

ESCRITURA DEL ANTEPROYECTO DE GRADO EN MAESTRÍA:

¿CÓMO PERCIBEN LA EXPERIENCIA LOS ESTUDIANTES?¹

Laura Sofía Gómez Palomino

Paula Alejandra Peña Jaramillo

Universidad del Valle

Santiago de Cali, Colombia

RESUMEN

El presente artículo expone una investigación cuyo objetivo fue caracterizar el proceso de escritura del anteproyecto de tres estudiantes de maestría, en términos de sus expectativas y conocimientos previos, los avances que tuvieron en la escritura, la valoración que hicieron de los apoyos pedagógicos recibidos y los aspectos relacionados con su experiencia de escritura. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y un tipo de estudio descriptivo, y se desarrolló, principalmente, a través de entrevistas estructuradas. Los principales hallazgos muestran que los apoyos explícitos sobre el proceso de escritura son considerados necesarios dentro del proceso de elaboración del anteproyecto y se les relaciona positivamente con los avances en la escritura de los estudiantes. Por otro lado, se encontró que las emociones que se derivan del proceso de la escritura y los factores que influyen en este son principalmente negativos.

PALABRAS CLAVES

Alfabetización académica, escritura en posgrado, proceso de escritura, experiencia estudiantes.

¹ La información que se retoma en este artículo se deriva del proyecto de investigación “Las prácticas pedagógicas para apoyar la escritura de la tesis en las maestrías en Salud Pública y Epidemiología de la Universidad del Valle”, financiado por la convocatoria interna 2016-1 de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle, cuyas investigadoras son las profesoras Andrea Aguilar Arias (investigadora principal), Pilar Mirely Chois Lenis, Karina Alejandra Arenas Hernández y Janeth Mosquera Becerra (co-investigadoras).

INTRODUCCIÓN

La escritura en el posgrado requiere un nivel mayor de exigencia respecto al pregrado, por lo que la elaboración de la tesis de investigación se presenta como un desafío y, en muchas ocasiones, este proceso se convierte en un obstáculo para obtener el título. Respecto a ello, Carlino (2005) menciona que: “Hacer la tesis como parte de un posgrado que requiere una producción escrita original es la fase más ardua del trabajo, la que más demora y la que suele poner los escollos más difíciles de remontar” (p.2). Agrega que escribir no solamente cumple la función de comunicar, sino de generar un conocimiento particular, de transmitir y realizar una construcción conceptual de un tema específico.

Una de las apuestas de la Alfabetización Académica es que la lectura y la escritura se asuman como procesos que favorezcan la construcción de conocimientos en cada disciplina y, en este sentido, autores como Carlino (2013) consideran fundamental que no se asuman como prácticas aisladas de las asignaturas disciplinarias, sino que hagan parte central de estas. Precisamente, el contexto de la investigación en la que se enmarca este artículo se sitúa en la Maestría en Salud Pública de la Universidad del Valle, en el curso “Metodología de la investigación I”, en el que los estudiantes contaron con un módulo de escritura, articulado a las temáticas propias del seminario.

A través de la investigación que se reporta se buscó caracterizar el proceso de escritura de tres estudiantes de dicha maestría. Los objetivos específicos estuvieron orientados a indagar sobre los conocimientos previos y expectativas que tenían de su proceso de escritura, describir los cambios que se evidencian en tres versiones de la escritura del anteproyecto de grado, conocer la valoración que hicieron los estudiantes de los apoyos pedagógicos recibidos para la escritura e identificar factores emocionales, personales, laborales o académicos que

influyeron en el proceso de escritura del anteproyecto de grado. La pregunta general de investigación fue ¿Cuáles son las características del proceso de escritura del anteproyecto de grado de tres estudiantes de la Maestría en Salud Pública de la Universidad del Valle?

Por otro lado, es importante mencionar que los antecedentes sobre investigación en escritura en posgrado son prácticamente recientes; entre las investigaciones realizadas en posgrado se identifican las siguientes temáticas abordadas por diferentes autores: las prácticas de los docentes para guiar la escritura, como por ejemplo, las tutorías en diferentes modalidades como las “peer tutoring” y la “tutoría grupal” (Mostacero, 2014) o la exploración del género textual, escritura de diario de tesis y revisión entre pares (Carlino, 2009); las diferentes formas o estrategias para ocuparse de la enseñanza de la escritura en universidades de varios países como Australia (Carlino, 2002), Canadá, Argentina, Estados Unidos (Carlino, 2009) y Colombia (Uribe y Camargo, 2011), tanto para realizar una comparación entre algunos países como para documentar o analizar la experiencia y estrategias y prácticas de escritura en un país determinado.

Además, se han estudiado los factores que obstaculizan o favorecen la escritura para los estudiantes, tales como leer y escribir para el desarrollo de la tesis (Ochoa, 2009), la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector al que se dirige el texto, el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura, la propensión a revisar los textos solo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos o la dilación o postergación del momento de empezar a escribir (Carlino, 2005), y las estrategias metacognitivas aplicadas por los estudiantes en la escritura y comprensión de lectura (Chirinos, 2012).

Por otro lado, Chois y Jaramillo (2016) publicaron un estado del arte acerca de la escritura en posgrado, en el cual analizaron 39 documentos, identificando los ejes temáticos más investigados en este campo y los países en los que se han adelantado los trabajos. Por su

parte, Vargas Franco (2016) realizó un estudio de caso desde la perspectiva de un estudiante de posgrado acerca de la escritura de su trabajo de grado; este último es el estudio más similar a la presente investigación, pero en otra área del conocimiento.

El interés en el estudio surgió del contexto particular del curso mencionado, ya que hay orientación explícita en la escritura del proyecto de tesis, asunto que es poco frecuente en las experiencias de investigación indagadas y reportadas en el nivel de posgrado. Además, si bien en la maestría mencionada se vienen gestionando y poniendo en marcha estrategias para orientar explícitamente la escritura de los estudiantes, no se ha realizado un estudio que permita sistematizar los apoyos que se brindan ni las percepciones de los estudiantes sobre estas, asunto que es de vital importancia y tendría un impacto para la Maestría en Salud Pública como programa académico, en términos de que facilitaría un análisis del trabajo adelantado y unas posibles modificaciones. A continuación, se presentan los principales referentes teóricos que sustentaron la investigación.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Carlino (2013) define la alfabetización académica como el proceso de enseñanza que se puede emprender para favorecer el acceso de los estudiantes a la cultura escrita de sus disciplinas para que "... aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia" (p. 370). La misma autora agrega que la alfabetización académica:

Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (p.370).

De acuerdo con lo anterior, es importante resaltar que la alfabetización académica no debe propiciarse a través de asignaturas aisladas, es decir, no se deben separar las prácticas de lectura y escritura del abordaje de asuntos disciplinarios, sino que, por el contrario, deben estar inmersas en la enseñanza de todas las asignaturas; así la lectura y la escritura serían un medio de aprendizaje de otras disciplinas, pero al mismo tiempo un fin, es decir, que se reconstruyan como procesos pero que permitan construir a su vez otros aprendizajes.

En cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, la misma autora mencionada plantea que “no hay acuerdo acerca de en qué deba consistir la enseñanza de la escritura en la universidad (la lectura aparece más desdibujada)” (Carlino, 2013, p. 367). Generalmente, la escritura se ha visto como una materia aislada, que se enseña aparte de las demás asignaturas y que se da en un solo curso, por una vez. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, es importante que sea un proceso transversal en todas las asignaturas, pero hay que tener en cuenta que los docentes no necesariamente están capacitados para la enseñanza de la escritura en su área específica y, por tanto, resultaría necesario poner en marcha mecanismos de colaboración entre expertos en escritura y expertos en las áreas disciplinares.

ESCRITURA EN POSGRADO

La escritura académica es un proceso en el que los estudiantes están permanentemente expuestos a lo largo de su formación mediante tareas de escritura de diversas tipologías textuales. Respecto a esto, Castelló (2009b) refiere que las competencias que se deben desarrollar para escribir en el contexto universitario van más allá de los aprendizajes básicos de la educación primaria y secundaria, además, que aquellas para dominar los modos de leer y escribir en la formación superior requieren un proceso de formación o instrucción, ya que “exige a los estudiantes involucrarse en formas de leer cada vez más sofisticadas” (Perales & Sandoval, 2016, p.55).

En cuanto al proceso de escritura de textos académicos, Castelló (2009a) lo describe como

“un proceso largo y complejo que requiere de una intensa actividad cognitiva que exige (...) buscar información, seleccionar (...) lo más relevante, ordenar y organizar esta información en función de los propios objetivos (...)” (p. 122). Agrega que la escritura se encuentra acompañada de emociones y actitudes que la influyen positiva o negativamente, las cuales se deben conocer “para poder regularlas y evitar que bloqueen el proceso de composición” (p. 123).

Por otro lado, durante el proceso de escritura se presentan varias dificultades. Respecto a esto, Arnoux, Borsinger, Carlino, di Stefano, Pereira y Silvestri (2004) mencionan que los textos a nivel de posgrado:

(...) demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos y una capacidad de auto organización y regulación del trabajo autónomo que solo pueden vehiculizarse por medio de un dominio escritor difícilmente obtenido en etapas anteriores (p. 3).

De igual manera, el proceso de escritura juega un papel importante en el contexto universitario, ya que permite no solo la evaluación del conocimiento de los estudiantes, sino también su elaboración (Pereira & di Stefano, 2007).

Por consiguiente, entran a tener un papel importante los conocimientos previos que los estudiantes adquieren de escritura o de investigación ya sea a través del plan de estudios, formando parte de equipos de investigación, seminarios o del acompañamiento de un docente. Todo lo anterior es importante en el proceso de adquisición de las habilidades nuevas que requiere el estudiante de posgrado para dar respuesta a las altas exigencias tanto cognitivas como discursivas que se presentan en su contexto académico (Arnoux et al., 2004). Como consecuencia, este proceso de escritura académica puede ser diverso y variar en cada estudiante.

Puntualmente, la escritura de un proyecto de trabajo de grado tiene algunas particularidades.

El producto final realizado por los estudiantes durante la asignatura dedicada a este fin, si la tienen dentro del pensum, será resultado de reformulaciones consecutivas a su escrito, lo que significa que el estudiante va avanzando sobre borradores, actividad que le podría permitir identificar dificultades y estrategias utilizadas o la activación de conocimientos previos que le son de utilidad, por lo que este proceso de escritura de proyecto debe ser considerado etapa importante de la investigación (Arnoux et al., 2004).

Teniendo en cuenta lo anterior, diversos autores han identificado factores que facilitan o dificultan el proceso de escritura de una tesis en el posgrado. Algunas de las dificultades que logran percibir los estudiantes de posgrados en su proceso de escritura académica tienen que ver, principalmente, con la redacción en aspectos como la utilización de un estilo formal, la citación de fuentes bibliográficas, la estructuración adecuada del texto, y la coherencia y la cohesión en la presentación del contenido en diferentes tipologías textuales (Espino Datsira, 2015). Igualmente, Torres y Guadalupe (2012) identificaron dificultades como el desconocimiento de la estructura y contenido de una tesis, la falta de claridad en la escritura de textos científicos, el poco desarrollo del contenido del texto, la dificultad en estructuración y conexión de las ideas, el poco conocimiento de los lineamientos de presentación de un texto científico y dificultades en el aspecto gramatical como errores de puntuación o de ortografía, lo que conlleva a que los estudiantes requieran de más tiempo y un mayor número de revisiones y reescritura.

Por su parte, Castelló (2009a) concuerda con lo anterior, mencionando que dentro de las principales dificultades de los estudiantes al momento de escribir están el desconocimiento de la naturaleza del proceso de composición escrita, de las características estructurales y funcionales de los textos académicos y la falta de familiaridad con las demandas y objetivos de las tareas de escritura.

A estas se le suman factores como la memoria de trabajo, la motivación, factores afectivos y

propios del escritor que van ligados a las creencias, metas y actitudes, así como también a aspectos sociales como la audiencia y el contexto, que influyen en que se pueda asumir eficazmente el proceso de composición (Flower y Hayes, 1996).

En respuesta a estos factores que dificultan la escritura, se han implementado estrategias como manuales para acompañar el seminario de investigación (Franco, 2016) y oferta de seminarios que buscan apoyar la escritura (Espino Datsira, 2015) con los que los estudiantes pueden escribir y aprender del asesor y revisor, y de sus observaciones y correcciones, lo que se identifica como un factor que favorece el proceso de escritura (Torres y Guadalupe, 2012). Es importante tener en cuenta todos los factores que influyen en el proceso de escritura para lograr una mejor orientación y disminuir en gran medida las dificultades que se generan, por lo menos, desde el ámbito educativo. Si bien cada experiencia se vive de manera diferente, hay similitudes que se comparten y que se pueden abordar de manera conjunta desde el aula para hacer del escribir un proceso visto más desde la posibilidad que desde la complejidad.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo y un tipo de estudio descriptivo, ya que se buscó tener en cuenta la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y, en relación con el contexto, profundizar en sus experiencias, perspectivas y opiniones (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Lo anterior con el objetivo de caracterizar el proceso de escritura que llevaron a cabo tres estudiantes de la Maestría en Salud Pública de la Universidad del Valle para construir su anteproyecto de grado, desde la perspectiva de los conocimientos y expectativas previas que tenían sobre la escritura de este texto, los cambios que se evidencian en distintas versiones del anteproyecto, las valoraciones que hacen de los apoyos recibidos durante la asignatura por parte de los docentes y los factores emocionales, personales, laborales o académicos que influyeron en el proceso de escritura del anteproyecto de grado.

Este estudio se deriva del proyecto “Las prácticas pedagógicas para apoyar la escritura de la tesis en las maestrías en Salud Pública y Epidemiología de la Universidad del Valle”, que se lleva a cabo en la Escuela de Salud Pública con la dirección de docentes de las Escuelas de Salud Pública y de Rehabilitación Humana. En la parte inicial de dicho proyecto se seleccionó una muestra de tres estudiantes de Salud Pública que estuvieran cursando la asignatura “Metodología de la investigación I”, de acuerdo con sus niveles de desempeño y sus avances en la escritura de los anteproyectos, que se reflejaron en las notas finales que obtuvieron en el curso mencionado. Así pues, la docente del curso recomendó trabajar con los estudiantes que se ubicaran en un nivel bajo, medio y alto, según las calificaciones obtenidas. Esta misma muestra se tuvo en cuenta para la investigación reportada en este artículo. A continuación se describen las técnicas de recolección de datos que se usaron de acuerdo con los objetivos específicos y las categorías de análisis determinadas:

Objetivo específico 1: identificar los conocimientos y las expectativas de los estudiantes respecto a su proceso de escritura del anteproyecto de grado de investigación.

Técnica de recolección de datos: entrevistas estructuradas (anexo 1). Se accedió a las entrevistas realizadas previamente por las docentes investigadoras del proyecto “Las prácticas pedagógicas para apoyar la escritura de la tesis en las maestrías en Salud Pública y Epidemiología de la Universidad del Valle” a los estudiantes de las maestrías en Salud Pública y Epidemiología de la cohorte 2015-2. Los estudiantes diligenciaron las entrevistas de forma escrita y las enviaron vía correo electrónico; posteriormente, cada archivo fue codificado para proteger la identidad de los estudiantes.

Objetivo específico 2: describir los cambios que se evidencian en tres versiones de los anteproyectos de grado de los estudiantes.

Técnica de acercamiento a estos datos: revisión documental. Se realizó una revisión de

las tres versiones del producto escrito entregadas por los estudiantes, con el fin de analizarlas y lograr identificar los tipos de cambios que se dieron en los textos teniendo en cuenta las indicaciones de las docentes encargadas de la asignatura y una guía de contenidos basada en lo dispuesto por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS), que fue usada por la docente de salud pública para orientar la escritura.

Objetivo específico 3: identificar las valoraciones que hacen los estudiantes de los apoyos brindados por los docentes para la escritura del anteproyecto de grado.

Técnica de recolección de datos: entrevistas estructuradas (anexo 2). Se realizó una entrevista estructurada de manera presencial a los estudiantes seleccionados para conocer la valoración que hacen de los apoyos pedagógicos brindados por los docentes para la escritura del anteproyecto de investigación.

Objetivo específico 4: Identificar los factores emocionales, personales, laborales o académicos que influyeron en el proceso de escritura del anteproyecto de grado.

Técnica de recolección de datos: entrevistas estructuradas (anexo 2). Se realizó una entrevista estructurada de manera presencial a los estudiantes seleccionados para conocer los factores que para ellos influyeron de manera positiva o negativa en la escritura del anteproyecto de investigación.

Las categorías de análisis propuestas se derivaron de los diferentes formatos y herramientas utilizadas para la recolección de la información. Para el objetivo 1, las categorías se determinaron por las preguntas realizadas en la entrevista inicial, que fue estructurada y diligenciada como parte del proyecto de Salud Pública por las investigadoras principales. Para el objetivo 2, se tomaron como categorías los tres contenidos que se exigieron a los estudiantes escribir y presentar en el anteproyecto para la asignatura, y, por último, las categorías del objetivo 3 y 4 se derivaron de los aspectos abordados en las entrevistas

finales, estructuradas y diligenciadas para este proyecto. La tabla 1 presenta una descripción de las categorías anteriormente mencionadas.

Tabla 1. Categorías de análisis de la investigación

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		
OBJETIVO	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
Objetivo específico 1	Concepciones del proceso de escritura	Percepción y descripción que hacen los estudiantes sobre lo que es o en qué consiste el proceso de escritura de un anteproyecto de grado.
	Demandas de la escritura	Percepción acerca de las exigencias o requerimientos de cualquier tipo que se tienen a la hora de escribir.
	Pasos de la escritura	Percepción acerca de las diferentes etapas o pasos que se realizan durante el proceso de escritura.
	Condiciones de la escritura	Percepción acerca de las circunstancias, requisitos o particularidades con las cuales se debe dar el proceso de escritura.
	Apoyos pedagógicos	Expectativas acerca de las ayudas o contribuciones que los estudiantes esperan recibir por parte de los docentes para la escritura del anteproyecto de grado.
Objetivo específico 2	Contenidos del anteproyecto: Planteamiento del problema	Estructuración del apartado del planteamiento del problema, en el que se establece formalmente el objeto de estudio mediante preguntas que orientan los resultados que se van a obtener.
	Objetivos	Planteamiento de los propósitos con los que se realiza la investigación, que guardan relación con la pregunta y el título de la misma.
	Metodología	Estructuración del apartado que contiene la forma en la que se le dará desarrollo a la investigación de acuerdo con los objetivos.
Objetivo específico 3	Apoyos pedagógicos recibidos durante la asignatura para la escritura del anteproyecto	Mención de las diferentes ayudas o contribuciones que hicieron los docentes en la asignatura para apoyar la escritura del anteproyecto.
	Valoración de apoyos recibidos	Percepción del estudiante LOS ESTUDIANTES acerca de la utilidad de los diferentes apoyos recibidos.

Objetivo específico 4	Factores que obstaculizan o facilitan el proceso de escritura	Diferentes elementos de tipo laboral, académico, personal o emocional que se identifican como influyentes ¿NEGATIVOS? en el proceso de escritura.
	Sentimientos y emociones percibidas durante el proceso de escritura	Emociones o sentimientos positivos o negativos que se identificaron durante el proceso de escritura.

Fuente: elaboración propia.

Para la recolección de los datos, los estudiantes participantes de la investigación diligenciaron un consentimiento informado en el marco de la investigación “Las prácticas pedagógicas para apoyar la escritura de la tesis en las maestrías en Salud Pública y Epidemiología de la Universidad del Valle” y de la presente investigación, en el que autorizaron, entre otros asuntos, el acceso a la información de sus textos para fines relacionados con lo académico; cada uno conserva una copia de este. Además, contamos con la autorización de las docentes investigadoras del proyecto para acceder a la información recogida a través de las entrevistas de indagación de experiencias de escritura previas.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. Conocimientos y expectativas previas de los estudiantes

A continuación, se describe el análisis de las entrevistas iniciales realizadas a los participantes de la investigación acerca de los conocimientos y expectativas acerca del proceso de escritura de un anteproyecto de tesis. La información se organiza de acuerdo a las respuestas y particularidades de cada caso y se cita textualmente lo referido por cada uno.

Proceso de escritura

El proceso de escritura fue descrito por los tres estudiantes como: “...*Un proceso largo. ¿Por qué? Requiere mayor rigor a nivel de redacción, debe ser claro y con ideas puntuales. Y actualmente no se cuenta con estrategias de apoyo en el proceso de producción textual*” (PAG), “*Creo que el proceso de escribir un proyecto de investigación es dispendioso, En la*

medida en que a partir de la pertinencia de una temática de interés propio se deben desplegar una serie de pasos...” (AMT) y *“a manera personal creo que puede resultar tedioso y estresante, no tengo ninguna experiencia en escritura de proyectos de investigación. Por lo tanto es todo un reto para mí, es un proceso de aprendizaje.”* (SMC). Estas concepciones nos muestran que la totalidad de los participantes ubica la escritura en el nivel de posgrado como un proceso de rigor, complejidad y profundidad que requiere de argumentación y sustentación, tal como lo plantea Castelló (2009a, p. 122), describiéndolo como *“un proceso largo y complejo que requiere de una intensa actividad cognitiva que exige (...) buscar información, seleccionar (...) lo más relevante, ordenar y organizar esta información en función de los propios objetivos (...)”*. Por su parte, Arnoux, et al. (2004) proponen que la escritura en posgrado demanda un nivel mayor de conceptualización, integración de conocimientos y trabajo autónomo. Lo anterior genera que el proceso a su vez implique otros factores como las estrategias de escritura o apoyos que se brinden por parte de los docentes y la experiencia en escritura para tener mayor herramientas y conocimientos que faciliten el proceso, ya que estos juegan un papel fundamental para dar respuesta a las altas exigencias tanto cognitivas como discursivas en el proceso de escritura de un proyecto de investigación (Arnoux et al., 2004). Además, los estudiantes logran ubicar como factor importante el interés como sentido inicial de la escritura y el estrés como un sentimiento que se deriva del proceso, lo cual hace parte de los elementos que describen Flower y Hayes (1996), que influyen en la eficacia del proceso de composición del texto pues hacen parte de las actitudes, creencias, motivaciones y otros factores afectivos.

Demandas de escritura

Respecto a las percepciones sobre lo que requiere o exige el proceso de composición, las estudiantes lograron expresar: *“lectura constante, actividades de producción textual”*(PAG), *“creo que escribir mi proyecto de investigación me demandará en primera instancia máxima*

dedicación a la búsqueda de información en un primer momento y posteriormente una dedicación a la lectura juiciosa y estricta de los textos para posteriormente organizarlos de una forma coherente y lógica que permita al interlocutor (lector) un acercamiento a lo que se desea investigar en todos los apartes que contiene. Todo lo anterior está supeditado a unos tiempos de entrega y la valoración que haga el tutor a partir de la lectura realizada, lo que muy seguramente implicará el ejercicio de reescribir el texto.”(AMT) y “básicamente la inicial, que es tener una buena búsqueda bibliográfica que me permita informarme acerca de lo que se sabe del tema que quiero investigar, la elaboración del estado del arte, así como establecer la metodología correcta para llevar a cabo el proyecto. Una vez terminado esto, la discusión de los resultados y sus conclusiones, para ver qué utilidad me da toda la escritura del proyecto.” (SMC).

De lo anterior se puede resaltar que en sus respuestas las estudiantes identifican elementos fundamentales para la escritura de textos académicos como los planteados por Castelló (2009b) dentro de los que se encuentran la búsqueda, selección, organización y revisión de información, además de planificación y control, que también son planteados como estrategias de lectura y escritura por autores como Zanotto, Monereo y Castelló (2011) y Castelló, Iñesta y Monereo (2009,) que se realizan de manera constante durante el proceso de producción textual y que son de gran importancia ya que permiten que el escritor de manera consciente organice su texto para responder a los objetivos iniciales y a las exigencias de la escritura . Además, ubican como relevantes las demandas de tipo personal como el tiempo y la dedicación que se constituyen como factores que pueden influir en la eficacia del proceso de escritura según los planteamientos de Flower y Hayes (1996).

Pasos de escritura

Con relación a los pasos de escritura, las respuestas coinciden en que implica una estructuración de un plan de escritura (lluvia de ideas, tablas, listas, etc.), escritura de acuerdo

a los parámetros establecidos para el apartado, citación de fuentes y análisis de datos, con lo que se puede deducir que los estudiantes comprenden los pasos de escritura como apartados del texto que deben desarrollar o las reglas de escritura, expresándolo de la siguiente manera:

“Primero palabras claves, una lluvia de ideas, buscar coherencia y cohesividad en la estructura del texto” (PAG) y *“Con base en los resultados encontrados según la metodología que uno emplee, el análisis de datos. La elaboración de la discusión del proyecto debo hacerla con base en mis resultados y los de otros proyectos, citándolos haciendo comparaciones, sugerencias, etc.”* (SMC). De las respuestas obtenidas, llama la atención la expresada por uno de los estudiantes, quien numera y formula una lista de los siguientes 6 pasos de escritura:

“1. Elaborar una tabla de contenido de las temáticas a desarrollar y los subtítulos para guiar la escritura.

2. Tener a la mano las citas que he escogido de las lecturas realizadas

3. Escribir de acuerdo a la tabla de contenido propuesta respetando las condiciones de extensión propuestas y la normativa de referenciación.

4. Leer lo escrito y revisar algunas dificultades que tenga el mismo tanto en el contenido como en la forma, como también ideas que puedan ser confusas o estén repetidas.

5. Reescribir o mejorar el texto escrito de acuerdo a las fallas detectadas

6. Realizar una última lectura y hacer ajustes finales” (AMT).

Los pasos mencionados se relacionan de manera coherente con los procesos y subprocesos descritos por Flower y Hayes (1996) ya que se corresponden con la planificación, la redacción, el examen y el control de la escritura. Sin embargo, de acuerdo con los autores, este proceso no se da de manera lineal y consecutiva en los contextos reales de escritura

como lo plantea el estudiante sino de manera flexible durante todo el proceso de composición.

Condiciones de escritura

Las respuestas acerca de las condiciones necesarias para la escritura del anteproyecto que dieron las estudiantes fueron las siguientes: *“Se necesita primordialmente tiempo, disposición, dedicación. También es necesario contar con un apoyo para optimizar el proceso de redacción, podría ser un curso corto de producción textual”* (PAG), *“Considero que para el ejercicio de escribir el proyecto necesito dedicar un tiempo de calidad a dicho ejercicio lo cual implica menos horas de sueño y modificaciones a la demanda laboral actual.”* (AMT) y *“¡¡¡Tiempo!!!! Pero más que tiempo, el buen uso de este, tener disciplina para cumplir planes de trabajo establecidos. La escritura de un proyecto es algo que uno sabe que requiere sacrificios, pero muchas veces no se es consciente de cuánto realmente cuesta esta producción intelectual”* (SMC). Lo anterior resalta lo mencionado por Castelló (2009b) acerca de la escritura como un proceso “flexible, dinámico y diverso en el que cada escenario dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere un modo de proceder diferente” (p. 50). Es decir, que no hay un entorno ideal de escritura, ya que cada persona se enfrenta a su propio proceso de manera individual y diferente por lo que no hay un estándar que condicione la escritura. Por otro lado, las respuestas obtenidas demuestran que las estudiantes coinciden en otorgarle mucho valor a factores como el tiempo, los apoyos y la disciplina durante el proceso, lo que se relaciona con factores relacionados con la motivación, creencias, metas o actitudes que describen Flower y Hayes (1996), que influyen y son importantes para la eficacia del proceso de escritura.

Apoyos pedagógicos

En cuanto a los apoyos pedagógicos que esperaban recibir, los estudiantes coinciden en que los docentes intervinieran *“haciendo retroalimentación y brindando técnicas u estrategias*

para realizar un mejor proceso de redacción” (PAG), “realizando correcciones a los textos escritos en todo sentido; forma, contenido, suficiencia explicativa y conceptual.”(AMT) y “asesorías, revisión y corrección de avances, etc.” (SMC).

Por estas razones, los estudiantes hacen referencia a la necesidad de brindar apoyos durante el proceso de escritura, relacionándose con lo que plantean Arnoux, et al. (2004, p.14), quienes mencionan que: “debido a las generalizadas dificultades de los tesisistas, y a la escasa proporción que logra finalizar sus tesis, es preciso que los posgrados ofrezcan espacios continuados y diversificados para ayudar a hacer frente a los obstáculos descubiertos”, y además se le otorga un valor importante al docente como apoyo fundamental ya que la posibilidad que tiene el estudiante de aprender del asesor y revisor, y de sus observaciones y correcciones se considera como un factor favorecedor del proceso de escritura, según lo planteado por Torres y Guadalupe (2012). En el contexto del curso de metodología de la investigación, se resalta la oportunidad que tuvieron los estudiantes de contar con la orientación de dos docentes: una de ellas especialista en el área del conocimiento y otra experta en escritura académica, lo que favoreció el proceso de escritura de la tesis y permitió nutrirlo tanto en aspectos de forma como en contenido.

2. Análisis de las versiones de escritura del anteproyecto de grado de los estudiantes

Teniendo en cuenta las orientaciones y exigencias de la docente especialista en el área de la asignatura, los contenidos que propone COLCIENCIAS en sus lineamientos para la escritura de la propuesta de investigación y el syllabus de la asignatura, proponemos la siguiente tabla para el análisis de la estructura y los apartados incluidos en la propuesta de investigación de los maestrantes en la asignatura ‘Metodología de la investigación I’.

Tabla 2. Elementos de análisis de la estructura y apartados del anteproyecto

TÍTULO
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN <ul style="list-style-type: none"> - Problema de Salud Pública - Magnitud del problema de investigación - Pregunta de investigación - Antecedentes
OBJETIVOS: Características: Inician con verbo en infinitivo; indican el tiempo, el lugar y los sujetos; evidencian la aproximación teórica; su redacción es comprensible. <p>- GENERAL:</p> <p>i) Cumpliendo el objetivo general se consigue responder a la pregunta de investigación.</p> <p>-ESPECÍFICOS:</p> <p>→ Los objetivos específicos dan claridad sobre la perspectiva teórica.</p>
METODOLOGÍA: <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de estudio - Área de estudio - Población y muestra - Variables - Metodología - Recolección de información y análisis

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con el syllabus de la asignatura, las entregas de avances del anteproyecto estuvieron distribuidas de la siguiente manera:

- **Primera entrega:** planteamiento del problema de investigación.
- **Segunda entrega:** planteamiento del problema de investigación, objetivos y enfoque metodológico.
- **Entrega final:** versión completa del anteproyecto. Por cuestiones de tiempo, esta entrega fue modificada por la docente y se determinó que se entregarían los apartados completos de planteamiento, objetivos y metodología. El anteproyecto final se entregó el semestre siguiente, periodo fuera del alcance del presente análisis.

A continuación se presenta el análisis de los avances realizados en la escritura de tres

versiones de entrega de cada estudiante, cuyo nombre se encuentra codificado por cuestiones de ética.

a. Estudiante PAG

- **Primera entrega:**

Identificamos que el maestrante entregó una primera versión correspondiente al planteamiento del problema de investigación, lo que concuerda con lo estipulado en el syllabus de la asignatura y lo solicitado por la docente de la asignatura. En este se observa que incluye cinco contenidos: magnitud del problema de salud pública, los hallazgos e investigaciones sobre el problema de salud pública, el problema de investigación, la brecha del conocimiento y la pregunta de investigación, sin incluir en su escrito aspectos como la manera en que se va a responder a la pregunta y para qué serán utilizados los resultados de la investigación; sin embargo, esto no afecta la claridad ni la estructura del texto realizado. El documento consta únicamente del apartado titulado “Planteamiento del problema de investigación” y cumple con la extensión exigida de máximo de tres hojas.

Por otro lado, se observa que la propuesta del estudiante se enmarca como parte de un macroproyecto de investigación realizado en una institución de educación superior, lo que permite evidenciar que hay una temática bien definida que va acorde, una claridad conceptual de los aspectos que se ven involucrados en la investigación y precisión de la pregunta de investigación.

- **Segunda entrega:**

En la segunda versión se identifica un documento más estructurado con portada, contraportada, división y numeración de los apartados incluidos, y bibliografía. Además de esto ya se propone un título que explicita el tema de investigación con la población elegida y

también se expone el director del proyecto.

El documento cumple con dos de los apartados solicitados según el syllabus: planteamiento del problema modificado según las sugerencias de la docente, objetivo general y objetivos específicos y deja por fuera el enfoque metodológico.

En cuanto al objetivo general, este es medible y está formulado utilizando un verbo en infinitivo, plantea lo que se quiere hacer en la investigación y tiene coherencia con la pregunta de investigación y con el título. Con base en este, el estudiante plantea 3 TRES objetivos específicos que, de igual manera, tienen coherencia tanto con el objetivo general como con la pregunta de investigación, son formulados con verbo en infinitivo, son mutuamente excluyentes y dan cumplimiento de forma completa al objetivo.

En esta segunda versión no se observan cambios significativos en la temática, problema o pregunta de investigación. El estudiante se mantiene en la misma línea investigativa articulada al proyecto de la institución de educación superior.

- **Tercera entrega**

El estudiante incluye en su entrega final los apartados de: planteamiento del problema de investigación; objetivo general; objetivos específicos; enfoque metodológico, en el que incluye diseño, variables de resultado, variables de exposición, muestreo y análisis, y, por último, incluye las referencias bibliográficas. No se observan dentro del apartado de metodología los puntos de área de estudio, recolección de información y consideraciones éticas, exigidos en la guía.

En cuanto a las variables, estas son organizadas en tablas que incluyen: categoría de análisis, variable, definición operacional e instrumento, lo que proporciona una amplia información, mas no hace explícito el tipo de variable (independiente, dependiente, de exposición, etc.) ni

los momentos de medición durante la investigación.

Por otro lado, en cuanto a la población y la muestra, la información proporcionada no es completa ya que no incluye la descripción de las características generales de la población con la que se realizará el estudio, la necesidad de realizar en ella la muestra y los criterios de inclusión y exclusión para la investigación. De igual manera, el estudiante no incluye dentro de su entrega ninguna información acerca de los procesos que llevará a cabo para la recolección de la información.

Como último apartado del anteproyecto, se encuentra información acerca del análisis de los datos. Aquí, el estudiante hace explícitos los tipos de análisis que se realizarán (univariado, bivariado, multivariado) de manera muy concreta, por lo que el apartado tiene una extensión muy corta y no se presenta al lector una información suficiente para la comprensión total de lo que pretende realizar.

b. Estudiante SMC

- **Primera entrega:**

La primera entrega del estudiante corresponde con el planteamiento del problema, según lo propuesto por la guía de escritura. El estudiante incluye: magnitud del problema, hallazgos de investigaciones acerca del problema, el problema de investigación, la brecha del conocimiento y para qué se van a usar los resultados de la investigación.

Con relación a la magnitud del problema, el estudiante no especifica información respecto al ámbito local; en cuanto a la brecha del conocimiento, expone la necesidad de abordar ciertos temas relacionados, pero no hace explícito el vacío de conocimiento, no lo expone como tal; no presenta la pregunta de investigación ni cómo va a responder a esta. Cabe destacar que el tema de la investigación está claramente definido dentro del texto, además de definir el lugar

en el cual se va a llevar a cabo la investigación.

- **Segunda entrega:**

Para la segunda entrega se evidencia un documento más estructurado, con más apartados, que contiene portada, el título del proyecto, el planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los objetivos. Respecto al planteamiento del problema, con relación a la primera entrega, la magnitud del problema en el ámbito local ya está referenciada; la brecha del conocimiento no se hace explícita aún y la pregunta de investigación ya está definida, pero no se integra dentro del planteamiento sino que se ubica de manera aislada. En cuanto a los objetivos, segundo apartado del texto, el general no abarca o se relaciona completamente con la pregunta de investigación, que es uno de los indicadores de la guía de escritura; los específicos son coherentes con el objetivo general, pero son muchos (5). El estudiante cumple con los requisitos de forma: utiliza verbos en infinitivo y son medibles.

Respecto al tema de la investigación, el estudiante conserva la misma línea investigativa, de tal manera que evidencia una clara definición del tema a investigar y la información necesaria para que el lector comprenda el tema.

- **Tercera entrega:**

En esta última entrega, se evidencia un documento más completo, que incluye, además del planteamiento y los objetivos, la metodología del proyecto. El planteamiento del problema está mejor estructurado y la pregunta de investigación ya se encuentra integrada dentro de este; el objetivo general se relaciona más articuladamente con la pregunta de investigación, a diferencia de la segunda versión. En cuanto a la metodología, se encuentra el tipo de estudio, el área de estudio la población y la muestra, y las variables; en el tipo de estudio, presenta el panorama general del estudio y el tipo de estudio escogido, pero, según la guía de escritura,

no expone por qué eligió ese tipo de estudio, los retos que genera y cómo los va a afrontar; en el área de estudio, es claro el lugar en el que se va a desarrollar la investigación y la importancia de hacerla allí, además, el apartado cumple con la extensión de 1-2 páginas requeridas; respecto a la población y muestra, es muy general la descripción de las características de la población y no se evidencia la justificación de estudiar dicha muestra, el tamaño de ésta no es muy claro y no se explicitan los criterios de inclusión y exclusión. Por otro lado, las variables de la investigación son claras y se encuentran definidas dentro del texto.

c. Estudiante AMT

El estudiante AMT únicamente realizó dos entregas de anteproyecto para la asignatura.

- **Primera entrega:**

La primera entrega del estudiante incluye el planteamiento del problema siguiendo lo estipulado en el syllabus y además incluye el objetivo general y los objetivos específicos.

En este documento se identifican elementos como encabezado con el nombre de la universidad, la maestría y la asignatura, nombre del autor del documento, organización mediante títulos y subtítulos, numeración de páginas y además se identifica el uso de subíndices y nota al pie de página para realizar las citas y referencias bibliográficas.

Respecto al planteamiento del problema, este incluye el problema de investigación, la brecha del conocimiento y la pregunta de investigación, pero no se hace explícita dentro del documento información acerca de la magnitud del problema a nivel mundial, nacional o regional, los hallazgos sobre la problemática en otras investigaciones, ni tampoco cómo se va a responder la pregunta planteada y para qué se van a usar los resultados de la investigación. De igual manera, este apartado de planteamiento no cumple con la extensión sugerida en la guía debido a que las referencias bibliográficas ubicadas en el pie de página hacen que el

documento ocupe 6 páginas, excediendo 3 más de las permitidas.

Seguido, se encuentra planteado un único objetivo general, que cumple con las especificaciones y sugerencias ya que es medible, está formulado utilizando un verbo en infinitivo, plantea lo que se quiere hacer en la investigación y tiene coherencia con la pregunta de investigación. Con base en este, están planteados tres objetivos específicos que guardan coherencia con el objetivo general y con la pregunta de investigación, son formulados con verbo en infinitivo, son mutuamente excluyentes y dan cumplimiento de forma completa al objetivo.

- **Segunda entrega (final):**

El documento de esta entrega se observa aún más estructurado que el anterior, incluye portada y contraportada, numeración de páginas, título de la investigación, nombre del autor y el director elegido, nombre de la universidad y nombre de la maestría. Como contenidos, están el planteamiento del problema de investigación, objetivos, metodología propuesta y bibliografía.

El planteamiento se observa mejor estructurado, debido a que se añade más información acerca del problema de investigación, una conclusión y cambios en la pregunta de investigación que la hacen más precisa en cuanto a la población que se va a abordar.

Igualmente, en los objetivos se identifica un cambio en los verbos utilizados y una mayor precisión en lo que se quiere abordar y la población, tanto para el objetivo general como para los específicos.

En cuanto a la metodología, el estudiante ubica el tipo de estudio, diseño, instrumentos de recolección de la información y categorías de análisis, dejando por fuera puntos solicitados en la guía de escritura como área de estudio, población y muestra, variables, plan de análisis y consideraciones éticas.

Respecto al tipo de estudio y el diseño, el estudiante únicamente presenta el nombre y una breve descripción de estos, pero no presenta un panorama general del estudio, información acerca de la razón de la elección del diseño, las variables de interés para el estudio, los retos que representa usar el diseño elegido y cómo los pretender afrontar, por lo que este ítem no cumple con el mínimo de páginas referido en la guía (1 página).

Igualmente, para los instrumentos de recolección de la información y categorías de análisis únicamente se mencionan los nombres. El apartado no incluye lo sugerido por la guía como: equipo de investigación y selección y capacitación del personal de campo, supervisión de la recolección de información, obtención de los datos según tipos de variables, estrategias de control de calidad de la recolección de los datos o diseño y manejo de las bases de datos. Debido a que la información brindada es muy concreta, este apartado ocupa 2 renglones y no 3 páginas como lo sugiere la guía.

3. Valoración de apoyos recibidos

Respecto a los apoyos pedagógicos recibidos durante la asignatura, las estudiantes refieren lo siguiente: *“Me pareció el mayor aporte en cuanto a escritura”*(PAG), el apoyo puntual en la escritura en aspectos de forma, redacción y estrategias de escritura y también el apoyo brindado desde la *“experiencia de investigadora de la docente de la asignatura como apoyo para plantear el anteproyecto con más claridades”* (AMT), *“yo creo que son muy válidos, yo no tengo ninguna experiencia previa de escritura ni de publicación ni proyecto de grado ni nada, entonces fue como arrancar desde cero en toda la experiencia de escritura. (...) En general bien, porque uno va puliendo mejor la parte de la escritura”* (SMC).

De acuerdo a lo anterior, los estudiantes resaltan como útil e importante el módulo específico de escritura, principalmente en aspectos de redacción, organización de ideas, conexión de las mismas, ortografía y demás particularidades de forma; en cuanto al contenido, resaltan la

experiencia y orientación de la docente del curso para guiar los asuntos temáticos y estructurar de una mejor manera el contenido del proyecto, la calidad y experiencia de los docentes guías de la asignatura y las claridades conceptuales propias del área del conocimiento, un aporte importante a la hora de escribir. Respecto a los apoyos que más utilizaron, mencionan los siguientes: matrices para ubicar la información más relevante de los artículos y bibliografía, tablas para organizar la información, el uso de textos guía y el tiempo destinado en la clase para escribir; este último fue valorado por uno de los estudiantes como generador de distracciones, por lo que no lograba “*dedicar un tiempo de calidad*” (AMT) a la escritura que era una de sus expectativas para el proceso de escritura.

Sin embargo, todo lo anterior, se corresponde con las expectativas iniciales de los apoyos pedagógicos, como: retroalimentación constante, técnicas y estrategias para un mejor proceso de redacción, aspectos de forma y contenido. Además, agregan que los apoyos externos como las asesorías con directores de tesis, asesorías personalizadas con la docente del curso para precisar aspectos temáticos y del planteamiento, facilitaron el proceso y aportaron de manera positiva a la escritura.

4. Factores que influyen en la escritura y emociones percibidas durante el proceso

Por otro lado, en relación a la experiencia de escritura, se identificaron como barreras la carga académica de las otras materias, el desempeño de otros roles no académicos (madre, profesional, etc.), que demandaban también tiempo; y la mala organización o falta de tiempo. En relación con los factores favorecedores, los estudiantes mencionan el tiempo de escritura destinado en clase, considerado también como apoyo pedagógico importante, la motivación que generaba avanzar en el proceso, los apoyos pedagógicos y la lectura constante de información para fortalecer la escritura. Lo anterior se corresponde con lo identificado por Flower y Hayes (1996) acerca de la manera positiva o negativa que puede afectar el proceso

los factores como la motivación, factores afectivos y que va ligado a las creencias, metas y actitudes de cada escritor.

Finalmente, en cuanto a las emociones y sentimientos que se generaron a partir del proceso de escritura, las estudiantes mencionan: “*vergüenza cuando no se siente buena calidad en la escritura*” (AMT), “*rabia, ira y frustración*” (SMC), identificando los momentos de entrega o plazos como generadores de estas emociones, “*Angustia, frustración, estrés sobre todo en marco teórico y en la parte metodológica por falta de tiempo y llega un punto en que no sabes que más escribir*” (PAG) y “*motivación cuando uno va avanzando y va tomando forma*” (PAG). De acuerdo a ello, se evidencian en su mayoría sentimientos negativos, como el estrés y la frustración. Cuando se realizó la pregunta de la entrevista, la respuesta en común fue la mención de las emociones negativas, siendo las que priman al escribir.

CONCLUSIONES

A partir de este estudio podemos concluir que los conocimientos previos acerca de escritura de documentos de investigación que tienen los estudiantes influyen en las expectativas y valoraciones acerca de los apoyos pedagógicos recibidos por parte de los docentes ya que se relacionan con la cantidad de estrategias y habilidades para la lectura y la escritura del estudiante, como lo menciona también Ochoa (2009): “quien ha recibido una formación adecuada en la producción escrita, tiene un entrenamiento y estrategias metacognitivas que le permiten afrontar la tarea de una manera no solo más adecuada sino menos estresante”. Con relación a esto, se logró identificar que los apoyos pedagógicos brindados en la asignatura, en su mayoría, se correspondieron con las expectativas de los estudiantes, por lo que estos fueron valorados positivamente por todos y lo anterior se vio reflejado en las versiones de escritura del anteproyecto de grado de los estudiantes, pues estas fueron cada vez más completas y con más elementos en los diferentes apartados.

A pesar de que algunos de los puntos en los textos no se cumplieron teniendo en cuenta las solicitudes de la guía, se observan avances significativos considerando la precisión que tienen los estudiantes en las versiones finales de sus documentos. Es importante anotar que se elaboró un insumo importante que fue retomado en el semestre siguiente, lo que demuestra que en la maestría analizada se propone un proceso de escritura por fases a los estudiantes, lo cual puede contribuir a la importante visión de que la escritura no debe asumirse en un solo momento y menos la de un texto con las características de complejidad que tiene la tesis de maestría e igualmente esta propuesta de escritura por fases facilita el avance en el proceso de escritura, lo cual se relaciona con lo planteado por Anoux et al (2004) donde el producto final del texto se da como resultado de constantes reformulaciones, lo que permite que el estudiante avance sobre borradores y logre identificar dificultades y estrategias utilizadas para la escritura.

De igual manera, se logró identificar que para los estudiantes hay más factores de dificultad que facilitadores durante el proceso de escritura. Lo mismo ocurrió respecto a las emociones percibidas, que fueron en su mayoría negativas, que se derivan de los múltiples factores que dificultan el proceso y al mismo tiempo estas emociones son consideradas como parte de las dificultades para la escritura, lo cual se relaciona con las conclusiones de la investigación realizadas por Vargas Franco (2016) en el contexto de posgrado en una universidad colombiana. Asimismo, como lo mencionan Ochoa y Cueva (2017), quienes encontraron, entre las principales emociones, angustia, estrés, miedo, sufrimiento e inseguridad.

Para finalizar, podemos resaltar y concluir de este estudio que la alfabetización académica es un proceso de enseñanza que se identifica como necesario en el nivel de posgrado debido a que favorece aspectos clave de la formación como la lectura, escritura y apropiación de conocimientos de los estudiantes. Por esta razón, debe estar presente no solamente en las

asignaturas propias de escritura para aspectos puntuales como la tesis de grado, sino que debería darse de manera transversal en el transcurso de la maestría.

RECOMENDACIONES

A partir de los resultados y conclusiones de este estudio, se recomienda implementar estrategias que permitan brindar un apoyo de manera continua y transversal en la formación de posgrado respecto a la lectura y escritura, que permita a los estudiantes dar cuenta de las exigencias del nivel de formación en el que se encuentran. Además, continuar indagando las experiencias de escritura de los estudiantes de posgrado para generar estrategias que faciliten el proceso y así disminuir los factores de dificultad.

También consideramos importante contrastar los resultados de esta investigación con los del macroproyecto “Las prácticas pedagógicas para apoyar la escritura de la tesis en las maestrías en Salud Pública y Epidemiología de la Universidad del Valle”, que, como su nombre lo indica, está diseñado para caracterizar los apoyos que brindan los docentes en las maestrías mencionadas. Con esto se tendría un amplio panorama de cómo funcionan los apoyos en la maestría estudiada y cómo son percibidos por parte de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., di Stefano, M., Pereira C. y Silvestri, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2 (3) 1-16.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad como lo hacen en Australia y por qué . *Investigaciones en Psicología*, 43-61.
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *EDUCERE*, 9(30), 415-420.
- Carlino, P. (2009). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: Los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U. y Argentina. Cuaderno de pedagogía universitario.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2009a). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo, & M. d. Pérez, *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (p. 120-133). Madrid: Ediciones Morata.
- Castelló, M. (2009b). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló, *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. (pp. 47-81). Barcelona: Graó.
- Castelló, M., Iñesta, A., & Monereo, C. (2009). Towards Self-regulated Academic Writing: An exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research on Educational Psychology*, 1107-1130
- Chois, P. M. & Jaramillo, L. G. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2).
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En M. E. Rodríguez (directora). *Textos en contexto* (pp. 75-110). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura: Lectura y Vida.
- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 959-976.
- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 151-175.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw- Hill Education.
- Mostacero, R. (2014). La tutoría grupal y entre iguales en el contexto de los estudios de

posgrado. *Legenda nueva etapa*, 18(18), 67-97.

Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en la tesis de maestría . *Forma y función*. 22(2), 93-119.

Perales, M., & Sandoval, R. (2016). La lectura retórica desde la enseñanza discursivo-cognitiva: una alternativa para la alfabetización académica. En M. Castelló, N. Vega, & G. Bañales, *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (págs. 55-75). Fundación SM.

Pereira, C., & di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 405-430.

Torres, M., & Guadalupe, G. (2012). La escritura de tesis de posgrado en el área de investigación educativa. El acompañamiento, una pieza clave. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 69-86.

Uribe, G., Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad Colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341.

Vargas Franco, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de docencia universitaria*, 97-129.

Zanotto, M., Monereo, C., & Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos*, 10-29.

ANEXOS

Anexo 1. Prácticas pedagógicas y escritura académica (Entrevista a estudiantes de segundo semestre de las Maestrías de Salud Pública y de Epidemiología)

[Recuerde: todas las preguntas se refieren SÓLO al proceso de escritura del proyecto de investigación y NO a la ejecución del proyecto o escritura del informe final]

1. ¿Qué es para usted un proyecto de investigación de maestría?
2. ¿Cómo cree que será el proceso de escribir su proyecto de investigación?
3. ¿Qué actividades cree que le demandará escribir su proyecto de investigación?
4. ¿Para cuándo espera tener escrito su proyecto de investigación?
5. ¿Qué pasos cree que debería seguir para LEER un documento durante la escritura de su proyecto de investigación?
6. ¿Qué pasos cree que debería seguir para ESCRIBIR un apartado de su proyecto de investigación?
7. ¿Qué condiciones considera que requerirá para escribir su proyecto de investigación? Tenga en cuenta asuntos de tipo personal, institucional, laboral, familiar, económico o cualquier otro tipo.
8. ¿Considera que requerirá apoyo de sus profesores para escribir su proyecto de investigación?
¿Por qué?

¿De cuáles profesores esperaría apoyo?

¿Cómo esperaría que lo apoyaran?
9. ¿Cómo cree que puede contribuir el programa académico para que usted logre escribir un buen proyecto de investigación?

Anexo 2. Entrevista final

Valoración de apoyos pedagógicos y experiencia de escritura del anteproyecto de investigación

1. ¿Cuáles fueron los apoyos que le ofrecieron sus docentes del curso ‘Metodología de la Investigación I’ para la escritura de su anteproyecto de grado?
2. De los anteriores ¿Cuáles fueron los que más le ayudó AYUDARON en la escritura?
¿Por qué?
3. ¿Cuál de los apoyos fue el que más utilizó? ¿Por qué?
4. ¿Considera que alguno de los apoyos recibidos fue innecesario? ¿Por qué?
5. ¿Cuál fue la influencia que tuvieron los apoyos mencionados en la escritura de la versión final de su anteproyecto de grado?
6. ¿Usted hizo solicitudes de apoyo particulares y adicionales a las ofrecidas por las docentes? Si las hizo, por favor, responda ¿A quiénes se las hizo? ¿Cuáles fueron las solicitudes? ¿Por qué las hizo?
7. Si pudiera sugerir algún (os) apoyo (s) aparte de los recibidos en el curso para la escritura de su anteproyecto ¿Cuáles serían? ¿Por qué?
8. ¿Cuáles factores considera usted que dificultaron u obstaculizaron su proceso de escritura? Aquí se incluyen factores académicos, personales, laborales, etc.
9. Por otro lado, ¿Qué factores considera que facilitaron la escritura de su proyecto de investigación? Aquí se incluyen factores académicos, personales, laborales, etc.
10. ¿Cuáles emociones o sentimientos ha percibido durante su proceso de escritura y en qué momento de dicho proceso las percibió?