

La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso

Academic writing in graduate studies: A students' perspective. A case study

Vargas Franco, A.

Universidad del Valle (Colombia)

Vargas Franco, A.

Universidad del Valle (Colombia)

Resumen

En este artículo se describen y analizan las concepciones, puntos de vista y representaciones sobre la escritura académica de una estudiante de posgrado de una maestría en enseñanza de las Ciencias Naturales, en una universidad pública colombiana. El propósito es evidenciar las dificultades y los logros que presenta la estudiante como escritora y cómo construye su identidad en una comunidad de discurso académica de posgrado que exige, como en ninguna otra etapa de la formación, una intensa y eficaz producción de la escritura académica. El diseño del estudio es etnográfico por cuanto que se prioriza

Abstract²

Conceptions, points of view and representations on the academic writing of a Colombian graduate student are described and analyzed in this paper. The aim of this study is to show the difficulties and achievements of a student as a writer, and how her identity is built in a community of graduate academic discourse which is demanding an intense and effective command of the academic writing. The design of the study is ethnographic and the data collection instruments are semi structured interview, which was transcribed and

² El autor agradece al profesor Luis Benavidez por la revisión del Abstract.

la percepción del estudiante sobre la escritura académica. Los instrumentos de recolección de los datos fueron una entrevista semiestructurada, transcrita y analizada con el método del análisis del discurso, así mismo el problema de investigación en el proyecto del trabajo de grado de maestría, y cuya interpretación se hace también a través del análisis del discurso. Los primeros resultados del estudio evidencian que no existe una enseñanza explícita de la escritura académica en el posgrado descrito por la informante, que la escritura de la tesis es una actividad en la mayoría de los casos, solitaria, donde no existe, además, una articulación entre el lugar de la escritura en los niveles de escolaridad previos y el posgrado (maestría) y, finalmente, que la construcción de la escritura académica es un asunto complejo para la identidad de la informante.

Palabras clave: escritura académica, identidad, perspectiva del estudiante, trabajo de maestría, tesis doctoral, comunidad de práctica, comunidad de discurso académica, políticas institucionales, inclusión.

analyzed by using the discourse analysis methods, and likewise the student's research topic stated in her thesis that was interpreted through the discourse analysis as well. The results of the study showed that there is not an explicit teaching of the academic writing in graduate level reported by the informer. Besides, the results showed that writing a thesis is, in most of the cases, an isolated activity, and an articulation between the place of writing in the previous and the current level of education was not found. Finally, it was also found that the process of the academic writing was a complex issue for the informant's identity.

Key words: academic writing, identity, student's perspective, thesis, community of practice, community of the academic discourse, institutional policies, inclusion.

Introducción

La relación con la escritura académica a lo largo de la formación profesional se torna más intensa en el posgrado y el doctorado. En este artículo se argumenta que en ningún otro momento de la formación profesional la relación con la escritura se constituye en un instrumento decisivo para inscribirse en una nueva *comunidad de práctica*, como ocurre en los cursos de posgrado y doctorado. Al mismo tiempo, es el período en el cual emergen los vacíos y dificultades que el estudiante ha acumulado a lo largo de la escolaridad. Es también un área poco estudiada en Colombia, y en general en el mundo de habla hispana. Por esta razón, exploramos en este trabajo la escritura de una estudiante de posgrado en la enseñanza de ciencias con el propósito de describir y analizar sus encuentros y desencuentros con la escritura académica y la construcción de su identidad en la educación superior desde el enfoque de los *Nuevos Estudios de Escritura*

Académica (Academic Literacies). Este enfoque, a diferencia de las concepciones más cognitivas sobre la alfabetización académica, tiene como foco la escritura del estudiante y los problemas de la inclusión en una nueva comunidad de discurso.

La informante cursa una maestría en la modalidad de profundización (para diferenciarla de la modalidad de investigación) que apunta a la mejora del desempeño profesional. Ésta se diferencia de la modalidad de investigación, que es otro tipo de enfoque más orientado al desarrollo de trabajos empíricos que puedan conducir a estudios de doctorado. También la informante es una estudiante trabajadora que enfrenta agotadoras jornadas de trabajo en un colegio privado de estrato alto, situación que ha incidido en la feliz conclusión de su tesis de maestría y en las tensiones en la culminación de la escritura de su trabajo de grado.

John Swales (1996) se refiere a los proyectos de investigación como ejemplos de géneros *cerrados* o que presentan oclusión. En otras palabras, géneros de difícil acceso para los estudiantes, pero que juegan un papel clave en la vida de los alumnos. En definitiva, géneros claves para acceder a las comunidades de discurso académicas (Vargas Franco, 2013). El mismo Swales (1990) considera que la *tesis* o *disertación* puede constituir un “rito de paso” para acceder a una comunidad de discurso académica y también un certificado de calidad que permite a quien lo posee salir del mundo universitario y entrar en otro.

Este proceso de inclusión en las *comunidades de discurso* académicas, como cualquier proceso de iniciación, está atravesado por luchas y desafíos en el plano de la identidad para los estudiantes de maestría y doctorado quienes han de estar suficientemente preparados para no sucumbir a las tareas que le impone la apropiación de las reglas de la escritura y la participación en una nueva comunidad académica. Las universidades, institutos y facultades deberían de construir políticas institucionales y diseños curriculares para fortalecer el proceso de escritura del trabajo de máster o de la tesis doctoral.

A lo largo del trabajo utilizamos en varias oportunidades el concepto de *comunidad de discurso*. Por esta razón, nos apoyamos en el trabajo de Swales (1990) para respaldar esta noción. Los estudiantes recién llegados a la universidad deben vivir una especie de “rito de iniciación” en unas nuevas comunidades discursivas y deben pasar por una serie de pruebas de asimilación y aculturación. En definitiva, deben aprender las convenciones retóricas de sus discursos, las modalidades de enunciación, el reconocimiento de su propia identidad en un proceso potencialmente conflictivo con las normas y convenciones que rigen el trabajo de escritura e investigación de los académicos en sus comunidades de discurso, en esencia con los saberes que poseen sobre la escritura. Este es un proceso complejo para quienes no han sido aculturados en las convenciones de la escritura académica –en instancias previas de socialización como la familia y la escuela–. Este conflicto se profundiza cuando las prácticas de apropiación de la cultura escrita de los estudiantes difieren sustancialmente de las que exigen las comunidades discursivas académicas.

Lo que experimentan los estudiantes de posgrado es un profundo desafío para concluir la tesis y para ser aceptados como miembros de pleno derecho en unas nuevas *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 2011). De acuerdo con estos autores, el aprendizaje es visto como una actividad situada, la cual presenta una

característica central que ellos denominan Participación periférica (*legitimate peripheral participation*). Con esto pretenden llamar la atención sobre el hecho de que los alumnos participan inevitablemente en las comunidades de practicantes y sobre el dominio de los conocimientos y las habilidades que los recién llegados requieren para avanzar hacia la plena participación en las prácticas socioculturales de una comunidad. En síntesis, es un concepto para explicar el proceso por medio del cual los miembros novatos comienzan a hacer parte de una comunidad de práctica. La escritura académica ocupa un lugar central en este proceso de participación plena en una nueva comunidad de práctica académica.

Sobre el concepto de *comunidad de discurso*, Bizell (1992) propone una definición operativa importante. De acuerdo con esta autora, una *Comunidad de discurso* es un grupo de personas que comparte un cierto uso de prácticas del lenguaje. Estas pueden ser convencionalizadas en dos sentidos. Las convenciones estilísticas regulan las interacciones tanto dentro del grupo como en sus interacciones con personas externas a la comunidad. La extensión del concepto se ha logrado gracias al préstamo de la noción de “comunidad de habla” de la sociolingüística. También el conocimiento establecido en la comunidad regula la visión del mundo de los miembros del grupo y cómo ellos interpretan la experiencia. Esta visión ampliada de la “comunidad de discurso” toma de la literacidad crítica el concepto de “comunidad interpretativa”. El término clave “discurso” sugiere una comunidad unida primariamente por estos usos del lenguaje, aunque podría estar ligada por otros nexos también, como por ejemplo los geográficos, socioeconómicos, étnicos, profesionales, etc.

Por otra parte, en un trabajo de John Swales se busca determinar si un grupo social dado es una comunidad de discurso, probando el grupo con seis criterios. Swales (1990:24-27) propone seis características que podrían ser necesarias y suficientes para identificar un grupo de individuos como una comunidad de discurso:

- a. Una comunidad de discurso tiene un amplio acuerdo de conjunto de los objetivos públicos,
- b. Una comunidad de discurso tiene mecanismos de intercomunicación entre sus miembros,
- c. Una comunidad de discurso usa estos mecanismos de participación para proveer información y retroalimentación,
- d. Una comunidad de discurso utiliza y por tanto posee uno o más géneros en la promoción o divulgación comunicativa de sus propósitos, además de ser dueña de los géneros, una comunidad de discurso ha adquirido algunos léxicos específicos y
- e. Una comunidad de discurso tiene un nivel de umbral de miembros con un adecuado grado de conocimiento relevante y pericia discursiva.

El contexto

El crecimiento exponencial de los posgrados (maestrías y doctorados) es un fenómeno global; sin embargo, en Colombia su expansión no alcanza aún el acelerado crecimiento

de los países de Europa, Estados Unidos, algunos países de Asia como Japón, Corea del Sur y Taiwan, e incluso de algunos países de la región como Brasil, México, Chile y Argentina. En Colombia el desarrollo de los posgrados (maestrías y doctorados) es relativamente reciente. Podríamos situarlo en la década de los 90 con una fuerte influencia de los cuatro pilares para la educación del siglo XXI: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser* (Delors, 1996). El cambio en los procesos de producción industrial a las empresas de servicios y telecomunicaciones ha privilegiado el papel de las dimensiones cognitiva e informativa por encima de la labor manual. En particular, el principio de aprender durante toda la vida es el que ha impulsado el auge de los estudios de posgrado a nivel mundial y Colombia responde progresivamente a esta tendencia.

Por otra parte, la irrupción de las maestrías virtuales que se ha ido extendiendo a modalidades de doctorado semipresenciales y también en línea es un fenómeno que señala la tendencia de educarse para toda la vida, como lo exigen las necesidades de la sociedad globalizada y las demandas del mercado laboral. Esto plantea serios retos en materia de enseñanza de la escritura académica porque se requiere proponer cambios, en primer lugar, en la relación con el tutor, el tipo de encuentros, su periodicidad y las diferentes etapas del proceso de escritura de la tesis (en Colombia aún se sigue denominando como tesis al trabajo de grado de maestría, aunque esta última denominación ha tomado cada día mayor fuerza. Por esta razón, utilizaremos cualquiera de las dos denominaciones). Aquí surge el interrogante sobre cómo será el proceso de asesoría de la escritura de la tesis en línea. Esto lejos de ser un problema constituye una oportunidad para nuevos diseños curriculares de la escritura en línea. Es un fenómeno interesante que habrá que comenzar a investigar empíricamente.

En Colombia la infraestructura física ha mejorado. Incluso ya existen algunas universidades públicas que cuentan con edificios independientes para los posgrados y los centros de investigación y poseen un buen soporte tecnológico. No obstante, la mayoría de las instituciones públicas de educación superior no tienen desarrollos muy potentes en cuanto a infraestructura física y tecnología. Tampoco existen políticas y diseños institucionales fuertes en los cuales la producción de conocimiento y la escritura académica estén articuladas. En otras palabras, la escritura académica no ocupa un lugar transversal en los currículos de los posgrados, a pesar de su potencial epistémico y que la inclusión de los estudiantes de maestría y doctorandos en las comunidades de discurso académicas está mediado en esencia por la escritura.

Por esta razón, el tema de la escritura académica en el posgrado cobra un mayor interés por cuanto que se trata de un objeto de enseñanza e investigación que comienza a ser estudiado en la universidad colombiana y latinoamericana y sobre el cual existen pocos desarrollos teóricos, metodológicos y empíricos. Por otra parte, la baja tasa de graduación y la deserción son fenómenos que acechan a los posgrados no sólo en Colombia, sino en muchos países. La escritura académica es un asunto esencial para explicar estos problemas.

Por esta razón, nos concentramos inicialmente en los trabajos que pertenecen a la visión más cognitiva y sociocognitiva. Estos nuevos trabajos se apoyan principalmente en las concepciones de los movimientos anglosajones de *escribir a través del currículo* (*Writing Across the Curriculum*) y *escribir dentro de las disciplinas* (*Writing in the Academic*

Disciplines). Al contrario, los enfoques socioculturales y críticos de las *literacidades académicas* son poco explorados aún, tanto en el nivel de pregrado como en el nivel de posgrado. Asuntos como identidad, agencia y poder que constituyen el núcleo duro de las literacidades académicas (*Nuevos Estudios de Escritura Académica*) son prácticamente inéditos en la investigación en Colombia y en Hispanoamérica (Vargas Franco, 2013). En el siguiente apartado desarrollaremos una breve discusión sobre la traducción del concepto *Academic Literacies* y su traducción al español como *Literacidades Académicas*. El término *literacy (reading and writing)* no tiene un equivalente en español que guarde el mismo sentido. También se traduce el concepto *literacy* como *cultura escrita y alfabetización* (Ferreiro, 1993:103). Cassany (2006) propone entonces, el término *literacidad* porque evita problemas de estereotipos y significados negativos asociados con las personas que no leen ni escriben y a las que se califica como inválidas, ignorantes, incultas, etc. Sin embargo, el término *literacidad* se resiste a recibir carta de ciudadanía en español y recientemente se viene utilizando el concepto *Nuevos Estudios de Cultura Escrita* para traducir la expresión *New Literacy Studies* (NLS, por su sigla en inglés).

Para el caso de la escritura académica en la educación superior es necesario establecer que la alfabetización académica de corte sociocognitivo y heredera de los movimientos *escribir a través del currículo* y *escribir en las disciplinas* difiere de manera profunda en su epistemología de los enfoques sobre la escritura académica que proponen discutir asuntos como el misterio y la transparencia que rodean las prácticas de escritura académica en la educación superior. La denominación de estos estudios como *Academic Literacies* plantea de nuevo un problema de traducción. No podrían denominarse de la misma manera que *Alfabetización Académica*, aunque este sea el sentido literal de la traducción al español, porque se trata de un enfoque epistemológicamente diferente. Podría pensarse en un nuevo término como *Nuevos Estudios de Cultura Escrita y Escritura Académica* o *Nuevos Estudios de Escritura Académica*. En adelante, por su mayor brevedad y precisión se seguirá empleando en este artículo la definición *Nuevos Estudios de Escritura Académica* para diferenciarla del enfoque de la alfabetización académica que se nutre de los presupuestos *escribir a través del currículo* y *escribir en las disciplinas*.

En los *Nuevos Estudios de Escritura Académica (Academic Literacies)*, se sostiene que la escritura académica en la universidad es el resultado de un discurso dominante sobre la enseñanza que, como apunta Lillis (2001) se sostiene en dos pilares: un énfasis en lo individual y un énfasis en el aprendizaje como un conjunto de habilidades descontextualizadas (Lillis, 2001).

Marco teórico

Movimientos *escribir a través del currículo* y *escribir en las disciplinas*

En este artículo examinamos en primer lugar, un primer grupo de trabajos que se engloban dentro de los principios de la *alfabetización académica* y de los movimientos *escribir a través del currículo* y *escribir dentro de las disciplinas* (Castelló, 2014). La alfabetización académica es una definición que se refiere, en primer lugar, al conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos científicos que se exigen para

aprender en la educación superior. También incluye el proceso por medio del cual se llega a pertenecer a una comunidad científica o profesional a través de la apropiación de sus formas de razonamiento, instituidas por medio de determinadas normas del discurso (Carlino, 2003, 2005).

El movimiento *escribir a través del currículo* ofreció en sus comienzos un estímulo decidido, el soporte institucional y el conocimiento educativo para mejorar la cantidad y la calidad de la escritura que se desarrollaba en los cursos de historia, ciencia, matemáticas y sociología. Este movimiento se ha extendido a todas las disciplinas (Bazerman, *et al.*, 2005; en Vargas Franco, 2013).

El movimiento *escribir en la disciplinas*, muy ligado con el movimiento de *escribir a través del currículo* difiere de este. *Escribir en las disciplinas* es el movimiento que hace referencia a la investigación para comprender lo que ocurre con la escritura en las diferentes disciplinas y en los procesos de reformas curriculares que ofrecen escritura en las disciplinas, pero dentro de programas diseñados con fines específicos para conseguir este propósito, ya sea en determinadas áreas o en toda la universidad (Bazerman y otros, 2005; en Vargas Franco, 2013).

Existen en el contexto colombiano y latinoamericano una gran variedad de trabajos que se han ocupado del problema de la lectura y la escritura en el posgrado, contruidos en su esencia, desde una perspectiva cognitiva y desde el enfoque de la escritura a lo largo del currículo y la escritura en la disciplinas. Carlino (2004) realizó un estudio comparativo entre el éxito en la dirección de tesis en Argentina y en Australia. Es estos dos países resulta preocupante la baja tasa de graduación, con todo y que la tradición de los posgrados tuvo lugar en Australia a comienzos de los años ochenta, una década antes que en Argentina. Como sostiene Carlino, la tradición de control del funcionamiento de la educación superior y la vinculación con universidades del Reino Unido explican por qué el gobierno australiano ha dedicado un destacado apoyo a la formación de investigadores para apoyar el desarrollo de políticas tendentes a superar las dificultades derivadas del proceso.

Uno de los ejes estratégicos de las políticas institucionales se orientó al fortalecimiento de la supervisión. En la revisión de Carlino (2004) se destaca que un problema señalado

en gran parte de los documentos consultados es la necesidad de entender la supervisión no como un mero vínculo personal sino como un “acto público, estructurado, monitoreado, investigado y comunicado” (Kiley y Mullins, 2008), una práctica inserta en un contexto institucional que ha de brindar a ambas partes infraestructura y lineamientos para mejor llevarla a cabo (Carlino, 2004:7).

Un presupuesto previo de este estudio consistió en reconocer que en los casos analizados previamente por esta investigadora, los encuentros frecuentes con el director y la calidad de la orientación recibida constituyen factores claves para la conclusión de la tesis, no obstante la baja tasa de graduación en Australia y Argentina.

Por su parte Castelló (2007) señala que las reuniones con el director de tesis se centran fundamentalmente en los aspectos conceptuales de revisión y comprensión de conceptos teóricos, así como en temas relacionados con el diseño de la investigación,

los procedimientos y el análisis de los datos, es decir, en la estructura de la investigación, pero se suele soslayar el diálogo sobre el proceso de escritura del estudio.

Otro estudio relacionado con la escritura en los posgrados es el de Chois (<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/pilar-mirely-chois-lenispdf-Tnuwj-articulo.pdf> 2014. Recuperado el 19/10/15. Ponencia presentada en 2012) el cual se concentra en los avances en la construcción de un estado del arte de la investigación sobre la escritura en programas de maestría y doctorado en países hispanohablantes, con el objeto de identificar las tendencias y los retos que impulsan este campo de estudio. La autora comenzó una revisión de memorias de eventos académicos sobre lectura y escritura y de artículos científicos, desarrollados y publicados respectivamente, en los últimos cinco años, con el propósito de identificar tendencias desde tres dimensiones su perspectiva teórica, los sujetos de investigación y el foco temático de indagación. La investigadora identificó algunas constantes: a) centrar la atención en los estudiantes, b) la focalización en el déficit, con trabajos orientados a identificar las dificultades que tienen para escribir géneros como artículos científicos y la tesis y c). la ubicación desde una perspectiva lingüística, evidente en trabajos que pretenden caracterizar los textos producidos por los estudiantes de maestría y doctorado, y la dimensión psicológica, visible en investigaciones que exploran los procesos de regulación de la escritura o de autoría.

Chois (2012) argumenta que se plantean retos derivado de la identificación de tendencias como la necesidad de realizar investigaciones que indaguen, desde diferentes enfoques teóricos: a) las intervenciones docentes, porque existen pocos trabajos orientados a describir su participación en el proceso de escritura de los estudiantes y b) analizar la forma en la que los seminarios propuestos en la estructura curricular de maestrías y doctorados, y las tareas de escritura que en su marco se articulan con la escritura de la tesis. Llama la atención, sin embargo, que la autora no analiza los fundamentos epistemológicos o modelos teóricos que respaldan los estudios revisados.

Otro trabajo que aborda el tema de la escritura académica en el posgrado es el desarrollado por Moya Pardo, *et al.* (2014). El estudio *La escritura académica y la producción de conocimiento en el posgrado* fue desarrollado entre el mes de agosto de 2009 y noviembre de 2010 en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia. Las investigadoras definieron como foco de estudio las Representaciones Sociales (RS) de los profesores y los estudiantes de las maestrías en ciencias sociales en relación con la escritura académica y cómo estas incidían en la producción de conocimiento.

Las investigadoras seleccionaron cinco facultades con programas de posgrado: Educación, Finanzas, Economía, Administración de Empresas y Derecho. En el estudio se aplicaron 198 encuestas a estudiantes de diferentes semestres de estos programas de maestría. Las autoras diseñaron una matriz de categorías adaptada del modelo de las RS de Moscovici (1984). Estas categorías son: a) qué sé, b) qué creo, c) qué siento y d) cómo actúo. Esto implicó privilegiar instrumentos como la entrevista abierta y el cuestionario para evidenciar, a través del análisis del discurso, estas representaciones sociales. Por la naturaleza de esta investigación, la podríamos inscribir en términos epistemológicos dentro de las corrientes de *escribir a través del currículo* y *escribir en las disciplinas*. Se

trata de un enfoque cognitivo en lo esencial. El estudio de las representaciones sociales es un presupuesto básico de la psicología social.

Algunos de los resultados de este estudio de Moya Pardo, *et al.* (2014) evidencian que un porcentaje significativo de los estudiantes encuestados privilegia el papel comunicativo e instrumental de la escritura, en forma análoga a los estudiantes de pregrado y de bachillerato. Sólo un 16% considera que la escritura es un instrumento para pensar y producir conocimiento. Las autoras argumentan que un alto porcentaje de los estudiantes concibe la escritura como un medio instrumental, desconociendo su función epistémica.

Llama la atención en este estudio las respuestas a las preguntas que abordan aspectos motivacionales, tales como: *Escribir para usted* y *¿Qué siente al escribir?* En la primera de estas el 52% la considera indispensable mientras que en la segunda entre un 30 y 40% sienten motivación. Aspectos concomitantes como el gusto, la satisfacción y el disfrute llevan a que más del 70% exprese un sentimiento de satisfacción en relación con su proceso de escritura.

En el plano de las políticas institucionales, las autoras sostienen que es importante que los posgrados construyan espacios permanentes e integrados en los cuales se logre articular la investigación y la producción de conocimiento a través de la escritura de la tesis. En este sentido, los planteamientos de Moya Pardo, *et al.* (2013) coinciden con los defendidos por Carlino y las redes institucionales de lectura y escritura en Colombia sobre la necesidad de diseñar políticas institucionales que incluyan la escritura académicas a lo largo del currículo e incorporar su enseñanza explícita en todas las disciplinas.

Finalmente, estas investigadoras defienden, en concordancia con lo expuesto por Arnoux (2004) que para que los estudios de posgrado puedan concluir de manera eficaz es necesario desarrollar procesos didácticos que contribuyan a la apropiación de nuevas habilidades como respuesta a los desafíos cognitivos y discursivos del posgrado. Para lograrlo se requiere que existan prácticas de escritura reguladas, las cuales constituyen un andamiaje fundamental para los estudiantes. Además, plantean que una de las funciones de la escritura académica es, además de generar conocimiento, servir como el instrumento por medio del cual el profesional se inscribe como miembro de una determinada comunidad científica.

La escritura en el posgrado es, en definitiva, un producto público que permite la interacción con los otros miembros de la comunidad académica, por cuanto garantiza el diálogo entre pares; contribuye, además a la socialización de los saberes y, permite, además, visibilizar el conocimiento. La escritura en la investigación define las comunidades científicas: “Por lo tanto, quien no escribe no se ve, no se conoce, no tiene voz” (Moya Pardo, *et al.*, 2013:41-42).

Las literacidades académicas (*Nuevos Estudios de Escritura Académica*)

Al contrario de esta última afirmación de Moya Pardo *et al.* (2013), en una dimensión epistemológica émica y etnográfica la perspectiva de los sujetos que son autores de los textos académicos en la universidad cobra importancia. La voz de los estudiantes emerge y es escuchada en escenarios que han sido tradicionalmente monológicos (Lillis, 2001).

A pesar de las numerosas y significativas aportaciones de los movimientos *escribir a través del currículo* y *escribir en las disciplinas* y, en general, del movimiento de la alfabetización académica, (Carlino, 2014; Castelló, 2014), consideramos que su poder explicativo sobre la perspectiva del estudiante en torno a la escritura académica es demasiado restringido, por no decir que prácticamente inexistente.

Por esta razón, es necesario abordar, con una nueva epistemología sobre la escritura académica en la educación superior, dimensiones poco estudiadas en el contexto de América Latina y España como *identidad*, *agencia* y *poder* en la escritura del estudiante. Desde una perspectiva sociocultural y crítica, el concepto de *agencia* (“*agency or control over their own behaviour*”) de Holland *et al.* (1998) se torna más complejo al entrar en relación con problemas de identidad, poder y participación en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991).

Uno de los principios de este nuevo enfoque sobre la escritura académica está ligado con la concepción de que el aprendizaje es una práctica social más que una actividad individual o descontextualizada de los valores, sentimientos, ideologías e identidades de los sujetos. Lo anterior implica dar voz tanto a tutores como estudiantes en relación con sus puntos de vista sociales e individuales, los cuales están en la gran mayoría de los casos moldeados por las prácticas institucionales.

Los *Nuevos Estudios de Escritura Académica* están vinculados epistemológicamente con los *Nuevos Estudios de Cultura Escrita* (*The New Literacy Studies*, NLS, por su sigla en inglés). Se trata de trabajos de la década de 1980 que provienen de la confluencia de disciplinas como la lingüística, la historia, la retórica y los estudios sobre la composición, la psicología cultural, la educación y otras áreas. Estos estudios no sólo provienen de diferentes fuentes teóricas, sino que están escritos en diferentes lenguas, razón por la cual es difícil su unificación. Sin embargo, estos trabajos parecen converger en una visión compartida acerca de la cultura escrita.

Los Nuevos Estudios de Cultura Escrita (*New Literacy Studies*)

En primer lugar, los *Nuevos Estudios de Cultura Escrita* (*Nuevos Estudios de Cultura Escrita*) se construyen en oposición a la aproximación psicológica tradicional a la escritura. Esta aproximación tradicional concibe la cultura escrita como un hecho “mental” o “cognitivo” y define la escritura en términos de estados y procesos mentales. La lectura y la escritura son definidas como actividades que ocurren dentro de los cerebros de las personas. Por el contrario, los *Nuevos Estudios de Cultura Escrita* defienden el presupuesto de que la cultura escrita es una actividad que las personas desarrollan en el mundo y en la sociedad, no sólo dentro de sus cerebros, y debería ser estudiada en nuevos términos. En consecuencia, se asume que la escritura es más un fenómeno social que un fenómeno mental. La cultura escrita presenta un desarrollo más social y cultural que se centra en prácticas sociales y culturales. En definitiva, como apunta Gee (2015), la cultura escrita se debe estudiar en una forma integrada de contextos y prácticas, no sólo como un hecho cognitivo, sino social, cultural, histórico e institucional.

Heredera de los *Nuevos Estudios de Cultura Escrita*, la perspectiva de los *Nuevos Estudios de Escritura Académica* asume la escritura como una práctica social. Esta visión concibe la escritura del estudiante y el aprendizaje como asuntos situados en

el nivel de la epistemología y las identidades más que como un conjunto de habilidades. Además, en el enfoque de las literacidades académicas se ve a las instituciones donde las prácticas de escritura académica tienen lugar como espacios de discurso y poder (Jones *et al.*, 1999). En esta perspectiva, la escritura del estudiante se considera un asunto complejo, controversial más que como un asunto de habilidades o de déficit, que son las concepciones dominantes en la alfabetización académica y en los movimientos *escribir a través del currículo* y *escribir en las disciplinas*.

Como sostiene Zavala (2009, 2011) hasta ahora han resultado poderosas las concepciones de tipo técnico e instrumental (gramática, puntuación, ortografía e incluso los conocimientos de la lingüística textual y el análisis del discurso), los cuales se apoyan en la visión del déficit y que han invisibilizado los discursos, saberes y experiencias previos de los estudiantes que provienen de grupos minoritarios de la población y tradicionalmente excluidos de la educación superior (afrodescendientes, indígenas, comunidades LGTBI, hijos de obreros, estudiantes adultos, entre otros).

En la perspectiva de *Nuevos Estudios de Escritura Académica* queremos destacar el trabajo de Vargas Franco (2013). A partir de las teorías de carácter sociocognitivo como la alfabetización académica (movimientos *escribir a través del currículo* y *escribir en las disciplinas*), pero avanzando hacia una dimensión social y crítica de la escritura académica (Ivanic, 1998; Lillis, 2001), el investigador se propone como objetivo general describir y analizar el grado de conciencia, las concepciones, las actitudes y los valores sobre el proceso de escritura académica y la revisión entre iguales, en una secuencia de aprendizaje sobre composición escrita en un programa de formación docente. En definitiva, se propone comprender etnográficamente cómo los encuentros y desencuentros con la escritura académica y la revisión entre iguales de tres estudiantes universitarios tienen su origen en su historia de vida letrada y en sus experiencias previas de aprendizaje escolar y extraescolar previas. En este proceso la historia de vida también contribuye a reconstruir la identidad docente de los sujetos como escritores de textos académicos.

Este trabajo presenta una nueva aproximación epistemológica a la escritura académica en la educación superior colombiana. Como hemos señalado, los trabajos de tipo etnográfico sobre la escritura del estudiante son un campo de estudio en construcción en Colombia y en Latinoamérica. Con todo, queremos destacar los trabajos de Zavala (2009, 2011) y Zavala y Córdova (2010) en torno al proceso de aculturación y la experiencia de estudiantes quechuahablantes que adelantan sus estudios en la universidad. Una de las principales conclusiones de estos estudios es evidenciar cómo los estudiantes luchan por defender su identidad en una comunidad académica. También los conflictos que experimentan al escribir textos académicos en una lengua que no es su lengua materna. A través de estudios de caso, estas investigadoras abordan cuestiones de epistemología, identidad y poder, los cuales entran en conflicto con los modos de comprender y escribir de personas que provienen de escenarios socioculturales diferentes a la comunidad académica.

Otro trabajo que se inscribe en la perspectiva de los *Nuevos Estudios de Escritura Académica* es de Soler Castillo (2013). Este estudio describe y analiza las representaciones sobre la escritura académica de estudiantes afrodescendientes e indígenas de diferentes pregrados de la Universidad Distrital de Colombia. Desde una perspectiva interdisciplinar

(Análisis Crítico del Discurso, Nuevos Estudios de Literacidad o Nuevos Estudios de Cultura Escrita y Representaciones sociales) esta investigación se centró en estudiar las representaciones sociales (RS) de los estudiantes de estos grupos minoritarios sobre el papel de la escritura académica y sus luchas para evitar la deserción y el fracaso académico, que son problemas constantes en sus trayectorias en la educación superior. El estudio invita finalmente a estudiar los ejes conformados por las relaciones entre oralidad y escritura, el problema del contexto en la escritura académica, las historias de los sujetos, las prácticas de la escritura académica en la universidad, así como los saberes y estrategias que construyen los sujetos sobre las mismas.

Metodología

El estudio de corte cualitativo etnográfico se estructura a partir de la transcripción y el análisis de la entrevista semiestructurada que se aplicó a la informante, así como de documentos relacionados con su proyecto de trabajo de grado de fin de máster. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987:19-20), la investigación cualitativa es aquella *“que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”* e implica el uso de variadas técnicas de recolección de datos. Implica también consideraciones éticas, como por ejemplo, la confidencialidad de los datos, el anonimato y el respeto por las opiniones de los sujetos, así resulten completamente divergentes con respecto a los puntos de vista del investigador.

El estudio de caso

La investigación con estudio de caso es un tipo de investigación empírica que tiene como propósito estudiar un individuo representativo de un grupo, una organización u organizaciones o sobre un fenómeno actual, dentro de un contexto natural y en profundidad. El caso puede ser una persona, un aula, un programa o un sistema (Simmons, 2011). En conjunto, los estudios de caso son más exploratorios que confirmatorios (Yin, 2009; Zavala y Córdova, 2010; Hancock y Algozzine, 2011; Vargas Franco, 2013). El resultado de este tipo de estudios es una descripción holística del individuo, la cual incorpora tanto las visiones del sujeto y las percepciones del investigador, así como las interpretaciones del individuo. En definitiva, el caso es algo específico, algo complejo. Es un sistema integrado o un “sistema acotado” (Stake, 1998). En el estudio de caso, los datos normalmente no están estructurados, el análisis es cualitativo y el propósito es entender el propio caso y no inducir una generalización a toda una población. Interesa indagar en su especificidad, su unicidad. En el estudio de caso, los datos generalmente no están estructurados, el análisis es cualitativo y el objetivo es comprender el propio caso (Simmons, 2011). El objetivo específico del estudio de caso es la particularización, no la generalización, es decir, no para ver en qué se diferencia de los otros sino para ver qué es, en qué consiste. En definitiva, la primera obligación es comprender este caso (Stake, 1998).

Corpus

El corpus está constituido por una entrevista, grabada y transcrita siguiendo los procedimientos del análisis del discurso. También hemos tenido acceso, previo consentimiento de la informante, al anteproyecto y los primeros borradores de su trabajo

de grado de máster. El propósito del análisis de estos documentos es describir y analizar el proceso de construcción de un discurso académico por parte de la informante, así como los retos del diseño de su estudio en términos de escritura e investigación.

Criterios de la transcripción

La transcripción de la entrevista es un proceso que permite que la conversación cara a cara entre dos personas evolucione hacia un nuevo tipo de discurso: el discurso escrito. Una vez hecha la transcripción, los discursos de los sujetos constituyen datos empíricos muy importantes en la investigación con estudio de caso. La transcripción es la traducción de un modo narrativo, el discurso oral, a otro modo narrativo, el discurso escrito (Kvale, 2011). Esto implica, por supuesto, la pérdida de elementos kinésicos, proxémicos y de entonación.

A continuación se exponen los criterios que se han tenido presentes en la transcripción de las entrevistas:

- En la transcripción de estas entrevistas se respeta la normativa ortográfica y se utilizan los signos de puntuación de acuerdo con las características propias del vaciado de textos orales en un documento escrito. Sin embargo, no constituye un documento escrito con la estructura corriente porque la sintaxis oral, la prosodia y las vacilaciones propias (frases inacabadas, *lapsus*, solapamientos, etc.) imposibilitan en la práctica la construcción de un escrito en el sentido formal del término.
- En la transcripción se respetan las estructuras gramaticales del discurso de los informantes, por cuanto que se tiene como propósito exponer el pensamiento de las informantes de la manera más espontánea y auténtica y en el contexto en el cual surgió.
- Teniendo en cuenta que el objetivo de la transcripción no era el análisis del discurso oral de la informante o un estudio sobre la conversación no se tuvieron en cuenta los aspectos suprasegmentales o las cuestiones fonéticas.
- Por la naturaleza misma de la transcripción y el objeto del estudio, los aspectos cinésicos y proxémicos no constituyen un objeto de indagación en el análisis de las entrevistas.

Informante

Ángela. Edad: 50 años. Cali. Bachiller Normalista. Licenciada en Biología y Química. Área Mayor: Química. Especialista en Enseñanza de las Ciencias. Tecnóloga Química y Candidata a grado en la Maestría en Educación. Énfasis en Enseñanza de las Ciencias. Profesora de Química en un colegio privado bilingüe de Cali.

Ángela no responde al perfil más habitual de la estudiante de posgrado, si aplicamos el rasero de una universidad de un país europeo o anglosajón donde un estudiante de posgrado no supera la treintena. En el caso de Colombia, aunque el rango de edad de los estudiantes cada día más se asimila a la media europea y anglosajona, no es extraño encontrar estudiantes adultos, cuya edad oscila entre los 40-50 años, e

incluso más, en estudios de posgrado, como es caso de nuestra informante. Ángela es, además, una docente cuya jornada de trabajo como profesora de Química comienza a las 4:00 a.m. mientras prepara todos sus artefactos personales y se traslada muy temprano en la mañana para evitar trancones de tránsito de más de una hora y su jornada finaliza a las 5:00 p.m. y en varias ocasiones debe asistir a su colegio en las noches o los sábados a actividades sociales

De acuerdo con Vargas Franco (2015), Ángela puede ser clasificada como una *estudiante madura* porque si bien comenzó sus estudios de pregrado a una edad normal, iniciar sus estudios de maestría después de los cuarenta y cinco años podría incluirla dentro de la categoría de estudiantes adultas. De acuerdo con Vargas Franco (2015), los estudiantes maduros presentan una gran dificultad para construir una imagen segura y positiva de sí mismos. Además, su identidad académica permanece inestable, amenazada e insegura. Los estudiantes maduros que ingresan a la universidad a cursar estudios de pregrado o de posgrado presentan problemas como falta de confianza, crisis de identidad y sentimientos de extrañeza o alienación, producidos por la necesidad de descubrir las reglas de un mundo desconocido para ellos como son las comunidades de discurso académicas.

Preguntas de investigación

- ¿El hecho de que una estudiante de posgrado haya ingresado de manera tardía al proceso de escritura académica de la tesis de máster resta posibilidades en la culminación exitosa de la misma? ¿En qué grado?
- ¿Influye la formación en escritura académica en el pregrado en la escritura del trabajo de grado de máster? ¿En qué grado?
- ¿La orientación que recibe la estudiante en torno a los procesos de escritura académica en el posgrado tiene algún impacto sobre el diseño y la escritura del trabajo de grado?
- ¿La periodicidad de los encuentros con el tutor y la relación que establece la informante con él inciden positiva o negativamente en el proceso de escritura del trabajo de grado? ¿Cómo describe y valora la informante estos encuentros?

Hipótesis del trabajo

La falta de una enseñanza explícita sobre la escritura académica en el posgrado, así como de diseños curriculares y políticas institucionales que regulen la redacción del proyecto de tesis, así como la asignación y encuentros con el tutor inciden de manera negativa en la formulación y escritura del proyecto de trabajo de grado de máster. Algunas concepciones previas sobre la escritura académica también evidencian las tensiones que debe enfrentar la informante como autora de un trabajo investigativo.

Objetivos del estudio

1. Describir y analizar las concepciones, representaciones, grado de conciencia, valores y sentimientos de las informantes del estudio sobre la escritura académica en el posgrado (maestría y doctorado).

2. Describir y analizar las concepciones, representaciones, grado de conciencia, valores y sentimientos sobre el proceso de escritura del trabajo de maestría y la tesis doctoral de las estudiantes.
3. Analizar aspectos concomitantes con el proceso de escritura de la tesis como es la relación con el tutor, la calidad e intensidad de los encuentros y como estos contribuyen en la escritura del proyecto de investigación, así como los espacios de socialización con pares y expertos.
4. Analizar el grado de articulación en los procesos de enseñanza de la escritura académica en el pregrado y en el posgrado desde la perspectiva del estudiante.
5. Describir y analizar el proceso que experimentan los estudiantes en el proceso de inclusión en una nueva comunidad académica y profesional.

Métodos de análisis de la entrevista

En este apartado se exponen las herramientas analíticas para el estudio de la entrevista. Puede afirmarse que el análisis de las entrevistas comienza con el proceso de transcripción y que el método de análisis se empieza a desarrollar desde antes de la entrevista y se incorpora en forma paulatina en el propio momento de la entrevista. Así, por ejemplo, cuando pedimos al entrevistado que desarrolle más algún planteamiento o describa de manera más detallada un acontecimiento estamos ya en la clarificación del significado. Del mismo modo, podemos ir corroborando o descartando algunas interpretaciones de los datos. Este movimiento se denomina una *interpretación sobre la marcha*, como sostiene Kvale (2011). Esta estrategia facilitará el análisis posterior que se torna más sencillo y más manejable, y al mismo tiempo se estructura sobre bases más sólidas.

En la siguiente tabla se exponen las principales herramientas que constituyen una guía para analizar las entrevistas. Estas herramientas analíticas son el producto de tradiciones filosóficas y posiciones epistemológicas diversas.

Modos de análisis de entrevista

Análisis que se centran en el significado:

- Codificación del significado
- Condensación del significado
- Interpretación del significado

Análisis que se centran en el lenguaje

- Análisis lingüístico
- Análisis de la conversación
- Análisis de narraciones
- Análisis de discurso
- Deconstrucción

Bricolaje

Lectura teórica

Kvale (2011).

Esta caja de herramientas ha sido de gran utilidad en el análisis de la entrevista porque se centra básicamente en las formas discursivas por medio de las cuales se expresan los significados, que es lo que finalmente decidimos enfocar para analizar los datos de la entrevista en profundidad.

Como plantea Kvale (2011), algunos de estos análisis se acercan a la *metáfora del minero* de la entrevista, como la codificación y la condensación del significado, que pretenden hacer emerger lo que ya está ahí en los textos, que surja a la superficie lo que está en el fondo de los textos. Otros análisis están más cercanos a la *metáfora del viajero*, como los análisis lingüísticos, de la conversación y de discurso. Kvale argumenta que en los casos de variedades de interpretación del significado y análisis narrativo, se puedan aplicar ambas metáforas.

En la transcripción y el análisis de estas entrevistas, se orienta el trabajo de interpretación en la dirección de ambas metáforas. Por un lado, se aborda la condensación del significado y, por el otro, en el análisis del discurso. El proceso de análisis comienza se tiene el primer borrador de la transcripción y se empieza a categorizar el discurso de los sujetos en temas, problemas y hechos significativos.

Condensación del significado

La condensación del significado es una de las herramientas que hemos empleado para el análisis de los datos de la entrevista. Se puede definir como un resumen en formulaciones más breves de los significados elaborados por los entrevistados. Los textos extensos de cada sujeto se resumen en unos más breves en los que el significado principal de lo que se dice se expresa de otra manera, con términos más académicos y objetivos, desvinculados del contexto personal del informante. El procedimiento de análisis implica cinco pasos: i) En primer lugar, se lee toda la entrevista para hacerse una idea general del texto, ii) En segundo lugar, se determinan las “unidades de significado” natural del texto, tal como las expresan los informantes, iii) En tercer lugar, se formula de la manera más sintetizada posible el asunto que aglutina cada una de las unidades de significado natural, organizando temáticamente las declaraciones desde el punto de vista del sujeto, tal como el investigador las entiende, iv) El cuarto paso consiste en interrogar las unidades de significado desde el punto de vista del propósito específico de la investigación. Finalmente, v) el quinto paso, el fundamental, los temas no redundantes de toda la entrevista se enlazan en una declaración descriptiva (Kvale, 2011).

Por otra parte, los métodos de la teoría fundamentada ofrecen interesantes posibilidades para desarrollar la investigación cualitativa en el siglo XXI, concretamente el enfoque constructivista, el cual propone que nuestras categorías conceptuales surgen a través de nuestras interpretaciones de los datos, en lugar de emerger de ellos, como si estos se encontrasen esperando para ser descubiertos. También merece destacarse que una teoría fundamentada constructivista ofrece otra posibilidad: un enfoque sistemático en relación con la investigación sobre justicia social que estimula la integración de la experiencia subjetiva con los contextos sociales en nuestros análisis (Charmaz, 2013).

El foco en los problemas de justicia social nos lleva a que nos sensibilicemos frente a los grandes colectivos como a las experiencias individuales, lo cual implica hacer énfasis en *recursos, jerarquías y políticas y prácticas*. Como plantea Charmaz (2013:284), los recursos presentes, parciales o ausentes, (socioeconómicos, sociales o personales) influyen en las interacciones y los resultados. Estos recursos incluyen la información, el control sobre los significados, el acceso a las redes y a la obtención de resultados. En consecuencia, la información y el poder son recursos fundamentales.

La perspectiva teórica que adoptamos en este trabajo es la de los *Nuevos Estudios de Escritura Académica (Academic Literacies)* que se ocupa de problemas de epistemología y poder que rodean la escritura académica en la universidad, razón por la cual la teoría fundamentada constructivista juega un papel muy importante a la hora de interpretar los datos del caso.

La codificación es el primer paso para adoptar una posición analítica frente al procesamiento de los datos. La primera fase en la Teoría Fundamentada Constructivista obliga al investigador a establecer la acción para la exposición de los datos. En el cuadro que ilustra nuestra codificación (Cuadro 1A), los códigos evidencian la práctica estándar de la teoría fundamentada constructivista. Como plantea Charmaz (2013), los códigos son activos, inmediatos y breves. Tiene por objeto definir la acción, explicar las presunciones implícitas y exponer los procesos. Realizando una codificación de los enunciados clave del discurso de la informante, el investigador puede realizar un estudio más pormenorizado de los datos y establece las bases para desarrollar una síntesis. En el análisis de la entrevista se emplean, en definitiva, dos aproximaciones, complementarias entre sí: la condensación del significado de Kvale (2011) y la codificación (Charmaz, 2013)

Resultados del análisis de la entrevista

Después de exponer las técnicas empleadas para el análisis de la entrevista se procede en este estudio a establecer las principales unidades de significado en el discurso de la informante utilizando en primer lugar el método de condensación del significado de Kvale (2011) y las aportaciones de la Teoría Fundamentada Constructivista (Glaser y Strauss, 1967; Charmaz, 2013).

Entrevista Ángela Cuadro 1ª

Unidad de significado. Concepciones y representaciones sobre la escritura

- Explorar el significado profundo de la escritura en su vida

Bueno, para mí escribir significa muchas cosas, es una oportunidad de expresar mis ideas, eh, de compartir mis puntos de vista, mis experiencias, mis saberes; eso es para mí escribir.

Esta fue la respuesta que dio la informante a la pregunta en la le pedía hablar sobre su historia como lectora y escritora, acudiendo, de alguna manera, a la asociación libre.

El significado de escribir textos académicos

- Luchar para establecer una diferencia entre los textos de su disciplina y los más literarios o creativos.
- Afirmar su identidad como lectora y escritora en relación con los textos de las ciencias.

Discurso de las disciplinas:

Bueno, pienso que escribir textos académicos va mucho más allá porque lo relaciono mucho a los textos explícitos de cada uno de los saberes, es decir de un área específica, entonces escribir un texto académico es muy diferente a escribir un texto, a, un cuento, o una poesía, un, un ensayo. Es mucho más explícito y específico.

Entrevistador: ¿A qué te refieres con más explícito?

Pues pienso que un texto académico ya, ya encierra o abarca una, una ciencia, los que estamos en las áreas de humanidades, me imagino que el texto académico va, va a ir mucho más referido a, hacia esa línea. Eh, un texto académico en el área de las ciencias, pues ya sería más explícito en cuanto es la investigación, la investigación, y, es diferente un texto académico a un texto general, literario o un texto, eh, poesía, rima, hacer poemas, etc.

La articulación de la escritura en el pregrado y en el posgrado

- Establecer diferencias entre los procesos de escritura en el pregrado y en el posgrado.
- Explicar la especificidad de los textos propios de la disciplina que abordó en el pregrado que ofrecían una visión muy instrumental y restringida.
- Experimentar en el posgrado un punto de inflexión en relación con el significado de la escritura académica.
- Asumir la crisis que produce el cambio.
- Desarrollar sentimientos de solidaridad con sus estudiantes y colegas en el proceso de escritura, no verlos como objetos de laboratorio, sino como personas.

Evidentemente pienso que hay muchos cambios en los procesos de escritura ah, llevados a cabo en el pregrado y en el posgrado. En el caso particular, eh, en mi formación particular en el pregrado la formación era netamente científica por; por lo tanto, los procesos de escritura eran, eran más sobre las experiencias que se llevaban a cabo en los laboratorios, informes de salida, informes de las experiencias, recolección de datos, análisis de los datos, elaboración de conclusiones, o sea, era un tipo de escritura muy particular, encasillado en esa, en el área de la ciencia. Eh, en el caso del posgrado, eh, sí hay cambios, evidentemente, porque el posgrado no es en ciencias, sino en la enseñanza de las ciencias y esto implica otro tipo de escritura porque ya es el analizar todo lo que es un proceso de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes, ya va más con la parte humana, y esto requiere otro tipo de, de, de, de organización de ideas. Es completamente diferente (...), si, porque cuando yo estoy, eh, estoy escribiendo sobre un proceso de enseñanza y aprendizaje involucra a maestros e involucra a estudiantes, entonces ya no estoy refiriéndome a la parte experimental de sustancias, de reactivos, de datos, sino que, sino que es el ser humano el que va a jugar un papel predominante en la investigación.

Los géneros textuales

- Explicar la importancia de las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias.
- Exponer de manera prolija los objetivos de los prácticos de laboratorio.
- Desarrollar un alto grado de conciencia sobre los procesos de construcción de conocimiento científico, concomitantes a las prácticas de laboratorio.
- Valorar el significado de las prácticas de laboratorio como géneros textuales específicos en los cuales se siente fuerte para darle realce a su trabajo de grado.

En la actividad educativa científica del aula se llevan a cabo las prácticas de laboratorio, las cuales constituyen una de las actividades más importantes en la enseñanza de las ciencias, ya que permiten una multiplicidad de objetivos: la observación e interpretación de fenómenos que son objeto de estudio en las clases de ciencias, el contraste de hipótesis en los procesos

de modelización de la ciencia escolar, el aprendizaje en el manejo de instrumentos y técnicas de laboratorio y de campo, la aplicación de estrategias de investigación para la resolución de problemas teóricos y prácticos y, en definitiva, la comprensión procedimental de la ciencia.

Sin duda, el trabajo práctico de laboratorio y, en particular, la actividad de laboratorio establece un evento diferencial propio de la enseñanza de las ciencias”.

La escritura del trabajo de grado (tesis, en adelante TG)

- Reconocer con dolor la carencia de una enseñanza explícita sobre la escritura del trabajo de grado en la maestría.
- Explicar que la escritura en las clases de posgrado tenía más un carácter instrumental que epistémico.
- Comprobar que las prácticas de laboratorio y los seminarios de maestría no tenían una conexión inmediata y fuerte con la escritura de la tesis.
- Experimentar la soledad de la escritura y la falta de un acompañamiento en el proceso de composición de la tesis.
- Analizar la desarticulación entre los seminarios de metodología de la investigación y la escritura de la tesis.
- Exponer sus fortalezas en el conocimiento de los prácticos de laboratorio como géneros discursivos.
- Valorar su formación y su experiencia en el discurso de las ciencias y en el aula como profesora de esta disciplina.
- Experimentar profundas dificultades con la escritura del marco teórico y la filosofía de la ciencia.
- Comparar con sufrimiento la fortaleza de formación en el discurso científico y las prácticas de laboratorio, en contraste con la debilidad de su formación en la escritura de la tesis.
- Enfatizar en el sentimiento de soledad que conlleva la escritura del trabajo de grado.

Eh, bueno. Inicialmente estaba haciendo como una comparación (...). Para la escritura que estoy haciendo en mi trabajo. Umm, nosotros en el posgrado recibimos. No se recibía una capacitación de cómo escribir, lo que nosotros nos enfrentamos fue a situaciones donde hacíamos relatorías de las clases que llevábamos a cabo, eh, hacíamos diarios de la clase, eh, donde todas las personas que participaban en la clase, eh, hacían sus aportes en la clase y se tomaban notas desde la clase, lo que se decía, se hacía y luego se compartían todas esas relatorías, así sea como vamos empezando a redactar, a vivenciar algunas de las cosas que experimentábamos como estudiantes.

Eh, posteriormente comenzamos a hacer ensayos de lecturas, en donde se nos corregían los ensayos, cada persona tenía su propio estilo de escribir. Nosotros no recibíamos una receta y hágalo así, sino que cada uno escribía lo que consideraba era correcto y entonces se nos hacían ciertas correcciones de lo que era el ensayo. En algunas ocasiones recibimos una revisión de ensayo y volver nuevamente a reescribir (...) sí, sí, eh, los profesores de nuestra misma maestría, o sea los profesores de la misma maestría se sentaban, si estábamos dando un seminario, eh nosotros hacíamos un escrito, entonces ellos a veces nos hacían una revisión y correcciones de los ensayos. Por ejemplo en Enseñanza de la Ciencias, eh seminario sobre la importancia de las prácticas, eh, las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las ciencias, bueno, muchos seminarios que recibimos afines a la maestría.

Eh, referente al trabajo si pienso que, tú me hiciste una pregunta sobre qué cambios reconozco en el proceso de la escritura, ah, en cuanto a la licenciatura y en cuanto a la profesión, no cierto, y a la maestría, pues en la maestría aparte de esos aparte de la introducción en las relatorías y eso, cuando ya uno se enfrenta al trabajo de grado si es muy complicado porque no se recibe una formación para escribir una tesis, ni para escribir. Se dan unos parámetros generales, pero, sobre metodología de la investigación, pero cuando uno se enfrenta a escribir un trabajo es muy complicado, es muy complejo, uno mismo es el que va tratando de organizar, va mirando que sirve, que no le sirve, y bueno el tutor te puede ir asesorando, orientando, dirigiendo, pero es algo que uno, es algo que toca hacer prácticamente solo.

Bueno, eh, la parte de, en la parte de la investigación, pues mi investigación tiene que ver mucho con diseño de prácticos por parte de los estudiantes, entonces, lógico, como en esa parte, como vengo muy de una formación de las ciencias. Esa parte para mí ha sido muy fuerte porque es analizar cómo los chicos diseñan, como ellos escriben sus propias experiencias de prácticos, eh como elabora y grafican su, sus resultados y como procesan esos resultados, esa parte ha sido mucho más fácil. Se me dificulta mucho es la parte que tiene que ver por ejemplo, eh, por ejemplo, lo que es para, para el marco teórico, entonces por lo que tengo que hacer referencia a lo que es la filosofía de la ciencia, a todo ese tipo de, cómo se te decir, literatura, porque no es algo que yo, no fui formada en esa parte, o sea, yo nunca, recibí unas cuantas clases de filosofía de la ciencia y no fue mi formación en la parte de humanidades; la formación mía fue muy científica y claro se, es muy difícil comenzar a leer este tipo de textos que son la base y la fundamentación de la, del marco teórico de mi trabajo.

Unidad de significado. La enseñanza explícita de la escritura en el posgrado

- Proponer la existencia de espacios curriculares que incluyan la escritura académica y la escritura del trabajo de grado en la formación de posgrado
- Reconocer la gran dificultad de escribir el trabajo de grado para quienes como ella provienen de disciplinas no-lingüísticas

Eh, no te enseñan a escribir, eres tú mismo el que se enfrenta a ir escribiendo con el paso del tiempo, las lecturas. Pues yo si propongo, y eso de pronto lo hablaba con mis profesores que debería existir una, una materia o algo en lo que te fueran formando en la escritura de textos que te vayan a llevar y te permitan escribir tu tesis de grado, tu trabajo porque es muy complicado para uno que, para uno que no viene del área de la lingüística o del lenguaje escribir, escribir tu trabajo de grado. Es muy complicado.

Unidad de significado. Espacios para la socialización del Trabajo de Grado e interacción con pares y expertos

- Valorar la existencia de espacios de socialización de los avances del Trabajo de Grado (TG) con compañeros y expertos e incluso invitados internacionales

Claro, durante los semestres programados en la maestría se establecían espacios en la clase y en seminarios para dar a conocer los problemas planteados por cada uno de los estudiantes. Se hacían avances, se discutía si el desarrollo de los problemas era viable o no. Tanto, los compañeros (pares) como los expertos daban a conocer sus puntos de vista, y aportaban sus recomendaciones. Los expertos que participaban eran maestros de la maestría en la enseñanza de las ciencias o profesores invitados de otras universidades como la Pedagógica o la Nacional. Incluso en una ocasión tuvimos una profesora invitada de Brasil, que era experta en educación ambiental.

Unidad de significado. La relación con el director del trabajo de grado (TG)

- Reconocer la pertinencia de la formación del tutor para el análisis de los prácticos de laboratorio
- Analizar críticamente que la asesoría del tutor ha sido superficial en relación con la escritura del Trabajo de Grado
- Asimilar con decepción la poca frecuencia de los encuentros con el tutor y la calidad de los mismos
- Comparar con tristeza que otros compañeros suyos reciben una mejor asesoría de sus tutores
- Aceptar que su tutor desea que sea más autónoma y libre a la hora de avanzar en la escritura del TG
- Experimentar como efecto del enunciado anterior una profunda soledad frente a la escritura de su TG
- Explicar y comprender los factores que inciden en la poca frecuencia de los encuentros con el tutor
- Reconocer que el tutor sí le hace algunas correcciones a su escritura, sobre aspectos puntuales, pero que ella desearía más correcciones de fondo
- Reconocer la competencia del tutor como escritor de textos académicos

- Manifestar un sentimiento de incertidumbre sobre si la escasez de correcciones por parte del tutor constituyen un reconocimiento a la calidad de su escritura o si, por el contrario, evidencian que por las múltiples ocupaciones del director de tesis, no tuvo tiempo para hacer correcciones profundas sobre el texto.
- Reconocer que la revisión conjunta en los encuentros con el tutor no influye sobre la escritura del trabajo de grado
- Analizar, no sin cierto sentimiento de desazón que las correcciones del tutor, además de ser esporádicas, como los encuentros, se concentran básicamente en aspectos de forma del documento

Bueno, mi director de, de trabajo también es del área de las ciencias. Es un físico, por lo tanto también él está muy encaminado a todo lo que tiene que ver con las prácticas de laboratorio. Eh, me ha orientado. Si he recibido asesoría. Me ha orientado sobre qué autores puedo, en qué autores me puedo basar, eh me ha orientado un poco en la escritura, organización, pero el resto me ha tocado a mí es sentarme a la lectura y a la escritura y organización. Influye poco. O sea pienso que, que, eh, las, las, umm. Tiempos de asesoría son muy pocos, muy cortos, poco la influencia sobre la escritura mía, no es fuerte; simplemente él te da unas pautas generales, pero soy yo misma la que estoy generando y produciendo mi trabajo.

Entrevistador: *¿Y por qué crees que hay tan pocos encuentros por falta de tiempo del director, por falta de tiempo tuyo?*

Bueno, eh, ahí existen varios factores: uno ha sido, en parte, eh, eh, las tutorías que se han dado. El profesor es una persona muy ocupada, es cierto, tiene muchos compromisos porque él es profesor de las ciencias en física y aparte también mi trabajo. Yo he tenido, pues, poca, pocas, pues porque también mi trabajo es bastante, requiere de mucho tiempo, eh, sin embargo, eh, con otros compañeros, eh, con otros compañeros que también reciben asesoría de, asesoría del profesor, él es una persona muy parca, explícita, explícitamente él te dice: ¡mira, concéntrate en esto, en determinados puntos claves y él no es una persona que esté todo el tiempo encima de, lo deja también trabajar libremente, que busque, que analice y que sea la misma persona la que investigue, o sea, él no está influyendo tanto en el, en el trabajo, él simplemente da unas pautas generales y es uno mismo el que se enfrenta a, a es escritura, a su análisis y todo los demás.

Entrevistador: *Cuando él revisa tus textos en qué aspectos se concentra? ¿Qué aspectos te corrige?*

Ummm...

Entrevistador: *En los avances que le presentas...*

Inicialmente él me hizo algunas correcciones sobre la forma del trabajo, o sea la forma, el estilo, o sea, cómo debo organizar el trabajo, eso va más que todo con la metodología de la investigación, o sea sobre las pautas de que debo, en qué debo de centrarme, como debe ir el marco teórico, que puedo quitar, que puedo anexar, muchas cosas generales, pero en sí en la forma como yo debo escribir, ¡no!, ni correcciones, por ejemplo, a nivel del lenguaje, él no me ha hecho correcciones al respecto, o sea él me dice "este párrafo lo puedes cambiar", pero una que otra vez.

Entrevistador:

Pues pienso que él es una persona que escribe mucho, entonces si el escribe mucho y él, la, si él lee mi trabajo, si no le encuentra tanta, si no le encuentra tanto error, me imagino que corregiría si encontraría tanto error en la, en la, en la forma de escritura haría muchas correcciones, pero si no hace muchas correcciones, entonces, pienso que está bien porque normalmente no sentamos juntos a hacer las correcciones y a él (...) leemos en voz alta y

compartimos y él me pregunta por qué escribí esto , qué quieres decir y él siempre está indagándome sobre lo que yo escribo.

Entrevistador: O sea él si se ocupa de la escritura:

O sea él, claro, él revisa, o sea, revisa personalmente conmigo, pero, mas no influye en cómo estoy escribiendo, o sea, él simplemente si yo escribo hace una revisión conjunta conmigo.

Documentos de trabajo de grado de Ángela

La investigación con estudio de caso suele emplear, además de la observación y la entrevista, el análisis de documentos. En el estudio de caso de Ángela, haber logrado acceder a los avances de su trabajo de grado constituye un interesante instrumento de análisis para poder evidenciar los logros que ha experimentado Ángela y poder construir un estudio de caso más rico y profundo. Este documento evidencia, asimismo, que la informante ha avanzado bastante en el diseño de su investigación, lo cual contrasta con el bache emocional que atraviesa en la conclusión de la escritura del trabajo de grado. Por otra parte, evidencia el dominio de un discurso disciplinar el cual debería de combinarse con la escritura de la investigación para la feliz culminación de la tesis. Lamentablemente, para la estudiante, este dominio del discurso de la disciplina no ha sido suficiente para avanzar en su tesis.

Resultados del proyecto de investigación de la estudiante

Título: ¿CÓMO EL DISEÑO DE LOS PRÁCTICOS DE LABORATORIO CONTRIBUYE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE VELOCIDAD DE REACCIÓN?

En el proceso de construcción del proyecto de trabajo de grado que ha venido desarrollando la estudiante cuenta con una serie de documentos previos a los cuales el investigador tuvo acceso por la amable deferencia de Ángela. A continuación se enumeran los artefactos textuales que hacen parte del estudio de tipo empírico que se encuentra adelantado en un 60% a juicio de la informante. El trabajo de investigación comenzó en el año de 2012:

- Literatura sobre los prácticos de laboratorio:

Resolución de problemas experimentales de Química: una alternativa a las prácticas tradicionales de Merino, J.M. y F. Herrero. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, N°3, 630-648 (2007) y www.monografias.com. Las prácticas de Laboratorio. Docentes en la enseñanza de la Física.

- Diarios de las clases en las cuales se enseñó el concepto de velocidad de reacción. Planes de clases que contienen ítems como competencias, logro, indicador de logro, recursos, tareas, asistencia y observaciones (2012).
- Entrevistas a tres informantes, en el estudio de Ángela, a quienes se las había recogido, además, los prácticos de laboratorio y exámenes sobre el concepto de velocidad de reacción. Estas evaluaciones fueron realizadas durante su

etapa como estudiantes de grado doce de un colegio privado con bachillerato internacional durante el año 2012. Cada una de estas entrevistas² tuvo una duración aproximada de cuarenta minutos cada una. Del modelo de la entrevista extractamos las primeras seis preguntas de un total de 14.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cómo el diseño de los prácticos de laboratorio contribuye en la construcción del concepto de velocidad de reacción?

¿Cómo favorecer la construcción de conocimiento científico escolar en estudiantes de undécimo grado, utilizando como mediador pedagógico las prácticas de laboratorio desde el concepto velocidad de reacción química?

Hipótesis :

Mediante el diseño de prácticos de laboratorio, los alumnos construyen el concepto de velocidad de reacción química.

- La estudiante presenta además otros documentos de su trabajo de grado, entre los cuales se encuentran los siguientes:
- Ideas previas sobre el concepto de velocidad de reacción. Cuestionarios y documentos teóricos.
- Marco teórico revisado. Documento de 43 páginas.

Análisis de los resultados

Elaboración del proyecto de investigación

Ángela ha desarrollado varios componentes de su trabajo de investigación. Podría afirmarse que ya tiene definidos el corpus, los informantes y los instrumentos de análisis y el marco teórico del trabajo de grado. Por ejemplo, el diseño de los prácticos, sus criterios de evaluación, obtención y procesamiento de datos, la conclusión y la evaluación, además de los exámenes y entrevistas, y estos evidencian un alto grado de elaboración del discurso científico de la enseñanza de las ciencias. Son muchas páginas de evidencias de todos los documentos anteriores más los prácticos de laboratorio de los tres informantes, los cuales tienen una extensión de 109 páginas. Como habíamos informado antes, su marco teórico tiene 43 páginas.

Esto revela que la estudiante ha desarrollado un trabajo arduo en materia de recolección de los datos, quizás como producto de su formación en el área de las ciencias

² Cuando recuerdas las actividades del laboratorio, ¿Qué te pareció lo más significativo? ¿Podrías enumerar el orden de las actividades que llevabas a cabo?, 2 ¿Cuál fue el proceso que llevaste a cabo para resolver el problema planteado en el laboratorio sobre los factores que afectan la velocidad de reacción? 3. ¿Qué te motivó a escoger el problema que llevaste al laboratorio? 4. ¿Conocías con anterioridad la metodología de diseño de prácticos de laboratorios antes de ingresar al grado undécimo? ¿Dónde y Cuándo conociste la metodología? 5. ¿Cuál crees tú que fue la etapa más difícil en éste proceso? 6. Evalúa la preparación que tuviste sobre cómo enunciar el problema, el control y manejo de variables, la obtención y procesamiento de datos, la elaboración de conclusiones y la respectiva evaluación.

experimentales en las cuales se trabaja desde los primeros niveles de la formación de grado en experimentos en laboratorios, se analizan variables, se aportan pruebas empíricas y se documentan, de manera muy detallada, los procesos por medio de los cuales se llega a determinado tipo de conclusiones.

Sin embargo, llama la atención que todo este trabajo presente una estructura de componentes aislados en varias carpetas y no haya una elaboración del objetivo general, de los objetivos específicos, así como de sustentación de la metodología. En otras palabras, más de dos años después el trabajo se encuentra aún deslavazado. El problema de investigación no está explícitamente formulado, aunque se advierte la redacción de dos preguntas de la investigación las cuales son relevantes y relacionadas entre sí, pero que también presentan matices. La estudiante aún no ha decidido cuál de estas dos preguntas es la que guiará su investigación.

En un apartado de la entrevista, la estudiante argumenta que por su condición de docente en ejercicio en un colegio privado con bachillerato internacional, el ritmo de trabajo es demasiado intenso y agotador y no ha tenido el tiempo suficiente para dar forma a la escritura de su trabajo de grado. Llega a su casa a corregir y calificar cientos de trabajos de sus estudiantes. Su jornada comienza a las 7:00 a.m. y termina después de las 4:00 p.m., a lo cual se suma la asistencia a diversos eventos sociales y culturales del colegio.

Por otra parte, además de las dificultades reales descritas arriba, se podría atribuir la dificultad de concluir la escritura del trabajo de tesis a los problemas que evidenció en el análisis del discurso de la entrevista: la escasa familiaridad con el género textual del trabajo de grado o tesina, la falta de un mayor acompañamiento del tutor en el proceso de orientación y revisión de su escritura, así como la carencia de una enseñanza explícita de la escritura académica en el pregrado y, especialmente, de la escritura del trabajo de grado en la maestría.

A pesar de haberse enfrentado a la escritura de relatorías y ensayos en los seminarios de maestría, todo parece indicar que estos no fueron suficientes a la hora de la composición del trabajo de grado, que es un trabajo de mayor envergadura, que exige claridad y profundidad en la formulación del problema, en la revisión de la literatura, en la metodología, en el análisis de los datos, entre otros aspectos fundamentales. Llama la atención, que de acuerdo con Ángela, se haya dedicado tanto tiempo en las clases de seminarios teóricos a la relatoría como género textual, un tipo de género que aporta poco en la construcción del conocimiento, el cual se queda en lo que Bereiter y Scardamalia (1987) denominan el modelo *decir el conocimiento*, y no logra traspasar sus fronteras para llegar al modelo *transformar el conocimiento*.

Resultados de la entrevista en profundidad

¿Qué indica la historia de Ángela en relación con la escritura académica? ¿Qué podría sugerir acerca de la necesidad de tener presentes los deseos, los valores y los dramas que viven algunas personas que como Ángela se enfrentan a la escritura de su trabajo de grado? Esta estudiante madura, trabajadora que cumple con extensas y agotadoras en un colegio con bachillerato internacional, debe enfrentar, además, las carencias de su formación académica en la cual la escritura de los textos académicos no ocupó un lugar transversal, tanto en el currículo de pregrado como en el de posgrado. Además, las

vicisitudes de una relación con el tutor que considera como improductiva en el sentido del apoyo poco eficaz a la escritura de su tesis de maestría, debido, por un lado, a la escasa frecuencia de los encuentros y, por el otro, a la ausencia de correcciones de fondo sobre la escritura del trabajo.

Para el análisis de los datos de la entrevista nos hemos basado en el método de condensación del significado de Kvale (2011) y la codificación derivada de la perspectiva de la Teoría Crítica Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967 y Charmaz, 2013).

La entrevista de la estudiante evidencia aspectos de interés para la reflexión sobre la escritura académica en el posgrado. Ángela menciona que tiene una buena experiencia con la escritura de algunos géneros textuales como el Informe de laboratorio, las relatorías y, en menor proporción con los ensayos académicos. Así mismo, expone con claridad que la escritura dentro de la disciplina de las ciencias está asociada con la especialización en una rama del saber, pero que esto no la capacita para escribir su trabajo de grado. Ella cree que el conocimiento de este género está más asociado con una práctica textual más humanística.

Además, sostiene que no existe una enseñanza explícita de la escritura académica en el nivel del pregrado y mucho menos en el nivel del posgrado, con todo y que los profesores de los seminarios les pedían componer relatorías o diarios de las clases y ensayos sobre lecturas. En torno a la relatoría manifiesta que se trataba de una práctica de escritura recurrente, empleada por todos sus profesores, pero que se tornaba repetitiva y monótona por cuanto que implicaba reproducir de manera memorística todo lo que sus compañeros y profesores habían dicho en alguna sesión de clase. Esto la llevó a ella y a sus pares a solicitar ajustes sobre este género textual, por ejemplo, que se centrara en aspectos más generales de las discusiones en el aula.

Existe, de acuerdo con la informante, una desarticulación entre la enseñanza de la escritura de los géneros académicos entre el pregrado y el posgrado. De manera específica, Ángela experimentó un sentimiento de frustración cuando cayó en la cuenta que todo el aprendizaje de las prácticas de laboratorio y la escritura de informes durante el pregrado y de las relatorías y ensayos en el posgrado, no resulta útil a la hora de encarar un género de mayor envergadura y complejidad como la tesina.

Resulta llamativo que en los seminarios que la informante cursó el género textual privilegiado haya sido la relatoría. Este es un género que tiene como propósito esencial resumir o decir el conocimiento, pero no implica la elaboración o transformación del conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1987). La estudiante experimentó la escritura de las relatorías como una práctica rutinaria y carente de un significado profundo no solo para ella, sino también para sus compañeros de clase. Esto implica la necesidad de apostar en el pregrado por la escritura de géneros textuales más complejos como el artículo académico y emplear los seminarios de investigación en la revisión de los capítulos del trabajo de grado, además de socializar los avances del texto con pares y expertos. Por ejemplo, sería deseable, la presentación pública del proyecto de investigación/tesina ante un jurado y con el tutor asignado. Este proceso debería de hacerse en el primer semestre de la maestría.

Otro aspecto recurrente en el discurso de Ángela es la crítica a la falta de enseñanza explícita de los géneros textuales académicos en el posgrado. A pesar de

estar familiarizada con los géneros académicos de su disciplina (informes de laboratorio), admite que tiene una carencia con otro tipo de géneros textuales como el ensayo académico y la monografía de grado, los cuales son esenciales para la vida del estudiante en el posgrado:

Eh, referente al trabajo si pienso que, tú me hiciste una pregunta sobre qué cambios reconozco en el proceso de la escritura, ah, en cuanto a la licenciatura y en cuanto a la profesión, no cierto, y a la maestría, pues en la maestría aparte de esos aparte de la introducción en las relatorías y eso, cuando ya uno se enfrenta al trabajo de grado si es muy complicado porque no se recibe una formación para escribir una tesis, ni para escribir. Se dan unos parámetros generales, pero, sobre metodología de la investigación, pero cuando uno se enfrenta a escribir un trabajo es muy complicado, es muy complejo, uno mismo es el que va tratando de organizar, va mirando que sirve, que no le sirve, y bueno el tutor te puede ir asesorando, orientando, dirigiendo, pero es algo que uno, es algo que toca hacer prácticamente solo (...).

Eh, bueno. Inicialmente estaba haciendo como una comparación (...). Para la escritura que estoy haciendo en mi trabajo. Umm, nosotros en el posgrado recibimos. No se recibía una capacitación de cómo escribir, lo que nosotros nos enfrentamos fue a situaciones donde hacíamos relatorías de las clases que llevábamos a cabo, eh, hacíamos diarios de la clase, eh, donde todas las personas que participaban en la clase, eh, hacían sus aportes en la clase y se tomaban notas desde la clase, lo que se decía, se hacía y luego se compartían todas esas relatorías, así sea como vamos empezando a redactar, a vivenciar algunas de las cosas que experimentábamos como estudiantes.

Por otra parte, la asignación tardía del tutor puede constituir un lastre para la escritura de la tesina y la culminación exitosa de los estudios de posgrado. En el caso de Ángela, esta decisión tomó mucho tiempo porque quería evitar las luchas de poder entre los directores de líneas de investigación de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Naturales. Por esta razón eligió un tutor que pertenece a otra facultad. Este es un asunto polémico por cuanto que las rivalidades entre los docentes e investigadores constituyeron un factor de desestabilización emocional para Ángela y también es una experiencia que ha afectado y podría seguir incidiendo negativamente en otros estudiantes de posgrado para la culminación de su trabajo de grado.

Además, la ausencia de una regularidad en los encuentros con el tutor –una relación caracterizada por la ambivalencia de sentimientos que oscilan entre la valoración de la asesoría y el sentimiento de soledad–, así como de un compromiso más decidido del mismo en relación con la revisión de los avances del trabajo de grado son factores que constituyen problemas serios para la estudiante en la escritura de la tesina.

La relación con el tutor, esencial para la escritura del trabajo de grado, ha estado atravesada por sentimientos contradictorios: por un lado, el reconocimiento del estatus académico de su tutor, un doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas de la Universidad Autónoma de Barcelona y además un destacado docente e investigador de su universidad, y por el otro, cierto sentimiento de soledad por una mayor falta de acompañamiento en la escritura del trabajo de grado:

Bueno, mi director de, de trabajo también es del área de las ciencias. Es un físico, por lo tanto también él está muy encaminado a todo lo que tiene que ver con las prácticas

de laboratorio. Eh, me ha orientado. Si he recibido asesoría. Me ha orientado sobre qué autores puedo, en qué autores me puedo basar, eh me ha orientado un poco en la escritura, organización, pero el resto me ha tocado a mí es sentarme a la lectura y a la escritura y organización. Influye poco. O sea pienso que, que, eh, las, las, umm. Tiempos de asesoría son muy pocos, muy cortos, poco la influencia sobre la escritura mía, no es fuerte; simplemente él te da unas pautas generales, pero soy yo misma la que estoy generando y produciendo mi trabajo.

Otra importante tensión, fuente de angustia para la estudiante, está relacionada con la escasez de encuentros con el tutor –aunque Ángela admite que estos pocos encuentros son productivos para su proyecto de investigación– y la libertad que este le brinda para seguir adelante con la escritura del proyecto de trabajo de grado y el reconocimiento o mejor dicho, la aceptación de que la escritura de este tipo de género textual es también un trabajo que requiere una gran autonomía de la estudiante:

Bueno, eh, ahí existen varios factores: uno ha sido, en parte, eh, eh, las tutorías que se han dado. El profesor es una persona muy ocupada, es cierto, tiene muchos compromisos porque él es profesor de las ciencias en física y aparte también mi trabajo. Yo he tenido, pues, poca, pocas, pues porque también mi trabajo es bastante, requiere de mucho tiempo, eh, sin embargo, eh, con otros compañeros, eh, con otros compañeros que también reciben asesoría de, asesoría del profesor, él es una persona muy parca, explícita, explícitamente él te dice: ¡mira, concéntrate en esto, en determinados puntos claves y él no es una persona que esté todo el tiempo encima de, lo deja también trabajar libremente, que busque, que analice y que sea la misma persona la que investigue, o sea, él no está influyendo tanto en el, en el trabajo, él simplemente da unas pautas generales y es uno mismo el que se enfrenta a, a es escritura, a su análisis y todo los demás.

Como consecuencia de este hecho, Ángela viene experimentando un gran sentimiento de soledad en relación con la escritura de su investigación porque siente que no avanza porque el director es “muy lento” mientras que otros compañeros suyos de la maestría ya pudieron terminar y leer sus trabajos de grado porque tuvieron un mejor acompañamiento de sus tutores porque como me lo manifestó en un diálogo posterior a la entrevista, “sus asesores están encima”. En una vista que realizó recientemente a la universidad habló con una tutora de tesis y ésta le explicó que supervisaba de manera permanente los avances y métodos de obtención de los datos. También es consciente de que la angustia mucho el exceso de trabajo en su colegio que le impide estudiar y terminar la escritura de la investigación:

Un factor en el cual Ángela hace énfasis es en su condición de estudiante trabajadora. Es una docente en ejercicio que ocupa muchas horas en la preparación de clases, corrección de prácticos de laboratorio, exámenes, además de eventos sociales y culturales en su institución, lo cual le impide, a su juicio, avanzar en la escritura de su trabajo de grado. Esta es la condición que tienen la gran mayoría de los estudiantes de los posgrados en Colombia y es un factor importante a la hora de considerar aspectos de baja tasa de graduación y deserción.

Un aspecto que le preocupa a Ángela y que no quedó en la grabación de la entrevista, pero que consideramos importante y sobre el cual ha hablado en un par de oportunidades con el investigador es la angustia que le producen las tensiones y luchas por el poder y el prestigio de los profesores que coordinan líneas de docencia e

investigación. A su juicio este problema entorpece el normal desarrollo de los seminarios y pone a los estudiantes en una situación incómoda sobre con quién trabajar como tutor. Por ejemplo, Ángela decidió elegir a un tutor de otra facultad para evitar, precisamente, estos juegos de poder y rencillas personales y profesionales entre los docentes de su maestría.

Conclusiones

El análisis de los datos de la entrevista y de los artefactos textuales desde la perspectiva de la teoría fundamentada constructivista nos remiten a la manera como la informante intenta dar significado a una experiencia que ha devenido en dolorosa, como es la escritura de su trabajo de grado. Han aflorado, especialmente en la entrevista sentimientos de frustración, impotencia y soledad que han acompañado la investigación y los avances, aunque significativos, como lo demuestran los documentos, insuficientes para concluir la tesina.

Una investigación con estudio de caso como la nuestra revela el drama de Ángela, que es el drama de muchos estudiantes de posgrado que en el mejor de los casos tardan muchos años para terminar de escribir sus tesinas, o, en el peor no terminan sus tesis y abandonan, de manera definitiva, los estudios de posgrado. Esto representa una situación de injusticia social y que además produce algún tipo de rebajamiento en la autoestima de los sujetos escritores.

La relación con el tutor resulta central para el acompañamiento en la escritura del trabajo de grado. Este es un asunto que parece darse por sentado, que permanece opaco en los currículos y las políticas institucionales de formación de posgrado en las universidades. La asignación del tutor resultó tardía, en el tercer semestre de los seminarios, prácticamente al final de la carrera y esto ha representado un verdadero problema a la hora de encarar la escritura de la tesis. Existen casos en los cuales estudiantes de muchos posgrados han tenido que abandonar definitivamente los estudios porque nunca les asignaron un tutor o éste los abandonó pronto por diferentes motivos (incompatibilidad de temperamentos, falta de idoneidad del tutor en relación con el tema de la tesis, múltiples compromisos del tutor, etc.).

La informante evidencia en su discurso que tiene un alto grado de insatisfacción en esta relación y se muestra crítica frente a la periodicidad y calidad de los encuentros porque a su juicio sólo aborda generalidades de la tesis, pero no aportan a la escritura profunda del texto. Ángela argumenta que debido a las múltiples ocupaciones de su tutor, los encuentros son escasos y no profundizan en la escritura.

También en este estudio se revela que el proceso de escritura del trabajo de grado para la estudiante ha resultado un proceso complejo por la falta de enseñanza explícita sobre este tipo de género en el posgrado. A pesar de contar con una significativa experiencia con géneros textuales científicos como el informe de laboratorio, y en menor medida con el ensayo académico, la ausencia de apoyo institucional y curricular para la escritura del trabajo de grado ha resultado determinante, a su juicio, para no haber concluido su tesina.

Algunas limitaciones de nuestro estudio están relacionadas con la carencia de un diario de campo sobre las prácticas de escritura implementadas en los seminarios teóricos de la maestría que cursó Ángela para poder triangular más información y profundizar en el estudio de caso. El estudio se realizó después de que Ángela terminó sus cursos.

Se requieren, además, otros estudios con estudiantes de posgrado de diferentes disciplinas, así como con aquellos que hayan culminado sus trabajos de grado y poder comparar estos casos exitosos con los de los alumnos que han tenido dificultades en la escritura de la tesina o aquellos que han desertado de los estudios de posgrado.

Referencias Bibliográficas

- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press. The WAC Clearing House.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Nueva York: Routledge.
- Bizell, P. (1992). *Academic discourse and critical consciousness*. Pittsburgh. University of Pittsburgh Press.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 20(6), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2004). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. Trabajo publicado completo en las *Actas electrónicas de la reunión internacional Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*. Disponible en <http://www.aacademica.org/paula.carlino/156>.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2007). Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En: Castelló, M. (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*, pp. 137-161. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión. En I. Ballano e I. Muñoz (coords.). *Escribir en el contexto académico*. Bilbao: Deusto Digital.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En: N.K. Denzin e I.S. Lincoln (Coords.). *Las estrategias de investigación cualitativa*, pp. 270-325. Barcelona: Gedisa.

- Chois, P. (2012). La investigación sobre la escritura en maestrías y doctorados: Hacia un estado del arte. Ponencia V *Encuentro Nacional y IV Internacional de Lectura y Escritura en la Educación Superior*. REDLEES. Bogotá, septiembre 27 - 29. Recuperado el 19/10/15 de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/pilar-mirely-chois-lenispdf-Tnuwj-articulo.pdf>
- Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En: Rowsell, J. y Pahl, K. (editoras). *The Routledge Handbook of Literacy Studies*, pp. 35-48. Nueva York: Routledge.
- Glaser, B.G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Hancock, D. R y Algozzine, B. (2011). *Doing Case Study Research. A Practical Guide for Beginning Researchers* (segunda edición). New York: Teachers College Press.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam. John Benjamins Publishing. <http://dx.doi.org/10.1075/swll.5>
- Jones, C., Turner, J. y Street, B. (1999). Introduction. En: Jones, C. Turner, J. y Street, B. (editores). *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues*, pp. xv-xxiv. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lillis, Th. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. London and New York. Editorial Routledge.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Moya Pardo, C., Vanegas Sánchez, I. y González González, C. (2013). *Escribir en el posgrado. Escritura académica y producción de conocimiento*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Narvaja de Arnoux, E. (2004). La intervención didáctica en el proceso de escritura de los trabajos finales exigidos por las carreras de posgrado. Ponencia presentada en la Mesa Redonda *Comunicación y Educación como procesos integrados en contextos complejos*. Tercer Encuentro de Educación, Comunicación, Información y el Libro. 30^a. Feria del Libro de Buenos Aires.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Madrid: Morata [Título original: *Case Study Research in practice*. London: Sage, 2009].
- Soler Castillo, S. (2013). *Usted ya en la Universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la Universidad*. Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación DIE: Universidad Distrital de Bogotá.
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de caso. Madrid: Morata [Título original: *The Art of Case Study Research*, 1995]
- Vargas Franco, A. (2013). *Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en la Universidad colombiana*. Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra.

- Vargas Franco, A. (2015). *Escritura académica e identidad en la educación superior. Un enfoque sociocultural*. Medellín: Fondo Editorial Instituto Técnico Metropolitano.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Thousand Oaks.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (cords.). *Lectura, escritura y matemáticas como practicas sociales. Diálogos con América Latina* (p. 348-363). México: CEFRAL. Siglo XXI.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas. Revista Internacional de Aprendizaje del Español*. Fundación Comillas. *El español escrito en contextos contemporáneos*. Monográfico, 1, 52-66.

Artículo concluido el 28 de octubre de 2015

Vargas Franco, A. (2015). *La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso*. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 97-129

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5807>

Alfonso Vargas Franco

Universidad del Valle

Departamento de Lingüística y Filología, Escuela de Ciencias del Lenguaje
alfonso.vargas@correounivalle.edu.co

Doctor en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe, Universidad Pompeu Fabra. Líneas de investigación: Nuevos Estudios de Escritura Académica, Nuevos Estudios de Cultura Escrita (New Literacy Studies), Lectura crítica, Lectura y tecnologías digitales y formación docente en español como lengua materna. Director del grupo de investigación Literacidad y Educación (LE). Universidad del Valle.

ANEXO

GUIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LOS POSGRADOS (MAESTRÍAS Y DOCTORADOS). 2015

1. ¿Qué significa para ti escribir?
2. ¿Qué significa para ti escribir textos académicos?
3. ¿Crees tú que hay cambios en los procesos de escritura entre la formación de pregrado y la formación de posgrado? ¿Qué cambios reconoces tú en tu proceso de escritura en la licenciatura o profesión y luego en el posgrado (maestría) y doctorado?
4. ¿Qué cambios reconoces en su enseñanza en estos niveles de la formación académica?
5. ¿Cuáles son los géneros o tipos textuales que se privilegian en tu formación de posgrado (maestría) y doctorado?
6. ¿Cuáles te han producido mayor dificultad y por qué?
7. ¿Cuáles te han producido mayor placer y por qué?
8. ¿Qué papel le concede tu maestría/doctorado a la escritura académica? ¿Hay una enseñanza explícita de la misma?
9. ¿Qué papel ha desempeñado tu director de trabajo de grado/director de tesis en tu proceso de escritura del trabajo de grado/tesis?
10. ¿Cómo analizas esta relación? Los encuentros, su cantidad y calidad, la revisión, entre otros aspectos.
11. ¿Podrías describir brevemente cómo es tu proceso de escritura en el posgrado (maestría) y doctorado? ¿Qué herramientas utilizas? ¿Qué intensidad diaria/semanal empleas?
12. ¿Acudes a otras personas (pares o expertos) para buscar asesoría para la elaboración de tu trabajo de grado/tesis? ¿Quiénes?
13. ¿Has contado con espacios de socialización de los avances de tu trabajo de grado/tesis? ¿Cuáles? ¿Quiénes han sido los pares y los expertos en estos espacios de socialización?
14. ¿Cómo calificas estos aportes y te quiénes te beneficia más?

15. A tu juicio, ¿cuáles son los aspectos más importantes que debes tener en cuenta cuando escribes tu trabajo de grado/tesis?:
- a. Audiencia.
 - b. Revisión de literatura
 - c. Claridad de propósito
 - d. Formulación del problema
 - e. Formulación de los objetivos general y de los objetivos específicos.

WOrganízalos en orden de importancia. ¿Cuáles son los aspectos más relevantes en tu proceso de escritura del trabajo de grado/tesis?

16. ¿Por qué crees que muchos estudiantes no terminan sus trabajos de grado/tesis en maestrías y doctorados? ¿Cuáles son a tu juicio los problemas claves? ¿Cuáles son las soluciones que tú avizoras?
17. ¿Consideras que la escritura de tu trabajo de grado/tesis y la inclusión en una nueva comunidad de discurso ha representado para ti choques para tu identidad personal y profesional? ¿Hasta qué punto? ¿Cómo los has gestionado?