



CPU-e, Revista de Investigación Educativa
E-ISSN: 1870-5308
cpu@uv.mx
Instituto de Investigaciones en Educación
México

Martín Torres, Glendy Guadalupe
La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una
pieza clave
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 15, julio-diciembre, 2012, pp. 69-86
Instituto de Investigaciones en Educación
Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283123579004>

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



Revista de Investigación Educativa 15

julio-diciembre, 2012 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave

Lic. Glendy Guadalupe Martín Torres

Estudiante de Maestría

Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

torresgm1@hotmail.com

En este artículo se presenta un trabajo de corte cualitativo tipo estudio de caso, cuyos objetivos son: describir el proceso de escritura de tesis, la participación de otras personas en este proceso así como las dificultades de escritura durante esta producción. En los resultados se identifican seis etapas en la escritura de la tesis acompañadas por el asesor; entre las dificultades están: desconocimiento del género tesis; falta de claridad y orden en la expresión de las ideas; posicionarse como autor, y errores gramaticales. La escritura de tesis de posgrado en este estudio es un proceso individual, guiado principalmente por el asesor, no exento de dificultades y errores al ser el inicio en la escritura científica, así como un primer acercamiento para insertarse en la comunidad de investigadores.

Palabras clave: Escritura, tesis, posgrado, revisores, dificultades de escritura.

This research study was approached from a qualitative view with an instrumental and collective case study design. The objectives are to describe the process of thesis writing, the participation of others in this process and the difficulties of writing. 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 accompanied by tutor, among the difficulties are: lack of gender theory, lack of clarity and order in the expression of ideas as the author position, and grammatical errors. Writing a thesis is an individual process, guided primarily by the tutor, not without difficulties and errors when starting in scientific writing and a first approach to attach to the research community.

Key words: Writing, thesis, tutor, writing difficulties.

Recibido: 14 de junio de 2011 | **Aceptado:** 29 de febrero de 2012

Para citar este artículo:

Martín Torres, G. G. (2012, julio-diciembre). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num15/inves/martin_escritura_tesis.html

La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave

Introducción

La idea acerca de un aprendizaje acabado de la escritura en educación básica se ha planteado como una falsa creencia a partir de la necesidad de adquirir conocimientos y estrategias de escritura específicos para la educación superior, que permitan a las personas participar en la producción y análisis de textos en sus disciplinas (Carlino, 2003 y 2006).

La adquisición de estos conocimientos y estrategias, conocidos como alfabetización académica o superior (Carlino, 2003), 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 producir escritos académicos, por lo que su enseñanza no siempre forma parte de los programas de estudio.

Esta situación puede generar la presencia de una serie de dificultades con respecto a la elaboración de trabajos académicos, tanto en estudiantes de licenciatura como de posgrado, por ejemplo: en la construcción de argumentos propios y en la revisión (corrección) del texto creado (Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira & Silvestre, 2005; Miras & Solé, 2007).

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

Específicamente, para los investigadores en formación y los investigadores, las dificultades al escribir o una mala redacción pueden, entre otras cosas: retrasar una publicación (objetivo principal del proceso de investigación), que ésta no sea comprendida por los lectores o que los investigadores sean juzgados erróneamente por sus trabajos escritos (Day, 2005).

En el área de investigación se requiere del dominio de una escritura científica con características particulares, que no son enseñadas en niveles escolares previos, como 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; así como la justificación de las afirmaciones (Carcedo, 1998; Carlino, 2006; Day, 2005; Escalante, 2009).

Características de escritura que no sólo requieren un uso técnico o sistematizado 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 de estudio.

Con base en la situación anterior, los objetivos de este artículo son:

1. Describir el proceso de escritura que siguieron dos egresados de una Maestría en Investigación Educativa (MIE) para la producción de su tesis de grado.
2. Describir las actividades realizadas por las personas involucradas en el asesoramiento de la tesis con relación a la enseñanza de la escritura científica.
3. Presentar las dificultades vividas por los egresados en la escritura de sus tesis así como las estrategias para superarlas.

Los resultados y conclusiones del estudio representan 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.

Al mismo tiempo, implica un primer acercamiento formal a la problemática en el contexto del estudio, desde la perspectiva de los estudiantes, que permitirá un diagnóstico acerca de la escritura de éstos, particularmente en lo referente a su tesis para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad.

Investigaciones acerca de la escritura en el posgrado

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

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

En México, se identificaron tres trabajos enfocados en la escritura del posgrado (uno en el campos de ciencias computacionales y dos en el área de educación) que

abordaron las siguientes temáticas: dificultades gramaticales, lexicales y sintácticas (Sánchez, Reyes & Villalobos, 2009); concepciones de los alumnos acerca de la escritura en posgrado, particularmente en la elaboración de resultados de investigación cualitativa (Seda, 2010), y la experiencia de implementación de un taller para la producción de textos académicos (Hernández, 2010).

En síntesis, la escritura en posgrado es un área que se ha trabajado a nivel internacional y que se considera un campo en crecimiento; sin embargo, en México, de acuerdo con los estudios identificados, la investigación aún es incipiente. 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.

Metodología

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.

Para lograr el objetivo de esta investigación se empleó un estudio de casos instrumental, que de acuerdo con Stake (2005) significa que a partir de uno o varios casos se conoce y comprende un fenómeno particular (la escritura de la tesis) sin que el interés sea el caso mismo.

El estudio se realizó con egresados de la Maestría en Investigación Educativa en una universidad del sureste de México, donde se identificaron diversas situaciones problemáticas reportadas por los docentes con respecto a la escritura de los estudiantes.

Los participantes fueron seleccionados 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. Estos criterios se establecieron

porque al haber egresado y presentado su examen de grado, el participante podría brindar información de todo su proceso.

Con base en lo anterior, en la investigación participaron cuatro egresados. Para este artículo se presentan dos casos, Gabriela y Rafael, cuyas características generales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de los participantes

Característica	Participante	Gabriela	Rafael
Edad		28 años	27 años
Área de formación profesional		Educación	Educación
Experiencia previa		Participó en un proyecto de investigación en un centro de investigación cuando egresó de la licenciatura. Colaboró en la elaboración de ponencias y capítulos de libro como parte del proyecto. No elaboró tesis de licenciatura.	Participó en un programa de investigación para estudiantes de licenciatura (durante el verano). No elaboró tesis de licenciatura. Señaló no tener el hábito de lectura, aunque reconoce su importancia para la redacción.
Temática de tesis de posgrado		Educación ambiental	Formación docente

Se eligieron estos casos con la finalidad de conocer y comprender los resultados de quienes no tenían experiencia previa en la producción de una tesis.

Para obtener la información se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección:

- Guiones de entrevista semi-estructurada para 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 elaboración de otras preguntas según la información que se generó durante la entrevista.
- Guión de entrevista semi-estructurada para asesores. Se diseñó con la finalidad de conocer la perspectiva del asesor acerca de las dificultades de sus tesis, así como su intervención en el proceso de escritura de la tesis.

Cabe mencionar que ambos guiones fueron juecados antes de su aplicación. Los aspectos que se revisaron fueron: adecuación de las preguntas a los objetivos y temática de estudio, claridad de las preguntas, extensión y redacción.

Después de realizar las entrevistas con los egresados se les solicitó sus avances de tesis, los cuales (algunos impresos y otros electrónicos) fueron revisados a través de una matriz donde se indicaba el avance revisado y los cambios identificados en la estructura del documento, la información que incluían, los autores que citaban, 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 permitió la validación de los datos que habían proporcionado egresados y asesores en las entrevistas previas.

Los datos recolectados fueron sistematizados a través de la audioregistro de las entrevistas, las cuales fueron transcritas y codificadas según las categorías que les correspondían o las que emergían de la información obtenida (proceso de escritura, participantes en el proceso o eventos letrados, dificultades y estrategias para superarlas). Durante este proceso se escribieron las ideas que surgían, estuvieran relacionadas o no con la teoría.

Para los avances de tesis y la tesis final se describió el esquema de cada escrito, las observaciones de los asesores o revisores, los cambios identificados en el contenido, en autores y formato.

El análisis de los datos se realizó de acuerdo con los siguientes componentes: reducción de datos, disposición u organización de datos, elaboración y verificación de conclusiones (Angulo & Vázquez, 2003). Para ello, se trabajó con la información codificada de cada caso, es decir, se integraron datos de la entrevista del egresado, del asesor y del análisis de los avances. Posteriormente, con base en las categorías del estudio (proceso de escritura, participantes en el proceso o eventos letrados, dificultades y estrategias para superarlas) se identificaron semejanzas y particularidades de cada caso, que permitieran comprender cómo cada categoría aporta al conocimiento de la temática.

Las diferentes fuentes de recolección, la lectura de las transcripciones por parte de los participantes y la revisión del trabajo por un investigador externo permiten hablar de la validez de la información.

Resultados

En este apartado se describen los resultados de los casos abordados en este artículo. Está organizado de acuerdo con las siguientes categorías de análisis: proceso de escritura, participantes en el proceso, dificultades y estrategias para superarlas.

Proceso de escritura

A partir de la identificación del proceso de escritura de tesis de ambos participantes, se encontraron las siguientes similitudes en las actividades que realizan (ver Figura 1):

1. Empiezan con la *identificación del tema de investigación*.
2. *Buscan y seleccionan* los materiales.
3. *Leen y organizan* de acuerdo con sus necesidades.
4. *Realizan la escritura* o textualización.
5. *Revisan la escritura* de manera personal y por los revisores. Revisión de avances.
6. Hacen las *modificaciones* correspondientes. Dirigidas a cualquiera de las actividades.

Cabe mencionar que no se trata de un proceso lineal donde no se pueda regresar a las actividades previas. 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 (ver Figura 1). 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.

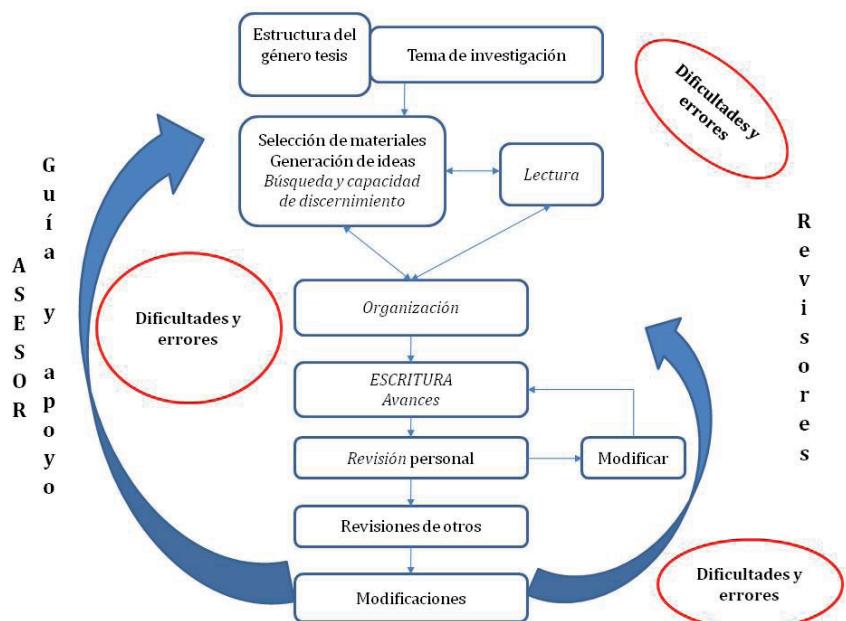


Figura 1. Proceso de escritura de la tesis de maestría en investigación

A pesar de que ambos realizan las mismas actividades, existen diferencias en la forma de llevarlas a cabo. 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.

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 cuanto al proceso de Gabriela, primero buscó de manera independiente; y en segundo lugar, la asesora le permitió buscar información en su “biblioteca personal” y le dio tesis acerca del tema.

Yo iba allá (biblioteca de la asesora) y revisaba y leía y de lo que yo necesitaba yo sacaba los libros y me los llevaba a la casa y luego se los devolvía. (E1.CG.403-404)

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

Otra diferencia 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 sus lecturas.

Por su parte, Rafael subrayaba y escribía notas en los artículos impresos e identificaba las ideas principales.

... 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)

En cuanto a la revisión, ambos realizaron una revisión personal centrada en aspectos como: claridad de las ideas, ilación entre éstas, ortografía y formato. Proceso que aprendieron durante el posgrado. Únicamente Gabriela señaló la revisión constante de materiales y modelos para la escritura sugeridos por su asesora.

Participantes en el proceso de escritura. Eventos letrados

De acuerdo con las normas de la institución, todos los estudiantes de maestría cuentan con un comité revisor integrado por el asesor de tesis y dos profesores revisores o lectores.

Ambos 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. Asimismo, señalaron que principalmente sus asesoras modelaron la forma de escribir la tesis.

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

Por ejemplo, en ocasiones Gabriela y su asesora trabajaban juntas la redacción. 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.

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 uno asistió a revisiones por separado con cada lector. Y con las asesoras definían qué sugerencias se llevarían a cabo. Se observó que tanto Gabriela como Rafael mantuvieron un acompañamiento muy cercano con sus revisores y de manera principal con sus asesoras.

Además de su comité, les solicitaron revisiones a personas de su confianza con experiencia en la redacción de textos científicos (p.e., compañeros de trabajo o de la maestría, así como a egresados de la maestría) con la intención de mejorar la claridad del escrito que realizaban.

Asimismo, el programa incluía cuatro seminarios de investigación donde los estudiantes presentaban sus avances de tesis ante sus compañeros y entregaban un documento escrito, es decir, un capítulo de su tesis. Cada participante hizo referencia a algún seminario en específico como de mayor 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 tesis para recibir su retroalimentación. En general, todos apoyan a través del diálogo y las observaciones a los escritos.

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

Dificultades y estrategias para superarlas

A continuación se mencionan las dificultades de escritura vividas por los participantes, las cuales se agrupan de acuerdo con el tipo de dificultad al que se refieren.

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 incluía una tesis.

... 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)

Dificultades para la elaboración de los primeros textos científicos. Ambos participantes señalaron que ser precisos, concretos en la expresión de sus ideas así como analíticos y críticos ante otra información fueron dificultades vividas en la elaboración de sus tesis. Asimismo, mencionaron que la falta de claridad en su escritura fue una observación de sus asesores.

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)

Por su parte, Gabriela comentó que la discusión de sus resultados con sus autores y la expresión de ideas propias, es decir, posicionarse en el lugar de productor del texto, fueron otras situaciones que enfrentó en su escritura.

Dificultad para organizar el texto. Estructurar u ordenas las ideas de manera coherente fueron dificultades para Gabriela y Rafael. Vincular tanto las ideas como los apartados de la tesis fueron situaciones enfrentadas por Rafael.

Desconocimiento de los lineamientos de presentación. Estilo de redacción. El uso adecuado de las indicaciones señaladas en el manual de estilo (p.e., forma de citar, elaboración de tablas y referencias) fue una situación que implicó tiempo y varias revisiones de éste documento para Rafael.

Aspecto gramatical. Los errores ortográficos y de signos de puntuación fueron observaciones señaladas por ambos participantes.

Otras dificultades han sido experimentadas únicamente por uno de los participantes de acuerdo con 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: "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 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.

La cuestión de que en un párrafo habían [sic] 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 colo- carla, esta es la idea secundaria”. Entonces eso fue lo principal. Me decían: “tienes que organizar lo que tú quieras 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)

Estas dificultades fueron superadas a través de diferentes estrategias. Ambos utilizaron la revisión de materiales de redacción. De manera específica, Gabriela revisó tesis que le sirvieron de ejemplo para saber qué apartados incluía este tipo de textos y cómo se escribían. Además, los libros de redacción que le proporcionó su asesora fueron una ayuda para elegir un modelo de escritura.

De igual manera, ambos se apoyaron de la revisión de sus asesores y de otras personas, quienes señalaban elementos que no eran claros, aspectos referentes al orden y pertinencia o no de la información, así como aspectos de ortografía.

Otra estrategia fue apoyarse en el aprendizaje de las asignaturas de posgrado donde se trabajaron la revisión de la escritura, de la tesis y del estilo de la American Psychological Association (APA).

En síntesis, para las categorías de análisis se identificaron semejanzas y diferencias en las experiencias vividas por los participantes. Su proceso de escritura científica se puede agrupar en seis etapas y acompañado de un comité revisor que, a través de sus observaciones, señala oportunidades de mejora para el escrito.

Con relación a las dificultades identificadas, éstas se pueden presentar en diferentes momentos y se agruparon de la siguiente manera, referentes al género tesis, a las características de la escritura científica, a la estructura, al formato, a la lectura en inglés, al aspecto gramatical y a las peculiaridades de cada caso. Se puede identificar que las estrategias para superarlas estuvieron enmarcadas por el apoyo de asesores, revisores y docentes.

Discusión y consideraciones finales

Proceso de escritura

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.

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 de posgrado, sus participantes 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, en Cassany, 1999) y de las actividades propuestas por Carlino (2006) 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 (2006). En ambas se identifica un tema, el género discursivo y la estructura del trabajo; se leen materiales y se dialoga con otras personas; se escribe de acuerdo con 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 por parte de los participantes de este estudio. En tal sentido, los asesores fueron quienes en algún momento señalaron la importancia de expresar las ideas con claridad para que los lectores comprendieran el texto.

De las actividades de los participantes se puede inferir el proceso cognitivo de *interpretación textual*, señalado por Hayes (1996) 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 capital 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 así como de una lectura de revisión de los avances escritos (Miras & Solé, 2007).

La *reflexión* es otro proceso cognitivo propuesto por Hayes (1996) que se identifica a través de los productos o acciones que desarrolla el tesis. 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 & Hayes, 1981).

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

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 & Hayes, 1981) o la escritura de los planes e ideas que se han generado, es decir, la escritura o la elaboración de los signos convencionales que se realiza con lápiz y papel o a través de medios electrónicos.

Cabe mencionar que la capacidad de discernimiento, proceso cognitivo no señalado en los modelos de escritura revisados para este estudio (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 1996), se reconoce como parte del proceso que debe realizar el productor de una tesis.

Los participantes en la escritura de la tesis

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 en 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 o 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 & Hamilton, 2004).

Para los casos de Gabriela y 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.

Aunque la presencia de los colaboradores forma parte del proceso de escritura y aparece en el modelo de la composición escrita de Hayes (1996) como un elemento innovador con respecto a otros modelos cognitivos, y los asesores son mencionados por Miras y Solé (2007) en la escritura de textos científicos, 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.

Las dificultades y las estrategias para superarlas

En el proceso o en las actividades que reportaron realizar los participantes fue señalada una serie de errores y dificultades de escritura que enfrentaron en diferentes momentos y de acuerdo con sus situaciones particulares.

Cabe señalar que en ninguno de los casos se identificó la falta de orientación y de apoyo que han encontrado Di Stefano, Pereira, Nogueira, Vitale, Carlino, Martínez e Hidalgo (2003) y Pereira y Di Stefano (2007) en estudiantes de posgrado del área de ciencias sociales. Gabriela y Rafael siempre se sintieron respaldados por sus asesores.

Lo anterior se puede atribuir a que las formas de trabajo de los 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, 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 (2006) 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 escrito fue algo nuevo para ellos, a pesar de estar familiarizados con los reportes de investigación.

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 tesis de acuerdo con Arnoux et al. (2005) y Carlino (2006), las cuales se identificaron en los participantes de este estudio, principalmente en la elaboración del capítulo de discusiones, donde establecer un diálogo entre su teoría, los resultados encontrados y sus propias ideas.

Como se menciona en la teoría (Pereira & 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 tesis; 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.

Los errores ortográficos y de signos de puntuación fueron identificados tanto en la literatura (Sánchez, Reyes & Villalobos, 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.

El conocimiento de la gramática parece que no fue aprendido en los niveles previos, y lleva a preguntarse qué pasó en la educación anterior, donde no se corrigieron estos errores. Sin embargo, la solución de éstos no debe ser tarea compleja si se proporcionan y revisan constantemente 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, y recibir observaciones constantes sobre la forma de organizar las ideas.

Esto colleva a la necesidad de fomentar en los asesores y revisores un acompañamiento de sus tesis donde consideren las circunstancias particulares con las que llegan, así como las que se van presentando para adaptar sus estrategias de formación.

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, y 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 de índole gramatical; y uno más con relación a las vivencias particulares de cada participante.

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 tesistas 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 con respecto al modelaje de la escritura científica y su contribución 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.

Lista de referencias

Aitchison, C., & Lee, A. (2006). Research writing: problems and pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 265-278.

Angulo, F., & Vázquez, R. (2003). Los estudios de caso. Una aproximación teórica. En R. Vázquez & F. Angulo (Eds.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Granada: Aljibe.

Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, C., Pereira, M., & 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 de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.

Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & 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.

Caffarella, R., & 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. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina. Recuperado de <http://www.terrass.edu.ar/aula/tecnicatura/2/biblio/2CARLINO-Paula-Alfabetizacion-academica.pdf>.

Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Recuperado de la Base de datos Academic Search.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.

Cuthbert, D., Spark, C., & 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* (3^a ed., Publicación científica y técnica No. 598). Washington, DC: Organización Panamericana de la salud.

Di Stefano, M., Pereira, C., Nogueira, S., Vitale, A., Carlino, P., Martínez, A., & Hidalgo, C. (mayo, 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. Recuperado de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.

Escalante, D. (mayo, 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. Universidad de Los Andes, Colombia. Recuperado de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/unesco/ponen_acept_la_escritura_c.pdf.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Nueva Jersey: Erlbaum.

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 & 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* (pp. 163-171). México: Consejo Puebla de Lectura y Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices: writing from and beyond the thesis. *Studies in Higher Education*, 33(3), 283-294.

Kamler, B., & Thomson, P. (2004). Driven to abstraction: doctoral supervision and writing pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 9(2), 193-209.

Meneses, A., Salvador, F., & Ravelo, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de psicología* 10(1), 83-98.

Miras, M., & 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: GRAÓ.

Pacheco, V., & Villa, J. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(27), 1201-1224.

Pereira, C., & Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40(64), 405-430. Recuperado de <http://www.escrituraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.

Sánchez, L., Reyes, B., & Villalobos, E. (septiembre, 2009). Redacción, carencias en los programas de formación de investigadores. Estudio diagnóstico en estudiantes de posgrado. En *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Seda, I. (2010). En la universidad y el posgrado, leer no es como leer; escribir no es como escribir. En G. Ruiz, G. López & 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* (pp. 283-291). México: Consejo Puebla de Lectura y Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3^a ed., pp. 443-466). Estados Unidos: Sage Publications, Inc.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.