

PRÁCTICAS DE ESCRITURA QUE PROMUEVEN LOS PROFESORES DE LA
IV COHORTE DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL
CAUCA



HÉCTOR IVÁN GUERRERO JIMÉNEZ

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

DOCTORA MARY EDITH MURILLO FERNÁNDEZ

Directora

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
POPAYÁN
2017

PRÁCTICAS DE ESCRITURA QUE PROMUEVEN LOS PROFESORES DE LA
IV COHORTE DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL
CAUCA

HÉCTOR IVÁN GUERRERO JIMÉNEZ

DOCTORA MARY EDITH MURILLO FERNÁNDEZ

Directora

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
POPAYÁN
2017

DEDICATORIA

La escritura como la vida demanda esfuerzo, dedicación, apoyo y sobre todo un modelo del cual aprender. En la vida como en la escritura, con fortuna encontramos una guía que nos lleva a alcanzar logros y superar los desafíos que la vida como escritura del destino y la escritura como el destino de la vida nos han impuesto seguir. Esta etapa de mi destino en la escritura de mi vida, no tuviera lugar alguno en la realidad sin todo tu apoyo, confianza, paciencia y forma de enseñarme a ser aquello que siempre he buscado ser. Con todo y todo, el fruto del logro que alcanzo el día de hoy solo puede haberse conseguido gracias a ti, mi maestra, mi guía, mi profesora Pilar Chois, a quien a dedico la realización de esta meta y desafío con la vida.

AGRADECIMIENTOS

A los directivos, administrativos, profesores y estudiantes de la IV Cohorte de la Maestría en Educación modalidad investigación de la Universidad del Cauca, por su apoyo para la construcción de este proceso.

A la profesora Mary Edith Murillo, directora de este trabajo de investigación.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	5
1 El problema	7
1.1 Planteamiento del problema	7
1.2 Formulación del problema	9
1.3 Objetivos	10
1.4 Justificación	11
2 Marcos de referencia	13
2.1 Antecedentes	13
2.1.1 Antecedentes internacionales.	14
2.1.2 Antecedentes Nacionales.	20
2.1.3 Antecedentes Regionales.	21
2.2 Referente teórico	22
2.3.1 Formación avanzada.	22
2.3.2 Maestría en contexto: Colombia.	24
2.3.3 Prácticas de escritura en la educación posgradual.	26
3 Marco metodológico	35
3.1 Diseño de investigación	35
3.1.1 El paradigma histórico hermenéutico.	35
3.1.2 Enfoque.	36

3.2	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	36
3.2.1	La observación participante en los diferentes seminarios.	38
3.2.2	La encuesta a los estudiantes.	39
3.2.3	Análisis de programas de los seminarios.	40
3.2.4	Grupo de discusión.	41
3.2.5	Entrevista semiestructurada.	42
3.3	Población	43
3.4	Aspectos éticos y legales	44
4	Análisis y Discusión de Resultados	45
4.1	Los géneros discursivos de la Maestría en Educación	45
4.2	Los pre-textos de escritura académica	53
4.3	Momentos para la escritura académica	56
4.4	Fases de la composición escrita	59
4.5	Estrategias para soportar la escritura académica	60
4.6	Relación escritura académica y proyecto de investigación	65
4.7	La respuesta de los estudiantes	68
5	Conclusiones y reflexiones	72
5.1	Conclusiones referidas a los objetivos de investigación	72
5.2	Conclusiones desde la reflexión de cara al futuro	74
5.3	Algunos interrogantes	77

Bibliografía	78
Anexos	86
1) CONSENTIMIENTO INFORMADO	86
2) ENTREVISTA PROFESOR	87
3) MATRIZ DE ANÁLISIS PROGRAMAS SEMINARIO	88

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de estudios en posgrado	14
Tabla 2 Codificación Datos	37
Tabla 3 Matriz Preliminar de Categorías	39
Tabla 4 Matriz de análisis Programas de los Seminarios	41
Tabla 5 Matriz grupo de discusión	42

Introducción

El interés por la escritura académica, representa para los procesos actuales de educación avanzada una oportunidad de diálogo y reflexión en procura de posibilitar más y mejores formas de hacer academia en los diferentes campos del conocimiento. Desde lo anterior, la presente investigación estuvo enfocada hacia la interpretación de las prácticas de escritura inscritas en el programa de Maestría en Educación, con miras a construir un punto de referencia que da paso al inicio de la materialización de la utopía que representa el tema en cuestiones educativas e investigativas.

De esta manera, este documento presenta el problema investigado a partir de los constituyentes del marco de referencia, en el que se incluye los antecedentes obtenidos gracias a una revisión extensiva de trabajos de investigación al respecto del tema y el referente teórico sobre el cual se sustenta el proceso investigativo, desarrollando temáticas como la práctica de escritura, la educación avanzada y la Maestría en Educación.

En la Metodología, el proceso que permitió la consecución de los objetivos planteados, sobre la base del paradigma histórico hermenéutico, a través del enfoque etnográfico y haciendo uso de técnicas tales como la observación participante, la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión, el análisis documental y la encuesta.

El capítulo siguiente del documento, presenta los hallazgos de la investigación, organizados siguiendo la orientación brindada por el cuadro de categorías definitivas, producto del análisis de todos los datos recolectados. Además se da cuenta de los procesos de análisis realizados mediante la triangulación de los resultados obtenidos por la aplicación de cada una de las técnicas, la información obtenida y presentada en el referente teórico y los antecedentes.

Por último, se esbozan conclusiones tanto del proceso de investigación como de los resultados obtenidos, que propenden por convertirse en una invitación a la reflexión, por un lado para el investigador que gracias al paradigma histórico hermenéutico, permea la realidad de un modo diferente, al igual que para los lectores quienes tienen la posibilidad de conocer la interpretación de los hallazgos; y por el otro por motivar un cambio en aquellos procesos que aún no parecen estar dando los resultados esperados.

1 El problema

El capítulo 1 presenta el planteamiento de problema a partir de la importancia que tiene la escritura en el posgrado, lo cual pone en evidencia a través de las tendencias investigativas de los últimos 10 años la brecha existente en torno al estudio de las prácticas de escritura desarrolladas por los profesores de este nivel educativo. A la luz de ello, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y los aspectos más relevantes que justifican la realización de este estudio a nivel institucional y como aporte al estado del arte del tema en cuestión.

1.1 Planteamiento del problema

La relevancia que se le ha otorgado a las prácticas de escritura en el nivel de posgrado, parece estar en relación con hechos como ser considerada una herramienta fundamental para la construcción del conocimiento, el ingreso a las diferentes comunidades disciplinares (Amieva & De Angelo, 2010) y a su estrecha imbricación con los procesos investigativos (Moya Pardo, Vanegas Sánchez, & Gonzáles Gonzáles, 2013).

Desde esta perspectiva, el éxito académico del estudiante de posgrado está estrechamente relacionado con su desempeño escritural. Sin embargo, diferentes estudios dan cuenta de las dificultades de escritura que tienen estos estudiantes, las cuales van desde problemas para la revisión de textos propios (Carlino, 2005), hasta la angustia frente a la página en blanco, problemas de coherencia y cohesión, parafraseo, reconocimiento de textos y su estructura, jerarquización de ideas y de la estructura en general (Cruz Martínez, 2015).

Ante las mencionadas dificultades y su impacto en los procesos académicos y de inserción científica, se ha evidenciado en la última década un interés emergente sobre la escritura en posgrado, en forma de propuestas de intervención pedagógica y de proyectos de

investigación, que han buscado entre otras cosas “mejorar la calidad de la escritura académica en posgrado” (Vargas Franco, 2016) y en el mismo sentido favorecer el ingreso de los estudiantes a las comunidades científicas (Cruz Martínez, 2015; Vargas Franco, 2016; Sabaj, 2009).

Respecto a las intervenciones pedagógicas, los trabajos revisados reconocen la producción Argentina como país líder en Latinoamérica en publicación sobre este tema; además de un interés creciente en la última década con una marcada tendencia al incremento en los últimos años. Las propuestas de intervención son desarrolladas predominantemente por expertos en lengua y usualmente se enfocan en apoyar la escritura de los trabajos de grado o tesis, aunque también se incluye trabajos orientados a la producción de otros géneros como por ejemplo artículos científicos (Sabaj, 2009), memorias profesionales (Vázquez Villanueva, 2009) y reseñas (Mostacero, 2013).

Por otro lado, las tendencias investigativas en Latinoamérica, dan cuenta de un interés focalizado en el estudiante y sus déficit; pues predominan los diagnósticos, sobre todo aquellos que describen o identifican las particularidades del proceso de escritura en artículos científicos y/o tesis (Chois & Jaramillo, 2016).

Algunas pocas investigaciones han explorado las prácticas que desarrollan los docentes frente a la escritura en posgrado; indagando algunas propuestas didácticas como la revisión entre pares (Carlino, 2005), los textos solicitados a los estudiantes en posgrado (Colombo & Zambrano, 2013) y las habilidades de escritura que los docentes consideran importantes en este nivel de educación (Mendoza Ramos, 2014). Sin embargo, son escasos los trabajos orientados a estudiar las prácticas de escritura que promueven los docentes

cuando su propósito es enseñar contenidos disciplinares y no necesariamente favorecer el aprendizaje de la escritura.

Además, las tendencias investigativas de la Línea de Pedagogía de la Lectura y la escritura adscrita a la Maestría en Educación, han estado hasta ahora alejadas de este interés. Éstas, revelan mayor interés por estudios realizados en los niveles de educación básica y media, en tanto la formación universitaria ha sido explorada solo en uno de los casos y en el nivel de pregrado (Muñoz, 2016). Además, han mostrado interés por temas como las concepciones sobre investigación de los estudiantes, las estrategias discursivas de enseñanza y aprendizaje (Pino, 2015), las estrategias discursivas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura construidas en clase de lengua castellana (Riascos Perlaza, 2014), el papel del discurso oral argumentativo (Colimba, 2014), las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en educación básica (Campo, 2015) y las interacciones verbales y la rejilla de evaluación en el proceso metacognitivo de la composición escrita (Navia, 2011).

Entonces se revela como una oportunidad, tanto para el programa de Maestría en Educación como para la comunidad académica en el campo de la escritura, iniciar una investigación a nivel de estudios de posgrado, encaminada a responder a la pregunta de investigación planteada para la presente investigación.

1.2 Formulación del problema

¿Qué prácticas de escritura promueven los profesores de la IV Cohorte de la Maestría en Educación¹ de la Universidad del Cauca?

¹ La Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, con Registro Calificado por Resolución N° 10924 del 23 de julio de 2015 y Código SNIES: 104784, cuenta con la modalidad Profundización y la modalidad Investigación, siendo la segunda el objeto de estudio de esta investigación. A lo largo del documento, las referencias a la Maestría no siempre incluirán la modalidad en la que se desarrolló el estudio,

1.3 Objetivos

General:

Interpretar las prácticas escritura que promueven los profesores de la IV Cohorte de la Maestría en Educación

Específicos:

1. Describir las prácticas de escritura que desarrollan los docentes en los seminarios generales y de línea de la Maestría en Educación.
2. Describir las prácticas de escritura que, para responder a las demandas de sus profesores, desarrollan los estudiantes de la IV cohorte de la Maestría en Educación
3. Establecer relaciones entre las prácticas de escritura promovidas por los profesores, las desarrolladas por los estudiantes y las interpretaciones que de ellas hacen los actores.

lo que no implica que se haga referencia a la otra modalidad y, el uso de mayúsculas demarcará la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca como nombre propio, frente a las maestrías en general.

1.4 Justificación

El Programa de Maestría en Educación modalidad investigación de la Universidad del Cauca busca “responder a las necesidades e intereses de formación posgraduada de los profesionales de la región y del país, comprometidos con la búsqueda permanente y cualificada de la solución a distintos problemas educativos” (Universidad del Cauca, 2016). Su proceso formativo propende por la fundamentación disciplinar pedagógica, para que sea llevada a las líneas de investigación que conforman la Maestría. Entre otras cosas, el egresado del Programa debería “aportar al conocimiento y al saber pedagógico para producir intelectualmente” (2016).

A partir de lo anterior y dada la naturaleza del Programa, resulta importante ocuparse de las problemáticas presentes en los procesos que atañan a la formación en investigación, representando tanto necesidad como oportunidad el hecho de ocuparse de la escritura, reconocida como posibilitadora o impedimento para que los estudiantes cumplan con los requisitos de los estudios posgraduales.

El interés general del tema de investigación estriba en una problemática que se hace presente al interior de los estudios de posgrados, los cuales presentan un 51.8% de deserción (Ministerio de Educación Nacional, 2015) y bajos porcentajes de publicación de los trabajos de investigación (Jaramillo, 2009). Esta situación parece estar poniendo en evidencia algunas dificultades del orden formativo y de acompañamiento para las tareas de lectura y escritura, tema estudiado por la academia.

La investigación se llevó a cabo en la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, no solo desempeñando el rol de investigador, sino que se aprovechó el de estudiante en formación, siendo este uno de los garantes para acercarse a la problemática a estudiar.

Se espera que esta investigación se convierta en un aporte al estado del arte de la escritura académica tanto a nivel institucional, como regional, nacional e internacional, en tanto podría en primer lugar incidir en la reflexión sobre la forma en que se está abordando la escritura al interior de la Maestría, en segundo de las prácticas de escritura desarrolladas por los profesores y su influencia en los estudiantes como ingresantes a una comunidad disciplinar, y por último se presenta un panorama general de la maestría, en función de la escritura académica como elemento crucial en el campo de la investigación y la producción de conocimiento.

2 Marcos de referencia

El capítulo 2 presenta por un lado los antecedentes que sustentan la presente investigación, organizados en investigaciones e intervenciones pedagógicas en escritura realizados a nivel posgradual tanto en el orden internacional, como nacional y regional. Por el otro lado, se desarrolla el referente teórico a partir de autores reconocidos por sus aportes en el tema, y se abordan los estudios de posgrado, la maestría en el contexto nacional e institucional y las prácticas de escritura a nivel posgradual.

2.1 Antecedentes

El tema de interés para esta investigación ha ganado importancia a lo largo de la última década, sin embargo la tendencia investigativa a nivel posgradual ha sido hacia el desarrollo de procesos de intervención pedagógica, más que sobre otros temas. Lo anterior motiva la presentación de algunos trabajos que permitan dilucidar tendencias y posibles retos en el tema, y con ello consolidar los antecedentes de la presente investigación.

Para la pesquisa de los documentos se utilizaron diferentes combinaciones de palabras clave como: escritura, escritura académica, producción escrita, posgrado, tesis, especialización, maestría y doctorado, las cuales fueron ingresadas como motores de búsqueda en las bases de datos *Scielo*, *Redalyc*, *Dialnet*, *Scopus* y *Education Resources Information Center*.

Debido a la reciente aparición del tema de la presente investigación, la búsqueda de información no tuvo como criterio de exclusión la fecha de publicación, pero sí que fueran documentos que dieran cuenta de intervenciones pedagógicas sobre escritura en posgrado o de investigaciones sobre prácticas de escritura en posgrado publicadas en español.

Para facilitar la organización de los antecedentes se construyó la Matriz de estudios en posgrado presentada en la Tabla 1, de que da cuenta de investigaciones e intervenciones pedagógicas en este nivel educativo. En las columnas se despliega la procedencia de los estudios, los cuales están organizados en orden cronológico según los años de publicación.

Tabla 1 Matriz de estudios en posgrado

TIPO DE TRABAJO PROCEDENCIA	INVESTIGACIONES	INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS
INTERNACIONAL	Carlino, 2005 Carlino, 2008 Carlino, 2009 Rodríguez Cabañas, 2008 Colombo y Zambrano, 2013	Narvaja de Arnoux, 2006 Pereira y di Stefano, 2007 Amieva y De Angelo, 2010 Bigi Osorio, 2010 Colombo, 2012
NACIONAL	Vargas, 2016	Narváez Cardona, 2009
REGIONAL	Chois y Jaramillo, 2016	

Fuente 1 Elaboración propia

2.1.1 Antecedentes internacionales.

La primera de las investigaciones a nivel internacional fue de tipo cualitativo, enfoque interpretativo y método etnográfico. Tuvo como objetivos elaborar un diagnóstico situacional en función de la producción escrita, identificando las necesidades a atender de los maestrantes en Pedagogía al momento de ingresar al programa y sugerir una propuesta de intervención pedagógica desde el enfoque comunicativo. La propuesta se centró en el texto académico argumentativo, el proceso de formación de habilidades comunicativas y la identificación de los diferentes tipos de texto que construyen los alumnos como capital previo al ingresar al programa (Rodríguez Cabañas, 2008).

La autora refiere la construcción de textos como parte de los deberes escolares, sobre lo cual releva la importancia de la lectura previa, la elaboración de esquemas y el reconocimiento de la superestructura de los géneros discursivos a elaborar. Además, a causa de lo anterior se busca evitar la dispersión de información y facilitar la argumentación por parte de los autores. También refiere un predominio del texto narrativo, lo que motivó encaminar la propuesta hacia los textos argumentativos, reconocidos por la autora como fundamento para la labor académica y científica.

Además, en el estudio se reconoce la importancia de la relación existente entre el leer y escribir, la escritura con fin social al interior de las comunidades académicas y la oportunidad de construir su propuesta a partir de las fortalezas y debilidades de los participantes.

Otra investigación internacional identificada fue realizada por Colombo y Zambrano con el objetivo de indagar los tipos de textos que deben producir los estudiantes para responder a las demandas de los profesores. La investigación se realizó con 118 estudiantes internacionales de la Facultad de Arte, Humanidades y Ciencias Sociales, Ingeniería y Tecnología de la Información y Ciencias Naturales y Matemáticas, de una universidad mediana de la costa oeste de los Estados Unidos, haciendo uso de una encuesta electrónica a través de la plataforma *Survey Monkey*.

Los resultados de la investigación dan cuenta de datos que si bien, como reconocen las autoras no pueden ser generalizables, sí revelan la frecuencia y tipo de demandas escriturales en diferentes programas académicos, mostrando la escritura como una práctica situada que se actualiza en y desde las comunidades académicas, dando lugar a la necesidad

de preparación en este campo. Así mismo, las autoras reconocen la importancia de que los profesores tengan conocimiento sobre los tipos de textos solicitados y de esta manera ofrecer más y mejores apoyos a los aprendices (Colombo & Zambrano, 2013).

Por otra parte, a nivel internacional, en el año 2006 Elvira Narvaja de Arnoux, gracias a las observaciones realizadas en un seminario taller de escritura, dirige su atención a la lectura y discusión colectiva de textos de los estudiantes, por la importancia que se le atribuye sobre la escritura de la tesis. La autora refiere trabajo sobre tramos de tesis o textos producidos a partir de consignas didácticas.

La autora da cuenta de algunas dificultades presentes en la producción de escritos, sobre la base de comparar la etapa inicial y final de los textos (Narvaja de Arnoux E. , 2006). También, propone la necesidad de brindar o consolidar fundamentos necesarios que permitan la realización de las tareas y, desde luego analizar los productos finales, los cuales son entendidos como aportes de gran relevancia para pensar procesos pedagógicos para enseñar y aprender sobre escritura en posgrado (Narvaja de Arnoux, 2006).

En el año 2007, Pereira y di Stefano realizaron un estudio que tenía por objeto mostrar la experiencia de un taller de tesis, para evidenciar la importancia de realizar acompañamiento a los aprendices en las tareas de escritura. Con ello se buscaba crear espacios de reflexión frente a las problemáticas que entrañan los géneros discursivos propios del posgrado, a través de la interacción entre aprendices y expertos.

Las autoras reportan la importancia de la conceptualización teórica al interior de la práctica de escritura, la cual se reconoce facilitadora de las orientaciones necesarias para la producción, en lo que destaca la importancia del trabajo con las representaciones sociales de

los participantes. También, se reconoce la relevancia del trabajo colaborativo entre pares y con expertos, como espacios idóneos para la reflexión crítica y productiva necesaria para la producción escrita (Pereira & Di Stefano, 2007).

En el año 2010 Amieva y De angelo presentaron una experiencia realizada con ingenieros de la maestría y el doctorado en Ciencias de la Ingeniería de la Universidad del Rio Cuarto, evidenciando la forma en que se atendían los problemas de escritura presentados por los estudiantes.

La experiencia da cuenta de un dispositivo formativo institucional basado en el valor epistémico de la escritura, la alfabetización académica y los discursos profesionales. Se refiere el proceso que ha atravesado la propuesta institucional desde enfoques generales hacia la especificidad en el campo de intervención de la escritura de textos, como la tesis y el proyecto de tesis. Se reporta por último, la necesidad de reestructurar los bagajes particulares de los encargados de enseñar a escribir, y el cambio de rol en tanto devienen en enseñantes de escritura al ser expertos en una disciplina (Amieva & De Angelo, 2010).

En el 2010, Bigi Osorio publicó los resultados de una experiencia didáctica producida con los estudiantes de la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura de la Universidad de los Andes en Venezuela. La autora refiere el trabajo realizado en el enfoque cognitivo, comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua, en el marco de lo cual se focalizaron en el desarrollo de estrategias de producción de textos, para favorecer la reflexión de los aspectos formales (Bigi, 2010).

El trabajo realizado hizo énfasis en la preescritura y el estudio de diferentes tipos de textos y párrafos, por medio de actividades de generación de ideas como base para las

posteriores producciones, enmarcadas en un texto narrativo y uno argumentativo. La experiencia permitió dilucidar la importancia de la responsabilidad que deben adquirir las instituciones en la formación en escritura de sus estudiantes.

En el año 2012, durante las VIII Jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en educación superior, la autora argentina Laura Colombo presentó la Ponencia Grupos de escritura en posgrado, cuyo objetivo era compartir cómo se llevó a cabo la adopción de esta estrategia con estudiantes de doctorado y posdoctorado, de disciplinas tales como Biología, Lingüística, Psicología y Educación, que bajo la dirección de la autora del artículo emprendieron la empresa de presentar sus producciones a su equipo para ser discutidos. Se menciona que el trabajo inicialmente estuvo direccionado al trabajo sobre la tesis, pero que este fue tomando el rumbo de la producción de material para conferencias o ponencias.

La autora reconoce que durante la experiencia se pudo evidenciar los elementos propuestos en la bibliografía al respecto de los grupos de escritura, tanto en producción de contenidos, como en la misma percepción de los participantes. La autora propone institucionalizar la estrategia de grupos de escritura en posgrado para reivindicarla en este nivel, y con ello propender por la alfabetización académica a través del trabajo entre pares (Colombo, Grupos de escritura en el posgrado, 2012).

Al respecto de las investigaciones soportadas en intervenciones pedagógicas de orden internacional, se encontraron dos trabajos de Paula Carlino, el primero de ellos iniciado en el año 2005 y el segundo en el 2008 que buscaban respectivamente, enseñar la revisión entre pares y analizarla como dispositivo de enseñanza en el nivel de posgrado, con el objetivo de

promover una práctica didáctica que permite a los alumnos superar su habitual aislamiento en la realización de sus tesis y mejorar, al mismo tiempo, su calidad y rendimiento.

Los datos utilizados para la investigación fueron recogidos a partir de tres ciclos de investigación acción llevados a cabo en 4 maestrías en ciencias sociales de diferentes universidades públicas con las que ha trabajado la autora. El material de análisis fue recolectado a partir de observaciones de clases, reflexiones escritas, diarios de tesis y cuestionarios completados de forma anónima.

La autora da cuenta de algunas razones para incluir la revisión entre pares como una tarea a realizar en el marco de los estudios de posgrado. A través de los tres ciclos de investigación acción logró poner en evidencia algunas de las dificultades presentadas en su empresa y la forma en que se ha ido haciendo frente a las mismas por medio de algunas premisas Piagetianas. La autora refiere que a pesar de que los comentarios de los participantes son predominantemente positivos, informalmente se pudo ver que en algunos casos no se cumplió el objetivo de conformar una estructura de soporte, además de que después de terminar los seminarios, las universidades parecen no continuar brindando apoyo, aun cuando se reconoce la importancia y dificultad que entraña esta etapa de la formación de estudiantes de posgrado (Carlino, 2005; 2008).

La misma autora en el año 2009 presenta su trabajo *Exploración de géneros, diarios de tesis y revisión entre pares: Análisis de un ciclo de investigación acción en talleres de tesis de posgrado*. El estudio da cuenta de su participación como experta en lengua a cargo de la experiencia, focalizada en el análisis de géneros y la revisión entre pares realizada en el campo de las ciencias sociales.

Concluye con respecto a la pertinencia de la investigación acción como metodología idónea para comprender los procesos didácticos, además de lo importantes que resultan aspectos como el andamiaje y la retroalimentación recurrente. El trabajo realizado permitió a la autora trabajar sobre las particularidades de las maestrías en ciencias sociales, sobre todo en las etapas finales de los estudios, referidas por la autora como el periodo de mayor dificultad y donde aparecen la mayor parte de las dificultades presentadas por los estudiantes (Carlino, 2009).

2.1.2 Antecedentes Nacionales.

Al respecto del contexto colombiano, se encontraron 2 investigaciones, en la primera se reporta la investigación de carácter etnográfico (estudio de caso) realizada en el año 2016 en la Universidad del Valle, encaminada a dilucidar la perspectiva de una estudiante de la Maestría en enseñanza de las ciencias naturales, con respecto a la escritura académica en posgrado, pero no a las acciones desarrolladas por los docentes al respecto.

La investigación utilizó una entrevista semiestructurada y el análisis del problema de investigación escrito por la participante, valorados ambos a través del análisis del discurso. Se encontró la ausencia de un proceso de enseñanza explícita de la escritura académica, además de la referencia de sentimientos de soledad por parte de la estudiante en la escritura de su trabajo y la falta de articulación entre los niveles educativos inferiores y el correspondiente a la Maestría (Vargas Franco, 2016).

Del mismo modo, se reseña la experiencia pedagógica llevada a cabo en un módulo de escritura orientado al interior de la Maestría en Epidemiología, también de la Universidad del Valle y que fue orientado por expertos en la disciplina y en lengua. Se refiere por un lado, el trabajo sobre los encuentros y desencuentros existentes en la redacción de los diferentes

tipos de artículo en el campo de la epidemiología y por el otro al análisis de las lecturas, la realización de comentarios y la comparación con otros, como fundamento de la tarea de escribir un proyecto de investigación (Narváez Cardona, 2009).

Los resultados dan cuenta de una comprensión por parte de los estudiantes sobre la relevancia del trabajo realizado, además la sugerencia de ampliar la intensidad del módulo, y la apertura, en atención a las sugerencias de los estudiantes, de un espacio de atención a cargo de un experto en lengua.

En cuanto al producto final, se reporta un primer borrador de “la reseña a partir del artículo científico y de revisión, así como una reflexión cualitativa sobre los logros y problemáticas enfrentadas durante el proceso” (Narváez Cardona, 2009, pág. 3).

2.1.3 Antecedentes Regionales.

A nivel regional e institucional propiamente dicho, destaca un trabajo realizado en la Universidad del Cauca, en torno a la investigación sobre la escritura en posgrado. Los autores presentan un estado del arte de la investigación sobre la escritura en maestrías y doctorados en países de habla hispana, asumiendo como propósito la identificación de avances y retos en este campo. La muestra está conformada por 52 documentos publicados en español, que dan cuenta de investigaciones sobre la escritura a nivel posgradual (Chois & Jaramillo, 2016).

Los resultados del trabajo revelan tendencias tales como estudiar el nivel de maestría, interés por las etapas finales del proceso formativo, atención centrada sobre la población estudiantil, y predominancia de estudios en programas de ciencias sociales y humanas. También se refiere como temas de las investigaciones reseñadas los factores que inciden sobre la escritura, y los problemas con los que se encuentran los estudiantes. Los autores

refieren el acuerdo que existe sobre la necesidad de que los posgrados se responsabilicen de la escritura, aunque no exista exactitud de cómo hacerlo.

2.2 Referente teórico

El referente teórico se constituye en el fundamento que en línea con la formulación de la pregunta y de los objetivos de la investigación (Gómez, Deslauries, & Alzate, 2010), dan lugar a un proceso sólido y capaz de responder a las demandas de procesos de este tipo, sobre todo en niveles avanzados de educación.

Para Gómez, Deslauries y Alzate (2010), un marco teórico se corresponde con los “fundamentos de la investigación”, por lo cual sugieren la realización del mismo con el rigor que implica el asumir una postura crítica que permita validar la construcción del tema a investigar a través de una pesquisa, que va tomando forma al interior del texto de una tipología argumentativa, capaz de sostener en términos de teoría no solo la propuesta, sino la ruta metodológica a seguir.

En el caso específico de esta investigación, se realizó una búsqueda extensiva de información concerniente a las categorías principales que fundan esta idea de investigación, a saber formación avanzada, maestría en el contexto regional y prácticas de escritura.

2.3.1 Formación avanzada.

Al considerarse internacionalmente la formación avanzada como el mayor nivel educativo, se le confieren responsabilidades sobre todas las esferas de la sociedad, en tanto es aquí donde se espera que se produzca el conocimiento necesario para afrontar los retos que impone la historia de la humanidad. En este nivel se incluyen las especializaciones, maestrías y doctorados, que responden a especificidades de formación, profundización u objeto del posgrado en los diferentes contextos sociales o educativos, pareciendo haber,

debido a las dinámicas sociales y culturales del país, una tendencia más hacia las especializaciones que a las maestrías y los doctorados (Jaramillo, 2009).

Desde la referida responsabilidad imputada a la formación posgradual, ha devenido importante la consolidación de características que entrañan la excelencia y la relevancia de los estudios y de los propios grupos que los conforman, para lo cual han sido desarrolladas estrategias tendientes al mejoramiento de la infraestructura posgradual que en Colombia, han sido principalmente referidas al desarrollo de competencias investigativas, en procura de alcanzar la competitividad en las fronteras del conocimiento establecidas a nivel internacional.

Del mismo modo, se puntualiza como parte del desarrollo de los estudios posgraduales, que para otorgar los títulos de doctorado y maestría se deben cumplir los requisitos generales (seminarios) y además, elaborar y sustentar un trabajo de investigación en el caso de las maestrías y un aporte al campo original a las ciencias en el de los doctorados.

En Colombia, mediante el decreto 80 de 1980 en el capítulo III de las modalidades educativas se estipula que estos niveles educativos tienen por objeto la preparación para investigar, la actividad científica o la especialización. Además se señala que estos pueden estar encaminados al perfeccionamiento de la profesión o la formación en investigación hacia el campo científico.

Por otra parte, se revela un crecimiento acelerado en este nivel de estudios, que pareciera estar poniendo en evidencia algunas problemáticas en el orden de lo académico y de lo formativo, razón por la cual el Ministerio de Educación ha asumido la responsabilidad

al respecto, mediante la construcción de diferentes estudios que han puesto, entre otras cosas, en evidencia fuertes tendencias a la deserción sobre todo en los estudios de especialización.

2.3.2 Maestría en contexto: Colombia.

La maestría como nivel educativo, arriba a la realidad colombiana hacia el año de 1970, presentándose en línea con la necesidad de formación de recurso humano idóneo para la investigación (Jaramillo, 2009). Al respecto, el decreto 1001 del año 2006 legisla, entre otras cosas, la naturaleza de las maestrías ofrecidas en el país, tomando en cuenta el enfoque al que responden, encontrándose las de profundización y aquellas que están dirigidas directamente a procesos de investigación (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Frente a las primeras, se esboza como propósito la profundización en áreas específicas del conocimiento y el perfeccionamiento de competencias para “la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinario, interdisciplinario o profesional, a través de la asimilación o apropiación de conocimientos, metodologías y desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, pág. 2). Al respecto de las segundas se define como propósito “el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, pág. 2).

En lo referente a los trabajos de grado, el decreto menciona como opciones para cada una y respectivamente “la investigación aplicada, el estudio de casos, la solución de un problema concreto o el análisis de una situación particular” y “la adquisición de competencias científicas propias de un investigador académico, las cuales podrán ser profundizadas en un programa de doctorado”.

En la Universidad del Cauca, fue el acuerdo 048 de 2005 el que institucionalizó la Maestría en Educación, para responder a las necesidades regionales y nacionales en educación. El programa tiene una duración de 4 semestres, modalidad presencial, está adscrito a la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, y está organizado en cinco líneas de investigación a saber: “Educación multicultural y Etnoeducación, Saber pedagógico, Motricidad y desarrollo humano, Enseñanza y aprendizaje de las ciencias y Pedagogía de la Lectura y la Escritura” (Consejo Superior Universidad del Cauca, 2016).

Durante los cuatro semestres, los estudiantes de la Maestría deben cursar 12 seminarios organizados según los tres componentes estipulados desde el documento maestro², el componente de línea, el de investigación, el educativo y además el electivo. Así, son 4 seminarios de línea, 4 seminarios generales y 4 seminarios electivos.

La Maestría en Educación está dirigida a docentes y profesionales con competencias, conocimientos y actitudes investigativas e innovadoras que se encuentren vinculados a procesos educativos y/o interesados por esclarecer problemas que atañen a la educación. Así mismo, la propuesta educativa se encuentra encaminada a otorgar el título a personas creativas para el desarrollo del potencial humano, capaces de asesorar en el campo de la educación y el desarrollo y de transformar a través del diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación en las diferentes líneas para apoyar la solución de problemas educativos. Se espera que los egresados integren sus prácticas al quehacer pedagógico, en tanto insumo permanente y que propenda por el aporte continuo y la producción intelectual

² En los procesos de solicitud, renovación y/o modificación de Registro Calificado de programas académicos, las Instituciones de Educación Superior deben presentar un Documento Maestro con la información que permita verificar el cumplimiento de cada una de las 15 condiciones de calidad establecidas en el Artículo 2.5.3.2.2.1. Evaluación de las condiciones de calidad de los programas, del Decreto 1075 de 2015.

en temas educativos contemporáneos que soporten y aporten al conocimiento y al saber pedagógico (Universidad del Cauca, 2016).

Para terminar, al igual que en los demás niveles educativos, los estudios de posgrado tienen como agente activo la figura del profesor, concepto proviente del latín professor, -ōris, para hacer referencia a la persona que ejerce o enseña una ciencia o arte; el profesor(a) adjunto(a) como aquel que normalmente está adscrito a una determinada cátedra o departamento.

A nivel de posgrado, en Colombia es la ley 30 que en su artículo 70 habla del mínimo nivel educativo requerido para ejercer la labor de profesor de educación superior y avanzada, ya sea en una institución pública o privada y en el 76 menciona las categorías de auxiliar, asistente, asociado y titular (Congreso de la república de Colombia, 1992). La ubicación en las mencionadas categorías está dada en función del tiempo de permanencia en la institución y los aportes teóricos realizados.

Con todo ello, resulta importante para la presente investigación comprender los sistemas relacionales que se tejen a partir del profesor como dinamizador de la conformación de las comunidades académicas; es decir, el profesor trasciende un rol transmisionista de conocimiento y se convierte en un posibilitador que ayuda al ingreso de los estudiantes a las diferentes comunidades.

2.3.3 Prácticas de escritura en la educación posgradual.

La comprensión del concepto de práctica suscita la necesidad de pensarlo en el desarrollo histórico de su epistemología, en primer lugar, al respecto de su significado el Diccionario de la Real Academia de la lengua (DRAE) menciona que viene del latín tardío *practīcus* 'activo', 'que actúa', y este del griego *πρακτικός praktikós*; también la forma en

femenino del latín tardío *practīce*, y este del griego *πρακτική praktikḗ* (Real Academia Española, 2001).

En tanto adjetivo, se la refiere como perteneciente o relativo a la práctica, dicho de un conocimiento que enseña el modo de hacer algo; experimentado, versado y diestro en algo; que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil; que comporta utilidad o produce provecho material inmediato. Frente a lo anterior, también se menciona la práctica como el ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas; destreza adquirida con el ejercicio de la práctica; ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión.

En el mismo sentido, se la refiere como el “uso continuado, costumbre o estilo de algo; modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones” (Real Academia Española, 2001), en lo cual se encuentra una aproximación conceptual a la propuesta teórica de la presente investigación, en tanto la práctica se reconocerá como las formas de hacer propias de una comunidad determinada.

Entonces, resulta interesante tomar en cuenta cómo el concepto de práctica a partir de haber sido considerado una acción que se implementa, pasó a entenderse como una disposición para la realización de la misma hasta llegar a una connotación más contemporánea como es la praxis, entendida como una actuación responsable y con independencia, cuyo norte es determinado por las propias ideas (Chamorro, Gonzáles, & Gómez, 2008).

Al respecto de la praxis, los mismos autores refieren la relación presente en la acción motivada a partir de la reflexión al interior del campo de las relaciones humanas, las cuales asumen la acción como lo real que entraña la interacción social y cultural. A partir de ello, la práctica pedagógica no es más un medio de aplicación del conocimiento que se ha adquirido como parte del proceso formativo, sino que incluye la indagación y la reflexión dando un lugar primordial al sujeto, al tema y las razones que motivan la acción.

Así, en el campo de la pedagogía se reconoce la práctica como la interacción maestro-estudiante, fundada en la relación teoría y práctica.

Por otro lado, Baquero (2004) refiere la práctica pedagógica como una reflexión epistemológica desde la enseñabilidad y la educabilidad, como una capacidad discursiva generada en el conocimiento disciplinar. Para Elliot (1990), tiene relación con la forma en que se comprende el saber docente, quien adquiere la figura de investigador, en tanto la práctica surge como resultado de la interacción entre la experiencia y la investigación.

Según Pérez (1998), la práctica pedagógica desde el enfoque hermenéutico-reflexivo es una actividad compleja que se realiza en un espacio y tiempo determinados y, cuenta con características como ser imprevisible y conflictiva, tanto ética como políticamente.

Prácticas de escritura en la educación avanzada.

Desde lo anterior, hablar de prácticas de escritura implica el reconocimiento de las mismas como algo propio de una comunidad específica. En el campo de la lectura y la escritura, los géneros, las maneras de escribir y las audiencias reconocidas se dan al interior y de acuerdo con una comunidad académica o científica en particular, lo cual es una característica propia de los niveles de posgrado (Colombo & Zambrano, 2013).

Al respecto de la comunidad disciplinar, Russell y Cortes (2012) plantean una postura que resulta adecuada para la presente investigación, en tanto reconocen la diferencia existente entre lo académico y lo científico. Sus planteamientos se fundamentan en la necesidad de separar los conceptos a partir de diferencias que subyacen a las corrientes presentes en Europa y Norteamérica y el ejercicio propuesto en los niveles de educación.

Así, la comunidad científica refiere a los grupos de personas que en su ejercicio aportan y se alimentan de la disciplina en la cual se hayan inscritos. Este concepto trasciende los límites del hacer al interior de un nivel educativo, pero no se encuentra diluido por el distanciamiento que existe en los campos del saber, así el miembro o miembros de una comunidad científica genera aportes respetando los paradigmas presentes en su quehacer profesional (Russell & Cortes, 2012)

Al interior de las comunidades académicas o científicas, destaca la importancia de los géneros discursivos que desde los planteamientos de Bajtin (1982), se conciben como la forma de construcción de enunciados relativamente estables de cada esfera del uso de la lengua, que se encuentra demarcada por la riqueza de éstos, en tanto existe entre estos una relación directamente proporcional en función de la complejidad.

Entre las características propuestas por el autor para los géneros discursivos se encuentran principalmente el carácter histórico, dinámico e institucional, todos ellos mediados por la situación discursiva inserta en el precepto social de la lengua. Lo anterior se evidencia en la siguiente cita:

“Podemos afirmar entonces que un género discursivo se caracterizan por ser histórico, ya que un género da origen a otros géneros y se transforman con el tiempo, es decir, evolucionan, de ahí el carácter dinámico. También un género discursivo se

caracteriza por su rasgo de institucionalidad puesto que los géneros funcionan como horizontes de expectativas para los lectores y modelos de escritura para los autores, así el sistema discursivo está institucionalizado en una sociedad que comparte los rasgos constitutivos y codificados del lenguaje y pragmático puesto que la codificación de un género discursivo, literario o no, está determinada por la situación discursiva, por un acto del lenguaje en el discurso humano de acuerdo con el momento y el contexto (Murillo, 2010)”.

Frente a todo lo anterior, destaca como perspectiva de estudio la importancia que se le ha otorgado a la relación existente entre la escritura y el desarrollo de procesos de investigación, los cuales eminentemente son reconocidos como característicos para definir el rigor de los estudios de posgrado (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Por otra parte, la según el DRAE (2001) ‘escritura’ proviene del latín *scriptūra* para referirse a la acción y efecto de escribir; al sistema de signos utilizado para escribir. Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica; al arte de escribir; carta, documento o cualquier papel escrito; documento público, firmado con testigos o sin ellos por la persona o personas que lo otorgan, de todo lo cual da fe el notario y también como una obra escrita.

Por lo cual, la escritura académica se entiende en esta investigación como una práctica que se ejerce en contextos educativos, a la espera de alcanzar ciertos objetivos (Villalón Molina, 2010). Esta práctica, es realizada al interior de contextos de educación superior y avanzada y algunos autores le reconocen como meta principal la escritura de artículos científicos, tal como se puede ver en el siguiente ejemplo:

“Una tesis es publicada en una revista científica y se convierte en artículo. De hecho, desde una perspectiva -quizá la dominante- el objetivo de escribir textos académicos es preparar a los alumnos para que escriban textos científicos,

reproduzcan la profesión o hagan investigaciones científicas en instituciones no académicas” (Russell & Cortes, 2012, pág. 3) Traducción del autor).

Así, cabe destacar que el interés sobre la escritura académica es considerado como de reciente aparición en el marco hispanohablante, en lo que bien vale la pena tomar en cuenta que surge primero en los estudios de pregrado, siendo este un punto de referencia para los posteriores estudios interesados en los niveles de posgrado, los cuales bien pueden ser localizados con una aparición reciente de poco más de una década.

Frente a ello, Paula Carlino a través de diversos estudios influenciados por las mencionadas corrientes, ha logrado consolidar un movimiento académico de gran envergadura en lo referente a la escritura académica en países hispanohablantes. Uno de los principales aportes de la autora, ha sido la interpretación de las corrientes anglosajonas para aportar un referente a la cultura académica hispanohablante. En este sentido Carlino visibiliza la diferenciación entre las corrientes anglosajonas que muestran una tendencia hacia las prácticas pedagógicas en escritura que se ponen o no en marcha en los ámbitos académicos, centrándose principalmente en el campo de lo pedagógico; frente a las otras de corte más lingüístico.

De otro lado se reconoce el trabajo realizado a nivel internacional por Daniel Cassany, quien a partir de los Nuevos estudios de Literacidad, provenientes eminentemente del Reino Unido, ha movilizó esta corriente caracterizada por un enfoque centrado principalmente en los textos y a nivel nacional de Alfonso Vargas.

De esta manera, la relevancia otorgada a la escritura académica en posgrado, ha sido un tema desarrollado por diversos autores entre los que destacan a nivel latinoamericano los equipos liderados por Paula Carlino y Elvira Narvaja de Arnoux, quienes han mostrado un

interés por encontrar respuestas a las distintas dificultades evidenciadas por sus estudiantes a nivel de posgrado, sobre todo al momento de realizar procesos de producción que impliquen habilidades de escritura académica (Narvaja de Arnoux, y otros, 2009).

No obstante, es importante tomar en cuenta movimientos internacionales que han fundamentado el estudio de la escritura académica en posgrado, tales como *Writing across the curriculum (WAC)* que en Bazerman (2005) se entiende como movimiento que al interior de los estudios de composición contemporáneos se ocupa de escribir durante las sesiones de clase, desligándose de la composición, la literatura y cursos de idiomas. La literatura refiere una gran influencia de este movimiento en diferentes instituciones de carácter universitario sobre todo en Norteamérica, que se han ido diseminando en otros continentes.

De esta manera WAC hace referencia a la atención pedagógica y curricular a la escritura en el marco de los estudios superiores o avanzados, a través de cursos o programas específicos. Este movimiento de carácter educativo e institucional buscaba mejorar la escritura de los estudiantes en diferentes campos del saber.

Por otra parte, *Writing in the disciplines (WID)* que a pesar de que en algunas circunstancias se ve asociado al movimiento WAC, hace alusión al movimiento que busca comprender la forma en que se hace investigación al interior de diferentes disciplinas, pero también a una reforma curricular que pueda ofrecer a nivel disciplinar instrucción al respecto de cómo mejorar el desempeño escritural en la comunidad.

El movimiento está pensando inicialmente a partir del reconocimiento de que la forma de enseñar a escribir estaba formulada desde modelos literarios, y sobre ello se pensó en la necesidad de conocer el tipo de escritura que hacían las diferentes disciplinas, la forma en

que se estaba haciendo y aquellos aspectos altamente valorados en la escritura. De esta manera, se buscó también conocer lo que pasaba al interior de las clases disciplinares intentando comprender las dinámicas con el objeto de ofrecer un apoyo idóneo tanto a profesores como a estudiantes.

Entonces, mientras que el WAC está enfatizado en *“the commonality, portability, and communicability of writing practices”*, el movimiento WID lo hace en las diferencias disciplinares, la diversidad y la heterogeneidad, eso quiere decir que su énfasis se encuentra sobre aquello que: *“remains incommensurable and irreducible in writing practices both within academic fields and from one field to the next”* (Monroe, 2003).

Por todo lo anterior la práctica de escritura, es para la presente investigación entendida desde la lengua como actividad social que rebasa el proceso neurológico individual y se inserta en la acción social de intercambio, posible en un contexto determinado. Así, en Pérez y Rincón (2013, pág. 116), citando a van Dijk (1988), el contexto “es una abstracción de la situación de enunciación que constituye el conocimiento compartido”, en el cual los enunciadores comparten rasgos, que posibilitan la comunicación. Este contexto, en el que actúan investigadores, docentes y estudiantes universitarios, incide sobre la actuación discursiva, en tanto es en sí mismo un conjunto de conocimientos, creencias y acciones que en el caso de la universidad demarcan el entorno institucional.

Entonces, las prácticas del lenguaje se hacen mediadoras del ingreso, permanencia, mortalidad académica, estudios de excelencia y procesos de acreditación, en lo cual las prácticas de escritura resultan un ejemplo indiscutible de ello. Por otro lado, es a través de ellas que se puede alcanzar el dominio sobre un tema especializado, haciendo un manejo

idóneo de las formas especializadas del lenguaje gracias a las estructuras de actividad que exige la participación en una comunidad disciplinaria.

Para terminar, la práctica de escritura se construye al interior de una comunidad disciplinaria, en todos los géneros discursivos presentes, los motivos que llevan a tenerlos en cuenta, las intenciones de los autores al escribirlos o al solicitar leerlos, los usos y momentos que se hacen de los mismos y las estrategias de apoyo para la adquisición de estos.

3 Marco metodológico

Este capítulo se encuentra dividido en tres apartados que dan a conocer respectivamente el diseño de investigación, las técnicas de recolección de información empleadas y los aspectos éticos legales sobre los cuales se realizó el estudio. Cada uno de los apartados da cuenta de forma descriptiva del desarrollo de la investigación, soportando las decisiones metodológicas en referentes teóricos de gran relevancia.

3.1 Diseño de investigación

Con el objeto de alcanzar el propósito de la presente investigación, se escogió el paradigma histórico hermenéutico de carácter interpretativo (Corbetta, 2003), con un enfoque predominantemente etnográfico, utilizando diversas técnicas de investigación que respondieran a las demandas metodológicas planteadas. Por lo anterior, se recurrió a técnicas de recolección propuestas por Goetz, Goetz y LeCompte (1988) tales como la observación participante, la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión, el análisis documental y la encuesta.

3.1.1 El paradigma histórico hermenéutico.

Para responder a la pregunta ¿Qué prácticas de escritura promueven los profesores de los seminarios de la IV cohorte de la Maestría en Educación modalidad investigación de la Universidad del Cauca?, se realizó un estudio inscrito en el paradigma histórico hermenéutico, ya que se buscaba esclarecer el sentido de las relaciones e interacciones dadas al interior del contexto educativo, a través de la interpretación de la práctica de escritura como nicho del actuar individual y de su proyección en el ámbito social. Ahora bien, en línea con lo anterior, la investigación se encaminó a interpretar la práctica de escritura, entendida como parte del ejercicio de una comunidad disciplinar determinada, lo que reveló que el

enfoque etnográfico era una oportunidad metodológica pues proveía las herramientas necesarias para alcanzar el objetivo propuesto.

3.1.2 Enfoque.

Desde lo anterior, un enfoque etnográfico se ofreció como posibilidad ante la necesidad de comprender las prácticas de escritura que desarrollan los docentes en los seminarios y las que, para responder a las demandas de sus profesores, desarrollan los estudiantes de la IV cohorte de la Maestría en Educación. También porque se estaba buscando establecer relaciones entre las prácticas de escritura promovidas por los docentes, las desarrolladas por los estudiantes y las interpretaciones que de ellas hacen los actores.

De esta manera fue posible comprender la necesidad de hacer uso del enfoque etnográfico para dar cumplimiento a los diferentes objetivos propuestos, en tanto se procuraba acercarse a una comunidad determinada (académica en este caso), para comprender y aproximarse a las prácticas de escritura que configuran sus miembros, lo cual es referido por Goetz, Goetz, y LeCompte (1988) como uno de los propósitos de la etnografía.

Desde este enfoque, la construcción de instrumentos se dio en busca de comprender, describir e interpretar las prácticas de escritura en y desde los participantes en la investigación, a partir de los seminarios que orientan los profesores, siendo este un espacio idóneo para aproximarse a la dinámica no solo explicitada como parte del discurso sino, que podía inferirse a partir de la actuación de los profesores en las actividades desarrolladas durante sus clases.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

A continuación se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de información durante tres periodos académicos consecutivos, los cuales ofrecieron los datos

que permitieron alcanzar los objetivos propuestos. También, se presenta la codificación de los instrumentos y datos implementada en la investigación y después cronológicamente los distintos instrumentos empleados, con su respectiva ficha técnica y la matriz de información obtenida de cada uno de ellos.

Tabla 2 Codificación Datos

LISTADO DE CÓDIGOS			
ACTIVIDAD	SEMESTRE	POBLACIÓN	CÓDIGO
OBSERVACIÓN DIRECTA Seminario-tipo-#-fecha	1	SEMINARIO GENERAL 1	O SG1 fecha observación
		SEMINARIO GENERAL 2	O SG2 fecha observación
		SEMINARIO LÍNEA 1	O SL1 fecha observación
	2	SEMINARIO GENERAL 3	O SG3 fecha observación
		SEMINARIO GENERAL 4	O SG4 fecha observación
		SEMINARIO LÍNEA 2	O SL2 fecha observación
	3	SEMINARIO ELECTIVO 1	O SE1 fecha observación
		SEMINARIO ELECTIVO 2	O SE2 fecha observación
		SEMINARIO LÍNEA 3	O SL3 fecha observación
	4	SEMINARIO ELECTIVO 3	O SE3 fecha observación
		SEMINARIO ELECTIVO 4	O S34 fecha observación
		SEMINARIO LÍNEA 4	O SL4 fecha observación
ENTREVISTA		PROFESOR ENTREVISTA-PROFESOR-INFORMANTE-#- FECHA	E P INF1 fecha aplicación
ENCUESTA		ESTUDIANTES ENCUESTA-INFORMANTE-ESTUDIANTE-#- FECHA	E INFE # fecha aplicación
GRUPO DE DISCUSIÓN		ESTUDIANTES	GD INFE1 fecha aplicación
ANÁLISIS PROGRAMAS Programa-Seminario-Tipo-#		SEMINARIO GENERAL	P SG1
		SEMINARIO GENERAL	P SG2
		SEMINARIO LÍNEA	P SL1
		SEMINARIO GENERAL	P SG3
		SEMINARIO GENERAL	P SG4
		SEMINARIO LÍNEA	P SL2
		SEMINARIO ELECTIVO	P SE1
		SEMINARIO ELECTIVO	P SE2
		SEMINARIO LÍNEA	P SL3
		SEMINARIO ELECTIVO	P SE3
		SEMINARIO ELECTIVO	P SE4
	SEMINARIO LÍNEA	P SL4	

3.2.1 La observación participante en los diferentes seminarios.

El proceso de observación participante realizado durante tres periodos académicos, resultó en parte posible en tanto el investigador formaba parte de la IV cohorte de la Maestría en Educación modalidad investigación. Dicho proceso puso en evidencia diferentes aspectos cuya relevancia, estuvo siempre fundada por los datos ofrecidos desde los antecedentes.

Así, se realizó seguimiento a 90 sesiones mediante registro filmico, de audio y diarios de campo, correspondiente a los seminarios generales, electivos y los de línea, correspondientes a Pedagogía de la Lectura y la Escritura. La información recolectada fue seleccionada de acuerdo a los requerimientos de la investigación para después ser transcrita, codificada y analizada después de cada sesión.

Como criterios de selección para escoger las sesiones más adecuadas, se tuvo en cuenta aquellos que como parte de la dinámica incluyeran de forma explícita actividades que evidenciaran las prácticas de escritura y aquellas sesiones en las que se trabajara con apartados del trabajo de grado. Además, se descartaron las sesiones magistrales en temas genéricos, en tanto se dificultaba a través de ellas realizar la comprensión de las prácticas de escritura.

La información recolectada permitió la consolidación de la matriz preliminar de categorías que se presenta a continuación.

Tabla 3 Matriz Preliminar de Categorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Las prácticas de escritura en la Maestría	Géneros discursivos
	Intención de la escritura
	Interpretaciones de profesores y estudiantes
Interés por la escritura académica	Frecuencia de escritura
	Espacios para la escritura
Géneros discursivos	Géneros discursivos leídos
	Autoría de los materiales
Los pre-textos de escritura en la Maestría (tareas de escritura)	Trabajos escritos
	Toma de apuntes
	Eventos académicos
Los usos de la escritura	Evaluación
	Función epistémica de la escritura
Escritos solicitados en la Maestría	Trabajo de grado
	RAE (Resumen Académico Especializado)
	Protocolo
	Informe de lectura
	Resumen
Motivos de escritura	Aprender la disciplina
	Producir conocimiento
	Comprobar lectura
Momentos para la escritura académica	Escritura académica en las clases
	Preparación de documentos para la clase
Estrategias para promover la escritura académica	Lectura de documentos de la disciplina
	Revisión entre pares
	Revisión expertos
Escritura académica y el trabajo de grado	El trabajo de grado y los seminarios

3.2.2 La encuesta a los estudiantes.

A partir de la información obtenida de las sesiones observadas y su posterior análisis, se procedió a la construcción y aplicación de un instrumento tipo encuesta a los estudiantes de la IV cohorte que libre y voluntariamente desearan participar en la investigación.

La encuesta estuvo dirigida principalmente a caracterizar a los maestrantes y a identificar la forma en que perciben el trabajo que realizan sus profesores al interior de los seminarios al respecto de la escritura académica, para lo cual se indagaron los siguientes ítems: datos personales, programa y área de formación en pregrado, percepción sobre la forma en que sus profesores abordan la escritura, autoría del material leído, fines de escritura de profesores, fines de escritos solicitados por profesores, trabajo con textos otro idioma,

géneros discursivos que se solicita escribir, profesor reconocido por brindar apoyo en la escritura y utilidad de las actividades de escritura.

3.2.3 Análisis de programas de los seminarios.

Mediante un proceso de análisis documental (Gómez, Deslauries, & Alzate, 2010) se realizó la sistematización de los 12 programas correspondientes a la totalidad de los seminarios ofertados a la IV cohorte de la Maestría en Educación. Estos fueron elaborados por los profesores de cada uno de los seminarios y entregados a los estudiantes durante los mismos. Este ejercicio de análisis aportó datos valiosos acerca de la forma en que se está entendiendo el trabajo de la escritura académica al interior de la Maestría en Educación modalidad investigación. Del mismo modo, este instrumento ayudó a consolidar diversas bases de referencia para entender la forma en que los estudiantes perciben el actuar de sus docentes.

Además de todo lo anterior, la encuesta aplicada a los estudiantes incluyó un ítem que indagaba a los participantes por el nombre de uno de los profesores, que bajo su criterio realizara un ejercicio pertinente al respecto de las prácticas de escritura, a través de la consigna: “De todos los profesores que han orientado seminarios en la maestría, y a partir de lo que hacen, la forma en que lo hacen, el momento y los objetivos perseguidos, ¿cuál de ellos considera usted que favorece o facilita el proceso de escritura?”, tomando en cuenta aspectos como los géneros discursivos que proponía trabajar, los momentos escogidos para tal fin, las razones que lo motivaban.

Para el análisis de la información, se construyó una matriz que recogía los siguientes datos.

Tabla 4 Matriz de análisis Programas de los Seminarios

SEMESTRE		
NOMBRE		
TIPO	GENERAL	
	LÍNEA	
	ELECTIVO	
CODIFICACIÓN		
COMPONENTE	EDUCATIVO	
	INVESTIGATIVO	
	OTRO	
FORMACIÓN PROFESOR A CARGO	NIVEL	
	FORMACIÓN PREGRADO	
OBJETIVO		
METODOLOGÍA		
EVALUACIÓN		
MOMENTO LECTURAS	PREVIA	
	EN CLASE	
AUTORES SUGERIDOS		
PRÁCTICAS DE ESCRITURA		

3.2.4 Grupo de discusión.

Con toda la información obtenida, se planificó la realización de un grupo de discusión entendido como una técnica de recolección de información propia de las Ciencias Humanas y Sociales, que está fundamentada en el ejercicio de diálogo frente a un tema determinado. Se seleccionaron 5 estudiantes de la IV Cohorte así, 2 representantes de la línea de Comunicación, Educación y Cultura, 2 de Pedagogía de la Lectura y la escritura, y 1 de Motricidad y desarrollo; quienes se encontraran en diferentes momentos de trabajo de grado (Anteproyecto, construcción de instrumentos, trabajo de campo, análisis de datos y escritura del informe final), además se tuvo en cuenta que hubiera una representación equitativa con respecto al sexo de los participantes. Los participantes aparte de cumplir con los requisitos de inclusión/exclusión también aceptaron participar de forma libre y voluntaria en la investigación.

Al respecto de la dinámica del grupo de discusión, el dinamizador realizó un proceso de contextualización de la temática a tratar a partir de la socialización del problema y el objetivo de la investigación, después de lo cual se presentó uno a uno los subtemas a abordar durante la actividad, seguido de un espacio para que todos los participantes a partir de su proceso formativo y percepciones acerca del proceso dieran a conocer su opinión. Los tiempos de participación y refutación se organizaron en segmentos de 90 segundos, controlados por el investigador.

Tabla 5 Matriz grupo de discusión

TEMA DE DISCUSIÓN		INF1	INF2	INF3	INF4	INF5
1	La escritura y los estudios de posgrado					
2	La percepción de la labor del profesor en el desarrollo de habilidades de escritura					
3	La escritura, los seminarios y el trabajo de grado					
4	El profesor que promueve la escritura y el que no tanto					
5	La maestría: formación y producto en escritura					

Fuente: Elaboración propia

3.2.5 Entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada fue aplicada a uno de los profesores de los seminarios de la IV cohorte del Programa, seleccionado por un lado por el reconocimiento que de su labor sobre la escritura académica tienen los estudiantes y por el otro, porque su quehacer durante el desarrollo del seminario puso en evidencia elementos reconocidos en la bibliografía al respecto de las prácticas de escritura.

El instrumento fue diseñado a partir de la matriz de categorías preliminares y su principal objetivo era poner en evidencia la práctica de escritura del profesor seleccionado, para con ello comprender cómo estaba evidenciando su práctica al interior del seminario. La validación del instrumento se realizó mediante el juicio de un par experto, quien retroalimentó el instrumento con lo cual se procedió a la aplicación del mismo.

La entrevista consistió en nueve preguntas (Ver anexo 2) que abordaron las categorías preliminares y se orientaron al proceso llevado a cabo por el profesor durante el desarrollo de las diferentes sesiones del seminario.

3.3 Población

Al respecto de la población, la presente investigación se realizó con la IV cohorte de la Maestría en Educación modalidad investigación de la Universidad del Cauca. El grupo de profesores se encuentra formado por profesionales en diferentes disciplinas pertenecientes tanto a las Ciencias Humanas y Sociales como a las Ciencias Exactas, Naturales y de la Educación. Los profesores, principales actores de este proceso investigativo, son profesionales en áreas de la Educación, con estudios de maestría y que en algunos casos han desarrollado o se encuentran realizando un doctorado.

Los estudiantes de la IV cohorte tienen una representación del 61% del sexo femenino. Al respecto del campo de formación el 44,4% son egresados de programas de las Ciencias Humanas y Sociales, el 27,7% son de las Ciencias de la Educación, 11,5% de Ingenierías, 5,5% de Bellas artes y 5,5% de las Ciencias de la Salud respectivamente. El 83% de la población a nivel laboral se desempeñan como docentes de aula adscritos a la entidad territorial Cauca y Popayán, y los demás en instituciones educativas de carácter privado.

Como criterios de selección se utilizó la aceptación de las condiciones propias de la investigación y la participación voluntaria mediante el suministro de la información requerida por el investigador. Al respecto de criterios de exclusión, solo se tuvo en cuenta la negativa a participar expresada por los participantes convocados.

3.4 Aspectos éticos y legales

La ejecución del presente proyecto de investigación se realizó en el marco de la IV cohorte de la Maestría en Educación modalidad investigación de la Universidad del Cauca, por lo cual se presentaron las solicitudes institucionales correspondientes y se obtuvo la autorización de parte de la Decanatura de la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y de la Educación y de la Coordinación de la Maestría.

Además de lo anterior, se construyó un Formato de Consentimiento Informado (Anexo 1) que fue presentado a todos los participantes de la investigación, quienes libre y voluntariamente accedieron a firmar el documento, reconociendo el objetivo de la presente investigación y aceptando el uso de la información recolectada con fines académicos, bajo los principios de confidencialidad y la protección de los datos a cargo del investigador.

4 Análisis y Discusión de Resultados

A continuación se presenta el análisis y la discusión de los hallazgos de la investigación puestos en relación con algunos referentes teóricos, en procura de por un lado responder a los objetivos planteados, y por el otro aportar en la construcción de un estado del arte en el tema que pueda ser utilizado en investigaciones posteriores.

El análisis y discusión de resultados se encuentra organizado de acuerdo a los objetivos de la investigación, así en primer lugar se abordan géneros discursivos que se hacen presentes en la Maestría en Educación modalidad investigación de la Universidad del Cauca. A partir de ello, se presentan Los géneros discursivos de la Maestría en Educación, los pre-textos de escritura académica, momentos para la escritura académica, fases de la composición escrita, Estrategias para soportar la escritura académica, relación escritura académica y proyecto de investigación y por último la respuesta de los estudiantes.

4.1 Los géneros discursivos de la Maestría en Educación

Con el objeto de realizar la descripción de las prácticas de escritura que se llevan a cabo en la IV cohorte de a Maestría en Educación modalidad investigación de la Universidad del Cauca, se recurrió a los programas de los seminarios ofertados, para con ellos constituir un corpus de los géneros discursivos presentes y ponerlos en discusión con la información recolectada gracias al punto de vista de los estudiantes y a las observaciones directas de las sesiones de los seminarios.

En primer lugar, se encontró que al interior de los Programas de cada uno de los seminarios, como parte de la metodología, la evaluación, los objetivos y otros apartados los profesores hicieron referencias a géneros discursivos tales como artículos, resúmenes, resúmenes analíticos especializados, análisis de lectura, protocolos, ensayos, trabajos

escritos, reseñas, portafolio multitextual, anteproyecto, apartados de trabajo de grado, informe final de investigación, instrumentos de recolección de información (diario de campo), relatoría, correlatoría, cartelera, cuestionarios, informes de lectura, reflexión crítica, valoración sociocrítica y matrices.

A continuación se presentan algunos fragmentos de los Programas mencionados en los que se hace referencia a la propuesta de elaboración de parte de los profesores de algunos de los géneros discursivos:

“El estudiante realizará en las diferentes sesiones reportes escritos que conjugue las ideas principales a discutir con el autor o autores leídos, se desarrollaran talleres, mesas redondas, exposiciones, lecturas de etnografías y presentación de videos” (P SE1);

“Se espera, como producto final del seminario, que cada estudiante presente un texto (tipo ensayo) que muestre los aprendizajes en lo que la AD y el ACD se refiere” PSE4;

“El proceso de evaluación es formativa y durante él se tendrán en cuenta los siguientes elementos: Textos escritos sobre lectura de los documentos; participación en los conversatorios. Informes escritos, material elaborado en grupo, sustentaciones. Documento final, si es escrito, máximo 5 páginas de acuerdo a normas APA.” (P SG3)

“Evaluación: participación 20%, exposición del tema 20%, avance del anteproyecto 20% y proyecto final 40%” (P SL1).

Muchos de estos géneros discursivos, son referidos por Colombo y Zambrano (2013) como particularidades de los programas académicos que estudiaron, dando si bien no una posibilidad de generalización, si la apertura hacia la comprensión de la elección de ciertos géneros según los niveles educativos y sus exigencias.

A continuación se presentan algunos géneros discursivos de la Maestría en educación. En primer lugar, los resúmenes analíticos especializados que tienen representación en los

programas de los seminarios, siendo considerados insumo de preparación de clase, comprobadores de lectura y métodos de evaluación. Esto se puede evidenciar en demandas de los profesores desde el mismo programa del seminario, tal como se aprecia a continuación en dos de los Programas de los Seminarios: “Trabajos a presentar: 4 (cuatro) RAE sobre lecturas seleccionadas” (P SG2); “RAE de lecturas. Realiza Resúmenes analíticos de cada lectura” (P SE3).

Este género discursivo resulta representativo para algunos profesores como parte de sus seminarios y se encuentra constituido de forma genérica por el título, el objetivo, la metodología, el referente teórico, los resultados y las conclusiones; y usualmente se realizan sobre investigaciones publicadas en forma de artículos de investigación.

Este género discursivo no se encuentra abordado en la bibliografía revisada de forma específica por ninguno de los estudios, sin embargo vale la pena destacar en referencia a ello el trabajo desarrollado en Venezuela por Rudy Mostacero (2013), quien propone la construcción de un texto con apartados similares a los resúmenes analíticos especializados, aunque con ellos se haga referencia a la reseña crítica, que entre otras cosas comparte apartados con el texto en cuestión, sobre todo al momento de darle importancia al punto de vista y las posturas del autor.

Otro de los géneros discursivos de la Maestría es el resumen que aparece como una tarea sugerida pero no obligatoria en los seminarios. La sugerencia de elaboración responde a una forma de fomentar la preparación de las lecturas previas, pero no constituye una práctica de escritura que sea programada para su revisión o evaluación. La demanda de esta práctica se realiza sin lineamientos para su elaboración, salvo en algunos casos la extensión

del mismo: “vamos a realizar un resumen de la lectura, máximo de una hojita, puede ser a mano” (O SE1 17092016).

Lo anterior se hace evidente cuando uno de los profesores refiere: “después de hacer la lectura del artículo, escriban una página a manera de resumen con la que puedan, con la que traigan lo que hayan tenido, lo que más les haya impactado” (O SG1 21082015), otro de los profesores afirmó: “cuando el texto se ve entramado, se ve como enredado es importante que empecemos a elaborar unos apuntes, un resumen de la propuesta de los autores, así ustedes mismos pueden explicarse o por lo menos preguntarse sobre los temas” (O SG3 05032016).

Por otra parte, los análisis de lectura se hicieron presentes en algunos de los seminarios de línea y representaron actividades que aparte de no tener una valoración por parte de los profesores, fueron prácticas no arbitradas, siendo la exigencia para la realización de los mismos una construcción reflexiva frente a las diferentes temáticas abordadas, tal como se muestra a continuación: “elaboración de actividades preparatorias con coherencia, profundidad y análisis, adecuado uso de fuentes bibliográficas” (P SG1). Estos análisis se leyeron durante la sesión correspondiente al seminario por los autores y se solicitó a los compañeros apreciaciones de orden personal frente a la temática abordada por el autor del texto, dando lugar una discusión, lo cual no es del todo aceptado por parte de los estudiantes: “uno lee, uno intenta tomar como sus propias notas de lo que entiende, pero escuchar a otras personas que tampoco están seguras que entienden, eso es, como un poco desmoralizante” (GD INFE 4 08042017).

Al respecto del protocolo como género discursivo propuesto en varios seminarios, se destaca porque los profesores entregaron especificaciones muy precisas sobre cómo realizarlo, así se encontró a manera de definición que “el protocolo es un documento público por lo que debe ser dirigido con cuidado, abre el debate, coger la tesis y desarrollarla, tener en cuenta acuerdos y desacuerdos presentados de forma académica. Trasciende, reconstruye y recrea. Da lugar a pensamientos del autor del seminario” (O SG1 2082015).

Es decir, se refirió el documento como un género discursivo cuyas características no son compartidas por todos los profesores, además este debía desarrollarse en función de las temáticas centrales abordadas durante las sesiones que configuran a los diferentes seminarios, además de solicitar que se debía evitar dejar por fuera a los acuerdos o desacuerdos que subyacían a la discusión: “El protocolo es el sofoco de la reflexión, abre la participación. (...) No es una amaño del protocolante, el protocolante saca la discusión del remolino que se ha creado, para darle continuidad a la discusión” (O SG1 21082015).

Una de las particularidades acerca de este género, fue la invitación a una participación activa del autor del protocolo, en la que se solicita la toma de puntos de vista objetivos que permitan la construcción del conocimiento a partir del manejo de información no solo que haya formado parte del seminario, sino desde los soportes teóricos necesarios para construir y recrear lo vivido: “Es un documento reflexivo que abre los horizontes expansivos de análisis se debe utilizar otros documentos para complementar” (O SG1 21082015).

En otro de los seminarios se lo enuncia como un producto escrito que recoge fielmente lo ocurrido en la sesión. En este caso, se parte de la naturaleza planteada para las sesiones del seminario el cual se encontraba constituido por segmentos tales como una relatoría, una

correlatoría, la discusión y la dirección; desde lo cual el autor del protocolo debería asumir una posición que le permitiera juzgar y evaluar el desarrollo de las sesiones desde una posición crítica, dando lugar a un producto que aparte de procesar lo ocurrido tenía que informar sobre el proceso integral de la sesión:

“Es el producto de cada una de las sesiones del Seminario Investigativo. Deberá recoger fielmente lo ocurrido en la sesión. El autor del Protocolo, o Protocolante, deberá juzgar, evaluar el desarrollo de la sesión, tomando posición crítica. Debe plasmar su aporte, ya que una vez terminada la sesión dispondrá de tiempo suficiente para procesar lo ocurrido y a través de la reflexión sobre el proceso integral de la sesión (relatoría, correlatoría, discusión y dirección), podrá esclarecer sus acuerdos y desacuerdos” (P SG3).

Otro de los géneros discursivos fue el control de lectura, referido muchas veces como una sugerencia al interior de las sesiones. Usualmente este tipo de texto es rara vez revisado, aunque suele utilizarse también para asignar una calificación a los estudiantes o como material abordado durante la clase, lo cual puede evidenciarse en el siguiente apartado en el que el profesor invita a remitirse al texto como parte de su propuesta de trabajo: “tuvieron la oportunidad de hacer la lectura, y de escribir la hojita con sus apuntes; vamos a empezar a trabajar con todo lo que escribieron si traen claridades o dudas” (O SL2 22032016).

Por último, los trabajos escritos que parecieran estar en relación con los deberes escolares mencionados por Rodríguez Cabañas (2008), tanto desde la visión de los estudiantes como de los profesores, no se les reconoce otra función que la de asignar una calificación, tal como se puede evidenciar a continuación en donde uno de los estudiantes afirma abiertamente desconocer el propósito de realizar dicha tarea: “por ejemplo en primer, en segundo semestre, todos ellos reciben las cosas pero y qué sacamos nosotros, pues yo se

que es lo que se necesita para graduarse, pero por lo menos deberían explicarnos para que sirve a parte de la nota, y sobre todo porque siempre es la misma para todos” GD INFE 2 08042017

Sobre la forma en que se solicita o explicita este género discursivo, vale la pena destacar que no se entregan pautas a concretar y más bien se realiza una invitación a la producción libre de contenido al respecto de un tema: “es una producción, es una creación ya ustedes verán que es lo que quieren presentar lo importante es que, es la reflexión la puesta en escena de la temática” (O SG1 2082015), con lo cual el estudiante obtiene un alto nivel de autonomía para decidir el tipo de trabajo que desea presentar, que en la mayoría de los casos no termina siendo escrito sino una producción creativa como una puesta en escena, una representación teatral, un monólogo, etc., aun cuando la consigna entregada por el profesor diga lo contrario: “pues acuérdate, no viste como, cuando en el seminario nadie entregó ese escrito, cuando pasó lo de las presentaciones, creo que solo un grupo lo entregó el resto no” (E INFE 5 12042017).

Este género discursivo entraña una dificultad que se hizo presente en voz de uno de los participantes en la investigación, la cual tiene que ver con la visión de los estudiantes y la labor de los profesores en la presentación y revisión de trabajos escritos: “se entregaron como seis RAE, pero yo no creo que ni los haya leído, supuestamente los iba a devolver pero yo sigo esperando” (GD INFE 4 08042017), además se reconoce abiertamente por parte de un profesor que muchos de los trabajos no son leídos o retroalimentados, dando lugar en primer lugar a un desinterés generalizado por la producción de material escrito y en segundo a una de las quejas de los profesores referida como “corte y pegue”:

“esa preocupación de que un estudiante entregue un trabajo pero la pregunta sería qué tanto el profesor se preocupa por leer ese trabajo del estudiante, porque la escritura tiene sentido si hay un interlocutor que me va a leer cuando yo cumplo con entregar un documento escrito pero que no tengo la garantía de retroalimentación de documento escrito, pues eso no me exige escribir y al escribir y yo puedo escribir cualquier cosa” (E P INF1 270517).

Al respecto de los géneros discursivos mencionados por los profesores en los programas de los seminarios, resalta que géneros como el artículo científico, el ensayo, la reseña, el portafolio multitextual, la reflexión crítica y la valoración sociocrítica, no se hicieron presentes durante la realización de algunos de los mismos, al menos como prácticas de escritura, es decir el profesor anuncia en el micro currículo o programa que entrega a los estudiantes, que durante el seminario se trabajará con determinado género discursivo, pero en el desarrollo del mismo, no se trabaja con todos los textos anunciados

Frente a los artículos científicos, que no se hicieron presentes al interior de la dinámica de la Maestría, al menos como ejercicio de producción escrita, puesto que en ninguno de ellos solicitó la producción de este material, ni tampoco brindó pautas al respecto a pesar de la gran importancia de esta género discursivo en los estudios de posgrado. Esta información resulta relevante al tomarse en cuenta que gran parte de la bibliografía recomendada, tanto durante las sesiones como en los programas, son los artículos científicos, que se convierten en el material de consulta y preparación de las sesiones, sin embargo no se puede desconocer que en muchas ocasiones los estudiantes no tendrían elementos para la producción de este género.

La realización de la presente investigación permitió dilucidar cuales son los géneros discursivos predominantes a lo largo de los diferentes seminarios. La aparición y predilección

de estos, se encuentra marcada por un lado, y en línea con el documento maestro del Programa, por la necesidad de asignar calificaciones o valoraciones al trabajo realizado por los estudiantes: “como un proceso que busca apreciar las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado programa académico y como un seguimiento permanente que permite establecer el cumplimiento de los objetivos propuestos” y por el otro, al papel epistémico de la escritura, tal como se refiere en el programa de uno de los seminarios: “Alcanzar los objetivos propuestos para el seminario, implica asumirlo también como un espacio de lectura y escritura, en reconocimiento de estos procesos como medios privilegiados para la construcción del conocimiento” (P SL3).

4.2 Los pre-textos de escritura académica

La escritura académica se constituye en uno de los pilares fundamentales de los procesos de formación, en especial aquellos referidos a los estudios avanzados, lo cual revela la necesidad de conocer aquellas circunstancias que propenden o permiten solicitar procesos de producción de diferentes géneros discursivos para responder a demandas particulares del nivel de formación. A la luz de ello, esta categoría surgió del análisis de los programas de los seminarios y las observaciones de los mismos, intentando rastrear los momentos, los motivos y los objetivos por los cuales se solicitaba escribir en la Maestría en Educación.

Al respecto, no todas las prácticas de escritura parecen estar orientadas a los proyectos de investigación, dicha situación preocupa a los estudiantes de la IV cohorte, en tanto en algunos casos pareciera entenderse tareas diferentes a la construcción del anteproyecto o el mismo proyecto de investigación como impedimentos para alcanzar los objetivos propuestos, tal como se puede evidenciar en la siguiente intervención en la que uno de los participantes se refiere a la solicitud de una tarea de escritura por dos profesores: “entonces empezás a

escribir, o a preparar lo que quieres presentar, pero sabes que deberías estar haciendo el anteproyecto, porque ahí tienes al otro que te tiene, que está encima de eso” (GD INFE 2 08042017).

En el mismo sentido, los profesores encargados de los seminarios del programa, dan cuenta de la necesidad de formación en el campo específico de la educación, la pedagogía y la didáctica, en el marco de formación general, electiva o de línea. A partir de ello, las prácticas de escritura están encaminadas a procesos de reflexión en el campo educativo de forma general: “es una maestría en educación, ustedes deben tener una visión general de varios temas, porque cuando salgan deben tener una idea del campo educativo, no solo de su trabajo de grado” (O SL1 30102015), lo cual en términos de uno de los profesores “debe sacrificar la especificidad en muchos casos” (E P-INF7-270516).

En términos generales los seminarios de la Maestría utilizan como pre-textos de escritura actividades tales como dar informes de lectura, analizar textos a través de los RAE, presentar exposiciones, realizar talleres en clase y reflexiones en torno a temas específicos.

Al respecto, vale la pena anotar que las consignas para la formulación de tareas son amplias y generales, fomentando en palabras de algunos profesores la libertad de la producción: “no necesariamente un ensayo, no piensen en las páginas, solo vean qué fue lo que les sirvió, qué es lo que pueden, o van a utilizar del seminario” (O SE1 17092016); “vamos a realizar un informe creativo, una producción que les permita dar cuenta de lo que hicieron, de lo que entendieron haciendo uso de la imaginación y de la creatividad” (O SG3 19032016)

Además de lo anterior, destaca el trabajo realizado por profesores que intentan dar consignas más específicas para la producción de textos, las cuales son entregadas con antelación y son las mismas que se utilizan al momento de valorar el desempeño de los estudiantes, dejando en claro los pre-textos de escritura que se proyectan para todo el seminario:

“el proceso a seguir para el desarrollo del curso incluirá la lectoescritura de textos, la problematización y tematización de eventos pedagógicos y discursos, mediante la puesta en común y la consolidación de un portafolios interactivo. Además, un ensayo final, que se escribirá y sustentará de manera individual. La escritura del ensayo será la conclusión del proceso reflexivo e investigativo” (P SL3).

En consonancia con el proyecto de investigación se hace evidente una contradicción entre lo planteado por los profesores durante sus clases y la valoración de los estudiantes al respecto del soporte para la producción del mismo, en tanto los primeros afirman que cada una de las tareas cumple explícita o implícitamente la meta final de brindar un proceso de formación para la producción del informe final de investigación: “se espera, como producto final del seminario, que cada estudiante presente su proyecto de investigación ante un público” (PSL3), en tanto los segundos reconocen no tener clara la relación de las actividades planteadas y el trabajo final de grado de la Maestría “y donde se conecta, como dicen ellos donde la encuentro, porque yo no he podido sacar eso de ningún lado, con todos esos trabajos y el anteproyecto ni lo he visto” (GD INFE3 08042017).

Del mismo modo, es necesario tomar en cuenta que es bien reconocida la escritura como “instrumento clave para adueñarse de las nociones de un campo de estudio” (Carlino P. , 2004). Esta situación se hace visible en los niveles de educación superior y avanzada, en el transcurso de los cuales parece darse un proceso de evolución entregando cada vez mayor

responsabilidad a los estudiantes en tanto la libertad y la autonomía, según el documento maestro, son algunos de los principios esenciales de formación en la Maestría.

El predominio de la escritura como herramienta de evaluación resulta importante sobre todo en espacios donde la producción de un informe final de investigación entraña la culminación y certificación del proceso educativo (Congreso de la república de Colombia, 1992), siendo el caso específico de la Maestría en Educación. Sin embargo, en tanto proceso de evaluación, la escritura se encuentra direccionada principalmente a la construcción de géneros discursivos que abordan temáticas específicas del área de la educación, lo cual es visto por algunos estudiantes como una demanda extra que va en detrimento de la concepción de la Maestría como formadora en el campo de la investigación, pues el ejercicio escritura no apunta precisamente a la elaboración del trabajo de grado: “o sea si, o sea uno no dice que se las sabe todo, pero algo ya traía sobre el campo educativo, las teorías, las leyes, y además de la experiencia, pero y, investigar, de eso si poco, pues a mi nadie me ha enseñado” (GD INFE 2 08042017).

Lo anterior, revela la necesidad de reflexionar no solo las prácticas de escritura de los profesores de los seminarios, sino también la población ingresante a los programas de posgrado desde una visión más integral, reconociendo en ello las diferentes características de los futuros magísteres en educación.

4.3 Momentos para la escritura académica

Al respecto de la anterior, no solo es importante pensar en el tipo de material a producir y los fines perseguidos, sino que resultó de interés para la investigación conocer cuáles son los momentos que según las prácticas de los profesores se revelan idóneos para la realización de actividades de escritura.

Es importante ver como no todos los escenarios se asumen, por parte de los profesores, propicios para obtener productos de escritura, por lo cual se vislumbra que los momentos más comunes son los cierres de seminario o de actividades al interior de los mismos. Al respecto de los cierres de seminario, se solicitan generalmente trabajos escritos que den cuenta de las temáticas desarrolladas durante todas las sesiones y las temáticas propias de los trabajos de grado a nivel particular, lo cual se hace evidente en tanto todos los seminarios solicitaron la producción de un texto al final de cada uno de ellos.

Por otro lado, muchos profesores realizan clases magistrales en la orientación de los seminarios, con participación de los estudiantes, sin embargo, destaca el hecho de que al finalizar algunas de las sesiones se solicite la realización de un texto escrito, cuya extensión o aspectos formales no son especificadas por ellos, a pesar de que dichos productos se convierten en herramientas para la asignación de calificación a los estudiantes de parte de los profesores.

Algunos de los profesores, asumen como un momento idóneo para la escritura los espacios programados para realizar trabajos en grupo para mejorar la comprensión de textos de alta complejidad, en tanto pareciera entenderse la importancia de la producción escrita para la reflexión y construcción de conocimiento (Carlino P. , 2004). Frente a ello, trabajar la escritura en grupos no se revela como algo planificado, sino más bien incidental, que desde la mirada de los profesores favorecerá el proceso: “si el documento parece como complicado, pues lo mejor es que se lea aquí con los compañeros, cada uno toma apuntes y luego empiezan a redactar lo que cada uno entendió” (O SG3 19032016) mientras que desde los estudiantes se asume como productor de un efecto negativo: “es que si uno no entiende qué es lo que está leyendo, o sea, es decir lo de Montoro, cómo voy a escribir una relatoría de algo que nadie

entiende, yo creo que ellos deberían explicar antes de pedir un trabajo escrito” (GD INFE 5 08042017).

Predominantemente, la solicitud de escritura se realiza en espacios por fuera de las sesiones de clase, buscando que el estudiante tenga un espacio para realizar la tarea de construcción del conocimiento: “Se considera que la manera de apropiar los conocimiento es motivar a los estudiantes a realizar una lectura y escritura avanzadas. La mayor parte de los temas comenzarán con una lectura (realizada por el estudiante (en casa) de uno o varios textos asociados al tema y finalizará con un pequeño ejercicio escrito” (P SG 2), lo cual muchas veces es comprendido por los estudiantes como una tarea en solitario y que únicamente responde a la necesidad de obtener una calificación, así como lo menciona uno de los informantes: “todas esas copias, esos, esas lecturas son muchas; uno es que como que no tiene de donde más sacar tiempo, yo lo termino haciendo como para que no me pongan el cero” (GD INFE 4 08042017).

Por otro lado, algunos docentes solicitan la producción de textos escritos como parte de las sesiones de trabajo, como una respuesta ante la solicitud de los estudiantes que afirman no tener tiempo para realizar estas actividades fuera de las sesiones correspondientes, tal como se puede ver en los siguientes fragmentos:

“(…) bueno, ahora si les parece mejor pues mientras yo voy trabajando con un grupo ustedes se reúnen y van haciendo el documento con el grupo para ver si tienen alguna duda, así no tienen que pensar en volver a otro espacio” O SG3 02042016; “ahí con calma en el puesto o pueden ir a las mesas a escribir, a hacer el ejercicio si tienen una duda pues yo ya voy a ir pasando por los puestos” O SG4 14042016.

4.4 Fases de la composición escrita

La producción escrita en formación avanzada demanda procesos sistemáticos tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de prácticas idóneas y que respondan al nivel académico. Debido a ello, la bibliografía reconoce la importancia de la enseñanza de la planeación, textualización y revisión de los textos (Narvaja de Arnoux E. , 2006; Bigi, 2010; Narváez Cardona, 2009).

Los hallazgos del presente estudio ponen en evidencia que no todo lo anterior se hace efectivo durante la producción, no solo de las tareas de escritura de rutina, sino que en muchas ocasiones ni siquiera se presenta como parte de la construcción de los proyectos de investigación, pues no hay un trabajo explícito sobre la planeación o revisión, sino específicamente sobre el producto final, por ello algunos estudiantes afirman tener que trabajar en solitario e intentando dar por sí mismos respuesta a sus dificultades: “pues eso es como un decir, porque en últimas uno entrega lo que ha hecho, a mi muchas veces me lo entregan sin comentarios, pero luego resulta que había muchos fallos, cuando uno ya ni se acuerda” (GD INFE 2 08042017).

A pesar de lo anterior, existen dos casos de profesores de los seminarios de la Maestría que trabajan sobre la planificación de textos escritos y realizan una revisión comentada de los mismos, sobre todo cuando se está abordando apartados del trabajo de grado: “a mí, me hizo así como un plancito, un bitácora de todo lo que tenía que entregarle, hay cosas que no le entendí y me las salté, luego en la asesoría me preguntó por qué no las tenía” (GD INFE 3 08042017). Esta situación es particular de los expertos en lengua de la línea PELE, pero no obtiene en todos los casos una percepción positiva de parte de los estudiantes, quienes manifiestan su inconformidad por la calidad o el fin de los comentarios en los textos: “yo si

prefiero que no me escriban nada, que jartera la rayadera, sobre la rayadera es como si no quisieran que terminemos eso nunca” (GD INFE 1 08042017).

Para finalizar, es importante destacar una situación que se generaliza al interior de los diferentes seminarios, la cual tiene que ver con la relevancia que se le da en la Maestría, a los textos finales, a los cuales se les confiere el poder para asignar calificaciones a procesos completos, aun cuando no se retroalimenta la calificación ni se ha acompañado el proceso de construcción del texto:

“todos esos trabajos, desde primer semestre lo único que se da cuenta es de la nota que le aparece, pero ni idea qué paso con eso si está o bien o si se cometieron errores, por ejemplo, cuando uno lo entrega y cree que lo hizo bien, pero resulta que entonces todos los demás lo hicieron bien porque es la misma nota para todos” (GD INFE 3 08042017).

4.5 Estrategias para soportar la escritura académica

Tal como lo mencionan Amieva y De Angelo (2010), la responsabilidad compartida se presenta como una regularidad a nivel teórico en procesos de formación en escritura académica, lo que en línea con los hallazgos de la investigación motiva la aparición de la presente categoría en tanto, regularmente los profesores asumen una responsabilidad por diseñar e implementar diferentes tipos de herramientas que aproximen o faciliten la producción escrita.

Sobre este aspecto, es notoria la brecha que se marca entre lo que hacen los profesores, lo que esperan hacer, cómo lo reciben los estudiantes y los efectos que se tiene de dicho esfuerzo.

Frente a la propuesta de los profesores resalta el desconocimiento en los programas de los seminarios de estrategias explícitas que ayuden a soportar el proceso de escritura

académica de los estudiantes, aunque bien vale la pena tener en cuenta que a partir de algunas de las propuestas presentes en los programas de los seminarios se podría inferir la preocupación de algunos docentes para formar, si se quiere apoyar, la escritura en aspectos formales tal como se evidencia en los requerimientos demandados por uno de los profesores: “textos escritos sobre lectura de los documentos; material elaborado en grupo, documento final con normas APA de máximo 5 páginas” (P SG3), lo cual da cuenta no solo de la preocupación por la escritura sino de algo más específico como son los aspectos formales de producción, reconocidos por Bigi Osorio (2010).

Entre las propuestas de los profesores, se debe destacar aquellas que a pesar de haber sido pensadas como un recurso importante no llegan a hacerse visibles durante la realidad de las sesiones, lo que se explica por impedimentos como los cambios en la programación producto de solicitudes realizadas por los estudiantes, o las mismas dinámicas al interior de un posgrado; los anteriores factores intrínsecos no favorecen la atención de las necesidades de los estudiantes (Carlino, 2009b).

Así, se encontró que en uno de los programas de los seminarios se enuncia: “Trabajo en curso: consistirá en un boceto del proyecto de investigación que sea el embrión de la propuesta de investigación de la Maestría, que deberán presentar y sustentar posteriormente” (P SG2), o también: “Reportes de análisis sobre las conferencias orientadas y un ejercicio final que se sustente analizando su proyecto y lo que le aporta el seminario electivo” (P SE1). Estas propuestas no fueron realizadas a lo largo de la ejecución de las actividades que habían sido planeadas para ello, dejando algunos estudiantes aun finalizando los cursos de la Maestría sin terminar el anteproyecto, tal como se refiere en el siguiente fragmento:

“en todos los seminarios se dice lo mismo, en las reuniones, en los correos, que al final en 4.º Semestre vamos a terminar, que en primero tal cosa, que en segundo otra, y nunca se vio eso, o yo no conozco quien lo haya conseguido como lo tenía planeado la Maestría, nosotros seguimos haciendo eso, pero yo no creo que antes de este semestre empezemos a terminar el informe” (GD INFE 5 08042017).

Ahora bien, al respecto de las estrategias algunos profesores dan cuenta durante los seminarios de brindar apoyo en forma de trabajos en grupo, tal como afirma el siguiente profesor durante una de las clases: “por líneas o como estaban trabajando pueden ir conversando y armando la reflexión, así está el espacio para que se pueda ver que todos entendieron” (O SE2 29102016), acompañamiento durante las lecturas previas: “entonces ustedes pueden ir leyendo los textos que les compartí, si tienen algún problema también tienen el *WhatsApp*, el teléfono o pueden venir a la oficina” (O SE3 18022017), entrega de guías de orientación y protocolos “en el material que fue enviado, ahí van a encontrar un modelo del RAE, de ahí pueden sacar el de ustedes tomando como base el otro” (O SG2 15112015), discusión de temas en específico y en muy pocos casos revisión *in situ* durante la ejecución de la tarea: “la idea es que a medida que vayan haciendo el ejercicio yo voy a ir pasando por las mesas para que veamos las claridades o las que no tanto” (O SE2 11112016).

Sobre los trabajos en grupo, los profesores reconocen la importancia del diálogo para favorecer no solo distintos tipos de evaluación, sino y por encima de ello la construcción del conocimiento a partir del aprovechamiento de las destrezas particulares de los estudiantes, tal como se ve en:

“Se propone a los maestrantes la posibilidad realizar encuentros pedagógicos, entendidos estos, como ámbitos que posibilitan la apertura hacia las otras personas, quienes directa o indirectamente tiene intereses comunes a partir del proceso de formación desarrollado en las instituciones educativas. Vivenciar los encuentros

pedagógicos posibilita transitar por las siguientes fases: la reflexión, la socialización y la transformación, mediante la estrategia de la conversación” (P SG3).

Algunos de los profesores al momento de solicitar la lectura de un texto para el trabajo durante o antes de la clase, participan activamente realizando lectura compartida del mismo, al tiempo que se van abriendo espacios para la reflexión entendiendo en estos procesos una naturaleza dialéctica no solo autor-lector sino, como parte de las diferentes comunidades que se conforman: “vamos a hacer esta lectura, la vamos a hacer despacio y entre todos para que podamos sacarle la sustancia, para que puedan, podamos hacer la reflexión”(O SE2 29102016).

Durante las lecturas compartidas los profesores se ocupan de aclarar conceptos y explicitar aspectos importantes, que son presentados en material de soporte tales como guía de lectura para la presentación de informes: “entonces ahí, quien se acuerda que es educación, qué autor habla de ella, qué es educar para García Márquez” (O SE3 18032017).

En relación a las guías de lectura, no solo presentan información correspondiente al género discursivo solicitado, sino que también funcionan como derroteros de construcción de los diferentes materiales que esperan los profesores de los estudiantes. En estos documentos, se hacen visibles consignas que en la voz de los estudiantes “escasean en detalles” (GD INFE 4 08042017), pero que según los profesores “dan cuenta de la preocupación por formar en la independencia propia de un nivel de posgrado” (O SG2 15112015).

Uno de los aspectos más relevantes al respecto de las estrategias de fomento y apoyo a la escritura académica se encontró en uno de los seminarios, en el que a pesar de que el profesor realizó una amplia propuesta teórica y metodológica, los objetivos solo se

cumplieron parcialmente. La propuesta del profesor incluyó estrategias tales como el trabajo en equipo, la asignación de roles, el acompañamiento mediante asesorías en la producción del material, la socialización, entrega de derroteros, solicitud de aspectos formales (incluyendo manuales de estilo), entre otros.

Las anteriores estrategias, en algunos casos no fueron bien valoradas por los estudiantes, entre ellas el apoyo para la formulación de un texto escrito bajo unos parámetros determinados y haciendo uso de los manuales de estilo, sobre lo cual un estudiante refiere requerir un proceso de formación al respecto, ya que los niveles educativos predecesores no le ofrecieron tal información: “de que le sirve a uno que le entreguen esa cartilla llena de cosas, de APA, citas, si uno no sabe cómo aplicar, porque a mí nunca me enseñaron a hacer eso, entonces ahora cómo voy a cumplirle al profesor” (GD INFE 3 08042017).

Otros datos encontrados dan cuenta de estrategias relacionadas con la necesidad de hacer un trabajo que reconociera la particularidad de cada una de las propuestas de investigación de los integrantes del seminario, así: “mirar la pregunta de cada uno”; “porque empecé a ver que la situación que el grupo de estudiantes, se había agotado en la generalidad y pedía con urgencia se particularizara” (E P INF1 270517). Esta estrategia reconoce la importancia de un trabajo sobre algunos apartados del trabajo de grado, temática desarrollada por Sabaj (2009) y que tenga en cuenta las necesidades particulares del estudiante.

Por otra parte, frente al género discursivo RAE se evidencia también un proceso de guía u orientación para la construcción de este género, tal como se aprecia en el siguiente fragmento: “Consistirán en un resumen de cada una de las lecturas propuestas para el curso” (P SG2), lo que hace de la entrega de modelos, es decir un resumen analítico especializado

terminado, una generalidad para que sea seguido o imitado según sea el caso por parte de los estudiantes de la Maestría. Esta estrategia, se convierte en un apoyo para aquellos estudiantes que no se habían enfrentado con anterioridad a este género discursivo: “a mi si me gustó que me dieran un RAE ya terminado, así uno sabía qué poner, y todo, hasta yo cogí la tabla que nos enviaron y lo entregué ahí mismo, porque no tenía ni idea de cómo empezar” (GD INFE 1 08042017).

4.6 Relación escritura académica y proyecto de investigación

Como parte de la dinámica de la maestría, resalta la bifurcación entre los procesos de escritura de rutina y la construcción del proyecto de investigación propiamente dicho, por lo cual en la presente investigación también se buscó comprender de qué manera se da la relación planteada entre los géneros discursivos presentes en los seminarios, la realización de los mismos y la construcción del informe final de investigación.

Destaca la visión de algunos estudiantes de no sentir ningún tipo de relación entre tareas de escritura tales como construcción de los Resúmenes analíticos especializados (RAE), informes de lectura, ensayos, protocolos y relatorías con la construcción específica de sus proyectos de investigación. Esta idea no resulta del todo incomprensible tomando en cuenta que el currículo de la Maestría se ha diseñado principalmente con orientaciones disciplinares propias de la educación, razón por la cual las prácticas de escritura desarrolladas por los profesores lo evidencian:

“porque el investigador le implica la rigurosidad temática y metodológica, pero para ganar en profundidad en un aspecto muy específico y muy determinado de una realidad que él está abundando, el profesor necesita tener un horizonte conceptual amplio que de pronto podría hasta incluso sacrificar profundidad pero que si haya un dominio claro, porque mientras que el uno está pensando en propuesta pedagógica el otro está en pensando en proyecto de investigación que ha sucedido en la práctica” (E P INF1 270517).

Al respecto, deviene importante la forma en que las tareas de lectura y escritura, son entendidas por algunos estudiantes como un impedimento en su formación como Magíster, entendida ella como un medio para la realización del trabajo final de investigación “y para qué todo eso, si al final el cartón se lo entregan cuando haga la tesis, eso es lo único que piden” (GD INFE 2 08042017). Esta razón explica la forma en que muchas de las propuestas de los profesores terminan convirtiéndose en obligaciones por cumplir cuya único propósito es el de complacer al profesor: “ahí uno se da cuenta, como que le toca es forzar todo para poder darle gusto al profesor, porque uno de donde va a meter esas cosas del seminario si lo que uno está, es decir la investigación no tiene nada que ver con eso” (GD INFE 3 08042017).

De otra parte, el proyecto de investigación como una práctica de escritura compleja alcanza un nivel de sobrecarga tal, que los estudiantes sienten que los avances en el mismo deberían estar mediados por todas las actividades realizadas durante la Maestría:

“es que para que, las tareas que se inventan tienen que ayudarle a ver qué hace con ese proyecto, la tesis, pero uno por estar pendiente de todo lo demás como que deja eso al otro lado, y ahí si empiezan a pedir, que no hay avance, que uno es irresponsable” (GD INFE 3 08042017).

Con esto, los seminarios de línea asumen, la tarea de acompañar a los maestrantes tanto en la construcción de la propuesta de investigación, como en el anteproyecto, el trabajo de campo y el informe final, tal como se aprecia fragmentos de los programas: “en la medida del tiempo, en cada sesión, se hará un trabajo práctico cuyo propósito es la configuración del anteproyecto de investigación” (P SL1); “un ensayo final, que se escribirá y sustentará de manera individual. La escritura del ensayo será la conclusión de un proceso reflexivo e investigativo que los participantes emprenderán a partir del problema investigativo” (P SL2);

“proporcionar a los estudiantes bases teóricas y conceptuales que iluminarán sus prácticas pedagógicas como maestros o futuros maestros y sus perspectivas de investigación en el campo de la Pedagogía de la Lectura y la Escritura” (P SL4).

El acompañamiento referido, escasea en gran medida si se piensa en lo que los estudiantes esperan de ello, sobre todo por la gran variedad de temáticas exploradas en el marco de las distintas investigaciones. Al respecto, los profesores asumen en diferentes momentos un trabajo sobre temáticas generales del campo de la educación con las que buscan alcanzar a todos los estudiantes, quienes refieren que lo anterior se realiza sin mucho éxito:

“pues cuando se ponen y hablar y hablar, y hablan de todo pasan de física a matemáticas, luego de desplazados, hasta sexualidad y uno al final de que se coge, porque de todo eso que dijeron uno ni sabe que es lo que le podría servir” (GD INFE 5 08042017).

Frente a todo lo anterior, podría considerarse la necesidad de viabilizar estrategias para lograr una mayor articulación entre los seminarios y la tarea de hacer investigación, lo que representaría para los estudiantes un mayor dinamismo en la incursión a la comunidad científica, siendo este un objetivo de los programas en investigación.

Al respecto, las prácticas de escritura se encontraban en el marco de los denominados trabajos escritos, que respondían a la construcción de un producto que diera cuenta de las temáticas tratadas durante el seminario, las cuales debían ponerse en línea con el trabajo de grado de los maestrantes. Dichos trabajos, según los programas, daban cuenta de invitaciones a la reflexión, al planteamiento de un punto de vista crítico y estaban proyectados a convertirse en prospectos de apartados del informe final del trabajo de grado, lo que se hace presente en: “Se espera, como producto final del seminario, que cada estudiante presente su

proyecto de investigación ante un público conformado por los estudiantes de la línea y profesores de la maestría” (P SL3); “Trabajo en curso: Consistirá en un boceto del proyecto de investigación que sea el embrión de la propuesta de investigación de la maestría, que deberán presentar y sustentar posteriormente” (P SG2).

4.7 La respuesta de los estudiantes

La voz de los estudiantes, como ya fue mencionado, se recolectó a partir de 3 de los instrumentos aplicados durante la investigación (la encuesta, la observación directa y el grupo de discusión). El interés sobre los estudiantes siempre estuvo orientado a conocer la forma en que estaban percibiendo la labor realizada por sus profesores y las formas como estaban respondiendo a las demandas de escritura a lo largo de los seminarios.

Al respecto de la escritura académica, el 77.7% de los estudiantes afirman percibir en sus profesores un interés medio o bajo por la escritura académica, sobre todo por la enseñanza y el acompañamiento sobre la misma. Esto se convierte en motivo de preocupación, si se admite el planteamiento de Bigi Osorio (2010) sobre el estudiante de posgrado que “no había vivido ni conocido estrategias para la composición textual (...)”, frente a esto algunos estudiantes muestran desacuerdo con los grados de exigencia, tanto en cantidad como en calidad de las demandas de sus profesores refiriendo en algunos casos preferir la indiferencia de parte de los profesores, tal como se evidencia en: “cuando a uno le piden y le piden, es como si uno ya supiera, pero hay otros que ni eso, yo creo que ni ellos saben lo que quieren, por eso es mejor cuando hacen que no les importa” (GD INFE 2 08042017).

En línea con lo anterior, también se encontró que la percepción de los estudiantes se encuentra mediada por la propuesta de trabajo de sus profesores en cuanto a las lecturas sugeridas y la autoría de los mismos materiales, poniéndose en evidencia una mayor filiación

o reconocimiento académico por aquellos profesores que trabajan con material de su propia autoría: “mira el profe, el presenta el cuentico, el texto, el artículo, el libro, y todo es de él ahí como que te dan ganas de leer, de aprender lo que hace” (GD INFE 4 08042017).

Es importante destacar que para los estudiantes, la escritura solo se revela como una forma de ser evaluados, tal como se menciona en: “pero es que al final qué, qué es lo que importa, no es que, es solo que, pues como que la nota, no perder esto y no tener que uno vaya a repetir” (GD INFE 5 08042017).

Lo anterior se ratifica a partir de las dinámicas académicas, en tanto las tareas de escritura se corresponden con deberes escolares cuyo fin último es la obtención de una calificación para lograr la aprobación del seminario, lo cual se hace evidente en el siguiente fragmento en el que el profesor menciona diferentes actividades relacionadas con tareas de escritura, a las cuales se les asigna un porcentaje de la nota final del seminario: “Evaluación: Participación 20%, exposición del tema 20%, avance del anteproyecto 20% y proyecto final 40%” (P SL1). Esto se hace presente incluso durante la elaboración del trabajo final de grado, ya que para los estudiantes el mencionado documento es solo la forma de obtener su titulación, desconociendo en ello la importancia que entraña dicho documento como parte del proceso formativo en los niveles de maestría.

Los estudiantes refieren que durante los diferentes seminarios que hacen parte de la Maestría, las tareas de lectura abruman por las condiciones particulares tanto a nivel personal, como profesional, en las que se debe asumir dicha tarea, y es así como es mencionado durante una de las sesiones: “y a qué hora, si yo tengo que trabajar y tengo que ver con mi familia y muchas cosas, yo no puedo leer todo eso” (O SE3 18022017). Dichas tareas de lectura, que

en pocas ocasiones son evaluadas -en algunos casos con controles de lectura, reseñas o discusiones grupales-, a veces se convierten en ejercicios que no se asientan durante las sesiones del seminario, y que se refieren como elementos desligados uno del otro. Al respecto destaca el hecho que los estudiantes afirmen sentirse solos durante este tipo de actividades, al tiempo que refieren la necesidad de acompañamiento sobre todo para textos técnicos, los cuales no tienen relación con procesos formativos de pregrado.

Los estudiantes de la Maestría desarrollan diferentes percepciones al respecto de los profesores que orientan los seminarios, y las prácticas de lectura y escritura propuestas por ellos. De esta manera se encontró que para algunos estudiantes, la las lecturas y las mismas clases se convierten en algo demasiado complejo de manejar, para lo cual se requiere, o se esperaría un apoyo por parte de la Universidad:

“Oye si verdad, también, eso era una cosa que uno decía esto es pa'tres semestres, o yo no sé; era tanta información que yo quedaba...”; “ve, pero ahora sentimos que tenemos unos vacíos, entonces uno no sabe cómo acoplar la investigación con el tema que le toca, entonces que le toca hacer a uno, leer todo lo que no leyó, y leer todo en investigación, ummm todo lo que no nos dieron, entonces en últimas leer nosotros mismos lo que no nos dieron en las clases” (GD INFE 3 08042017).

Por otra parte, resulta importante destacar cómo perciben los estudiantes, la forma en que los profesores de los seminarios usan la escritura, en lo cual resalta el hecho que el 27,7% de los estudiantes reconozca que sus profesores escriban para producir conocimiento y preparar sus clases. En línea con lo anterior, solo el 5.5% de los estudiantes consideran que sus profesores utilizan la escritura por diversión o para participar en concursos académicos, demarcando la distancia que existe entre la labor de enseñanza y la vida personal “por eso, cuando me preguntas por cuando creo que leen ellos, yo me imagino que para la clase o si

están estudiando o con un asesoría encima, de resto no creo a qué hora van a hacer más” (GD INFE 5 08042017).

Del mismo modo, es muy importante destacar que para otros estudiantes la escritura no es una ocupación de sus profesores, en tanto no ven como parte de su quehacer en las diferentes sesiones una puesta en escena de la escritura (EE-INFE), dejando en algunos casos la sensación de separación completa y de injusticia, en tanto se asume que la demanda no se encuentra en línea con la oferta de modelos a seguir, salvo en un caso específico en el que un estudiante refiere cómo lo afecta el hecho que su profesor produzca el material que utiliza durante sus clases: “uno le lee lo que él diga, lo que mande, sobre todo porque uno ve que él mismo hizo esos talleres, esos artículos, hasta el cuento ese que nos entregó, ¿no?” (GD INFE 5 08042017).

Para finalizar, al respecto de la forma en que los estudiantes responden a las demandas académicas propuestas por sus profesores, se encontró que la mayor parte de los estudiantes intentan suplir sus necesidades o inquietudes con compañeros de la misma Maestría, preferiblemente de su misma línea de investigación, aunque en otros casos también se recurre a amigos o familiares que hayan o se encuentren cursando estudios similares: “yo creo que mi compañera es mi tutora, y yo soy la de ella para que no nos regañe la profe’ en serio como es posible que nos paguemos toda esa plata para esto” (GD INFE 3 08042017).

Los estudiantes muy rara vez recurren a los profesores para aclarar sus dudas, aun cuando se abran espacios tales como asesorías, incluso con los posibles directores de trabajo de grado, asumiéndose por parte de los estudiantes un trabajo en solitario para afrontar las demandas académicas de la Maestría.

5 Conclusiones y reflexiones

Los hallazgos de la investigación se constituyen en un insumo de reflexión, en tanto a partir de estos emergen diálogos personales, que en la práctica profesional podrán aportar al quehacer investigativo y académico.

En este apartado se presentan las conclusiones y reflexiones que suscita el proceso de investigación en tres secciones, la primera hace referencia a la síntesis de los hallazgos en función de los objetivos de investigación planteados, en segundo lugar se presenta desde la reflexión propiciada por la experiencia investigativa las implicaciones que fueron develadas al respecto de los hallazgos y a la luz de los antecedentes y referentes teóricos que soportan este estudio; por último, se plantean algunos interrogantes que quedan expuestos a partir de los resultados de esta investigación, que se espera den lugar a nuevos procesos en el marco del interés por las prácticas de escritura en estudios de posgrado.

5.1 Conclusiones referidas a los objetivos de investigación

Hablar de prácticas de escritura a nivel posgradual, se ofrenda como una posibilidad de comprensión de los procesos educativos con requerimientos y compromisos de gran exigencia tanto para los ingresantes como los egresados de los diferentes programas. A partir de lo anterior, se presentan algunas conclusiones que permiten reflexionar desde los hallazgos de la investigación, vistos como invitaciones no solo a la comprensión de las prácticas de escritura, sino a la posibilidad de reconfiguración de la forma en que se viene pensando el quehacer escritor en el marco de las maestrías, tanto en la Universidad del Cauca como en Colombia.

En primer lugar, se logró interpretar las prácticas de escritura presentes en la Maestría en Educación modalidad investigación, no solo a través del actuar de profesores y estudiantes

sino, a través de sus voces, las cuales recrearon, entre otras cosas, su comprensión de la escritura, la relación de ésta con la investigación, y los encuentros o desencuentros que se dan en los diferentes seminarios.

Frente a la escritura como algo que debe ser enseñado y cuyo aprendizaje no se detiene de uno a otro nivel académico, destaca que para profesores de la Maestría leer y escribir como se hace en un posgrado, sea entendido como una cuestión natural y propia de los ingresantes, ya que los profesores universitarios asumen que sus estudiantes ya conocen los géneros discursivos propios de este nivel académico. Lo anterior, se revela en la demanda de tareas de escritura que deben ser asumidas de forma autónoma, con apoyos limitados en cuanto acompañamiento y en ausencia de grupos de investigación.

La práctica de escritura desarrollada por los profesores del programa se convierte en un referente de peso para los estudiantes, en tanto estos son afectados por la forma en que actúan y enseñan sus profesores, esto representa una mayor filiación por aquellos profesores que dan cuenta de producciones escritas propias y publicadas. Esta circunstancia también demarca, el interés que puedan desarrollar los estudiantes por la escritura académica.

Los estudiantes de la cohorte parecen tener un interés muy limitado por la realización de publicaciones o de ingresar a una comunidad científica, en tanto parecieran revelar mayor interés por la labor docente que desempeñan en cada una de sus instituciones. Esta misma característica pareciera estar configurando los objetivos y las dinámicas de las sesiones, convirtiendo los espacios abiertos de reflexión en un lugar de problematización de las circunstancias propias de la experiencia como docentes.

El concepto de práctica de escritura, entendido como algo propio de una comunidad académica o científica, adquiere relevancia gracias a los grupos de investigación, sin embargo el programa pareciera caracterizarse por la ausencia de apoyo o participación de los mismos, razón por la cual los ingresantes a este sistema se muestran despreocupados por ello.

La exploración de las prácticas de escritura que promueven los profesores de la Maestría en Educación, se constituyó en un espacio idóneo para la aplicación de una metodología histórico hermenéutica desde un enfoque etnográfico, en tanto cada una de las técnicas e instrumentos implementados permitieron cumplir los objetivos propuestos.

5.2 Conclusiones desde la reflexión de cara al futuro

A nivel personal, la exploración de las prácticas de escritura de la Maestría en Educación abrió nuevas puertas de reconocimiento y aproximación a la realidad de los programas de posgrado, como los de la Universidad del Cauca, que demandan un mayor compromiso en la formación en investigación tanto a nivel institucional como de los integrantes del programa en diferentes niveles. El compromiso, debe asumirse desde todos los actores implicados en procesos académicos e investigativos, a la luz de responder a las demandas particulares de la población que conforma en este caso específico la Universidad del Cauca.

Desde lo anterior, es importante destacar algunas tensiones que se dan en función de interrogantes como ¿qué se está haciendo por la escritura en los posgrados?, ¿cómo se está haciendo?, ¿Cuándo? y bajo qué comprensiones del quehacer profesional y académico.

Al respecto del qué, la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca se encuentra en proceso de construcción y consolidación de procesos al respecto de la escritura, su enseñanza y el proceso que entraña apropiarla como algo connatural a un programa de

educación avanzada. Es importante generar un mayor compromiso que visibilice la importancia de enseñar a escribir y, que se sobrepase la visión de la escritura como un modo de evaluación llegando a reconocerla desde la naturaleza epistémica, como herramienta de fortalecimiento de las comunidades científicas.

La Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, se encuentra realizando trabajo específico sobre la escritura, a través de intervención de apartados del trabajo de grado, reflexión de géneros propios de la disciplina y construcción de material del área de la educación, sin embargo aún falta mayor acompañamiento en aquellas prácticas de escritura que se estiman de alto grado de complejidad, a través de grupos de investigación y fomentando en la comunidad universitaria la cultura científica.

A pesar de que el trabajo realizado en escritura, aparece de varias formas explícitas o implícitas, deliberada o arbitrariamente, debe asumirse una nueva dinámica que incluya la enseñanza de la escritura en niveles académicos particulares buscando habilitar a los estudiantes para asumir los retos que entraña la construcción de géneros discursivos propios de un nivel de posgrado, tomando en cuenta que cada nivel académico trae consigo demandas propias y mayores, para las que los estudiantes requieren acompañamiento y formación específica.

Con todo lo anterior, el aporte es al estado del arte de la escritura en posgrado a través del establecimiento del panorama actual de la Maestría en educación de la Universidad del Cauca. Los datos sugieren una falta de reconocimiento por la necesidad de consolidar grupos de investigación fundamentados en las redes de apoyo entre expertos y aprendices, o pares y expertos, que fomenten la construcción del conocimiento.

Con todo, la investigación, la educación y la pedagogía empezarían a formar al interior del programa un corpus de trabajo contingente que habilite tanto a los estudiantes en formación, profesores en servicio y formadores de formadores, a dinamizar la comunidad académica, fomentando la competencia con las vanguardias nacionales e internacionales mejorando la inserción de los egresados del programa a la realidad científica y no solo a la académica a nivel global.

Por último, la determinación de las prácticas de escritura promovidas por los profesores de los seminarios de la Maestría en Educación, dilucidó la forma en que se relacionan las demandas de los profesores y las formas que utilizan los estudiantes para responder a ellas, haciéndose presentes estrategias de apoyo como entregas de material, apertura a asesorías, retroalimentación y socialización grupal de los productos escritos. Al respecto de esta dinámica de abordaje de la escritura se requiere seguir fomentando la apropiación del interés por el ingreso a las comunidades científicas por parte de todas las instancias y con ello, crear procesos multidireccionales en los que exista una posibilidad de diálogo académico en procura de hacer aportes al conocimiento.

Con esto, se hace posible comprender la forma en que los estudiantes asumen su papel al interior de la escritura sobre todo de los proyectos finales de investigación, con una actitud de dependencia por sus profesores, quienes (en muchos casos también los directores de trabajo de grado), asumen un alto nivel de respuesta por parte de sus estudiantes, dejando ver una falta de reconocimiento de responsabilidades por ambas partes, secundaria a la falta de procesos claros e institucionalizados.

5.3 Algunos interrogantes

Si bien, el propósito de cualquier investigación es dar lugar al esclarecimiento de las penumbras que existan respecto del tema, no resulta posible negar el hecho de que cada investigación deja abiertas nuevas inquietudes que pueden llevar a nuevos procesos de investigación, razón por la cual se presentan algunos interrogantes que surgieron desde la práctica investigativa que llevó a consolidar el presente trabajo.

¿Qué es lo que esperan los ingresantes a un programa de Maestría al respecto de la escritura?

¿Cómo responde actualmente la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca como institución a los requerimientos actuales al respecto de las prácticas de escritura?

¿Cuál es la relevancia de propender por la estandarización de géneros discursivos propios de estudios de posgrado al interior de la Universidad del Cauca?

Bibliografía

- Amieva, R., y De Angelo, C. (2010). La enseñanza de la escritura académico-científica para la pronta definición de los proyectos de tesis de posgrado en ingeniería. *Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (págs. 785-791). Río Cuarto: UniRío.
- Bajtin, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (págs. 248-293). México: Siglo XXI.
- Baquero, P. (2004). *La investigación en el aula: una estrategia para la transformación de las prácticas docentes*. Bogotá: La Salle.
- Bazerman, C. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Parlor Press LLC.
- Bigi, E. (2010). Prácticas de escritura en postgrado: Proceso para la construcción del texto. *Acción pedagógica*, 19(1).
- Campo, J. (2015). *Prácticas pedagógicas que desarrolla un docente de tercer grado para la enseñanza de la escritura en el área de lengua castellana de la institución educativa José Eusebio Caro, sede los Campos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Carlino, P. (2004). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y cómo se escribe en la Universidad/Institutos de formación docente, IFD? *Simposio Leer y Escribir en la educación superior, I Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones educativas en Latinoamérica"*. Santa Rosa: Universidad Nacional de la Pampa.

- Carlino, P. (2005). *La escritura en la investigación*. Recuperado el 18 de Octubre de 2016, de Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Seminario permanente de investigación de la maestría en educación de la UdeSA. Buenos Aires (Argentina): <http://www.aacademica.org/instituto.de.lingoistica.de.la.universidad.de.buenos.aires/box/paula.carlino/66.pdf>
- Carlino, P. (2008). Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento. *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Bogotá. Recuperado el 10 de Octubre de 2016, de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-desafios-para-hacer-una-tesis-de-posgrado-breve-2008pdf-Wx7q8-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2009). Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado. En E. Narvaja, *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (págs. 220-239). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Carlino, P. (2009b). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, E.E.U.U. y Argentina. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 6-17. Obtenido de <http://www.pucmm.edu.do/STI/campus/CDP/ComunicacionPublicaciones/Paginas/CuadernodePedagogiaUniversitaria.aspx>

- Chamorro, A., Gonzáles, M., y Gómez, A. (2008). *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá*. Bogotá: La Salle.
- Chois, P., y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259.
- Colimba, J. (2014). *La enseñanza de la lecturay a la escritura a partir del discruso oral argumentativo sobre situaciones cotidianas escolares*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Colombo, L. (2012). Grupos de escritura en el posgrado. *VIII jornadas de material didáctico y experiencias innovadoras en educación superior* (págs. 1-13). Buenos Aires: Centro universitario regional paternal - UBA.
- Colombo, L., y Zambrano, J. (2013). ¿Qué escriben los estudiantes de posgrado? Tipos de textos solicitados en los seminarios. *Forma y Función*, 26(2), 41-55.
- Congreso de la república de Colombia. (1992). *Ley 30 28 de Diciembre*. Bogotá.
- Consejo Superior Universidad del Cauca. (09 de 09 de 2016). *Acuerdo 048 de 2005*.
Obtenido de Unicauca: www.unicauca.edu.co
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw Hill.
- Cruz Martínez, A. (2015). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia de la UPN. *Investigación educativa de la REDIECH*(9), 51-59.

- Dijk, T. v. (1988). *Texto y contexto. Semántica y Pragmática del Discurso*. Madrid: Catedra.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid. España : Morata.
- Goetz, J. P., Goetz, M. D., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata .
- Gómez, M. A., Deslauries, J. P., y Alzate, M. V. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado: Investigación, escritura y publicación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista CTS*, 13(5), 131-155.
- Mendoza Ramos, A. (2014). Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel de posgrado. *Innovación educativa*, 14(66), 147-176.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Por primera vez el país mide la deserción en los programas de posgrado*. Bogota: Mineducacion.
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de Septiembre de 2016). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Decreto 1001 (3 de Abril de 2006): http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf
- Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines. *Peer Review*, 6(1), 4.
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41(1), 169-200.

Moya Pardo, C., Vanegas Sánchez, I., y Gonzáles Gonzáles, C. (2013). *Escribir hoy en el posgrado: Escritura académica y producción de conocimiento*. Bogotá:

Publicaciones Universidad Externado.

Muñoz, D. (2016). *Concepciones sobre investigación que construyen los estudiantes de séptimo semestre dle programa LEBEA FUP, durante el desarrollo de la estrategias didáctica pedagógica. Portafolio, en el curso de investigación educativa en el primer periodo académico-14*. Popayán: Universidad del Cauca.

Murillo, M. (2010). *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad*.

Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Narváz Cardona, E. (2009). Escritura académica en un programa de formación en epidemiología: Reflexiones sobre prácticas de enseñanza. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 7(13), 13.

Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 95-118.

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M., Pereira, C., Nogueira, S., Vitale, A., y Carlino, P. (2009). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado.

Ponencia presentada en el II congreso internacional Cátedra Unesco. Valparaiso: Santiago Arcos.

- Navia, E. (2011). *Las interacciones verbales y la rejila de evaluación en el proceso metacognitivo de la composición escrita. Caso estudiantes grado 6 Institución Educativa Madre Caridad Brader (Rosas)*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Pereira, C., y Di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones Sociales e interacción entre pares. *Revista signos*, 40(64), 405-430. Obtenido de <http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos.htm>.
- Pérez, A. (1998). *Autonomía Profesional del Docente y Control Democrático de la Práctica Educativa*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Pérez, M., y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pino, M. (2015). *Estrategias discursivas orales en un aula multigrado en el desarrollo de una secuencia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del género fábula: "La Fábula, un encuentro multicolro del discurso en un aula multigerado"*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 ed.). Madrid: Autor. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <http://www.rae.es/rae.html>
- Riascos Perlaza, N. (2014). *Estrategias discursivas en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura construidas en clase de lengua castellana*. Popayán: Universidad del Cauca.

- Rodriguez Cabañas, S. (2008). Propuesta de producción textual académica para la maestría en Pedagogía de la FES ARAGÓN . *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa-Aprendizaje y Desarrollo Humano* (pág. 8). UNAM: México.
- Russell, D., y Cortes, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities? En M. Castelló, y C. Donahue, *University writing: selves and texts in academic societies* (págs. 3-18). United Kingdom: Emerald.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Signos*. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n69/a06.pdf>
- Universidad del Cauca. (23 de Mayo de 2016). *Maestría en Educación*. Obtenido de Universidad del Cauca: <http://www.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-posgrado/mestria-en-educacion>
- Vargas 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.
- Vázquez Villanueva, G. (2009). Una ardua construcción de identidades enunciativas: Memora profesional y saber. En E. Narvaja de Narnox, N. Bermúdez, P. Carlino, G. del Rosal, M. di Stefano, C. Hidalgo, . . . G. Vásquez, *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (págs. 163-184). Buenos Aires: Santiago Arcos.

Villalón Molina, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Anexos

1) **CONSENTIMIENTO INFORMADO** **-INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES-**

OBJETIVO

La presente investigación es responsabilidad de HÉCTOR IVÁN GUERRERO JIMENEZ, maestrante en educación, bajo la dirección de la Doctora MARY EDITH MURILLO FERNÁNDEZ. El objetivo de la investigación es interpretar las prácticas de escritura promueven los profesores de la IV Cohorte de la Maestría en Educación de la Universidad del Cauca. Por ello, se espera contar con la participación de los docentes y estudiantes de algunos de los seminarios desarrollados durante la IV cohorte del mencionado programa.

PROCEDIMIENTO

Una vez haya aceptado participar en el proyecto de investigación, usted recibirá un enlace al correo electrónico, que le dará acceso a la encuesta dispuesta para la recolección de información que para ser diligenciada tomará aproximadamente 15 minutos. La encuesta será almacenada en medios digitales, con el objeto de ser revisada y analizada después por el investigador, con el objeto de dar respuesta al problema de investigación. Además, durante algunas clases se realizará un registro filmico con el objeto de recolectar la mayor cantidad de información sobre las dinámicas.

CONFIDENCIALIDAD

La participación en este estudio es voluntaria y la información obtenida durante las encuestas, y las observaciones será utilizada única y exclusivamente para los objetivos propuestos dentro del proyecto; además toda la información será almacenada, custodiada y utilizada solo por el investigador y para los fines expuestos. Durante el proceso de divulgación de la investigación se omitirán los nombres de los participantes, replazándolos por un código que proteja la identidad de cada uno de ellos.

Todos los participantes tienen derecho a realizar cualquier tipo de pregunta referente al proyecto y su objeto durante la duración del mismo; también pueden dejar de formar parte de él si así lo consideran. También están facultados para rehusarse a responder a alguna pregunta durante la entrevista si esta le afecta de forma negativa. La participación en la investigación no ofrece riesgos de ningún tipo para los colaboradores, quienes no recibirán retribución económica alguna por ello.

Desde ya le agradecemos su participación.

ACEPTACIÓN

Acepto participar libre y voluntariamente en esta investigación. He sido informado (a) del objetivo de este estudio, se me ha indicado también que tendré que responder preguntas en una encuesta, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a HECTOR IVÁN GUERRERO JIMÉNEZ al teléfono 3154880569 o al E-mail: higuerrero@unicauca.edu.co

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a HÉCTOR IVÁN GUERRERO JIMÉNEZ, a través de los medios mencionados anteriormente.

PARTICIPANTE

INVESTIGADOR

2) ENTREVISTA PROFESOR

1. Tomando en cuenta su práctica docente, su vida profesional y personal ¿cómo entiende la escritura, cuáles han sido las razones que posiblemente la han llevado a acercarse a ella? ¿Cuál considera usted que es la relación que existe con la lectura?

2. Durante sus clases es posible ver que “propone actividades de escritura relacionadas con nuestros proyectos de investigación, al respecto ¿cuál es para usted la relación entre escritura e investigación? O ¿cuál es el papel de la escritura en la investigación?

3. ¿Cuál cree que es el papel de un profesor no experto en lengua con respecto a la escritura de sus estudiantes?

4. Usted propuso a los estudiantes escribir durante el seminario que orienta, desde su mirada ¿qué les propone escribir? (¿qué tipo de tareas? ¿qué apoyos ofrece?) ¿con qué propósitos lo hace? ¿qué espera que ellos hagan y aprendan? ¿con qué criterios evalúa sus textos escritos?

5. ¿Cómo cree usted que valoran los estudiantes, el papel que usted como profesora desempeña sobre su escritura académica?

6. El trabajo realizado durante el seminario a su cargo, ¿intentó usted poner en línea las actividades desarrolladas con los trabajos de grado de los estudiantes? ¿Cuál considera usted que es la importancia de esta forma de hacer un seminario?

3) MATRIZ DE ANÁLISIS PROGRAMAS SEMINARIO

SEMESTRE	NOMBRE	TIPO			CODIFICACIÓN			COMPONENTE			FORMACIÓN PROFESOR A CARGO		OBJETIVO	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	MOMENTO LECTURAS		AUTORES	PRÁCTICAS DE ESCRITURA
		GRAL	LÍN	ÉN	OSG1-EPI-*****	X			DOCTORADO	Lic. Educación Física	FORMACIÓN PREGRADO					PREVIA	EN CLASE		
											EDU	INV							
I	EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA	X			OSG1-EPI-*****	X			DOCTORADO	Lic. Educación Física	Propiciar encuentros de reflexión en torno a la Epistemología de la educación al interior de las Ciencias Humanas Sociales	Con-versación; Protocolo	PROTOCOLO & TALLERES	X	X	VARIOS	PROTOCOLO, TALLER EN CLASE		
	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA	X			OSG1-INV-*****		X		Ph D	Estadística	Se espera que el estudiante, a partir del Seminario comprenda las características, alcances y limitaciones de los enfoques metodológicos cuantitativo, cualitativo y mixto; en la investigación educativa; identifique los métodos y procedimientos metodológicos apropiados al diseño de su "propuesta de investigación"	SEMINARIO TALLER INVESTIGATIVO	EXPOSICION & RAE	X		Goetz, Goetz & Lecompte	EXPOSICIÓN; ANTEPROYECTO		
	LÍNEA I		X		OSL1-*****		X		MAESTRÍA	Lic. En Literatura y Español	Construir una base teórica que servirá como punto de partida para la formulación del marco teórico/conceptual que orientará sus perspectivas de investigación	SEMINARIO TALLER INVESTIGATIVO	PARITICIPACIÓN, EXPOSICIÓN, ANTEPROYECTO, PROYECTO FINAL		X	VARIOS	EXPOSICIÓN; ANTEPROYECTO; TALLER		
II	MÉTODOS Y ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA	X			OSG2-MET-*****		X		DOCTORADO	Lic. Educación Física	Propiciar encuentros de reflexión en torno a la explicitación del enfoque y su multiplicidad metodológica en los proyectos de investigación	Con-versación; Protocolo	Trabajos escritos, lectura	X		Lévinas	TRABAJO FINALES, TRABAJOS ESCRITOS		
	PROBLEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS	X			OSG2-PRO-*****		X		MAESTRÍA	Lic. En Ciencias de la Educación	Comprender los problemas educativos contemporáneos para proponer una ruta de acercamiento y posible solución a uno de los problemas que afectan nuestra institución educativa	SEMINARIO ALEMÁN	PROTOCOLO, TRABAJOS ESCRITOS, TRABAJO FINAL	X	X	MONITORO	PROTOCOLO, EXPOSICIÓN, TRABAJOS ESCRITOS		
	LÍNEA III		X		OSL2-*****		X		DOCTORADO	Lic. En Literatura y Español	Generar espacios, situaciones y condiciones para ubicar y contextualizar una epistemología de la lectoescritura, la lengua y el lenguaje mediante la relación y transacción dinámica con los proyectos de investigación para la cualificación, adecuación y construcción de soportes investigativos intensivos y pertinentes	SEMINARIO	Continua y sistemática: Lectoescritura, socialización y discusión de textos referenciales y personales; exposición de documentos; evaluación escrita y oral; portafolio multimedial; ensayo final	X		VARIOS	ENSAYO FINAL, ANTEPROYECTO, TRABAJOS ESCRITOS		
III	EMERGENCIA DE DATOS EN LA VIDA COTIDIANA		X		OSE3-EME-*****		X		DOCTORADO	Lic. Educación Física	Dar sentido a los datos al interior de un proyecto de investigación cualitativa	Seminario	Trabajos en clase	X	X	VARIOS	TRABAJO EN CLASE		
	EDUCACIÓN Y POSTCONFLICTO. PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA LA PAZ		X		OSE3-EDU-*****		X		DOCTORADO	Antropología	Propiciar algunos elementos que alimenten la reflexión entre educación y posconflicto con miras a la identificación de propuestas educativas para la paz	Seminarios: conferencias, lecturas y trabajo final		X		VARIOS	TRABAJO FINAL		
	LÍNEA III		X		OSL3-*****		X		MAESTRÍA	Lic. En Literatura y Español	Contribuir en el desarrollo de un proyecto de investigación que responda a los lineamientos de la línea PELE, con base en la propuesta realizada en el seminario de línea I y en los referentes teóricos y metodológicos abordados en el seminario de línea II y en los seminarios generales	SEMINARIO TALLER INVESTIGATIVO	Trabajos escritos, anteproyecto	X		VARIOS	TRABAJO FINALES, TRABAJOS ESCRITOS		
IV	SABER PEDAGÓGICO Y CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR		X		OSE-SAB-*****		X		MAESTRÍA	Lic. En Ciencias Sociales	Generar propuestas pedagógicas, teniendo en cuenta la relación entre exigencias de políticas educativas globales y necesidades educativas locales	Seminario	Avances, informes y exposiciones del trabajo de grado	X		VARIOS	Avances, informes y exposiciones del trabajo de grado		
	ANÁLISIS DEL DISCURSO		X		OSE-ANA-*****		X		MAESTRÍA	Lic. En Español y Literatura	Conocer los principales postulados teóricos de la enseñanza de la lengua partiendo de las bases generales de la lingüística hasta los actuales a fin de profundizar en el campo de la pedagogía de la lectura y la escritura y/o de la didáctica de la lengua en general	Seminario	Exposición & anteproyecto	X	X	Camps, Bajtin.	Exposición, anteproyecto y/o avances		
	LÍNEA IV		X		OSL4-*****		X		DOCTORADO	Lic. En Literatura y Español									