprensiones partiendo de los datos;
- ver el escenario y a las personas en una perspectiva holística, en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se halla; y,
- comprender detalladamente a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, e involucrarse en la manera de pensar, conocer, sentir y valorar de las personas.

3.2 Diseño de investigación. Estudio de caso

Para lograr el objetivo de esta investigación se empleó un estudio de caso, entendido como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11). Es un diseño de investigación centrado en la descripción y análisis intensivos y holísticos de una sola entidad, fenómeno o unidad social; con las características de particularidad, descripción, heurística e inducción (Merriam, 1988).

En esta investigación, de acuerdo con la clasificación de estudio de caso de Stake (2005), se siguió un *diseño de estudio de caso instrumental y colectivo*. Instrumental porque a partir de un caso se busca conocer y comprender un fenómeno particular (la escritura de tesis) sin que el interés sea en el caso mismo; y colectivo, porque a través de un número de casos, en los cuales se tiene un interés secundario, se estudia el fenómeno de investigación (Stake, 2005). Cada estudio de caso es un instrumento para aprender sobre el

objeto de estudio (Stake, 1998) que en este trabajo son las dificultades vividas durante el proceso de producción escrita de la tesis de maestría.

3.3 Selección del escenario y de los participantes

Para dar respuesta a las preguntas de investigación y conocer el fenómeno de estudio desde la perspectiva de los propios participantes se decidió trabajar con los egresados de la Maestría en Investigación Educativa en una universidad del sureste de México, donde se identificaron las situaciones problemáticas que llevaron al problema de estudio de este trabajo.

Las personas que participaron fueron seleccionadas con base en los siguientes criterios: 1) pertenecer a la generación que ingresó en 2007 a la Maestría; 2) haber presentado el examen de grado; 3) tener disposición y tiempo para colaborar en el estudio así como la facilidad de proporcionar sus avances de tesis.

El criterio de la generación se estableció porque al inicio de la recolección de datos (julio 2010) ya había transcurrido un año de su egreso, es decir, el tiempo estipulado por la institución para que los egresados presenten su examen de grado. Asimismo, se consideró como un tiempo razonable para que la experiencia vivida aún se recordara con cierta facilidad.

El propósito de entrevistar a los egresados que ya habían presentado su examen de grado fue recuperar todo el proceso de escritura de la tesis, incluida la etapa final donde integran y adaptan toda la información generada en cada seminario de investigación.

La disposición a participar, la coincidencia en tiempos y, en particular, la posibilidad de entregar los avances de tesis fueron elementos clave para la selección de los entrevistados. Lo anterior, debido a que la integración de estos aspectos implicaba la posibilidad de aprender de estos casos, característica que Stake (2005) señala como una de las más importantes para los criterios de selección.

Los criterios de exclusión del estudio fueron: que los egresados estuvieran fuera de la ciudad de Mérida al momento de realizar las entrevistas; que no hubieran presentado el examen de grado al momento de hacer la selección; o que tuvieran alguna relación de amistad con la investigadora.

Con base en los primeros dos criterios de selección y en todos los de exclusión se identificaron a 9 egresados del programa. Al considerar el tercer criterio de selección se contó con la participación de cuatro egresados: dos mujeres y dos hombres.

Las características generales de los participantes son las siguientes: sus edades oscilan entre 27 y 29 años; y su formación inicial fue en el campo de las ciencias sociales y humanidades y en las ciencias de la conducta.

3.4 Técnicas de recolección de datos

Entrevistas.

Se decidió utilizar la entrevista debido a que es “una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado” (Rodríguez, Gil y García, 1999 citados en Pinto, 2010) desde la voz de los participantes, característica que interesa de manera particular en esta investigación.

En este sentido, Walker (1989, en Angulo y Vázquez, 2003 citados en Pinto, 2010) señala que las personas entrevistadas, si se les induce a hacerlo, son capaces de reflexionar y explicar su conducta, sus prácticas y sus acciones.

Para la recolección de la información, primero se contactó con las autoridades de la institución donde se realizó el estudio para solicitarles su autorización. Después que aceptaron participar, se contactó a la coordinadora de la MIE, quien proporcionó los datos necesarios de los egresados para identificar a los posibles participantes. Una vez identificados se procedió a contactarlos y a programar la fecha, lugar y hora de las entrevistas.

Al inicio de éstas se les explicó su finalidad y se les entregó un consentimiento informado (ver anexo D) para que tanto el entrevistado como el entrevistador tuvieran un documento que explicite, y donde ambos acepten, la finalidad y formas de recolección de los datos.

Después de realizar las dos entrevistas con cada egresado se solicitaron los datos generales de los asesores y las formas de localizarlos. Se contactaron y se programaron las fechas, horas y lugares de las entrevistas.

Durante todas las entrevistas se realizaron modificaciones a los guiones debido a la necesidad de adaptar las preguntas a las situaciones y experiencias expresadas por cada entrevistado.

Revisión de documentos.

Después de las entrevistas con los egresados se les solicitó sus avances de tesis, los cuales (algunos impresos y otros electrónicos) fueron revisados con el objetivo de conocer los cambios realizados durante su escritura, como por ejemplo: en la estructura del documento, en la información que incluían, en los autores que citaban, en las formas de citar.

Asimismo, la finalidad de estas revisiones incluyó identificar los tipos de observaciones que los asesores u otros revisores señalaban. Esta información también permitió la validación de los datos que habían proporcionado egresados y asesores en las entrevistas previas.

3.5 Instrumentos

En esta sección se describen los instrumentos utilizados para recolectar la información del estudio tanto con los egresados como con sus asesores, quienes brindaron diversos elementos o perspectivas del tema que permitieron integrar una visión en conjunto acerca del problema de investigación.

3.5.1 Guiones de entrevista.

Egresados.

Con el objetivo de recuperar las experiencias previas, el proceso de escritura, conocer a las personas que participaron en este proceso y sus formas de intervención, así como las dificultades enfrentadas y las estrategias para superarlas, se diseñó un guión de entrevista semi-estructurada que permitió la generación de otras preguntas según la información que se generó durante la entrevista.

A continuación se presentan las categorías de estudio en las que se basó el diseño del guión (ver Tabla 3.1). Estas categorías y las preguntas que surgieron se construyeron a partir de la información teórica referente al proceso de escritura y al género discursivo de la tesis (sus características y fases).

Tabla 3.1 Categorías para el diseño del guión de entrevista.

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Temas</i>	<i>Autores/Fundamento</i>
<i>Antecedentes relacionados con la escritura científica o de investigación</i>	Percepción	- Función de escribir	Esta categoría y sus preguntas se incluyeron con base en el modelo de Hayes (1996) donde se plantea que en el proceso de escritura influyen las creencias que tienen las personas acerca de ésta. De igual manera su experiencia previa es un factor importante en la recuperación de la información (memoria a largo plazo) relacionada con la forma de realizar la composición.
	Experiencias previas	- Actividades o tipos de trabajos relacionados con la escritura académica o de investigación en licenciatura. - Dificultades en la escritura.	
<i>Escritura de la tesis de maestría</i>	Proceso	- Motivos de desarrollo del tema.	Esta categoría y subcategorías son parte central del trabajo porque pretenden identificar el proceso y las dificultades experimentadas por los egresados. Se plantearon con base en el proceso de elaboración de una tesis (sus fases) y de acuerdo a los modelos cognitivos y propuestas de producción de textos científicos (Carlino, 2006a; Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996; Miras y Solé, 2007 y Scardamalia y Bereiter, 1992). Asimismo, se consideraron los Seminarios de Tesis y la estructura solicitada en el posgrado.
	Tema de tesis	- Descripción de las actividades que realizó el egresado para desarrollar cada fase y entregar el (los) producto(s) solicitado(s).	
	Definición del problema	- Descripción de los pasos que siguió el egresado para escribir su documento.	
	Propósito u objetivo	- Mención de las dificultades encontradas con relación a la escritura de sus documentos. - Mención de las diferentes formas de enfrentar esas dificultades.	
	Búsqueda de información		
	Diseño		
	Resultados		
	Interpretación		
	Proceso (planeación, traducción, revisión).		
	Dificultades		
	Personas relacionadas con el proceso de escritura (<i>eventos letrados</i>)	- Mención de las personas que lo ayudaron en el proceso de escritura. - Descripción de las actividades que realizaba con estas personas, así como de los beneficios o no de estas interacciones para la escritura.	
<i>Emociones/Sentimientos</i>		- Mención de los sentimientos experimentados en la escritura de la tesis.	Esta categoría se incluyó porque de acuerdo al modelo de Hayes (1996) las emociones o predisposiciones al momento de escribir son otro factor que influye o se relaciona con el proceso de escritura.

Con la finalidad de validar y mejorar el guión de entrevista propuesto se realizó un jueceo de éste. Los aspectos a revisar fueron: adecuación de las preguntas a los objetivos, estructura de los apartados, extensión y redacción. En total participaron seis jueces: dos Doctores en Educación y expertos en metodología, una Doctora experta en el tema de cultura escrita, un Maestro en Investigación Educativa y dos estudiantes de Maestría en Investigación Educativa.

De igual manera, con el propósito de conocer cómo funcionaba la entrevista, es decir, la adecuación del vocabulario, del tipo de preguntas, el tiempo aproximado; y de practicar las habilidades de un entrevistador, se realizaron dos entrevistas piloto o de prueba. La primera a un estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Investigación Educativa de la institución donde se realizó el estudio y la segunda a una egresada de la Licenciatura en Historia de otra Universidad, quien había elaborado una tesis para titularse.

Con base en las observaciones y sugerencias de los jueces y participantes se diseñó la versión final del guión de entrevista (ver anexo B), el cual consta de 29 preguntas. Cuatro referentes a la categoría de antecedentes; 23 enfocadas en la escritura de la tesis y sus subcategorías; y, dos para las emociones.

Con la intención de profundizar en las respuestas de los egresados, de aclarar algunas dudas y de preguntar cuestiones que quedaron pendientes en la primera entrevista, se diseñó un segundo guión semi-estructurado enfocado en las necesidades que se identificaron con cada participante.

Asesores de los egresados.

El guión de entrevista semi-estructurado para los asesores se diseñó con la finalidad de conocer su perspectiva acerca de las dificultades de sus tesis, así como su intervención en el proceso de escritura de la tesis (ver anexo C). Cabe mencionar que este guión fue revisado por dos maestros en investigación educativa. Los aspectos del jueceo fueron: adecuación de las preguntas a los objetivos y redacción.

Asimismo, la información recolectada en esta entrevista tuvo como finalidad validar tanto los datos obtenidos en las entrevistas con los egresados como la información identificada en los avances de tesis.

3.6 Análisis de la información

En este apartado, primero se describe el procedimiento de análisis de la información caso por caso, donde se integra lo encontrado en la entrevista con el egresado, con el asesor y en los avances de tesis.

Posteriormente, se presenta la forma en que se analizaron e integraron los resultados de los cuatro participantes del estudio con la finalidad de conocer las semejanzas y diferencias ente ellos. Para así, hablar del fenómeno de estudio.

Tanto el análisis individual como el de los cuatro casos se basaron en las categorías previamente establecidas (ver Tabla 3.1) y en la categoría que surgió durante el análisis de los casos, escribir en el posgrado.

3.6.1 Análisis de las entrevistas caso por caso.

Egresados y asesores

Para mantener la confidencialidad de la información se designaron seudónimos para los participantes así como para el de los profesores y asesores. Asimismo, los nombres de proyectos o programas donde participaron fueron modificados.

Con tres asesores y con todos los egresados, las entrevistas fueron audiograbas y transcritas de manera completa en archivos de *Word*. Uno de los asesores no aceptó que se audiograbara su entrevista, así que durante ésta se utilizó la estrategia de toma de notas para registrar la información que proporcionó.

En todas las transcripciones se mantuvo la fidelidad de los datos, al incluir las muletillas, los espacios de silencio y al hacer algunas aclaraciones referentes a lo que sucedía durante la entrevista. Sin embargo, para una mejor lectura de los fragmentos utilizados en los resultados se realizó una edición baja de la transcripción de éstos, es decir, se eliminaron las muletillas, repeticiones y pausas (Farías y Montero, 2005 citados en Pinto, 2010).

A cada entrevista se le asignó un código, por ejemplo: **E1CA**, que significa, E: Entrevista, 1: que es la entrevista número uno del participante, C: Caso, A: inicial del nombre asignado al participante, para este ejemplo Adolfo (todos los códigos se pueden identificar en el Anexo E). Éstos sirvieron para identificar a qué entrevista se refiere cada uno de los fragmentos recuperados para el estudio.

De igual manera, a cada categoría del guión de entrevista se le asignó un código y un color. Por ejemplo, para la categoría experiencia previa el código es EXP PREV y el color Azul (ver Anexo F). Lo anterior, con la finalidad de señalar el texto específico que pertenecía a cada categoría.

Una vez transcritas las entrevistas y con los códigos establecidos se procedió a la categorización de los datos. Primero se hizo una lectura detallada de la entrevista y luego en un documento impreso se señalaron los códigos y se subrayó el texto con los colores correspondientes a las categorías identificadas.

Durante este proceso surgieron nuevas categorías o subcategorías (temas abordados por los entrevistados no considerados con anterioridad) (ver anexo F) y se escribieron las ideas que se generaron a partir de la información revisada (p.e preguntas para profundizar, ideas para el análisis o para revisar en las otras entrevistas). Posteriormente, toda la información, clasificada por categorías, se concentró en documentos de *Word*.

Después de lo descrito, se releyó cada entrevista y se revisó la información de cada categoría. A partir de esto, en el caso de Gabriela y Estefanía, se les solicitó mayor información por medio del correo electrónico. Estos escritos fueron identificados como materiales de comunicación y codificados de la siguiente manera: MtC.

Se elaboró un relato del proceso de escritura de cada egresado, los participantes que intervinieron y las dificultades encontradas en cada caso así como un resumen con los datos más relevantes por categoría. A partir de este relato con sus viñetas se separaron las categorías: experiencia previa, escribir en el posgrado, proceso de escritura, eventos letrados, dificultades y estrategias para enfrentar o superar las dificultades.

3.6.2 Análisis de los avances de tesis.

Los avances de tesis se identificaron a través del siguiente código, MtAv1, el cual significa Material de Avance número uno, para este ejemplo. Para analizarlos se elaboraron dos cuadros por egresado con la finalidad de concentrar la información identificada (ver anexo G). En el primero se indicó el número de avances con que se contaba, la información que contenían, si éstos estaban revisados o no y por quién (p.e asesor, un integrante del comité revisor).

En el segundo cuadro, en los renglones se especificaban los apartados generales de la tesis (p.e problema de investigación, marco teórico) y en las columnas, se señalaban los diferentes avances. En la intersección de apartado de tesis con avance se describía la información que se encontró en el documento, por ejemplo: la estructura del texto, las observaciones identificadas y los cambios de un avance a otro.

3.6.3 Análisis intercaso.

Después de haber integrado cada caso con la información proporcionada por el egresado, el asesor y con los avances de tesis, se procedió a realizar un análisis de cada categoría del estudio con base en las semejanzas y diferencias entre los casos de estudio, lo cual permitiera hablar del tema de investigación.

Así, para cada categoría se especificó en qué aspectos coincidían las vivencias de los egresados, en qué eran diferentes o que hacía particular la experiencia de cada uno. Asimismo, se establecieron los aprendizajes obtenidos en cada caso de estudio y en su conjunto.

3.7 Triangulación de la información

Con la finalidad de validar la información obtenida se trabajó de la siguiente manera:

- se utilizaron diversas formas de recolección de la información: entrevistas con egresados y asesores, y revisión de avances de tesis y tesis;
- los entrevistados revisaron las transcripciones de sus entrevistas;
- una persona externa al trabajo de tesis revisó el análisis realizado, tanto de cada caso como del intercaso; y
- se revisó la información proporcionada por el sujeto en los diferentes momentos de la entrevista (para ver consistencias o eventuales inconsistencias).

Capítulo 4. Marco contextual

Este capítulo tiene la finalidad de presentar un panorama general acerca de la MIE, el cual sirva como contexto para la interpretación de los resultados. Está conformado por dos apartados: en el primero, se describen las características generales de la Maestría en Investigación Educativa; y en el segundo, se señalan los aspectos relacionados con las exigencias discursivas que establece el programa.

La información se basa en las siguientes fuentes de datos: Plan de Estudios de la Maestría (2004), Guía para la elaboración de la Tesis (2006) y entrevista realizada al Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación (UPI).

4.1 Contexto académico del posgrado. Maestría en Investigación Educativa (MIE).

La institución donde se imparte el programa está ubicada en el sureste del país y fue fundada en 1984. La Maestría en Investigación Educativa (MIE) tiene como antecedente a la Maestría en Educación Superior, creada en 1981. Con la finalidad de actualizar este último y de adecuarse a las necesidades de la población, en 2004 se diseñó un nuevo plan de estudios con el nombre de Maestría en Investigación Educativa.

El objetivo principal de la MIE es “formar profesionales de la investigación educativa que posean las competencias fundamentales para el diseño y la realización de trabajos de investigación educativa, básica y aplicada, y que contribuyan en la identificación, estudio y generación de propuestas de solución a los problemas educativos de su entorno”.

Es un programa orientado a la investigación, de modalidad presencial y con una duración de cuatro semestres. Está basado en un modelo por competencias y en un sistema de créditos; organizado en asignaturas (obligatorias y optativas); con un plan flexible; y, un sistema de tutorías (desde el ingreso hasta el egreso) para contribuir al desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

La maestría está reconocida por la Secretaría de Educación con valor para Carrera Magisterial y registrada en el Programa Integral de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP). Asimismo, el programa está evaluado por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) en el nivel 1 de consolidación y pertenece al

Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) como un programa consolidado del Padrón Nacional de Posgrado.

4.2 Características del programa relacionadas con las exigencias discursivas

En los siguientes párrafos se presentan algunos extractos referentes a temas relacionados con la escritura, identificados en el plan de estudios y en la guía para la elaboración de la tesis de posgrado. En el último punto se exponen los comentarios de las personas entrevistadas con relación a esta temática.

4.2.1 Plan de estudios.

Perfil de egreso. Competencias.

Con base en el modelo de competencias, el Plan de estudios (2004) establece tres niveles de competencia:

Las competencias básicas, las genéricas y las específicas. **Las *competencias básicas* son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo, el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático) (negritas añadidas).** Las *competencias genéricas* son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Por último, las *competencias específicas* son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas con las condiciones específicas de ejecución. (p. 18).

Como se observa en las líneas resaltadas, la competencia de lenguaje oral y escrito se conceptualiza como algo aprendido previamente, es decir, una capacidad con la que llega el estudiante y que consecuentemente mantiene hasta su egreso porque lo obtuvo en niveles escolares anteriores. Esta conceptualización podría tener una implicación en el desarrollo del programa: no abordar la escritura académica y científica como parte de la formación de los estudiantes.

En cuanto a las competencias específicas que debe desarrollar el estudiante se encuentran: “formular y llevar a cabo proyectos de investigación; diseñar y validar

instrumentos y procesos de evaluación educacional; analizar e interpretar datos cuantitativos y cualitativos; y difundir los resultados de la investigación realizada”.

Para todas las competencias anteriores se requiere el uso de la expresión escrita. En este punto, vale la pena reflexionar que el desarrollo y logro de estas competencias en la práctica no debe ser tomado con ligereza debido a que no sólo implica la ejecución de una competencia básica de expresión escrita sino que, desde el enfoque de este estudio, necesita de un proceso de aprendizaje guiado con base en las características particulares de la escritura en investigación.

Asignaturas.

En la revisión del Plan de estudios se identificó que algunos objetivos de las asignaturas hacen referencia explícita a la elaboración de algún documento escrito. Por ejemplo: “diseñar propuestas de investigación; diseñar procesos de evaluación educacional; utilizar la estadística como herramienta para elaborar el informe estadístico de un proyecto; formular el anteproyecto de tesis; elaborar y defender el proyecto de tesis; analizar e interpretar la información recolectada en el trabajo de campo; y, redactar y presentar el informe final”.

En los criterios de evaluación casi todas las asignaturas solicitan algún documento escrito, como: la elaboración de proyectos o propuestas de investigación; análisis crítico de artículos; o, ensayos e informes metodológicos. De manera particular, en los cuatro seminarios de tesis se solicita un avance escrito de la tesis como evaluación final del curso: en primero, el anteproyecto; en segundo, la revisión de la literatura; en tercero, el capítulo de resultados; y en cuarto, el informe final de la tesis.

Específicamente el Seminario de Tesis IV (impartido en cuarto semestre) está enfocado en: redacción científica; citas y referencias; tablas y figuras; márgenes, leyendas y apéndices. Toda la bibliografía propuesta se centra en los manuales de estilo y en libros para la escritura de tesis.

Únicamente en dos asignaturas diferentes al Seminario de Tesis IV se identificaron materiales de apoyo a la escritura. En una se sugiere el Manual de estilo de la *American Psychological Association* (APA por sus siglas en inglés) y en otra, *The Prentice Hall Guide to Research Writing*.

Con lo anterior se observa que un componente esencial del programa, según el Plan de estudios, es la elaboración de documentos de corte científico; sin embargo, es hasta el último semestre donde se abordan, de manera formal, temas relacionados con la escritura científica para la tesis, que parece enfocado a un solo componente, el formato APA.

En resumen, en el Plan de estudios se identifica la presencia de la escritura como una competencia básica adquirida en niveles previos. Asimismo, la elaboración de diversos textos aparece en las competencias específicas, en los objetivos y criterios de evaluación de los cursos.

A pesar de trabajar y requerir, en la mayoría de los cursos, textos científicos, no se encontró en los programas de curso contenidos referentes a la escritura de investigación. Sólo en una asignatura, del último semestre, se aborda el tema de la redacción científica con énfasis en el manejo del formato APA.

4.2.2 Documentos relacionados con la elaboración de la tesis.

Guía para la elaboración de tesis.

Este documento, más de carácter administrativo, fue elaborado con la finalidad de guiar a los estudiantes en la elaboración de su tesis e incluye cuatro apartados: características de la tesis; proceso de elaboración de la tesis, desde una perspectiva administrativa; especificaciones generales de estilo y derechos de autor; y un glosario (con términos como: asesor, comité revisor y estilo editorial de publicación).

Como primer punto establece la siguiente definición de tesis para el programa educativo:

La tesis es un informe de investigación, básica o aplicada, que constituye uno de los requisitos para la obtención de un grado o título (ERIC, 2006). El producto final esperado de la tesis es un informe producto del trabajo de investigación que permita que el estudiante muestre el dominio de las competencias adquiridas durante el programa de Maestría en Investigación. La tesis deberá estar relacionada con la Línea de Generación y aplicación Innovadora del Conocimiento vinculada con la especialidad del estudiante. La estructura del informe final, en cuanto a sus contenidos y apartados, dependerá del tema o problema de investigación, de la

disciplina de estudio, del enfoque metodológico con el que se aborda el estudio, de la información generada o del estilo propio del autor. (p. 1).

Asimismo, incluye tres esquemas diferentes como ejemplos o guías para estructurar el informe final de la tesis.

En el siguiente rubro, el proceso de elaboración de la tesis, se especifican las tres etapas que se deben seguir con respecto a la formulación de oficios y aprobaciones del proyecto o la tesis:

1. Aprobación de tema, asesor y conformación del comité revisor (integrado por el asesor y dos lectores).
2. Elaboración del proyecto de tesis, el cual será revisado y aprobado por el comité revisor, para después notificar a UPI y proseguir a la siguiente fase. En este punto se describe brevemente y de manera general qué incluye el proyecto: introducción, marco teórico y metodología.
3. Elaboración del informe final de la tesis. Esta etapa incluye la recolección de datos, análisis de la información y elaboración del informe final. El comité revisor emitirá un dictamen de aprobación para pasar a la defensa de la tesis, documento que se entregará a UPI.

En la definición de Estilo editorial de publicación, que se presenta en el glosario, se hace referencia a la escritura científica que debe tener un trabajo como la tesis; sin embargo, no se profundiza en este punto y se deja como una cuestión de formato. La definición presentada es:

Es la forma gramatical de redacción científica del autor con base en un estilo aprobado por una comunidad científica (ej. la APA, Chicago, entre otros). El estilo conduce la forma de escribir la tesis en cuanto a la forma de citar, de referir algún documento, del diseño y construcción de las tablas y figuras, de la nomenclatura a utilizar y de la forma de presentar el informe (ej. encabezados y características de forma del documento). (p. 9).

En resumen, esta guía orienta a los estudiantes en cuestiones administrativas y define términos como tesis y escritura científica, la cual al igual que en la asignatura de Seminario de Tesis IV se enfoca más en el estilo y cuestiones de formato.

Página web de los posgrados.

La institución ha diseñado una página web especial para sus posgrados con la finalidad de brindar mayor información a estudiantes, profesores e interesados en este nivel educativo.

Cabe mencionar que este servicio no estuvo habilitado durante los estudios de maestría de los participantes de esta investigación; sin embargo, se presenta en este apartado como un ejemplo del creciente interés del posgrado en apoyar a los estudiantes con diversos materiales para la escritura de sus tesis.

Dentro de esta página se encuentran, entre otros, los formatos que la UPI solicita a los estudiantes como parte del proceso de elaboración de la tesis y un *link* denominado “Herramientas redacción de tesis”. Este último incluye una serie de ligas relacionadas con la elaboración y escritura de la tesis, información sobre el plagio y cómo evitarlo, así como el Manual de APA.

Como se observa en la descripción anterior, el programa de maestría cuenta con diversos reconocimientos que lo ubican como un programa de calidad a nivel nacional. Se centra en la formación de investigadores capaces de diseñar y realizar investigaciones que permitan generar conocimientos.

Como parte de la formación de los estudiantes, en los programas de curso se identifica la elaboración de textos científicos. Sin embargo, sólo hasta cuarto semestre, en el Seminario de Tesis IV, se hace explícita la enseñanza de la redacción científica para la tesis.

El programa brinda a los estudiantes una guía para la elaboración de la tesis, con un carácter más administrativo, donde se menciona de manera superficial la escritura académica centrándose en el formato a seguir de acuerdo con un manual de estilo.

La situación descrita permite ver que la escritura científica y su enseñanza no es una actividad planeada a nivel superior, de acuerdo a lo plasmado en los documentos oficiales. Situación que puede atribuirse, como en la mayoría de los casos, a considerar la escritura como una competencia o habilidad estática, enseñada y adquirida en niveles educativos previos, tal como se señala en el plan de estudios.

Capítulo 5. Resultados

La finalidad de este capítulo es presentar los resultados con base en los objetivos de la investigación y de acuerdo a las categorías de estudio. Está organizado en dos apartados: análisis caso por caso; y análisis intercaso.

En el primero, se presentan las historias de cada egresado organizadas en cinco bloques: primeros acercamientos a la investigación y a la escritura científica; escribir en el posgrado; proceso de escritura de la tesis; eventos letrados; y, dificultades y estrategias para superarlas. Cabe mencionar, que a cada título de los bloques se le agrega información que representa la vivencia de cada egresado.

En el segundo apartado, se presentan los mismos bloques con la comparación de los casos, se señalan las coincidencias y singularidades en las vivencias de cada participante. Asimismo, se integra la información con la finalidad de comprender cómo cada bloque o categoría aporta al conocimiento del tema de investigación.

5.1 Análisis caso por caso

5.1.1 Gabriela.

Egresada que estudió la maestría en investigación educativa por el gusto de trabajar en escuelas o en actividades relacionadas con la educación.

Aunque le hubiera gustado titularse por medio de tesis en la licenciatura, la necesidad de iniciar un trabajo hizo que optara por el Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL).

En la maestría elaboró una tesis relacionada con la temática de un proyecto de investigación en el que participó previo al ingreso al posgrado en un instituto de investigación.

Primeros acercamientos a la investigación y a la escritura científica. Integrante de un proyecto de investigación.

Para Gabriela, la escritura, antes de estudiar la maestría en investigación educativa, era algo importante debido a que tenía que entregar trabajos escritos en sus clases de licenciatura, de los cuales algunos eran similares a los artículos de divulgación; sin embargo, no siempre

revisaba cuestiones como la ortografía y el formato. Esto último, lo hacía dependiendo del profesor que revisara el trabajo.

Al finalizar sus estudios profesionales participó en un proyecto en un instituto de investigación. De acuerdo con lo que señala Gabriela, este proyecto le ayudó a familiarizarse con la elaboración de reportes de investigación y con la presentación de los resultados o ponencias. Asimismo, mencionó haber vivido las siguientes dificultades con respecto a la escritura: leer documentos en inglés y redactar con base en ellos; desconocer un reporte de investigación y su contenido; ser concreta; y tener errores de ortografía.

... allá el primer trabajo que me costó fue que me daba mucho trabajo lo del inglés. Entonces yo me acuerdo que sufría porque me la pasé todos los fines de semana tratando de traducir para poder redactar algo de lo que había leído (E1. CG. 49-50).

Este proyecto concluyó con la elaboración colectiva de un libro, situación que le permitió a Gabriela vivir el proceso de elaborar avances, aprender de la escritura de sus compañeros, recibir retroalimentación de los responsables del proyecto y realizar las correcciones sugeridas para la mejora del documento. Por ejemplo, les revisaban:

... cosas en cuanto a contenido, nos decían que era muy extenso y que había que reducirlo. Igual en cuanto a las partes, de si le poníamos alguna foto, alguna figura o algo así. Nos decían que hay un límite de cuántas figuras puedes utilizar o cuantas fotografías, lo de la extensión y todo eso. Cuestiones de estructura, o sea que a lo mejor una parte iba antes que la otra, cosas así. O sea en cuanto al contenido, en cuanto al formato, en cuanto a la extensión (E2. CG. 49-55).

Esta experiencia brindó un conocimiento y práctica previos al ingreso a una comunidad científica, donde Gabriela se involucró en la escritura de trabajos científicos (reportes de investigación y libros), recibió sus primeras retroalimentaciones acerca de su desempeño y conoció la estructura y forma de redacción de este tipo de textos en cierta manera similares a la tesis de posgrado.

Escribir en el posgrado. Un profesor escrupuloso con la escritura y una ponencia en inglés.

Al iniciar la maestría, Gabriela comenta que, a pesar de la experiencia previa, sabía que “tenía errores de ortografía, de ilación y para poder estructurar” (E1.CG. 105-106). En este sentido, señaló haber identificado éstos y otros errores como la falta de concordancia en el

género y número de las cosas y la repetición de palabras, por las retroalimentaciones que recibió por parte de un profesor en una asignatura que no fue de redacción.

... yo sabía que de repente me equivocaba o que tenía los errores. Y de pronto darte cuenta de que tienes más errores de los que pensabas y, o sea intentar corregir eso y tratar de corregirlos y ver que te está, o sea como que te esfuerzas y te está costando trabajo... (E1.CG.112-115). O sea te siguen marcando los errores, era así como que, de repente así como que frustrante (E1.CG.117-118).

Pero igual decía “o sea tiene que haber un momento en el que el trabajo quede, quede bien y yo pueda superar todo esto” (E1.CG.120-121).

De igual manera, menciona haber aprendido acerca de la escritura (p.e revisar su documento antes de entregarlo), en esta asignatura, debido a que este maestro se centraba en la revisión de la redacción de sus trabajos.

La situación que estaba viviendo en la asignatura se la comentó a su asesora y ésta le proporcionó libros, notas y manuales de redacción que le ayudaron a mejorar para la clase, para la tesis y para la escritura de posteriores trabajos como ponencias o artículos. Asimismo, el profesor les sugirió los Diccionarios de la Lengua Española y el panhispánico de dudas de la Real Academia Española.

Además, Gabriela participó en dos congresos del área de educación con la presentación de ponencias, una de las cuales fue redactada y presentada en inglés. Esta última representó un reto y una ilusión y fue elaborada a partir de la sugerencia de la asesora, quien de acuerdo con Gabriela señaló que:

... consideraba importante que yo viviera la experiencia de escribir, presentar el trabajo en el extranjero y en otro idioma que esa era una vivencia de la cual podía aprender muchas cosas como estudiante, como profesionista y a nivel personal (MtC).

La dinámica de trabajo fue la siguiente: “Revisamos el documento varias veces, escribíamos, leíamos y modificábamos hasta tener una versión final en español” (MtC). Posteriormente,

Para la traducción le pedí a un amigo que me ayudará y me respondió que sí, pero que lo trabajáramos por el Messenger y el correo, recuerdo perfectamente que un día me senté a checar toda la traducción con él y terminamos a las cuatro de la mañana del día siguiente. Fue cansado, pero al final satisfactorio (MtC).

Los comentarios de los asistentes a las presentaciones y la solicitud de algunos de tener su trabajo para leerlo de nuevo, la motivaron a seguir escribiendo y le permitieron identificar apartados que debía mejorar o explicar con mayor claridad.

En resumen, la experiencia con un profesor centrado en la revisión de la redacción es un punto de referencia explícito y aparentemente único en la educación formal de Gabriela con relación al aprendizaje de la escritura en el posgrado. Asimismo, la elaboración de ponencias y su exposición son elementos que de manera indirecta aportaron nuevos conocimientos (p.e realizar una revisión de sus avances, conocer materiales de redacción) para la escritura de la tesis.

El proceso de escritura de la tesis.

El proceso de escritura que siguió Gabriela para la elaboración de su tesis se puede agrupar en seis etapas: identificación del tema; búsqueda y selección de materiales; lectura y organización de la información; escritura o textualización; revisiones, para cualquier etapa; y, modificaciones, que implicaron regresar a cualquiera de las etapas. A continuación se describe cada una.

Etapa 1. Identificación del tema. Antes de ingresar a la maestría y al inicio del primer semestre, Gabriela comenzó la producción de su tesis al identificar la temática que ella quería abordar (tema del proyecto de investigación en el que había participado) y su relación con las líneas de investigación de la Facultad.

... yo empecé a ver las diferentes líneas (de investigación en la facultad) y me senté a analizarlos (E1.CG.262-263)... a pensarlo, o sea dije “es cierto han sido dos años en los que he estado tratando de entender todo eso (el campo de estudio del proyecto del instituto de investigación) y a lo mejor puedo encontrar la manera de seguir en esa línea (para la tesis de maestría) (E1.CG: 268-271).

Etapa 2. Búsqueda y selección de materiales. Una de las primeras actividades fue la búsqueda de información en bases de datos o revistas científicas en internet, en la biblioteca (de la Facultad y de su asesora) así como el intercambio de información con una compañera de la maestría que abordaba la misma temática.

Para identificar los documentos que le servirían veía que el título estuviera relacionado con su tema de estudio. Posteriormente, leía el resumen, la metodología y los resultados o conclusiones para ver si algo le podía servir o se relacionaba con su tema.

Etapa 3. Lectura y organización de la información. Con los materiales encontrados elaboró dos tipos de tablas que le servían para trabajar con su asesora. Una tenía información general de las lecturas identificadas (autor, años, título, fuente), y la otra, se

refería a los documentos ya leídos e incluía parte de los textos (citas, paráfrasis) y se indicaba para qué apartado (p.e antecedentes, justificación, marco teórico) servirían.

A partir de las tablas y de los textos, junto con la asesora elaboró esquemas conceptuales donde relacionaba la información encontrada así como diagramas referentes al tema de redacción.

Etapa 4. Escritura o textualización. Con base en la organización de sus materiales y en una imagen previa de lo que quería escribir redactaba su documento en diferentes momentos.

... a veces me siento y escribo dos líneas y lo dejo y no sé, de repente llega un momento en que me imagino qué quiero decir y cómo quiero que quede y entonces ya me siento y empiezo a escribir (E1.CG.456-459).

... me siento y escribo y luego me siento otra vez y veo qué más le puedo poner, qué le puedo quitar, entonces se lo quito y le pongo hasta que ya queda algo extenso y bien (E1.CG.468-470).

... las tablas más que nada me sirven porque ya había puesto más o menos para qué me puede servir (la información encontrada), entonces ya cuando estoy escribiendo, o sea yo ya había puesto que esto me iba servir para justificar (E1.CG.486-489).

... la tablita me servía para tener una idea de dónde iba a quedar cada cosa que yo había seleccionado. Yo buscaba tratar de ver cuáles eran mis ideas, lo que yo estaba tratando de plantear y que lo que ya había buscado fuera un sustento... (E1.CG.491-496).

Etapa 5. Revisiones. Antes de entregar un avance a su asesora o comité revisor, casi siempre revisaba su documento para saber: si lo que había redactado se entendía, si tenía una estructura adecuada (si se necesita un cambio en el orden de los párrafos), que no repetía las mismas ideas, que éstas fueran concretas. Asimismo, cuidaba la ortografía y el formato. Además, durante esta revisión ubicaba las dudas que tenía y las marcaba para preguntárselas a su asesora.

De igual manera, entregaba sus avances a una compañera del posgrado y a su hermana (con experiencia en la escritura de trabajos científicos) para que le hicieran observaciones a su escrito.

La asesora del trabajo apoyó desde la revisión de la idea a desarrollar y los objetivos a alcanzar así como de los materiales seleccionados para lectura y los avances escritos. Del mismo modo, los revisores participaron a través de sus observaciones con respecto al

escrito, las cuales llevaron a la inclusión de otros materiales y a las modificaciones del texto.

Etapa 6. Modificaciones. Después de revisar de manera individual o de recibir las observaciones de quienes revisaban su documento, Gabriela realizó las modificaciones pertinentes, las cuales podían referirse a cualquiera de las diferentes etapas, por ejemplo, a modificar el tipo de lecturas, la organización de la información o la escritura misma.

Algunos ejemplos de los cambios realizados son: se observa una modificación en la nomenclatura de los objetivos, pero la esencia permaneció (MtAv2); en el marco teórico, se modificaron palabras o frases y la forma de citar las fuentes primarias (MtAv2).

Durante todo este proceso vivido para cada avance escrito o apartado de la tesis, Gabriela contó con el apoyo de su asesora, revisó tesis y libros de redacción para saber cómo se elaboraba cada apartado de la tesis, vivió diversas dificultades y las enfrentó a través de diferentes estrategias propias o sugeridas por la asesora y los revisores. Estas experiencias se abordarán en los siguientes apartados.

Cabe mencionar que Gabriela señaló como algo difícil el explicar su proceso de escritura, situación que debiera ser más o menos clara y consciente en los escritores debido a que es uno de los conocimientos, además del conceptual o temático, que requiere el escritor para una adecuada producción de textos.

Eventos letrados. Apoyo incondicional de la asesora.

La elaboración de la tesis de maestría estuvo acompañada en todo momento por la asesora del trabajo. Asimismo, por los revisores que asigna la institución, los profesores y compañeros de las clases de seminario de tesis y por dos personas que revisaron de manera constante los avances.

Una de las actividades o estrategias que realizó la asesora fue solicitar la elaboración de tablas que integraran la búsqueda de materiales y la información encontrada (p.e año del artículo, autor, título, información encontrada). A partir de éstas, proporcionó retroalimentación acerca de: qué trabajos eran los más adecuados o no para el tema de estudio, sea por su relevancia o actualidad; cuáles debía incluir además de los ya revisados; así como la falta de lecturas en inglés.

En general, para todos los capítulos, la asesora revisó los documentos y dialogó con Gabriela, asimismo, la cuestionó sobre qué información debía incluirse y por qué. Por ejemplo: señalaba “es que aquí no estás justificando sino que parece más tu planteamiento del problema o parece más una introducción” (E1.CG.350-351); “¿Qué tendrían que ver éstas corrientes con el estudio y con el diseño del diplomado? Alguna de ellas lo orientará?” (MtAv1).

Con respecto a la dinámica de las asesorías y revisiones Gabriela reportó: se lo llevaba yo a ella (el documento de avance)... y ella me decía “no, es que esto no es tan importante o esto lo estás repitiendo o hay algo que es importante y que no pusiste” (E1.CG.472-473).

Otra estrategia de trabajo que realizó la asesora fue proporcionar algunas tesis (de la misma asesora y de sus asesorados) y libros con modelos para redactar y le solicitó que los revisara y eligiera uno para trabajar con base en él. De igual manera, le entregó unas notas y libros de cómo redactar.

Además, elaboraron juntas esquemas acerca de la redacción y cuestiones conceptuales, debido a que la asesora cree que al tener la claridad conceptual, teórica y metodológica es más fácil escribir.

En ocasiones trabajaban juntas la redacción. Por ejemplo, la asesora decía: “si quieres siéntate y vamos a escribirlo” (E2.CG.152), es decir, modelaba la escritura a través de un ejemplo. Otra forma fue que Gabriela escribía y la asesora revisaba “a ver, qué ya pusiste” (E2.CG.153), y si algo no estaba bien le comentaba “pero no, no es así, o sea estás poniendo otra cosa” (E2.CG.154-155), clarificaban lo que se había hecho y continuaban con la redacción.

Como ejemplo de la participación de la asesora durante la escritura de toda la tesis, a continuación se presenta información relacionada con diferentes apartados del documento. Con respecto a los objetivos, éstos los redactó Gabriela junto con la asesora, entre las dos iban clarificando la idea para poder plantear lo que se buscaría lograr con el trabajo. Aquí la asesora ayudó con la clarificación de lo que se necesita y con preguntas para reflexionar si lo planteado se lograría en el tiempo establecido.

... ella como que me decía qué era exactamente lo que ellos así como que pretendían. Entonces yo de repente le decía pues el objetivo puede ser así (y) lo empezábamos a escribir. O de repente yo lo

escribía y llegaba y ella me decía “no, pero es que si ponemos esto”, me dice, “es algo que no lo vamos a alcanzar, o sea estás poniendo algo que al final a lo mejor no lo vas a tener y una vez que lo pongas lo vas a tener que hacer” (E2.CG. 64-76).

Sí. Ella como que me daba la idea, pero no me decía vas a poner esto. Lo que me decía “yo te doy una idea del tema, pero tú trabájalo, o sea trabájalo y luego vemos cómo irlo conjuntando”. Y ya. Pues más que nada como que platicando. De repente ella me platicaba que quería hacer y yo le decía “pues a lo mejor quedaría así” y lo escribía (E2.CG. 84-88).

Con respecto a los avances del marco teórico, la asesora indica al inicio del documento las siguientes observaciones: reducir la extensión, ser más analítica. Además, le señala la necesidad de revisar otros trabajos, indica alguna información a incluir y llevaba a reflexionar, a través de preguntas, la pertinencia de incorporarla.

Otra estrategia de trabajo, aunque no directamente relacionada con la escritura de la tesis, fue la invitación a participar en eventos académicos y la elaboración conjunta de ponencias, otro tipo de escritos científicos, que favorecen la práctica de la escritura y permiten la retroalimentación por parte de personas que no están involucradas en el proceso de escritura o que desconocen previamente el texto, con la finalidad de identificar, entre otras cosas, la claridad del escrito con base en las interpretaciones de la audiencia.

Con respecto a los integrantes del comité revisor, éstos le hacían preguntas sobre el tema, comentarios con respecto al formato de su trabajo y sugerencias para la revisión de otros materiales. Lo anterior, representaba una ayuda para mejorar el documento entregado.

Las clases de seminario, diseñadas para avanzar y revisar las tesis a través de diversas actividades de aprendizaje (p.e completar formatos, revisar avances con listas de cotejo, presentaciones donde cuestionaban el trabajo), le permitieron delimitar su investigación e ir mejorándola.

Asimismo, el intercambio de información y la discusión académica acerca de su investigación con otra compañera de la maestría que trabajaba la misma temática, le ayudó para tener más información e ir clarificando lo que ella quería realizar.

Además, le pedía a su hermana (con experiencia en la escritura de textos científicos) que le revisara su trabajo. Una vez que lo había leído, la hermana le platicaba sus observaciones y le hacía preguntas acerca de las dudas que tenía, situación que Gabriela reportó como valiosa para que ella explicara lo que quería decir.

Las explicaciones verbales que le solicitaban estas personas, reporta Gabriela que fueron de gran ayuda para saber qué partes del documento no quedaban claras y cómo podía mejorarlas.

Dificultades y estrategias para superarlas.

A continuación se describen las dificultades que vivió Gabriela en la elaboración de la tesis de maestría, así como las estrategias que utilizó para superarlas. Estas dificultades se agrupan de acuerdo al momento en que se presentaron:

En el inicio de la tesis.

Desconocer el género discursivo tesis, su estructura y forma de producción. Para Gabriela, la maestría implicó la elaboración de su primera tesis, situación que la tenía a la expectativa porque aunque había escrito reportes de investigación, no sabía qué debía llevar y cómo hacer una tesis.

Debido a lo anterior y por sugerencia de la asesora, revisó ejemplos de cómo otros lo habían hecho (tesis y libros de redacción con modelos de escritura) lo que le ayudó a identificar la estructura y contenidos de los apartados de una tesis.

... de repente yo llegaba con mi asesora y me decía “es que aquí no estás justificando sino que parece más tu planteamiento del problema o parece más una introducción” (E1.CG. 349-351).

... me daba sus tesis (la asesora), me dio su tesis de doctorado, de maestría y de otras personas a las que había asesorado. Algunas eran de temas parecidos y otras que no, pero para que yo viera qué cosas tenían de parecidas o en común y qué cosas tenían de diferentes (E1.CG. 359-362).

Ubicar el tema en las líneas de investigación de la institución. Encontrar la relación entre su tema de estudio y las líneas de investigación de la facultad fue una de las primeras complicaciones del trabajo, debido a que el tema específico no formaba parte de las líneas de investigación de la maestría.

Esta situación la llevó a reflexionar sobre el tema y a platicar con una compañera que investigaría acerca del mismo campo de conocimiento. De esta manera identificó cómo abordar el trabajo de acuerdo con una línea de investigación de la institución.

Durante la escritura de los diferentes apartados de la tesis.

Leer en inglés. Por su experiencia previa, en la búsqueda de información evitaba seleccionar documentos en inglés por la dificultad que éstos le generaban. Sin embargo, la asesora señaló la necesidad de revisar estos materiales.

... primero se me hacía todo más fácil en español, entonces empecé a buscar mucha información en español (E1.CG.380-382)... Entonces ella (asesora) fue la que me dijo que estaba yo buscando puras cosas en español y que no podía ser así, que también tenía que leer en inglés (E1.CG.387-388).

Iniciar la escritura. Gabriela señaló que le costaba mucho trabajo empezar a escribir "... llega un momento de desesperación así como que "¡chispas! no tengo ni la menor idea de qué escribir, de qué poner ni nada" y yo así como que "¡ay qué hago!" (E2.CG.258-263) hasta que llegaba un momento en que identificaba lo que quería decir y cómo quería que quedara, entonces empezaba a escribir.

En los capítulos de marco teórico, resultados y conclusiones.

Discutir las ideas de los autores y unir la información presentada por éstos.

Ser concreta y clara en la expresión de las ideas.

Expresar puntos de vista propios. Ponerse en el papel de autor o productor del texto.

De acuerdo con las observaciones de la asesora a los avances del marco teórico, Gabriela debía trabajar en la mejora de varios puntos, asimismo, menciona algunos documentos que pueden servir de ejemplo para mejorar en los aspectos que ella señala:

Reduce un poco la extensión de tu marco teórico, no lo hagas tan descriptivo, procura que sea más analítico, discute las posturas de los autores y señala la tuya (ver párrafo 2 y 3 de pág 85 tesis Castro 2004 y trabajos en extenso del Congreso de Educación 2007). Busca el equilibrio entre los subtemas del capítulo, que no sea uno mucho mayor que los otros. (MtAv1).

Gabriela reporta que ser concreta era difícil porque se extendía mucho en algunos comentarios "empezaba a escribir de una cosa y seguía escribiendo sobre lo mismo" (E1.CG.508-509). Hablar con otras personas que le preguntaban las dudas surgidas con la lectura de sus avances y explicarles sus ideas le ayudaba a ser más concreta y más clara en la escritura.

Discutir los resultados

Tener una estructura u orden adecuado.

Escribir títulos llamativos para el lector.

Con relación al capítulo de conclusiones, éste fue el que llevó más tiempo y del cual se hicieron varias versiones. Los cambios principales fueron los títulos de los apartados, debido a que la asesora comentaba que era un capítulo importante, que había que estructurarlo bien y que debía enganchar al lector con títulos sugestivos que lo inviten a leer el documento.

En las primeras revisiones la asesora comentaba “no, Gabriela, nadie va a querer leer eso, así como que tienes que poner un título que alguien quiera leer” (E2.CG.195-197).

“sí es cierto que es una tesis, pero trata de ponerle una partecita que la gente lo quiera leer, lo estás poniendo muy frío, no sé a mí me daría flojera leerlo”. Y me decía “o sea tampoco te digo que pongas todo un poema, pero sí pon algo que a la gente le atraiga y lo quiera leer” (E2.CG.201-205).

Además de las observaciones anteriores, la asesora recalcó que en las conclusiones debían estar las ideas de Gabriela sustentadas con la información obtenida y que no era “repetir todo lo que ya pusiste antes (en los resultados)” (E2.CG.222). En este sentido, Gabriela comentó:

... me decía que sólo estaba yo describiendo y contando y que en realidad no estaba discutiendo ni analizando (E2.CG.224-225).

La asesora sugirió la revisión de una tesis en particular para identificar la forma en que redactaba los títulos y cómo discutía los resultados. Estrategia utilizada por Gabriela para modelar su escritura.

Asimismo, las ideas, sugerencias y el diálogo con su asesora y con las personas que revisaban sus avances, le ayudaron a identificar las debilidades del trabajo, a expresar sus ideas y a superar las dificultades de escritura.

Emplear adecuadamente las reglas ortográficas de acentuación y usar adecuadamente los signos de puntuación

Cabe mencionar que en los escritos los asesores señalaron errores de ortografía, específicamente la acentuación así como el uso inadecuado de los signos de puntuación (p.e de la coma).

En síntesis, por un lado, se observa que las dificultades vividas se relacionan con situaciones propias del nivel educativo y de las nuevas prácticas de lectura y escritura a las que se ingresa, por ejemplo: el desconocimiento de una tesis tanto en su estructura como en su contenido y forma de escribirlo (p.e ser el autor y discutir con otros autores del área).

Por otro lado, se presentan dificultades en la acentuación y en el uso de signos de puntuación, las cuales no corresponden al ingreso a una nueva cultura académica o científica. O situaciones como la dificultad de la lectura y comprensión de textos en inglés, habilidad que debe ser dominada en un nivel intermedio de acuerdo con los requisitos de ingreso al posgrado.

Para concluir este caso, Gabriela tuvo su primer acercamiento formal a la escritura científica durante su participación en un proyecto de investigación; sin embargo, la maestría fue el marco para la elaboración de su primera tesis.

El apoyo de su asesora, tanto para cuestiones conceptuales como de escritura, y la experiencia con un profesor del posgrado centrado en la revisión de la redacción son aspectos clave para el aprendizaje de la escritura y la producción de su tesis. Así como su participación en eventos académicos donde obtuvo retroalimentación para su escrito.

Las dificultades identificadas, en su mayoría, forman parte de la experiencia de ser aprendiz o nuevo integrante de la comunidad científica y las supera con la ayuda de las otras personas que participan en su proceso de escritura así como a través de sus propias estrategias. Sin embargo, no emplea adecuadamente las reglas ortográficas para la acentuación ni usa correctamente los signos de puntuación, situaciones que debieron ser corregidas en niveles educativos previos.

5.1.2 Rafael.

Egresado que estudió la maestría en investigación educativa principalmente por dos motivos: la investigación es un área que le interesó desde la licenciatura y porque consideró que era un programa que le “abriría las puertas de otros trabajos” (E2.CR.258).

Al finalizar la licenciatura, la necesidad de iniciar un trabajo lo llevó a titularse por el EGEL, aunque le hubiera gustado elaborar una tesis debido a que cree que esa experiencia le hubiera ayudado durante la maestría.

Primeros acercamientos a la investigación y a la escritura científica. Cursos de investigación y un Verano de Investigación.

Durante la licenciatura cursó asignaturas relacionadas con la investigación educativa. En éstas le solicitaron trabajos similares a un artículo de investigación, que de acuerdo con Rafael eran documentos con una estructura determinada y varias referencias de las que debía obtener las ideas principales. Asimismo, eran escritos donde debía cuidar coherencia, ilación, sintaxis y formas de citar.

De acuerdo con Rafael, las características de este tipo de trabajos le hicieron darse cuenta que estos documentos no se escribían como él normalmente lo hacía: escribir lo que pensaba sin una estructura establecida ni una revisión.

De igual manera, comentó que para la elaboración de otro tipo de documentos como el ensayo no se solicitaba una estructura formal, es decir, apartados específicos como en un artículo de investigación, situación que “facilitaba escribir así como te está saliendo del corazón” (E1.CR.32).

Asimismo, en la licenciatura realizó un Verano de Investigación, programa académico donde los estudiantes colaboran en un proyecto de investigación. En este programa sus actividades se centraron en la elaboración de dos escritos: el primero, estuvo dirigido a los participantes del estudio con la finalidad de que éstos conocieran los resultados de la investigación; y el segundo, fue un documento para publicar el estudio.

Este último informe, de acuerdo con Rafael, fue el más complicado de redactar y el que más le corrigió el investigador responsable del proyecto:

... fue una de las experiencias más bonitas y también duras porque por ejemplo me tocó con una Dra. que era muy competente y sí me acuerdo que cuando hacíamos el resumen del trabajo de investigación, lo que vives en la maestría ¡lo viví! en ese momentito, en ese mes, mes y medio que estuve allá, porque muy amable, muy educada, pero “otra vez, hay que corregir, otra vez”, pero otra vez así con tachas, marcas, así te destruían tu informe (E2.CR.184-189).

Algunas de las observaciones fueron: que tenía problemas de acentuación; que era redundante; que debía cuidar la coherencia y sencillez del escrito; que no incluyera varias ideas en un solo párrafo; y que tuviera un orden en la presentación de las ideas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Rafael menciona que tantas correcciones lo desmotivaron en un inicio, pero luego llegó un momento en que decidió hacerlo mejor y aunque lo corregían de nuevo poco a poco fue mejorando.

La elaboración de este tipo de informes y la retroalimentación recibida por parte del investigador era algo que no había vivido durante sus estudios, a excepción de los cursos de investigación, y ahora la identifica como una experiencia pequeña y similar a la dinámica de trabajo en la maestría.

... siento que fue una probadita de lo que nos pasó en la tesis. Creo que fue una buena experiencia el estar en ese verano, porque ahí son mes y medio que uno hace, pero pruebas cómo sería la investigación (E2.CR.196-198).

Los trabajos e informes elaborados para los cursos de investigación y el verano de investigación representan los primeros acercamientos de Rafael a la escritura científica. A partir de éstos identificó tanto las características generales de este tipo de documentos como algunos de sus errores. Éstas son experiencias previas que forman parte del bagaje de conocimientos con los cuales ingresó al posgrado.

Escribir en el posgrado. Aprendizaje de la escritura a partir de dos cursos.

En el tercer semestre de la maestría cursó la asignatura optativa de Redacción de textos científicos, donde realizó diversas actividades como: ver ejemplos adecuados e inadecuados de redacción, revisar avances de tesis e identificar errores propios y de los compañeros.

O sea trabajabas con lo tuyo y con lo de otros también. Entonces no sólo veías tus errores sino veías los de otros y además los que presentaba el material y los que presentaba el profesor. Y eso ayudaba muchísimo. (E1.CR.182.184).

Como parte de las revisiones de esta clase, identificó en su tesis los siguientes errores: falta de ilación en las ideas, repetir palabras en un mismo párrafo, abusar del gerundio, escribir párrafos largos, y, no variar la forma de citar.

En ese mismo semestre cursó otra asignatura, que no fue de redacción, pero donde el profesor se centró en la revisión y calificación de los escritos, es decir, una estrategia de evaluación del docente era quitar puntos por cada error encontrado en el texto.

Los errores que el docente le señaló con: el uso inadecuado de signos de puntuación como la coma; la incorrecta acentuación; la inadecuada traducción de palabras; y la falta del cumplimiento de las normas del Manual de la APA.

... Yo creo que nos tocó un profesor muy estricto, pero muy competente, la verdad. Y lo que nos dedicamos era mucho a revisar el escrito, debió de llamarse Taller de Lectura y redacción no (nombre de la asignatura), pero creo que nos fogueó y nos ayudó muchísimo el trabajo de este profesor (E1.CR.87-90).

En ambos cursos obtuvo diversos materiales para la redacción. En el primero le dieron presentaciones de clase referentes a temas de redacción (p.e los conectores, sinónimos, gerundios) y le sugirieron un libro para elaborar textos científicos que incluye consejos para escribir (autor Corina Schmelkes). En el segundo curso, el profesor les sugirió el uso del diccionario de sinónimos, el diccionario panhispánico de dudas, el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el manual del APA, entre otros.

Con base en estas experiencias, Rafael señala que para él la maestría fue entrar a una forma diferente de leer y escribir, aprendió que “no era escribir por escribir, había una forma para escribir” (E1.CR.69). Asimismo, aprendió la importancia de revisar y de que otros te revisen tus escritos para mejorarlos.

En resumen, dos cursos fueron referentes en la escritura de Rafael en el posgrado, en los cuales identificó algunos de los errores que cometía al escribir trabajos académicos y científicos. Cabe mencionar, que una de las asignaturas no fue de redacción, pero el interés del profesor por la revisión de los textos y la retroalimentación de éstos representaron un elemento para la formación en la escritura.

La escritura de la tesis.

El proceso de escritura que siguió Rafael para la elaboración de su tesis se puede agrupar en seis etapas: identificación del tema; búsqueda y selección de materiales; lectura y organización de la información; escritura o textualización; revisiones, para cualquier etapa; y modificaciones, las cuales implicaron regresar a cualquier momento de la tesis. A continuación se describe cada una.

Etapa 1. Identificación del tema. Para Rafael la maestría implicó la elaboración de su primera tesis, la cual comenzó al ubicar una temática que estuviera de acuerdo a sus intereses “yo quería investigar algo que a mí, a mí, algo que a mí me guste, que me interese, que me llame la atención” (E1.CR.265-266). Tanto el tema como el problema los

definió con la ayuda de su comité revisor y con base en una necesidad de la institución donde laboraba.

Etapa 2. Búsqueda y selección de materiales. Una vez identificado el tema buscó información en internet y en revistas de la biblioteca. Asimismo, tanto la asesora como los revisores le proporcionaron libros y otros materiales, como tesis, relacionados con su tema de investigación.

Para seleccionar la información se basó en un esquema de trabajo que le ayudó a elaborar su asesora (orden de presentación de los temas para el marco teórico) y centró su búsqueda en que el tema de estudio o la metodología del trabajo fueran similares a lo que él realizaría. A partir de la revisión de estos materiales, una estrategia que utilizó Rafael fue identificar los autores y documentos referenciados para obtener mayor información.

Etapa 3. Lectura y organización de la información. Una vez identificados los documentos los leía a profundidad para identificar las ideas principales. Rafael menciona que trabajaba con los materiales impresos, los subrayaba, hacía anotaciones e iba identificando qué información sería útil para los apartados de su trabajo.

... primero cuando los iba seleccionando, era una pseudo leída lo que se daba, no se leía así a conciencia. Ya que se sacaron los mejorcitos, como unos quince, ya esos se leyeron a conciencia, subrayando, marcando, haciendo anotaciones, “esto sí sirve para marco teórico, eso sirve para justificación”. (E1.CR.397-400).

Etapa 4. Escritura o textualización. Con la información que tenía y con el esquema de trabajo empezaba a parafrasear las ideas de otros autores o incluía citas textuales para armar un “esqueleto” de su documento, es decir, información que aún no se relacionaba entre sí. Después, incluía sus ideas para conectar los datos que ya tenía. Con la ayuda de la asesora y revisores parafraseaba mejor la información cuidando que no hubiera plagio en el documento.

... yo trataba de tomar un poquito de los artículos que se parecían al mío, a los que no, al libro que me dio la asesora, a las revistas cubanas de la biblioteca. Se parafrasearon muchas cosas de los artículos, otras cosas fue de que nosotros escribimos y otras cosas pues tenía que ser citado textual (E1.CR.370-373).

Etapa 5. Revisiones. Rafael revisó sus escritos y se centró en: que las ideas estuvieran plasmadas de manera ordenada, que los argumentos presentados estuvieran sustentados, en las referencias utilizadas, y, al final, en el formato del trabajo.

Asimismo, su comité estuvo presente en la elaboración del documento desde la revisión a la idea que se quería trabajar y al esquema de presentación, hasta la redacción de los avances escritos.

Etapa 6. Modificaciones. Con base en las revisiones se modificaba el escrito o alguna otra actividad como incluir nuevos materiales. Por ejemplo, tanto el esquema como la primera versión del marco teórico fueron modificados en el desarrollo de la tesis (MtAv2). En este sentido, la versión final incluye apartados e información relacionada más directamente con el objeto de estudio.

Durante todo este proceso, Rafael contó, principalmente, con el apoyo de su asesora. De igual manera, las aportaciones de los revisores fueron clave en el desarrollo de la escritura de la tesis. Cabe mencionar que sólo de manera ocasional revisó algún material de redacción.

Al finalizar los dos años del programa, Rafael decide dejar por un tiempo la tesis. Un par de meses después la retoma para realizar las modificaciones señaladas en su borrador de tesis y vive un proceso de revisión más tardado debido a que su comité tenía otros asesorados que en ese momento estaban cursando el posgrado.

El participante mencionó que en estas últimas revisiones le señalaron errores que no habían sido mencionados en revisiones previas, situación que por momento lo enojaba, pero que sabía que eran con la intención de mejorar el documento y que surgían de la lectura completa del trabajo.

Enseguida se describe la participación del comité revisor en la elaboración de la tesis y, posteriormente, las dificultades identificadas en el proceso de escritura así como las estrategias empleadas para superarlas.

Eventos letrados. Comité revisor involucrado en la escritura de la tesis.

El comité revisor de Rafael estuvo presente y apoyó la escritura de la tesis en todo momento. En este sentido, menciona que los revisores, pero sobretodo su asesora, le ayudaron en la redacción de la tesis a través de sus sugerencias, observaciones y el diálogo acerca del documento.

Ellos (integrantes del comité revisor) creo que me ayudaron muchísimo también a redactar, sobretodo la asesora, en el sentido de que yo escribía y ellos me decían “bueno creo que esto hay que quitarlo, hay que ponerle este y comentarle, hay que cambiar esta palabra” (E1.CR.226-229).

La dinámica de trabajo que tuvo con su comité para toda la elaboración de la tesis fue la siguiente: Rafael escribía una primera versión y se la llevaba a su asesora, ella corregía el documento y platicaba con él acerca de las observaciones; posteriormente, entregaba el documento a sus revisores y éstos también le hacían observaciones y sugerencias, por ejemplo que había que quitar, poner o cambiar; después, Rafael platicaba con su asesora las observaciones de los revisores para decidir qué cambios eran pertinentes.

A continuación se presentan algunos ejemplos de las contribuciones o apoyo que brindaron su asesora y revisores: proporcionaron materiales de lectura; señalaron en el escrito comentarios acerca de qué hacía falta o lo que se debía mejorar; propiciaron un diálogo para aclarar e intercambiar ideas; y motivaron para el avance del trabajo, “ellos mismos te dicen “dale, dale haz estos cambios y ya la tienes” (E1.CR.660).

Entonces yo creo que a mí me ayudó mucho estar cerca de mi comité y que ellos me vayan retroalimentando constantemente frente a frente todo lo que estaba mal y qué había que componer, qué está bien escrito, qué hay que cambiar, qué está bien, qué se queda, qué no se queda y todo esto. (E1.CR.736-739).

En este sentido, la asesora mencionó:

... yo siempre ponía como globitos de revisión, puntualmente. Por ejemplo cuando había huecos de información le decía “y no crees que te falta esto, que no se percibe esto”. Le cambiaba el orden de las ideas. (EA.CR.45-47).

Además del comité revisor, dos compañeros del trabajo le hacían algunos comentarios acerca de su escrito, pero, según Rafael, no eran tan estrictos como su comité, tal vez porque no era su función principal y porque eran sus compañeros.

De igual manera, señala que los seminarios de tesis le ayudaron, a través de las presentaciones de sus avances, a identificar las ideas que no estaban claras para los profesores y compañeros para luego mejorar la forma de escribirlas.

Dificultades y estrategias utilizadas.

A continuación se describen las dificultades que vivió Rafael en la elaboración de su tesis de maestría, así como las estrategias que utilizó para superarlas. Éstas se agrupan en tres

bloques: referentes al género tesis; a la organización y forma de presentación de las ideas; y a los aspectos gramaticales y de formato.

Se observó que estas dificultades se presentaron principalmente al inicio de la escritura (en los dos primeros capítulos) aunque prevalecen, en menor medida, durante todo el proceso de producción de la tesis.

Desconocer el género discursivo tesis, su estructura y forma de producción. Al no haber realizado una tesis de licenciatura, Rafael desconocía la estructura y forma de escritura específica de este tipo de escritos, situación que lo llevó a una nueva dinámica de trabajo aunque en su experiencia previa había apoyado en la elaboración de informes de investigación.

... una (dificultad) fue no hacer tesis de licenciatura. Creo que muchas cosas de las que vi en la tesis de maestría, quizás me hubiese dado cuenta más fácilmente si hubiese hecho tesis de licenciatura (E1.CR.773-775).

Mantener una idea en cada párrafo, organizar las ideas y expresarlas con claridad. Particularmente en el primer y segundo capítulo de la tesis, el comité revisor le hizo muchas observaciones con respecto: al orden de las ideas que presentaba, a la diversidad de ideas que utilizaba en un párrafo, a la falta de claridad y de argumentos, y al uso inadecuado del formato.

... la cuestión de que en un párrafo habían varias ideas, en eso coincidían los tres (revisores) y me decían “aquí hay que separar” o por ejemplo “aquí en este párrafo... yo creo que la frase principal, que debe ser principio tienes que colocarla, esta es la idea secundaria” entonces eso fue lo principal. Me decían “tienes que organizar lo que tú quieres decir, qué va primero, qué va segundo, qué va tercero, concluyes y luego otra cosa... eso fue duro en el primer capítulo. (E1.CR.244-250).

...que quede más clara la idea, que lo que piensas quede en el papel y que lo entiendan los demás porque a lo mejor explicarlo puede ser fácil, pero escribirlo y que lo entiendan los demás tenía su chiste. (305-307)... entonces el pulir eso para que a otros no le quede duda, fue lo que dio trabajo al principio, en el primer semestre (310-311).

En este sentido, los revisores le señalaron que debía leer más, revisar su documento buscando claridad en las ideas para que todas las personas lo entendieran y seguir con la escritura.

Y, y había mucho problema porque es el capítulo donde de alguna forma tú empiezas a definir tu tema y si a ellos no les queda claro y no lo entienden, (entonces) tienes que revisarlo, tienes que leer más, más argumentos, más escritura y esa parte si era complicada (E1.CR.244-253).

Integrar o sintetizar la información y relacionar los apartados del trabajo. La parte que más costó trabajo del capítulo teórico fue el cierre o la integración de éste. El comité se preocupó porque en ese apartado se vinculara la información presentada en el capítulo uno con lo expuesto en el dos y que se viera la relación con la metodología que se presentaría en el siguiente capítulo.

Entonces ese resumen era uno de los que más trabajo daban... al final tenía que hacer un cierre de tres cuartillas quizás, donde tengas que integrar todo esto a tu trabajo. Entonces esa parte un poquito más compleja, ¿no? porque tenías que ser preciso de hablar un poquito de todo lo que está en el marco teórico y que tope, que hable, que lo mezcles con tu tema (E1.CR.426-433).

De acuerdo con Rafael establecer la relación entre capítulos era algo que nunca había realizado antes debido a que no era una característica revisada en los trabajos anteriores y quizá porque no hizo tesis de licenciatura.

En los capítulos posteriores señala que las modificaciones fueron disminuyendo porque había aprendido de las observaciones previas, ya conocía el estilo de los revisores y ya había aprendido de las asignaturas de la maestría.

Ser preciso. En la elaboración de los resultados y particularmente en la descripción de las tablas, los revisores le señalaron que no debía utilizar superlativos como “fue muy grande, muy pequeña, menos significativo”.

Ser analítico no sólo describir. La asesora señaló que la presentación de los resultados fue más descriptiva sin un análisis de los datos que se presentaban.

Emplear adecuadamente las reglas ortográficas de acentuación y usar correctamente los signos de puntuación. De manera general, se señala que durante la escritura de la tesis tuvo errores de acentuación y en el uso de signos de puntuación.

Desconocer los lineamientos de presentación de acuerdo a un estilo científico. Una dificultad fue no conocer las características solicitadas en el formato APA como la manera de citar, de elaborar tablas y referencias.

Entre las estrategias que utilizó para superar las dificultades están: el aprendizaje acerca de la redacción que logró en algunas clases, la revisión de los materiales que obtuvo en diferentes asignaturas y el preguntarle sus dudas a algunos compañeros.

Al darse cuenta que su comité le hacía muchas observaciones y cambios a su trabajo, Rafael comenta que sentía que le destruían lo que él había elaborado, situación que le generaba sentimientos de enojo y ganas de llorar. Pero que poco a poco fue acostumbrándose y entendió que todas las cosas que le señalaban eran con la finalidad de mejorar el trabajo.

De acuerdo con Rafael, un factor que no lo ha favorecido en la escritura científica, tanto en licenciatura como en maestría, es la *falta del hábito de lectura* porque “cuanto más lees tú aprendes a identificar cómo se escriben las palabras, cómo se acentúan y más que nada la redacción de la forma correcta como se deben expresar” (E2.CR.113-115).

Asimismo, mencionó que durante este proceso de escritura son importantes las siguientes actitudes: ser tolerantes antes las modificaciones que señalan los revisores; tratar de ser mejores; y ser perseverantes aunque se tengan algunas deficiencias en la escritura.

De igual manera, comenta que el gusto por el tema ayudará a mantener el ánimo para continuar para luego disfrutar el momento en que las observaciones sean menores. Además, mencionó que otra forma de motivarse para una escritura clara es la publicación del trabajo debido a que sabes que no sólo tú leerás el documento.

En las dificultades de Rafael se observa la presencia de situaciones que debieron ser aprendidas en la experiencia escolar previa como: hablar de una idea principal en un párrafo, acentuar palabras y usar inadecuadamente los signos de puntuación. Además, se presentan dificultades propias del ingreso a una nueva forma de escritura, entre las que se encuentran: la argumentación de las ideas, establecer una postura analítica en el discurso, conocer el estilo de redacción y aspectos de formato.

Para finalizar este caso, la maestría fue el marco para la elaboración de la primera tesis de Rafael. Aunque sus primeros acercamientos a la escritura científica se ubican desde

la licenciatura a través de sus cursos de investigación y con su participación en un verano de investigación.

El apoyo y la retroalimentación recibida por parte de su comité revisor así como las experiencias con relación a la redacción en dos asignaturas del posgrado fueron elementos clave para el aprendizaje de la escritura y la producción de su tesis.

Las dificultades identificadas forman parte de la experiencia de ser aprendiz de textos científicos, pero a la vez se le dificulta acentuar adecuadamente las palabras así como el uso correcto de los signos de puntuación, que debieron dominarse en niveles educativos anteriores.

En este sentido, reconoce que la falta del hábito de lectura le ha perjudicado en la elaboración de textos; pero señala que las ganas de mejorar, el gusto por la actividad que se realice y el ser tolerantes ante las críticas son actitudes que le ayudaron a mejorar su escritura.

5.1.3 Estefanía.

Egresada que estudió la maestría en investigación educativa por dos razones: por el gusto hacia las actividades relacionadas con la investigación (p.e lectura, organización, análisis, creación); y, porque la investigación se vinculaba con su participación en un proyecto del cual surgió su tesis.

Su tesis de maestría estuvo relacionada tanto con la temática de su tesis de licenciatura como con el proyecto en que participaba. En ambas tesis trabajó con la misma asesora.

Primeros acercamientos a la investigación y la escritura científica. Cursos de investigación y tesis de licenciatura.

En la licenciatura Estefanía cursó asignaturas enfocadas a la investigación educativa, en las cuales nació su interés y gusto por el área de investigación. En cuanto a la escritura académica o científica, señala que en algunos cursos le solicitaban proyectos finales, la mayoría de éstos en equipo, que implicaban la revisión de diferentes fuentes bibliográficas así como algún tipo de trabajo de campo.

Estefanía señala que acostumbraba revisar este tipo de trabajos. Y aunque ahora reconoce que tenía errores en ese momento, el gusto por la escritura hacía que le pusiera mayor atención y dedicación a lo que se escribía. Sin embargo, no era una actividad relevante como lo es ahora después de su posgrado.

Al finalizar su licenciatura y con base en la inquietud iniciada en los cursos de investigación educativa decide elaborar una tesis como opción a titulación. El proceso para producirla inició con el acercamiento a dos elementos que le permitieron orientar su trabajo, los lineamientos de la institución para elaborar una tesis y la revisión de otras tesis.

A través de este último identificó: la estructura del documento, los capítulos que llevaba, la información que se incluía y cómo se escribía.

Creo que soy una persona autodidacta, entonces cuando me enfrenté al hecho de que tenía que hacer una tesis de licenciatura, pues sí, lo primero fue cómo empiezo, siempre la pregunta importante al momento de empezar, cómo empiezo. Entonces lo que yo hice fue revisar tesis que ya se habían hecho aquí en la institución, empecé a revisar tesis, empecé a revisar el índice o contenido de la tesis, cómo estaba estructurado, qué capítulos, cuántos capítulos tenía, después del índice empecé a fijarme, empecé abrirlo y empezar a ver cómo escribía la gente y empezaba a ver, “pues utiliza diferentes autores, a lo mejor empieza con esta frase, los objetivos están planteados de tal (manera)”, o sea empezaba a analizar el texto, cómo es que lo escribían y no solamente una persona si no a lo mejor me revisaba dos o tres tesis y en ese proceso de ir conociendo cómo lo habían hecho las demás personas, a lo mejor me identificaba con uno o me identifiqué con uno y decía “bueno así lo quiero hacer” y en función de ese modelo empecé a hacer el mío (E1.CS.125-137).

La asesora también guió la elaboración del documento, por ejemplo, al explicar la estructura que debía tener la tesis. Según la asesora, la dinámica de trabajo en este nivel (y que continuó en maestría) fue:

Bueno mi forma de trabajar es que ella (Estefanía) redacta primero, yo corrijo, pongo observaciones, ella hace las correcciones y luego volvemos a leerlo y revisar... Es como una creación la tesis, entonces va cambiando y uno tiene que corregir y luego lo ves en conjunto y ya no te gustó tanto y lo cambias... Ella siempre producía la primera versión. Discutíamos “ok, vas a hacer esto, esto, esto”, ella lo hacía y luego íbamos cambiando, corrigiendo y cambiando las cosas (EA.CS.119-127).

De acuerdo con Estefanía, una de las dificultades que vivió durante este proceso fue “que se explayaba demasiado”, lo que ocasionó que repitiera las ideas. Por ejemplo, en el capítulo de resultados la asesora le solicitó una nueva versión que tuviera otra estructura, que fuera más sintética, ágil e interesante para el lector. Asimismo, la asesora comentó que

lograr conclusiones más abstractas y que estuvieran relacionadas con la literatura del tema fue algo difícil de redactar.

Esta experiencia permitió que Estefanía conociera, desde la vivencia, lo que es el género discursivo tesis y la escritura que éste implica. Situación que favoreció la producción de la tesis de maestría debido a que ella ya conocía la estructura de la tesis y la información que requiere cada uno de los apartados:

... (cuando ya hiciste una tesis en licenciatura) al menos ya sabes con qué te vas a topar, entonces como que ya dices, lo que a lo mejor no hice o hice en mi tesis de licenciatura lo voy a hacer para mi maestría en investigación y lo voy a hacer de manera diferente o a lo mejor lo que hice y funcionó lo voy a repetir y lo que no hice y creo que era necesario hacer lo voy a hacer en este momento (E1.CS.61-65).

Escribir en el posgrado. Ser consciente de los errores.

Otra experiencia que favoreció el acercamiento a la escritura científica fue la participación en un proyecto de investigación del cual formó parte su tesis de maestría. Las actividades que realizó en el proyecto fueron: participación en seminarios, creación y análisis de bases de datos, reportes de los análisis y de avances de tesis, y colaboración en la redacción de un capítulo de libro.

Estefanía comenta que al inicio de este proyecto sus reportes tenían muchas correcciones de redacción, las cuales fueron disminuyendo conforme avanzó en sus estudios de maestría. Con relación a esto, tuvo sesiones de trabajo con la responsable del proyecto, que era su asesora, para revisar las observaciones hechas a los reportes, donde dialogaban acerca del documento y de las ideas que querían expresarse.

En cuanto a las asignaturas del posgrado, por un lado, realizó diversos trabajos tipo artículos de investigación enfocados mayormente en los temas de tesis, donde debía utilizar el formato APA. En este tipo de trabajos los profesores se centran más en la revisión del contenido que en la forma de redactarlo.

Por otro lado, llevó una asignatura no relacionada con la redacción, en la que el docente priorizó la revisión de la escritura, le señaló cuáles eran sus errores y especificó el nombre de cada error, por ejemplo, inconsistencia de género y número.

Con base en estas observaciones, Estefanía buscó en libros de redacción a qué se referían esos errores y la manera de mejorar su escritura. El profesor también proporcionó materiales o indicó cuáles deberían ser consultados en el momento de escribir, por ejemplo el Diccionario panhispánico de dudas.

Para Estefanía este curso fue un parteaguas en su escritura, y a partir de éste se volvió más consciente de las cuestiones relacionadas con la redacción en sus diferentes escritos, incluida especialmente la tesis.

... yo creo que ese maestro fue fundamental para cambiar la forma de escribir y darle un peso importante dentro de la tesis a la forma como uno escribe. (E1.CS.190-191).

yo puedo separar antes y después de, antes de ese curso creo que seguía el mismo patrón con el que escribía para la tesis de licenciatura: ideas repetitivas, a lo mejor errores de coherencia, de sintaxis, etc.; después de ese curso, como ese maestro le dio mucha prioridad a la forma de escribir y él fue una persona que me dijo “estos son tus errores” y eran los errores que en algún momento me hizo ver mi asesora de tesis cuando me corregía la tesis de licenciatura, la diferencia está en que este profesor te daba ya el nombre de esos errores (E1.CS.178-184).

En resumen, a la par de la elaboración de la tesis, Estefanía trabajó en la práctica y mejora de su escritura a través de los documentos que elaboró para el proyecto de investigación y para la asignatura donde el profesor revisaba la redacción.

La retroalimentación recibida, principalmente en esta última, permitió la identificación de los errores y favoreció que visualizara la forma de escribir como una característica relevante en la producción de diversos documentos.

Con respecto a los cursos de posgrado, aunque señala la elaboración de escritos tipo artículos de investigación, sólo menciona a un profesor centrado en la revisión y retroalimentación de la escritura. La actividad de este docente es el único referente relacionado con la enseñanza de la escritura en el posgrado integrado al contenido del programa.

La escritura de la tesis.

El proceso de escritura que siguió Estefanía para la elaboración de su tesis se basó en su experiencia previa. Asimismo, señaló que el modelo que siguió fue su propia tesis de licenciatura.

De igual manera, continuó con la misma asesora debido a que piensa que lograron una dinámica buena de trabajo y si elegía otro asesor tendría que adaptarse nuevamente a la forma de trabajar y de escribir.

Su proceso se puede agrupar en seis etapas: identificación del tema; búsqueda y selección de materiales; lectura y organización de la información; escritura o textualización; revisiones, en cualquier etapa; y, modificaciones, las cuales implicaron regresar a cualquier momento. A continuación se describe cada una.

Etapa 1. Identificación del tema. La temática de estudio que abordó Estefanía fue la misma que trabajó en licenciatura. Para este trabajo planteó un problema y objetivo de estudio diferentes y, debido a la experiencia previa, trató de profundizar en el área de estudio.

Porque decía “bueno ya hice uno, qué puede cambiar”, esa fue mi pregunta, “qué puede cambiar de una tesis de licenciatura a una tesis de maestría”. Bueno que a lo mejor vas a profundizar más, si sigues la misma temática vas a profundizar más, a lo mejor va a ser un poquito más complejo, y sobre todo lo que me decía mi asesora y concuerdo con ella: “si tú ya hiciste una tesis de licenciatura tú ya tienes conocimientos básicos, a lo mejor técnicas, herramientas, cómo hacer el trabajo de campo, entonces tú tienes que hacer o proponer algo un poquito más complejo, más difícil o un poquito más complementario”. Entonces en función de eso también hacía la tesis, decía “bueno, ya hice esa tesis de licenciatura, hay que dar un paso más” (E1.CS.157-165).

Etapa 2. Búsqueda y selección de materiales. En esta etapa identificó libros y artículos tanto en español como en inglés porque consideraba que en este último idioma existe información más actualizada.

Para obtener sus materiales acudió a diversas bibliotecas de la universidad, localizó información en internet y en bases de datos. Asimismo, revisó las referencias de las tesis y de sus materiales para identificar si algún trabajo referenciado era de utilidad para su investigación.

La forma de seleccionar sus materiales fue la siguiente: primero, revisó si el título, tema, palabras claves o resumen eran similares a su tema de estudio; y en segundo lugar, leyó la introducción para saber si realmente se relacionaba con su investigación.

Etapa 3. Lectura y organización de la información. Después de reunir el material de trabajo, Estefanía leyó cada documento y para cada uno de ellos señaló sus ideas principales, elaboró un resumen y especificó para qué apartado serviría. En un principio

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

escribió esta información con lápiz y papel, pero se dio cuenta que le llevaría mucho tiempo así que decidió utilizar la computadora para sintetizar y organizar los materiales de lectura a través de fichas de trabajo, es decir, archivos electrónicos con la información mencionada.

Con base en lo anterior, Estefanía elaboraba un esquema de trabajo, es decir, pensaba lo que quería escribir y anotaba sus ideas: con qué quería iniciar, qué información seguiría y con qué finalizaría.

Etapa 4. Escritura o textualización. Para elaborar su documento tenía dos opciones:

1. En un archivo nuevo, escribir todas sus ideas con base en las lecturas previas y su esquema; para posteriormente, retomar la información de los archivos y apoyar con una referencia lo que ya había redactado.
2. En los archivos que ya había elaborado, parafrasear las ideas de los autores e identificar qué información se relacionaba. Después, en un nuevo documento y con base en su esquema integrar las paráfrasis realizadas.

... es una mezcla, o sea si es cierto que a veces tenía que ver esos archivos para escribir, pero a veces que no, prefería... empezar con el esquema, bueno ya planteo lo que quiero hacer, lo empiezo hacer y después rescato los archivos. (E1.CS.395-398).

Cabe mencionar que no le gusta incluir muchas citas textuales porque considera que parafrasear o decir con tus palabras la información expresada por los autores es una forma de saber que se ha comprendido el texto.

Durante su escritura utilizó algunos materiales como el diccionario de sinónimos y antónimos (en internet) y una lista de palabras enlace o conectores que ella elaboró a partir de las revisiones de otras tesis.

Etapa 5. Revisiones. Después de escribir sus avances los revisaba antes de entregarlos a su asesora o sus revisores. Su revisión se centraba en: la claridad y orden de las ideas; evitar la repetición de palabras en un párrafo; y en cuidar la ortografía. Al final revisaba el formato.

Asimismo, su comité revisor realizó observaciones tanto a sus escritos como a sus presentaciones en *power point* para los seminarios de tesis. De manera ocasional, cuando Estefanía tenía muchas dudas, una de sus compañeras, quien trabajaba la misma temática, le revisaba sus avances.

Etapa 6. Modificaciones. Como resultado de las revisiones personales y de parte del comité revisor se realizaron diversas modificaciones al escrito. Por ejemplo, en un primer documento eran dos objetivos generales y dos específicos; posteriormente, sólo se mantuvieron los dos objetivos específicos con pequeños cambios en la redacción y se denominaron objetivos de la investigación (MtAv1 y MtAv2).

Con respecto a la metodología se modificó el tipo de estudio de un primer a segundo avance, algunos párrafos se redactaron de manera diferente y se omitió información presentada en el primer avance (MtAv1 y MtAv2).

Eventos letrados. Apoyo del comité y trabajo más independiente.

La participación de la asesora y de los revisores estuvo presente durante la elaboración de la tesis. Sin embargo, Estefanía trabajó de manera más independiente que en la licenciatura, tal vez por su misma forma de ser, por la experiencia previa o por ambas situaciones

... yo nunca espero que la gente venga y me apoye, sino que yo siempre doy un paso más y mi asesora pues en algún momento también me lo dijo “lo que me gusta es que no tengo que estar tras de ti, sino que tú misma te organizas y tú misma tratas de avanzar” y claro lo que sí me dice “cuando tengas alguna duda o algún problema no dudes en acudir” (E1.CS.317-322).

Como en la licenciatura, Estefanía entregaba de manera impresa sus avances a su asesora. Esta le decía el día y hora en que se verían para que comentaran las observaciones que le haría al documento. Observaciones siempre detalladas y explicadas por la asesora. Esta revisión minuciosa, es decir, el saber que la asesora leería el trabajo era un motivante para su escritura “siempre tenía la certeza de que lo que yo le entregaba me lo iba a revisar” (E1.CS.631-632).

... ella me corregía desde ortografía, sintaxis y contenido, entonces me decía “eso no lo entiendo, qué quiere decir”, “esa referencia, así se pone o no se pone, tú chécalo” y siempre me explicaba por qué estaban las anotaciones “mira, yo modifiqué esto por esto, por esto y por esto” y después me entregaba el trabajo, me decía “bueno aquí está, cualquier duda que tengas cuando estés ya corrigiendo sobre lo que escribí o sobre lo que modifiqué, me preguntas”. (E1.CS.588-594).

Algunas de las aportaciones de la asesora fueron: para el capítulo metodológico indicó la necesidad de clarificar el tipo de estudio y el proceso que se estaba trabajando; así como la pertinencia de mejorar la forma de expresar lo que se haría.

En los avances se observa la ayuda de la asesora para lograr la contrastación requerida en el capítulo de discusiones, a través del señalamiento en el capítulo teórico de información que pudiera relacionarse con sus resultados. Esta información fue marcada a través de preguntas o de comentarios directos para incluir ciertos datos o referencias en la discusión.

Durante la maestría tuvo tres o cuatro reuniones con los tres integrantes del comité revisor. En estas reuniones Estefanía les presentaba sus avances y ellos le hacían las observaciones que consideraban pertinentes. En algunas ocasiones le revisaron el documento más a detalle. Posteriormente, con la asesora definía que información modificar.

En cuanto a los seminarios de tesis, ella considera que le ayudaron a identificar la estructura que solicitaban en la maestría y la información que se debía incluir en cada apartado. Específicamente, el segundo (referente al capítulo teórico) y cuarto (donde se espera el borrador de tesis) seminarios fueron fundamentales debido a los profesores, quienes revisaron los avances y se enfocaron en la escritura del documento.

Dificultades y estrategias utilizadas.

A continuación se describen las dificultades que vivió Estefanía en la elaboración de su tesis de maestría, así como las estrategias que utilizó para superarlas. Estas dificultades se agrupan de acuerdo al momento en que se presentaron.

Al inicio de la escritura de la tesis de maestría

Presentar un problema de investigación diferente a la tesis de licenciatura.

Investigar la misma temática ocasionó que Estefanía se enfrentara al reto de plantear un trabajo diferente, más profundo del que ya había realizado:

... fue más tardado para mí y un poquito más difícil escribir la tesis de maestría que de licenciatura porque mi temor era que mucho de lo que yo escribiera ya lo hubiese dicho en la tesis de licenciatura, sobre todo porque manejaba la misma temática, entonces a veces sí resulta un poco difícil hacer esa transición (E1.CS.83-86).

Creo que la primera parte fue la más complicada, precisamente porque mi temor era repetir lo que ya había en mi tesis de licenciatura. Entonces, si al principio dije “¡Dios qué voy a poner en la primera parte de mi tesis!” (E1.CS.469-472).

Asimismo, este primer apartado implicó la dificultad de plasmar realmente un problema de investigación, porque de acuerdo con Estefanía muchas veces se sabe lo que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

quiere lograr con el trabajo, pero falta claridad y definición del problema de estudio. Motivo por el cual, este apartado, con el apoyo y revisión de la asesora, se fue modificando varias veces, inclusive momentos antes de finalizar la tesis.

El escribir el primer apartado sin revisar su tesis de licenciatura y luego retomarla para saber si había otra información que pudiera incluir para el nuevo escrito fue la estrategia empelada para superar esta dificultad.

Manejar gran cantidad de información (materiales de licenciatura y nuevos materiales identificados en la maestría). De acuerdo con Estefanía, llegó un momento en el que había reunido gran cantidad de información (que tenía desde la licenciatura y con las nuevas búsquedas) que no sabía qué hacer con tanto material. Por lo que decidió seleccionar los más actuales y los más enfocados en su temática.

Durante la elaboración de los apartados de la tesis

Ser concreta, analítica y más crítica con la información.

Estefanía señaló que su asesora es una persona directa, analítica y crítica, cualidades que ella no poseía al inicio de la escritura de este tipo de documentos, pero que con las revisiones y correcciones fue adquiriendo; aunque reconoce que es algo que le “cuesta mucho trabajo” (E1.CS.108).

Particularmente, en el capítulo de resultados, aunque trató de ser más sintética tuvo que rehacer, de acuerdo con la asesora, la estructura de presentación de este capítulo con la finalidad de hacerlo claro y fácil de entender al lector. Por ejemplo, en los avances algunos párrafos son marcados como información repetitiva (MtAv2).

De igual manera, la asesora señaló que elaborar los resultados cualitativos fue una tarea que implicó más tiempo debido a la falta de profundidad de los datos obtenidos y la dificultad de encontrar el significado de los datos.

Discutir los resultados con la teoría y aportar ideas propias.

Con respecto a la elaboración de la discusión y conclusiones, Estefanía señala que implicó un proceso largo y complicado. En este sentido, señala que su asesora le comentó

que debía contrastar la teoría de su capítulo dos con los resultados obtenidos y no sólo repetir estos últimos.

Fue la parte más complicada. Creo que después del planteamiento del problema es la parte más complicada... y yo al principio no era de discutir mucho sobre mis resultados, entonces mi asesora siempre me decía “es que tienes que ser capaz de contrastar tus resultados con la teoría”. Entonces sí fue un proceso largo... Entonces en el marco teórico, mi asesora me ayudó, era subrayar y decir esto es importante porque lo encontraste en tus resultados, a lo mejor te está apoyando o te está rechazando tu resultado, pero finalmente está relacionado con tus resultados y eso es lo que puedes poner en tus discusiones (E2.CS.80-90).

La revisión de materiales de apoyo a la redacción, la revisión de su tesis de licenciatura y las observaciones realizadas por los revisores le ayudaron a mejorar su forma de estructurar y escribir la tesis.

Su asesora señaló que el cambio de Estefanía de licenciatura a maestría fue “¡enorme!, sí, en su capacidad de redacción y de estructurar sus pensamiento en orden sistemático, lógico” (EA.CS.21-22). Asimismo, percibió que los seminarios y el programa educativo en su conjunto ayudaron a que Estefanía mejorara su redacción.

En este caso se identifican dificultades propias de la elaboración de un documento científico por parte de una persona con una experiencia previa en el área. Asimismo, se observan dificultades muy particulares con relación a la producción de una tesis de maestría que busca profundizar o expandir la tesis producida en la licenciatura.

A manera de resumen, los primeros acercamientos a la escritura científica se ubican desde la licenciatura a través de sus cursos de investigación y con la elaboración de la tesis para titularse de este nivel educativo. Ésta última experiencia le brindó una base para que de manera más independiente desarrollara su investigación de maestría.

La participación en un proyecto de investigación, el curso de posgrado que se centró en la escritura y los Seminarios de Investigación donde se revisó la redacción de la tesis fueron elementos clave en su formación con relación a la escritura así como para la mejora de la tesis.

Las dificultades identificadas forman parte de la experiencia de ser aprendiz de textos científicos, las cuales fueron identificadas a través de las observaciones y el diálogo con la asesora, revisores y otros profesores, lo cual le ha permitido ir mejorando con el tiempo y con la práctica.

5.1.4 Adolfo.

Egresado que estudió la maestría en investigación educativa porque este programa integraba sus dos intereses: la investigación, que le gustó desde la licenciatura; y, la educación, que le interesó a partir de su experiencia laboral.

Como situación particular, la temática de su tesis de maestría fue modificada antes de finalizar el segundo semestre con la ayuda de uno de sus revisores.

Primeros acercamientos a la investigación y a la escritura científica. Trabajo con investigadores y tesis de licenciatura.

Para la licenciatura, Adolfo señaló que realizó varios trabajos que implicaron la redacción de documentos; sin embargo, menciona que sus maestros no calificaban la escritura o la forma de expresar las ideas sino que se centraban en el contenido del curso.

Únicamente, en una asignatura denominada Construcción de instrumentos, elaboró un escrito similar a la tesis. En este trabajo tuvo que identificar un problema, realizar la revisión de la literatura y un piloteo del cuestionario diseñado.

Asimismo, en la licenciatura realizó su servicio social con una profesora-investigadora de su institución. Con esta maestra aprendió a elaborar presentaciones y a escribir ponencias para eventos académicos. Ella le explicaba qué debía llevar este tipo de documentos y corregía sus trabajos.

... yo entro a hacer mi servicio social con ella. Entonces aprendí mucho de ella. Me enseñó a hacer presentaciones, me empezaba a enseñar a corregir textos. Y entonces cuando llega mi tesis de licenciatura, ella me supervisó muy cañón la escritura. (E1.CA.52-54).

Con esta misma maestra, él y un compañero realizaron su tesis en binas. Entre los errores que les señaló su asesora estuvieron: errores de dedo, del uso de las comas (p.e poner una coma entre el sujeto y el predicado) y usar mucha palabrería (p.e “luego entonces, por todo lo que se puede concluir” era algo así como que mucha exageración, no era concreto con las ideas. E1.CA.60-61). Asimismo, señala que el apartado de discusión fue tardado porque a él le resulta difícil escribir cuando se trata de rebatir las ideas de los autores, estar o no estar de acuerdo con ellos.

Al finalizar sus estudios, y a partir de la solicitud de un investigador, Adolfo apoyó en el análisis estadístico y en la elaboración de algunos marcos teóricos de otros estudiantes.

De acuerdo con el participante, esta situación y su experiencia previa en general le ayudaron en la elaboración de estos apartados en su tesis de maestría: “me ayudó mucho el proceso de licenciatura, haber hecho una tesis y proyectos científicos antes, (porque) yo ya tenía idea de cómo se estructuran éstos” (E2.CA.17-18).

Escribir en el posgrado. Aprender a revisar.

Adolfo comenta que todas sus asignaturas de posgrado implicaron algún trabajo de redacción y que normalmente se enfocaron en temas relacionados con su tesis. Sin embargo, señala que fueron tres clases, del tercer semestre, en las que aprendió acerca de su escritura. Sólo una de ellas estuvo enfocada en la redacción de informes científicos y fue un curso optativo.

En la asignatura de redacción, la dinámica de trabajo se centró en la revisión de avances de tesis entre compañeros. Ahí, aprendió el uso de las comas, de los conectores, los tipos de párrafos y su tamaño sugerido así como acerca de la claridad y precisión de las ideas. Estos temas le ayudaron a identificar sus errores:

Ahí me sirvió mucho reforzar lo de las comas, que ya lo estaba viendo con Ricardo (profesor de la otra asignatura), me sirvió mucho para reforzar mis conectores, (por)que no conectaba bien los párrafos, (me ayudó para saber) que hay que tener intrapárrafos e interpárrafos, tenía mucho... intrapárrafo, pero no inter. O sea según yo conectaba, pero no lo conectaba bien... Utilizaba muchos superlativos “este trabajo es de gran importancia por”... Eso aprendí, que no hay que usar tanta palabrería. Y también me enseñó mucho sobre los verbos, o sea qué verbos utilizar, tener variedad cuando definas objetivos, los tipos de párrafos que hay, yo no sabía que había tipos de párrafos, todo eso lo fui aprendiendo en “Redacción” (E1.CA.311-322).

En otra de sus asignaturas optativas, reporta haber aprendido a revisar sus trabajos antes de entregarlos. Lo anterior, debido a que un día el profesor lo señaló ante toda la clase porque su trabajo tenía errores. Adolfo menciona “no revisé mi trabajo y fue un show. A partir de ahí me volví muy cuidadoso” (E1.CA.125).

era muy descuidado, con Luis (profesor) aprendí que había que leer el trabajo cuando terminabas, porque yo terminaba así “ah, ya acabé”. Y algo que me quedó muy marcado fue que una

vez me dijo durante la clase “este trabajo es una porquería, que venga a buscarlo” y era el mío (E1.CA.118-121).

Adolfo comenta que antes de este curso el sólo escribía y lo dejaba así como lo había hecho, sin una revisión, pero a partir de este evento y con base en los aprendizajes logrados en las asignaturas mencionadas, él aprendió a revisar sus diversos trabajos para mejorar su escrito.

En otra clase de las mencionadas, el profesor se centró en la corrección de los escritos. De acuerdo con Adolfo, el maestro buscaba que los trabajos reflejaran el conocimiento adquirido de una manera clara y concisa. Algunos de los errores que le señaló el docente fueron: el uso inadecuado de las comas, falta de sintaxis y de claridad en las ideas. Aunque no fue un curso de redacción centrado en la tesis, las observaciones de este profesor ayudaron para mejorar la escritura de la tesis.

... con Ricardo en particular, las correcciones que me hacía a mi texto, pese a que no eran de mi tesis me sirvieron para mi tesis porque ahí como te digo pude darme cuenta de errorcitos que estaba acarreado e iba a mi tesis y pues voy a corregir de lo que ya aprendí de este texto (E1.CA.665-668).

En resumen, se identifica una asignatura optativa centrada en la enseñanza de la escritura de textos científicos, la cual conllevó al conocimiento de las características que deben cuidarse en la elaboración de escritos así como a la identificación de los errores cometidos.

Aunado a lo anterior, están los dos profesores que revisaron sus escritos y le señalaron sus errores, situación que llevó al aprendizaje de algunos aspectos del proceso de escritura como la revisión. Aprendizajes que fueron aplicados a la producción de la tesis.

La escritura de la tesis.

El proceso de escritura que siguió Adolfo para la elaboración de su tesis de maestría se basó en su experiencia previa. Por lo anterior, tanto en la búsqueda de información como en la elaboración de avances señala que trabajó de manera independiente sin una revisión constante del comité revisor. Cabe mencionar que continuó con la misma asesora de licenciatura con quien había trabajado desde su servicio social.

Su proceso se puede agrupar en seis etapas: identificación del tema; búsqueda y selección de materiales; lectura y organización de la información; escritura o

textualización; revisiones, en cualquier etapa; y modificaciones, las cuales implicaron regresar a cualquiera de las etapas anteriores. A continuación se describe cada una.

Etapa 1. Identificación del tema. El tema de investigación que desarrolló al inicio del posgrado fue modificado casi al finalizar el segundo semestre debido a que uno de sus revisores le indicó que su primera idea llevaría mucho más tiempo del que tenía y le propuso trabajar una nueva temática.

Estaba manejando... (tema de tesis), pero (el revisor) me dijo que era demasiado complejo y que no iba a acabar. Entonces él me sugiere el tema, yo en un principio lo tomé, así como que compré la idea y dije “bueno está bien, voy a ver”, pero cuando empecé a leer sobre el tema, me interesó y entonces ya se volvió mío (E1.CA.248-252).

Adolfo acepta este cambio y se lo comenta a su asesora, quien le dice que no conoce acerca del tema, pero que si a él le interesa ella lo ayudaría en la parte metodológica del estudio. Así, él inicia el proceso a mediados de la maestría con este nuevo campo de investigación.

Etapa 2. Búsqueda y selección de los materiales. La información para elaborar su trabajo la localizó, principalmente, a través de metabuscadores en internet (páginas que brindan información de distintas bases de datos), tanto en inglés como en español.

Seleccionó los materiales con base en la similitud del título y del resumen o *abstract* con su tema de investigación. Las referencias de estos documentos le sirvieron para buscar más autores de su área de estudio.

Etapa 3. Lectura y organización de la información. Con base en la lectura de los materiales seleccionados elaboraba un esquema de lo que quería escribir: qué temas y subtemas incluir; con qué iniciar y con qué terminar. Después ubicaba para qué apartado serviría y con base en esto, los agrupaba en carpetas electrónicas según su esquema de trabajo.

Esta estrategia señala que la aprendió tácitamente, es decir, no de una manera formal, y se dio cuenta que era de utilidad debido a que sabía qué buscar y elaboraba con mayor rapidez sus escritos.

Lo que llevó a mi problema fue lo mismo como construí mi marco, leyendo mucho, si algo te tengo que decir, para hacer bien, para redactar una tesis tienes que leer, y leer un montón (E1.CA.348-350).

Tener un esquema antes, específicamente para el marco teórico, para la introducción o sea el capítulo uno y los resultados, bueno todo... Tener un esquema antes es básico y fundamental para mí ese fue una de mis estrategias (E2.CA.98-101).

Etapa 4. Escritura o textualización. Para escribir su documento, con base en el esquema elaborado, localizaba la información que quería citar de sus lecturas. Después, agregaba sus ideas, las cuales eran para relacionar la información y para que ésta tuviera un orden.

Abría el primer artículo que estaba en la carpeta, lo leía y yo decía “está en esa carpeta por algo, algo me va a servir” veía un párrafo importante, que para mí era importante por lo que iba a decir, metía al texto. Después le agregaba lo mío y volvía y agarraba otro, ya después que ya estaba entre lo mío y lo de ellos, ahora a ordenarlo... a darles ese vínculo (E1.CA.231-236).

Etapa 5. Revisiones. Con respecto a las revisiones que realizó a sus avances, éstas se centraron en los aprendizajes que había adquirido y de acuerdo a los errores que había identificado, por ejemplo, revisaba: uso de las comas, uso de los signos de puntuación, los conectores entre párrafos y en un mismo párrafo, así como la longitud de éstos.

De igual manera, su comité revisor le hizo observaciones a su trabajo, por ejemplo, una de ellas llevó a la modificación de la temática. En ocasiones, le solicitó a algunos compañeros que le dieran su opinión con respecto a sus escritos.

Etapa 6. Modificaciones. A partir de las observaciones señaladas a los documentos se identificaron modificaciones en los escritos de la tesis. Por ejemplo, en el capítulo del método en un primer avance se presenta una versión preliminar con información básica (MtAv1). En el segundo avance, se identifica de manera específica el tipo de trabajo y el proceso realizado (MtAv2).

Al finalizar la parte presencial del programa, Adolfo dejó la tesis por diversos motivos, entre los cuales mencionó el trabajo y la flojera. Cuatro meses después la retomó antes de que el plazo para titularse se venciera. Momento en el que se enfocó a realizar las correcciones que le hicieron a su borrador de tesis, las modificó y se puso en contacto con su comité para nuevas revisiones. De acuerdo con el participante esta última etapa del proceso “fue pesada” porque el trabajo fue intenso, es decir, en un par de meses se revisó y se hicieron los cambios pertinentes en toda la tesis.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A continuación se presenta la información relacionada a la participación del comité revisor en la escritura de la tesis. Posteriormente, se describen las dificultades vividas durante el proceso de escritura así como las estrategias para superarlas.

Eventos letrados. Trabajo independiente supervisado por el comité revisor.

La asesora de la tesis estuvo presente durante toda la elaboración del documento y lo apoyó con revisiones y sugerencias para mejorarlo; sin embargo, como señala Adolfo, no fueron revisiones constantes debido a dos motivos: porque él avanzaba de manera independiente con base en su experiencia previa y porque la asesora, al no conocer acerca de la temática, le especificó que le ayudaría más en la parte metodológica.

... con respecto a mis objetivos, mis preguntas, mis definiciones, no recibí ayuda. Y María (su asesora) no me decía vamos a hacerlas porque ella sabía que yo ya lo sabía (E1.CA.383-385).

La dinámica de trabajo con la asesora fue la siguiente:

(asesora) leía lo que le traía, o sea lo leía a consciencia, si notaba que había cosas en el texto, en la redacción, me corregía al momento, me decía “aquí separaste al sujeto y al predicado con esta coma, no debió ir, aquí estás exagerando esto no vas a salvar al mundo”(E1.CA.531-534).

El trabajo con su comité normalmente fue por separado. Ellos revisaban sus avances y le hacían comentarios con respecto al contenido, la metodología, al uso inadecuado de los signos de puntuación y con relación a sus errores de acentuación.

Los seminarios, particularmente el tercero y el cuarto, le ayudaron para la elaboración de la tesis. En éstos hacía las presentaciones de sus avances y aprendió el formato APA. Además, el profesor de estos dos cursos también era su revisor, situación que, de acuerdo con Adolfo, favoreció el avance de su trabajo de tesis.

Asimismo, en ocasiones le pedía a algunos compañeros, en quienes confiaba con respecto a sus criterios de revisión, que le revisaran sus avances de tesis y algunas tareas. En este sentido, cree que es importante el apoyo entre compañeros para mejorar los trabajos escritos.

Para Adolfo, el semestre clave en la construcción de su tesis fue el tercero, debido a que en éste ya había definido su tema de investigación, su profesor de seminario era su revisor, cursó la clase de redacción y las otras dos clases que le ayudaron en su escritura.

El que realmente fue clave para mí fue el tercer semestre, o sea el tercer semestre en general en toda la maestría fue el clave para mí porque vi redacción, vi (asignatura donde el profesor se centraba en

la revisión de la redacción) y en seminario estaba (el revisor). Fue así fundamental. (E1.CA.600-602).

Dificultades y las estrategias para superarlas.

A continuación se presentan las dificultades identificadas en el proceso de escritura de Adolfo así como las estrategias que empleó para superarlas. Estas dificultades se agrupan con base en el momento en que se presentaron.

Al inicio, en la identificación del tema de investigación

Tener poco tiempo para leer y escribir. Por el momento en que ocurre el cambio de tema, es decir, al finalizar segundo semestre cuando debe entregar avances de tesis, Adolfo tiene que leer mucha información en muy poco tiempo. En este sentido señala que fue “Muy rápido, muy rápido. Porque si no iba a reprobar” (E1.CA.275). Situación que generó una presión para la elaboración del escrito.

... pero lo del absentismo fue así violento porque tenía que entregar un trabajo a María (maestra) y yo había cambiado de tema o sea tenía que ponerme al día y me puse a leer como loco, o sea a bajar artículos, bajar artículos y leerlos, leerlos, leerlos. Creo que eso me ayudó para hacer el esquema. (E1.CA.260-263).

Durante la escritura de los capítulos de tesis

Ser concreto. Los profesores que revisaron sus avances de tesis así como su comité revisor le señalaron “que tenía que ser conciso y que a veces (lo que) decía (se) podía decir en tres líneas sin necesidad de tanta palabrería” (E1.CA.336-337).

Ser claro en la expresión de las ideas. El profesor que revisó la tesis, como parte del curso de redacción, le comentó que debía expresar las ideas con mayor claridad y le señaló “esta idea tal vez si la cambias, o sea si volteas el párrafo tal vez se pueda entender mejor, porque no te entiendo a qué te refieres” (E1.CA.113-114).

Vincular las ideas expresadas. En el curso de redacción donde revisó sus avances de tesis identificó la necesidad de relacionar los párrafos entre sí y las ideas expresadas en cada uno.

Usar adecuadamente los signos de puntuación. Adolfo reconoce “el problema de las comas, que eso todavía lo acarreé hasta la maestría” (E1.CA.58-59). El uso inadecuado de los signos fue señalado tanto por profesores como por el comité revisor.

Desconocer los lineamientos de presentación de acuerdo a un estilo científico. Otra dificultad que mencionó Adolfo fue con respecto al desconocimiento del APA. “El formato a veces me daba mucho trabajo, o sea me estrellaba de repente, “¡aaah, o sea esto de APA dice tal cosa, rayos!” y checarlo” (E1.CA.624-625).

Entre las estrategias que utilizó para superar las dificultades están: dedicarle más tiempo a escribir y a revisar; leer en voz alta para identificar las pausas; utilizar sus materiales de redacción; apoyarse en las revisiones y sugerencias de revisores y profesores; aplicar lo aprendido en clases a la escritura de la tesis.

Leer en inglés. Adolfo señala que la lectura en inglés fue algo que le llevó mucho tiempo, pero que con ayuda de los traductores sacó adelante. Además, la práctica del inglés en la asignatura donde el profesor revisaba la redacción lo ayudó a familiarizarse con el vocabulario especializado del área de educación.

En el capítulo de discusión y conclusiones

Discutir los resultados. La discusión fue la parte que “me costó más trabajo” (E1.CA.158) porque implicaba escribir ideas propias, que aunque las tenía, lo difícil era expresarlas de manera clara, y justificadas o sustentadas con la teoría.

Expresar ideas propias. Señala que el capítulo de conclusiones “implicaba ideas ya muy mías, o sea reflejar lo que encontré, entonces eso es lo que me estaba costando trabajo, cómo poner de manera clara una idea y justificarla (E1.CA.161-162). Para desarrollarlo, la asesora aportó algunas sugerencias y él ensayaba diferentes formas de escritura.

A mí me pasaba mucho que escribía algo y lo borraba, escribía y lo borraba, escribía y lo borraba y tardaba. De repente me daba como que el bloqueo del escritor, estaba horas en la computadora y no sabía (E1.CA.440-442).

En la experiencia de Adolfo se identifica una dificultad particular, la presión del tiempo, debido al cambio de tema de investigación al finalizar el segundo semestre de la maestría.

Las otras dificultades forman parte de lo señalado en la literatura como concernientes al ingreso a una nueva cultura académica o forma de escritura, las cuales se presentan a pesar de la experiencia previa en este tipo de textos porque aún se encuentra en el proceso de incorporación a la vida académica y científica.

Cabe mencionar, que la presencia de errores de tipo ortográfico y en el uso de los signos de puntuación es una situación que debió erradicarse en niveles previos de educación.

En síntesis, los primeros acercamientos a la escritura científica se ubican desde la licenciatura: en un curso de diseño de cuestionario; en el servicio social donde elaboró ponencias; y en la elaboración de su tesis. Al egresar de la licenciatura, otra experiencia fue apoyar en los análisis estadísticos y en la elaboración de marcos teóricos de otros tesis.

Estas experiencias le brindaron una base para que de manera más independiente desarrollara su investigación de maestría. Además, las experiencias vividas en los cursos de posgrado donde los profesores se centraron en la revisión de sus escritos fueron clave para el aprendizaje de temas relacionados con la escritura y su proceso.

Las dificultades de Adolfo forman parte tanto de la experiencia de ser aprendiz en la escritura científica como de situaciones que debieron ser identificadas y corregidas en la educación previa (p.e uso adecuado de los signos de puntuación).

5.2 Análisis intercaso

A continuación se presentan las semejanzas y diferencias encontradas entre los participantes con relación a: la experiencia previa de los egresados o primeros acercamientos a la investigación y a la escritura científica; las vivencias relacionadas con la escritura en el posgrado; el proceso de escritura de la tesis; los eventos letrados; así como las dificultades y las estrategias utilizadas para superarlas.

Lo anterior, con la finalidad de lograr una comprensión más amplia del fenómeno de estudio sin perder de vista que cada caso está enmarcado en situaciones específicas, en las cuales tuvo lugar el proceso de escritura de la tesis.

5.2.1 Primeros acercamientos a la investigación y a la escritura científica.

Una de las experiencias previas al posgrado con respecto a la escritura científica es la titulación por tesis. Estefanía y Adolfo, quienes desarrollaron una tesis en este nivel educativo, señalaron que esta experiencia les fue de gran ayuda debido al conocimiento que adquirieron acerca de este tipo de escrito. Asimismo, pudieron identificar a través de la retroalimentación recibida algunos de los errores que cometían en la escritura.

Por su parte, Gabriela y Rafael reportaron no haber realizado tesis de licenciatura por la necesidad de ingresar lo antes posible al campo laboral; pero, después de la experiencia en la maestría, consideran que ésta les hubiera ayudado en la elaboración de su tesis de posgrado.

Otra experiencia previa fue la participación en proyectos de investigación o la colaboración con investigadores (p.e en veranos de investigación o servicio social). Esta situación vivida por Gabriela, Rafael y Adolfo fue reconocida como una forma de acercamiento a la elaboración de reportes científicos y ponencias. Asimismo, fue una manera de identificar los errores que tenían en su escritura a partir de las correcciones que recibían por parte de los responsables de los proyectos.

La experiencia previa identificada en los participantes es diversa y cada uno ha vivido al menos una situación relacionada a la investigación y a la escritura científica; sin embargo, sólo dos participantes elaboraron una tesis de licenciatura, lo cual fue reportado como el referente principal de ayuda para la producción de la tesis de maestría.

5.2.2 Escribir en el posgrado.

Con respecto a los cursos de la maestría, los cuatro egresados mencionaron una asignatura (obligatoria) donde aprendieron acerca de la escritura, la cual no estaba relacionada con la redacción de acuerdo a los contenidos previstos en el programa, pero donde el profesor se centró en la revisión y corrección de la escritura de los trabajos.

Este docente les señaló a los participantes los errores que cometían y les sugirió materiales para la redacción (p.e. diccionario panhispánico de la Real Academia de la Lengua Española, manual de APA).

De acuerdo con ellos, aunque las revisiones eran para sus tareas, los aprendizajes también los aplicaron en la escritura de su tesis y para todos sus escritos. Cursar esta clase representó un cambio en la forma de escribir y ver a la escritura, particularmente en el aprendizaje de la revisión de sus producciones escritas.

Por otra parte, Rafael y Adolfo cursaron la clase optativa de redacción, la cual se enfocó en la revisión, entre compañeros y por parte del docente, de avances de tesis. Los egresados señalaron aprender, durante ese curso, acerca de diversas temáticas de redacción (p.e tipo de párrafos, conectores) e identificar sus errores en la escritura, lo cuales compartían con otros compañeros de clase. En este sentido, los participantes mencionaron que se favorecieron de la retroalimentación que otras personas les proporcionaron.

Además, Adolfo señaló que en otro curso que no fue de redacción vivió una experiencia relacionada con la revisión de sus escritos que le generaron sentimientos de frustración y vergüenza, los cuales lo llevaron a esforzarse por mejorar sus trabajos.

La revisión de la escritura en algunos cursos de posgrado fue un elemento que favoreció la producción de la tesis. De manera particular, la asignatura de redacción y la dinámica de trabajo de un profesor centrado en la retroalimentación de los escritos fueron cruciales para el aprendizaje de la escritura y la aplicación de éste a la tesis.

5.2.3 Proceso de escritura.

A partir de la identificación del proceso de escritura de tesis de cada participante se encontraron las siguientes similitudes (ver figura 5.1):

1. Empezar con la *identificación del tema de investigación*.
2. *Buscar y seleccionar* los materiales.
3. *Leerlos y organizarlos* de acuerdo a sus necesidades.
4. *Realizar la escritura*.
5. *Revisar la escritura* de manera personal y por los revisores.
6. Hacer las *modificaciones* correspondientes

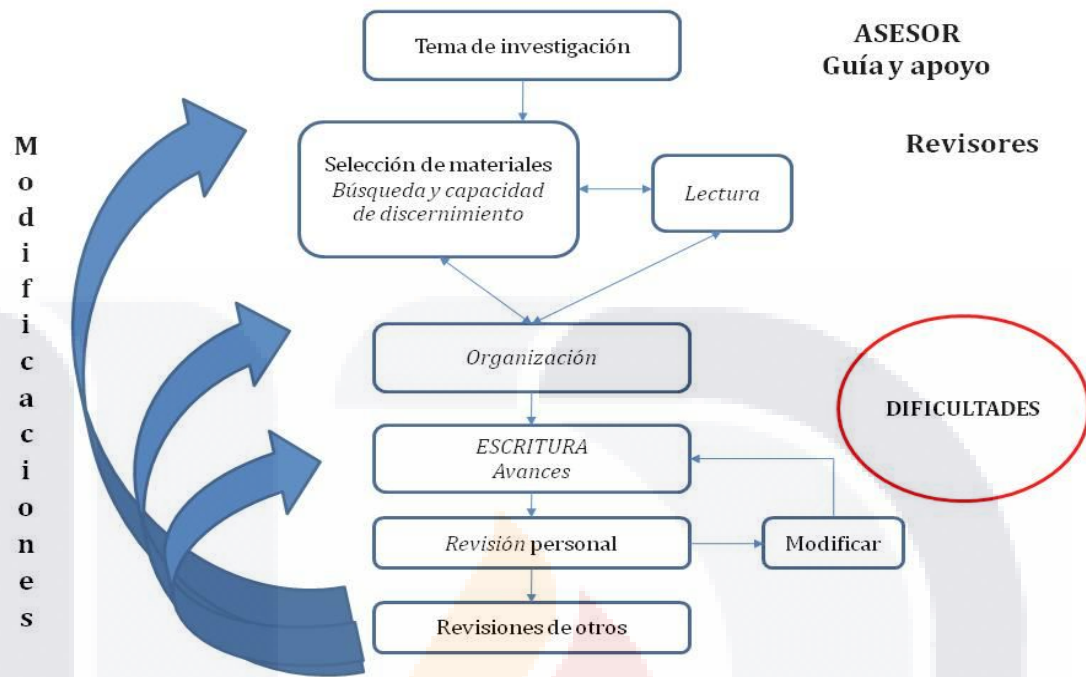


Figura 5.1 Proceso de escritura de la tesis

Estas actividades representan las etapas de escritura que fueron señaladas en cada uno de los casos. Cabe mencionar que no se trata de un proceso lineal, por el contrario, la elaboración de la tesis representa un proceso dinámico y recursivo donde el apoyo y revisión de los asesores se da en todo momento.

En este sentido, un ejemplo del dinamismo de este proceso se identifica en las observaciones de los revisores, las cuales se pueden referir a las diferentes actividades realizadas y presentarse en distintos momentos de la elaboración de la tesis.

A pesar de que todos realizan las mismas actividades, existen diferencias en la forma de llevarlas a cabo, situación normal si se considera que los modelos del proceso de escritura son pautas generales y que cada persona sigue un proceso particular. Enseguida se señalan estas diferencias.

En cuanto a la búsqueda de información, aunque la realizaron prácticamente en los mismos lugares como bibliotecas (libros, revistas) y bases de datos electrónicas (artículos),

la forma de obtener la información varió en algunos aspectos, como en la participación de los asesores en esta etapa.

Por ejemplo, en el caso de Rafael, la asesora proporcionó parte de los materiales para la elaboración de los dos primeros capítulos, y los revisores también brindaron alguna información; en el caso de Gabriela, la asesora le permitió buscar información en su “biblioteca personal” y le dio tesis acerca del tema.

Por su parte, Estefanía buscó de manera independiente toda su información, pero la asesora siempre le dijo que si necesitaba algo contara con ella; en cambio, Adolfo sabía que no contaría con materiales proporcionados por su asesora porque ella no trabajaba esa temática de investigación, por lo que buscó su información sólo, únicamente un par de materiales fueron proporcionados por un revisor.

Otra diferencia identificada está en la forma de organizar la información. Cada participante utilizó una estrategia. Gabriela elaboró tablas a petición de su asesora, esquemas conceptuales con la ayuda de ésta y notas personales de las lecturas; Rafael subrayaba en los artículos impresos, escribía notas e identificaba las ideas principales; Estefanía elaboraba fichas de información (p.e resúmenes) por cada lectura así como un esquema de trabajo; y Adolfo con base en su esquema de trabajo elaboraba carpetas electrónicas con sus materiales de lectura.

De igual manera, cada participante tiene una forma de integrar su información en un documento escrito. Por un lado, Rafael y Adolfo escriben la información directa de sus artículos, con paráfrasis o citas textuales y luego agregan sus ideas. Por su parte, Gabriela y Estefanía trabajan con la información que han organizado y con base en ella parafrasean y agregan sus ideas.

En cuanto a la revisión, todos realizan una revisión personal centrada en aspectos similares como: claridad de las ideas, ilación entre éstas, cuidar ortografía y formato. Proceso que aprendieron durante el posgrado. Lo que varió es qué personas, además de su comité revisor, les revisan sus avances.

Únicamente Gabriela señala la revisión constante de materiales y modelos para la escritura sugeridos por su asesora. Los otros participantes mencionan haber utilizado algunos materiales para la redacción en determinado momento, pero no como algo que haya guiado su escritura.

El proceso de escritura de tesis de los egresados se puede agrupar en las seis etapas mencionadas, las cuales se desarrollan de una manera recursiva y son realizadas por cada participante a través de diferentes estrategias.

5.2.4 Eventos letrados.

De acuerdo a las normas de la institución, como se mencionó en el capítulo de marco contextual, todos los estudiantes de maestría cuentan con un comité revisor integrado por el asesor de tesis y dos profesores revisores o lectores.

Todos los egresados reportaron que el comité los acompañó y apoyó en la elaboración de sus tesis a través del diálogo, cuestionamientos, sugerencias para revisar algún material y observaciones en los escritos. A excepción de Adolfo, los participantes señalaron que principalmente sus asesoras modelaron la forma de escribir en algún momento de la tesis.

En el caso de la asesora de Gabriela, además de lo mencionado, se identifica una variedad de estrategias de trabajo. Por ejemplo, le solicitaba tablas donde organizara la información de los materiales encontrados; elaboraba junto con Gabriela esquemas de índole conceptual; le proporcionaba materiales de redacción; y, sugería y asesoraba la participación en eventos académicos.

Las reuniones con los tres integrantes del comité revisor eran de manera ocasional, normalmente cada egresado asistía a una revisión por separado con cada uno de sus lectores. Con las asesoras definían cuáles de las sugerencias de los revisores se llevarían a cabo.

Con base en las experiencias de los egresados, se observó que tanto Gabriela como Rafael mantuvieron un acompañamiento más cercano con sus revisores y de manera principal con sus asesoras. A diferencia de Estefanía y Adolfo quienes reportaron un trabajo más independiente de su comité.

Los cuatro participantes mencionaron entregarle sus avances al menos a una persona ajena a su comité revisor. Las observaciones y diálogos con estos otros revisores fueron un apoyo para mejorar la claridad de sus escritos.

Asimismo, el programa incluye cuatro seminarios de investigación donde los estudiantes presentaban sus avances de tesis ante sus compañeros y entregaban un

documento escrito, un capítulo de su tesis. Cada participante hizo referencia a que diferentes seminarios les fueron de más apoyo en la producción de su tesis.

En síntesis, se observa la participación de diversas personas en la revisión de los avances de tesis, unas como parte de los requerimientos institucionales y otras, que son buscadas por los tesistas para recibir su retroalimentación. En general, todos apoyan a través del diálogo y las observaciones a los escritos. Asimismo, se encontró que una de las asesoras desempeña otro tipo de estrategias para supervisar y apoyar el trabajo de tesis.

Las retroalimentaciones recibidas de parte del comité revisor, de los profesores, compañeros de clase y de otros lectores son consideradas por todos los participantes como elementos clave para la mejora de su tesis.

5.2.5 Dificultades y estrategias para superarlas.

En cuanto a las dificultades de escritura de los participantes, se observó que la presencia de algunas de éstas se viven en momentos específicos del desarrollo de la tesis y otras se presentan, en mayor o menor medida, a lo largo de la producción del documento. Esta forma de organización fue la empleada en la exposición de cada caso.

En este apartado, además de señalar las similitudes y diferencias entre las dificultades de cada participante, éstas se agrupan de acuerdo a la dimensión de la escritura de la tesis a la que se refieren: género discursivo tesis; escritura científica y estilo de redacción (p.e discutir con otros autores, aportar ideas propias); aspecto gramatical; y dificultades inherentes a la situación experimentada por cada participante.

Desconocimiento del género discursivo. Estructura y contenido. Gabriela y Rafael, quienes no hicieron tesis de licenciatura, reportaron que una de sus dificultades fue el no conocer lo que era y lo que llevaba una tesis. Situación que vivió Estefanía cuando elaboró su tesis de licenciatura.

Dificultades en el aprendizaje o elaboración de los primeros textos científicos. Los cuatro participantes señalaron que ser precisos y concretos en la expresión de sus ideas fue una dificultad vivida en la elaboración de su tesis. Asimismo, Rafael, Gabriela y Adolfo mencionaron que la falta de claridad en su escritura fue una observación de sus asesores.

Por su parte, Gabriela, Estefanía y Adolfo comentaron que la discusión de sus resultados con sus autores y la expresión de ideas propias, es decir, posicionarse en el lugar de productores fueron otras situaciones que enfrentaron en su escritura.

Desconocimiento de los lineamientos de presentación. Estilo de redacción. El uso adecuado de las indicaciones señaladas en el manual APA fue una situación que implicó tiempo y varias revisiones de éste documento para Adolfo y Rafael, quienes lo hacían con la finalidad de apearse a uno de los formatos solicitados en la institución.

Aspecto gramatical. El uso inadecuado de las reglas ortográficas y de signos de puntuación fueron observaciones señaladas a Rafael, Gabriela y Adolfo.

Otras dificultades han sido experimentadas únicamente por uno de los participantes de acuerdo a sus características y contexto en el que se desarrolló su tesis. Por ejemplo, Gabriela señaló haberse enfrentado a la ubicación de su tema en una línea de investigación y tener problemas para iniciar con la escritura.

En el caso de Rafael, principalmente durante el primer año de la maestría, la inclusión de varias ideas en un mismo párrafo fue la observación marcada por todos sus revisores.

Plantear un problema de investigación diferente al estudiado en la licenciatura y la el saber qué hacer con una gran cantidad de materiales de lectura (los utilizados en licenciatura y los encontrados en la maestría) fueron las situaciones particulares que vivió Estefanía al inicio de su maestría.

Por su parte, Adolfo al cambiar de tema de investigación vivió la presión de leer todos los materiales disponibles y entregar avances de tesis a la par de sus compañeros al finalizar el segundo semestre.

Estas dificultades fueron superadas a través de diferentes estrategias. Todos utilizaron la revisión de materiales de redacción en mayor o menor medida y se apoyaron de la revisión de sus asesores y de otras personas. Así como en el aprendizaje de las asignaturas donde se trabajó la escritura.

De igual manera, realizaron otras actividades, por ejemplo: Estefanía revisó su tesis de licenciatura para no repetir el problema de investigación; Gabriela platicó con una compañera que había elaborado una tesis de la misma temática; Adolfo se tomaba más

tiempo para escribir y revisar sus trabajos, los leía en voz alta; y Rafael tomó una postura de mejora ante todas las observaciones que le hacían a su trabajo.

Las dificultades identificadas en estos casos se pueden presentar en diversos momentos de la escritura y se refieren a diferentes aspectos: desconocimiento del género tesis, elaboración de los primeros textos científicos con características de escritura particulares, al formato de presentación, a la gramática y a situaciones específicas de cada participante.

Las dificultades fueron superadas con el apoyo de los asesores, revisores y profesores así como con el uso de materiales de redacción y estrategias que desarrolló cada uno de los participantes con base en su vivencia.

En síntesis, para todas las categorías de análisis se identificaron semejanzas y diferencias en las experiencias vividas por los participantes. Todos tuvieron alguna experiencia previa al ingreso al posgrado con relación a la escritura científica; durante sus estudios de maestría cursaron al menos una asignatura donde se revisó el desempeño en la escritura; su proceso de escritura científica se puede agrupar en las mismas seis etapas y acompañado de un comité revisor que a través de sus observaciones señala oportunidades de mejora para el escrito.

Se identificaron dificultades similares, propias al ingreso a una nueva cultura académica con una escritura del ámbito científico, así como dificultades particulares a la situación de cada participante.

A partir de la visualización de estos cuatro casos de manera independiente así como interrelacionados, en el siguiente apartado se presenta la discusión de los resultados a la luz de la literatura y con base en la situación particular de cada egresado.

Capítulo 6. Discusión de resultados

En este apartado se presenta la discusión de los resultados encontrados en el estudio. Al igual que el capítulo de resultados está organizado con base en las categorías de análisis: primeros acercamientos a la investigación y a la escritura científica; escribir en el posgrado; proceso de escritura de la tesis; eventos letrados; dificultades y estrategias para superarlas.

6.1 Primeros acercamientos a la investigación y a la escritura científica

La licenciatura es el nivel académico previo al posgrado donde los estudiantes ingresan a un campo disciplinar y a las prácticas de escritura que éste conlleva. En este nivel, de acuerdo con los participantes, fueron escasos los trabajos similares a una tesis.

Entre los trabajos solicitados que ellos consideraron afines a la tesis se encuentran los documentos tipo artículo de investigación, en los cuales debían escribir de manera diferente a como ellos estaban acostumbrados, tal como señaló Rafael.

Lo anterior, implica que la escritura de trabajos científicos tiene características propias que normalmente no son requeridas, o lo son de manera mínima, en los niveles previos al posgrado. Cuando éstos se solicitan requieren de una nueva forma de escribir para los estudiantes tal como se señala en el enfoque de la alfabetización académica (prácticas discursivas propias del nivel y de la comunidad científica o profesional en la que se participa) (Carlino, 2003a).

A la par del programa de licenciatura o al finalizar éste, los participantes del estudio realizaron alguna actividad vinculada a la investigación (p.e tesis, verano de investigación y proyectos). En estas experiencias se identifica la relevancia del trabajo con otras personas, de manera particular, las revisiones de investigadores y otros participantes con conocimiento del área de estudio.

Se puede decir que estas revisiones y diálogos representaron una primera mirada a la escritura científica que iniciaban los estudiantes, la cual orientó y retroalimentó los escritos. Estas situaciones son ejemplos de eventos letrados, es decir, interacciones personales centradas en la discusión de los textos (Barton y Hamilton, 2004), que formaron parte del aprendizaje de la escritura en investigación.

Es en estos acercamientos al trabajo científico donde los futuros estudiantes de la MIE conocieron el género discursivo tesis o los reportes de investigación, aprendieron que implican un estilo diferente de redacción e identificaron algunas de las dificultades en su escritura.

Con relación a estas últimas, todos los participantes se enfrentaron a situaciones señaladas por Moreno (2002 y 2006) y Pereira y Di Stefano (2007) como el desconocimiento de la estructura del texto y de los lineamientos de presentación de una investigación.

6.2 Escribir en el posgrado

Durante el posgrado, los participantes realizaron diversos trabajos escritos como resúmenes, ensayos y proyectos de investigación, la mayoría enfocados en su tema de tesis; sin embargo, fue en asignaturas muy específicas donde reportaron haber aprendido acerca de la escritura.

Una de estas asignaturas, no enfocada en la redacción, fue considerada clave para el aprendizaje de la escritura debido a la dinámica de trabajo del profesor, quien revisaba los textos, les señalaba sus errores y les sugería materiales de consulta. Esta situación que vivieron los participantes puede atribuirse a la visión del docente con respecto a la escritura y su importancia en la vida académica, de tal forma que lo hace un elemento presente en su proceso de enseñanza.

Asimismo, este curso puede ejemplificar lo que sucede en otras universidades internacionales, donde a través del contenido de un curso y de su producción escrita, los estudiantes aprenden y mejoran sus habilidades de redacción académica, lo cual se conoce como “la escritura a través del currículum” (Carlino, 2003a y 2007).

Otra de las asignaturas señaladas por dos participantes fue el curso optativo de redacción de textos científicos, el cual fue ofertado a partir de la identificación de errores en la escritura de los estudiantes.

Este curso al centrarse en la tesis y en la revisión entre pares, se puede decir que favoreció el sentimiento de acompañamiento y de identificación con otras personas que están viviendo las mismas situaciones o dificultades que uno está experimentando específicamente en la escritura de la tesis (Carlino, 2003b).

Aunque no fue creado con la finalidad de ser un taller de escritura como los propuestos en otras investigaciones (Aitchison y Lee, 2006 y Cuthbert, Spark y Burke, 2009) se asemeja a la dinámica empleada en estos grupos, donde entre profesor y compañeros retroalimentan la escritura, y se realizan diferentes actividades que favorecen desde la generación de ideas hasta la revisión del pensamiento.

La asignatura de Seminario de Tesis IV, la única que aborda el tema de la redacción científica de acuerdo con el Plan de estudios de la maestría, sólo fue mencionada por una participante. Sin embargo, no hizo referencia a la temática del curso más bien se centró en lo favorable que fue para su tesis las retroalimentaciones que le brindó su profesor.

En este punto, cabe analizar cómo se entiende la redacción científica por parte de los profesores, cómo se imparte este tema, a través de qué estrategias, y qué impacto tiene en el aprendizaje de los estudiantes debido a que no fue un curso señalado por los egresados con relación a sus aprendizajes de la escritura.

Al igual que en la experiencia previa, en el posgrado se observa la presencia de docentes y alumnos que revisan los escritos, hacen conscientes los errores cometidos y proporcionan materiales para aprender y mejorar. Estos eventos letrados, a partir de los cuales los egresados visualizaron de manera diferente a la escritura y aprendieron acerca de ella, les permiten ir consolidando su ingreso a la comunidad científica.

En este sentido, cabe reflexionar acerca de la necesidad de trabajar con todos los profesores de posgrado con respecto a la importancia de la escritura en cada una de las asignaturas y con relación a las ventajas de brindar retroalimentaciones específicas. Asimismo, conviene considerar, más allá de una asignatura de redacción de textos científicos, la creación de grupos o talleres de escritura desde el inicio hasta el egreso del posgrado.

6.3 Proceso de escritura de la tesis de maestría

Con base en los casos estudiados, la escritura de la tesis se ve como un proceso individual, guiado principalmente por el asesor, no exento de dificultades y errores. Asimismo, las actividades desarrolladas por los participantes permiten vislumbrar los elementos de los modelos cognitivos del proceso de escritura.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Aunque ni el objetivo del estudio ni su metodología fueron enfocados a la identificación de los procesos cognitivos, la referencia a éstos brindará un panorama más amplio para comprender el objeto de estudio: la escritura de tesis y sus dificultades.

A continuación se comentan los resultados del proceso de escritura a la luz del modelo cognitivo de la composición escrita de Hayes (1996 citado en Cassany, 1999) y de las actividades propuestas por Carlino (2006a) y Miras y Solé (2007) para la producción de textos científicos.

Las actividades realizadas por los egresados para la escritura de su tesis, de manera general, son similares a las propuestas por Carlino (2006a). En ambas se identifica un tema, el género discursivo y la estructura del trabajo; se leen materiales y dialoga con otras personas; se escribe de acuerdo a las características del género discursivo; y se revisa lo que se ha elaborado.

La diferencia encontrada fue la falta de identificación de la audiencia o público al que va dirigido el texto y la correspondiente escritura con base en este público. En este sentido, los asesores fueron quienes en algún momento señalaron la importancia de expresar las ideas con claridad para que los lectores comprendieran el texto.

La audiencia no fue una pauta para la escritura de los egresados, lo cual se considera una dificultad en la producción de textos de acuerdo con Carlino (2004). Esta situación puede deberse a la falta de conocimiento de los elementos que intervienen en la escritura y a que el comité revisor es la audiencia más próxima para los tesisistas.

De las actividades de los participantes se puede inferir el proceso cognitivo de *interpretación textual* señalado por Hayes (1996 citado en Cassany, 1999) como la comprensión que se logra para elaborar un texto a partir de las diferentes fuentes de información (lecturas, diálogo con otras personas, esquemas). La lectura es una actividad principal dentro de la interpretación textual y cumple varias funciones identificadas en el proceso de los participantes. Se puede hablar de una lectura exploratoria y selectiva durante la búsqueda de materiales y su selección; de una lectura de comprensión de los textos seleccionados así como de una lectura de revisión de los avances escritos (Miras y Solé, 2007).

Cabe mencionar que en el modelo de Hayes (1996 citado en Cassany, 1999) no se menciona la lectura exploratoria y selectiva, la cual implica la capacidad de discernimiento

(elección de los materiales relevantes y pertinentes) por parte de los estudiantes, proceso cognitivo que no está considerado en el modelo, pero que ya se ha señalado en otras investigaciones centradas en la búsqueda y selección inteligente de la información (p.e Miras y Solé, 2007) característica indispensable para la elaboración de una tesis de posgrado.

Las modificaciones realizadas a las diferentes etapas y para diversos avances escritos, a partir de las lecturas de revisión (personales y de otros) son un ejemplo del carácter recursivo del proceso de escritura señalado en los modelos cognitivos y en los resultados de este estudio.

La *reflexión* es otro proceso cognitivo propuesto por Hayes (1996 citado en Cassany, 1999) que se identifica a través de los productos o acciones que desarrolla el tesista. Por ejemplo, los esquemas de trabajo, las tablas de concentrado de información y los primeros avances son productos que el tesista genera a partir del análisis de su información (conocido como proceso de planeación en el modelo de Flower y Hayes, 1981).

Lo que Hayes (1996 citado en Cassany, 1999) señala como un proceso de reflexión, de acuerdo con Miras y Solé (2007) son diferentes formas de escritura que se realizan durante la producción escrita y que se identifican en el proceso de los participantes. La escritura exploratoria, que se refiere a los resúmenes o ideas generadas; la de elaboración, que incluye los esquemas y borradores o avances; y la comunicativa, requiere del cumplimiento de todas las normas señaladas en el campo científico. De acuerdo con Carlino (2006a), los dos primeros tipos se refieren a una escritura privada y el último es conocido como escritura pública.

De igual manera, forma parte del proceso de reflexión la generación de nuevas ideas o inferencias, lo cual se refiere a que el tesista produzca un nuevo conocimiento (potencial epistémico de la escritura de acuerdo con Carlino, 2003a) con base en la información conceptual y de acuerdo a las características del género. Según Scardamalia y Bereiter (1992) esto implica la relación dialéctica entre estos dos espacios (conceptuales y discursivos) donde la información que se tiene en uno afecta a lo que buscamos o esperamos del otro.

Por ejemplo, esta situación se observa particularmente en la escritura del capítulo de discusión, donde los tesistas reportan como una característica de este apartado la fundamentación de sus ideas a partir de los resultados encontrados. Aquí se observa cómo en el conocimiento conceptual se debe identificar un argumento (solicitado por el género tesis) para las ideas que surgieron con base en los resultados del estudio. Asimismo, la selección de las estrategias para escribir y para enfrentar las dificultades de su escritura son formas de expresar el proceso de reflexión.

El tercer proceso es la *textualización* (también señalado por Flower y Hayes, 1981) o la escritura de los planes e ideas que se han generado. Todos realizan esta actividad con base en la información que han recolectado. Lo anterior, puede deberse a que cada uno tiene una forma de trabajo basada en los aprendizajes de su experiencia previa.

En resumen, las actividades realizadas por los egresados son similares a las propuestas por Carlino (2006a) y Miras y Solé (2007) para la elaboración de textos científicos. Asimismo, en estas actividades se identifica la relación entre lectura y escritura, procesos que son de diferente índole según el momento de la producción escrita en que se presenten.

De igual manera, estas acciones permiten inferir los procesos cognitivos que realiza el individuo de acuerdo con el modelo de Hayes (1996 citado en Cassany, 1999). La capacidad de discernimiento, proceso cognitivo no señalado en los modelos presentados en este estudio, se reconoce como parte del proceso que debe realizar el productor de una tesis.

6.4 Eventos letrados. Los participantes en la escritura de la tesis

La presencia de otras personas forma parte del proceso de producción escrita. Los colaboradores (como señala Hayes, 1996 citado en Cassany, 1999) se incluyen en el componente *contexto de la tarea* del modelo cognitivo de la composición escrita. De igual manera, en la propuesta de escritura científica de Miras y Solé (2007) aparece el asesor y en Carlino (2006a) algún investigador que apoya a través del diálogo.

De acuerdo con los procesos de cada participante tanto el asesor como los revisores estuvieron presentes, en mayor o menor medida, durante la elaboración de toda la tesis a través de diversas actividades, principalmente la revisión de los avances escritos así como

en la definición de apartados de la tesis (p.e definición del problema, objetivos y metodología).

Las actividades o estrategias de trabajo del comité revisor representan eventos letrados, los cuales como se mencionó anteriormente son actividades concretas y observables en las que uno o varios textos (los avances de tesis) son el eje central de una interacción personal (asesor y asesorado) (Barton y Hamilton, 2004).

Para el caso de Gabriela y de Rafael, quienes no habían realizado tesis en licenciatura, los eventos letrados con el asesor, revisores, profesores, compañeros y otros lectores fueron parte importante en el cimiento de la producción escrita. Estos dos egresados llevaron un proceso de escritura apegado a sus asesores, situación que quizá se deba a la falta de experiencia previa en la elaboración de una tesis.

En Estefanía y Adolfo se reporta un trabajo más independiente, lo cual se puede atribuir a la elaboración de una tesis de licenciatura, al haber trabajado con las mismas asesoras así como a la forma de trabajo de los mismos egresados. En el caso de Adolfo al cambiar el tema de investigación la asesora le señaló que ella le ayudaría en la parte metodológica porque desconocía su nuevo campo de estudio.

La existencia de un comité revisor y el apoyo que reciben los egresados por parte de los profesores y compañeros de seminarios de tesis y otros revisores ejemplifica la relación de la escritura con la oralidad.

En síntesis, aunque la presencia de los colaboradores aparece en el modelo de Hayes (1996 citado en Cassany, 1999) como un elemento innovador con respecto a los otros modelos cognitivos, y los asesores son mencionados por Miras y Solé (2007), para la escritura de la tesis y de acuerdo con lo identificado en este estudio, el asesor representa más que un colaborador, él es quien apoya y guía durante todo el proceso de investigación y de escritura, de manera específica cuando los estudiantes realizan por primera vez un trabajo de tesis.

6.5 Las dificultades y las estrategias para superarlas

En el proceso o en las actividades que reportaron realizar los participantes fueron señaladas por ellos mismos o sus asesores una serie de dificultades de escritura que enfrentaron en diferentes momentos y de acuerdo a sus situaciones particulares.

Como se observa en las historias de cada participante así como en el análisis intercaso, Gabriela y Rafael, quienes no realizaron una tesis de licenciatura, son quienes presentan mayores dificultades, lo cual se puede atribuir a que era la primera vez que elaboraban un escrito de esta naturaleza.

En ninguno de los casos se identificó la falta de orientación y de apoyo que han encontrado Di Stefano et al. (2003) y Pereira y Di Stefano (2007) en estudiantes de posgrado del área de ciencias sociales. Todos los participantes se sintieron respaldados por sus asesores, aún quienes mencionaron una mayor independencia en el desarrollo del trabajo.

Cabe señalar que las formas de trabajo de estos cuatro asesores los mantuvieron en constante contacto con sus tesis. Situación que puede deberse a las características de formación, de experiencia académica, creencias acerca de la investigación y la escritura así como a la personalidad de estos asesores, rasgos que se consideran pertinentes para una indagación posterior.

El desconocimiento del género discursivo y de los lineamientos de presentación de una investigación son mencionados por Arnoux et al. (2005) y Carlino (2006a) como dificultades que viven los estudiantes al ingresar al posgrado. Situación que fue señalada por Gabriela y Rafael quienes no elaboraron una tesis en licenciatura, por lo que este tipo de escritos era algo nuevo para ellos, a pesar de estar familiarizados con los reportes de investigación.

Con respecto al desconocimiento de los lineamientos de presentación, tanto Rafael como Adolfo señalaron que el uso del formato APA por momentos representó una dificultad, al no conocer todas las normas establecidas en éste.

Por el área de formación inicial de los participantes y por las clases de posgrado donde solicitaban el uso de este formato, todos tenían conocimientos básicos acerca de este manual. Sin embargo, las problemáticas en estos casos pueden atribuirse a que existen lineamientos referentes a situaciones que no son de uso común en las tareas escolares y para la tesis se exige un mayor cuidado en el formato.

El uso del manual debe ser como un material de apoyo que acompañe a los tesis durante la escritura y aunque los lineamientos principales pueden memorizarse con la práctica, éste debe consultarse a detalle en los momentos de revisión o de dudas.

Con relación a las características propias de la escritura científica, el posicionarse como autor del escrito, integrar la información de diversos autores y señalar los propios argumentos son dificultades que enfrentan los tesisistas de acuerdo con Arnoux et al. (2005) y Carlino (2006a), las cuales se identificaron en los participantes de este estudio, principalmente en la elaboración del capítulo de discusiones, donde deben dialogar entre su teoría, los resultados encontrados y sus propias ideas.

Como se menciona en la teoría (Pereira y Di Stefano, 2007) y se identifica en este trabajo, estas dificultades se pueden atribuir a la falta de entrenamiento en la producción de textos académicos y científicos en los niveles previos al posgrado.

El ser precisos, concretos y claros en la expresión de las ideas, otras características de la escritura científica, no fueron señaladas en la literatura como dificultades de los tesisistas; sin embargo, en este estudio los participantes las mencionaron como situaciones que les fueron difíciles de lograr.

Entre otras cosas debido a que buscaban brindar toda la explicación de un evento, a que repetían las mismas ideas o posiblemente a que ellos mismos no tenían claro el objetivo de lo que querían comunicar y al desconocimiento de las características de la escritura científica.

La lectura en inglés fue una dificultad para dos participantes, y aunque ésta no se menciona en la literatura, en el contexto académico donde se realizó el estudio y para la investigación en general, la información en idioma inglés suele ser más actual, por lo que es un referente básico en el desarrollo de los trabajos.

Esta situación puede atribuirse a la falta de conocimiento del vocabulario especializado, porque aunque tanto para egresar de licenciatura como para ingresar al posgrado se pide, en la mayoría de los casos, el conocimiento del inglés, en los cursos no se suele trabajar con información en este idioma. Por lo que los alumnos no se familiarizan con los tecnicismos del lenguaje ni con artículos académicos en otros idiomas.

El inadecuado empleo de las reglas ortográficas y de los signos de puntuación fueron identificados tanto en la literatura (Sánchez et al., 2009) como en este estudio. De manera principal se encuentra el uso inadecuado de la coma y la falta de acentuación en los verbos conjugados en pasado y en futuro.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

El conocimiento de la gramática parece que no fue aprendido en los niveles previos y lleva a preguntarse qué pasó en la escolaridad previa que no se corrigieron estos errores. Sin embargo, la solución de éstos no debe ser tarea compleja si se proporcionan las reglas gramaticales correspondientes.

Asimismo, este estudio permitió identificar que cada participante, a pesar de encontrarse en el mismo contexto académico, posee una experiencia previa y vive una situación particular durante su posgrado, que los lleva a vivir dificultades específicas.

Algunas de éstas no fueron identificadas en la literatura, como: establecer la relación entre el tema de investigación y las líneas de estudio de la institución; plantear un problema de investigación diferente al de licenciatura (en la misma temática); y vivir un cambio de tema a mitad del posgrado.

Esto conduce a la necesidad de formar a los asesores y revisores en procesos de acompañamiento de sus tesis, que consideren las circunstancias particulares con las que llegan así como las que se van presentando para adaptar sus estrategias de formación y acompañamiento de la producción académica.

El discurso de los participantes y la información de la literatura permiten inferir la presencia de otras dificultades como: no ubicarse en el lugar de los lectores al momento de revisar el escrito; hacer una revisión superficial, es decir, no considerar el significado del texto; desconocer el proceso de escritura en general; falta de lectura de trabajos científicos, que sean considerados como modelos de escritura.

Con base en la información presentada se identifica que las dificultades de los participantes se pueden agrupar en tres conjuntos: uno referente a las dificultades propias al ingreso a una comunidad científica; otro con respecto a problemas en el uso de la gramática; y uno más con relación a las vivencias particulares de cada participante.

A la luz de los enfoques de estudio de la escritura, las dificultades en la producción escrita de la tesis, en su mayoría, se identificaron a partir de la revisión del texto escrito (producto), y se señalaron con base en las características que, de acuerdo al comité revisor y a las convenciones disciplinares e institucionales, debe poseer un documento de corte científico (contexto). Asimismo, estas dificultades fueron vividas por cada participante en diferentes momentos del proceso de elaboración del escrito.

Esta situación permite visualizar la integración, interacción y pertinencia de abordar la escritura y sus diferentes dimensiones desde los diversos enfoques de estudio, debido a que cada uno brinda información para comprender más del fenómeno.

En general, los participantes han enfrentado de manera práctica, sin enseñanza previa o explícita, el proceso de escritura y de elaboración de una tesis de posgrado. La estrategia básica ha sido escribir y aprender del asesor y revisores, de sus observaciones y correcciones.

El que los tesisistas consideren al comité revisor como los principales modelos para la escritura, los ubica en un punto estratégico para aportar a la formación de los futuros investigadores y miembros de la comunidad científica. Su labor para minimizar las dificultades o sugerir estrategias para superarlas es la clave en el proceso de escritura científica en el que se inician los estudiantes. Situación que implica considerar un área de trabajo centrada en la formación de asesores.

Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones a las que se llegaron con base en los resultados encontrados. Asimismo, se finaliza con las recomendaciones derivadas de esta investigación para posteriores estudios así como para la universidad donde se desarrolló este trabajo.

Con base en el análisis de los resultados se concluye que durante los cursos de licenciatura los participantes tuvieron un escaso acercamiento a la elaboración de textos científicos. Más bien su experiencia previa en este tipo de escritos se basa en sus decisiones de participar en actividades relacionadas con la investigación (p.e realizar la tesis, veranos de investigación).

Actividades que les permitieron elaborar escritos científicos (p.e tesis, ponencias, reportes de investigación) y reconocer algunas de sus dificultades a partir de la retroalimentación recibida por investigadores de sus áreas de estudio. Situación, que si bien es una base para el ingreso al posgrado, en este estudio se identifica como mínima.

Durante el posgrado, la retroalimentación recibida por profesores y compañeros se convierte en el punto clave para mejorar los escritos. De manera particular, la labor de un docente, quien no impartió un curso específico de redacción, fue fundamental en la identificación de errores y en el aprendizaje del proceso de revisión de los escritos.

La institución, como parte de las estrategias para mejorar la escritura de la tesis, oferta un curso optativo de redacción científica que es considerado como un espacio de aprendizaje acerca de la escritura por quienes lo cursaron. Sin embargo, se considera que la alternativa no debiera ser un curso remedial y opcional sino un programa de apoyo permanente para los estudiantes.

En cuanto al proceso de escritura de los egresados, de manera general y por la misma dinámica de trabajo señalada en los seminarios de tesis, realizan seis actividades básicas a través de diferentes estrategias: (a) identifican el tema de investigación, (b) buscan y seleccionan los materiales de estudio, (c) leen y organizan la información, (d) escriben sus borradores, (e) revisan sus propios documentos y los entregan para revisión, y (f) efectúan las modificaciones pertinentes.

La escritura de la tesis es un trabajo dinámico y recursivo, las revisiones y modificaciones se refieren a las diferentes etapas. De igual manera, los avances logrados pueden implicar el regreso a distintos momentos o apartados, para así delimitar o cambiar decisiones e información previamente contemplada.

Las actividades realizadas por los participantes permiten inferir la presencia de los procesos cognitivos: interpretación textual, reflexión y textualización, así como la capacidad de discernimiento no mencionada en los modelos cognitivos de la escritura.

La relación entre lectura, oralidad y escritura se identifica en el proceso seguido por los participantes y adquiere especial relevancia debido a las características de los textos científicos y del proceso educativo del posgrado.

Lo anterior significa que en la elaboración de la tesis las aseveraciones realizadas necesitan fundamentarse en teorías e investigaciones previas y en argumentos propios; y al ser un tipo de texto diferente a los elaborados por los estudiantes, basado en un proceso de investigación que también se está aprendiendo, requiere del apoyo de un asesor.

Los asesores fueron personajes cruciales en el desarrollo de las tesis. A través de diferentes estrategias, pero siempre en constante comunicación con los tesisistas, orientaron la escritura del trabajo y fueron la pauta principal de los egresados para superar varias dificultades. Sin embargo, la enseñanza de la escritura, y en particular de la escritura científica, no aparece como un elemento explícito durante las asesorías. Este aprendizaje sucede en la práctica.

La escritura de la tesis no está exenta de dificultades, las cuales de acuerdo con las circunstancias de cada participante se presentan en diferentes momentos. Algunas son particulares al inicio de la escritura, por ejemplo en la delimitación del tema o problema de estudio; y otras se relacionan con la elaboración de todos los capítulos o de apartados específicos como la discusión.

Las dificultades de estos egresados son propias del ingreso a una nueva cultura académica, la cual tiene pautas de escritura que son implícitas y que a través de la práctica se adquieren. Sin embargo, deberían ser objeto de atención explícita en la formación de los estudiantes de posgrado a través del currículo y las asesorías.

Entre estas dificultades se encuentran: desconocer la estructura y contenidos de una tesis; posicionarse como productores del texto y debatir con otros autores del área; así

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como expresar de manera concreta y clara las ideas acerca de un tema que se va aprendiendo en el transcurso de la investigación.

Asimismo, el aprendizaje de la investigación y del tema de estudio, el desconocimiento previo del proceso de escritura general (p.e tener objetivos de escritura, pensar en la audiencia, revisar el significado), el uso inadecuado de la gramática y las dificultades específicas a la vivencia de cada participante se agregan a las dificultades propias de la escritura científica y pueden ocasionar que el aprendizaje de la producción de textos científicos se vea limitado o se vuelva más tardado.

Con base en la información expuesta en este trabajo se presentan algunas sugerencias para la realización de posteriores estudios y para el trabajo en la institución educativa que fue escenario de esta investigación.

Con la finalidad de ampliar la información en el campo de estudio de la escritura en posgrado se recomienda analizar los programas, nacionales y locales, de este nivel para identificar el lugar que ocupa la escritura científica en el currículum.

Debido a la identificación de las retroalimentaciones de los escritos como algo favorable para la escritura de los trabajos de posgrado y para la tesis, se sugiere la exploración acerca de las características de los revisores, por ejemplo, qué formación tienen, por qué valoran la retroalimentación de la escritura en su proceso de enseñanza; cuáles son sus estrategias de trabajo así como sus creencias acerca del tema.

Asimismo, para ampliar los resultados de este trabajo se recomienda desarrollar una etnografía que permita conocer y comprender el día a día en la vida de los profesores, asesores, revisores y estudiantes de posgrado con respecto a la escritura académica y científica. Una investigación más cercana a la dinámica de las asesorías para conocer y comprender cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura de la tesis.

A la institución se le sugiere implementar talleres de escritura de tesis a la par de todo el posgrado para que los estudiantes cuenten con un espacio formativo que les permita compartir el proceso de producción escrita, las dificultades vividas y las estrategias para superarlas.

De igual manera sería recomendable abrir un espacio de reflexión y formación para asesores y revisores con la intención de intercambiar puntos de vista, estrategias de trabajo y problemáticas a las que se enfrentan durante las asesorías.

Por último se sugiere indagar acerca de las creencias de los profesores con respecto a la escritura científica y la enseñanza de ésta en el posgrado. Para así, establecer las acciones pertinentes que favorezcan la formación de los estudiantes.



Glosario

Alfabetización académica. Conocimientos y estrategias relativos a la lectura y escritura para la educación superior que permiten a las personas participar en la producción y análisis de textos en sus respectivas disciplinas (Carlino 2003a y 2006b).

Dificultades en la escritura de la tesis. Situaciones que obstaculizan, entorpecen o impiden el proceso de escritura y la obtención de un producto escrito que cumpla con todos los requisitos o lineamientos establecidos en la institución educativa.

Escritura. Proceso de producción, que tiene la finalidad de comunicar ideas de forma organizada a determinada audiencia o público lector y que implica tanto la acción de escribir como el resultado o producto de la escritura (Cassany, 1999 y Fernández y Carvajal, 2002).

Escritura académica. Tipo de escritura empleada en las diferentes áreas de estudio que posee las siguientes características: estructura ordenada; oraciones completas siguiendo las reglas gramaticales; vocabulario formal, claro y preciso; ideas fundamentadas en otros autores; uso del estilo impersonal y objetivo (Bowker, 2007 y *Edinburgh Naiper University*, 2006).

Escritura científica. Tipo particular de escritura académica que se refiere a la producción de proyectos de investigación, tesis y trabajos derivados de ésta como artículos (Carlino, 2006a y Escalante, 2009). Se caracteriza por la claridad en la redacción, aportación de un conocimiento novedoso, justificación o fundamentación de las aseveraciones, y por el uso de un lenguaje sencillo, objetivo, formal y apropiado al área de conocimiento (Carcedo, 1998; Carlino, 2006a; Day, 2005 y Escalante 2009).

Tesis. Trabajo de investigación inédito y original sobre un tema concreto, sustentado en un marco conceptual, cuyo objetivo es establecer una idea, desarrollarla y defenderla (Arnoux et. al., 2005; Carlino, 2006a; Di Stefano et al., 2003; Flores-Crespo, 2007; Ibáñez, 1995 y Soriano, 2008)

Referencias

- Aitchison, C. y Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11 (3), 265-278.
- Albarrán, S. (2005). La evaluación en el enfoque procesal de la composición escrita. *Educere*, 9(031), 545-562. Recuperado el 4 de octubre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35603116>
- Andrade, M. (2010). Perfil escritural de los universitarios, un estudio de caso. En G. Ruiz, G. López y A. Carrasco (Coords.), *Memoria de las ponencias del II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior* (CD) (pp. 313-325). México: Consejo Puebla de Lectura y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Arias, O. y García, J. (2008). Implicaciones educativas de los modelos teóricos del proceso de revisión textual. *Papeles del psicólogo*, 29(002), 222-228.
- Arnoux, E.; Borsinger, A.; Carlino, P.; Di Stefano, C.; Pereira, M. y Silvestre, A. (2005). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública* 3(6). Recuperado el 10 de abril de 2009, de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. España: Gedisa.
- Bosinger de Montemayor, A. (2005). La tesis. En L. Cubo (Coord.), *Los textos de la ciencia. Principales clases de discurso académico-científico* (pp. 265-282). Argentina: Comunicarte editorial.
- Bowker, N. (2007) (Ed.). *Academic Writing: A Guide to Tertiary Level Writing*. Massey University.

- Caffarella, R. y Barnett, B. (2000). Teaching Doctoral Students to Become Scholarly Writers: the importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 40-52.
- Carcedo, E. (1998). *Lenguaje científico, técnico y elaboración de tesis de posgrado*. México: Lupus Magister. Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- Carlino, P. (2003a). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(020), 409-420.
- Carlino, P. (2003b). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. Trabajo presentado en el *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Recuperado el 15 de octubre de 2009 de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(026), 321-327. Recuperado el 1 de octubre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35602605>
- Carlino, P. (2006a). La escritura en la investigación. En C. Wainerman, *Serie Documentos de Trabajo* n° 19. Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Recuperado el 25 de setiembre de 2009 de <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>
- Carlino, P. (2006b). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (Resumen). Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina. Recuperado el 25 de setiembre de 2009, de <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/2/biblio/2CARLINO-Paula-Alfabetizacion-academica.pdf>
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía* 4, 21-40.
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29 (2), 20-31. Recuperado el 10 de abril de 2009, de la Base de datos Academic Search.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua* (11ª ed.). México: Editorial GRAÓ.
- Cuthbert, D., Spark, C. y Burke, E. (2009). Disciplining writing: the case for multi-disciplinary writing groups to support writing for publication by higher degree by research candidates in the humanities, arts and social sciences. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 137-149.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. (3a ed.) EU: Publicación científica No. 598. Organización Panamericana de la salud.
- Di Stefano, M.; Pereira, C.; Nogueira, S.; Vitale, A.; Carlino, P.; Martínez, A. e Hidalgo, C. (2003). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*. Comprensión y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 5 al 9 de mayo. Recuperado el 7 de octubre de 2009, de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>
- Edinburgh Napier University. (2006). Academic writing style. *Get ready for university study*. Recuperado el 12 de julio de 2010, de http://www2.napier.ac.uk/gus/writing_presenting/style.html#academic
- Escalante, D. (2009). La escritura científica: destreza esencial para transformar el conocimiento. Ponencia presentada en la *Jornada Previa de Región del V Congreso Internacional de la Cátedra Unesco* de la Universidad de Los Andes. Recuperado el 30 de octubre de 2009, de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/unesco/ponen_acept/la_escritura_c.pdf
- Espinal, O. (2001). Principales problemas en el uso de los recursos gramaticales en la producción escrita de los estudiantes del ciclo propedéutico del intec. Agosto/octubre 2000. *Ciencia y sociedad*, 26(4), 504-514. Resumen recuperado de la base de datos IRESIE.
- Eudave, D., Carvajal, M. y Macías, A. (2010). Espacios curriculares que propician el desarrollo de habilidades académicas básicas. En G. Ruiz, G. López y A. Carrasco (Coords.), *Memoria de las ponencias del II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en*

- Instituciones de Educación Media Superior y Superior* (CD) (pp. 19-30). México: Consejo Puebla de Lectura y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Fernández, M. y Carvajal, M. (2002). *Niveles de Alfabetización en Educación Superior*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Flores-Crespo, P. (2007). *Saber argumentar. Estrategias para el desarrollo de habilidades de escritura*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el desarrollo de la educación de la UIA.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Fuenmayor, G.; Villasmil, Y. y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de luz. *Letras*, 50(77), 159-187. Resumen recuperado de la base de datos de IRESIE.
- Galán, R. y Ormsby, L. (2010). El centro de escritura como puente en la educación superior: El centro de aprendizaje, redacción y lenguas del ITAM. En G. Ruiz, G. López y A. Carrasco (Coords.), *Memoria de las ponencias del II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior* (CD) (pp. 173-181). México: Consejo Puebla de Lectura y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Hernández, G. (2010). Leer y escribir en y para la formación. Una experiencia en la producción de textos académicos en posgrado. En G. Ruiz, G. López y A. Carrasco (Coords.), *Memoria de las ponencias del II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior* (CD) (pp. 163-171). México: Consejo Puebla de Lectura y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Ibáñez, B. (1995). *Manual para la elaboración de tesis*. México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- Juzwik, M., Curcic, S., Wolbers, K., Moxley, K., Dimling, L. y Shankland, R. (2006). Writing Into the 21st Century. *Written Communication*, 23(4), 451-475.

- Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices: writing from and beyond the thesis. *Studies in Higher Education*, 33(3), 283-294.
- Kamler, B. y Thomson, P. (2004). Driven to abstraction: doctoral supervision and writing pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 9(2), 193-209.
- López, M. (2002). *Normas técnicas y de estilo para el trabajo académico*. (3a ed.). México: UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Mata, S. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Granada: Ediciones ALJIBE
- Meneses, A.; Salvador, F. y Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de psicología* 10(1), 83-98.
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco, California: Jossey Bass Inc., Publishers.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, (pp. 83-112). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Morales, F. (2004). Evaluar la escritura, si... Pero qué y cómo evaluar? *Acción pedagógica*, 13(1), 38-48. Resumen recuperado de la base de datos de IRESIE.
- Morales, O. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. *Educere*, 6(021), 54-64. Recuperado el 3 de octubre de 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35662108>
- Moreno, M. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara.
- Nystrand, M., Greene, S. y Wiemelt, J. (1993). Where did composition studies come from? *Written Communication*, 10(3), 267-333.
- Pacheco, V. y Villa, J. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista mexicana de Investigación Educativa. COMIE*. 10(27), 1201-1224.

- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40(64), 405-430. Recuperado el 6 de abril de 2009, de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>
- Pinto, J. (2010). *Conocimiento didáctico del contenido sobre la representación de datos estadísticos: estudio de casos con profesores de estadística en carreras de psicología y educación*. Tesis de doctorado. Universidad de Salamanca, España.
- Sánchez, L., Reyes, B. y Villalobos, E. (2009). Redacción, carencias en los programas de formación de investigadores. Estudio diagnóstico en estudiantes de posgrado. En *Memorias electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (CD).
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Scribner, S. y Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 59-79). Lima Perú: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Seda, I. (2010). En la universidad y el posgrado, leer no es como leer; escribir no es como escribir. En G. Ruiz, G. López y A. Carrasco (Coords.), *Memoria de las ponencias del II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y I Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior* (CD) (pp. 283-291). México: Consejo Puebla de Lectura y Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Soriano, R. (2008). *Cómo se escribe una tesis. Guía práctica para estudiantes e investigadores*. España: Berenice.
- Sperling, M. y Freedman, S. (2001). Research on Writing. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 370-389). Virginia: McMillan.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata (Trad. Roc Filella. *The Art of Case Study Research*, 1995).
- Stake, (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin y Y. Lincon (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (pp. 443-466). 3a (ed). EU: Sage Publications, Inc

Tapia, M.; Arancibia, B. y Burdiles, G. (2002). Criterios para la evaluación de informes académicos de estudiantes universitarios. *Rexe: revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 117-125. Resumen recuperado de la base de datos de IRESIE.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.



Anexos

Anexo A

Primeros aspectos relevantes de la escritura.

- Ortografía: Conjunto de normas que regulan la escritura (Diccionario de la Lengua Española, 2001).

- *Morfología*: Parte de la gramática que se ocupa de la estructura de las palabras (Diccionario de la Lengua Española, 2001).

- *Sintaxis*: Parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar acciones y expresar conceptos; se refiere a la secuencia correcta de los elementos (Diccionario de la Lengua Española, 2001).

- *Léxico*: vocabulario, conjunto de palabras de un idioma o región (Diccionario de la Lengua Española, 2001).

Características del texto.

- *Adecuación*. Se refiere al grado en que se adapta un escrito de acuerdo a la situación comunicativa, es decir, al interlocutor, al género discursivo, al propósito y contexto del escrito. Implica determinar la variedad del texto (dialectal/estándar) y el registro (objetivo/subjetivo, formal/informal) (Cassany, 2005).

- *Estructura o jerarquía*. Todos los textos poseen una jerarquía o divisiones, por ejemplo: los capítulos, apartados y subapartados. Estos últimos a la vez, se organizan en párrafos, frases y palabras. Esta característica tiene como finalidad agrupar la información de tal modo que la lectura sea más fácil para la audiencia. (León, 2005). Darle estructura al texto aumenta la legibilidad del mismo.

El párrafo, las frases y palabras son elementos indispensables para el escrito, y su formulación debe cumplir con ciertos requisitos que a continuación se describen con base en León (2005). En el caso del párrafo, éste debe transmitir información de manera autónoma y se debe relacionar lógicamente con el párrafo antecedente y consecuente. Con la intención de no hacer monótono el escrito, los párrafos deben ser de diferentes extensiones, sin caer en los excesos de amplitud o estrechez de información en cada uno.

De igual manera, es conveniente utilizar un párrafo de introducción, los necesarios para el desarrollo del tema y un párrafo de conclusión.

Con respecto a la frase es importante cuidar la longitud, es decir que la brevedad y concisión son los mejores atributos; es recomendable que la frase siga la estructura de sujeto+ verbo+ complementos, sólo en ocasiones se debe diversificar el orden natural (p.e verbo+ predicado+ sujeto) para no hacer monótono el escrito.

Para las palabras el escritor debe utilizar términos precisos, es decir, que hagan referencia a un concepto unívoco; además, debe evitar las cacofonías o “sonidos repetidos que maltratan los oídos” (p. 37); debe evitar el uso de sinónimos para los términos clave o las variables, esto es para no caer en ambigüedades; y por el contrario, debe suprimir las repeticiones cercanas por sinónimos cuando éstas no sean las palabras clave.

- *Coherencia*. Esta característica permite identificar un texto estructurado, con significado y adaptado a la situación, de uno que presenta confusiones e incongruencias. Implica la selección de la información (relevante/irrelevante) y la organización de la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.). (Cassany, 2005).

Como se puede observar, la coherencia se relaciona con la estructura, la diferencia estriba en que para cumplir con la coherencia, la estructura debe tener un orden lógico, además de que la información utilizada sea relevante al tema así como la transmisión de significado.

- *Cohesión*. Se refiere a las conexiones de los diferentes elementos del texto (palabras, oraciones, apartados) entre sí mediante las formas de cohesión (p.e repeticiones o sinomias, anáforas, antonimia, conectores). “Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto” (p.35). (Cassany, 2005).

- *Legibilidad*. Es el grado de facilidad que posee un escrito para ser leído en el menor tiempo posible. Un texto de legibilidad alta se caracteriza por el uso de: palabras cortas y básicas, es decir, de términos conocidos por la audiencia o, en su caso, implica la especificación de los conceptos empleados; frases cortas; lenguaje concreto; repeticiones, sin caer en los excesos; marcadores textuales y variación tipográfica (p.e cursivas, negritas) (Cassany, 1995 y León, 2005).

- *Corrección gramatical o limpieza del texto.* Aquí se incluyen los conocimientos de ortografía, puntuación, morfosintaxis y léxico. Así como la disposición del texto, es decir, aspectos de formato o convenciones sociales que regulan la presentación de los escritos. (Cassany, 2005 y León, 2005)

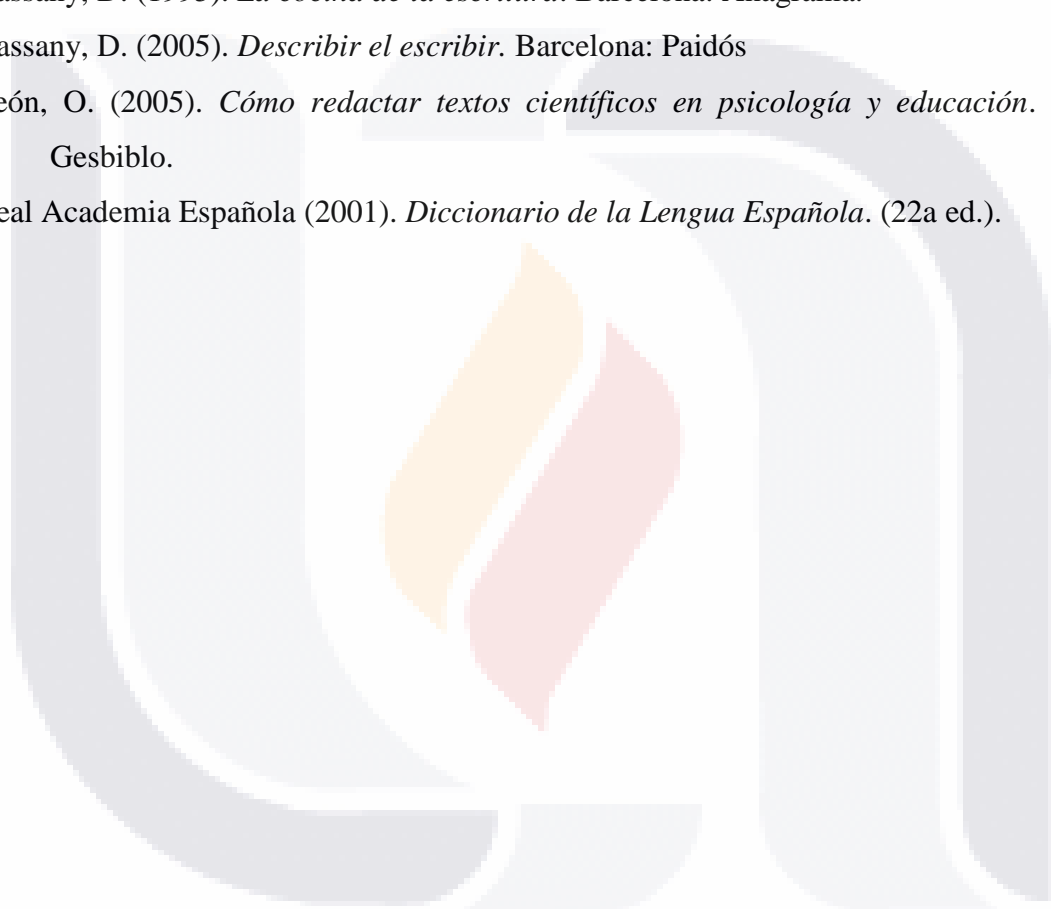
Referencias

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2005). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós

León, O. (2005). *Cómo redactar textos científicos en psicología y educación*. España: Gesbiblo.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. (22a ed.).



Anexo B

Guión de entrevista de los egresados.

Antecedentes y contextualización de la escritura académica y/o científica o de investigación

1. ¿Qué papel juega/desempeña o cuál es la función de la escritura académica, científica o de investigación (p.e la escritura de las tesis, los artículos)?
2. ¿Qué tipos de trabajos escritos, que se parezcan a la tesis, has realizado en la licenciatura?
3. ¿Qué tipos de trabajos escritos, que se parezcan a la tesis, has realizado en el posgrado?
4. ¿Qué consideras que ha sido lo más difícil o complicado de escribir estos textos académicos o de investigación? ¿Por qué? Ejemplificar.

Escritura de tesis de maestría (Proceso, dificultades y eventos letrados)/ Eje transversal las dificultades

1. ¿Cómo fue tu experiencia de escribir una tesis de maestría?
2. ¿Cómo consideras haber aprendido a escribir una tesis de Maestría?
3. *Si en la ficha de datos menciona haber elaborado una tesis de licenciatura, preguntar:* ¿En qué consideras que te ayudó haber realizado una tesis de licenciatura para la elaboración de su tesis de posgrado?
4. ¿Qué actividades, cursos u otro tipo de apoyo te proporcionó el programa (la maestría) para la elaboración y escritura de la tesis?
5. ¿Qué es lo que te motivó a trabajar sobre tu tema de tesis?
6. ¿Cuál fue el proceso que seguiste para escribir tu tesis? Ejemplificar.
7. ¿Cómo definiste (escribiste) el problema de investigación?
8. ¿Cómo llegaste a la elaboración de los objetivos y/o propósitos de tu tesis?
9. ¿Cómo formulaste la justificación de tu trabajo?
10. Con relación a la búsqueda de información, ¿cómo realizaste esta búsqueda?
11. ¿Cómo decidías que materiales te serían útiles o no?

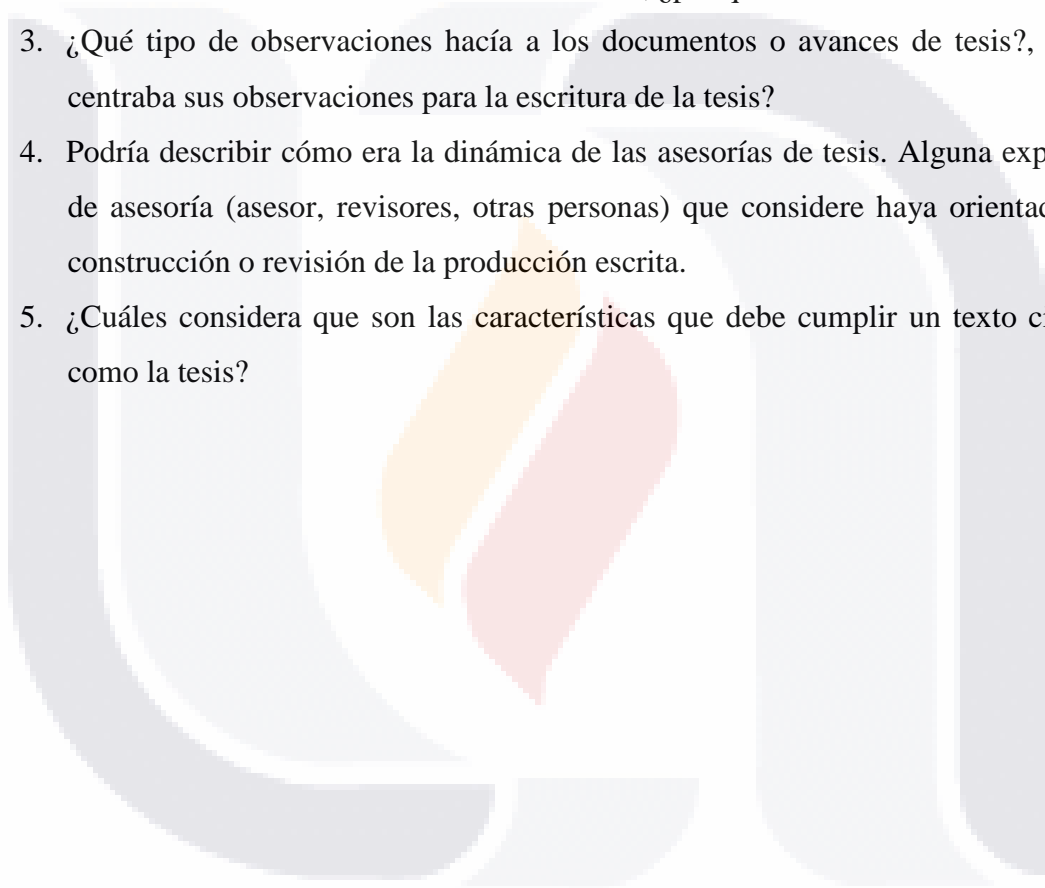
12. ¿Cómo revisabas o analizabas estos materiales (elaboración de fichas)?
13. ¿De qué manera integrabas la información (al texto) para escribir la propuesta y/o el marco teórico?
14. ¿Cómo relacionaste el diseño de tu investigación (la parte metodológica) con el marco teórico?
15. ¿Cómo relacionaste los resultados e interpretaciones de tu investigación con el marco teórico?
16. ¿Qué situaciones consideras que fueron difíciles, que complicaron, limitaron o retrasaron la escritura de tu tesis?, ¿por qué?, ¿algún momento en particular fue más difícil?, ¿por qué?, ¿cuáles son las dificultades que tuviste para escribir?
17. ¿Cómo enfrentaste o superaste estas situaciones o dificultades?
18. ¿Quién o quiénes revisaron (leyeron) tu texto?
19. ¿Qué tipo de observaciones te hacían?
20. ¿Cómo decidiste qué ya era la versión final de tu trabajo?
21. ¿Qué materiales de apoyo a la escritura (p.e Manuales, Diccionarios) utilizaste?, ¿en qué momentos?, ¿por qué?
22. Podrías describir cómo era la dinámica de tus asesorías (formales y/o informales).
Alguna experiencia de asesoría (asesor, revisores, otras personas) que consideres te haya orientado en la construcción o revisión de tu producción escrita.
23. Podrías describir cómo era la dinámica de los Seminarios de Investigación. ¿En qué consideras que estos seminarios apoyaron tu proceso de escritura de la tesis?

Emociones o sentimientos

1. Describe por favor cómo fueron tus momentos de inseguridad y cómo los resolviste.
Describe por favor tus momentos de ánimo durante la elaboración de la tesis.

Anexo C**Guión de entrevista asesores.**

1. ¿Cuáles considera que fueron las dificultades o errores de escritura (redacción) de su asesorado?
2. ¿Qué situaciones o momentos considera que fueron difíciles, que complicaron, limitaron o retrasaron la escritura de la tesis?, ¿por qué?
3. ¿Qué tipo de observaciones hacía a los documentos o avances de tesis?, ¿en qué centraba sus observaciones para la escritura de la tesis?
4. Podría describir cómo era la dinámica de las asesorías de tesis. Alguna experiencia de asesoría (asesor, revisores, otras personas) que considere haya orientado en la construcción o revisión de la producción escrita.
5. ¿Cuáles considera que son las características que debe cumplir un texto científico como la tesis?



Anexo D

Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

Yo: _____, estoy de acuerdo en participar en el proyecto de investigación “Dificultades en la escritura de tesis de estudiantes de posgrado” dirigido por Glendy Martín Torres, estudiante de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Conozco el propósito de este estudio, el cual es identificar las dificultades de escritura de los estudiantes de posgrado, así como las diferentes formas de recolección de información: realización de entrevistas y entrega de la tesis para su análisis, en las cuales estoy dispuesto a colaborar.

Comprendo que las entrevistas son audiograbadas y que el estudio de investigación es estrictamente confidencial. Estoy de acuerdo en que los datos recolectados de este proyecto puedan ser publicados de tal forma que no se me identifique de ningún modo.

Soy consciente de que puedo comunicarme con Glendy Martín Torres o con su tutora, la Mtra. Margarita Carvajal Ciprés (carvajalcip7@hotmail.com), si tuviera alguna inquietud acerca de la investigación.

Libremente elijo participar en el estudio y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento y sin dar alguna razón.

Firma: _____ Fecha: _____

Firmado: _____

(investigador)

<p>Por favor, proporcione los datos que crea conveniente para establecer contacto con Ud.</p> <p>Tel. Particular: _____ Tel. Celular: _____</p> <p>E-mail: _____</p> <p>Si lo desea, puede indicar la hora más conveniente para ser llamado (ej. en hora de oficina, o entre 6 a 7 pm, etc..). Mejor hora para llamar: _____</p>
--

c.c.p el egresado de posgrado

Anexo E

Códigos asignados a las entrevistas transcritas

- E1CG y E2CG. E: Entrevista, 1 y 2: número de entrevista realizada, C: caso, G: inicial del pseudónimo asignado, en este caso Gabriela.
- E1CR y E2CR. E: Entrevista, 1 y 2: número de entrevista realizada, C: caso, R: inicial del pseudónimo asignado, en este caso Rafael.
- E1CS y E2CS. E: Entrevista, 1 y 2: número de entrevista realizada, C: caso, S: segunda letra del pseudónimo asignado para no repetir la E, en este caso Estefanía.
- E1CA y E2CA. E: Entrevista, 1 y 2: número de entrevista realizada, C: caso, A: inicial del pseudónimo asignado, en este caso Adolfo.
- E1ACG. E: Entrevista, 1: número de entrevista realizada, A: entrevista realizada al asesor, C: caso, G: inicial del pseudónimo asignado, en este caso Gabriela.
- E1ACR. E: Entrevista, 1: número de entrevista realizada, A: entrevista realizada al asesor, C: caso, G: inicial del pseudónimo asignado, en este caso Rafael.
- E1ACS. E: Entrevista, 1: número de entrevista realizada, A: entrevista realizada al asesor, C: caso, G: inicial del pseudónimo asignado, en este caso Estefanía.

Anexo F

Categorías de análisis. Integración de las previas y las emergentes.

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	<i>Temas</i>	<i>Código</i>	<i>Color</i>
<i>Antecedentes relacionados con la escritura científica o de investigación</i>	Percepción	- Función de escribir	FE	AZUL
	Experiencias previas	- Actividades o tipos de trabajos relacionadas con la escritura académica, de investigación en licenciatura. - Dificultades en la escritura.	EXP PREV Tipo Trab Lic Tesis Lic Cursos Difi (y errores) Even Letra	
<i>Experiencias paralelas (CATEGORÍA EMERGENTE)</i>		- Proceso. - Dificultades. - Estrategias (para enfrentar dificultades). - Cursos. - Tipo de trabajos. - Materiales. - Eventos letrados.	Proc Difi Estra Cursos Tipo Trab Pos Mat Even Letra	ROSA
<i>Escritura de la tesis de maestría</i>	Proceso Tema de tesis Definición del problema Propósito u objetivo Búsqueda de información Diseño Resultados Interpretación Proceso (planeación, traducción, revisión).	- Motivos de desarrollo del tema. - Descripción de las actividades que realizó el egresado para desarrollar cada fase y entregar el (los) producto(s) solicitado(s). - Descripción de los pasos que siguió el egresado para escribir su documento.	ESC TESIS M Motivos Tema Def Prob Obj Justi Busq Selec Clasi Inte Met Resul Conclu Mat (material) Proc Rev (revisión) EXP ESC TESIS M (Descripción de la experiencia de escribir una tesis de maestría)	VERDE

	Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> - Mención de las dificultades encontradas con relación a la escritura de sus documentos. - Mención de las diferentes formas de enfrentar esas dificultades. 	DIFICULTADES DIFI ESTRA DIFI	ROJO
	Eventos letrados. Personas relacionadas con el proceso de escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Mención de las personas que lo ayudaron en el proceso de escritura. - Descripción de las actividades que realizaba con estas personas, así como de los beneficios o no de estas interacciones para la escritura. 	EVEN LETRA Per Ayu (siempre hay una persona) Acti Benefi	CAFÉ
<i>Emociones/ Sentimientos</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Mención de los sentimientos experimentados en la escritura de la tesis. 	EMO Satis No satis Otro	MORADO

Anexo G

Ejemplo de los cuadros para revisar los avances.

Listado de avances:

<i>Capítulos (archivos)</i>	<i>Revisado o no</i>	<i>Quién revisó</i>	
1. Capítulo Uno	Revisado	Asesora	Primer avance (MtAv1)
2. Capítulo Dos	Revisado	Asesora	Primer avance (MtAv1)
3. Del capítulo Uno al Cuatro	Revisado	Un lector	Segundo avance (MtAv2)
4. Borrador de la tesis completa	Revisado	Un lector	Borrador (MtAv3)

Ejemplo del cuadro para describir los avances

<i>Capítulo o apartado</i>	<i>Primer avance</i>	<i>Segundo avance</i>	<i>Borrador</i>	<i>Tesis</i>
Introducción Antecedentes	Asesora. Modifica formato. Señala ortografía (acentos), signos de puntuación (comas, donde van). Da sugerencias de qué información incluir o ampliar (p.2 y 3).	Lector. Señala donde debe ir o no ir las comas. Del primer avance a este, se integra nueva información y se elimina otra. Nuevos párrafos. Nuevos autores. Sugerencia de cambios de palabras (p.e de A nivel a En el ámbito p.4). Información más sintética.	Incluye las modificaciones sugeridas en el borrador.	Igual que el borrador.