

Participación en prácticas de lectura y escritura de maestrías académicas o de investigación*

Participation in Reading and Writing Practice for Academic or Research Master Courses

Participação em práticas de leitura e escrita em mestrados acadêmicos ou de pesquisa

Lady Yohanna Villabona Osorio ^a
 Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia
 lvillabonao@uniminuto.edu.co
 ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3793-7230>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.pple>

Fecha de recepción: 31 Agosto 2018

Fecha de aprobación: 15 Enero 2019

Fecha de publicación: 15 Noviembre 2019

Resumen:

El objetivo central del presente estudio es analizar, desde una perspectiva metodológica dialéctica, distintas formas de participación en prácticas de lectura y escritura promovidas por dos maestrías, atendiendo a diferentes unidades de análisis, normativas de posgrado, planes de estudio, programas de algunos cursos y consideraciones de estudiantes y egresados frente a la experiencia de escribir una tesis. Literatura reciente afirma que la baja tasa de culminación de maestrías obedece a dificultades en la escritura de la tesis. Según enfoques socioculturales, este fenómeno se entiende no como concerniente al estudiante, sino a las situaciones educativas en las que participa. Así lo corroboran datos indicativos de que predomina más leer y escribir para evaluaciones sobre los contenidos de los cursos que corregir la tesis, con base en revisiones previas de pares o asesores. De este modo, se sugieren cambios que podrían impactar tanto la organización de las maestrías como las normativas de posgrado.

Palabras clave: prácticas de lectura y escritura, participación, lectura y escritura académica, escritura de tesis, maestría.

Abstract:

The core objective with this study is to analyze under a dialectical methodological perspective, the different forms of participation in reading and writing practices promoted by two master programs, considering different analysis units, the graduate center regulations, study plans, specific programs for some courses and feedback from students and graduates regarding the experience of writing a thesis. Some recent literature states that the low rates of completion in master programs derives from the difficulty to write a thesis. According to social-cultural approaches this phenomenon is understood not as implicating the student alone, but the educational situations in which he/she takes part. It is confirmed with data indicating that the reading and writing prevail as tools for the evaluations of the course contents, rather than improving a thesis. These data come from the previous reviews by peers or advisors. This way, this work suggests some changes that would impact both the master program organization and the regulations of the graduate centers.

Keywords: reading and writing practices, participation, academic reading and writing, thesis writing, master program.

Resumo:

O objetivo central do presente estudo foi analisar, desde uma perspectiva metodológica dialética, diferentes formas de participação em práticas de leitura e escrita promovidas por dois mestrados, atendendo diferentes unidades de análise, regulamentos de pós-graduação, currículos, programas de alguns cursos e considerações de alunos e graduados enfrentados à experiência de escrever uma tese. A literatura recente afirma que a baixa taxa de conclusão de mestrados obedece a dificuldades na redação da tese. Segundo enfoques socioculturais, este fenômeno é entendido não como concernente ao aluno, senão às situações educativas nas que ele participa. Isso é corroborado por dados indicativos de que mais predomina ler e escrever para avaliações sobre os conteúdos dos cursos que corrigir a tese, com base em revisões anteriores de pareceristas ou assessores. Desse modo, sugerem-se mudanças que poderiam impactar tanto a organização dos mestrados como as normativas de pós-graduação.

Palavras-chave: práticas de leitura e escrita, participação, leitura e escrita acadêmica, escrita de teses, mestrado.

Notas de autor:

^a Autora de correspondencia. Correo electrónico: lvillabonao@uniminuto.edu.co

Introducción

La creación de programas de maestrías en países como Colombia y Argentina es reciente; la oferta de posgrados en Colombia estuvo centrada en las especializaciones y en Argentina en los doctorados, por ende, no cuentan para las maestrías con “una tradición establecida acerca de qué se espera de un trabajo de tesis, no hay suficientes modelos de los que aprender y tampoco ha habido el tiempo necesario para la reflexión acerca de los recursos educativos para orientar la escritura de la tesis” (Arnoux et al., 2003, p. 4). De este modo, un problema existente en las culturas académicas de ambos países, es que no todos los docentes en las universidades, tienen las suficientes herramientas para enseñar a leer y escribir a sus estudiantes.

[...] en su calidad de orientadores y directores de tesis, los docentes de los posgrados más nuevos han debido asumir roles desafiantes sin un adecuado apoyo institucional, en lo que atañe a la preparación para orientar la escritura de las tesis y los proyectos de investigación. (Arnoux et al., 2003, p. 4)

Jaramillo (2009) menciona que lo que incentivó la creación y aumento del número de programas de maestrías en Colombia a partir del año 1970, fue poder usarlas como estrategia para la formación de recursos para la investigación. Sin embargo, el decreto del Ministerio de Educación Nacional en Colombia clasifica las maestrías en profesionales y de investigación, y solo en esta última, los trabajos de grado deben dar cuenta de la adquisición de competencias propias de un investigador académico.

La Resolución 160 del 29 de diciembre del 2011 del Ministerio de Educación de Argentina clasifica las maestrías en académicas y profesionales, y reglamenta la tesis como la única opción de trabajo final en las maestrías académicas. Según Mombrú y Marjetic (2013), una tesis implica “[...] cierto grado de originalidad en el tratamiento del tema” (p. 22). Así mismo, Arnoux et al. (2003) señalan que “[...] los escritos de posgrado demandan una extensión, un nivel de conceptualización original, un grado superior de integración de conocimientos” (p. 2). Por su parte, Carlino afirma que “[...] escribir en el mundo académico y especialmente en las comunidades científicas exige aprender a usar la tecnología de la escritura de otro modo, para lograr ideas más desarrolladas y coherentes” (2008, p. 24).

[...] la tesis demanda a quien la hace asumirse como autor. Esta es una situación inusual para muchos maestrandos, quienes en su experiencia educativa previa han escrito en mayor medida para un profesor que los evaluaba y sabía sobre el tema más que ellos. Para estos maestrandos, hacer una tesis conlleva transitar el camino hacia una nueva identidad enunciativa, es decir, atravesar el pasaje de consumidor a productor de conocimiento, de lector a autor. (Carlino, 2008, pp. 21-22)

Por lo tanto, escribir una tesis se torna difícil para muchos maestrandos, convirtiéndose esto en un factor de deserción en los posgrados (Ochoa y Cueva, 2012). Arnoux et al. (2003) han demostrado que tales dificultades se deben a que “[...] tanto alumnos como docentes parecieran estar desprovistos de recursos y orientaciones acerca de la tarea discursiva de mayor envergadura que plantean los posgrados: la elaboración de un trabajo de tesis” (p. 4). Pese a que las universidades han dispuesto escenarios para apoyar la escritura de tesis como los denominados “seminarios de tesis” o “seminarios de escritura de tesis”, el acompañamiento es insuficiente, dado que se carece de un ámbito institucional organizado para hacerlo (Reisin y Carlino, 2009), principalmente los estudiantes del área de ciencias humanas perciben escaso apoyo por parte de las instituciones y de los directores (Carlino, 2005).

Comúnmente, se atribuyen las dificultades de escritura a déficits de la enseñanza en los niveles educativos previos y a los atributos individuales que portarían los estudiantes al inicio de la maestría (Reisin y Carlino, 2009). Sin embargo, en este estudio, el problema de la escritura de las tesis se enfoca desde una perspectiva sociocultural, la cual no lo reduce a variables de tipo individual o psicológico, pues reconoce la interdependencia relacional del agente y el mundo, disolviendo la dicotomía o la mirada escindida entre el nivel individual y el social de la teoría clásica del desarrollo cognitivo, que reconoce el adjetivo cultural solo como parte de las condiciones ambientales (contextuales) donde el sujeto opera “[...] la cultura aparecería

como uno de los entornos en los que el sujeto ejercita sus capacidades de acción” (Rosa, 2000, p. 31). Para Baquero (2006) “[...] si bien es cierto que el desarrollo puede constatarse en el nivel del individuo, sería errado atribuirlo al resultado de un proceso individual” (p. 131).

Al igual que Carlino (2008) la experiencia de escribir una tesis se entiende como una “[...] situación vital identitaria y emocional y no solo como aprendizaje cognitivo” (p. 22), pues se concibe el aprendizaje como “participación”, para Rogoff (1997) citada por Baquero (2006), participar “[...] debe ser entendido en el sentido de ser parte de una situación” como plantean Lave y Wenger (1991) “el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento son relaciones entre personas en actividad, en, con y surgiendo de, el mundo social y culturalmente estructurado”.

Lo anterior permite concebir la escritura (y la lectura) como una práctica social y situada, para así centrar la atención en aquello que todos los docentes pueden hacer para enseñarles a sus alumnos a leer y escribir a través del currículo. La escritura como una habilidad fragmentaria o descontextualizada implica centrarse solo en lo que los estudiantes saben o no hacer con la lectura y la escritura, independiente del contexto en el cual lo hicieren (Carlino, 2005).

Con base en tal perspectiva, Carlino (2008) sostiene que, solo participando en las comunidades discursivas y disciplinares, es posible aprender los diferentes usos que estas hacen del lenguaje y de los procesos cognitivos involucrados; por consiguiente, sus estudios han revelado que presentan mayores dificultades para escribir las tesis quienes no pertenecen a equipos de investigación ni cuentan con experiencia previa en dicha actividad, porque “[...] las culturas direccionan tácitamente el escribir a través de sus prácticas, sus representaciones y sus géneros habituales” (Carlino, 2004, p. 322).

Dichos antecedentes suscitaron los siguientes interrogantes: ¿Cómo participan los maestrandos de las prácticas de escritura y lectura en dos maestrías de tipo académico e investigativo pertenecientes a dos países diferentes? ¿Son estas prácticas, propias de sus comunidades discursivas científicas? y ¿cómo estas formas de participación facilitan o por el contrario dificultan su labor como tesisistas? Como consecuencia, el propósito de esta investigación consistió en analizar algunas prácticas de lectura y escritura en las cuales participan estudiantes de maestría en su rol de tesisistas de dos programas de maestría latinoamericanos.

Carlino (2004) afirma que la cultura académica universitaria y preuniversitaria, específicamente en el entorno argentino, poco se ha ocupado de promover la revisión sustantiva de textos y la función epistémica de escribir, es decir, la escritura usada para la elaboración de conocimiento y no solo como instrumento para su evaluación y transmisión, lo cual demanda cambios organizacionales al interior de los programas de maestría. A estos escenarios es a los que se dirige el aporte del estudio, ya que a partir de los resultados obtenidos se amplía y enriquece la discusión académica acerca de cómo organizar escenarios institucionales que respondan a las necesidades de acompañamiento de los tesisistas.

[...] las nuevas comunidades de pensamiento y discurso que abren los posgrados exige, pues, adquirir no sólo (sic) novedosos sistemas de métodos y conceptos sino aprender a participar en sus prácticas características de producción de textos, asociadas a nuevas modalidades de analizar, organizar, “manipular” y pensar sobre el conocimiento. (Olson, 1998 citado por Arnoux et al., 2003, p. 4)

Metodología

Dado los alcances de la investigación, esta se enmarca dentro de un esquema interpretativo. Se utilizó una técnica documental para recoger información basada en las resoluciones de los ministerios que regulan la oferta de posgrados en Colombia y Argentina, los planes de estudio de una maestría argentina y de otra colombiana, y los programas de los cursos que de manera directa pretenden apoyar la escritura de las tesis y que para ello cuentan con un número significativo de créditos. Ambas maestrías compartieron características como tener certificación de calidad (acreditadas), ser de carácter público y estar ubicadas en ciudades no capitales del país respectivo. La Maestría en Metodología de la Investigación Científica (MIC) pertenece a una

facultad de Humanidades y la Maestría en Comunicación Educativa (MCE) a una facultad de Ciencias de la Educación. Los programas en los que se centró el análisis (nivel de anclaje) fueron: MCE: 1) formulación del problema, 2) mediciones y análisis de datos, 3) seminario de investigación y 4) seminario conceptualización sobre investigación. MIC: 1) módulo procesamiento y análisis de datos, 2) módulo metodología de la investigación y 3) módulo seminario de tesis.

Se elaboró una matriz de datos (Samaja, 2010) con tres niveles de análisis, el inferior o subunitario está determinado o subordinado por las resoluciones y reglamentos de posgrado del nivel superior, denominado supraunitario y por el nivel central o de anclaje donde se ubican los planes de estudio y los programas de los módulos señalados. Las unidades de análisis del nivel subunitario son las consideraciones de estudiantes y egresados sobre sus formas de participación en las diferentes prácticas de lectura y escritura de estos cursos. El instrumento utilizado para recolectarlas fue una encuesta y para su construcción se retomó la utilizada en el proyecto “Problemáticas educativas, económicas, políticas y existenciales que dificultan el armado y presentación de tesis de posgrado en la Argentina (2012-2014)” por el grupo prácticas científicas de la Universidad Nacional de Lanús de Argentina. Algunas preguntas fueron descartadas y otras nuevas incluidas con el fin de responder a los propósitos del estudio, estos ajustes fueron discutidos con uno de los miembros de dicho grupo.

La muestra cubrió a magísteres egresados en los últimos cinco años y a estudiantes del último año de maestría que hubieran cursado el 90 % de las asignaturas. El formulario fue enviado vía correo electrónico por personal administrativo del programa desde un correo institucional; solo 29 personas de la MIC aplicaron y 25 de la MCE, para un total de 54 encuestados. En primera instancia, el instrumento fue piloteado con algunos egresados y estudiantes de la maestría y luego ajustado. Las preguntas de la encuesta se distribuyeron en los siguientes cinco grandes tópicos: datos generales de la población, condiciones institucionales u organizacionales, conocimiento de las normativas de posgrado y documentos oficiales por parte de los estudiantes y egresados, actividades de lectura y escritura propuestas en las asignaturas en consideración y, por último, aspectos relacionadas con el rol del director de tesis.

La matriz de datos permite una integración dialéctica entre los diferentes niveles de análisis. Según Samaja (2010), su estructura es cuatripartita ya que su construcción implica cuatro elementos constitutivos del dato que son: unidad de análisis, variables, valores e indicadores, este último es clave dado que permite la conexión entre la base empírica de la investigación y la teoría. Esta perspectiva metodológica al ser dialéctica, no obedece a una lógica inductiva o deductiva, por ende, no impone brechas entre lo cualitativo y lo cuantitativo, y pese a los fines interpretativos de la investigación, sus datos, al igual que todos los de todas las investigaciones científicas, se componen de estos cuatro elementos. En este sentido, Strauss y Corbin (2002 citados por Ynoub, 2015) proponen para un tratamiento cualitativo del dato, una serie de procedimientos que cumplen la función de indicadores, es decir, que sirven para la interpretación del material de base.

Resultados

Los resultados se interpretan a partir de las variables, término que, pese a no ser utilizado en el paradigma cualitativo, desde la concepción del dato de Samaja (2010) es equivalente al de categoría de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002 citados por Ynoub, 2015).

Perspectivas educativas de las normativas de los posgrados

Las concepciones de aprendizaje subyacentes en las normativas nacionales de posgrado, en el reglamento interno de cada posgrado y en los respectivos planes de estudio, se materializan en los siguientes indicadores: tiempos asignados a la elaboración de tesis, roles del director de tesis y articulación de esta con actividades

curriculares. La resolución colombiana no explicita aspectos relacionados ni con los directores, ni con los tiempos de dedicación al trabajo de grado y, con respecto a la estructura curricular, le otorga la autonomía de presentar una al posgrado.

El Acuerdo n.º 15 del 6 de julio de 2006 por el cual se reestructura el reglamento de los estudios de postgrado y de los respectivos trabajos de grado de la universidad colombiana a la cual pertenece la MCE, señala, en el artículo 52, que el director será un docente recomendado por el comité curricular ante el Consejo de Facultad, y en el artículo 53 continúa diciendo que “[...] cuando el estudiante acumule el 20 % de ausencias no justificadas a los compromisos pactados, cesará la responsabilidad del asesor del trabajo de grado [...]”.

Dicho acuerdo además reglamenta que el plan de estudios no solo cubre asignaturas, sino también el trabajo de grado “Artículo 5.- El desarrollo de los planes de estudio se realizará por periodos académicos definidos y cubre asignaturas, actividades dirigidas y trabajo de grado [...]”. Sin embargo, esto no implica una total inclusión de este dentro del plan, ni su articulación con las demás actividades allí cubiertas, pues la elaboración del trabajo de grado puede exceder el tiempo máximo de duración del plan de estudios, el cual, según lo aquí reglamentado, es de 2,5 años, pues en el artículo 32, se acuerda que “el tiempo de realización de los estudios, incluyendo la tesis o el trabajo de grado, será máximo el doble de la duración normal del programa, contados a partir de la fecha de su iniciación”, según la duración máxima del plan de estudios, el doble, equivaldría a cinco años.

De este modo, datos del nivel inferior de la matriz, obtenidos mediante encuesta a estudiantes y egresados, muestran cómo sus consideraciones alrededor de la elaboración de las tesis, están determinadas por las normativas y aspectos atinentes a la organización de la cursada, del nivel superior o supraunitario. La tabla 1 describe específicamente lo que ellos consideran con respecto al indicador tiempo para trabajar en las tesis.

TABLA 1
Tiempo transcurrido posterior a la aprobación de la propuesta o plan de tesis

Programa	Menos de 1 año (%)	1 año (%)	Más de 1 año (%)	2 años (%)	Más de 2 años (%)
MCE	20	20	20	10	30
MIC	12	0	12	13	63

Fuente: elaboración propia

Nota. Encuesta a estudiantes y egresados de dos programas de maestría académica y/o de investigación. Resultados pregunta 3.6: Si usted es egresado responda: posterior a la aprobación de su propuesta o plan de tesis ¿cuánto tiempo le tomo culminarla?

Con respecto al anteproyecto de grado, en el artículo 51, solo se define la instancia a la cual debe ser entregado para su respectiva evaluación, pero no especifica el momento en que debe hacerse. Dado que se trata de un reglamento general para todos los posgrados de la institución, este tampoco explicita el número de créditos asignados al trabajo de grado, pues se debe especificar en otro documento “Parágrafo.- El número de créditos académicos asignados al proyecto de grado será especificado en el Acuerdo de creación del programa”.

Por su parte, la Resolución n.º 160 del 29 de diciembre de 2011 emitida por el Ministerio de Educación argentino sugiere una estructura curricular personalizada tanto para la maestría académica como para el doctorado, que “se define para cada estudiante sobre la base del área de conocimiento y tema del trabajo final”, esta se diferencia de la semiestructurada que tiene unas actividades curriculares preestablecidas. Con respecto a los tiempos esta reglamenta que:

Las carreras de Maestría tendrán al menos 700 horas reloj de las cuales, un mínimo de 540, deberán destinarse a cursos, seminarios y otras actividades de esa índole y las restantes, podrán ser asignadas al trabajo final u otras actividades complementarias. (p. 40)

Si se compara con la cantidad de tiempo destinado a cursos y seminarios, las 160 horas restantes asignadas al trabajo final son escasas. Frente a las direcciones de tesis, la normativa argentina señala que las maestrías deben contemplarlo dentro de su reglamento interno, sin embargo, este en el capítulo 1, artículo 1 establece que “el

Director de Tesis será seleccionado por el maestrando [...]” lo cual muestra que la elección del director en este posgrado es una responsabilidad que recae exclusivamente en el estudiante. Esto, según Carlino (2005), trae dificultades para la escritura de las tesis dentro de tiempos razonables, en especial, para aquellos maestrantes que no tienen la oportunidad de vincularse a programas de investigación ofrecidos por las maestrías, como sustitutos de los equipos de investigación y liderados por docentes, quienes serían sus posibles directores de tesis.

Tal hallazgo lo corroboran datos cuantitativos del nivel inferior de la matriz, donde se indaga sobre el conocimiento de maestrantes y egresados sobre las regulaciones nacionales y disposiciones del programa en torno a las tesis. A partir del indicador aspectos asociados a las direcciones de tesis, sobre este, los resultados de la encuesta revelan que en la MIC el proceso de búsqueda y elección de director es más difícil que en la MCE, la cual sí ofrece apoyo en este sentido.

TABLA 2

Consideraciones de estudiantes y egresados sobre el proceso de búsqueda y elección de director de tesis

Programa	Muy fácil (%)	Fácil (%)	Regular (%)	Difícil (%)	Muy difícil (%)
MCE	8	67	17	4	4
MIC	0	25	14	47	14

Fuente: elaboración propia

Nota. Encuesta a estudiantes y egresados de 2 programas de maestría académica y/o de investigación.

Resultados pregunta 2.4: ¿Cómo califica el proceso de búsqueda y elección de director de tesis?

Pese a que en la MCE, una mayoría, esto es el 52 % de encuestados cuyo promedio de edad oscilaba entre los 30 y 40 años, no cuentan con experiencia investigativa, el 67 % señaló que el proceso de búsqueda de director es fácil. Por el contrario, un 64 % de encuestados de la MIC contaban con experiencia en investigación antes de su ingreso a la maestría, lo cual se explica por la edad promedio de los estudiantes de la MIC, la cual está entre los 50 y 60 años. Sin embargo, esta experiencia no facilitó la consecución de un director de tesis, pues, según Carlino (2005), la adherencia a equipos y programas de investigación es necesaria al momento de cursar la maestría, por ende la encuesta también indagó sobre la articulación de las tesis con líneas, programas o proyectos de investigación del programa de maestría. Los resultados se expresan en la tabla 3.

TABLA 3

Articulación de la tesis a líneas y proyectos de investigación

Programa	Sí (%)	No (%)
MCE	83	15
MIC	17	85

Fuente: elaboración propia

Nota. Encuesta a estudiantes y egresados de dos programas de maestría académica y/o de investigación. Resultados pregunta 3.3.

Esto indica que la articulación entre tesis, líneas y macroproyectos, como estrategia de la MCE para prevenir el fracaso con las tesis, repercute positivamente en la medida en que el 67 % de los encuestados de la MCE, consideraron fácil la búsqueda y elección de su director de tesis, a diferencia de la MIC donde, según la prueba de hipótesis realizada, existe evidencia estadística suficiente para afirmar que el proceso de búsqueda y elección de director de los estudiantes en la universidad de Lanús, se califica desde *regular* a *muy difícil*.

La oferta de macroproyectos o líneas de investigación lideradas por docentes del programa, resulta eficaz para aquellos novatos que no cuentan con carrera investigativa previa, como es el caso de la población joven

de la MCE, ya que como afirman Lave y Wenger (1991) van ganando “centralidad” en sus “comunidades de práctica” (Wenger, 2001) participando en actividades científicas genuinas con miembros de la comunidad más experimentados.

Así pues, tanto las estructuras curriculares personalizadas propuestas en la normativa argentina para las maestrías académicas como el apoyo que la MCE ofrece al estudiante en el proceso de elección del director de tesis, son condiciones que posibilitan la integración de las tesis a la organización institucional y al contexto cultural donde las actividades investigativas se convierten en prácticas educativas “auténticas” (Rogoff, 1997). Dicho de otra manera, se trata de tareas científicas genuinas en las que se involucran los aprendices “tesistas” con miembros más experimentados, de tal modo que ganan “centralidad” en sus comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991), onvirtiéndose en participantes más responsables (Rogoff, 1997).

Sin embargo, el reglamento de tesis de la MIC establece que el tiempo para la presentación oficial del plan o anteproyecto es posterior a la finalización y aprobación de todos los módulos, incluido el seminario de tesis, es decir, que el estudiante somete a aprobación su plan de tesis solo hasta culminar todos los módulos, y tiene dos años máximo para la entrega de la tesis, después de aprobado el plan.

Artículo 7.- Presentación del plan de Tesis. A partir de la finalización y aprobación de los seis (6) Módulos, incluyendo el Seminario de Tesis, el maestrando deberá presentar el plan de tesis (o anteproyecto) debidamente justificado y el nombre del Director. [...]. (Maestría en Metodología de la Investigación Científica)

Sobre el indicador tiempo destinado a las tesis, en el nivel subunitario de la matriz, se recogió información de tipo cuantitativo, para analizar el grado de conocimiento de maestrantes y egresados sobre lo que disponen las normativas en relación con las tesis. Como resultado se obtuvo que para el 57 % de encuestados de la MIC, el plan de tesis o anteproyecto solo se entrega una vez aprobados y finalizados todos los seminarios o módulos, dato que contrasta significativamente con los de la MCE, los cuales se pueden apreciar en la tabla 4.

TABLA 4
Cuándo presentar la propuesta o plan de tesis para su aprobación

Programa	Antes de ingresar a la maestría (%)	Al iniciar la maestría (%)	Al cursar ciertas asignaturas (%)	Después de aprobados todos los cursos o módulos (%)	En cualquier momento (%)
MIC	4	3	36	57	4
MCE	12	28	32	12	16

Fuente: elaboración propia

Nota. Encuesta a estudiantes y egresados de dos programas de maestría académica y/o de investigación. Resultados pregunta 3.3.

Por otro lado, en el plan de estudios de la MCE, se halla una amplia brecha entre teoría y práctica, dado el predominio de horas denominadas teóricas en el plan, solo la asignatura tesis de último semestre tiene un carácter teórico-práctico. En total, el plan propone 32 horas prácticas distribuidas en 16 semanas que componen el semestre, y en la semana tres horas prácticas, más nueve horas teóricas. Igualmente, los cinco módulos de la MIC por su modalidad combinan una importante cantidad de clases teóricas de tres jornadas intensivas de ocho horas de trabajo cada una, con una metodología propia de los cursos a distancia, que consiste en la interacción con el alumno a través de material bibliográfico seleccionado. Se estima que el trabajo sobre el material enviado supone para el alumno una dedicación mínima de cuatro horas semanales, y solo una vez por mes (exceptuando los meses que se dictan clases teóricas) se implementa una jornada de ocho horas de trabajos prácticos, destinada al comentario del material bibliográfico y a consultas en general.

Este énfasis en las clases teóricas magistrales muestra una visión tradicionalista de la enseñanza de la ciencia, limitada al aprendizaje de hechos científicos, de métodos y conceptos mediante la mera instrucción del docente, la cual se deriva de una concepción de ciencia como un “conjunto de prescripciones lógicas” y no como actividad sociocultural (Larreamendy, 2007). Según Rogoff (1997), la participación e implicación efectiva en una actividad sociocultural se da a través de un proceso interpersonal de intercambios y vínculos

que denomina “participación guiada”. En el seno de este tipo de actividades, suceden aprendizajes prácticos, como aquellos que se dan en las actividades artesanales, manuales, etc., en inglés el término «*apprenticeship*» se utiliza para referirse a estos, en castellano utilizamos la palabra aprendizaje tanto para designar el proceso cognitivo-individual (*learning*) como el práctico-social.

Orientación de las prácticas de lectura y escritura

La orientación de las prácticas de lectura y escritura es la variable con la que se analizan los programas o contenidos de cada uno de los módulos o cursos del nivel de anclaje de la matriz de datos, el cual, desde una lógica dialéctica, está subordinado a las perspectivas de aprendizaje o desarrollo (variable del nivel superior). Los indicadores que permitieron integrar aquí los aspectos teóricos del estudio con los empíricos u “observables” y distinguir los tipos de orientación de las prácticas de lectura y escritura fueron: función de las prácticas y artificialidad u autenticidad de las mismas.

En el programa del seminario de tesis de la MIC, pese a ser el módulo donde se solicita al maestrando su plan de tesis, sus docentes señalan que:

[...] puede corresponder con los temas que finalmente se presentarán para su aprobación, o ser un simulacro con temas que luego se cambiarán y que permita simplemente apropiarse de los conocimientos para la elaboración de cualquier plan. Se recomienda que los alumnos que están finalizando la cursada de la maestría adopten la primera modalidad. (Ambrosini y Mombrú, 2013, p. 8)

La elaboración del plan de tesis a modo de simulacro, y probablemente sin contar con un director, va en contravía del concepto de “auténtica práctica” expresado por Rogoff, quien define la apropiación no en el sentido genérico de “simplemente apropiarse de los conocimientos para la elaboración de cualquier plan”. Así mismo, en la metodología de uno de los seminarios de investigación que ofrece la MCE de primer a cuarto semestre, denominado “Mediciones y análisis de datos”, el docente propone como ejercicios prácticos problemas sobre mediciones, los cuales pueden ser reales o hipotéticos; sin embargo, la artificialidad de estos últimos dificulta la integración de las tesis a un escenario de auténtica práctica científica: “[...] Metodología: sesión introductoria, lecturas complementarias, ejercicios prácticos: problemas reales o hipotéticos sobre mediciones, recolección de información, diseño e implementación de mediciones, tutorías [...]”. En este sentido, la opción de participar en prácticas artificiales como simulacros u ejercicios hipotéticos dificulta la articulación de las tesis con las actividades de lectura y escritura de cada uno de los seminarios, y el ingreso exitoso del tesista a una “determinada comunidad discursiva productora de conocimientos en un área específica”.

Con respecto al indicador función de las prácticas de lectura y escritura, el seminario de tesis de la MIC, tiene por objetivo procurar que el alumno “actualice y consolide las capacidades y las herramientas fundamentales para la redacción de su tesis” y para ello ofrece pautas sobre la composición escrita a partir de esquemas muy generales de tipo formal o estructural (Arnoux et al., 2003), como se identifica en los puntos c y d de la unidad cuatro denominada ‘aspectos ligados al género del escrito’ “[...] c) La estructura del escrito: portada, índice general, lista de tablas, introducción, cuerpo, conclusiones, apéndices, bibliografía. d) De la tesis al libro. Características de las tesis y su ‘traducción’ al libro [...]”. Esto obedece a una concepción de la escritura como una habilidad básica, generalizable, que traerían los estudiantes al llegar a la maestría, y que los habilita para trabajar de forma solitaria e independiente, a pesar de que en áreas como las ciencias sociales “son pocos los tesistas que han publicado con anterioridad y cuando lo han hecho, han escrito géneros más distantes del género tesis [...]” (Arnoux et al., 2003, p. 4), por ende, las necesidades de apoyo y orientación que tiene el tesista no son solo de orden conceptual, pues desde una perspectiva sociocultural los modos de usar el lenguaje en una comunidad discursiva determinada, solo se aprenden participando en sus propias prácticas de producción de textos.

Mediante el análisis a los programas del seminario “Formulación de pregunta o problema de investigación” de primer semestre y “Estado del arte y relación con los temas de investigación”, se identifican actividades de escritura que pretenden contribuir a la consolidación de una propuesta de investigación desde fases tempranas de la maestría.

Pautas de trabajo en clase y fuera del seminario:

Al finalizar el seminario, se tendrán identificados y copiados, al menos diez artículos, para ser leídos, y producir un texto, que tendrá los siguientes parámetros: cuál es la investigación propuesta por el autor, qué referencias teóricas alude, qué técnicas de recolección y análisis utilizó y qué relación tiene con el tema de investigación propuesto. Esperamos cumplir con esta programación para avanzar rápidamente en el problema y desarrollar así todo el proyecto. (Bedoya, 2016, p. 6)

Por su parte en la MCE el propósito del seminario llamado “conceptualización sobre investigación” es, “evaluar un estado del arte de la idea de investigación y la argumentación de su elección sobre el tipo de investigación a emprender a la luz de los conceptos vistos”, lo cual demanda habilidades avanzadas de escritura académica; sin embargo, en el programa no se explicitan espacios de interacción entre el docente y los maestrandos y entre ellos y sus pares, ni la frecuencia de los mismos. Para una revisión permanente de lo escrito, solo se refiere a que el docente profundizará en las preguntas que realice el estudiante, lo que da cuenta de prácticas que cumplen la función de transmisión de saber, dada una estructura nomológica que raramente permite la participación en discusiones sobre lo escrito y lo leído (enseñanza dialógica), asumiendo así un rol receptivo o pasivo.

De acuerdo con Carlino (2013), es necesario que todos los talleres o seminarios además de las asesorías o seminarios de metodología o de tesis, faciliten la inserción exitosa del tesista a una comunidad de práctica, la cual se entiende como “un espacio social caracterizado no solo por la indagación de determinados temas” sino por la forma de abordar sus objetos (Arnoux, 2006, p. 4).

Las consideraciones de los tesistas y egresados de la MCE sobre los propósitos de las actividades de lectura y escritura de estos seminarios, se relacionan en calidad de subordinadas, con el propósito expresado en el programa del seminario “conceptualización sobre investigación”, el cual se centra en la evaluación, pues estas revelaron que escribir y leer para evaluaciones sobre los contenidos de la asignatura es muy frecuente, al igual que presentar avances de la tesis. Vale la pena resaltar que corregir la redacción de su tesis con base en las revisiones de un par o asesor, fue una opción poco considerada por los encuestados de la MIC, y en la MCE la opción socializar su producción escrita en algún medio de divulgación fue la menos elegida con respecto a las otras opciones.

TABLA 5
Propósitos de leer y escribir en la maestría

Programa	Presentar avances de su trabajo y/o tesis (%)	Evaluaciones sobre los contenidos de la asignatura (%)	Corregir el trabajo y/o tesis con base en revisiones de un par o asesor (%)	Socializar lo escrito sobre el trabajo y/o tesis en medios de divulgación (%)
MCE	36	33	20	11
MIC	39	48	10	3

Fuente: elaboración propia

Nota. Encuesta a estudiantes y egresados de dos programas de maestría académica y/o de investigación.

Resultados pregunta 4.2: Cuando leía y escribía, ¿lo hacía para...? (Puede marcar varias opciones).

Lo anterior explica los resultados de las encuestas sobre el nivel de aporte de los seminarios a la escritura de las tesis, puesto que fue significativo el número de estudiantes y egresados de la MIC, esto es, el 39 % y el 48 % de la MCE, quienes consideraron que el nivel de aporte del seminario de tesis a la escritura del plan o de la propuesta de tesis, fue medio, es decir, no suficiente para responder eficazmente al reto de escribir una tesis. No obstante, a partir de los resultados de la prueba de hipótesis se concluyó que no existe evidencia estadística suficiente para afirmar que la contribución de los seminarios de tesis o cursos relacionados con el

avance en la escritura de su propuesta o plan de tesis de los estudiantes de la MIC, está desde media a muy baja, aunque, como sugiere Arnoux (2006), “las demandas cognitivas y discursivas que el proceso de escritura de tesis impone deben ser objeto de un tratamiento sistemático en espacios pedagógicos destinados a ello” (p. 2).

Con respecto al nivel de contribución de los recursos dispuestos por la institución a través de sus plataformas virtuales o biblioteca, a las tesis, en ambas universidades, más del 50 % del total de encuestados lo consideraron entre medio y bajo, resultado que puede asociarse al hecho de que leer y escribir para dar cuenta de los contenidos de la asignatura a través de una evaluación escrita, fue una de las actividades predominantes. Por ende, los textos más demandados durante la cursada de las maestrías se enfocaron principalmente en los contenidos de los cursos, los cuales no necesariamente se asocian al tema de tesis. Otra hipótesis que lo explica es que, a través de los equipos o líneas de investigación, se accede directamente a material pertinente para la tesis.

Conclusiones

La normativa colombiana establece que un elemento diferenciador entre las maestrías de profundización y de investigación, es el tipo de investigación realizada, pues el trabajo de grado de las primeras podrá estar dirigido a investigación aplicada y a estudio de casos y, en la segunda, el trabajo de grado debe reflejar la adquisición de competencias propias de un investigador académico; sin embargo, no usa el concepto de “tesis” para referirse a dichos trabajos, pese a que estas según Mombrú y Marjetic (2013) demandan cierto grado de originalidad en el tratamiento del tema. Esto no da claridad frente a lo que se entiende por investigación académica, a lo que caracteriza el trabajo de grado en estas maestrías de investigación, y que lo diferencia de los trabajos de la profundización, pues para Díaz (2000) “[...] la investigación aplicada también es búsqueda original, en el sentido de que se elaboran conocimientos nuevos, pero dirigidos ahora hacia algún objetivo práctico” (p. 64). Por su parte la Resolución 160 de Argentina sí hace referencia a este concepto, siendo la tesis la única opción de trabajo final en las maestrías académicas y otra opción más entre otras posibles para las profesionales.

Uno de los principales hallazgos lo presentan los resultados de las encuestas, pues a pesar de que los egresados de ambos programas trabajaban el mismo número de horas, más de ocho horas por día durante la cursada de la maestría, y la mayoría de estudiantes y egresados de la MIC habían participado previamente en un grupo de investigación, más del 60 % tardaron más de dos años en la elaboración de su tesis. Diferente ocurre en la MCE donde un poco más de la mitad, el 52 %, pese a no contar con experiencia en grupos de investigación, solo el 30 % tardaron más de dos años en terminar y defender su tesis una vez aprobada la propuesta, el 50 % tardaron entre uno y dos años y el 20 % restante, menos de un año, lo cual muestra la incidencia los contextos situacionales inmediatos en la escritura y cómo esta es favorecida u obstaculizada por los dispositivos pedagógicos (Carlino, 2004).

De este modo, se confirma el supuesto del que partió el estudio acerca de que una variable de mayor influencia en el tiempo de elaboración de las tesis tiene que ver con la estructura curricular y con las estrategias de la maestría para la integración de las tesis al contexto cultural donde las actividades investigativas se convierten en prácticas educativas “auténticas” (Rogoff, 1997).

La forma de participar de las prácticas de lectura y escritura en este tipo de maestrías, se evidencia en el porcentaje de encuestados de la MIC, que leían y escribían para dar cuenta de los contenidos de la asignatura a través de una evaluación escrita (48 %), el cual es más alto que en la MCE donde solo fue el 33 %. sin embargo, el 39 % de encuestados de la MIC y el 36 % de la MCE consideraron que lo hacían para presentar avances sobre su tesis. Lo que más llama la atención es que actividades de escritura académica como socializar su producción escrita ante medios de divulgación o corregir la revisión de su tesis basado en una revisión previa de un asesor, pese a ser necesarias para responder eficazmente al reto de escribir una tesis, en ambas universidades no fueron tan representativas como las actividades anteriormente mencionadas. Mientras que

en la MCE el 20 % leía y escribía para corregir la redacción de su tesis basado en una revisión previa, en la MIC solo lo hizo el 10 %, y apenas un 3% en la MIC y un 11% en la MCE leían y escribían para socializarlo por algún medio de divulgación científica.

En los programas de los cursos analizados, no se explicita cómo se acompañará el proceso de escritura, los espacios y frecuencia de interacción entre pares, docentes y asesores para la revisión que requieren estas actividades de escritura relacionadas con la tesis. Así pues, cuando no se propician espacios de interacción para la revisión de lo escrito, que sirvan de soporte u andamiaje en este proceso de escritura de la tesis, se considera más el “producto textual” que el “proceso intelectual” de la escritura (Carlino, 2013, “leer sin un genuino propósito”, relegando así el uso epistémico de la escritura, es decir, la potencialidad para elaborar ideas en torno al tema de la tesis. Por consiguiente, el solipsismo experimentado por los tesistas, dado la escasez de estos espacios y la poca dedicación de los directores, pone en riesgo la titulación en un contexto donde la oferta y demanda de maestrías, especialmente en las ciencias sociales, aumenta. “La persistencia de los tesistas depende del sostén de las múltiples comunidades en las que participan” (Carlino, 2008, p. 28.

En este sentido, un aspecto de mejora son las condiciones o capacidades institucionales que hasta ahora son tan limitadas que no alcanzan a suplir las necesidades de asesoría y dirección de tesis de este creciente número de maestrantes, para ello es importante traer a la discusión sobre la calidad educativa de los posgrados, algunas situaciones que para Fresán (2013 citado por Buendía, 2014 explican el insuficiente tiempo de dedicación de los asesores de tesis: “la precariedad laboral” o el tipo de contratación de muchos docentes y el escaso valor económico de las asesorías de tesis.

Para estudios posteriores, convendría acceder directamente a las prácticas tomando como unidades de análisis las tareas de lectura y escritura, y los intercambios comunicativos entre los diferentes participantes de la situación educativa, usando para ello técnicas de investigación etnográfica. También es importante contemplar algunas actividades o escenarios extracurriculares donde se trabaje en la escritura de las tesis, los cuales podrían servir de unidades de análisis, puesto que, según la literatura sobre aprendizaje situado, los escenarios informales de aprendizaje promueven auténticas prácticas.

Referencias

- Ambrosini, C., y Mombrú, A. (2013). *Módulo V: Seminario de Tesis* [Programa]. Buenos Aires: Maestría en metodología de la investigación científica de la Universidad Nacional de Lanús.
- Argentina, Resolución 160 de 2011 [Ministerio de Educación]. Por la cual se aprueba el ANEXO Estándares y criterios a considerar en los procesos de acreditación de carreras de posgrado. Diciembre 29 de 2011. Recuperado de http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/ResME160_11.pdf
- Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura de tramos del trabajo de tesis. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/86-incidencia-de-la-lectura-de-pares-y-expertos-en-la-reescritura-de-tramos-del-trabajo-de-tesispdf-psQKc-articulo.pdf>
- Arnoux, E., Carlino, P., Di Stefano, M., Nogueira, S., Vitale, A., Martínez, A., ... Pereira, C. (mayo, 2003). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura “Comprensión y producción de textos escritos: de la reflexión a la práctica en el aula”, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bedoya, O. (2016). *Seminario-Taller formulación de pregunta o problema de investigación*. [Programa]. Pereira, CO: Maestría en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Buendía, A. (septiembre, 2014). La acreditación del posgrado en Argentina y México desde su dimensión institucional [Reseña del libro Acreditación del posgrado. Institucionalización e impacto en Argentina y México de M. Fresán Orozco]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 976-988. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300017

- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere. Revista Venezolana de Educación Superior*, 8(26), 321-327. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere. Revista Venezolana de Educación Superior*, 9(30), 415-420. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/15.pdf>
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/carlino-revision-entre-pares-lv-08pdf-Vyn3a-articulo.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Colombia, Acuerdo 15 de 2006 [Consejo Superior Universidad Tecnológica de Pereira]. Por el cual se reestructura el reglamento de los Estudios de Postgrado y de los respectivos trabajos de grado. Julio 6 de 2006. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/vicerrectoria-administrativa/archivos/derechos-de-matricula/acuerdo-no-15-del-06jul06.pdf>
- Díaz, E. (2000). Investigación básica, tecnología y sociedad. Khun y Foucault. En E. Díaz (ed.), *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (pp. 63-82). Buenos Aires: Biblos.
- Jaramillo, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad CTS*, 5(13), 131-155. Recuperado de <http://www.revistacts.net/files/Volumen%205%20-%20n%C3%BAmero%2013/FINALES/Jaramillo.pdf>
- Larreamendy, J. (2007). *Práctica conjunta e identidad en la actividad científica: el trabajo de campo en biología como escenario de aprendizaje*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mombrú, A., y Marjetic, A. (2013). *El hacedor de tesis*. Avellaneda, AR: LJC Ediciones.
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2012). *Tesis y deserción: entre el compromiso y el obstáculo*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Reisin, S., y Carlino, P. (agosto, 2009). *Factores que favorecen u obstaculizan la finalización de una maestría en ciencias sociales. El punto de vista de los involucrados*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación, V Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-020/391.pdf>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rosa, A. (2000). ¿Qué añade a la psicología el adjetivo cultural? *Anuario de Psicología*, 31(4), 27-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2792375>
- Samaja, J. (2010). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. México: Cengage Learning Editores.

Notas

- * Artículo de investigación científica. Investigación presentada en octubre del 2017 para optar al título de Magíster en Metodología de la Investigación Científica de la Universidad Nacional de Lanús. El trabajo fue dirigido por el Doctor Andrés Mombrú Ruggiero y obtuvo la nota más alta del periodo.

Cómo citar este artículo: Villabona Osorio, L. Y. (2019). Participación en prácticas de lectura y escritura de maestrías académicas o de investigación. *Signo y Pensamiento*, 38(75). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.pple>