



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS
LAS EXPERIENCIAS COGNITIVAS Y SOCIOCULTURALES EN LA
CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DE LOS EGRESADOS DE LA
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA UAEH

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:
ANA LAURA VARGAS MERINO

DIRECTOR DE TESIS:
DRA. ROSAMARY SELENE LARA VILLANUEVA

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO, MÉXICO. JUNIO DEL 2014



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UAEH/ICSHU/51/06/2014

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E.

Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“Las experiencias cognitivas y socioculturales en la construcción de textos académicos de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación en la UAEH** que para optar al grado de maestra en Ciencias de la Educación, presentó la **Lic. Ana Laura Vargas Merino** con número de cuenta 267114, matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Octava Generación 2012-2013, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

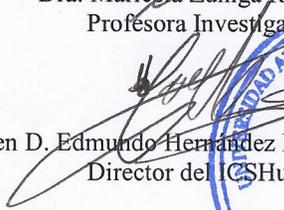
Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

ATENTAMENTE
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
Pachuca de Soto, Hgo., a 24 de junio de 2014


Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva
Directora de Tesis


Mtro. Christian Israel Ponce Crespo
Profesor Investigador


Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez
Profesora Investigadora


Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
Director del ICSHu.



Carretera Pachuca-Actopan km. 4
Col. San Cayetano
Pachuca de Soto, Hgo. C.P. 42084
Tel: 71 72000 ext. 5219

C.c.p.- Archivo
VMM/arp.

AGRADECIMIENTOS

Al Gran Arquitecto del Universo

Por ser un ósculo de luz y paz que ilumina mi camino bajo los ideales de Libertad, Igualdad y Fraternidad.

A mi familia

En especial a mi madre, que con su fortaleza me ha enseñado que la vida se vive con la cara en alto. Me ha enseñado a tener determinación, a ser responsable, y a levantarme cuando he caído, cuantas veces sea necesario, porque así es ella.

Así es de grande.

A mi compañero de vida

Somos vecinos de éste mundo por un rato y hoy coincide que estás junto a mí, coincidencias tan extrañas de la vida. Jorge, por eso agradezco tu gran apoyo, tu incondicional amor y por las enseñanzas que me has permitido vivir a tu lado.

Eternamente te amo.

A mis formadores

A todos los que vieron en mí una estrella y se esforzaron por formarme como una profesional. Gracias, esto es su propio reflejo.

Resumen

La escritura académica a nivel posgrado, en específico de maestría, es un tema por demás interesante, ya que tiene relación con la producción científica y con la formación para la investigación. En el siguiente trabajo, se presentan los aportes de investigación sobre: *Las experiencias cognitivas y socioculturales en la construcción de textos académicos de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación en la UAEH.*

Las experiencias cognitivas y socioculturales recabadas, principalmente con egresados, sobre el proceso de construcción de textos académicos, muestran que la escritura realizada durante su formación, es un proceso multifactorial, en el que intervienen aspectos escriturales, dificultades y el desarrollo de estrategias.

El proceso de construcción de textos académicos, se enriquece, a través de la interacción con otros en prácticas socioculturales y por medio de los estilos docentes. Esos textos académicos que se identificaron, se concluye que son herramientas semióticas que permiten a quién los realiza, adquirir el lenguaje de las ciencias de la educación, ya que, poseen un potencial epistémico. Por último, se señala que es preciso revalorar las producciones de los estudiantes de posgrado, ya que son el antecedente primario para adentrarse a la producción científica y pertenecer a la comunidad de las ciencias de la educación.

Palabras clave: experiencias cognitivas, experiencias socioculturales, escritura académica, textos académicos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
ANTECEDENTES.....	8
CAPÍTULO I. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DEL CONOCIMIENTO.....	17
1. FINALIDAD DE LA COMPOSICIÓN DE UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO	17
1. 2 Recursos utilizados y tipo de información.....	19
1. 3 Origen de la información.....	21
2. RELACIÓN HISTÓRICA DEL ESTUDIO DE LA ESCRITURA.....	23
3. LAS PRODUCCIONES OBTENIDAS Y SU RELACIÓN CON LAS TRADICIONES EPISTEMOLÓGICAS.....	25
4. NIVELES DE ANÁLISIS O RECORTES ANALÍTICOS	28
4. 1 Desde modelos de aprendizaje.....	28
4. 2 Escritura en contextos educativos hacia la implementación de estrategias pedagógicas.....	30
4. 3 Escritura como mediadora de nuevos conocimientos.....	33
CAPÍTULO II. LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN POSGRADO: LA SUMA DE EXPERIENCIAS COGNITIVAS Y SOCIOCULTURALES HACIA LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO.....	36
PRESENTACIÓN.....	36
1. 1 CONCEPCIONES GENERALES DEL LENGUAJE ESCRITO COMO PARTE DEL LENGUAJE HUMANO.....	37
1. 2 LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO Y SU RELACIÓN CON LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS ...	39
2. 1 EL DESARROLLO DE LOS MODELOS COGNITIVOS PARA EXPLICAR LOS PROCESOS ESCRITURALES	43
2. 2 LAS DIFERENCIAS ESENCIALES ENTRE ESCRITORES EXPERTOS Y NOVATOS. DESDE LA NOCIÓN DE DOS MODELOS EXPLICATIVOS	44
3. 1 REFLEXIÓN ANTE EL PROCESO COGNITIVO: LA METACOGNICIÓN VISTA COMO UNA ESTRATEGIA AUTORREGULATIVA.....	51
3. 2 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ESTILOS DE PENSAMIENTO: LAS DIFERENTES FACETAS DE LA CAPACIDAD AUTORREGULATIVA.....	54
3. 3 PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR, COMO AFIANZADOR DE HABILIDADES COGNITIVAS Y GENERADOR DE NUEVOS CONOCIMIENTOS	60
4. 1 LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM.....	64
4. 2 EL CURRÍCULUM DE POSGRADO Y SU RELACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS EXPERIENCIAS COGNITIVAS Y SOCIOCULTURALES A TRAVÉS DE TAREAS ESCRITURALES	67
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	72
PRESENTACIÓN.....	72
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	74
2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	77
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	78
4. JUSTIFICACIÓN	79
5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y DELIMITACIÓN DEL REFERENTE EMPÍRICO.....	82
5. 1 Selección de los sujetos de estudio	82
5. 2 Técnicas e instrumentos de investigación	86
5. 3 Organización y sistematización de la información.....	88
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS.....	90

PARTE 1: CURRÍCULUM, DOCENTES Y TAREAS ESCRITURALES	92
1. EL CURRÍCULUM: LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	92
2. DOCENTES Y TAREAS: HACIA EL DESARROLLO DE TEXTOS ACADÉMICOS.....	99
3. TIPOS DE TEXTOS DESARROLLADOS EN LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	105
3. 1 Características de los textos académicos	107
3. 2 Producto o finalidad.....	109
3. 3 Recursos.....	110
3. 4 Dificultades académicas.....	111
PARTE 2: ASPECTOS EN LA ESCRITURA ACADÉMICA DE POSGRADO.....	113
4. INVESTIGACIÓN Y RECORRIDO FORMATIVO.....	113
4. 1 Formación inicial y de posgrado.....	114
4. 2 Situación laboral actual	118
4. 3 Situación académica actual.....	119
4. 4 Significatividad de su formación	121
5. ASPECTOS IMPLICADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	127
5. 1 Desarrollo de un lenguaje escrito desde el manejo de los conceptos básicos de las Ciencias de la Educación	127
5. 2 Anticiparse al juicio de un lector	131
5. 4 Condiciones de aprendizaje de los egresados: sus procesos autorregulativos.....	136
5. 5 Potencial epistémico de la escritura académica	138
6. CONSOLIDACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO (LE) A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN CON OTROS EN PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES.....	141
6. 1 La interacción con otros en el contexto educativo	141
6. 2 La participación en eventos educativos y de difusión del conocimiento.....	144
7. POSTURA CRÍTICA SOBRE SU PRODUCCIÓN ESCRITA.....	148
8. DIFICULTADES Y ESTRATEGIAS PARA LA CONCRECIÓN DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS	151
8. 1 Dificultades: académicas, cognitivas y personales.....	151
8. 2 Estrategias cognitivas.....	155
9. PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES: EL PENSAMIENTO DE ORDEN SUPERIOR.....	160
DISCUSIONES GENERALES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	168
2. 1 La importancia de la interacción social	168
2. 2 Heterogeneidad profesional.....	170
2. 3 La retroalimentación como parte esencial de proceso de escritura académica	172
2. 4 El tiempo como condición que influye en la formación.....	172
2. 5 El ensayo, significado y reivindicación de una tarea académica.....	176
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES: LAS EXPERIENCIAS COGNITIVAS Y SOCIOCULTURALES SURGIDAS EN EL PROCESO DE ESCRITURA ACADÉMICA	180
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
ANEXOS	199
ANEXO I	199
ANEXO II	200
ANEXO III.....	201
ANEXO IV.....	202
ANEXO V	207

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Indicadores a nivel Maestría 2000-2011	11
Tabla 2: Producción científica mexicana por sector, 2003-2009	13
Tabla 3: IES con mayor producción científica durante el periodo 2003-2009.....	14
Tabla 4: Comparación de los modelos knowledge telling y Knowledge transforming	47
Tabla 5: Número de entrevistados	83
Tabla 6: Perfil de ingreso y egreso de la Maestría en Ciencias de la Educación	95
Tabla 7: Tipos de textos académicos realizados durante la Maestría en Ciencias de la Educación	106
Tabla 8: Tipos de textos científicos realizados durante la Maestría en Ciencias de la Educación	106
Tabla 9: Tipos de formación básica a nivel superior de los egresados entrevistados	114
Tabla 10: Formas de titulación de los entrevistados	114
Tabla 11: Títulos de las tesis de los egresados entrevistados.....	115
Tabla 12: Pertenencia a las Líneas de investigación del CINCIDE, según los egresados entrevistados	116
Tabla 13: Experiencias en el desarrollo de investigación.....	117
Tabla 14: Ocupación laboral más frecuente de los egresados entrevistados.....	118
Tabla 15: Funciones más comunes que desempeñan los egresados entrevistados	119
Tabla 16: Estudios después de titularse de la Maestría en Ciencias de la Educación.....	120
Tabla 17: Emociones y actitudes surgidas de la valoración de los textos académicos	134
Tabla 18: Estrategias cognitivas implementadas para el desarrollo de textos académicos	157
Tabla 19: Dedicación al programa por parte de los egresados entrevistados.....	173

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1	22
Esquema 2	91
Esquema 3	180
Esquema 4	182
Esquema 5	185
Esquema 6	187

Introducción

El presente documento tiene el objetivo de presentar los resultados de investigación sobre: *Las experiencias cognitivas y socioculturales en la construcción de textos académicos de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación en la UAEH*. Se compone por un recorrido de los antecedentes más notorios sobre la escritura en posgrado, principalmente a nivel de maestría en educación, así como sus implicaciones internacionales, nacionales e institucionales.

Por otro lado, la información teórica, empírica y de análisis de datos se estructura en cinco capítulos. En el Capítulo I se muestra la información obtenida de la revisión documental sobre investigaciones que tratan el tema de la escritura en posgrado, a fin de identificar los vacíos, para considerarlos como zonas de oportunidad para generar nuevos horizontes de investigación. En el Capítulo II, se presenta la revisión teórica, que permite explicar las experiencias surgidas en la construcción de textos académicos desde las teorías sobre: los modelos cognitivos de escritura; la consolidación del lenguaje escrito a través de la participación sociocultural; las teorías del currículum en el desarrollo de experiencias tanto de aprendizaje, como escriturales; y las teorías autoregulativas hacia la implementación de estrategias.

En el Capítulo III, trata sobre cómo se ha construido desde la metodología cualitativa, el objeto de estudio, además de especificar el procedimiento de selección de los sujetos de estudio, así como de las técnicas para la recolección de información. Todo ello para procesar los referentes empíricos obtenidos en el trabajo de campo.

El Capítulo IV, es el más extenso y nutrido, ya que, en él se presentan los datos obtenidos desde los instrumentos seleccionados y organizados a través de categorías, a fin de generar discusión y análisis del referente empírico. Por último, en el Capítulo V se presentan las conclusiones surgidas del trabajo de investigación, con el fin de generar un cierre reflexivo sobre las experiencias surgidas en el proceso de escritura académica a nivel maestría, así como sus implicaciones más recurrentes en quienes se formaron, para poder generar nuevas líneas de investigación que permitan nutrir el tema.

Antecedentes

La educación es una utopía necesaria para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors, 1996) que señalan los organismos internacionales, para que las naciones puedan desarrollarse en un mundo globalizado. Más aun, para que sus habitantes decidan qué tipo de sociedad quieren edificar.

En ese lineamiento la educación superior a nivel posgrado en América Latina y el Caribe es considerada como gestora de cambio. Según el IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina), considera que para contribuir al desarrollo y transformación, ésta debe regularse por leyes, reformas y normas, a fin de que sea promotora eficaz de una cultura de paz. Además, que permita hacer viable, en una era de mundialización, el desarrollo humano sostenible, basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto de los derechos humanos (Didriksson, 2008).

La UNESCO (2009) en su Conferencia Mundial de la Educación Superior, refrenda su interés por el nivel de posgrado, como un bien público, en tanto es responsabilidad de todos los actores que intervienen en él su desarrollo y consolidación. De tal modo que, sea imperativo estratégico para todos los niveles educativos y base en la investigación, la innovación y la creatividad. Por tanto, se manifiesta la importancia de invertir en ella, como pieza importante para la construcción de una sociedad del conocimiento, que tiene la responsabilidad social de afrontar los desafíos globales.

De acuerdo con UNESCO (2009), se expone la necesidad de mayor financiamiento a la investigación, tanto de los gobiernos, como de las instituciones. En el caso de estas últimas, se propone que busquen alternativas para incrementar el ejercicio investigativo y la innovación, por medio de asociaciones multisectoriales, ya sea público-privadas, y que involucren a pequeñas y medianas empresas.

Se considera que la calidad y la integridad de la educación en posgrado, se puede valorar desde la obtención de oportunidades, consideradas como becas para la investigación por parte del

personal académico. Siempre respetando y protegiendo la libertad académica en las instituciones, frente al ambiente global (UNESCO, 2009). Sin embargo, lo antes presentado es muestra de un discurso propositivo que tiene la finalidad de guiar las prácticas y conductas dentro del nivel de posgrado, con la finalidad del servicio a la sociedad. De acuerdo con Gimeno (2009), este tipo de informes, aunque tienen una finalidad educativa, no logran descender a proponer o dar prescripciones concretas, y lo más grave es, que no inciden en las prácticas escolares. Por el contrario suelen dar mayor importancia a las necesidades que solicita el desarrollo económico.

Ante las desilusiones del progreso económico y social, así como las desigualdades de desarrollo en el mundo, en América Latina y el Caribe surgen acciones para mejorar la educación, que han consistido en promover reformas de descentralización a través de los mecanismos de rendición de cuentas entre las autoridades responsables, los prestadores de servicios educativos y los clientes consumidores (Di Gropello, 2009). La finalidad es desarrollar la autonomía institucional, aunque los resultados no siempre son los esperados, pues en países como Nicaragua y El Salvador existe mayor grado de descentralización que en países como México.

Cabe señalar que en América Latina y el Caribe existe una brecha de exclusión en comparación con países primermundistas, en la generación de nuevos conocimientos para la innovación tecnológica y la revolución de la ciencia y sus aplicaciones. Ante ello, el papel que desempeña la educación en posgrado, está en función de sus finalidades sociales y económicas, que según Didriksson (2008), tiene el designio de reorganizar las esferas políticas, sociales y económicas a través de la intermediación en la producción y la transferencia de nuevos conocimientos y tecnologías.

Por otro lado, el IESALC (Instituto Internacional para la educación Superior en América Latina) (Didriksson, 2008), considera que la regulación de leyes, reformas y normas por parte de las naciones, permitirá contribuir al desarrollo y transformación de la educación en posgrado a fin de que se constituya en un instrumento para la gestión del cambio. En tanto que, sea promotora eficaz de una cultura de paz que permita hacer viable, en una era de mundialización, el desarrollo

humano sostenible, basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto de los derechos humanos.

El cuestionamiento que surge es, ¿Cómo lograr la gestión y transformación que permita el cambio en la educación de posgrado dentro de la región? Tal vez no existe una fórmula que permita desarrollar ese cambio tan necesario, sin embargo, algunos autores como Delors (1996), consideran que sus principales funciones deben orientarse al desarrollo de las naciones, a través de: a) la preparación para la investigación y para la enseñanza; b) la oferta de tipos de formación adaptados a las necesidades de la vida económica y social de cada país; c) la apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente; y d) la cooperación internacional. Conocerlas posiblemente ayude, sin embargo, para constituir un tipo de sociedad del conocimiento se requiere de más acciones.

Para ello, según Didriksson (2008), habría que analizar el tipo de sociedad del conocimiento que se pretende constituir, pues de ello dependerá el tipo de acciones a implementar, de acuerdo con este autor, se identifican dos tipologías: desequilibrado o contradictorio, que se refiere a cuyos potenciales no se relacionan con el mejoramiento del bienestar de su población, y hasta pueden ir en contra de sus intereses por el beneficio sobre todo de las grandes empresas transnacionales y de una minoría siempre más y más rica. En cambio, el tipo nominal o inteligente, no consiste en la riqueza de los activos provenientes de la ciencia y la tecnología o de la innovación de las empresas, sino en el aseguramiento de altos niveles de calidad y seguridad de la vida de la población.

En consecuencia, la educación de posgrado debe ser promotora de una sociedad basada en el conocimiento inteligente, preocupada por desarrollar una democracia profunda y no simulada. Es decir, se trata de la manera en cómo una sociedad decide libremente cómo organizarse para el futuro, y en ello está en juego si decide ser una sociedad del conocimiento inteligente o no.

Ante el recorrido del presente apartado, no es claro cómo los organismos internacionales pretenden contribuir a la transformación del conocimiento y por ende, desplegar una sociedad del conocimiento inteligente. También, no es clara la importancia de la construcción de textos

académicos como principio rector de la gestión de conocimiento y las producciones científicas, por tanto, es necesario indagar en otros aspectos. Probablemente se encuentren más preguntas que respuestas, pero se espera comprender y construir una idea más clara.

Lo que es una realidad es la masificación del nivel posgrado. En México no es la excepción, basta revisar las estadísticas generales, que según la relación y flujo de ingresos-egresos a nivel maestría se puede observar su crecimiento durante el periodo 2000-2011 (SIICYT, 2012). Así como su eficiencia terminal, como indicador cuantitativo de los logros obtenidos por las instituciones, que permite evidenciar su evolución:

Tabla 1: Indicadores a nivel Maestría 2000-2011		
Número de personas		
Periodo	Ingresos	Egresos
2000-2002	28,803	26,253
2001-2003	31,002	26,840
2002-2004	31,715	31,840
2003-2005	34,527	33,127
2004-2006	36,132	32,591
2005-2007	37,800	39,183
2006-2008	38,735	39,183
2007-2009	41,752	40,927
2008-2010	43,617	44,318
1009-2011	45,860	48,584
Fuente: ANUIES, Anuario Estadístico de Posgrado 2000-2011. En SIICYT (2012)		

La anterior tabla indica que la eficiencia terminal de maestría en México es alta, porque es superior al 90% (SIICYT, 2012), y se muestra una tendencia creciente, sobre todo en la cantidad de egresos, que puede deberse a la inclusión de estudiantes de otros ciclos escolares. Sin embargo, los datos presentados, no son suficientes para comprender la realidad que enfrenta la educación en posgrado, en especial de maestría.

Por otro lado, algunos expertos en materia educativa, consideran que la educación superior del siglo XXI debe asumir el reto del vertiginoso desarrollo de la sociedad y enfatizar en una sólida formación profesional con prioridad en los procesos de aprendizaje con un carácter eminentemente productivo (Manzo, Rivera & Rodríguez, 2006). De forma tal que, la educación de posgrado forme egresados que estén dotados de los recursos intelectuales y humanos que le garanticen educarse durante toda su vida profesional.

En consecuencia, gracias al fenómeno de globalización del conocimiento o en algunos casos denominado como internacionalización, permean las nuevas condiciones de educación de posgrado, así como de investigación, que la transforman, a través de la revolución informática que influye en las fuerzas de producción, en la economía, en las relaciones sociales y los patrones culturales e incluso en la organización de la educación (Dabat, 2002). Asimismo, se han transformado tanto las políticas científicas como las políticas universitarias, que ponen de manifiesto ciertas condiciones a través de las instituciones y su racionalidad académica influenciadas por la realidad global y las dinámicas de la sociedad del conocimiento y la economía del conocimiento (Pérez, Prieto & Castellanos, 2012).

Por tanto, si la educación de posgrado es visualizada como una inversión rentable e instrumento estratégico importante en las políticas de desarrollo acelerado, es necesario concientizar a políticos y gobernantes, así como a las autoridades universitarias y al sector productivo, sobre la importancia y necesidad social de estructurar políticas y sistemas de estudios de posgrado que permitan la inserción pertinente de esta actividad en los procesos de dominio y creación del saber científico, técnico y humanístico.

En México, la educación a nivel posgrado se enfrenta a problemas económicos y desafíos en la calidad que pueden observarse en la debilidad en los programas de posgrado. Según Aréchiga & Llarena (2003) en la última década se crearon casi 2,000 programas, de los cuales un número considerable no cuenta con la infraestructura, ni con el personal académico idóneos para asegurar una adecuada formación. Ello se traduce en insuficiencia en la producción científica del país, que a nivel mundial no alcanza el 1%, aun cuando se triplicó en la última década, es inferior a lo esperable para una economía con las características de México.

Si bien, a nivel nacional, se ha identificado que la educación superior tiene insuficiencias en la producción científica, ¿qué sucede en las Instituciones de Educación Superior (IES) que forman estudiantes a nivel posgrado? ¿A qué retos y dificultades se enfrentan los programas de posgrado en los espacios formativos? En fin, entre otros cuestionamientos que surgen al respecto, implica debatir sobre la importancia de la producción científica en la sociedad mexicana.

De acuerdo con el CONACyT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2012) la producción científica promueve la generación de conocimiento y su exploración es factor relevante para impulsar el desarrollo nacional. Muestra de ello, es el Ranking de Producción Científica Mexicana (2011), que evalúa cualitativa y cuantitativamente la actividad científica. Esta fue una acción necesaria para la formulación de políticas de investigación, para la comparación del desempeño individual, institucional o regional y para el otorgamiento de estímulos a la investigación, entre otros asuntos.

Los resultados están organizados de tal forma que permiten conocer la producción científica desde los diferentes sectores:

Tabla 2: Producción científica mexicana por sector, 2003-2009	
	Publicaciones
Sector Empresarial	578
Sector Salud	14 073
Sector Gobierno	15 764
Sector Educativo	58 115
Fuente: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC. (2011)	

Es comprensible que la educación superior se enfrenta a exigencias sociales y económicas internacionales como nacionales, que empujan a organismos como CONACyT, a marcar exigencias de calidad para los programas inscritos en el PNPC (Programa Nacional de Posgrado de Calidad). Muestra de ello es el Ranking de Producción Científica, que ayuda a analizar los desafíos que enfrenta la educación de posgrado en México y a debatir las formas y alcances en la transformación del conocimiento.

De acuerdo con la tabla 3, el Ranking de producciones de las IES en México, permite visualizar que la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) se encuentra en dieciseisavo lugar, con una producción de 17 737 publicaciones.

Tabla 3: IES con mayor producción científica durante el periodo 2003-2009	
	*Producción
1. Universidad Nacional Autónoma de México	123 132
2. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN	28 041
3. Instituto Politécnico Nacional	35 646
4. Universidad Autónoma Metropolitana	44 524
5. Universidad de Guadalajara	52 072
6. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	61 948
7. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	71 796
8. Universidad Autónoma Nuevo León	81 786
9. Universidad Autónoma del Estado de Morelos	91 605
10. Universidad de Guanajuato	101 570
11. Universidad Autónoma de San Luis Potosí	111 498
12. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	121 431
13. Universidad Autónoma de Baja California	131 109
14. Colegio de Postgraduados	141 098
15. Universidad de Sonora	15 826
16. Universidad Autónoma de Yucatán	16 764
17. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	17 737
18. Universidad Autónoma del Estado de México	18 731
19. Universidad Veracruzana	19 702
20. Universidad de las Américas Puebla	20 692
* Se refiere a la cantidad de artículos publicados en revistas indizadas en cada institución de referencia durante el periodo 2003-2009. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC. (2011)	

La producción científica, es uno de los principales desafíos que enfrentan los programas a nivel posgrado, pues aunque la UAEH cuenta dentro del PNPC: con 5 programas consolidados entre ellos el de la Maestría en Ciencias de la Educación; 9 programas en desarrollo; y 5 programas de nueva creación. Surge el cuestionamiento, sí la cantidad de programas con características de calidad es aceptable o no, en comparación con otras universidades del país.

Sin embargo, de acuerdo con el Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC. (FCCyT, 2011) las cifras antes presentadas tienen limitaciones. Por ejemplo, a un gran número de publicaciones no necesariamente significa mucho conocimiento generado. Sin embargo, estas estadísticas son herramientas que abren la posibilidad de analizar la cantidad y calidad de los nuevos conocimientos generados, así como las funciones sustantivas que permiten lograrlo, en nuestro caso, la escritura académica como parte nodal y fundamental que abre la posibilidad de generar documentos científicos.

Bajo éste respecto, el Sistema Integral de Información sobre Investigación Científica Desarrollo Tecnológico e Innovación (SIICYT, 2012) comenta que en el 2011, la producción de artículos científicos se estimó en 10,449 en general; lo que significó un crecimiento del 5.9 por ciento respecto a 2010. Sin embargo la producción científica en México, continúa por debajo del 1% (exactamente en 0.85%) en comparación mundial.

A ello se suma, que no es clara la relación entre la producción científica y el desarrollo económico y social del país. Pareciera que quienes están en las instituciones que regulan el nivel posgrado no reflexionan en ello, y se orientan más a las cifras estadísticas. Por tanto, los lineamientos de la UNESCO hacia ese nivel quedan reducidos ante las condiciones reales que enfrentan.

Como se mencionó anteriormente, las estadísticas no muestran más que números, que si no se es cuidadoso, pueden verse descontextualizados de la realidad. De acuerdo con Didriksson (2004), la importancia de la educación de posgrado, se encuentra en la investigación que ha conducido a las instituciones antes consumidoras de conocimientos, sean ahora reproductoras de conocimientos, hecho vital para la transformación del conocimiento científico y tecnológico por medio de modelos de conocimiento, al tiempo que son un factor esencial de diseminación de nuevos valores culturales asociados al desarrollo de la ciencia y la tecnología en la sociedad, en nuestro caso, la mexicana.

Por ello que, es necesario reflexionar en el antecedente más próximo de la producción científica: la escritura académica, que se genera al margen del currículum y que a su vez permite

en desarrollo de experiencias, tanto cognitivas como socioculturales, de quienes se han formado en maestría. Ello podría ayudar a comprender las dificultades, las estrategias y los aspectos que interactúan en ese tipo de escritura. Por, tanto se navegaría más allá de los lineamientos y propuestas que los organismos internacionales solicitan a las naciones.

De acuerdo con Pacheco & Villa (2005), señalan que la escritura resulta central si se pretende cubrir uno de los principales objetivos de la educación en posgrado: promover que sus egresados se desempeñen de manera efectiva y novedosa en los ámbitos científicos y profesionales. De tal modo que, el desarrollo de habilidades escriturales permita a los estudiantes acceder a la transformación, generación y difusión del conocimiento.

Así que, la presentación de éste apartado solo muestra una pequeña parte de lo que la educación en posgrado significa para el desarrollo de las sociedades, así como, la necesidad de incrementar la producción científica. Pero, ¿Qué tipo investigaciones se están desarrollando con respecto al tema de la escritura en posgrado? A continuación se mostrarán los resultados de la revisión a investigaciones más recientes sobre el tema sobre el tema de escritura en posgrado.

Capítulo I. Hacia la construcción del Estado del conocimiento

El presente apartado se basa en la búsqueda de investigaciones relativas a la escritura en contextos educativos, en específico el nivel posgrado. A su vez, se analizan las orientaciones, niveles de observación y tratamientos que dan al tema para descubrir qué aspectos no se han contemplado y poder justificar el tema de investigación: *Las experiencias cognitivas y socioculturales en la construcción de textos académicos de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación en la UAEH.*

Se concibe la idea del Estado del Conocimiento (EC), como una composición sintética reconstructiva, que puede incidir en el avance y transformación del conocimiento. Su contenido, permite al lector y al investigador reorientar la temática de la *escritura en contextos académicos* de acuerdo a lo obtenido. Por tanto, se hace un recorrido por los momentos de investigación vividos durante la búsqueda y se concluye con el reconocimiento y análisis de la información obtenida.

1. Finalidad de la composición de un Estado del Conocimiento

Hacer avanzar el conocimiento implica un esfuerzo mental, horas de dedicación, pero, sobre todo, una finalidad (o motivación, según la psicología), ya sea personal, institucional o profesional. También, significa una constante ruptura de paradigmas anclados en lo más profundo del investigador. Dichas ideas, denominadas también como prenociones, son representaciones esquemáticas y sumarias, que se forman por la práctica y para ella (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2008), que condicionan y dominan el ejercicio de investigación. Se hacen presentes, precisamente cuando se intenta liberarse de ellas o cuando hay aceptación de su existencia, generada desde la reflexión del mismo investigador.

El presente trabajo, es muestra del ciclo *ruptura-construcción-constatación*, aunque en nuestro caso se transita en los dos primeros estadios, ya que aún se carece de experiencia, fundamento teórico y revisión documental, pero no se niega su futuro desarrollo. Se pretende

presentar un Estado del Conocimiento (EC) bajo la postura crítico-dialéctica ante lo encontrado, como un estilo de pensamiento (Mardones & Ursua, 2003), que critica los presupuestos del científico empírico, ya que los hechos son un todo social. Por tanto, se concuerda con la idea metódica de un procedimiento abstracto o momento analítico, que según Yuren (2004) va hacia un momento de síntesis.

Yuren (2004) considera que el EC es una reconstrucción o composición sintética mediada por el análisis, además, constituye un producto de investigación que implica identificar tipos y niveles de análisis. Por ejemplo, productos o trabajos de primer nivel, son aquellos que recogen un fragmento de la realidad empírica educativa; de segundo nivel son los que tienen como principal referente investigaciones y estudios ya existentes; en tercer nivel, se encuentran aquellos que se basan en trabajos reconstructivos.

En el caso del EC, interesan los trabajos de segundo nivel, de los cuales existen cuatro tipos: a) informativos, que describen y dan noticia de investigaciones hechas sobre un tema; b) sintéticos que ponen en cuestión constructos teóricos preexistentes a partir de una posición explicada; c) los analíticos, que a través de un proceso de abstracción, se distinguen y examinan los elementos y dimensiones de un producto de investigación; y d) los de tipo reconstructivo que se refieren a prácticas y saberes desarrollados en investigaciones sobre un campo determinado (Yuren, 2004). Nos interesa a última tipología, porque implica un trabajo de construcción teórica que hace avanzar el conocimiento y produce efectos sociales.

Asimismo, el EC ayuda a conocer las tendencias en las investigaciones de un país, a los investigadores, tanto en su producción como en su formación. Además, saber los tipos de publicaciones, y valorar su calidad. En general, es base para reorientar lo que se pretende investigar, identificar vacíos y campos emergentes consideradas como temáticas nuevas derivadas de temas consolidados.

1. 2 Recursos utilizados y tipo de información

La búsqueda de documentos es una de las actividades que sustentan la investigación, en el caso del presente Estado del Conocimiento (EC) no fue la excepción. Relativo a identificar fuentes, según Romanos (2000) es imprescindible reconocer la necesidad de la búsqueda, ya sea por exigencias de la vida social, cognitivas, afectivas o comunicativas, para poder comprender el nivel de compromiso en el proceso.

Romanos (2000) identifica tres fuentes: a) las fuentes primarias, que contienen información original, producto de una investigación o actividad eminentemente creativa. Están determinadas a comunicar resultados, se estructuran en discursos textuales, coherentes y dependientes en su significado, además siguen la lógica y diseño de su disciplina. Se identifican las fuentes publicadas, las especiales y las no publicadas; b) las fuentes secundarias son especialmente diseñadas para facilitar y maximizar el acceso a fuentes primarias o a sus contenidos, se identifican congresos, publicaciones oficiales, catálogos etc.; y c) las fuentes terciarias que contienen información sobre fuentes secundarias y facilitan el control y acceso, se caracterizan por ser bases de datos.

En este caso, la primera acción fue identificar qué recursos había a la mano para hacer la búsqueda. Para ello se recurrió a internet, por ser de fácil acceso. Las fuentes se limitaron a Google-académico¹, Redalyc² y Dialnet³ (por orden de importancia). Se partió de una idea incipiente sobre un tema educativo: *escritura de textos científicos*, además se basaba en experiencias de investigación sobre escritura técnica en estudiantes de posgrado en ingeniería del Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET) en el periodo febrero-agosto del 2008. Sin embargo, se conocía poco sobre el tema.

La búsqueda se describe como caótica, ya que los documentos eran vastos, aunque de dudosa calidad, sin orientación más que la búsqueda de materiales que trataran el tema de

¹ scholar.google.com.mx/

² www.redalyc.org/

³ dialnet.unirioja.es/

escritura. De esa búsqueda se obtuvieron siete artículos de revistas electrónicas, una ponencia de congreso y dos capítulos de libros. Aunque la adquisición total de documentos fue de 40, sin embargo, al menos 15 no se utilizaron porque no reunían características del tema. Los documentos tienen implícito o explícito la temática de escritura, sin embargo el nivel educativo o los fines varían.

Para la segunda búsqueda, no se desecharon los primeros buscadores, por el contrario, se dieron a conocer otros, más eficaces y con fuentes de mejor calidad, como: EBSCO⁴, Ebrary⁵ y biblioteca del Instituto de Ciencias Sociales y Humanas de la UAEH. De tal modo que, se orientó a la temática: *redacción/escritura/textos* en espacios académicos, priorizando el nivel de posgrado. Se obtuvieron siete artículos de revista, un capítulo de libro, una ponencia de artículo y una tesis de maestría. Aunque solo se encontró un documento relativo al nivel educativo de interés. El segundo momento se caracterizó por una mayor reflexión en la búsqueda, porque se priorizó en documentos que abordaran diferentes aspectos de la escritura, aunque desde diferentes disciplinas.

En la tercera búsqueda, con más conciencia del tema de investigación, se optó por documentos que abordaran posgrado, sin embargo, se encontraron todos de nivel superior (10 documentos). Todos los documentos fueron revistas electrónicas relativas a temas educativos y de investigación. Ya en la cuarta búsqueda, se encontraron cuatro artículos de revista electrónica y una ponencia de seminario. En ambos momentos, se usaron los mismos buscadores intermitentemente.

A continuación se presentan los porcentajes de documentos encontrados en cada uno de los buscadores:

- ✓ EBSCO: 55%
- ✓ Redalyc: 10%
- ✓ Dialnet: 10%
- ✓ Biblioteca del ICSHu: 10%

⁴ dgsa.uaeh.edu.mx/bdigital/

⁵ dgsa.uaeh.edu.mx/bdigital/

✓ Google-académico: 5%

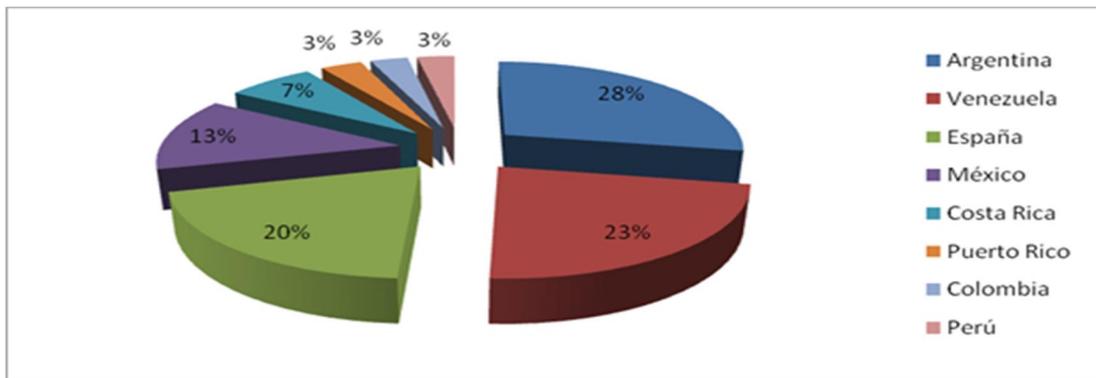
Se destaca que, en cada momento existieron diversas dificultades, siendo la identificación de fuentes fiables, la de mayor problema, cuando se pretendía verificarlas y discriminarlas. Sin embargo, ante los documentos encontrados, la tendencia mayor es de revistas electrónicas, probablemente a la facilidad que denota internet. En menor número se encuentran las tesis, al menos porque no se encontró alguna que estudiara el tema y mucho menos el nivel de interés. Empero, se reconoce que no se han agotado las fuentes y que la búsqueda no es finita.

1. 3 Origen de la información

La información en los documentos encontrados, fue adquiriendo sentido, cuando se cuestionó el origen de los mismos, pues permitió conocer en qué países y por ende, universidades, institutos, etc., se trabaja la temática.

En el caso de Argentina, tienen estudios que refieren a diferentes niveles de producción de textos, incluso, es donde se publican más investigaciones sobre el tema (ver esquema 1). Cabe destacar que ese país cuenta con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que es el principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología. Entre las áreas que se desarrollan está la de Ciencias Sociales y Humanidades, que alberga disciplinas como la lingüística, psicología, antropología, filosofía, sociología etc. Lo antes mencionado, da muestra, del compromiso que el país tiene con la investigación en el tema de escritura, ya que lo obtenido, se caracteriza por ser multi e interdisciplinar.

Esquema 1



Fuente: creación propia

En países como Venezuela y España, se producen trabajos sobre el tema de escritura, llamémoslo moderado (ver esquema 1), al menos en la búsqueda realizada para éste EC. En el caso de México, se encontraron pocos documentos (cuatro), que pueden reflejar, ya sea, desconocimiento o poco interés sobre el tema. En otros, como Costa Rica, Puerto Rico, Colombia y Perú, se infiere el interés creciente (pero lento) sobre indagar en la temática. Sin embargo, la información presentada permite conocer qué país está trabajando en la temática y cuestionarse sobre la producción sobre ese tema que se desarrolla en México.

2. Relación histórica del estudio de la escritura.

Construir un Estado del Conocimiento (EC), va más allá de recopilar documentos que den cuenta de estudios, investigaciones o análisis sobre un tema determinado. A consideración de la nuestra, se pueden indagar periodos de auge o declive. Sin embargo, se requiere de una postura reflexiva a través de la dialéctica entre el pasado y el presente, para poder determinar el futuro.

Por tanto, se valoriza la relación entre las ciencias de la educación y la historiografía, ya que no deben deslindarse entre sí, pues conservan una estrecha relación en sus métodos. Al final de cuentas son ciencias del espíritu humano, en ambos casos no se trata de observar un hecho, sino de interpretarlo (Febvre, 1970). Así, la postura del investigador es develar los fenómenos desde una concepción científica, entiéndase desde: a) plantear problemas y b) formular hipótesis.

De tal forma que, la historiografía puede ser una guía que permita al investigador desarrollar una actitud de análisis. Según Aguirre (2002) es concebir y explicar de forma crítica por qué un fenómeno aconteció de tal forma y poder demostrar otras razones por las cuales no se desarrolló de tal forma. Por tanto, como señala Febvre (1970) la historiografía al estudiar el cambio de las sociedades humanas y su reajuste a nuevas condiciones de existencia material, permite el conocimiento histórico del sujeto y el objeto, constituido en una totalidad orgánica (Schaff, 1970), actuando uno sobre el otro y viceversa para descubrir una imagen mental del pasado.

Entonces, el límite entre lo actual y lo inactual está muy lejos de poder regularse necesariamente por la medida matemática de un intervalo de tiempo, según Febvre (1970), se requiere *revisar hechos históricos*. Por tanto, se reconoce que en ésta investigación se pretende indagar en el proceso psicosocial que interviene en la construcción de textos académicos en estudiantes que están en proceso de formación de posgrado. Por tanto, los métodos historiográficos son válidos, pero, ¿hasta qué momento histórico?, ¿qué utilidad epistemológica y metodológica tienen para estudio de los problemas de conocimiento educativos?

Se comprende que el EC debe mostrar las investigaciones que se han realizado al menos, durante los últimos años, sin embargo, ante las producciones encontradas se puede identificar como periodo de auge o apertura del tema la década de los 60', que según Camps (1990), es el tiempo en el que se desarrollan modelos por etapas (con visión empírico-analítica y pragmática), que tenían la finalidad de mostrar el grado de eficacia de métodos pedagógicos para la redacción de textos. Roman y Wlecke (en Camps, 1990) como principales exponentes, sostienen que las etapas si se seguían de forma ordenada, el escritor podría obtener un escrito aceptable. Sin embargo, el modelo no consideraba aspectos cognitivos (entendido como la reflexión del aprendizaje) del sujeto ni su relación sociocultural y psicológica.

En la transición de 1970 a 1980, con el afán de romper con las nociones cerradas de los modelos por etapas (Sánchez & Borzone, 2010), se indaga en el proceso y las estrategias de redacción que sigue el escritor durante la escritura. Los trabajos de Hayes y Flower (en Camps, 1990 y Carlino 2006), como principales representantes, se enfocaron al acto de la escritura, es decir, al proceso de escritura y no al producto (en la idea de ser clasificado como bueno o malo). Estos autores consideran que los procesos psicológicos superiores, como la memoria, el contexto de producción y el texto producido, son parte de una construcción por etapas. Sin embargo, remite a un pensamiento reducido ya que no consideran el contexto sociocultural del escritor.

En la década de los 80', se visualiza a la redacción como un instrumento de elaboración de conocimientos o como función epistémica del lenguaje. Wells, Scardamalia y Bereiter (en Camps, 1990) reconoce el papel social de la escritura en la transformación de los individuos y la colectividad alfabetizada. El papel del escritor es de emisor y receptor alternativamente, además es poseedor de un lenguaje interno. Aunque no se indaga en el aspecto subjetivo, y se enfoca al producto final: el escrito.

Ante la revisión histórica, muy a groso modo de los estudios sobre escritura, se observa la directriz para los años 90' de concebir a la escritura como un producto enteramente escolar (Teberosky, 2002), y con fuerte asociación con el aprendizaje de niños. Del 2000 a la fecha los estudios están diversificados en diferentes niveles educativos y con una visión más amplia, sin embargo, aún no cruzan del todo, la línea hacia el posgrado.

3. Las producciones obtenidas y su relación con las tradiciones epistemológicas

En el presente apartado se intenta relacionar las investigaciones obtenidas con las tradiciones epistemológicas, en un intento por someter la práctica científica a la reflexión. Es una tarea epistemológica que consiste en descubrir las amenazas del error, las condiciones para discernir lo verdadero de lo falso, hacia una filosofía del trabajo mediada por la reflexión (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 2008).

El ejercicio se basará en la clasificación según Mardones & Ursua (2003), la cual se define de la siguiente manera: a) la postura empírico-analítica tiene un interés operativo y controlador hacia la intervención. Sus investigaciones están asociadas al binomio causa-efecto, la actitud de sospecha sobre los datos inmediatos de la realidad está bajo leyes que descansan en el principio de causalidad; b) la postura fenomenológica-hermeneuta o interpretativa, tiene la finalidad de recoger las percepciones de los sujetos para comprender el significado subjetivo de la acción social; y c) en la postura crítica, al investigar su realidad, el investigador se analiza a sí mismo, supone un proceso de emancipación del hombre, entonces, la realidad estudiada forma parte de la conciencia científica.

A consideración nuestra, se identifican al menos 16 trabajos (más del 53%) bajo una postura empírico-analítica de corte positivista, por ejemplo:

Se parten de la conclusión de otros autores sobre la misma temática: los estudiantes universitarios confrontan una serie de problemas al comprender y producir textos; por tanto, tienen dificultades en interpretar lo que leen y estructurar la información de manera coherente (Figuroa R. & Simón J., 2011, p. 14)ö.

Enfocar selectivamente la enseñanza de los conocimientosó la necesidad de enseñar unos procesos adecuados para que la escritura pueda llegar a ser instrumento de conocimiento (Camps, 1990 p. 6)ö.

Conocer las tendencias resulta necesario para el diseño de las prácticas pedagógicas, no sólo de las que se proponen enseñar a escribir, sino, especialmente, de las que intentan ayudar a aprender los distintos contenidos disciplinares (Carlino, 2004, p. 10)ö.

õí muestra que una intervención pedagógica que atienda simultáneamente a los diferentes procesos involucrados en el aprendizaje de la escritura y maestros comprometidos con la tarea puede ser la clave para mejorar la producción escritaí (Sánchez & Borzone, 2010, p. 35)õ

Ante lo expuesto, se observa la preocupación por alinear la escritura con los aprendizajes y los requerimientos en primera instancia institucionales y por ende sociales. Por lo general, las conclusiones de éste tipo de estudios, se refieren a mejorar algo que no cuadra con lo normal, a buscar respuesta a determinada problemática e incluso, a diseñar modelos, estrategias o implementar *novedosas* acciones. Cabe destacar que no se pretende desacreditar los trabajos obtenidos, pero si, al conocer la tendencia, poder encaminar la investigación que se pretende hacer a otros niveles de análisis.

En el caso de las investigaciones con postura hermeneuta-fenomenológica o lingüística, al menos 3 (43%) coincidían con las características:

õí la redacción como un proceso que requiere de la concientización de su acción o metacognición del sujeto que redacta (García & Quintana, 2008, p. 58)õ.

í el análisis parte de la reflexión de la autora para transformar sus conocimientos sobre el proceso de escritura y el ejercicio de reflexión que implica (Carlino, 2006, p. 13).

õSe considera el significado que los alumnos dieron a la reflexión, la falta de evidencias sobre lo que se produce en términos del propósito del curso, y la necesidad de que el proceso de acompañamiento de los alumnos lo lleve el profesor (Ortizmichel, 2011, p. 24)õ.

Se observa que éste tipo de trabajos, dan valor a las opiniones de los sujetos que intervienen en el proceso de escritura, con la finalidad de comprender los hechos y las cosas. La postura del investigador es, de interpretar los hechos como mensajeros y traductores de los que observan. Son valiosos, porque recogen el significado subjetivo de un acontecimiento y se plantea la realidad como externa, independiente del pensamiento humano.

Por último, se identificó un trabajo con características de la postura crítica:

oí la investigación da luces sobre la manera en que se produjo la adopción y la adaptación de una lengua de cultura, el español, con el peso de su historia textual, durante su irrupción en un espacio comunicativo en el que existía otra lengua, otra cultura, pero no escritura (Garatea, 2009, p. 366)ö.

El autor concibe los hechos históricos relativos a la escritura como una categoría, que permite explicar y comprender la realidad como conciencia científica (Mardones & Ursua, 2003). Durante la revisión del documento, el autor se cuestiona a sí mismo, con la idea de encontrar un verdadero conocimiento, no absoluto, pero sí de cuenta de la totalidad dialéctica hacia la descripción de contradicciones reales en el fenómeno:

oí su protagonismo (la escritura) en la construcción del orbe colonial o los textos religiosos y jurídicos que intervinieron en la dominación de las poblaciones nativas, al mismo tiempo, fueron vehículos de imposición cultural (Garatea, 2009, p. 368)ö.

Ante los pocos resultados en documentos con características de la postura crítica, se infiere un vacío, los motivos no se pueden especificar aquí, sin embargo, se puede reconocer la complejidad para realizar investigaciones que promuevan cuestionamientos de tal magnitud que permitan indagar en la realidad y por tanto, en la del mismo investigador a través del análisis a sí mismo, en pro a un interés emancipador.

4. Niveles de análisis o recortes analíticos

La revisión de literatura, en éste caso, de investigaciones relativas al tema, permiten conocer nuevas experiencias en investigación, además los diferentes niveles de análisis que ha sufrido el tema de interés. En el caso del tema: escritura de textos académicos, el tema principal es la escritura. El presente apartado pretende hacer un esbozo desde tres niveles de análisis como una manera de tratar el tema de la escritura de textos.

4.1 Desde modelos de aprendizaje

Los modelos de aprendizaje están asociados a la disciplina psicológica, ya que algunos autores consideraban necesario extender o extrapolar el trabajo realizado en el laboratorio al campo educativo (Hernández, 2012). El auge se extendió porque Estados Unidos se interesó en el estudio de los procesos de aprendizaje bajo una postura funcionalista, asociacionista y conductista.

En años posteriores, se traslada de una concepción psicológica conductista hacia una postura cognitiva. El paradigma cognitivo promueve el procesamiento de la información, así como, el estudio de las representaciones mentales como un nivel sociológico o sociocultural (Hernández, 2012). El comportamiento del hombre debe remitirse a una serie de procesos internos. En la actualidad, los interesados en dicho paradigma, están interesados en el estudio de los procesos motivacionales y adaptativos.

Se considera que los modelos cognitivos del proceso de redacción muestran la complejidad en sus procesos y la dificultad del dominio de todos los conocimientos y habilidades que requieren (Camps, 1990). En la actualidad, las investigaciones tienen como objetivo, evidenciar la conciencia que posee el sujeto en los procesos cognitivos implicados en la escritura (García & Fidalgo, 2003), a lo que puede denominarse cognición.

La cognición tiene tradición en psicología, focalizada últimamente en los estudios sobre el autoconocimiento y autorregulación de los procesos mentales y factores psicológicos. Sin embargo, en la composición escrita, las evidencias empíricas señalan que a través del desarrollo ontológico del sujeto, aumenta la complejidad de la capacidad de conciencia de los procesos y productos internos metacognitivos en relación con diferentes aprendizajes (Hartman, 2001, en García & Fidalgo, 2003), por tanto, escribir es una acción (García & Quintana, 2008) que requiere de la concientización del que redacta. Algunas investigaciones, parten del análisis de modelos cognitivos, ya sean cerrados o abiertos, en el sentido de considerar o no, aspectos sociales, personales y psicológicos.

En el apartado 1. 2 *Relación histórica del estudio de la escritura*, se da cuenta de momentos históricos, relativos a modelos cognitivos. Cabe destacar que, las investigaciones sobre el proceso de producción escrita han orientado la elaboración de propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura (Sánchez & Borzone, 2010), lo que ha supuesto aportes significativos a las prácticas pedagógicas (ver siguiente apartado).

El propósito de estudiar la escritura desde modelos cognitivos, implica el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos. Según Sánchez & Borzone (2010), se basa en tres dominios: conocimientos sobre el mundo sociocultural de los niños, conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y conocimientos sobre los procesos de lectura y de escritura.

Otros estudios, comulgan con un modelo cognitivo que concibe a la escritura como un proceso, a su vez, añaden la idea de que la escritura es social y está mediada por las interacciones con otros. Castelló (2008), en su estudio, demuestra que la interacción con otros estudiantes, a través de la revisión de parejas, es fructífera para mejorar el producto escritural. Además, reconoce que la ansiedad puede ser un factor que incide directamente en dicho proceso.

Para concluir, el estudio de la escritura desde modelos cognitivos, explica el proceso escritural desde el grado de conciencia que posee el sujeto en la acción, sin embargo, el contexto

social y educativo en que se desarrolla, no se contempla a profundidad, incluso la influencia de otros es poco reconocida.

4. 2 Escritura en contextos educativos hacia la implementación de estrategias pedagógicas.

Algunas investigaciones se enfocaban en conocer el proceso de escritura desde la concepción de modelos cognitivos. En cambio, otros desde el conocimiento y análisis del modelo, implementan estrategias pedagógicas.

Algunas investigaciones consideran que los modelos psicológicos del proceso de redacción, no son reflejo de los tipos de enseñanza, sin embargo, los autores consideran que, desde ellos, pueden orientar la enseñanza de la redacción en la escuela (Camps, 1990). Aunque, dichas investigaciones se ha centrado en niveles de educación básica (Pacheco & Villa, 2005), el objetivo primordial es que, el estudiante desarrolle habilidades de escritura y las estrategias pertinentes para cubrir los objetivos determinados en el currículum.

Sánchez (2006), señala la importancia de las investigaciones en la enseñanza de la redacción como sustento ya sea en la construcción e implementación del currículum o del libro de texto. Casos presentados como el de Domínguez de Rivero (2006) obtienen como resultado de su trabajo, carencias en técnicas escriturales de los estudiantes de nivel profesional, y promueve atenderlas a nivel institucional desde la mejora curricular.

Empero, las dificultades escriturales, se evidencian en la adultez, cuando el sujeto está inmerso en actividades que requieren dicha la habilidad. Según Cassany (1999) la experiencia escritural personal, que en buena parte se ha desarrollado en el entorno escolar y ante los resultados de su investigación, se demuestra que los aprendices escriben poco en los centros educativos y lo escrito no siempre es lo más apropiado para desarrollar las habilidades. Los motivos u orígenes pueden deberse a que no se trabaja en forma sistemática la lectura comprensiva y la escritura de textos (Lacon de Pascuale & Ortega, 2006). En consecuencia, los

estudiantes no conocen las estrategias que deben usar para comprender y producir distintos tipos de textos.

Por tanto, si se parte de la idea de desarrollar las habilidades en un estudiante, el papel del docente es prioritario. De acuerdo con Lacon de Pascuale & Ortega (2006), consideran que para lograrlo es necesario que los docentes de todas las áreas posean una concepción clara de las competencias a desarrollar, de las estrategias a aplicar para comprender y producir un buen escrito y de las pautas de evaluación. Sin embargo, ¿cómo lograrlo, si en algunos estudios se observa el desconocimiento del proceso escritural?

Avilán (2004), considera que la construcción de una didáctica cognitiva para la escritura se puede desarrollar desde el análisis de la escritura de estudiantes universitarios. En sus estudios encontró deficiencias en el uso de la lengua escrita. Los objetivos generales fueron: analizar la producción escrita de los estudiantes universitarios como autores o productores de textos escritos, evidenciando los procesos u operaciones mentales subyacentes en la compleja actividad de escribir; y establecer aproximaciones para la construcción de una didáctica que orientara la producción escrita de los universitarios, con énfasis en los procesos mentales. A pesar de lo encontrado, no se resuelve el papel del docente.

En otros casos, orientar la enseñanza de la redacción hacia su proceso, implica, no sólo considerar el control del producto (el texto), sino, que el profesor pueda intervenir en el desarrollo de las operaciones implicadas y en ofrecer posibilidades al alumno de ejercitarse en las diversas habilidades obtenidas (Pacheco & Villa, 2005). Por ende, diseñar estrategias didácticas para que los estudiantes desarrollen habilidades en escritura.

Fernández & Carlino (2007) resaltan la función del docente como acompañante para que el estudiante comprenda la producción de textos como parte de las actividades pedagógicas. Señalan que la lectura y la escritura como prácticas no han sido asumidas por el estudiante como un acto, en donde él es el sujeto protagónico o como actividades asumidas libremente (ni en interacción, ni en significado), pero si determinan la permanencia y el éxito académico. Durante su investigación, identificaron supuestos que determinan la acción del estudiante: a) considerar

la preexistencia de habilidades que remite a los estudiantes estrategias fugaces (que garantizan el olvido de los contenidos); b) el logro de los aprendizajes es responsabilidad exclusiva del estudiante; c) la lectura es vista como una técnica universal, aplicable a todos los textos, propósitos y contextos. Una vez adquirida en grados inferiores, es restringida como materia de estudio en niveles superiores.

En cambio, existen investigaciones que basan sus estudios en someter a los sujetos a experiencias controladas. Por ejemplo, Pipkin (2008), estudia la producción escrita de sujetos sometidos a un grupo experimental que consistió en ser guiados, apoyados y acompañados durante la escritura de textos, lo cual, demostró que están cuantitativa y cualitativamente superior al grupo testigo y la influencia que ejerció en la reformulación de los textos-fuente es significativa. Por otro lado, Figueroa & Simón (2011), desde tres experiencias exponen que la planificación, textualización y revisión como organización estratégica de la escritura, a través de la concepción interactiva de la composición textual permite identificar la importancia y aclarar a los estudiantes para quién escribirán y cuál es su finalidad. A dicho proceso lo denominan textualización, porque permite dar cuerpo, forma, sustancia y la composición ideal del texto.

A diferencia, se encontraron estudios que contemplan aspectos que integran al proceso de escritura en un todo orgánico. Según Serrano & Peña (2003), el lenguaje se construye de manera estructurada, por representaciones derivadas de la interacción y transmisión de conocimientos efectivos entre otros sujetos. En comparación, el lenguaje oral se construye a través de la comunicación con otros interlocutores, en cambio, el lenguaje escrito se construye a través de la práctica de la lectura y escritura. Por tanto, la escritura es la construcción de significados de un texto en función de los intereses y necesidades. En conclusión, para las autoras, escribir es un proceso dinámico de expresión de ideas, sentimientos, afectos, visiones del mundo, conocimientos y experiencias que tengan significado para un destinatario real y en atención a propósitos específicos.

Por otro lado, Caldera (2003) indaga sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, desde el paradigma cognitivo y sus aplicaciones en la enseñanza de la escritura en el aula. Identifica tres temas en el desarrollo de la escritura: a) los subprocesos de la escritura:

planeación, redacción, y revisión; b) diferencias entre escritores expertos y novatos; y c) estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Cada uno, mediado por aspectos cognitivos del sujeto. Además centra la composición escrita desde un enfoque contextual o ecológico, desde una perspectiva etnográfica, condicionado por el contexto escolar. Por ende, la habilidad de escribir no es innata sino adquirida.

Ante lo expuesto, las investigaciones denotan la importancia de no reducir la escritura a las habilidades a desarrollar según el currículum, ya que se degradaría la complejidad del sujeto, hacia la idea de escribir por encargo o de acuerdo a actividades escolares y académicas. Hecho que se torna peligroso, pues la escritura como un proceso complejo, de por sí, puede perder sentido. Además, la escritura es un proceso que no se desarrolla aisladamente, en él intervienen otros aspectos que median su producción, los cuales deben ser indagados.

4. 3 Escritura como mediadora de nuevos conocimientos

Considerar la escritura como mediadora de nuevos conocimientos, es tomar una postura epistemológica, para comprender cómo éstos se transforman (Camps, 1990), a través de la reflexión del proceso cognitivo. Carlino (2006) identifica cuatro dificultades que surgen del proceso escritural: 1) la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector; 2) el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura; 3) la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos; y 4) la dilación o postergación del momento de empezar a escribir. Además, reconoce que las dificultades mencionadas no son sólo problemas de los estudiantes sino temas emergentes de la cultura académica, ya que se ha orientado a usar la escritura como forma instrumental pero no a reflexionar sobre ella, ni a darle un lugar para el aprendizaje y la producción del conocimiento.

Algunos estudios indagan sobre la actitud del autor frente al texto y las variaciones en su manifestación verbal, a partir del análisis textual. Kaiser (2002) considera que, la *subjetividad* se

manifiesta en los textos de los estudiantes de diversas formas y con distinta frecuencia, dependiendo del idioma, la cultura y la disciplina.

En otros casos, identificar las dificultades de estudiantes de doctorado cuando escriben su trabajo de investigación y analizar las estrategias de revisión colaborativa que son capaces de utilizar frente a diferentes problemas (Castelló, González & Iñesta, 2010), indica que, las complicaciones para conectar la información son más frecuentes de lo que se podría pensar. Sin embargo, la detección y correcta valoración de los problemas, están relacionada con la intención comunicativa, pero también con el dominio de los recursos lingüísticos y las especificidades disciplinares.

De acuerdo con Sánchez (2005) se considera que el texto es una unidad comunicativa de sentido, o sea que está caracterizado por interacciones, intensiones y es semántico-pragmático, que convergen entre sí. El autor analizó diferentes textos producidos por estudiantes y concluye que redactan con conciencia pobre sobre la escritura formal o mejor dicho no contemplan las características de su posible lector. De tal modo que, los estudiantes no reflexionan lo que escriben y utilizan un lenguaje coloquial. Su investigación aporta elementos para comprender que la cohesión, coherencia e informatividad de los textos, muestran daño, por el uso de palabras equivocadas.

Empero, para desarrollar una actitud reflexiva el trabajo de acompañamiento ya sea del profesor o experto en el proceso transversal de escritura reflexiva, consiste en ayudar a conseguir y mantener el tono introspectivo y personal, así como, las conexiones entre su persona y las temáticas. Al respecto, Ortizmichel (2011) señala que, no existe fórmula para el proceso de acompañamiento, ya que, en su estudio no estuvo pensado, ni diseñado desde el inicio, sin embargo, fue cobrando forma desde la experiencia misma del docente.

Por otra parte, según Carlino (2006) la escritura es una transformación del conocimiento previo del sujeto, por tanto, la escritura en la investigación se caracteriza como un conocimiento novedoso o contribución original. Distingue dos planos de transformación: a) como una contribución original que extiende el conocimiento colectivo y compartido con las disciplinas; y

b) cuando el sujeto tiene que transformar y reorganizar lo que ya sabe para una nueva circunstancia. En ambos está presente la ansiedad (Castelló, 2008) (Carlino, 2006) del sujeto ante la reorganización de nueva información a un público determinado.

Carlino (2006) considera que escribir es un método para pensar y no solo un canal de comunicación, a su vez, diferencia dos tipos de escritura: a) la pública porque el sujeto se enfrenta a la evaluación de un público o audiencia con características determinadas; y b) la privada, que ayuda al sujeto a organizar sus ideas. Ambos tipos intervienen en la investigación. Según la autora, la escritura es una extensión de la memoria del sujeto como individuo y de la humanidad, pues permite su perpetuidad, así como mejora en los métodos para pensar y transformar el conocimiento (ya sea previo o nuevo).

Por último, para tener éxito en la escritura el escritor debe tener en consideración: los lineamientos y sugerencias de redacción de textos científicos y académicos, con la finalidad de incrementar la probabilidad de aceptación durante la evaluación de árbitros y editores. Al respecto, Llano-Restrepo (2006) considera que, el éxito, depende de la adquisición de un lenguaje científico empleado eficazmente para que el lector no caiga en divagación. Además, considerar que existen diferencias en el lenguaje que utilizan las ciencias. Por tanto, el autor apunta que un escrito debe ser claro y congruente entre el resumen, resultado y la conclusión.

Como conclusión del apartado, implica reconocer que, las investigaciones recabadas son muestra de que la escritura es un proceso complejo que requiere de la reflexión por parte del escritor. Esta condición determina el proceso mismo de escritura que influye en la calidad del escrito. Sin embargo, para llegar a ese punto o nivel de reflexión, es necesario considerar que para ello se deben desarrollar ciertas habilidades y enriquecer las experiencias escriturales a través del acompañamiento.

Al respecto, en el siguiente capítulo se hará un recorrido teórico, a fin de comprender que la escritura académica es un proceso complejo, en el que intervienen diversos factores, tanto cognitivos y socioculturales.

Capítulo II. La construcción de textos académicos en posgrado: la suma de experiencias cognitivas y socioculturales hacia la adquisición del lenguaje escrito

Presentación

Este capítulo, es el que da sustento teórico al trabajo de investigación ya que su estructura se basa en la lógica de una investigación cualitativa. Para ello, se recurrió a la revisión de diferentes teorías enmarcadas en paradigmas cognitivos y socioculturales que estructuran formas de explicar las experiencias emanadas de los procesos escriturales desarrollados durante la formación del posgrado. En el primer apartado, se hace un recorrido teórico para comprender que el estudio del lenguaje en los seres humanos permite expresar experiencias socialmente significativas, que da como resultado, entender al lenguaje escrito como una parte esencial tanto del lenguaje humano como del pensamiento mismo.

Para el segundo apartado, se hace un recorrido por los diferentes modelos cognitivos desarrollados para explicar la escritura, de los cuales, el trabajo más reciente y adecuado para explicar los procesos escriturales de los egresados de posgrado es el que explica las diferencias entre escritores novatos y expertos. A fin de considerar las estrategias usadas para la escritura realizada por los escritores expertos puede ser aprendida y desarrollada por quienes estén insertos en procesos de formación.

En el caso del tercer apartado, se retoman diferentes teorías cognitivas para explicar los procesos que se han denominado como autorregulativos. Este tipo de procesos cognitivos, consisten principalmente en el conocimiento de uno mismo con respecto a su propia cognición. Por tanto, su principal característica es la subjetividad y la diversidad, sin embargo, al estar presentes en la escritura académica, llama la atención reconocer su existencia. Para el apartado cuatro se hace un recorrido por las corrientes teóricas del currículum, con la finalidad de comprender la relación entre los currícula y la escritura académica, como una tarea que está orientada por las prácticas docentes e incide en las experiencias formativas.

1. 1 Concepciones generales del lenguaje escrito como parte del lenguaje humano

Ello implica considerar que el lenguaje escrito es un proceso mental superior capaz de ser transformado y transformar las funciones superiores como la memoria desde la interacción social. De tal modo que, es posible atribuir al texto escrito tanto un significado subjetivo como contextual que permita construir significados en función al contexto social, cultural y académico.

El lenguaje representa la principal diferenciación del ser humano con respecto a los animales, es considerado como un sistema que permite expresar experiencias para ser comunicadas con una determinada comunidad mediante el uso de signos y símbolos. Esta podría ser la definición más común y sencilla, sin embargo, su estudio a lo largo de los años es intenso y lleno de matices.

El estudio del lenguaje surgió desde la antigua Grecia, hacia una *filosofía del lenguaje*, que se basaba en el análisis del significado, la referencia y la relación entre el lenguaje, sus usuarios y el mundo. De acuerdo con el Crátilo de Platón (que es un diálogo escrito), se busca comprender la conexión entre la filosofía del lenguaje y la ontología (Acero, Bustos & Quesada, 2010), en la que se advertía que la forma más sencilla de referirse a algo considerado como real, consistía en nombrarlo, lo que implicaba una estrecha relación entre lenguaje y realidad.

Ya en la filosofía alemana del siglo XX, se habla del lenguaje que impulsa la comprensión. Según Gadamer (1993), construye su filosofía del lenguaje a través de la idea de que el lenguaje es el medio que permite desarrollar la experiencia hermenéutica y superior. Concluye que (Mardones & Ursua, 2003): comprender es ponerse de acuerdo con alguien sobre algo; el lenguaje es el medio universal para realizar el consenso o comprensión; el diálogo es el modo concreto de alcanzar la comprensión; todo comprender viene a ser así un interpretar; la comprensión, que se realiza siempre en el diálogo por medio del lenguaje, se mueve en un círculo entre la dialéctica de pregunta y respuesta; la dimensión lingüística de la comprensión, indica que es la concreción de la conciencia de la historia; y por último, la tradición consiste en existir en el medio del lenguaje, en cuanto el pasado se actualiza, se reconoce su sentido en el presente, a menudo con nuevas iluminaciones.

En cambio, para Peter Winch (en Mardones & Ursua, 2003), la filosofía del lenguaje que desarrolla, surge en primera instancia de los trabajos del británico Ludwig Wittgenstein, este último considera que el estudio del lenguaje debiera de ser pragmático, a fin de estudiar cómo se comportan los usuarios de un lenguaje, para qué se aprende hablar y para qué sirve.

Pero para Winch (en Mardones & Ursua, 2003), su filosofía del lenguaje radica en la idea de comprender los diversos lenguajes y sus reglas, las cuales están establecidas de acuerdo a su contexto social determinado y tienen un carácter normativo para la conducta de las personas. Todo ello, para constituir una sociología comprensiva.

En la filosofía del lenguaje, tanto de Gadamer, Wittgenstein y Winch se reconoce que el lenguaje es un medio para comprender o para significar, pero siguen quedando cuestiones sueltas, como su evolución ontogenética e incluso su relación para constitución de la conciencia humana. He aquí, retomar las ideas de pensamiento de los psicólogos alemanes del siglo XX, en dónde la psicología era considerada como un método para descubrir los orígenes de formas más altas de la conciencia humana y de la vida emocional, más que de los actos elementales del comportamiento (Kozulin en Vygotsky, 2010).

Para Vygotsky (2010), el principal representante de la corriente psicológica rusa, considera que la psicología debía ser evolutiva, así como, considerar las funciones mentales superiores y tomar como principio la actividad socialmente significativa. Bajo esta lógica, el lenguaje, no es considerado como algo general y homónimo a todo lo que implica la comunicación, más bien, se orienta a considerar un sistema de lenguajes que permiten transformar las aptitudes y destrezas de la naturaleza humana. Por último, este autor considera el desarrollo del pensamiento y del lenguaje a la par, para el desarrollo de la conciencia, en donde el lenguaje juega un papel importante.

1. 2 La adquisición del lenguaje escrito y su relación con la construcción de textos académicos

La historia del estudio lenguaje demuestra que el pensamiento es complejo y es el fundamento del desarrollo lingüístico, en el cual puede haber un significado y varios referentes o viceversa, y por tanto, debe considerarse como un instrumento para la comprensión humana. Previo a la escritura, el lenguaje, así como el pensamiento, son áreas complejas de análisis, y están relacionadas entre sí.

A mediados del siglo XX, el estudio del lenguaje, se redujo a los productos que derivan de sus diferentes modalidades ya sea de forma oral y escrita y no al proceso que deviene de ellos. Según Ferreiro & Taberosky (2007) consideran que ningún conjunto de palabras, por más vasto que sea, no constituye por sí mismo un lenguaje. En el caso del aprendizaje del lenguaje escrito muchas veces es considerado como un reaprendizaje del lenguaje oral, siendo éste, una especie de traducción a través de la escritura.

En algunas aportaciones como las de Vygotsky (2010), se considera que el progreso en el pensamiento no es paralelo al progreso del lenguaje, se cruzan durante el desarrollo ontogenético del ser humano, pero siempre vuelven a separarse, pero ambos, juegan un papel central en el desarrollo cultural de las personas. Por tanto, desde el punto de vista psicológico, el comportamiento humano se desarrolla, se práctica y tiene sentido bajo el auspicio del lenguaje, y a su vez, en la forma del lenguaje mismo (Ribes, 2007).

Por otro lado, Piaget (1984) reconoce que conforme a la evolución ontogenética del sujeto, para especificar, cuando se encuentra en lo que él denomina el estadio de los esquemas conceptuales, se complica por la aparición del lenguaje. Pues los signos verbales colectivos vienen a interferir con los símbolos construidos en estadios anteriores, para hacer posible la construcción de los conceptos propios, siendo estos, el preámbulo para desarrollar el lenguaje escrito. Entonces, el desarrollo de conceptos no es exclusivo de las primeras edades, consideramos que cuando un sujeto ha desarrollado los niveles más altos de su evolución ontogenética (por así llamar al desarrollo fisiológico), el proceso intelectual, según Vygotsky

(2010) es necesario para la comprensión de conceptos, así como el desarrollo de funciones psicológicas superiores.

En sus trabajos, Vygotsky (2010) señala la relación entre pensamiento y lenguaje, definiéndolo de la siguiente manera: 1) el pensamiento y el lenguaje tienen diferentes raíces genéticas; 2) dichas funciones se desarrollan en dos líneas diferentes e independientes entre sí; 3) no hay una correlación precisa y constante entre ellas en la filogenésis; 4) la filogenia del pensamiento y el lenguaje, se distinguen una fase pre-lingüística en el desarrollo del pensamiento y una fase pre-intelectual en el desarrollo del habla. Por tanto, la consolidación de ambos procesos ocurre cuando, en palabras del autor, el sujeto se encuentra en un estadio intelectual, que es el nivel más alto de su desarrollo filogenético, lo que deriva a la comprensión de la relación existente entre el signo y el significado, por tanto, el habla no puede ser descubierta sin desarrollar antes el pensamiento, para resultar en algo más complejo como es la escritura.

Por tanto, el lenguaje es una función psicológica superior que es fundamental para el desarrollo de otras funciones superiores como la memoria y la escritura. Ambas permiten la comprensión de los conceptos. A este respecto, Gadamer (en Mardones & Ursua, 2003) considera que comprender es un aspecto social y colectivo que implica ponerse de acuerdo con otro sobre algo, en donde el lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre determinada cosa. Como se puede ver, el lenguaje es parte central tanto de los aspectos cognitivos como de los aspectos sociales.

Al respecto, Ribes (2007) considera que el componente lingüístico del lenguaje, es lo que permite diferenciar al hombre de las bestias, pues es prácticamente imposible dar cuenta del aprendizaje humano, sin la mediación y la participación del lenguaje.

Pero el lenguaje, según Ribes (2007), no tiene una significación única, más bien presenta múltiples facetas, las cuales deben ser consideradas. Primero, considerar al lenguaje como medio en el que ocurre el comportamiento, y es donde la conducta humana se vuelve significativa para y a través de los otros, pues no se concibe práctica social humana en un medio no lingüístico. Segundo, cuando el lenguaje es pensado como un instrumento sucede que el individuo aprende

los significados de sus propias acciones mediante palabras, es pensar acerca de sus funciones como gesticular, hablar o escribir, y que estas pueden afectar la conducta de otros en una acción recíproca. Tercero, el lenguaje como límite o circunstancia, tiene que ver con los criterios que establecen la pertinencia y la funcionalidad del comportamiento en diversidad de contextos y situaciones, esto significa que, el sujeto no solo se relaciona con el mundo mediante el lenguaje, sino que también relaciona al mundo con él mismo y da sentido a su propia práctica, a objetos, personas y acontecimientos.

Por otro lado y bajo la misma lógica, Hernández (2005) considera que el lenguaje escrito tiene dos facetas integradas, la primera en cuanto a mediador semiótico, por otro lado en tanto un instrumento cultural, que se emplea para comunicar significados y dadas sus potencialidades permite pensar en forma conjunta, a lo que se denomina interpensar y construir conocimientos en forma compartida. Según Bajtín (en Hernández, 2005), considera que en la escritura, muchos de los signos que utiliza un escritor, reflejan su pertenencia a un grupo y a una comunidad social determinada. De modo que, es posible atribuir al texto, no solo un significado subjetivo en el que se plasman las experiencias y vivencias personales conseguidas por el escritor gracias a su participación dentro de prácticas socioculturales, sino también significados contextuales.

Al considerar al lenguaje escrito como un instrumento psicológico, Vygotsky (2010), criticó las posturas de los especialistas de considerar la adquisición de la lectura y la escritura como un problema puramente psicomotor o de destrezas perceptivo-motoras, ya que se olvidaban de sus aspectos simbólicos y psicológicos más complejos. Dicho autor, consideraba que para la comprensión de la lectura y la producción escrita, es necesario indagar los principios del análisis genético en el plano del desarrollo ontogenético, para así, comprender y explicar su génesis y complejidad evolutiva. Entonces, se concibe que los textos académicos, más que productos, sean medios o instrumentos semióticos que permitan a quienes los realizan, la constitución de un lenguaje escrito, como una función psicológica superior que se adquiere participando con otros en prácticas socioculturales. Ello permite transformar y reorganizar lo que ya saben para elaborar una contribución propia y original.

De esta manera, con la escritura académica se construyen significados en función del contexto social, cultural y académico en el que se desenvuelven los escritores, sobre el lenguaje escrito y su importancia para la construcción de textos. Ante ello, se considera que la escritura académica en el posgrado resulta central si se pretende promover que sus egresados se desempeñen de manera efectiva y novedosa en los ámbitos científicos y profesionales (Pacheco & Villa 2005). En efecto, al conocer y describir las experiencias surgidas durante el proceso de construcción de textos académicos, se puede identificar la manera en que se desarrollan los significados que reelaboran los estudiantes para dar sentido a su escritura académica.

Por último, en el siguiente apartado se aborda la escritura como un proceso cognitivo, el cual ha sido estudiado desde la constitución de modelos que tratan de explicar cómo se desarrolla la escritura. Este recorrido histórico es muestra complementaria para determinar la adquisición de habilidades que inciden en la escritura.

2. I El desarrollo de los modelos cognitivos para explicar los procesos escriturales

En este apartado se pretende explicar cómo los modelos cognitivos surgieron para explicar los procesos escriturales, y a su vez, cómo se han modificado con el paso del tiempo. Para dar inicio al presente apartado, es necesario hacer un somero recorrido histórico sobre la evolución de las formas en tratar el proceso escritural a través de modelos cognitivos. Estos últimos están insertos en paradigmas cognitivos, representados por los trabajos de Piaget, Bruner, Ausubel, Glaser, entre otros (Hernández, 1998). Siendo su principal característica, el desarrollo de investigación fuera y dentro de los escenarios y contextos educativos, para obtener derivaciones e implicaciones educativas, que se traducen en el desarrollo del procesamiento de la información.

Para que los modelos cognitivos puedan considerarse como guías de la enseñanza deberían cumplir con explicar un conjunto de hechos que ocurren en la mente, aunque no tengan una semejanza total con lo que en realidad sucede, pero si, correspondencia con la realidad psicológica (Scardamalia & Bereiter, 1992). Nos referimos a que los modelos cognitivos intentan explicar la experiencia cognitiva con respecto a la composición escrita.

Por otro lado, los principales trabajos sobre el procesamiento de la escritura, se encuentran entre la transición de 1970 a 1980, con el afán de romper con las nociones cerradas de los modelos por etapas (Sánchez & Borzone, 2010), se indaga en el proceso y las estrategias de redacción que sigue el escritor durante la escritura. Hayes y Flower (en Camps, 1990 y Carlino 2006), se enfocaron al acto de la escritura, es decir, al proceso escritural y no al producto (en la idea de ser clasificado como bueno o malo).

Hayes y Flower (en Camps, 1990), consideran que los procesos psicológicos superiores, como la memoria a largo plazo, el contexto de producción y el proceso de escritura, son parte de un modelo cognitivo escritural. El cual, está compuesto por la planificación, la textualización y la revisión, que a su vez está arbitrado por el monitor control, que no es más que el escritor, con un papel de evaluador de su producto escritural. Cabe desatacar que, los autores conciben a la escritura como un proceso recursivo y no lineal.

En cambio, Beaugrande (en Camps, 1990), en 1984, desarrolla un modelo cognitivo de escritura, el cual se destaca por estadios flexibles de operaciones, y se concibe a la escritura como una actividad compleja que interactúa a través de circunstancias físicas, psicológicas y sociales (motivaciones, decisiones contextos y contextos de comunicación). Según el autor, la producción textual es compleja, porque en ella se incorporan múltiples causas potenciales que interactúan entre sí, en la que se privilegia la postura del escritor, siendo él quién establece el umbral en que se da por satisfecho.

Sacardamalia y Bereiter entre los años 1984 a 1985, conciben a la escritura desde un carácter dialéctico que proviene del conflicto entre las exigencias del texto y las del pensamiento, es decir, entre lo que se ha llamado el espacio sustantivo constituido por las creencias y conocimientos del escritor, así como el espacio retórico, en el que se manifiestan los problemas de la redacción en sí misma.

Asimismo, la directriz es concebir a la escritura como un producto enteramente escolar a nivel básico (Teberosky, 2002), y aunque, existen trabajos que tratan de incorporar todos o casi todos los aspectos que intervienen en el proceso escritural, así como, diversificar a los sujetos (Ro Ivanic, en Carlino, 2004), no profundizan en la importancia de incorporar todos los aspectos que intervienen en el proceso escritural, centran mayor atención al proceso interno y cognitivo del sujeto, en vez de, considerar cómo el medio social y cultural puede intervenir en la construcción de textos, ya sea para acentuar dificultades o promover su mejora.

2. 2 Las diferencias esenciales entre escritores expertos y novatos. Desde la noción de dos modelos explicativos

En el apartado anterior, se hizo un recorrido histórico de cómo se ha abordado el procesos escritural desde las ciencias cognitivas, que remite a la construcción de modelos explicativos, que permitan sustraer, lo más posible, todos los factores que intervienen en la escritura. Su finalidad

debe ser no sólo la de describir los procesos cognitivos, sino, la de encontrar aquellas diferencias que son significativas desde un punto de vista educativo para comprender y mejorar las habilidades escriturales así como el diseño de nuevas estrategias educacionales.

Por tanto, los modelos sobre los procesos de composición tienen el propósito de proporcionar una descripción que se pueda aplicar a escritores de todos los niveles, en el caso del trabajo de Scardamalia & Bereiter (1992) tiene la finalidad de demostrar que la diferencia, en términos generales, entre estos dos tipos de escritores, radica más en los términos maduro e inmaduro, pues es posible contrastarlos a través de dos modelos: *knowledge telling* y *knowledge transforming*.

Por tanto, la escritura es un proceso que consiste en subprocesos o modelos escriturales (Bereiter y Scardamalia, 1987 en Hernández 2005). La diferencia entre *decir* y *transformar* el conocimiento radica, en primera, en los procesos mentales usados en cada modelo; en segunda, en que existen diferencias entre la composición madura e inmadura, las cuales residen en la manera de introducir el conocimiento y cómo va creciendo y cambiando durante el proceso de composición (Scardamalia & Bereiter, 1992). Cabe señalar que, estos efectos sobre la comprensión, no son propiedades universales del proceso de composición, sino el resultado de ciertos procedimientos complejos de solución de problemas presentes en un modo de composición y ausentes en otro. De tal modo que, la composición escrita madura e inmadura, muestra que los escritores maduros proceden de forma diferente, con respecto a la planificación de objetivos.

El primer modelo *knowledge telling*, es una manera de generar el contenido de un texto a partir de un determinado tópico y un determinado género, sea la exposición de los hechos, la opinión personal, instrucciones, etc. El texto se puede producir desde una representación mental de la tarea asignada, sin necesidad de un plan u objetivo global (ver tabla1), ni los procedimientos de solución característicos de los procesos maduros de composición. Al especificar el tópico, el escritor se orienta a determinar identificadores del tema, que fungen como pistas para la búsqueda en su memoria, que automáticamente, generan conceptos asociados al tópico ya seleccionado,

como un proceso de activación propagadora, que retoma de la memoria del escritor la información necesaria.

Sin embargo, la información activada desde la memoria, no garantiza que sea pertinente, pues identifica y favorece la elaboración de la información, más afín al contexto inmediato (Anderson, 1983, en Scardamalia & Bereiter, 1992). A pesar de que este proceso no garantiza que toda la información activada sea pertinente, hay una tendencia implícita hacia la pertinencia, por tanto, el texto por este proceso exime al escritor de la necesidad de un control o un plan coherente. Por tanto, en el modelo *knowledge telling*, la coherencia y la buena forma del escrito, no dependen de la aplicación deliberada o consciente del conocimiento sobre el mundo o del conocimiento sobre los géneros literarios, sino que resultan de procesos automáticos puestos en marcha por la misma actividad escritural (Scardamalia & Bereiter, 1992).

En cambio, en un proceso de composición madura o *knowledge transforming*, se refiere a que el escritor puede llegar a grados muy complejos de comprensión y reflexión sobre el tema que escribe. De acuerdo con Scardamalia & Bereiter (1992), el modelo *transformar el conocimiento* no es una elaboración más compleja del anterior modelo (ver anexo I y II), más bien, este contiene al anterior como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso más complejo de solución de problemas.

El modelo *transformar el conocimiento* o *knowledge transforming* (ver tabla 1), viene siendo un proceso complejo de solución de problemas que implica dos clases distintas que los autores denominan: *espacios-problemas*. Estos pueden ser de contenido y retórico. Según con Scardamalia & Bereiter (1992), los espacios problema son una identidad abstracta formada por un número de estados de conocimiento y de operaciones, que tienen el efecto de producir movimiento a través del espacio retórico y de contenido, desde un estado de conocimiento hacia otro.

En el caso de los espacios-problema de contenido, los estados de conocimiento se pueden caracterizar como creencias y las operaciones como deducciones e hipótesis, y son las que permiten conducir de un estado de creencia a otro (ver anexo I y II). En el espacio retórico, los

estados de conocimiento son las múltiples representaciones que incluyen al texto y sus objetivos subordinados. La distinción entre los espacios-problema, quedan implícitas en las concepciones clásicas de la retórica, que según Bryant (1965, en Scardamalia & Bereiter, 1992), es distinta del saber que utiliza, no se ocupa del contenido conceptual, más bien, de las relaciones entre el contenido conceptual y los pensamientos, los sentimientos, los motivos y el comportamiento humano.

La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido, pero, para que ésta se realice debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico, la clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en sub-objetivos a conseguir dentro del espacio de contenido y viceversa (Scardamalia & Bereiter, 1992). En resumen, se propone una relación dialéctica entre el espacio retórico y de contenido, que a su vez puede modificar las creencias del escritor y producir cambios en el contenido y en la organización del conocimiento del escritor.

Sin embargo, no significa que los sujetos que componen escritos de acuerdo con el modelo *knowledge telling*, no tengan objetivos o intereses al escribir, más bien, su sistema de ejecución carece de recursos para introducir al lector, de un modo activo, a sus objetivos e intereses y que se vean reflejados en sus composiciones. Scardamalia & Bereiter (1992) señalan que los escritores inmaduros aún no han logrado que su sistema de producción de lenguaje sea capaz de funcionar automáticamente, asimismo, no ha han automatizado sus habilidades escriturales y las reglas ortográficas. Lo que se refleja en su composición escrita es la economía de sus esfuerzos mentales y pocas exigencias en el proceso de composición de un escrito.

En el siguiente cuadro se detallan las características de cada modelo, la finalidad es comprender cómo es la composición de escritores maduros e inmaduros a través de los modelos *knowledge telling* y *knowledge transforming*:

Tabla 4: Comparación de los modelos <i>knowledge telling</i> y <i>Knowledge transforming</i>		
Características	Knowledge telling	Knowledge transforming
Coherencia tópica	Los escritos tienden a ceñirse a tópicos más	Tiene una dependencia de los estados-problema

	simples y cuentan con pobres encadenamientos entre ideas	tanto retóricos y de contenido, y está relacionado con un sistema de solución de problemas, que deriva a objetivos del texto.
Buena forma	En éste modelo, los textos tenderán a ajustarse a los requisitos estructurales de los géneros literarios, aunque no alcancen sus propios objetivos, mínimamente se harán afirmaciones de creencias basadas en justificaciones.	La forma se basa no solo en los géneros discursivos o literarios, sino en el sistema de objetivos que ha construido el escritor desde la planificación
Prosa basada en el escritor	Prosa que refleja el curso del pensamiento del escritor, en vez de adaptarse al curso del pensamiento del lector.	El escritor maduro basa sus escritos en los diferentes géneros discursivos y en una determinada audiencia, adelantándose a quién leerá su escrito
Tiempo necesario para comenzar a escribir	Al no establecerse objetivos o planificación, el tiempo estará en función en lo que tarda el escritor en recuperar un primer dato que cuadre con los requisitos del tópico y el género.	Los escritores maduros muestran adaptaciones consecuentes con una aproximación mucho mejor planificada. En cuanto a más tiempo otorgado, más tardan en comenzar la composición, con base a la longitud y las características del texto.
Confección de borradores	Las notas previas a la composición del texto definitivo no difieren tanto.	Las notas que realizan escritores maduros tienen una gran variedad de ideas que pueden o no incluirlas en el texto.
Planificación para la composición escrita desde el pensamiento en voz alta	En el caso de escritores inmaduros, los escritos que tienen en su mente no difieren del que aparece en su hoja.	En los escritores maduros la actividad es mayor, incluso las ideas surgidas en su pensamiento en voz alta son muchas a comparación de las de sus textos.
Revisión de textos	No muestra revisión de contenido, más bien es de forma	La revisión de sus textos está basada en la planificación previa de la composición y la adaptación a una determinada audiencia. La tendencia es la revisión significativa a través de un sistema de objetivos.
Las representaciones mentales que proveen las capacidades para la composición	El texto parece reflejar al texto tal cual representado en la mente.	El texto corresponde sólo a una parte de las representaciones mentales, la otra incluye codificaciones más abstractas del contenido, de los objetivos y las estrategias.

Fuente: Creación propia con datos de Scardamalia & Bereiter (1992)

Las representaciones mentales de las ideas principales según De Beaugrande (en Scardamalia & Bereiter, 1992), juegan un papel significante en la generación de un texto, también pueden denominarse ideas, que según el autor, surgen de la memoria de un escritor y son la principal diferencia entre categorizarlo como maduro o inmaduro. Lo que interesa, no es cómo

los tópicos principales se representan en el texto, sino cómo funcionan en la mente del escritor. En términos generales, se espera de un escritor hábil o maduro, vea como objetivos directivos esos tópicos o temáticas principales, hecho que puede no suceder con escritores inmaduros.

Cabe señalar que, ambos modelos no se contraponen entre sí, más bien, el más complejo es una estructura nueva que incluye al modelo más primitivo (ver anexo I y II). Por tanto, Scardamalia & Bereiter (1992), consideran para su estudio las estrategias que utilizan los escritores maduros y sostienen que éstas pueden ser aprendidas por escritores inmaduros.

Sin embargo, es un reto que aún tiene mucho camino por recorrer, pues aunque se recojan las principales o las estrategias más novedosas por parte de egresados de la maestría, falta que los programas de estudio permitan la interacción sociocultural, por ejemplo, entre estudiantes de maestría y doctorado o egresados y aspirantes. Siendo así, surgen cuestionamientos al respecto, por ejemplo, ¿cómo los escritores inmaduros pueden trascender hacia procesos de composición complejos en posgrado, como se ejemplifican en el modelo transformar el conocimiento? Definitivamente, para contestar esa pregunta, es imprescindible conocer que experiencias con respecto a la escritura académica han vivenciado quienes se han formado en la Maestría en Ciencias de la Educación.

Al respecto Scardamalia & Bereiter (1992), sugieren que es posible transmitir los procedimientos complejos de solución de problemas que poseen los escritores maduros, y que al hacerlo se pueden ampliar las facultades de los escritores inmaduros. Cabe señalar que pasar de un modelo simple a uno más complejo, no es precisamente un proceso de crecimiento, sino de reconstrucción de las estructuras cognitivas. Para lograrlo, los docentes en posgrado, necesitan desarrollar estrategias que promuevan la composición de textos académicos, a través de la ejemplificación de las habilidades maduras para desarrollar e impulsar las habilidades de los novatos.

Esto puede realizarse desde el andamiaje de los procesos maduros, como la planificación, a través de la implementación de estrategias, por ejemplo, el uso de tarjetas con diversos tipos de sugerencias, que pueden incorporar los estudiantes de posgrado a sus pensamientos o incluso

incorporar ayudantes que piensen en *voz alta*. La interacción con otros en las tareas de planificación, puede ser sustancial para el proceso de transformar el conocimiento, pueden ser trasladadas a estimulaciones en contenido y en retórica que pueden hacer surgir nuevas conexiones.

Por último, por aportes de Scardamalia & Bereiter (1992), permiten entender que la escritura académica es un proceso en el que intervienen múltiples aspectos. Por ejemplo, en el siguiente apartado se abordarán aquellos que permiten autorregular la escritura desde las características cognitivas de cada sujeto. Se verá la metacognición, las inteligencias y los estilos de pensamiento, como partes sustanciales que se hacen presentes en la elaboración de escritos. Además de considerar al pensamiento de orden superior como un puente que permite afianzar habilidades cognitivas a través de la escritura.

3. 1 Reflexión ante el proceso cognitivo: la metacognición vista como una estrategia autorregulativa.

El siguiente apartado recopila diferentes teorías cognitivas que tratan sobre procesos cognitivos que tienden a ser subjetivos, ya que cada persona puede desarrollarlos de diferente forma. A estos los hemos denominado como procesos autorregulativos, a fin de ser diferenciados de los modelos cognitivos anteriormente presentados.

Estos procesos autorregulativos tienen una veta de investigación importante desde décadas atrás, que muestran su creciente interés y estudio en diferentes niveles educativos. De tal modo que pueden influir en el aprendizaje y desarrollo de ciertas tareas académicas como la escritura.

Comprender cómo los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación, construyeron y reconstruyeron sus procesos de metacognición durante el desarrollo de textos académicos, es uno de los cuestionamientos que surgen en ésta investigación. Pero para entender a qué nos referimos con metacognición presentamos una revisión teórica.

Flavell (en Guerra, 2003) es quien acuña en la década de los 70' el concepto de metacognición, para referirse al conocimiento de uno mismo respecto de los propios procesos cognitivos y sus productos o a cualquier cosa relacionada con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje. Este concepto se refiere, entre otras cosas, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren, normalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo.

Murcia (2011), señala que la metacognición se define en términos generales, como conocimiento, en primer lugar, del propio aprendizaje y la propia actividad cognitiva, cuando nos enfrentamos a una tarea, en este caso la escritura, lo que implica saber qué hacer para realizarla.

En segundo lugar, Murcia (2011) define a la metacognición como conocimiento del control consciente que se ejerce sobre la propia actividad cognitiva, es decir, saber cómo administrar el conocimiento del propio aprendizaje para la consecución de una determinada meta. Por ejemplo, los escritores más experimentados muestran un mayor control de su proceso a través de una mayor y mejor revisión de sus producciones.

En concreto, la metacognición se refiere al conocimiento de las condiciones que la tarea impone, es decir, saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento y las herramientas que se disponen, lo que implica el dominio específico para realizar una tarea. Ante ello, podemos precisar que este proceso autorregulativo, implica no sólo ser consciente de las habilidades que necesitamos a la hora de escribir, argumentar y discutir. Sino que, es necesario poseer la habilidad de utilizar las herramientas intelectuales en contextos de aprendizaje, por lo que la tarea del estudiante de posgrado se complejiza al mismo tiempo que toma conciencia de sus propias habilidades para construir un texto académico como producto de sus propias indagaciones.

Así lo señala Monereo y Álvarez (en Guerrero, 2011) cuando se refiere que hay estudiantes que muestran mayor conocimiento estratégico al construir un texto escrito, es decir, que saben y ponen en práctica estrategias para alcanzar un propósito al escribir, confían más en sus habilidades escriturales, conocen los géneros discursivos y tienen buen desempeño en habilidades lingüísticas básicas. Por el contrario, los estudiantes que evidencian debilidades en tal conocimiento estratégico desconfían de sus habilidades para escribir; están muy preocupados por atender a la gestión del contenido, fallan al revisar sus escritos y descuidan los requisitos del género discursivo solicitado o lo desconocen.

En este sentido, interesa comprender y conocer las propias creencias de los estudiantes sobre sus motivaciones y sus vivencias que marcan su sentido hacia una formación científica. De acuerdo con Guerrero (2011) enlista lo siguiente: la metacognición, también comprende el conocimiento que una persona tiene acerca de cómo percibe, comprende, aprende recuerda y piensa; porque la cognición entra en juego siempre que operamos intelectualmente en algún dominio, y donde hay cognición también puede haber metacognición; es decir, este autor reconoce que existen individuos que no solo aprenden, sino que mejoran tal capacidad mediante

la adquisición de estrategias para autorregular su aprendizaje; también los hay que no solo piensan sino que mejoran tal capacidad mediante la aplicación selectiva de estrategias cognitivas que ellos mismos controlan. En resumen, la metacognición permite a los sujetos que han adquirido y desarrollado estrategias metacognitivas, aplicarlas al aprendizaje y a su pensamiento.

¿Qué significado tiene al anterior afirmación?, dentro de la formación científica de los estudiantes de posgrado, ha de ser imprescindible el carácter de las estrategias metacognitivas para poder llevar los procesos de construcción de textos académicos. Y éste tiene un poderoso potencial que permite tanto a los estudiantes como a sus formadores (profesores y tutores), llevar a cabo procesos estratégicos para autorregular los aprendizajes de los estudiantes, lo que no es una tarea fácil porque los estudiantes que inician un posgrado se enfrentan a sus propios temores para enfrentarse a las tareas que implica desenvolverse en el ámbito de la investigación y no sólo eso, sino que para sus formadores representa un reto mayor dada las características heterogéneas en la formación base o profesional de sus estudiantes.

Ante ello, tenemos que Glaser (en Ugartetxea, 1996), considera que la metacognición está limitada por estructuras organizadas de conocimiento, depende de procesos básicos automatizados de rendimiento, produce procesos autoreflexivos. A su vez está influida por exigencias y limitaciones ambientales y culturales, puesto que está compuesta de conocimientos, procesos y de la capacidad para reconocer los procesos y los conocimientos implicados en la actuación del individuo ante las exigencias del entorno.

Las reflexiones arrojadas del trabajo de Ugartetxea (1996) refieren que la metacognición y el conflicto cognitivo es, según algunos autores citados por él (Campione, Brown & Ferrara, 1987; Piaget, 1985; Siegler & Richards, 1989) un elemento esencial para el desarrollo intelectual. Tanto en el concepto de desequilibrio que permite una evolución a través de los estados del desarrollo intelectual en base a la relación entre fases de equilibrio, conflicto, desequilibrio que posteriormente da paso a un nuevo estado de equilibrio. Esta evolución posibilita la continua adaptación y enriquecimiento de los esquemas cognitivos. Si bien Campione y sus compañeros consideran el conflicto cognitivo como un elemento que favorece el enriquecimiento instrumental, Siegler y Richards lo entienden como aquel trance mediante el cual se produce un

estado de desequilibrio en la organización cognitiva del sujeto. Este desequilibrio hace que el sujeto intervenga asimilando información nueva que le pueda ayudar a superar el trance. Esta nueva información desbarata la previa organización del conocimiento, lo que determina la necesidad de acomodar la nueva información en los esquemas informativos que mantiene el individuo, favoreciendo la adaptación a la nueva realidad. Como podemos comprobar, esta es la representación del proceso adaptativo referido por Piaget. Pero ¿Qué papel juega la metacognición en el conflicto cognitivo?

La metacognición, como mecanismo de solución del conflicto cognitivo, actúa de modo que permite al sujeto emplear una serie de estrategias y técnicas con las cuales recupera la información, establece los esquemas en los que puede incorporar los nuevos datos, y facilita la evolución de la reflexión sobre los contenidos que permitirán un nuevo estado de equilibrio, un avance cognitivo. La regulación metacognitiva va a ayudar a solucionar el conflicto cognitivo en la medida en la que permite ordenar, establecer las estrategias de solución, revisar y evaluar los resultados, alcanzando la valoración de la nueva situación en la que se ha confirmado la organización cognitiva.

3. 2 Inteligencias múltiples y estilos de pensamiento: las diferentes facetas de la capacidad autorregulativa.

Antes de abordar los estilos de pensamiento, es preciso adentrarnos a lo que Howard Gardner (2005) denomina inteligencias múltiples, con la finalidad de ir especificando la importancia de mostrar que cada persona cuenta con características que lo hacen único. En los apartados anteriores, se hizo una revisión sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura y de cómo es posible adquirir un lenguaje escrito que puede ser reconocido a través de la comunidad social y cultural a la que se pertenece. En el caso de la escritura en posgrado, no es diferente, ya que se enfrentan a una serie de circunstancias contextuales y curriculares que permiten ir modelando ese lenguaje escrito que se va adquiriendo durante su proceso formativo.

Sin embargo, aún quedan cabos sueltos que es preciso engarzar. Como ya se mencionó, cada ser humano cuenta con características físicas, sociales y culturales que lo definen y diferencian de otros seres humanos. Asimismo, su experiencia y su capacidad para resolver problemas pueden ser factores importantes para diferenciarse entre unos y otros. Para Gardner (2005) ello implica la inteligencia: la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural.

Cabe señalar que los estudios sobre la inteligencia tienen estrecha relación con la aplicación de test en beneficio de la milicia. Sin embargo, esos trabajos encasillaban una serie de habilidades de acuerdo a ciertas necesidades, entonces, se consideraba más inteligente o con un alto CI (Coeficiente Intelectual) a quien saliera mejor en las clasificaciones de las pruebas (Gardner, 2005). En la actualidad, la inteligencia se socia a más aspectos, no solo lo que contienen o especifican ciertas pruebas psicométricas.

Para Gardner (2005) no existe *la inteligencia*, más bien se refiere a *inteligencias*, de las cuales caracteriza siete:

- ✓ Inteligencia lingüística: es la capacidad para comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, la escritura y, también, al hablar y escuchar.
- ✓ Inteligencia Lógico-matemática: es la capacidad lógica y matemática e incluso científica para resolver problemas.
- ✓ Inteligencia espacial: es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial.
- ✓ Inteligencia musical: es la capacidad o habilidad musical, que como otras inteligencias, requiere de ciertas habilidades físicas como cerebrales.
- ✓ Inteligencia corporal y cinética: es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos utilizando el cuerpo.
- ✓ Inteligencia interpersonal: es la capacidad para entender a las otras personas.
- ✓ Inteligencia intrapersonal: es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida

Para este autor, las inteligencias son potenciales biológicos en bruto, que prácticamente todos tienen (exceptuando a personas con características especiales o deficientes) y que trabajan juntas para resolver problemas, para así, alcanzar diversos fines culturales (Gardner, 2005). Cabe señalar que cada inteligencia que maneja el autor contiene aspectos biológicos, ciertas habilidades y cada persona puede desarrollar más una de ellas y de ahí, identificar perfiles profesionales.

Según Gardner (2005), propone que, en los espacios educativos se debería contar con una figura de enlace entre el estudiante y el currículum, a fin de, emparejar los perfiles de los estudiantes, sus objetivos e intereses, con contenidos curriculares concretos, así como, determinados estilos de pensamiento. Empero, la realidad educativa complica esta visión integradora del currículum, vista desde las necesidades y habilidades de cada estudiante.

Al respecto de los estilos de pensamiento, Sternberg (1999) hace una diferenciación con relación a las inteligencias que maneja Gardner (2005). Estas últimas se refieren a las capacidades de los sujetos para la resolución de problemas, en cambio, los estilos de pensamiento, amplía la idea, considerando lo que las personas *prefieren hacer*. Es decir, cómo aprovechan las aptitudes que poseen.

Entonces, los estilos de pensamiento son las preferencias al emplear las aptitudes que tienen los sujetos. Según Sternberg (1999) considera que al paso del tiempo los filtros que se generan en las instituciones educativas permiten a los sujetos desarrollarse mejor o peor en la medida en que se van estrechando. Por tanto, las personas rendirán mejor o peor en las sucesivas etapas de su educación y de su profesión, en la medida en que el entorno encaje mejor o peor con sus estilos de pensamiento.

Cuando el perfil de estilos de pensamiento de un sujeto encaja bien con el entorno este puede prosperar, cuando no, sufre. Esta teoría de los estilos de pensamiento, se basa en dos cuestiones generales:

- ✓ Las escuelas y otras instituciones, desde los hogares a los negocios pasando por las culturas, aprecian ciertas formas de pensar, más que otras.

- ✓ Las personas cuyas formas de pensar no encajan con las apreciadas por las instituciones suelen ser penalizadas.

Por tanto, un estilo es una manera de pensar, es una forma preferida de emplear las aptitudes que cada sujeto posee. En cambio una aptitud se refiere a lo bien que alguien puede hacer algo. De tal modo que, los estilos de pensamiento pueden ayudar a comprender por qué, dadas unas aptitudes semejantes, una persona elige una carrera y otra persona elige otra.

Sternberg (1999) rescata la importancia del entorno en el desarrollo de los estilos de cada persona. En la enseñanza, los estudiantes que se consideran ineptos para ciertas tareas con frecuencia no tienen la culpa de poseer un estilo que no encaja con el del enseñante. En otros casos, implica que la enseñanza no está basada para el desarrollo de la creatividad, pues rompe con las expectativas y objetivos del diseño de las asignaturas. Esto puede manifestarse en malas notas, pero según el autor, muchas veces se atribuye a las aptitudes de cada persona, pero en realidad se debe a los estilos de pensamiento y aprendizaje.

La enseñanza es tan importante, en la medida que el enseñante comprenda los diferentes estilos de pensamiento y aprendizaje, ello implica no categorizar de manera axiológica a cada estudiante. El reto radica en comprender que si un estudiante no aprende los contenidos, es porque su estilo de aprendizaje es incompatible con la forma de enseñanza, entonces, el enseñante deberá diseñar otras estrategias de enseñanza para brindar más oportunidades de aprendizaje.

Lo que propone Sternberg (1999) es un perfil de estilos, pues, existen personas que pueden ser prácticamente idénticas en cuanto a sus aptitudes y aun así tener estilos muy distintos. En cambio, las aptitudes no pueden ser las únicas a considerar cuando se trata de tomar decisiones laborales o profesionales, porque pueden generar inconsistencias e inadaptación a las tareas que se implican en ellas. Por ello, propone una teoría de autogobierno mental, que consiste en que las formas de gobierno que tenemos en el mundo no son fortuitas, sino que son reflejos externos de lo que piensan las personas. Representan sistemas alternativos de organizar el pensamiento.

Para comprender a que se refiere con gobernar es necesario recurrir a varios paralelismos, uno de ellos es entre la organización del individuo y de la sociedad. De la misma manera que la sociedad necesita gobernarse a sí misma, también nosotros necesitamos de autogobernarnos. Y de la misma manera que es difícil cambiar los gobiernos, también lo es cambiarnos a nosotros mismos.

Bajo la noción de los paralelismos, Sternberg (1999) basa las funciones del autogobierno mental en las funciones que desempeña el gobierno de una sociedad: ejecutivas, legislativas y judiciales. En dicho respecto, las personas legislativas les gustan establecer sus propias reglas y decidir por sí mismas qué harán y cómo lo harán. Optan por problemas que no estén estructurados o planteados lo que propicia a la creatividad, sin embargo en muchos cursos educativos no se suele premiar este estilo de pensamiento.

A las personas con estilos de pensamiento ejecutivas les gusta seguir las reglas y prefieren los problemas estructurados y planteados de antemano. Este estilo tiende a ser apreciado tanto en la enseñanza como en el mundo laboral porque las personas que lo tienen hacen lo que se les dice y casi siempre de buen grado. En cambio, a las personas con estilos de pensamiento judiciales, les gusta evaluar reglas y procedimientos, y prefieren problemas donde se analicen y evalúen cosas e ideas existentes. A este tipo de personas con estilos judiciales les gustan actividades como escribir críticas, dar opiniones, juzgar a las personas y a su trabajo y evaluar programas.

Los estilos de pensamiento antes presentado, a su vez, conciben formas de autogobierno mental, que implica en una manera diferente de abordar el mundo y sus problemas. El autor reconoce cuatro:

- ✓ Monárquica: las personas con esta característica son decididas y resultas, tienden a no dejar que nada se interponga en la resolución de un problema.
- ✓ Jerárquica: las personas jerárquicas poseen una jerarquía de metas y reconocen la necesidad de establecer prioridades, ya que no siempre se pueden alcanzar todas las metas.

- ✓ Oligárquica: las personas oligárquicas son como las jerárquicas en el aspecto que desean hacer más de una cosa al mismo tiempo, pero a diferencia, estas tienden a estar motivadas por varias metas que consideran de igual importancia y que con frecuencia son contradictorias entre sí.
- ✓ Anárquica: las personas con este estilo pueden tener problemas para adaptarse a los mundos de la enseñanza y el trabajo, sobre todo si el entorno es rígido, suelen tener más potencial para realizar aportaciones creativas que muchas veces pueden ser desagradables para otras personas. Consideran las cuestiones con una perspectiva muy amplia y, ante un problema, pueden ver soluciones que otros pasan por alto.

Ante los estilos de pensamiento o autogobierno mental, Sternberg (1999) hace hincapié que es necesario diferenciar entre los estilos como preferencias en el empleo de aptitudes y entre las aptitudes mismas. Considera que las diferencias permiten dar cuenta de que los estilos de las personas pueden encajar o no con sus aptitudes, por tanto, la coincidencia entre estilos y aptitudes crea mayor efectividad.

En nuestro caso, los estudiantes de posgrado, son seleccionados de acuerdo a sus aptitudes o habilidades para la investigación, que implican habilidades lingüísticas como la escritura, sin embargo, no se consideran los diferentes estilos de pensamiento, que pueden tener discrepancias entre lo que les gusta hacer y lo que saben hacer.

En resumen, tanto Gardner (2005) como Sternberg (1999) consideran que las opciones vitales, o las decisiones de vida deben encajar tanto con las inteligencias predominantes como con los estilos de pensamiento y las aptitudes, pues de lo contrario, puede reflejarse en frustración e insatisfacción profesional. Cuando no se consideran las inteligencias predominantes de los que ingresan a un posgrado, puede existir gran disposición al fracaso. Incluso, cuando los estilos no encajan con las elecciones que hacen las personas durante sus vidas se puede reflejar en insatisfacción.

Al final, tanto las inteligencias, como los estilos de pensamiento están presentes en los egresados como formas autorregulativas de sus propios procesos cognitivos, sin embargo, no

deben considerarse de manera aislada, porque entonces se perdería la complejidad que se ha pretendido enmarcar en el presente capítulo.

3. 3 Pensamiento de Orden Superior, como afianzador de habilidades cognitivas y generador de nuevos conocimientos

Sumar al pensamiento crítico, implica advertir que esta concepción teórica puede ser explicada desde diferentes aspectos, como lo es la filosofía, la psicología y desde la educación. La finalidad es para poder explicar las experiencias surgidas en el proceso escritural de textos académicos durante el tiempo que duró la formación de posgraduantes.

En nuestro caso, optamos por explicar a grandes rasgos, cómo esta concepción teórica ha evolucionado, a fin de justificar desde que aspecto nos sirve para explicar los testimonios obtenidos en esta investigación. Es entendido que el pensamiento crítico tiene sus orígenes más remotos desde la antigua Grecia, que acuerdo con Marciales (2003), se sustenta en la tradición crítica de la filosofía, orientada hacia la conquista de la verdad, en el que destacan los trabajos de Sócrates, el cual creía que el conocimiento de la virtud está dentro de nosotros y que hemos de aprender a buscarlo para convertir nuestro conocimiento latente en algo consciente y explícito.

Sócrates representa la objetividad de la moral y la ley, que a través del lenguaje como una herramienta, consideró que se puede obtener la verdad, siendo el método socrático o de la mayéutica, el que ayude a conseguirlo (Paukner, 2011). Este hombre considerado padre de la filosofía occidental, consideraba que la búsqueda del saber, que se sabe que no se posee es la quietud en el saber que en algún grado se posee o se cree que se posee. En otras palabras, proponía descubrir la verdad, no solo como especulación, sino que permitiera vivir como es debido, lo que supone saber qué es lo correcto.

De acuerdo con Marciales (2003), el método socrático constituye la principal estrategia de enseñanza del pensamiento crítico, en el que la principal importancia de este proceso de

pensamiento sea la claridad y la consistencia lógica. Es la intención de dar a luz verdaderas ideas, con la visión hacia acciones justas y como medio a la acción ética.

Sin embargo, con el paso del tiempo, este constructo teórico se ha ido modificando, autores como Missimer (en Lipman, 1998; en Marciales 2003), interpretan al pensamiento crítico desde aspectos sociológicos: a) el aspecto individual, tiende a concebir el pensamiento crítico como un pensamiento lógico, fundado sin prejuicios e imparcial, que valora la acción individual y concreta del pensamiento crítico como un hecho aislado y a histórico; b) el aspecto social rechaza considerar los actos del pensamiento de forma aislada y fuera del contexto histórico en el que acontece, es pensamiento que toma en consideración todas las alternativas y las coteja con la realidad, a fin de ser longitudinal como rasgo de la emergente conciencia histórica de la humanidad. En ambos casos, se orientan por la búsqueda de juicios razonados y la aceptación del conocimiento objetivado.

Esta diferenciación señalada por Missimer (en Lipman, 1998; en Marciales 2003), deja de manifiesto los diferentes aspectos en que es tratado el concepto en cuestión, de modo tal que, se abre su estudio hacia la psicología y la educación, como disciplinas interesadas en enriquecer sus alcances sin perder la visión social.

Autores como Paul (en Paul & Elder, 2003), ha trabajado en el concepto de pensamiento crítico concibiéndolo como un modo de pensar sobre cualquier tópico o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. Concluyendo que este puede desarrollarse a través de estrategias puntuales e incluso por medio de listas de cotejo que permitan autoevaluarse, a fin de identificar en qué nivel se encuentra cada persona.

Paul (en Marciales 2003), hace una distinción entre los pensadores débiles y los se pueden considerar fuertes. Los primeros son aquellos que no se someten a sí mismos a los patrones intelectuales, que tienden a pensar *monológicamente*. Lo que los lleva a fracasar en la comprensión de puntos de vista opuestos, además usan las habilidades intelectuales del pensamiento crítico de forma selectiva, para servir a sus intereses, a expensas de la verdad.

En cambio los pensadores críticos considerados como fuertes, se atreven a reconocer la verdad en los puntos de vista opuestos, tienen habilidad para pensar *multilógica* y *dialógicamente*. Son capaces de detectar sus pensamientos autodelusivos (o engañosos) y se comprometen a vivir conforme a los principios críticos de su propio pensamiento. Por último, Paul (en Marciales 2003), considera que no basta con argumentar bien, más bien, desarrollar la capacidad para contemplar perspectivas diferentes a la propia, así como para dialogar con otros en el proceso de pensar críticamente.

Otros autores como Lipman (1998) consideran que el pensamiento crítico es un *pensamiento superior*, en donde los individuos utilizan, en un contexto dado, procesos críticos de pensamiento que les permiten distinguir la información más relevante de la menos relevante para conseguir sus metas. También señala que el pensamiento crítico presupone habilidades y actitudes que se desarrollan por medio de la conceptualización u organización de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación (Marie France, De la Garza, Slade, Lafortune, Pallascio, Mongeau, 2003).

Lipman (en Marie France, et al. 2003) considera que el pensamiento crítico se basa en cuatro determinantes: la primera es, por parte de las personas, el uso de criterios para evaluar los términos de sus afirmaciones; otra es, la autocorrección que permite a las personas involucrarse en una búsqueda activa de sus propios errores, pensando en la auto-corrección; una más es, la sensibilidad al contexto, referida a que las personas pueden desarrollar un pensamiento flexible para poder reconocer que diversos contextos requieren diversas aplicaciones de reglas y de principios. Estas determinantes podrán dar como resultado a la cuarta, que sería un buen juicio.

Pero, el pensamiento de *orden superior* de acuerdo con Lipman (1998) es más complejo (ver anexo III), porque integra al pensamiento crítico y al pensamiento creativo, no como opuestos, más bien conectados entre sí. En donde el pensamiento creativo está orientado por la cualidad no discursiva de la situación en la que se está generando la investigación creativa. En cambio, el pensamiento crítico, está orientado por criterios formulados de modo discursivo. En realidad ambos tipos de pensamiento no son más que dos formas de señalar diferentes modos de organización de los mismos componentes.

En conclusión, el pensamiento crítico no tiene un origen único, ni tampoco proviene de una fuente única, pero emana como consecuencia de sistematizar y profundizar sobre el alcance que tiene el para examinarse en su coherencia y fundamentación. Según Altuve (2010), surge como una forma de reflexión racional e intuitiva, que los seres humanos son capaces de materializar en pro de nuevos conocimientos, la búsqueda de valores que nos sitúen en una posición de comprensión hacia el contexto. Por ende, el pensamiento crítico: a) genera propósitos; b) plantea preguntas; c) usa información; d) utiliza conceptos; e) hace inferencias; f) formula suposiciones; g) genera implicaciones; f) e incorpora un punto de vista (Paul & Elder, 2003). Pero todas las afirmaciones anteriores, ¿qué relación guardan con la educación superior, en especial la de posgrado?

Altuve (2010) considera que es posible y necesario desarrollar el pensamiento crítico en la educación superior, para que este sea un medio conceptual y práctico que pueda desarrollar a través de la transformación del pensamiento *natural* hacia uno crítico y que incida en los diseños curriculares. Por otro lado, Lipman (1998) suma la idea del *currículum racional* para referirse a la manera en que debieran ser concebidos los estudiantes, afirmando que si los tratamos como seres inteligentes y razonables, ellos se esforzarán por convertirse en seres inteligentes y razonables. Para este autor, la educación formal y en todos niveles no debiera ser la mera adquisición de habilidades cognitivas, sino su mejora y consolidación.

Por último, autores como Miranda (2007) consideran que la principal propuesta de Lipman, es la de convertir el aula en una comunidad de diálogo, cuyos participantes se ejerciten, incluso desde pequeños, como sujetos activos de su propio aprendizaje, en la realización de un pensamiento superior, capaz de dar sentido a la multiplicidad y diversidad de la experiencia humana en su relación con el mundo, en donde se priorice las tareas colectivas de construcción de formas razonables de convivencia.

4. 1 La formación para la investigación y su relación con el currículum.

En este apartado se abordará la noción de formación, para concretar hacia la formación para la investigación. Posteriormente se hará un recorrido por las diferentes corrientes teóricas del currículum, a fin de establecer que tipos de currículum se han desarrollado durante las últimas décadas para así, comprender la naturaleza del Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación. La finalidad es reconocer la relación que guardan la formación para la investigación con el currículum.

El concepto de formación puede verse desde distintas perspectivas teóricas, que se ha construido para comprender las necesidades formativas o necesidades de formación. A su vez está relacionado con la educación, la enseñanza e incluso los procesos de aprendizaje. Sin embargo, de acuerdo con Rivas (2008) el concepto carece de una teoría base que posibilite un tratamiento, lo que muestra un marco de complejidad semántica.

Esta complejidad semántica, está asociada a la simpleza del concepto, pues puede utilizarse en múltiples contextos como ya hemos mencionado, según Rivas (2008), puede ser explicado desde perspectivas teóricas como la filosofía educativa, las teorías educativas e incluso la sociopolítica. Otros autores, como Sánchez (2008), lo asocian desde la pedagogía, en donde el concepto de formación es considerado como un proceso formativo que se desarrolla en distintos campos educativos.

Desde los aportes de Yuren (en Rivas, 2008), es claro que la educación y la formación no son lo mismo. La autora considera a la formación como *paideia*, y se refiere a ella, como un proceso de construcción consiente del ser humano, como una equivalencia a modelar a una persona de acuerdo a una idea (eidos o esencia) determinada (Yuren, 2000). De tal modo que, por el lado del educando sea un proceso de perfeccionamiento e incluso de desarrollo evolutivo; y por el lado del educador sea de transmisión de conocimiento, trabajo de modelado y conducción.

En cambio, al retomar la filosofía Hegeliana (en Yuren, 2000) en sobre la educación como *bildung*, ésta se considera como una reconstrucción y reconfiguración de la educación de la

libertad y la conquista. Como señala Yuren (2000), va más allá de lo dado por la socialización (apropiación de normas y órdenes institucionales) y la enculturación (lenguajes, usos y costumbres, saberes). De tal modo que, quien se forma: a) se apropie de los órdenes institucionales existentes y los cumpla; b) se apropie de la cultura de su tiempo; y c) se configure a sí mismo como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales. En el último punto la autora se refiere al proceso de formación, el cual, no puede prescindir de los dos procesos anteriores, sino que los incluye y supera.

La formación según Yuren (2000), requiere de dos momentos: el primero, de objetivación, siendo el tránsito de lo subjetivo a lo objetivo, esto se refiere a que el sujeto no solo se apropie de la cultura y los órdenes institucionales, sino, que desarrolle una actitud creativa para producir o transformar la cultura y las instituciones; el segundo momento, la intersubjetividad, referida a la transformación de la cultura y la sociedad mediante la interacción con otras personas o mejor dicho, transformarse con otros, también referida a la dialéctica de Hegel *amo y esclavo* (en Yuren, 2000). Entonces lo educativo y formativo, ambos considerados como movimiento en espiral, en donde el sujeto es libertad que lucha por ampliar la libertad de todos, a su vez actúa para configurarse como sujeto.

En cambio, desde la teoría educativa de la formación, surgen los trabajos de Gilles Ferry (2004), que considera la formación como *desarrollo personal* que consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo que prepara al sujeto para adecuarse a las exigencias que de ahí devienen. Asimismo, este autor considera que cuando se habla de programas, currículum, tiempo y tipos, no son en sí formación, pero forman parte de los soportes y condiciones para la formación.

Cabe señalar que el sujeto se forma a sí mismo, lo hace por mediación. De acuerdo con Ferry (2004), las mediaciones son variadas y diversas, los formadores son formadores humanos, pero también lo son las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros, etc. Todas esas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan la dinámica de desarrollo en un sentido positivo.

En la formación profesional, de acuerdo con Ferry (2004) está presente una representación previa o anticipación de las tareas a desempeñar en el ejercicio profesional, de tal modo que prepara al sujeto para adecuarse a las exigencias de su profesión.

En la actualidad, se ha desarrollado la corriente de *formación de investigadores*, la cual retoma entre otros autores, los aportes de Yuren (2000) y la concepción de formación propuesta por Ferry (2004). Algunos investigadores como Sánchez (2008) señalan que la *formación de investigadores* o la *formación para la investigación* está concebida como una actividad profesional, no son sólo con acciones que realiza un individuo aislado, sino como un proceso en el que los sujetos, los objetos de conocimiento, las acciones formativas y los instrumentos de investigación se conjugan e interactúan (Vygotsky, 2010) para favorecer una experiencia interformativa (Honoré, 1980 en Sánchez, 2008) mediante la cual, el investigador en formación integra una representación del campo de problemas de su área disciplinar y de las tareas que involucran su solución.

Esta formación de investigadores o la formación para la investigación se sustenta por una relación pedagógica (Yuren, 2000) y la experiencia de los más avanzados (Vygotsky, 1997 en Sánchez, 2008) como un componente necesario del proceso porque enriquece la formación a la que se aspira y posibilita el desarrollo de las habilidades de investigación y la autonomía del futuro investigador.

Por otro lado, Pacheco (2009) señala que la docencia y la formación para la investigación en el posgrado son procesos unidos, que se han formalizado en las universidades, objetivándose y heredándose de generación en generación como prácticas sociales legitimadas y reconocidas. Además, la autora afirma que cualquiera que sea la forma y el tipo, de ambos procesos, siempre estarán involucrados un cuerpo de conocimiento y un conjunto de individuos que promoverá la consolidación de un conjunto de valores, formas de organización, de aprehensión de conocimiento, así como sistemas de relación social específicos.

Para concluir, Pacheco (2009) señala que el proceso de formación para la investigación en el posgrado en educación se ha subordinado a las reformas por las que ha pasado la

universidad a lo largo de su historia, por un lado. Por otro, a los requerimientos de las esferas políticas, sociales y educativas de cada país y región económica, por tanto, incide en el tipo de currículum que permita desarrollar esos requerimientos (ver apartado de Antecedentes).

Entonces, existe una línea muy delgada para diferenciar qué tipo de currículum se necesita para la sociedad que se pretende desarrollar y qué tipo de sujetos se necesitan para ser formados. En el siguiente apartado se abordará más con respecto a tipos de currículum, y su relación con el desarrollo de experiencias formativas.

4. 2 El currículum de posgrado y su relación en el desarrollo de las experiencias cognitivas y socioculturales a través de tareas escriturales

De acuerdo con Gimeno (2007), el conocimiento y su producción es relevante y decisivo, sobre todo en la legitimación social de su posesión que proporcionan las instituciones escolares. A su vez es un medio que posibilita o no la participación de los individuos en los procesos culturales y económicos de la sociedad. Por tanto, el currículum es una construcción social que inyecta a la escolaridad, contenidos y orientaciones que dan forma y determinan las experiencias de aprendizaje. También, es un proyecto selectivo de cultura, social y administrativamente condicionado que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela. De tal modo que el concepto de currículum queda limitado.

En cambio, una teoría referente al currículum, permite explicar acontecimientos propios de las ciencias, sin embargo, al hablar de teorías del currículum, cambia el sentido que se otorga. De acuerdo con Contreras (1994), considera más apropiado hablar de corrientes teóricas del currículum, ya que, en el campo del currículum hay más práctica teórica que teorías propiamente dichas.

Se entiende que, las corrientes teóricas del currículum, son una tendencia en la forma de teorizar, es decir, de representarse los problemas para reflexionar sobre ellos y hacer propuestas normativas. Según Contreras (1994), existen seis corrientes: a) las que hacen una opción

normativa para la enseñanza; b) las que plantean un procedimiento técnico científicamente fundamentado; c) las que plantean la explicación-investigación del currículum; d) las que expresan una visión crítica del currículum (reconceptualistas); e) las que consideran el lenguaje práctico como forma de tratar el currículum; y f) las que entienden la práctica del currículum como un proceso de investigación. Dichas corrientes, tratan de explicar los acontecimientos que dan lugar en el desarrollo de un currículum.

En las décadas consecuentes, una de las perspectivas que intenta conciliar la separación entre el individuo de la sociedad, es la denominada reconstructivista, que promueve una visión en conjunto de la actividad mental constructivista (Coll, 2010) como base para el crecimiento personal que implica, crear condiciones para el desarrollo de esquemas de conocimiento. En tanto, el currículum debe ser un proyecto educativo, que asegure el crecimiento adecuado de la persona, asimismo, en éste, debe haber una comunión entre: el qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

Sin embargo, como lo señala Kemmis (1998), las teorías sobre el currículum evolucionan y cambian como lo hace la práctica misma y ninguna proporciona un punto de referencia estable para el estudio del currículum. De tal modo que, toda teoría del currículum implica una metateoría o teorizar desde la teoría. Al mismo tiempo, lo que le preocupa a la teoría del currículum es mostrar cuál es el conjunto global de decisiones que deben tomarse, así como su funcionamiento, para organizar y sostener una propuesta consistente y realizable (Contreras, 1994). Por tanto, no puede separarse la triada: teoría o metateoría, práctica y estudio del currículum, ya que solo así, se podrá alimentar a las diferentes corrientes teóricas del currículum antes presentadas.

En el caso de esta investigación, el programa de Maestría en Ciencias de la Educación se asocia a la formación de los que ingresan a un programa de posgrado, por tanto, es esencial conocer qué características conforman su currículum, así como, considerar la evolución de las teorías del currículum. Autores como Escudero (1999) conciben otras tipologías del currículum, todas ellas enmarcadas en teorías que dan sustento y son consideradas como modelos

curriculares: a) diseño de corte técnico y experto; b) de corte deliberativo y práctico; y c) de corte crítico y posmoderno.

De acuerdo al programa de Maestría en Ciencias de la Educación y al modelo práctico-deliberativo que describe Escudero (1999), existen grandes coincidencias en las características que los conforma, por ello, se toman los cuatro principios que orientan éste tipo de diseño curricular: a) la selección de experiencias de aprendizaje debe basarse en la continuidad y la interacción con las experiencias anteriores y presentes del alumno; b) la secuenciación debe basarse en el desarrollo del continuum de experiencia del alumno; c) tanto en la reconstrucción de las experiencias de aprendizaje anteriores como en la introducción de las nuevas, deben utilizarse procesos de acción y reflexión; d) las áreas de conocimiento deberían emerger a través del proceso de indagación sobre experiencias de aprendizaje anteriores y subsiguientes.

Stenhouse (1998) considera que el proceso de diseño y desarrollo curricular debe concebirse como un proceso de investigación educativa. Esto implica que la revisión o evaluación de dicho proceso no solamente incluye la comprobación de lo conseguido o ciertos resultados visibles de aprendizaje de los estudiantes. En tanto, es investigación, fundamentalmente porque se trata de construir y disponer de conocimiento práctico sobre el propio proceso de diseño y desarrollo del currículum, sobre su articulación y sobre su puesta en práctica.

De tal modo que, la revisión hecha sobre las orientaciones y modelos teóricos que describe Escudero (1999), permite comprender que los currícula en la actualidad no son puros. Por el contrario, pueden contener características de distintos modelos, pero siempre, tienden a tener mayor carga de uno u de otro y en el caso del programa de maestría no es la excepción. En cambio, el ejercicio lleva a la reflexión sobre el tipo de formación y las habilidades que se desarrollan en currículum de maestría y que deja la oportunidad de indagar sobre las habilidades escriturales que se desarrollaron en los egresados.

Sin embargo, queda el cuestionamiento sobre cómo se pueden desarrollar las habilidades escriturales a través del proceso formativo en maestría. De acuerdo con Gimeno (2007) puede

lograrse a través de las tareas, las cuales están determinadas por secuencias o conglomerados y constituyen en sí, una clase o un modelo metodológico que determina un proyecto de educación. Entonces, los textos académicos pueden ser un producto o están constituidos por diferentes tareas formales, las cuales están estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del ambiente escolar. De tal modo que en ellas se expresa de manera directa el estilo de los profesores y a su vez apelan a la interacción de los planteamientos didácticos y curriculares.

Por tanto, las tareas se convierten en los medios ecológicos básicos más inmediatos, que configuran el ambiente escolar y son los que determinan qué sentido construyen de sus aprendizajes, los que han transitado por un determinado currículum. Asimismo, depende la tipología de las tareas formales, que en específico pueden desarrollarse en el posgrado: comprensión, de opinión y aquellas que implicaran procesos de descubrimiento.

Cuando hablamos de los componentes de las tareas, nos referimos, según Gimeno (2007) a aquellos elementos que permiten analizarlas desde: el producto o finalidad que deviene de ellas; los recursos que en ellas se utilizan; las dificultades que surgen al llevarlas a cabo; y, el significado que adquiere en relación con planteamientos pedagógicos y culturales. Tomar en cuenta las dificultades, implica considerar a los textos académicos, más que productos, sean medios o instrumentos semióticos (Hernández, 2005) que permiten a los sujetos la constitución de un lenguaje escrito, como una función psicológica superior que se adquiere participando con otros en prácticas socioculturales.

Cada tarea expresa la práctica pedagógica, por tanto, tiene un significado personal y social complejo, ya sea, por su contenido, por las pautas de comportamiento que exige, por las relaciones sociales que fomenta, por los valores ocultos en la misma etc. Por ello es prioritario retomar del paradigma sociocultural, la adquisición del lenguaje escrito a través de la interacción social con otros, en donde se reconocen dos facetas integradas en cuanto mediador semiótico (Vygotsky, 2010): por un lado, es un instrumento cultural que se emplea para comunicar significados, pero también dadas sus potencialidades permite pensar en forma conjunta (interpensar) y construir conocimientos en forma compartida (Hernández, 2005); y por otro lado, es un instrumento psicológico que se usa para organizar los pensamientos para planificar y reflexionar sobre ellos.

De tal modo que, la escritura es un proceso social (Vygotsky, 2010) donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender los signos, sus significados, así como los géneros textuales, que permiten al hombre participar en el mundo social. Ello implica tener el acceso a los contextos culturales, académicos, comunicativos, etc. que permiten al lenguaje escrito ser un puente entre el sujeto y su contexto. En el caso de las tareas formales en posgrado se consideran los aspectos socioculturales de forma implícita, corriendo el riesgo de perder información sustancial sobre la interacción docente-estudiante que el contexto da.

En conclusión, la adquisición del lenguaje escrito en espacios educativos, como es el caso del programa de maestría, es complejo y requiere del sustento de teorías tanto cognitivas como referentes del paradigma sociocultural. Por tal razón, la presentación de éste capítulo fue una mirada a la complejidad de la escritura académica. Esta realidad compromete a elegir el tipo de investigación que arroje datos pertinentes. Para ello, en el siguiente capítulo se abordará la metodología utilizada, con la finalidad de abordar el objeto de estudio.

Capítulo III. Metodología

Presentación

En los capítulos anteriores, se da cuenta de la complejidad para abordar el tema de la escritura académica a nivel posgrado. En la revisión del Estado del Conocimiento, se observan muchas metodologías, que sugieren como más pertinente, la utilización de métodos cualitativos. Por si fuera poco, el sustento teórico es un esfuerzo por conciliar los significados personales que surgen de la escritura, así como los procesos cognitivos implicados, además de considerar la importancia de la interacción sociocultural en ello. Dichos aspectos, dan la pauta para utilizar un diseño de investigación cualitativa, ya que según Álvarez-Gayou (2010), su principal característica es la flexibilidad, en donde el investigador se identifica con las personas que estudia para comprender cómo ven las cosas.

El interés de utilizar una metodología cualitativa, se debió a que pone énfasis en la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga, y en este sentido será preferible hablar de la necesidad de autenticidad, más que de validez, ello significa que las personas logren expresar realmente su vivencia (Álvarez-Gayou, 2010). Siendo la recolección de experiencias sobre la escritura académica el fin principal, interesó recabar de los egresados sus vivencias académicas, cognitivas y socioculturales durante su formación de maestría.

En el caso de representatividad Álvarez-Gayou (2010) señala que ésta no interesa tanto, ya que el estudio de un solo caso resulta ser valioso. Pero es importante mencionar el interés de rescatar la subjetividad desde la *no representatividad*, aunque implicó la imposibilidad de generalizar la información.

Bajo estas características, la investigación es cualitativa, bajo el método fenomenológico, que según Ocegueda (2007), permite estudiar la realidad captada desde el marco de referencia interno del sujeto que la vive y la experimenta. Además Álvarez-Gayou (2010), añade que este método se caracteriza por centrarse en la experiencia personal y vivida, la cual aparece en el

contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones. Siendo ideal para lograr los objetivos que a continuación se presentarán.

De acuerdo con Contreras & Pérez de Lara (2010), investigar la experiencia en educación, implica acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas han vivido y experimentado por sí mismas. Asimismo, los autores señalan que, estudiar la educación como experiencia, es poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias surgidas de situaciones educativas.

Entonces, el método fenomenológico permitió la búsqueda invariable del significado, de la experiencia. Por tanto, el trabajo de investigación recurrió a la memoria de los egresados, la imagen y el mismo significado. Además de enfatizar en la intencionalidad de la conciencia. De tal modo, que nuestra investigación es enteramente cualitativa.

1. Planteamiento del problema

De acuerdo con la información del apartado de Antecedentes, se presenta en primera instancia, la importancia y revaloración del nivel superior, en específico posgrado. Considerarlo como un bien público (UNESCO, 2009) que debe incidir en la transformación de las esferas, sociales, políticas y económicas (Didriksson, 2008), hacia la implementación de una sociedad del conocimiento inteligente. La cuestión que surge es, cómo lograrlo y qué es lo que se propone para ese fin. Los organismos internacionales reconocen que puede ser a través del desarrollo y difusión del conocimiento, traducido en la producción científica.

Sin embargo, al revisar los documentos oficiales no es claro cómo se puede lograr, ya sea desarrollar una sociedad del conocimiento o simplemente robustecer la producción científica, tanto en América Latina como en México. Lo que es una realidad, es que, en ese discurso se está invitando a los países a que miren a la educación de posgrado como una alternativa para lograr su propia transformación.

Pero la revisión de documental presentado en los antecedentes, nos permite reconocer dos cuestiones: que aumentar la producción científica, no es cuestión de números o estadísticas; que las cifras estadísticas que presentan ciertos organismos no se pueden traducir en producción de conocimiento; y, que la producción de conocimiento como la manejan los organismos, no permite comprender qué sucede cuando un investigador en formación se emplea en la construcción de un trabajo científico. Estas conclusiones, abren la posibilidad de adentrarse más en la formación de estudiantes de posgrado, pero en específico, de lo que implica construir, más que un trabajo científico, textos académicos, siendo éstos, los antecedentes para transformación de ideas y conocimiento.

Por otro lado, en el Estado del Conocimiento (EC), se hace énfasis a investigaciones que retoman el tema de la escritura en posgrado. Los cuales consideran más que al proceso escritural, al producto que de ahí deviene. Tomando en cuenta aspectos más cuantificables por ejemplo, el número de publicaciones, las características que deben contener los escritos publicables, el

número de errores encontrados en los documentos, etc. Sin embargo, no profundizan en cuestiones cognitivas, como las estrategias que se emplean para el éxito de la tarea.

En otros casos más osados, el tema de la escritura es considerada desde tres aspectos: a) desde la implementación de modelos de aprendizaje, en los que se busca a modo de *check list*, hacer coincidir o no los elementos del proceso escritura de los sujetos de estudio; b) la escritura en contextos educativos hacia la implementación de estrategias pedagógicas por parte de los docentes, que reducen a los educandos, a ser entes pasivos y poco protagonistas de los procesos escriturales; y c) la escritura como mediadora de nuevos conocimientos, que en muchos casos no se considera la importancia de interacción sociocultural que emana de los contextos educativos.

Como se puede observar, el tema de escritura en posgrado, tiene una visión parcializada sobre cómo se adquiere el lenguaje escrito en edades adultas. El cual no puede reducirse a la implementación de modelos generalizados sobre escritura. Más bien, es prioritario reconocer el protagonismo de quienes llevan a cabo esa acción y poder reconocer las dificultades, los aspectos que intervienen, las estrategias que surgen, así como las cuestiones personales y subjetivas que vivencian los escritores.

De acuerdo con Keys (en Pacheco & Villa, 2005), la escritura en posgrado está referida, en un primer momento a actividades académicas. Su finalidad primera, es la difusión y el avance del conocimiento científico como un modo de hacer ciencia y no solo como una forma de evaluar el aprendizaje. Sin embargo, es una afirmación aventurada, ya que en las investigaciones revisadas, la escritura académica en posgrado está al margen de los programas de asignatura y es un método para la evaluación. Por tanto, no se conoce las implicaciones que su ejercicio conlleva, su relación con el currículum, así como, considerarla como un fin para la acreditación.

Por último, algunas investigaciones revisadas en el EC, que indagan sobre la comprensión de las experiencias escriturales que emanan del proceso de construcción, lo abordan de la siguiente manera:

- ✓ Recogen las experiencias de los estudiantes de posgrado cuando se enfrentan a la construcción de textos, ya sea desde la elaboración y sus implicaciones valorativas del

escrito (García & Quintana, 2008), o desde las dificultades que surgen en el proceso escritural (Carlino, 2003). Otros tienen el propósito de abordar la experiencia de escritura a través de reflexionar sobre los textos construidos (Ortizmichel, 2011) y qué motivaciones permitieron su conclusión.

- ✓ Algunos trabajos tratan sobre la revisión colaborativa a fin de desarrollar una regulación socialmente compartida (Castelló, González & Iñesta, 2010), para identificar y comprender qué tipo de cambios introducen los estudiantes para resolver problemas previamente identificados y analizar su impacto como una estrategia de revisión de sus escritos. Además de la revisión colaborativa, otros trabajos implementan la revisión del docente a lo largo del proceso escritural, como una revisión continua del texto (Corcelles, Cano, Bañales & Vega, 2013), siendo éste un recurso que enriquece la tarea del profesor y de los estudiantes.

Las experiencias surgidas del proceso de escritura académica, es un tema explorado de forma parcelada, ya que algunos trabajos abordan las implicaciones que conlleva la realización de escritos, otros sobre las dificultades, mientras que a otros les interesa la reflexión sobre la construcción de los textos escritos por estudiantes. Pero no queda clara la relación que guardan dichos aspectos entre sí. Caso similar con los trabajos que tienen interés en la regulación socialmente compartida entre iguales y la revisión colaborativa entre docentes, ya que no permite conocer si existe relación alguna con las experiencias escriturales.

Por tanto, se abre una posibilidad para generar un problema de investigación referente al conocimiento de las experiencias cognitivas y socioculturales de egresados de programas de maestría. Ya que se desconocen de manera conjunta, los aspectos que intervienen en el proceso de escritura académica en ese nivel, además del desconocimiento que existe sobre la relación con el currículum y la interacción social con los docentes. Dicha ignorancia es fundamento para sustentar los objetivos de investigación que a continuación se presentan en el siguiente apartado.

2. Objetivos de investigación

Objetivo general:

Analizar las experiencias cognitivas y socioculturales de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación durante el proceso en la construcción de sus textos académicos.

Objetivos específicos:

Conocer la relación que guarda el currículum, los estilos docentes y el recorrido formativo para determinar la correspondencia con el desarrollo de experiencias cognitivas y socioculturales.

Analizar los aspectos cognitivos que están implicados en la construcción de textos académicos para comprender la consolidación del lenguaje escrito a través de la participación en prácticas socioculturales.

Identificar las dificultades que vivenciaron los egresados durante la realización y desarrollo de textos académicos para conocer las estrategias cognitivas y autorregulativas que implementaron durante el proceso de escritura académica.

3. Preguntas de investigación

Pregunta general:

¿Cuáles han sido las experiencias cognitivas y socioculturales en los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación que surgieron durante el proceso de construcción de textos académicos durante su formación y cómo han incidido en la producción científica?

Preguntas complementarias:

¿Cuál es la relación que guarda el currículum, los estilos docentes y el recorrido formativo de los egresados para determinar la correspondencia con el desarrollo de experiencias cognitivas y socioculturales?

¿Qué aspectos cognitivos están implicados en la construcción de textos académicos para comprender la consolidación del lenguaje escrito a través de la participación en prácticas socioculturales?

¿Cuáles ha sido las dificultades que vivenciaron los egresados durante la realización y desarrollo de textos académicos que incidieron en las estrategias cognitivas y autorregulativas que implementaron durante el proceso de escritura académica?

4. Justificación

La escritura es un producto de la humanidad, la cual ha evolucionado a través del tiempo a la par de la transformación del conocimiento. Es entendido que ha permitido al hombre desarrollarse hacia procesos de humanización, preocupado por trascender en el tiempo. A su vez, es una herramienta que permite comunicar para dar cuenta de las experiencias, conocimientos y emociones que vive el hombre.

Según Kalman (2003) sería limitado considerar a la escritura sólo como extensión de la memoria colectiva. Más bien, es un proceso social donde la interacción entre los individuos es condición necesaria para aprender los signos, sus significados, así como los géneros textuales, que permiten al hombre participar en el mundo social. Ello implica tener el acceso a los contextos culturales, académicos, comunicativos, etc. que permiten que el lenguaje escrito sea un puente entre el sujeto y su contexto.

Bajo la idea anterior, la escritura se ha asociado a contextos educativos formales e informales subyugados a fines comunicativos y de aprendizaje en etapas tempranas del desarrollo psicogenético del ser humano, para así, explicar y comprender su evolución. Sin embargo, como señala Hernández (2012), su estudio en edades adultas es limitado, probablemente porque la psicología evolutiva se centra en el desarrollo de funciones psicológicas en edades tempranas. Ello pone de manifiesto la necesidad de explicar qué sucede con los sujetos adultos, quienes en teoría, han desarrollado ya sus funciones psicológicas superiores.

Las indagaciones que se han hecho en los últimos años no permiten comprender qué sucede con edades adultas, más que nada en el ámbito escolar, en específico en la educación superior a nivel de posgrado, cuando los estudiantes construyen textos académicos. Por ejemplo, se han gestado modelos de aprendizaje ya sea por etapas cerradas o abiertas (Camps, 1990), sin embargo, estos modelos no consideran al sujeto como un ente con conciencia reflexiva de su propio proceso cognitivo cuando escribe.

De acuerdo con Carlino (2006), escribir involucra cambios cognitivos en el sujeto, que pueden surgir desde dos planos de transformación del conocimiento: a) como una contribución original que extiende el conocimiento colectivo y compartido con las disciplinas; y b) cuando el sujeto tiene que transformar y reorganizar lo que ya sabe para una contribución original. En el caso de los estudiantes que se forman bajo un programa de maestría, se ubican en la primera categoría, ya que la finalidad de su formación está orientada a comprender y explicar algún acontecimiento relacionado con las ciencias de la educación.

Por otro lado, el tipo de escritura escolar o académica, está enmarcada en un programa educativo y de acciones pedagógicas solicitadas por docentes. Por tanto éste tipo de textos tienen la finalidad de desarrollar con base en habilidades propias de los sujetos, habilidades lingüísticas necesarias en disciplinas como las ciencias de la educación. Sin embargo, sería importante conocer cómo los estudiantes de posgrado desarrollan esas experiencias escriturales y a qué dificultades se enfrentan para lograr desarrollar habilidades.

De ahí nace el interés de la presente investigación, para: analizar *las experiencias cognitivas y socioculturales en la construcción de textos académicos de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación*. Dicha investigación se enfoca en identificar el proceso de escritura académica de los estudiantes, y cómo, transforman los conocimientos y los reorganizan para poder explicar acontecimientos propios de su disciplina.

Para el análisis de la investigación, se partirá del paradigma cognitivo, así como del paradigma sociocultural. Se pretende conocer el proceso escritural que llevaban a cabo los egresados, como un proceso cognitivo que involucra un pensamiento organizado y estructurado para construir textos académicos. Además, la importancia de la interacción sociocultural compartida a través de la interacción entre iguales y docentes, así como, en la participación de actividades educativas.

De tal forma que el presente trabajo contribuya al conocimiento de los procesos de escritura académica desde dos vías: la primera, sobre el proceso escritural desde la psicología histórico-cultural o sociocultural. Ello implica considerar que el proceso de desarrollo

psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular (Hernández, 2012). Dicha afirmación promueve la idea vygotskyana que la educación formal debiera promover el desarrollo de funciones psicológicas superiores como el lenguaje oral y escrito a través de la apropiación de los saberes y significados en cada comunidad.

Tal idea, se relaciona con la segunda contribución de ésta investigación: al dar voz a las experiencias de los egresados de posgrado cuando han pasado por un proceso de construcción de textos académicos durante la formación recibida en la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH. Ya que, permite, conocer y comprender cómo se manifestaron los procesos de aprendizaje que obtuvieron cuando desarrollaban habilidades de investigación en el momento de la experiencia escritural.

Estas son las principales aportaciones de la investigación, porque sólo a través de una indagación de tipo cualitativa, los sujetos de estudio expresarán cómo han percibido el proceso formativo desde la construcción de textos académicos, las dificultades y desafíos encontrados, las condiciones y las estrategias de aprendizaje que emplearon, los modos o mecanismos utilizados para cumplir con las tareas y actividades que los comprometieron a elaborar producciones escritas. En fin, una serie de aspectos relevantes que podrían estar marcando actualmente su desempeño como profesionales de la educación.

Por otro lado, este conocimiento generado por los propios egresados, sirve para enriquecer y aportar datos relevantes para replantear los distintos modos de conducir la formación de los estudiantes de posgrado. Valorar las habilidades y comprender los ritmos, estilos de aprendizaje, así como las estrategias que emplean los estudiantes. Además, las estrategias que desarrollan los docentes, para lograr adecuar metodologías pedagógicas acordes al perfil de los que ingresan al programa.

5. Fases de la investigación cualitativa y delimitación del referente empírico

5.1 Selección de los sujetos de estudio

Como se ha venido mencionando en este capítulo, la investigación realizada es de carácter cualitativo con perspectiva fenomenológica, ya que permite conseguir el objetivo principal: *Analizar las experiencias cognitivas y socioculturales de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación durante el proceso en la construcción de sus textos académicos.*

Por tanto, de acuerdo con Loza (2001) los sujetos de estudio de éste análisis se consideran *agentes*, que se distinguen por controlar sus pensamientos y actividades. Así como, sus contextos físicos y sociales, lo que les da su máxima característica: son capaces de introducir cambios. Podemos decir que se deja de ser agente si se pierde la capacidad de generar cambios. Desde los paradigmas cognitivos y socioculturales, el agente es gestor de cambio en sí mismo y hacia su contexto, y es entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida (Hernández, 2012) y en nuestro caso, en los contextos educativos.

Posteriormente se optó por la selección de los sujetos, a través de un muestreo no probabilístico, tomando como base lo que señala Díaz de la Rada (2005) sobre la técnica de bola de nieve, la cual consiste en seleccionar una muestra inicial y establecer que en cada entrevista, la identificación de a otras personas con las características preestablecidas, para así, integrar una muestra completa.

Esta técnica permite la creación de una muestra cuando no se dispone de un marco muestral, pero sobre todo es muy económico (Díaz de la Rada, 2005). De tal modo que, permitió localizar a los egresados en los espacios cercanos a al Instituto de Ciencias Sociales y Humanas (ICSHu) UAEH, como un primer acercamiento. Hasta el punto de contactar egresados que están fuera del rango geográfico de Pachuca, Hidalgo.

La selección de los egresados derivó de la revisión documental sobre el programa de la Maestría en Ciencias de la Educación. El cual, cuenta con 8 generaciones que de las cuales se seleccionaron a los egresados que cumplieron con las siguientes características:

- ✓ Conclusión de los créditos del programa educativo.
- ✓ Realización del examen de grado a nivel maestría según los lineamientos de la universidad
- ✓ Trámite y obtención del título de Maestría en Ciencias de la Educación.

La técnica de muestreo no probabilístico, denominada bola de nieve (Díaz de la Rada, 2005), permitió entrevistar a 12 egresados de edades entre 30 y 55 años, de los cuales 6 son mujeres y 6 son hombres. Sus lugares de origen son diversos, pero al menos el 83% reside actualmente en el estado de Hidalgo.

Tabla 5: Número de entrevistados				
Entrevistado	Edad	Género	Lugar de Origen	Lugar de vivienda actual
E0939PM	39	M	Pachuca, Hgo.	Pachuca, Hgo.
E0936DM	36	M	Pachuca, Hgo.	Distrito Federal
E0930PF	30	F	Distrito Federal	Pachuca, Hgo.
E1044IF	44	F	Ixmiquilpan, Hgo.	Ixmiquilpan, Hgo.
E1032AM	32	M	Actopan, Hgo.	Actopan, Hgo.
E1031PF	31	F	Mexicali	Pachuca, Hgo.
E1037PM	37	M	Tasquillo, Hgo.	Pachuca, Hgo.
E1031AF	31	F	Actopan, Hgo.	Actopan, Hgo.
E1046PF	46	F	Distrito Federal	Pachuca, Hgo.
E1034PF	34	F	Colima	Pachuca, Hgo.
E1035MM	35	M	Estado de México	Estado de México
E1055PF	55	M	Veracruz	Pachuca, Hgo.

Fuente: creación propia

Para mantener el anonimato, se crearon claves que permiten el manejo de la información obtenida. Por ejemplo, la primera letra es para referirse a ellos como egresados. Los primeros dos números se asocian al mes en que se efectuó la entrevista. Los dos números consecutivos se deben a la edad del entrevistado. La primera letra, ayuda a identificar el lugar de vivienda actual. En el caso de la última letra es para saber su género.

Cabe señalar que, cuando se llevó a cabo éste estudio, nos enfrentamos a dificultades para la obtención de información sobre las diferentes generaciones de egresados. Por tanto, nuestros entrevistados laboran cerca del ICSHu o en algunos casos fueron presentados por personal de la coordinación o docentes. A quienes se les aplicó una guía de entrevista (ver anexo IV). Sin embargo, al manejar la información obtenida de los 12 agentes, se percató que no era suficiente para analizar las experiencias escriturales y lograr el objetivo de investigación.

Ante la situación mencionada, se estructuró una guía de entrevista dirigida a docentes. Para la selección de los sujetos de análisis se utilizó la misma técnica de muestreo no probabilístico, con la consigna que cumplieras las siguientes características:

- ✓ Impartición de asignaturas propias del programa de maestría
- ✓ Conocimiento de alguna de las 8 generaciones del programa de maestría

De igual forma se diseñó una guía de entrevista (ver anexo V), que a diferencia de la dirigida a egresados, la información solicitada no era principalmente sobre los docentes y su historial profesional. Más bien, cómo éstos, han promovido, a través de la escritura académica durante sus prácticas de enseñanza, el desarrollo de experiencias escriturales y de aprendizaje en los egresados que son sujetos de estudio de este trabajo. En este sentido, es importante el punto de vista de ambos en el proceso formativo.

Por tanto, se identifican dos sujetos de investigación: los egresados y docentes. De estos últimos se contactaron tres. Cabe señalar que para mantener el anonimato, se diseñaron claves que permiten el manejo adecuado de la información obtenida. Por ejemplo, las dos primeras letras se refieren al término docente, para hacer distinción entre los 12 entrevistados. En el caso del número consecutivo es para referirse al número de entrevista. Con respecto a la letra consecuente, es para identificar el grado que ostentan. Por último, las dos cifras siguientes son para conocer su edad:

Do1D58:

- ✓ Es docente del programa desde 1999;

- ✓ Se desenvuelve en la línea de investigación *Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional*;
- ✓ Imparte las asignaturas y seminarios de: Sistema Educativo Mexicano; Instituciones y Procesos Educativos; Seminarios de Investigación I y II; Seminario de Tesis I y II.

Do2D41:

- ✓ Es docente del programa desde hace tres años y medio;
- ✓ Se desenvuelve en la línea de investigación *Diagnóstico, planeación y evaluación educativa*;
- ✓ Imparte las asignaturas y seminarios de: Orientación vocacional; Psicología educativa; Análisis de datos estadísticos.

Do3M42:

- ✓ Es docente del programa desde el 2007;
- ✓ Se desenvuelve en la línea de investigación *Diagnóstico, planeación y evaluación educativa*;
- ✓ Imparte las asignaturas y seminarios de: Psicología educativa e Instituciones y procesos educativos.

Por último, la identificación de los sujetos de investigación, tanto egresados, como docentes, implicó muchas horas de búsqueda. Ya que la historia del mismo investigador fue un factor determinante, pues los cambios de domicilio para poder estudiar el posgrado, influyeron de manera negativa. Ante ello, se indagó con compañeros y docentes sobre lugares geográficos, historia del programa y de sus diferentes participantes. Pero cabe señalar que, se logró obtener un número significativo de entrevistados que permitió amasar información para el robusto análisis de datos.

5. 2 Técnicas e instrumentos de investigación

Entrevista Semiestructurada

El proceso de selección de técnicas de investigación se dio a la par de la selección de sujetos. En un principio se estructuró un cuestionario, que de acuerdo con sus características permite abarcar a un gran número de personas. Se puede aplicar por personas externas a la investigación o incluso recurrir a la autoadministración (Buendía, Colás & Hernández, 2003). Sin embargo, al buscar a egresados no se encontraron los suficientes que justificaran la aplicación de esa técnica. En algunos casos, se habían movilizad o a otros espacios geográficos, haciendo su contacto más complicado.

Pero, las desventajas de utilizar un cuestionario eran más evidentes cada vez, ya que nuestro fin era conocer y analizar las experiencias escriturales, una técnica como esta, es limitada a los cuestionamientos previamente estructurados y a las respuestas cerradas. En cambio, la entrevista semiestructurada es la técnica permitió alcanzar los propósitos de la investigación, ya que con ella, según Álvarez-Gayou (2010), se busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desplegar los significados de sus experiencias. Siendo la más opción idónea para la recolección de información.

De acuerdo a la investigación cualitativa seleccionada, se optó por elegir la entrevista semiestructurada, que según Buendía, Colás & Hernández (2003) consiste en la recogida de información a través de un proceso de comunicación. En el cual, el entrevistado responde a cuestiones previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar.

Como afirman Buendía, Colás & Hernández (2003), la entrevista es un instrumentos flexible y abierto. Los objetivos de la investigación rigen a las preguntas tanto en su contenido, orden, profundidad y formulación. Por ejemplo, se estructuraron dos guiones de entrevista, uno dirigido a egresados y otro a docentes (ver anexos IV y V). Su estructura consta de presentación, objetivo, instrucciones y datos generales, además de apartados asociados a la formación, la situación laboral y profesional. A su vez, se estructuraron otros apartados que se desprenden de

categorías de análisis construidas desde la revisión teórica, las cuales se afinaron en el transcurso de la investigación.

En conclusión, la entrevista semiestructurada fue eficiente, porque permitió recoger, lo más fiel posible, las experiencias cognitivas y socioculturales cuando los entrevistados desarrollaban textos académicos (ver anexo IV). En el caso de los docentes, permitió conocer las tareas que desembocan en la construcción de textos académicos (ver anexo V) así como, las características que deben poseer desde su criterio. Además, de estimular la memoria de los entrevistados, permitió identificar otros aspectos, como la actitud a ciertos temas, la evocación específica a ciertas cuestiones, etc.

Revisión documental

Otra técnica a la que se recurrió, fue la revisión documental, que consiste según Ocegueda (2007), en seleccionar y reunir datos que están en forma de documentos para estudiar un fenómeno determinado. También es conocida como investigación basada en fuentes secundarias.

Se optó por la revisión documental como una técnica, porque permitió construir un marco referencial, para conocer los aspectos históricos, contextuales, normativos, organizacionales e institucionales relacionados con el programa de maestría. Recordemos que la escritura académica se lleva a cabo al margen de los objetivos curriculares y los alcances pedagógicos propuestos por los docentes.

Entonces, la generación de experiencias cognitivas y socioculturales, se da en un periodo determinado, en este caso los diferentes periodos de formación a la que pertenecen los egresados. Para nuestro caso, nos interesó recabar documentos que nos brindaran información con respecto a la evolución y transformación del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, a fin de comprender el tipo de formación que se ha propuesto para las diferentes generaciones.

5. 3 Organización y sistematización de la información

Organizar el mundo de información que se obtuvo de las entrevistas tanto a egresados como docentes, así como de la revisión documental de archivos relacionados con el programa de maestría, requirió de mucha creatividad. Primero, se enfrentó el problema de transcribir cada una de las entrevistas, ya que al ser una entrevista semiestructurada en ocasiones el audio se extendía a más de una hora. Para ello, se recurrió al uso del *Transcribe*⁶, que es un programa en línea que permite transcribir audios.

Después de transcribir todos los audios, la información se sistematizó en cuadros de análisis que dependían de las categorías ya construidas. Cabe señalar que éstas se afinaban mientras se incorporaba más revisión teórica, se identificaban de nuevos elementos que surgían de la revisión de las entrevistas transcritas y de las observaciones efectuadas por el comité tutorial.

Sin embargo, conforme se revisaban más entrevistas transcritas, la información se volvía caótica y un solo cuadro no permitía su manejo. Por tanto, se crearon cuadros de doble entrada, que contenían los testimonios de los entrevistados de acuerdo a los elementos que componía cada categoría. Ésta acción permitió su revisión y el análisis con aspectos teóricos y notas de interpretación. Según Álvarez-Gayou (2010), al ejercicio antes descrito lo denomina *codificación abierta*, es el primer acercamiento a lo obtenido.

En el caso de la información obtenida de la revisión documental, se enfrentó al problema de no tener acceso a documentos oficiales. Ante ello, se recurrió a quienes representan la coordinación de la Maestría en Ciencias de la Educación. Por fortuna, se mostraron complacientes en dar apoyo.

Los documentos obtenidos se clasificaron de acuerdo a los objetivos de investigación, de acuerdo con Ocegueda (2007) es el principal acercamiento, después le sucede la identificación

⁶ <https://transcribe.wreally.com/>

del tema y por último, la interpretación de lo encontrado. En este caso, el interés de la revisión era: conocer el tipo de currículo que impera; su incidencia en la implementación de tareas que derivan en la construcción de textos académicos; y su relación con el tipo de formación que se propone.

Para finalizar, la organización y sistematización de la información se aprende mientras se hace. Es una tarea indispensable que permite al investigador ir y venir, entre la teoría y el referente empírico (Bertely, 2004), y viceversa. La finalidad es que, todo ese mundo de indagación encuentre un sentido y se convierta en datos sustentados. Al final, es un esfuerzo que necesita creatividad y la implementación de estrategias que ayuden a enfrentar los problemas que van surgiendo.

El siguiente capítulo, es el resultado de la organización y sistematización de la información, a través de los referentes teóricos. Es el análisis de los datos, a través de dos grandes dimensiones, compuestas por categorías, que permiten analizar las experiencias y aspectos que surgen de la escritura académica.

Capítulo IV. Análisis de datos cualitativos

El siguiente capítulo es el análisis de los datos, organizados en categorías, las cuales permiten alcanzar los objetivos de investigación. En este sentido, Bertely (2004), señala que la claridad de cómo el investigador organiza los datos, depende de lo que se elige como referente empírico. Por ejemplo, en este caso, interesan las experiencias cognitivas y socioculturales que emergen del proceso de escritura académica durante la formación de la Maestría en Ciencias de la Educación. Ello implica delimitar lo que no se va a hacer, por ejemplo: no se analizarán los textos lingüísticamente o a través del análisis de discurso que hayan realizado los egresados durante su formación; no se evaluará el programa de maestría más que para determinar sus características y alcances; no se examinará en sí, la práctica docente, más bien, interesa conocer las tareas que implementan y que implican la construcción de textos académicos.

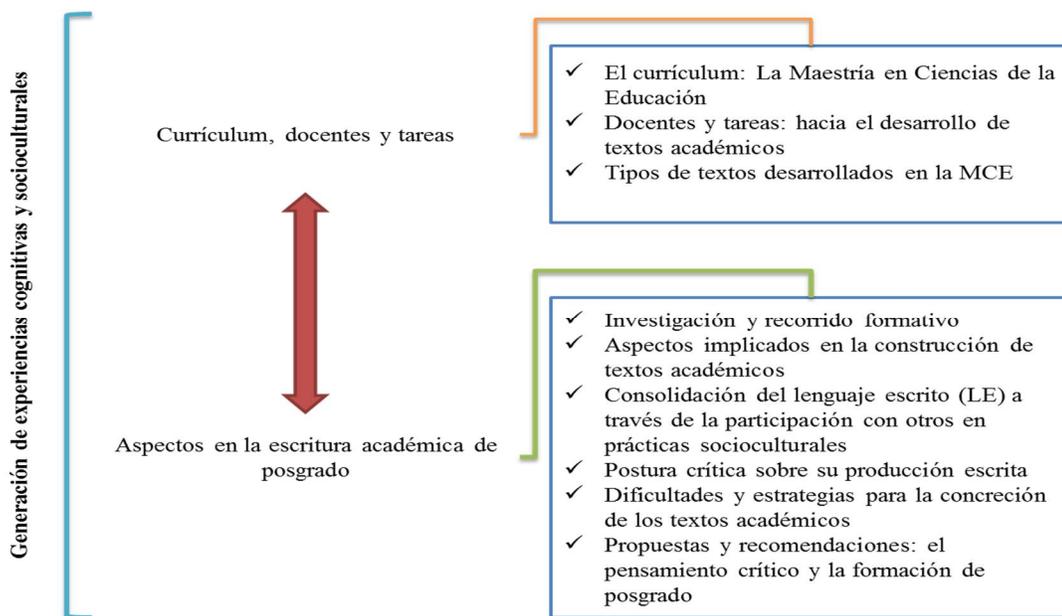
La claridad del tema permitió elegir las técnicas e instrumentos descritos en el capítulo anterior, pero toda esa información necesitó un tratamiento. Como señala Álvarez-Gayou (2010), una vez que se tiene toda esa información, la primera tarea consiste en dar sentido. Al llevar a cabo la transcripción de las entrevistas, se identificaron tendencias y patrones que se repetían constantemente. Según Bertely (2004) y Álvarez-Gayou (2010), su identificación y discriminación permite elegir aquellas que van acorde con los objetivos que plantea la investigación. De ese modo, se crearon varias que seguían una secuencia entre los testimonios recogidos, la teoría y la revisión documental.

Sin embargo, esas categorías estaban dispersas y no permitían una presentación adecuada de los datos. Álvarez-Gayou (2010) señala que la codificación de la información permite identificar y dar sentido a los testimonios recabados. En apartados anteriores, se identificó la codificación abierta, pero durante el avance del análisis se requirió de la *codificación axial*. La cual, se va dando cuando diferentes categorías y subcategorías (familias de códigos) se relacionan entre sí.

En éste caso, las familias de códigos permitieron que se organizaran en dos dimensiones. Según Álvarez-Gayou (2010), de la codificación axial se pueden hacer diagramas que permitan el

entendimiento del tema y su organización. A continuación en el esquema 2 se ilustra cada dimensión y las categorías que la componen. En conjunto permiten entender la generación de experiencias cognitivas y socioculturales en posgrado y la relación que guardan con: el currículum, docentes y tareas; y los aspectos en la escritura académica de posgrado.

Esquema 2



Fuente: creación propia

En términos generales, cada dimensión está compuesta por categorías, las cuales abordan datos relativos al tema. En el caso de los aspectos de la escritura académica, se presenta aquellos que inciden de manera directa en la generación de textos académicos. Al final del capítulo se añade un apartado de Discusiones generales del proceso de investigación, que emergen de los hallazgos de la investigación. La finalidad es mostrar aquellos aspectos que surgieron en el transcurso de la investigación, como aportes que enriquecen y permiten nuevas formas de abordar el tema.

Parte 1: Currículum, docentes y tareas escriturales

1. El currículum: La Maestría en Ciencias de la Educación

La información que a continuación se presenta, proviene de la revisión documental, como una técnica que permite seleccionar y reunir datos que están en forma de documentos (Ocegueda, 2007). Para ello, se revisó el Proyecto de Rediseño Curricular de la Maestría en Educación (UAEH, 2003) en el cual se propone, entre otras cosas, el cambio de nomenclatura a Maestría en Ciencias de la Educación.

El origen del programa de Maestría en Educación data de 1991, con dos líneas curriculares básicas: a) la formación para la investigación de problemas propios del campo educativo; y b) la formación para la intervención. El perfil de ingreso no está especificado. En el caso del perfil de egreso, se señala que los estudiantes adquirirán y desarrollarán los conocimientos, habilidades y valores para:

- ✓ Identificar las disciplinas y reflexionar acerca de los procesos educativos.
- ✓ Explicar las características de las instituciones educativas.
- ✓ Proponer estrategias de análisis y evaluación.
- ✓ Realizar estudios e investigación sobre fenómenos y procesos educativos.

El objetivo del programa de 1991 era la propuesta de aportar conocimientos y herramientas necesarias para formar profesionales que se dedicarán a las tareas de investigación e intervención educativa (UAEH, 2003). Sin embargo, la apropiación del conocimiento era pragmática e instrumental, ya que en los objetivos establecidos, la revisión documental queda a un nivel superficial, así como su aplicación era simple sin aportar elementos que promovieran la problematización y construcción de objetos de estudio.

Otra cuestión que quedaba al descubierto del programa de 1991, es lo que señala Gimeno (2007): el currículum no puede entenderse al margen del contexto en el que se configura, ni puede ser independiente de las condiciones en que se desarrolla. Ante esta aseveración, es

comprensible la reestructuración realizada en 2003, la cual privilegia analizar las demandas políticas, ya sea, internacional, nacional y estatal. Así como, la fundamentación tanto:

- ✓ Social
- ✓ De las características de los contextos socioeconómicos, políticos y culturales.
- ✓ Del mercado ocupacional
- ✓ De los problemas de desarrollo humano, científico y tecnológico
- ✓ De la oferta y demanda educativa de programas de posgrado en educación

Esta reestructuración curricular perfila el tipo de currículum que se está construyendo. De acuerdo con Escudero (1999), este se basaría en los modelos curriculares de corte deliberativo, los cuales consideran que la práctica tiene lugar en un determinado contexto socio-histórico. Es decir, un contexto que no supone tan sólo un marco o encaje sincrónico en el presente, sino también diacrónico, enraizado en un pasado y proyectado hacia el futuro. Además, está diseñado desde las oportunidades que brindan las instituciones autónomas para diseñar sus propios proyectos educativos bajo la deliberación social de cada uno de los que participan en ella

El rediseño que sufrió el programa 1991, derivó no solo a un cambio de nombre, sino, a una reestructuración curricular que implicó construir una visión y misión orientada hacia una formación sólida en la investigación. Que sea multirreferencial e interdisciplinar, en donde los docentes y sus prácticas den respuesta a las necesidades de educación, para así, contribuir a la generación y aplicación del conocimiento y se favorezca al desarrollo social del estado de Hidalgo (UAEH, 2003). Se muestra énfasis en la selección de aspirantes a través de un Curso propedéutico con fines de selección.

En la actualidad, la Maestría en Ciencias de la Educación tiene como objetivos curriculares (UAEH, 2003) los siguientes:

- ✓ Formar investigadores que dominen conocimientos teóricos, metodológicos y contextuales para el desarrollo de la investigación e innovación educativa con perspectiva comparada en el ámbito internacional, nacional, regional y local.
- ✓ Desarrollar capacidades y destrezas para la problematización y construcción de objetos de estudio, así como la aplicación de métodos y técnicas de investigación que aborde a la

educación desde enfoques interdisciplinarios y permita la generación de nuevos conocimientos.

- ✓ Formar profesionales competentes en los campos emergentes de la educación para que planteen alternativas de solución y mejoren el impacto social e institucional de los diversos niveles, ámbitos y dimensiones de la educación.

Cabe señalar que los objetivos refieren a formar investigadores que sean capaces de desarrollar investigación e innovación educativa, a través de la adecuada problematización y construcción de objetos de estudio. Lo anterior tiene estrecha relación con las líneas de investigación del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE): a) Estudios comparados en educación; b) Estudios sociales y culturales en educación; c) Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional; d) Currículum, innovación pedagógica y formación; y e) Diagnóstico, planeación y evaluación educativa. A su vez, se estructura por medio de un curso propedéutico con fines selectivos y dos áreas de formación curricular: Básica y Especializada. Las cuales, son guías, que permiten ubicar los campos emergentes de la investigación educativa.

De acuerdo con Escudero (1999), existen grandes coincidencias en las características que conforman al programa de la maestría y a los currícula práctico deliberativos, ya que este tipo de diseño curricular se basa en: a) La selección de experiencias de aprendizaje debe basarse en la continuidad y la interacción con las experiencias anteriores y presentes del alumno; b) La secuenciación debe basarse en el desarrollo del continuum de experiencia del alumno; c) Tanto en la reconstrucción de las experiencias de aprendizaje anteriores como en la introducción de las nuevas, deben utilizarse procesos de acción y reflexión; d) Las áreas de conocimiento deberían emerger a través del proceso de indagación sobre experiencias de aprendizaje anteriores y subsiguientes.

El punto *d*, trata de las áreas de conocimiento que emergen a través de las experiencias de aprendizaje, por ejemplo, el programa de la maestría se conforma por dos áreas de formación curricular: a) Formación básica, se compone de cursos básicos de formación que privilegian contenidos, orientaciones y lógicas de apropiación conceptual, teórica, metodológica, técnica y de

contextos sociales de carácter disciplinario e interdisciplinario; b) Formación especializada; se caracteriza por tener un enfoque comparado que emergen de cuatro campos de especialización, provenientes de las líneas de investigación del CINCADE, con la finalidad de profundizar en sus principales ejes de debate (ver anexo VI).

Estas dos áreas de formación curricular que propone el programa, tienen la finalidad de consolidar conocimientos, perfeccionar habilidades, fomentar las actitudes y valores propios de la profesión (UAEH, 2003). Así como, el ejercicio de análisis en los diversos contextos educativos, que permita comprender los problemas educativos e intervenir o proponer alternativas de solución. Además, en el rediseño queda especificado el perfil de ingreso y egreso de quienes deciden formarse en el programa:

Tabla 6: Perfil de ingreso y egreso de la Maestría en Ciencias de la Educación		
	Perfil de Ingreso	Perfil de Egreso
Conocimientos	<p>Formación profesional en cualquier disciplina.</p> <p>Nociones básicas en el campo educativo en cualquiera de sus niveles.</p>	<p>Dominio de enfoques disciplinares teóricos, metodológicos que sustenten el campo de la educación.</p> <p>Construcción de conocimientos interdisciplinarios que den cuenta de campos problemáticos de estudio y procesos de investigación.</p> <p>Comprensión de fundamentos contextuales y de política educativa nacional e internacional que posibiliten la explicación e interpretación de los procesos, fenómenos y problemáticas educativas.</p> <p>Manejo adecuado de métodos, técnicas y elaboración de instrumentos para el desarrollo de proyectos de investigación e intervención educativa.</p> <p>Análisis para la conformación y funcionamiento del sistema nacional y estatal, así como, algunos sistemas educativos en el mundo</p>

Habilidades	<p>Comprensión de textos escritos.</p> <p>Capacidad de análisis y síntesis.</p> <p>Pensamiento crítico y divergente.</p> <p>Observación e identificación oportuna de problemas educativos.</p> <p>Adecuado manejo oral y escrito.</p>	<p>Comprensión, recuperación de planteamientos centrales en la revisión de teorías sobre y de la educación.</p> <p>Transmisión clara, ordenada y con secuencia lógica de sus ideas.</p> <p>Trabajo en equipo y vinculación profesional con agentes, instituciones y organismos que promueven proyectos de investigación educativa regional, nacional e internacional.</p> <p>Colaboración en programas, proyectos y actividades profesionales en equipos interinstitucionales.</p> <p>Discernimiento y selección de fuentes de información.</p>
Actitudes	<p>Disciplina para el trabajo académico.</p> <p>Perseverancia para lograr metas y objetivos.</p> <p>Disposición para la investigación y la innovación.</p> <p>Espíritu creativo.</p> <p>Disposición al trabajo en equipo.</p> <p>Apertura para el intercambio de ideas y apropiación de nuevo conocimiento.</p> <p>Madurez socio-afectiva.</p>	<p>Superación personal y profesional permanente.</p> <p>Compromiso con la profesión y la sociedad.</p> <p>Ejercicio ético de la profesión.</p> <p>Iniciativa, consistencia y perseverancia en el desempeño profesional.</p> <p>Crítica reflexiva y propositiva en el campo profesional.</p>
Valores	<p>Responsabilidad para el desarrollo de actividades que demanda el programa.</p> <p>Tolerancia hacia los demás y a sus ideas.</p>	<p>Sensibilidad ante la problemática socioeducativa.</p> <p>Respeto a los derechos humanos y al medio ambiente.</p> <p>Responsabilidad y honestidad en su práctica profesional.</p>

Fuente: UAEH, 2003

En los modelos prácticos-deliberativos ponen énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas, principalmente en las habilidades de pensamiento que están más allá de la adquisición de conocimientos, más bien de la idea de *aprender a aprender* (Escudero, 1999). Al igual, el programa de la maestría (UAEH, 2003), especifica las habilidades, actitudes y valores que se solicitan a los aspirantes, así como los que deben desarrollar durante su formación. Lo que amplía su campo de acción, no solo al aprender a aprender, sino al *saber hacer*.

La búsqueda de los egresados entrevistados, permite identificar que éstos se desenvuelven en el sector educativo, tanto en instituciones de educación básica, media y superior. Tal y como lo señala el programa de maestría (UAEH, 2003). Y que las actividades a realizar se asocian con las propuestas en el documento:

- ✓ Diseño y coordinación de proyectos de investigación educativa.
- ✓ Asesoramiento en la detección de problemas y perspectivas actuales de educación.
- ✓ Participación en proyectos de investigación.
- ✓ Integración a grupos de investigación.
- ✓ Desarrollo de actividades administrativas y de gestión educativa.
- ✓ Creación, innovación y evaluación de programas educativos.
- ✓ Elaboración de procedimientos de evaluación de componentes curriculares
- ✓ Divulgación y transmisión de conocimientos mediante la publicación de artículos científicos, libros y la participación en eventos académicos.

Por último, la evaluación del currículum, según Gimeno (2007) es la expresión de la última concreción de su significado, tanto para los profesores como para sus estudiantes. En cambio, para Coll (2010), un diseño curricular debe precisar los componentes evaluativos los cuales son de suma importancia. Además, debe estar al servicio del proyecto educativo para permitir conocer cómo se relacionan con otros componentes. En suma, el autor se refiere a cuestionarse *qué, cuándo y cómo* evaluar, como puntos reflexivos.

El programa de maestría se hace hincapié en la evaluación interna y externa, así como el seguimiento curricular. Se especifica que la evaluación interna se desarrolla con la mediación de la coordinación y que existe diversas modalidades desde la ejercida a:

- ✓ Estudiantes
- ✓ Profesores
- ✓ Programas de asignatura
- ✓ Programas colaterales

En el caso de la evaluación externa, se desarrolla bajo procesos externos, cada uno cuenta con sus políticas y mecanismo propios. Es realizados por:

- ✓ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH),
- ✓ Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación superior (CIEES),
- ✓ Secretaría de Educación Pública a través de PROMEP y CONACyT

Sin embargo solo se obtiene información sobre los tipos de evaluación y no queda explícito sobre el seguimiento curricular y cómo puede influir la evaluación al currículum en términos generales. Otra cuestión que queda sin explicitar, son los alcances reales de las metas logradas y actualizar las metas que estaban por lograrse. Además, es importante que el currículum se actualice constantemente y que esté disponible a todos aquellos que se forman en él, a fin de involucrarse en su propia formación.

Con respecto a la escritura académica, es un tema que queda implícito en el programa de maestría. Se hace mención de la habilidad de transmisión clara, ordenada y con secuencia lógica de ideas, por parte de los formados. Así como, de las áreas de conocimiento que emergen a través del proceso de indagación sobre experiencias de aprendizaje anteriores y subsiguientes (UAEH, 2003). Sin embargo no es claro el papel de la escritura académica para la formación de investigadores. En el apartado siguiente se abordarán otros aspectos complementarios del currículum y su relación con la práctica pedagógica de los docentes, siendo complemento de lo aquí presentado.

2. Docentes y tareas: hacia el desarrollo de textos académicos

En este apartado, se abordará de acuerdo con el programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, la constitución de las asignaturas y seminarios, la práctica docente como timón del currículum así como la implementación de tareas que permiten el desarrollo de las habilidades para la escritura.

Ante ello, Gimeno (2007) expone la necesidad de abordar el ejercicio profesional de los docentes de forma colectiva, bajo una postura de mediatizador en el currículum, que se fundamenta: a) desde la eficacia en el logro de metas propuestas en el currículum, así como, participen en su concreción; b) la ampliación de la profesionalidad a dimensiones colectivas del currículum y su organización, presupone rescatar para los profesores, amplios márgenes de profesionalidad y nuevas esferas de conocimiento; c) la dimensión colectiva de la profesionalidad es congruente con la posibilidad de que el currículum pueda tener mayor poder de transformación social y ser más adecuado para un contexto.

La anterior afirmación, se asocia la normatividad de la Universidad sobre la conformación de cuerpos académicos, que tienen la función de órganos colegiados, que coadyuvan a los procesos académico-administrativos (UAEH, 2003), que a continuación se presentan:

- ✓ Consejo Interno de Posgrado
- ✓ Comité Académico
- ✓ Comité Tutorial
- ✓ Comité de Disertación
- ✓ Comisión de Admisión

Cada órgano colegiado tiene funciones diversas, que integran a profesores investigadores, a académicos de otras instituciones educativas, tanto nacionales, como internacionales. Por otro lado, quienes desean ser parte de la plantilla docente de la maestría, debe poseer características que exigen organismos nacionales como Padrón Nacional de Programas de Calidad (PNPC) y la propia Universidad. Un ejemplo: poseer como mínimo el grado de maestro, ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores y poseer una plaza de tiempo completo. Además, su función

académica se asocia a la pertenencia de los Cuerpos Académicos en relación a las actividades de investigación, docencia, tutoría y gestión (UAEH, 2003).

Como se explicó en el apartado anterior, el programa de maestría propone la formación como investigador, a través del desarrollo de habilidades, valores y actitudes. Para llevar a cabo esa finalidad, cada programa de asignatura y seminarios está diseñado de forma colectiva (Gimeno, 2007), por los coordinadores del curso orientados por las líneas de investigación antes descritas y fortalecidos por órganos colegiados antes mencionados.

Entonces, el programa ofrece en el primer año una formación básica en ámbitos disciplinarios e interdisciplinarios. Para el segundo año, se opta por la formación especializada, la cual posee elementos característicos de flexibilidad, ya que, existe una seriación mínima de materias y ofrece a los estudiantes un abanico más amplio de seminarios optativos a partir del tercer hasta el cuarto semestre (UAEH, 2003). Estos seminarios están diseñados en función de sus necesidades, intereses profesionales e investigativos. Además existe la posibilidad de cursarse en otras instituciones educativas.

Esta flexibilidad que propone el programa 2003, permite al estudiante ir conformando su propio itinerario académico, de acuerdo con el área de especialidad elegida y con estrecha relación a las líneas de investigación del CINCADE. En los dos años que conforman al programa, cada asignatura y seminario promueve el desarrollo de habilidades del pensamiento, las cuales consisten en el análisis, la síntesis, la evaluación, pensamiento divergente, resolución de problemas, pensamiento crítico y comprensión de lectura. Además, la metodología de trabajo propuesta implica el desarrollo de estrategias, como el diálogo, el debate, la discusión y la formulación de problemas. Esas metodologías de trabajo implican que el docente considere que el estudiante posee conocimientos previos, se ilustra a continuación en el testimonio de un docente:

Do1D58: òcada programa, o sea en cada generaci3n elaboramos un programa y lo vamos actualizando dependiendo del avance de la temática que estamos trabajando, entonces se van ajustando los contenidos y bueno las actividades regularmente han sido tipo seminario cuyo objetivo

es promover la discusión y el análisis entre los paresí o sea los estudiantes junto con el coordinador o coordinadores de los seminariosí ö

Esto se asocia a la afirmación de Escudero (1999) sobre los modelos práctico-deliberativos, los cuales parten de las ideas previas del educando, para promover un conflicto cognitivo. Se refiere a desafiar las concepciones previas con nueva información o con datos que las ponen en tela de juicio lo sabido, generando la necesidad de revisar y reconstruir bajo la lógica de descubrimiento y reconstrucción de su propio conocimiento. Dicha aseveración se complementa con las siguientes afirmaciones:

- ✓ El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien reconstruye los saberes, manipula, explora, descubre o inventa.
- ✓ La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
- ✓ La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivamente organizado.

Entonces, el papel que desempeñan los docentes en el programa es de ser: un coordinador, asesor y orientador. Sus principales funciones son la asesoría de problematización y reestructuración durante cada seminario (UAEH, 2003). El currículum moldea a los docentes, pero éste es traducido en la práctica por ellos mismos, o sea que la influencia es recíproca. Al considerar al currículum como una práctica, implica que posee una función social que tiene consecuencias tanto para el comportamiento de sus estudiantes, como para los docentes. Dicha afirmación se observa en los testimonios recogidos de las entrevistas:

E1031PF: õí .entender la idea que tiene el que te está solicitando el trabajo (refiriéndose a su docente), bajo qué características debe presentarloí creo que de repente ese era el miedo que tenía, o sea hasta donde puedo ser arrojada en hacer textos con cierta forma distinta, con un estilo diferente y hasta donde puedo sentirme manteniendo bajo una parte más objetiva formal, eso de repente me causaba conflicto.ö

Do2D41: õí por ejemplo yo con mi colega nos preguntamos: hacia dónde los estamos llevando, los estamos llevando a que sean escritores que no nada más escribano lo que se les ocurra, que escriban

y que puedan fundamentar tanto en lo verbal como lo escrito no únicamente la producción y el control de un texto para sacarles 10 u ocho o cero, o sea va más allá del producto es el entrenamiento ö

Según Contreras (1994) el currículum es una selección de contenidos culturales y destrezas de diferente orden, presentados al docente por medio de guías y materiales diversos. Los cuales, son determinantes para la práctica profesional e incluso las regulaciones curriculares pueden determinar horarios, ponderar componentes y pueden reflejar opciones epistemológicas referidas a los contenidos. De acuerdo con los egresados, las características de cada docente son determinantes en los programas de asignatura:

E0939PM: dí las características que ellos quieren, a lo mejor lo vas a asociar con algunos maestros sin decir nombres, él siempre con Bourdieu, siempre Bourdieu, todo Bourdieu, entonces hay que darle ese análisis, y me gustó, o sea tampoco lo hice obligado, porque Bourdieu si da esas herramientas de análisis sociológico, entonces darles en ese término. Había otros que eran un poco más, este... como críticos sociales de la marginación social, entonces darles esa parte, entonces no darles su gusto, sino entender qué es lo que quiere el profesori ö

Ello implica que los docentes, en sus actividades de docencia, traduzcan, difundan y se apropien del currículum a través de las tareas que solicitan en cada asignatura y seminarios. De acuerdo con Gimeno (2007), las tareas son aquellas que institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la institución y el currículum. Están estructuradas como actividades de enseñanza dentro de los ambientes escolares. De acuerdo con los docentes entrevistados el tipo de tareas que han encargado a sus estudiantes son:

Do2D41: dí los productos que se piden continuamente son los ensayos de no más de cinco hojas en el que el estudiante debe por lo menos considerar tres elementos básicos que son la introducción el desarrollo conclusiones y las referencias que es importante, aunque sea dos referencias, eso es importante porque eso valida la información ö

Do3M42: dí una tarea cotidiana son las fichas de lectura, pues ese es como una tarea común donde ellos tienen que rescatar los elementos más importantes teóricamente hablando una tarea que generalmente se deja al finalizar el seminario es un ensayo, por lo regular la idea de los ensayos son tareas que ya nos solicitan, no es una cuestión que yo pida como maestra, sino que tipo de trabajo

que se pide al finalizar un seminario siempre es un ensayo, en donde la finalidad es poder ver cómo los estudiantes recuperan los enfoques teóricos que se revisaron durante ese seminario tallerí cómo integran alguna problemática en particular que les interese y si están retomando algunos de estos enfoques que se revisaron en el cursoí ö

Estas tareas deben estar asociadas a los objetivos de cada programa de asignatura y seminario, además, tener concordancia en la metodología de trabajo necesaria para conseguirlo. Las tareas no solo organizan la vida del aula, sino que regulan la práctica docente y la enseñanza de los estudiantes. Entonces se asocian a los sistemas de evaluación del aprendizaje. De acuerdo con el programa la maestría, estos contemplan el desarrollo de la cultura de la evaluación (UAEH, 2003), a través de analizar:

- ✓ Qué se evalúa. El aprendizaje de los estudiantes que se expresa mediante la adquisición y manejo correcto de conceptos, el desarrollo de habilidades, valores y actitudes, en una lógica holística.
- ✓ Cómo se evalúa. Es por medio de técnicas e instrumentos, tales como observaciones en clase, entrevistas, muestras de trabajos escritos, participaciones en clase, pruebas escritas. Se suma la autoevaluación hecha por los estudiantes.
- ✓ Quién evalúa. Es la actividad de los docentes para determinar el aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Cuándo se evalúa. El programa contempla diferentes modalidades de acuerdo a momentos y necesidades: a) diagnóstico: especialmente al inicio del curso, unidad o tema nuevo para indagar los conocimientos previos de los estudiantes; b) formativa: implica que se evaluará el proceso de aprendizaje de forma continua y de forma cualitativa; y c) sumativa: al final de cada bloque temático o de cada asignatura o seminario, para valorar el logro de los productos finales esperados.
- ✓ Para qué se evalúa. Con fines pedagógicos para realimentar el proceso educativo, para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes y poder tomar decisiones por parte del profesorado

Según Gimeno (2007), la enseñanza se realiza en un clima de evaluación, en tanto que, las tareas escolares comunican criterios internos de calidad en los procesos y en los productos, por

tanto, existe cierto clima de control en la dinámica cotidiana de la enseñanza. Este hecho se puede ejemplificar con el siguiente testimonio:

Do1D58: òí se hacen preguntas guía porque las lecturas son muy amplias y pueden ser interpretadas desde diferentes perspectivas, tienen que ver por supuesto con la temática y con el programa establecido y qué es lo que queremos enfatizar sobre cada uno de los textos, a veces es una necesidad de buscar que los estudiantes identifiquen como se produce el conocimiento y tiene que ver con la metodología o las metodologías, a veces tiene que ver más con los contenidos o sea, como se discute un concepto una idea, una teoría y bueno, las preguntas son como ejes ordenadores de análisis para la reflexión.ö

En efecto, la enseñanza es una práctica docente, que según sus características personales y profesionales, buscan el control y la calidad. Ante ello, recurren a estrategias que permitan a los estudiantes alcanzar los objetivos que se han propuesto en cada asignatura y seminario. En el ejemplo anterior, se muestra el esfuerzo del docente por alcanzar el objetivo principal: identificar cómo se produce el conocimiento.

En conclusión, el docente es pieza importante para que los investigadores en formación, se apropien, del currículum, sus alcances y metas más próximas. En el caso de la escritura académica desarrollada en las asignaturas y seminarios, no se identifica su protagonismo, porque suele ser una pequeña parte de las tareas cotidianas. Aunque es pieza fundamental de los sistemas de evaluación del aprendizaje que propone el programa de maestría. En el siguiente apartado se abordarán los tipos de textos que, según los docentes entrevistados, suelen producirse, siendo complemento de la información antes presentada.

3. Tipos de textos desarrollados en la Maestría en Ciencias de la Educación

Ante los datos mencionados en los apartados anteriores, se observa una constante: la escritura a nivel posgrado se desarrolla bajo el marco curricular. En el caso de la Maestría en Ciencias de la Educación, se pretende generar un proceso de apropiación de conocimiento, poniendo mayor énfasis en el proceso de adquisición. Por tanto, las producciones escritas realizadas durante los diferentes seminarios que lo conforman, podrían ser consideradas como tareas.

De acuerdo con Gimeno (2007), cada tarea tiene un orden interno y un curso de acción que puede preverse porque obedece a un esquema de actuación práctica, ello implica identificar qué tipos de tareas se realizaban de forma general y cuáles son sus objetivos. Entendemos, los textos académicos pueden ser considerados como tareas, porque tienen una estructura específica, contemplan ciertas características y están diseñadas para alcanzar los objetivos primarios en formación como investigadores.

En términos generales, se reconoce que existen muchos tipos de textos, incluso se podría asegurar que existen tanto como disciplinas existen. Pero, en general, afirma Camps & Castelló (2013), las tipologías de texto se basan en la funcionalidad, que ciertamente es uno de los criterios necesarios para entender la producción escrita en los estudiantes. Además, señalan que tanto el significado como el sentido de la escritura en el contexto educativo, está estrechamente vinculado a la función educativa y es la que acaba determinando la funcionalidad de las prácticas discursivas escritas en las que participan los estudiantes.

Autores como Castelló, González & Iñesta (2010), diferencian los tipos de textos que se desarrollan en el posgrado. Según ellos consideran a los textos científicos y académicos como géneros específicos puesto que, responden a propósitos sociales reconocibles y constituyen tipos relativamente estables de enunciaciones en interacción. De acuerdo con los egresados entrevistados, se identifican los siguientes:

Tabla 7: Tipos de textos académicos realizados durante la Maestría en Ciencias de la Educación	
	# de entrevistados
Ensayo	11
Esquemas de representación	10
Reporte de lecturas	5
Presentaciones en programas de computadora	4
Reflexiones individuales	4
Tesis	3
Matrices de doble entrada	3
Análisis de Películas	2
Líneas del tiempo	2
Reportes de observación	2
Reflexiones grupales	1
Fichas analíticas	1
Reseñas históricas	1

Fuente: creación propia

La información que se presenta en la tablas 7 y 8, diferencia los textos científicos de los académicos. Según la información obtenida de los egresados, los textos académicos son elementos que en cada asignatura se solicitan.

Tabla 8: Tipos de textos científicos realizados durante la Maestría en Ciencias de la Educación	
Tipos de textos científicos	# de entrevistados
Artículos de revista	4
Ponencias	3
Capítulos de libros	1

Fuente: creación propia

Los textos académicos se relacionan con el aprendizaje, como un fin principal. Carlino (2012) señala que esta relación está orientada a recuperar el *protagonismo* de los procesos cognitivos, con la finalidad de que los estudiantes lleguen a niveles cognitivos que les permitan reelaborar los conocimientos que poseen, para generar escritos.

Si se consideran los aportes de Gimeno (2007), los textos académicos como parte de las tareas que desarrollan los docentes, tienen componentes que los conforman, como:

- ✓ Las características
- ✓ Aquellos componentes que permiten analizar las tareas desde el producto o finalidad que deviene de ellos;
- ✓ Los recursos que en ellas se utilizan;
- ✓ Las dificultades que surgen al llevarlas a cabo;
- ✓ El significado que adquiere en relación con planteamientos pedagógicos y culturales.

En el siguiente apartado se abordará con mayor profundidad, los componentes antes mencionados. Recordemos que la escritura académica permite a quien se forma en el programa, desarrollar habilidades asociadas con el desarrollo de investigación. Por tanto, resulta central indagar más en lo que consideramos textos académicos, pues de ello depende, determinar con claridad los aspectos presentes en la escritura, según los entrevistados.

3. 1 Características de los textos académicos

De acuerdo con los docentes entrevistados, las características que deben poseer los textos académicos que se pide a los estudiantes que realicen en los seminarios, refieren a dos aspectos, el primero es de forma:

Do2D41: òEs importante que en los textos los estudiantes integren los conceptos más relevantes que van de acuerdo a lo que él pretende indagar y claro lo que dice el texto, entonces él debe rescatar los conceptos centralesí entonces debe tener las citas correctas, debe relacionar el texto, o sea toda las ideas deben estar relacionadas, debe haber una reflexión, debe haber una conclusión, una reflexión en términos de si le es útil lo que dice el texto porque si y porque no y las conclusiones, hacer una conclusión contundente que es un ejercicio de tipo cognitivo en donde juegan habilidades mentalesí ò

Do1D58: òbueno hay criterios específicos que tienen que ver con los criterios científicos, o sea los criterios que están planteados pues por la metodología científica, o sea la sistematización de información y por supuesto pues la presentación que tiene que ver con un orden lógico de cómo se exponen las ideas.ö

Do3M42: *oí siempre en el ensayo debe de tener en la introducción, el objetivo de quien hace el trabajo, de ahí debe qué autores retomó, si retomó otra bibliografía adicional o fue parte del programaí ö*

Según los docentes, los aspectos de forma que deben contener los textos se asocian con el uso adecuado de los estilos que existen, por ejemplo, APA (American Psychological Association), Estilo Chicago o el Harvard, entre otros. Un aspecto más se refiere a los apartados que contendrán, por ejemplo si es un ensayo, según ellos, debe haber una introducción, la reflexión y conclusión.

Los aspectos de forma, se asocian al objetivo de cada asignatura o seminario, así como al sistema de evaluación y acreditación que cada coordinador de seminario ha propuesto de manera colectiva. Como ilustra el siguiente testimonio, otra característica es el contenido:

Do3M42: *oí generalmente es algo muy breve, ya como el cuerpo o el desarrollo del ensayo pues ahí básicamente se pide, primero la parte más densa que deba tener una parte descriptiva, lo mejor decir, qué autores o qué corrientes o qué temáticas va a retomar y luego, que haga una discusión, que haya también una parte de confrontación con una postura y con la de otra y que el estudiante pueda tomar posturái y ya la parte final del ensayo que serían las conclusiones, básicamente pediría yo como una reflexión, o sea después de haber hecho una buena discusión y que confrontó y señalando su objeto de estudio, que pudiera decir en las conclusiones a que le llevó pensar y puede ser una: que podría decir en las conclusiones de eso que escribió como le va a servir para fundamentar o argumentar su planteamiento del problema, si es que hace una temática relacionada con el seminario y sino que parte de esa información puede rescatar para contribuir a su proyecto de investigacióní ö*

Las características tanto de forma como de contenido, permiten al docente determinar si los estudiantes logran, por medio de la realización de textos académicos, el manejo adecuado de teorías, temáticas y conceptos. Algunos egresados que cursaron los seminarios y asignaturas del programa, interiorizaron las características de la siguiente manera:

E0930PF: *oí de forma, de cuantas palabras, cuantas hojas eran, letra arial 12, interlineado 1.5. Algunos maestros pedían en hojas recicladas los ensayosí y bueno en general estos podrían ser los requisitos de forma y requisitos de fondo recuerdo que nos daban la instrucción general de realizar*

un ensayoí recuerdo que era a partir de las lecturas que habíamos hecho durante el seminario, construir un ensayo recuerdo que era como tema libre porque yo podía retomar un aspecto de algún autor o retomar tres aspectos de diferentes autores y al final entregar una construcción mía propia en el que se incluyeran los elementos más significativos de cada seminarioí ö

En efecto, en cada programa de asignatura y seminario, los docentes, determinan de forma colegiada, las características que deben contener los escritos (UAEH, 2003). Esta puede ser una oportunidad de explorar otros textos académicos y enriquecer los modos de creación escrita. Por último, el trabajo colegiado es una oportunidad para indagar sobre manejo de los estilos de redacción, por parte de los estudiantes. Y de ser necesario brindar ayudas adicionales.

3. 2 Producto o finalidad

Otro componente de las tareas, según Gimeno (2007), es el producto o finalidad, de acuerdo con nuestros docentes entrevistados consideran que los textos académicos tienen la finalidad de generar habilidades para la construcción de la tesis:

Do3M42: õí pues la finalidad inmediata es la construcción de una tesis, que creo que es ahí para todos el talón de Aquiles, para todos los chicos de posgrado, pierden de vista que van hacer una tesis profesional, entonces el acercarlos un poco al tipo de documentos formales y que observen, que no se vayan al contenido nada más sino que observen la forma les da la posibilidad de ver el tipo de documentos que tienen que hacerí poderlos familiarizar con la tesisö

Do2D41: õí con el documento (se refiere a los textos académicos) pretendemos que desarrollar esas habilidades, el escribir y leer y el hacer todo ese ensayo en una clase tras clase pone sus habilidades lectoras, pone sus habilidades de abstracción, sus habilidades de inventar de crear, eso es lo que se intenta clase con claseí ö

La finalidad que consideran los docentes, es el desarrollo de habilidades propias para su formación, además, adentrarlos al ejercicio investigativo. Esto quiere decir, que los textos académicos son herramientas, que permiten a los estudiantes, desarrollarse como futuros investigadores.

3.3 Recursos

Los recursos, como un componente más de las tareas, son los materiales, ayudas y elementos que permiten su desarrollo (Gimeno, 2007). Algunos docentes consideran que las lecturas impuestas en cada programa son recursos importantes:

Do1D58: òí por supuesto los textos son disparadores, se eligen, se seleccionan de acuerdo a la experiencia obviamente del investigador y a la experiencia y a la formación que tiene el coordinador en turno del seminario, y obviamente que hay una selección que tiene que ver con esa experiencia, pero finalmente son... yo siempre he dicho que los textos son pretextos para la discusión y el análisis la reflexión.ö

Un docente más, considera que la revisión de trabajos de investigación, es un recurso que no se agota en todos los seminarios:

Do3M42: òmira lo medular es la revisión de trabajos de investigación, yo creo que hemos acostumbrado mucho los estudiantes a que se vayan directamente a los libros, a la teoría, a los autores clásicos y no tengo nada en contra de ello pero, creo que los alumnos les falta buscar por ejemplo, como es una ponencia, la estructura de una ponencia, como es la estructura de una tesis, como es la estructura de un artículo de revistaí ö

Otro docente considera la implementación de estrategias pedagógicas como cuestionamientos y guías, como recursos que pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar los textos académicos que solicitan:

Do1D58: òí con guías de reflexión de análisis, con preguntas que son disparadores para el análisis y la reflexión y por supuesto se requiere de tiempo, de análisis y reflexión de los textos y avanzar como en diferentes etapas de acercamiento a los contenidos, a las temáticas después de reflexión de discusión temática, y bueno, de una reflexión propia.ö

Cabe señalar, que falta reconocer otros recursos como internet, cuadros de doble entrada, almacenamiento en la nube o software, como esas ayudas extra. Ya sean las lecturas, la revisión o las ayudas pedagógicas, los recursos son aspectos que, tanto docentes, como estudiantes, deben

implementar y mejorar constantemente. De acuerdo a la creatividad que se imponga, permitirán desarrollar textos académicos mejor organizados, con características de contenido idóneas, para permitir alcanzar a los objetivos planteados en cada seminario y asignatura.

3. 4 Dificultades académicas

En este apartado, se abordan las dificultades que los docentes han identificado con mayor frecuencia en los estudiantes de las diferentes generaciones. Además de conocer los textos que los egresados consideran de mayor dificultad, como las dificultades que han surgido en el proceso de construcción de textos académicos.

Las dificultades que han identificado los docentes son dos: a) desconocimiento de las características y la estructura de textos tanto académicos y científicos; y b) la falta de lectura comprensiva. En el primer caso, los docentes reconocen que se debe a la poca vinculación con el desarrollo de investigaciones:

Do3M42: òyo creo que es importante que revisen de manera detallada algunas cuestiones básicas de redacción de textos, eso falta mucho no es lo mismo redactar un ensayo libre que redactar para una revista, por ejemplo, no es lo mismo los formatos de citas por ejemplo, conocen el estilo APA, pero existen otros estilos ò

Do2D41: òlo peor de todo es que hay alumnos que ni referencia ponen, y se les manda el manual del APA, o con el estilo que quieran, pero por ejemplo para las tesis y en las revistas te piden estilo APA o Harvard que son los que más se usan, entonces ni eso pone el estudiante, entonces estamos hablando de que tiene deficiencias en cuanto a su habilidad lectoraí ò

También, los docentes lo asocian al desconocimiento de los tipos de textos, que se manejan en cada disciplina. Además, señalan el pobre manejo que los estudiantes de posgrado tienen sobre los estilos de escritura.

Con respecto a las dificultades asociadas con la lectura comprensiva, los docentes consideran que se ve reflejado en el seguimiento de instrucciones cuando se les solicita un texto en específico. Pero también se ve reflejado en la pobre relación que hacen entre teorías, conceptos y autores.

Las dificultades reconocidas por parte de los docentes, se reflejan en los textos que los egresados consideran de mayor dificultad. Para la mayoría de los entrevistados, considera que el ensayo es el más complejo, porque se enfrentan a dos situaciones: entender las teorías y generar una reflexión sobre lo leído. En apartados siguientes se abordará más al respecto.

Do3M42: òí la idea no es nada más entregar tareas escolares la idea es que veas en ese pequeño ensayo una posibilidad para construir tu tesis, pero se queda solo como tarea si no logran ver que es parte de un proceso de construcción que deben concluir. La finalidad de futuros que se desarrollen en investigación porque el posgrado es un posgrado e investigacióñí ö

Por último, como señala el docente en el anterior testimonio, los textos académicos son una posibilidad para desarrollar habilidades que permitan la creación de textos científicos. Ello implica, replantear a la escritura académica como un medio para desarrollar al máximo aspectos cognitivos y socioculturales. Que permita, no solo la construcción de la tesis de grado, sino habilidades útiles para el ejercicio profesional.

Al respecto, en la siguiente parte, se abordarán los aspectos implicados en la escritura académica, identificados durante la investigación. Los cuales, surgen en el proceso escritura y han permitido generar en los egresados, experiencias cognitivas y socioculturales. Algunos son complejos y otros, se caracterizan por ser creativos, de cualquier modo son importantes.

Parte 2: Aspectos en la escritura académica de posgrado

4. Investigación y recorrido formativo

Esta categoría se asocia a los diferentes momentos formativos a los que han sido parte los egresados. Como es sabido, la formación implica un desarrollo personal que de acuerdo con Ferry (2004), consiste en una mediación entre formadores, los currícula y contenidos programáticos, las circunstancias de la vida, así como la interacción entre otros.

Yuren (2000), señala que al considerarse la formación como *bildung*, esta se discurre como una reconstrucción y reconfiguración de la educación a través de la socialización y la apropiación de lenguajes, usos y costumbres, así como, saberes. A fin de que los formados se configuren a sí mismos en virtud de que creen, recreen o renueven la cultura y los órdenes sociales.

En el transcurso de la investigación, se ha identificado a la formación de los egresados, como la suma de otros aspectos que permiten identificar un *recorrido formativo*. Estos son:

- ✓ Formación inicial y de posgrado
- ✓ Situación laboral actual
- ✓ Situación académica actual
- ✓ Significatividad de su formación

Los aspectos antes mencionados conforman la categoría *Investigación y recorrido formativo*, que a su vez, está influenciada por el tipo de investigación elegida, que en este caso es cualitativa. Además por la técnica de muestreo bola de nieve, utilizada en la selección de los sujetos de análisis.

4. 1 Formación inicial y de posgrado

La formación profesional inicial de los egresados, referida a sus estudios profesionales antes de ingresar a la Maestría en Ciencias de la Educación, es parte medular. Porque es su antecedente elemental, que les permitió, como señala Yuren (2000) y Sánchez (2008), configurarse a sí mismos, adecuándose a las exigencias de la profesión elegida. A continuación, el cuadro presenta sus profesiones, siendo la Licenciatura en psicología la más común entre los entrevistados:

Tabla 9: Tipos de formación básica a nivel superior de los egresados entrevistados	
	%
Licenciatura en Psicología	33.4
Licenciatura en Educación básica	25
Licenciada en Trabajo Social	16.7
Licenciada en Derecho	8.3
Licenciado en Economía	8.3
Contador Público	8.3
Total	100

Fuente: creación propia

Destacan otras profesiones como Contador Público, Licenciatura en derecho o en Economía. Que bien, no son profesiones comunes en las ciencias de educación, pero si importantes. Estos datos muestran la diversidad de profesionistas que ingresan al programa de maestría.

Otros datos que emergieron a la par del tipo de formación inicial, fue el tipo de acreditación que optaron para validar sus estudios superiores. Siendo la tesis profesional la más común entre los entrevistados.

Tabla 10: Formas de titulación de los entrevistados	
Formas de titulación	%
Tesis profesional	41.6

Examen general de egreso CENEVAL	33.4
Titulación automática por promedio	16.7
Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL)	8.3
Total	100

Fuente: creación propia

Las formas de titulación se pueden asociar con la experiencia que han desarrollado para la investigación y la producción científica previo a su incorporación al programa de maestría. Otros tipos de producción científica que destacaron los entrevistados son:

- ✓ Artículos para revistas
- ✓ Ponencias para congresos
- ✓ Participación en proyectos de investigación colectivos
- ✓ Organización y búsqueda de documentos científicos

Esta información nos deja ver que, los entrevistados se han configurado como investigadores, incluso, antes de ingresar al programa de posgrado. De acuerdo con Sánchez (2008) la *formación para la investigación* está concebida como una actividad profesional, no son sólo con acciones que realiza un individuo aislado. Sino como un proceso en el que los sujetos, los objetos de conocimiento, las acciones formativas y los instrumentos de investigación se conjugan e interactúan.

La investigación, al ser considerada como una actividad profesional y un proceso colectivo, se puede asociar a la necesidad de los entrevistados, por incorporarse a un programa que les permitiera desarrollar y perfeccionar sus habilidades para la investigación y la producción científica. Sánchez (2008) considera que *el investigador en formación* (para referirse al estudiante de posgrado), integra una representación del campo de problemas de su área disciplinar y de las tareas que involucran su solución. Esto se puede observar en las temáticas que eligieron para su tesis de posgrado, las cuáles están estrechamente relacionadas con sus antecedentes disciplinares, profesionales y laborales:

Tabla 11: Títulos de las tesis de los egresados entrevistados	
Entrevistado	

0939PM	Análisis de planes curriculares de la carrera de trabajo social de la UAEH
0936DM	El sentido de las escuelas de calidad
0930PF	Virtudes cívicas en alumnos de bachillerato. Un estudio comparado entre Alemania y México
1044IF	Formación de docente indígenas y la apropiación de enciclomedia
1032AM	Trayectorias sociales de talentos deportivos. Estudio de la selección de Taekwondo del estado de Hidalgo
1031PF	La influencia de los soportes mediacionales en el desarrollo escolar exitoso de un grupo de tercer grado en preescolar
1037PM	La formación de valores. Un estudio comparado entre México y Alemania
1031AF	Prácticas y dispositivos sociales en los pioneros universitarios para alcanzar y permanecer en el nivel superior: licenciatura en psicología en la Escuela Superior de Actopan y en el ICSA de la UAEH en el periodo de julio 2011
1046PF	El significado que dan los docentes a la plataforma virtual Blackboard
1034PF	Formación inicial en competencias interculturales de maestros de educación básica. Una comparación entre Alemania y México
1035MM	Análisis de la licenciatura intercultural bilingüe de la normal del Valle del Mezquital
1055PF	Impacto de la tutoría de alumnos y docentes. Evaluar la acción tutorial desde la perspectiva de los tutorados y tutores.

Fuente: creación propia

Como se mencionó en la primera parte del presente capítulo, las temáticas de investigación se asocian a la adscripción a las líneas de investigación, según el CINCIDE, que dio lugar cuando eran estudiantes. De acuerdo con los entrevistados:

Tabla 12: Pertenencia a las Líneas de investigación del CINCIDE, según los egresados entrevistados		
Línea de investigación	Egresados	#
a) Estudios comparados en educación	0930PF	1
b) Estudios sociales y culturales en educación	1044IF	5
	1031PF	
	1031AF	
	1034PF	
	1035MM	
c) Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional	0936DM	1
d) Currículum, innovación pedagógica y formación	0939PM	4
	1032AM	
	1037PM	
	1046PF	
e) Diagnóstico, planeación y evaluación educativa	1055PF	1
Total		12

Fuente: creación propia

Como se puede observar, la línea de investigación que posee mayor número de entrevistados es la de *Estudios sociales y culturales en educación*, seguida la de *Currículo, innovación pedagógica y formación*. Aunque no es posible generalizar la información aquí presentada, es importante señalar que vale la pena indagar más sobre los egresados que han pertenecido a las diferentes líneas de investigación. Incluso sería un tema de investigación que arrojaría hallazgos importantes.

Por otro lado, quienes tuvieron mayor número de experiencias relativas al desarrollo de investigación antes de ingresar al posgrado, lograron desarrollar producciones científicas más sólidas durante su formación de maestría:

Tabla 13: Experiencias en el desarrollo de investigación		
Entrevistado	Experiencias previas al posgrado	Experiencias durante y después del posgrado
0939PM	Artículos de revistas Participación en congresos Capítulo de libros Pertenencia a cuerpos académicos Tesis	Artículos de revistas Participación en congresos Capítulo de libros Pertenencia a cuerpos académicos
0936DM	Revisión documental	Capítulos de libro Participación en congresos
0930PF	Revisión documental	Participación en congresos
1044IF	No tuvo experiencias	Artículo de revista
1032AM	Artículos de revistas	Participación en congresos Artículos en revistas
1031PF	Revisión documental Tesis	Participación en congresos Artículos en revistas
1037PM	Proyectos de investigación colectiva Tesis	Participación en congresos
1031AF	No tuvo experiencias	Participación en congresos Artículos en revistas
1046PF	Proyectos de investigación Participación en congresos Tesis	Participación en congresos
1034PF	Revisión documental	Participación en congresos
1035MM	Participación en investigación colectiva Participación en congresos Tesis	Participación en congresos Artículos en revistas
1055PF	Participación en investigación colectiva	Participación en congresos

Fuente: creación propia

La relación entre experiencias previas y las surgidas durante su formación después de concluir, se asocia a su historia personal y laboral. Pues quienes poseían un trabajo antes de

ingresar al posgrado en el cual se privilegiara la investigación, poseen mayor número de experiencias previas, en comparación de quienes no. En el siguiente apartado se podrá relacionar la información plateada.

4. 2 Situación laboral actual

Por otro lado, la situación laboral y educativa actual de los entrevistados, tiene mucho que ver con el tipo de técnica bola de nieve (Díaz de la Rada, 2005), utilizada para localizar a los sujetos de análisis. Teniendo como resultado que todos entrevistados tienen una ocupación laboral o se encuentran en formación. Sin embargo, en este estudio no es posible identificar a los que no están laborando y cuáles son las causas, pero si permite identificar en qué tipo de puestos se puede desarrollar un egresado de la Maestría en Ciencias de la Educación y contrastar la información con el campo de acción, según el programa (ver primera parte del capítulo IV):

Tabla 14: Ocupación laboral más frecuente de los egresados entrevistados
1° Docente
2° Becado por CONACyT
2° Coordinación
3° Becado por comisión
3° Capacitador/Instructor
4° Certificador
4° Asistente de proyectos

Fuente: creación propia

Por ejemplo, en la tabla anterior, se presentan las principales actividades laborales, organizadas de mayor a menor frecuencia de acuerdo a la información que otorgaron los egresados. Siendo la principal actividad la docencia, pero estar becado por CONACyT y asumir una coordinación, son las segundas actividades más frecuentes. Además, algunas actividades laborales se asocian a las funciones más comunes que desempeñan. Nos referimos a que se están desempeñando la docencia a la par del desarrollo e impartición de cursos educativos, por ejemplo.

Tabla 15: Funciones más comunes que desempeñan los egresados entrevistados	
	%
Docencia como principal función	83
Asesoría	50
Actividades administrativas	33
Desarrollo e impartición de cursos educativos	33
Evaluación educativa	33
Tutoría	25
Planeación educativa	25
Rediseño de programas educativos	17
Investigación documental	17
apoyo en trabajo de campo	17
Gestión educativa	8

Fuente: creación propia

Como se puede observar, el campo de acción real de los egresados entrevistados, no refieren funciones o actividades relativas a la divulgación y transmisión de conocimientos mediante la publicación de textos científicos. E inclusive, la participación en proyectos de o la Integración a grupos de investigación, como señala el programa (UAEH, 2003), no es mencionada como una función de su campo de acción.

Las actividades y funciones laborales que los egresados desempeñan, se ven reflejadas en sus ingresos económicos, los cuales oscilan en promedio los \$16 283. 33 pesos mensuales aproximadamente. Cabe señalar que las funciones que desempeñan con mayor frecuencia según su ocupación son la docencia, aunque es común que lleven más de una.

4. 3 Situación académica actual

Con respecto a la situación educativa actual de los entrevistados, implica dos cuestiones hasta ahora: la primera, si tienen interés en seguirse formando para actualizarse profesionalmente; y en segunda, si esa capacitación educativa e incluso profesionalizante, es requerida por la

institución en la que laboran, como un criterio obligatorio para desarrollar sus actividades laborales, que implica un incentivo laboral. Según los entrevistados, a continuación se presentan los estudios realizados después de terminar su posgrado:

Tabla 16: Estudios después de titularse de la Maestría en Ciencias de la Educación		
Estudios después de la MCE	# de Entrevistados	%
Cursos impartidos por Dirección General de Servicios Académicos (DGSA) de la UAEH	8	67
Especialidades en educación	3	25
Cursando doctorado en Ciencias de la Educación UAEH	3	25
Cursos de SEP	2	17
Cursando propedéutico para Doctorado en Ciencias Sociales de la UAEH	2	17
Otros cursos	2	17
Diplomados en educación	2	17
Cursando doctorado en Ciencias Sociales en UAEH	1	8
Cursando doctorado en Ciencias de la Educación en Iztacala	1	8
Cursando doctorado en Ciencias Sociales en FLACSO	1	8
Certificación como docente en competencias	1	8
Licenciatura de matemáticas a distancia	1	8

Fuente: creación propia

Más del 67 % de los entrevistados ha realizado cursos obligatorios por las instituciones en las que laboran. Siendo los de mayor frecuencia los cursos de la Dirección General de Servicios Académicos (DGSA) de la UAEH. Tienen el objetivo de promover la *excelencia* en la docencia, la investigación, la vinculación y extensión a través de servicios académicos. Están dirigidos a personal que laboran en la universidad y tienen la finalidad de fortalecer sus actividades laborales e incluso para incorporarse a la investigación colegiada.

Sin embargo, algunos de los entrevistados consideran que estos cursos son buenos, pero no siempre es fácil tomarlos por distintas cuestiones:

E1046PF: *óí (los cursos) es una buena opción lo que pasa es que también los horarios son como muy cerradosí o sea te dicen, de los cursos, pero también ven a checar, también ven a hacer*

rediseño, ven a hacer también academias, ve a hacer trabajos de X, Y y Z, o sea, no te da tiempo de hacer las dos cosas.ö

La principal razón que dificulta tomar los cursos de la DGSA, que señala la entrevistada, es por la saturación de actividades que en su centro de trabajo se promueve. Sin embargo, también es afectado el ejercicio de investigación, pues según los aportes de los entrevistados, el desarrollo de proyectos no es una prioridad.

En conclusión, los egresados entrevistados, han sido activos en su formación. Unos han continuado su formación en investigación y otros, orientados a la profesionalización. Quienes continúan en el sendero de los estudios de posgrado, muestran interés en robustecer su número de publicaciones. Este hecho tiene relación con los significados sociales sobre sus estudios de posgrado. En el siguiente apartado se mostrarán datos de se asocian a la anterior afirmación.

4. 4 Significatividad de su formación

La reconfiguración que deviene al estudiar un posgrado, surge a través de la socialización (Yuren, 2000), e implica adquirir nuevos significados sobre esa formación que han adquirido. De acuerdo con el paradigma histórico cultural, que toma como punto de partida, las funciones psicológicas básicas y superiores para explicar el desarrollo de la conciencia. Siendo el lenguaje un mediador (Vygotsky, 2010), que materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico.

De acuerdo con Lucci (2007), cuando los individuos interiorizan las significaciones, ellos pasan a tener acceso a éstas que, por su parte, servirán de base para que puedan significar sus experiencias. Y estas significaciones resultantes, son las que constituirán su conciencia, mediando sus formas de sentir, pensar y actuar.

En el caso de los egresados, cuando se formaron en la maestría, adquirieron nuevos significados: ya sea desde la transformación de sus funciones psicológicas superiores a través del

aprendizaje; desde la interacción con otros; así como de la adquisición del lenguaje que se maneja en las ciencias de la educación. Estos nuevos significados derivaron a transformar y reconfigurar su contexto personal, social y profesional.

En términos generales, se les cuestionó sobre lo que significó para ellos haber sido formados bajo el programa de la Maestría en Ciencias de la Educación. Los testimonios obtenidos al respecto, se clasificaron en cinco componentes, los cuales se asocian a experiencias cognitivas y socioculturales que dieron lugar en el proceso formativo:

1. La interacción social. De acuerdo con los egresados, este aspecto fue tan importante, como la adquisición y el manejo de nuevos conceptos. Inclusive las interacciones sociales surgidas durante la formación tuvieron un fuerte significado en la construcción de sus textos académicos, como lo señalan los propios egresados.

E0939PM: *öMuy bueno por los maestros que tuve, principalmente por ellos, por los investigadores, que todavía me dieron clase, eran muy buenos. Yo no había... si bien yo siempre había estado en educación trabajando pero nunca había tenido referentes teóricos entonces comenzar a leer, uno a los maestros y dos a los autores.ö*

E1044IF: *öí al inicioí había quedado esa sensación de, lejos de compartir era como más competitivo, como grupos de compañeros que quieren imponer ciertas cosas y al menos a mí eso no me agrada o que a otras personas como que las hagan sentir menos a mí eso generalmente era una situación que me disgustaba y lo manifestabaí ö*

E1046PF: *öí pues mira, la verdad si me gustó, lo más, más, más, pesado de la maestría fue el propedéutico bueno, o sea el propedéutico fue muy competitivo, de mucha presión, fue ya sabes éramos un montón, y de ese montón dijeron: sólo van a quedar menos de la mitad. Pero yo estoy muy satisfecha con mi paso por la maestría porque creo que aprendí bastantes cosas no sólo de los maestros sino de los compañeros, de la dinámica que se dio en el grupo y todo, te digo la presión inicial fue disminuyendo conforme pasó el tiempoí ö*

Los testimonios, muestran la evolución de la interacción social durante la formación, tanto con los docentes, como con los miembros de su generación. Se señala que, al paso del

tiempo, se generó un tipo de hermandad que mitigó los pensamientos competitivos, como resultado de la selección durante el curso propedéutico. El resultado fue, desarrollar una conciencia colectiva, influenciada por formas de sentir, pensar y actuar.

2. Las dificultades del proceso de formación. Las dificultades que emergieron del proceso de formación, fueron determinantes para que algunos egresados construyeran significados sobre su formación. De acuerdo con los testimonios de algunos, consideran que estudiar el posgrado fue difícil y caracterizado con muchos obstáculos de diversa índole. Según ellos, este hecho se agudizó por el tiempo dedicado a sus actividades académicas, su situación laboral o por las carencias cognitivas y académicas.

E1032AM: òí pues fue complicado porque el nivel de exigencia, bueno para mí fue muy alto, fue muy estresante, especialmente en el propedéutico, fue muy muy estresante, en el sentido de que era mucha la exigencia y como teníamos metido el chip de la competencia pues andábamos ahí vueltos locos...ö

E1055PF: òí pues mira para mí... fue una etapa con dificultades por las cuestiones de los horarios como se supone que éramos becados pues disponían de que teníamos que venir en la mañana a veces en la tarde o que tenías que acudir a tal evento y pues nosotros estábamos trabajandoí ö

3. El enriquecimiento de habilidades cognitivas. Los egresados refieren que en su formación adquirieron o fortalecieron habilidades, ya que reestructuraron sus esquemas de pensamiento hacia nuevos niveles cognitivos. En los siguientes testimonios se ilustra algunas ideas al respecto:

E0930PF: òí pues creo que al final de cuentas todo fue enriquecedor, de todo aprendes un poco, todo te deja una enseñanza y un aprendizaje, ya sea para hacerlo mejor para no volver hacer algo que hiciste mal o que no fue lo que tú esperabas, pero al final creo que cumplió la formación como investigador.ö

E1032AM: *öEn términos generales me quedé muy satisfecho con todo lo que aprendí porque si noto una gran diferencia en cómo entré y como salir, a manera conceptual y a manera operativa, de poder leer textos de poderlos entender, de poderlos parafrasear, de poder hacer una construccióní ö*

Los testimonios presentados, son muestra de los cambios que se generan cuando las personas se someten a una formación de cualquier índole. Como señala Ferry (2004), es un proceso que transforma y reconfigura. Pero también, enriquece en todos los sentidos.

4. Los cambios socio-culturales que derivaron del proceso formativo. Como se mencionó, la formación en posgrado, implica un cambio y una reestructuración, por parte de quien se forma, como de su propio contexto. En este caso, los egresados dan significado a su formación desde los cambios que generó en sus vidas, ya se personalmente, socialmente y profesionalmente. A continuación se presentan los testimonios más significativos:

E1032AM: *öí para mí realmente fue un aprendizaje significativo y pues la experiencia de la maestría, creo que si en lo personal a mí me cambió la vida bastante, o sea si noto una gran diferencia entre el Jorge Armando que entró antes y el Jorge Armando que salió de la maestría.ö*

E1031PF: *öMi formación en maestría en realidad viene a ser dentro de toda mi línea de formación profesional un parteaguas, así lo podría definir, puedo decir lo que fue antes de la maestría y después de la maestría, en el caso particular de la maestría, viene a ser un proyecto que había planteado desde tiempo atrás, desde que egresé de la licenciatura yo quería ingresar a un posgrado, no sabía en realidad que iba encontrar ahí, pero sabía que iba encontrar algo distintoí ö*

E1034PF: *öí yo de verdad que tenía mis dudas de que un posgrado te ayudaba, o te habría más puertas, te habría más horizontes, ya después que me titulé, me di cuenta de que si en realidad si es así, más es como un plus, ¿no?, porque ya en la mayoría de las instituciones al menos nosotros que estamos en el ámbito educativo te requieren un posgrado, entonces, este si me gustó hacer el posgrado pese a que tenía mis dudas de hacerlo, si me gustó hacerlo.ö*

Los estudios de maestría fueron para los egresados un parteaguas que cambio la manera de relacionarse, tanto personal como profesional. Los cambios identificados en su persona se ven reflejados en su situación laboral. Algunos casos reportan haber escalado socialmente y haber logrado una estabilidad económica.

5. La relación que guarda su formación con las características del currículum. En este caso, los egresados construyeron el significado de su formación, desde los requerimientos que el programa de maestría solicita.

E1037PM: oí fue muy buena, en lo general, en lo particularí yo tuve un problema porque mi estancia en Alemania me perdí de algunos seminarios optativos y yo tenía planeado tomar algo sobre asunto cuantitativo, í y algunas otras cosas que a mí me faltaron, es decir no es un asunto del programa es un asunto de cómo ordené, o cómo sucedieron las cosas en mi formacióní pero en general el programa es completo y creo que cubrieron algo que yo no tenía en mi formación anterior que era el asunto de la epistemología, eso se me hizo mi muy interesante...ö

E1034PF: oí pero pues de mi parte buena, este, creo que me titulé en tiempo y forma, como lo requiere CONACyT, que es principalmente o quien otorga el recurso económico y pues nada más, digo ya las cuestiones administrativas y demás y de logística pues sí, siempre hay que afinar un poquito, ¿no?, pero en general me parece un proceso bueno.ö

E1035MM: oí mirar al principio, yo creo que los primeros semestres si llenaba mi expectativa de hecho la rebasaba porque yo quería entender los procesos socialesí entonces encontré que la maestría aquí en Hidalgo me daba esta oportunidad, el tercer semestre lo curso en Alemania, fue muy interesante el aprendizaje intercultural, pero cuarto semestre, no me sentí totalmente satisfecho, porque ya la visión de la de la educación la concebían como muy fragmentadaí eso yo no me dejo tan satisfecho porque ya no estaba esa idea holística con la que al principio entramosí ö

Quienes generaron significados sobre su formación desde las características que guarda el currículum, se enfrentaron a desengaños. Por ejemplo, en algunos casos, la formación recibida dejó huecos que no se llenaron hasta el final. Cuando asimilaron los tiempos que el programa marca para ciertas acciones, por ejemplo, las estancias en el extranjero o los tiempos de titulación impuestos por CONACyT.

En conclusión, el currículum de la Maestría, ha planteado para los egresados diferentes significados, que hacen que el proceso formativo cobre un sentido particular en la adquisición de experiencias cognitivas y socioculturales, lo que permite conocer cómo se reconfiguren estas significaciones para transformar los procesos de formación en el posgrado.

En el siguiente apartado, se presentan los aspectos más representativos sobre la escritura académica, como parte de las experiencias que emanaron del currículum y sus prácticas presentaran.

5. Aspectos implicados en la construcción de textos académicos

Los aspectos implicados en la construcción de textos académicos, se muestran como una categoría en esta investigación, lo que no involucra, cerrarse en los diferentes modelos que se han desarrollado en las últimas décadas. Más bien, de lo que se trata es conciliar los aspectos cognitivos que intervienen con la información obtenida por los entrevistados. Es decir, no se pretende hacer verificar un determinado modelo cognitivo.

Estamos de acuerdo que, en el proceso de formación existen personas que han desarrollado mejor las habilidades escriturales, probablemente, porque han tenido experiencias previas más sólidas (ver primera parte del capítulo IV). De acuerdo con Scardamalia & Bereiter (1992), a estas personas se le puede considerar como escritores expertos. Pero más que encontrar diferencias de esa índole entre los egresados entrevistados, interesa comprender qué aspectos cognitivos, socioculturales e incluso personales, intervienen en el proceso escritural.

Gracias a la revisión teórica, como a la organización y al análisis de la información obtenida en las entrevistas hemos identificado cinco aspectos que estuvieron presentes reiterativamente. A continuación se describen cada uno de ellos.

5. 1 Desarrollo de un lenguaje escrito desde el manejo de los conceptos básicos de las Ciencias de la Educación

En términos generales, el lenguaje es un mediador semiótico, justamente por su función comunicativa. De acuerdo con Vygotsky (2010) es el modo en que el individuo se apropia del mundo externo, pues, por la comunicación establecida en la interacción ocurren *negociaciones*, reinterpretaciones de las informaciones, de los conceptos y nuevos significados.

Hernández (2005) sostiene que, el lenguaje escrito es un sistema de signos, que cuando se utiliza para comunicar y pensar, da lugar al desarrollo de funciones psicológicas superiores. A su vez, como un instrumento semiótico, permite comprender y componer textos. Pero, para llegar al

nivel de composición escrita, se requiere conocer, cómo los egresados manejaron los conceptos básicos de las ciencias de la educación.

De acuerdo con los egresados, el manejo de los conceptos propios de las ciencias de la educación, es la manera en que han apropiado el lenguaje de la comunidad científica a la que pertenecen, en este caso, a la comunidad de las ciencias de la educación. Algunos lograron apropiarse sin ningún problema, debido a que existe relación con su formación inicial, como se muestra en el siguiente testimonio:

E1037PM: ðno fue algo difícil... tengo la fortuna de trabajar frente al grupo, entonces siempre cuestiono, los conceptos que están involucrados en las temáticas, algo que aprendí en la maestría es a ampliarlos desde diferentes ópticas, entonces no se me dificultaron en las clasesí pero tenía el hábito de discutir desde donde estaba enfocando el concepto y entonces ya tomaba uno o dos que eran periféricos pero que referían al mismoí ö

Pero en la mayoría de los casos, los egresados se enfrentaron a dificultades en el manejo de los conceptos de las ciencias de la educación. Algunos por las diferencias en sus profesiones básicas. Otros, debido a que el proceso mismo de formación implicó una ruptura de paradigmas preestablecidos:

E0936DM: ðCuánto ingreso aquí a la maestría en ciencias de la educación, pues es un poco distinto lenguaje que se maneja, al que yo estaba acostumbrado, ¿no?, aunque lo interesante de esto, es que como economista, si lleve bastantes lecturas, de teoría social donde se leía a Marx, Weber, a Durkheim, pero más desde un aspecto económico sociológicoí ö

E1031PF: ðí ahí creo que de alguna forma traté de aclarar un poco, las dudas que tenía, porque había conceptos a los que yo tenía queí como eran muchos, en realidad no me va a dar tiempo el atenderlos todos pero sí los más importantes que yo consideraba que no tenía dominio sobre ellos, yo recurría diccionarios especializadosí ö

1034PF: ðí había algunos términos que no entendía, que no sabía, más que de educación, bueno cuestiones de sociología, epistemología, filosofía, términos que yo no había escuchado antes o si había escuchado ya no los recordaba porque eran, ya hacía mucho tiempo que había egresado de la licenciaturaí ö

1055PF: *ōí para mí resultó difícil la maestría porque era algo que me criticaban, pues en la tutoría dónde está la teoría, entonces, ahí también llegaba a confundir, bueno pues este señor está hablando de la tutoría, ¿qué estas no son también teorías? y me decían no, esos no son teoría, simplemente pues son experiencias o son estudios y para mi eran los teóricos que apoyaban mi trabajoí ò*

1046PF *ōí pues mira depende del texto, los textos que me costaron un poco más de trabajo eran los de filosofía o bueno un texto de epistemología, ese me costó muchísimo trabajo ese texto, yo lo alucinéí porque no eran conceptos con los que yo estuviera muy familiarizadaí ò*

El manejo de conceptos se asocia con la capacidad de análisis, según Scardamalia & Bereiter (1992), quienes no son escritores inexpertos tienden a construir estimuladores de su memoria. Como identificadores del tema, que funcionan como pistas para la búsqueda en su memoria, que automáticamente, generan conceptos asociados al tópico ya seleccionado. Como un proceso de activación propagadora, que retoma de la memoria la información necesaria, generando textos extensos y con pobre relación entre sí. Esta afirmación se ejemplifica con los siguientes testimonios:

E1031PF: *ōí yo estaba acostumbrada a hacer más que textos argumentativos, reportes descripciones y demás, quedaban muy escuetos y además era demasiada la información que colocaba, entonces tenía que ir recortando por qué lo que me solicitaban eran ensayos de tres a cinco cuartillas y estaba acostumbrada a hacer reportes de más de 10 o 15 cuartillas y donde era muy abundante la descripción pero poca argumentacióní ò*

E1032AM: *ōí me acuerdo mucho del doctor Carlos Solera nos decía una frase: ‘es escribo mucho porque no tengo tiempo de escribirles poco’. Y entonces esa frase me gustó, era más difícil hacer dos cuartillas que hacer tres, porque cuando haces dos cuartillas dices, ¡ah caramba! ¿Cómo le meto la introducción, desarrollo, las conclusiones?...’ ò*

En el caso de los egresados, muchos manifiestan que durante la maestría lograron desarrollar las habilidades de análisis y síntesis en sus escritos gracias a las especificaciones que solicitaban los docentes en cada seminario y asignatura. Por ejemplo trabajos de no más de cinco cuartillas, así como la realización de esquemas de representación con características específicas.

La escritura académica en el programa de maestría, se estructura más que por etapas, en momentos que permiten su desarrollo. De acuerdo con los entrevistados, estos momentos tienen relación con el manejo de los conceptos y el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis durante la composición de sus escritos. Un momento esencial en la composición de escritos académicos, es cuando los entrevistados tienen que representarse mentalmente el escrito. Scardamalia & Bereiter (1992) refieren que, ello implica un proceso complejo de solución de problemas, principalmente en el espacio retórico. Vienen a ser las múltiples representaciones que incluyen al texto y sus objetivos subordinados.

De acuerdo con los egresados, el principal momento durante la composición de sus escritos, es cuando generan una representación mental sobre él. En los siguientes testimonios, se retoman aquellos más significativos:

E1031PF: oí creo que uno de los elementos que me ayudaron mucho fue la elaboración de esquemas de representación, como los mapas mentales, yo decía: pero porque es tan difícil hacer un mapa mental. Justamente por la capacidad de abstraer los elementos más importantes de un texto, y además no solo recuperarlos sino hacer una vinculación entre ellos una vez que ya los tenía realizados entonces era mucho más fácil realizar un ensayo, porque además de esto, alternaba con una técnica de subrayado de los textos a dos colores donde colocaba con una tinta más fuerte el concepto y con una tinta más tenue la parte de definición o la idea secundaria y entonces cuando yo revisaba era mucho más fácil recuperar citas í ö

E1035MM: oí una vez concebido lo que quiero entonces, escribo cinco o 10 pasos, por ejemplo primero busco quien habla de eso, después, defino qué es, cómo se ha estudiado, desde el punto de vista de otras disciplinas, entonces termino de leer esto y ya sé que me satisfizo una parte, busco otra, si consta de cuatro pasos mi pequeño esquema ya vengo lo dialogo con algún amigo y bueno si no entiende, entonces su pregunta me indicaría que no tengo bien dominado el temaí ö

Las representaciones mentales del texto, se asocian a la confección de borradores y la planificación. Scardamalia & Bereiter (1992), asocian estas estrategias con los escritores maduros, ya que les permiten desarrollar una variedad de ideas. Consecutivamente, los escritores captan las ideas a diversos niveles de abstracción, las evalúan y construyen a partir de ellas, seleccionando las que mejor convengan al texto.

Cabe señalar que no todos los entrevistados manifiestan llevar a cabo una representación mental del escrito. Se puede considerar que es una habilidad que no se ha afianzado aun. En algunos casos, comentan que dejan desplegar en el papel, las ideas que surgen en su mente, siendo características de escritores inexpertos. En el apartado siguiente se aborda la anticipación al juicio de un lector, lo cual se asocia con la habilidad para representarse la estructura posible de su escrito, porque requiere de un pensamiento complejo, del análisis metacognitivo.

5. 2 Anticiparse al juicio de un lector

Anticiparse al juicio de un determinado lector, en éste caso, los docentes que imparten los diferentes seminarios del programa, es un aspecto implicado en el desarrollo de textos académicos. De acuerdo con Carlino (2004) los escritos pensados en el lector, reflejan propósitos, no así, los que se basan en el pensamiento del escritor.

Reconocer el juicio de un lector, implica que, quien escribe debe considerar sus características, además, como sostiene Olga Valery (2000), para ser comprendido el escritor, debe crear la situación, es decir, representar en su pensamiento el contexto de la comunicación posible. En este caso, el currículum, los estilos en la práctica docente y la interacción con los propios estudiantes, son determinantes que influyen al momento de desarrollar escritos académicos.

De acuerdo con los entrevistados, al menos el 75%, esto quiere decir, más de la mitad, reconoce la existencia de sus posibles lectores. A continuación se representan los testimonios más representativos:

1032AM: òí inmediatamente pensaba en mi maestroí por ejemplo cuando mandamos a Eureka (se refiere a una revista), te regresan con revisiones, entonces eso te ayuda mucho a saber qué criterios están pidiendo... yo creo que sí es importante porque te ayuda más que nada a hacerte entender con otros...ö

1031PF: *¿es una de las primeras cosas en las que piensas, o sea, si estoy escribiendo algo para quien es y quién lo va a leer, y cómo lo va a leer. Entonces, por ejemplo cuando yo elaboraba mis mapas conceptuales tenía que ser muy clara, y no solamente escribía y se quedaban ahí las ideas, volvía a releer, de tal forma que las ideas que yo colocara tuvieran una coherencia una ilacióní* ò

1037PM: *¿cuando escribía por ejemplo mis ensayos y demás lo hacían pensando en el catedrático, en la doctora o doctor que me daba clase, entonces identificas qué le interesa al doctor, si le interesa que tú tengas la conceptualización clara o si quiere que traslades eso a uno u otro contexto o si quiere que discutas el concepto, entonces yo trataba de identificar muy bien que querían para escribir en base a eso.*ò

1035MM: *¿í por ejemplo recuerdo mucho las clases con Corita, tan linda como es y tan humana con esa sensibilidad, a mí me gustaba ser más sensible, me permitía hacer más sensible con ellaí con algunos otros asesores de mayor envergadura como Carlos Solera tenías que tener mayor dominio de los conceptos, hacer esquemas más rígidos...*ò

1055PF: *¿sí, porque siento yo que si es claro para los demás ya estaba yo del otro lado, era algo que nos sugerían, nos decían: siempre piensen hacia dónde va dirigido su trabajo, cuál va a ser la utilidad, la aportación que van hacerí que fuera sencillo si algún docente, algún tutor lo leyera, si algún estudiante lo lee, que fuera de utilidad, que fuera claro para ellosí* ò

No es un asunto de evaluar, quien sí reconoce a su posible lector o no, más bien, nos referimos a conocer los aspectos que intervienen cuando se dispusieron a escribir textos académicos. Por ejemplo, las características personales y profesionales de los docentes, los posibles evaluadores de comités o los alcances de ese escrito. Pero, del mismo modo, no todos los entrevistados reconocen el juicio de sus posibles lectores, por ejemplo:

E0936DM: *¿para mí no es tan importante pensar en quién me va a leer, sino en qué coherente es lo que estoy haciendo, pero ese es mi punto de vista, por supuesto, porque si estamos en ámbitos especializados, pues entonces se parte, que existe cierto nivel de conocimiento, que ya permite cierta complejidad en los escritos.*ò

E0930PF: *¿í no, es tan importante pensar en quien va a leer mi texto, porque siguiendo el guion y teniendo yo mis propias ideas trataba de hacerlo lo mejor posible pero nunca, nunca escribí para un*

maestro en especialí creo que mi reflexión ha sido como propia, original, no sé si sea buena o malaí ö

E1046PF: ðno sé, a lo mejor si hubiera pensado quién lo iba a leer a lo mejor lo hubiera hecho diferente, a lo mejor si hubiera pensado que lo van a leer chicos de secundaria, lo hago distintoí primero pensaba en que a mí me gustara cómo quedara y que yo le entendiera...ö

De acuerdo con Carlino (2006), para expresar algo de forma comprensible para un lector exige que quien escribe sea flexible y se ponga en el lugar del lector. Ya que, escribir requiere ubicarse en el papel de receptor para poder prever qué es lo que éste necesita leer. De modo que entienda aquello que el escritor desea transmitir.

La anterior afirmación se relaciona con la percepción que los egresados desarrollan sobre la valoración de sus textos, por parte de los docentes. Esta valoración tiene que ver con las posturas epistemológicas como principal característica. A continuación se presentan los testimonios de algunos egresados al respecto:

E1031AF: ðyo creo que fueron evaluados de manera congruente porque estaban en el programa académico y... yo creo que los revisaba y nos daban una retroalimentación...si no era de forma... oral lo hacían por medio de correo electrónico o poniendo una nota en los trabajosí ö

E1035MM: ðyo creo que en este momento puedo decir que de forma justa, en ese entonces pues hacía mucho berrinche porque me ponía nueve, si yo había escrito la verdad, pero yo creo que ahorita y ya con la práctica docente, con más aprendizajes, con más experiencias pues creo que era justo porque yo estaba en un proceso de crecimiento y de aprendizaje que en ese momento yo no veíaí ö

En términos generales, los testimonios obtenidos en las entrevistas, manifiestan que los docentes valoraron de manera correcta sus textos, afianzando la relación entre expertos y aprendices. Por otro lado, cuando el resultado era contrario, la valoración por los expertos hacía sus producciones, estaba referida a la poca articulación y al manejo pobre de los conceptos propios de las ciencias de la educación.

Otra cuestión es que, la percepción sobre la valoración de los textos realizados por parte de los docentes, se asocia a la acreditación de los seminarios y sus evaluaciones, lo que conlleva el surgimiento de emociones y actitudes por parte de los entrevistados. En la siguiente tabla se enlistan las emociones y actitudes surgidas de la valoración hecha a los textos académicos, las cuales pueden ser positivas o negativas:

Tabla 17: Emociones y actitudes surgidas de la valoración de los textos académicos	
Positivas	Negativas
Compromiso	Angustia
Satisfacción	Frustración
Disposición	Incertidumbre
Alegría	Temor
Orgullo	

Fuente: creación propia

Las emociones surgidas sobre el juicio de los docentes, son aspectos que influyen directamente en el desarrollo de los textos académicos, pero mayormente en la realización de la tesis. Carlino (2003) expone que estas emociones emergen de las dificultades que surgen durante el proceso escritural, especialmente cuando los estudiantes de posgrado se sienten desprotegidos en su formación.

Además, implica un cambio personal de envergadura, lo que lleva a cuestionarse a sí mismo y a sus posibles caminos hacia un ascenso social (Carlino, 2003). Sin embargo, la valoración realizada por *expertos*, tiene que ser transformada en un aliciente, a través de la constante retroalimentación. A continuación se aborda las implicaciones, por parte de los egresados, de la revisión a sus escritos académicos.

5.3 Revisión de sus producciones

Un aspecto más que interviene en el desarrollo de la escritura académica en posgrado, está referido a la revisión de los textos producidos por parte de quien los realiza. De acuerdo con

Scardamalia & Bereiter (1992), la revisión está referida a la planificación previa de la composición y la adaptación a una determinada audiencia, así como el juicio de un lector.

De acuerdo con Flower (en Camps, 1990) la revisión no solo mejora el producto escrito, sino que permite desarrollar los procesos cognitivos del escritor, siempre y cuando, ese escrito tenga en cuenta la perspectiva y el contexto del destinatario. En el caso de nuestros entrevistados identificamos tres condiciones que influyen en la revisión de sus textos académicos:

- ✓ Momentos en que revisa sus textos: la mayoría de los entrevistados, al menos el 75%, refieren que revisan sus textos durante la construcción ya que consideran que es un proceso continuo. En los casos restantes no es así, por el contrario los revisan al último y manifiestan que: *“los reviso al final... porque si no se me iban las ideas (E1034PF)ö*.
- ✓ Coincidencias entre las condiciones solicitadas: De acuerdo con los entrevistados, la revisión se asocia a las coincidencias entre el texto y lo solicitado por parte de los docentes. En este caso, la mayoría se enfocaba a lo que le era solicitado porque de lo contrario se reflejaba en la acreditación de cada seminario.
- ✓ Factores que intervienen en la revisión: El principal factor que manifiestan los egresados, se refiere al entendimiento de la tarea solicitada por los docentes, así como, a las condiciones solicitadas; otro factor es el tiempo que en primera, les otorgan para llevar a cabo la tareas, y en segunda, que ellos destinan para desarrollar sus textos; la saturación cognitiva como factor, que genera un cansancio mental, tiene relación con los tiempos que destinan a la tarea; por último, la representación mental del texto como factor, implica verificar si se lograron desarrollar los puntos propuestos en su *guía*.

Carlino (2004), refiere que, aunque los escritores de este nivel revisen, en muchas ocasiones tienden a conservar las ideas volcadas y sólo modifican aspectos de superficie. Además, señala que encaran la revisión como una prueba en automático y no como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento.

Según Scardamalia & Bereiter (1992), para que la revisión sea significativa, se debe relacionar con un sistema de objetivos y procedimientos de búsqueda que la afiancen. Señalan

que, quienes tienen dificultades en revisar sus textos, necesitan ayuda para desarrollar un sistema en el que la revisión pueda ser un proceso dirigido hacia un objetivo. Este señalamiento, indica que la valoración por parte de los docentes, así como la retroalimentación, es importante, para que la revisión tenga frutos como experiencia cognitiva y sociocultural.

En el caso de las condiciones de aprendizaje de los egresados, como apartado, nos ayuda a comprender que son procesos subjetivos, propios de cada uno. Pero su existencia se puede ver implícitamente en cada uno de los aspectos, que hasta ahora se han presentado.

5. 4 Condiciones de aprendizaje de los egresados: sus procesos autorregulativos.

El siguiente aspecto a describir, tiene relación con las características personales que permiten el aprendizaje. Se extrae de paradigmas cognitivos, de acuerdo con Hernández (2012), los estudios cognitivos han puesto énfasis en las representaciones, los procesos, las estrategias cognitivas y autorreguladoras.

Las entrevistas con los egresados, nos permiten entender por un lado, la influencia en el contexto, y por otro, las condiciones de aprendizaje desde el aspecto intrapersonal. Éste último se relaciona con las características personales de cada uno de los entrevistados. Por ejemplo, nos podemos encontrar con testimonios que refieren a la manera que aprenden mejor:

1031PF: õí soy muy visual y entonces eso me ayuda mucho a recordar ciertas cosas, pero también he detectado que en cuestión personal soy ampliamente reflexiva, entonces tras una sesión, tras una lectura, tras una charla informal me quedo todavía meditando muchas ideas, muchas cosas realmente lo importante cuando estás aprendiendo no es encontrar respuestas sino buscar preguntas y eso en mi caso ha funcionadoí ö

1037PM: õí estudio mucho mejor en ambientes que no son caóticos, pero si a donde haya, movimiento o sea si voy a una biblioteca me duermo, entonces solían mucho acercarme a los textos, para aprender me gusta mucho discutir con las personas, entonces había doctores que tienen mucho el estilo, ¿no? ayudarte a cuestionar lo que estás pensando, eso me ayuda mucho a aprenderí ö

1046PF: *oí yo necesito el ruido, como la televisión, o sea, haber muchos estímulos alrededor dando lata para que entonces mi mente se pueda concentrar en lo que está haciendo, necesito tener como todo el material junto que voy a utilizar, o que yo supongo que voy a utilizarí o sea a lo mejor bajo presión trabajo mejorí o*

1034PF: *o yo, prefiero estar en silencio, comúnmenteí en el estudio de casa y ahí me concentro mejor en silencio, no me gusta el ruido cuando estoy estudiando o escribiendo, me distrae, soy muy dispersa y me distrae cualquier ruidoí o*

E1035MM: *oí generalmente para aprender tengo que tener bien claro lo que me están tratando de enseñar o lo que voy a aprender de forma voluntaria, si no tengo bien claro entonces se me dificulta bastanteí o*

En los anteriores testimonios, ilustran las características que les permiten a los egresados aprender mejor. Se han identificado tres procesos autorregulativos, que dependen de las características propias de cada entrevistado:

- ✓ Proceso metacognitivo
- ✓ Inteligencias múltiples
- ✓ Estilos de pensamiento

Proceso metacognitivo, según Murcia (2011), se refiere al conocimiento del propio aprendizaje y la propia actividad cognitiva cuando nos enfrentamos a una tarea. Así como, al conocimiento de las condiciones que la tarea impone, es decir, saber cuándo y para qué utilizar el conocimiento y las herramientas de que se dispone, ello implica el conocimiento de un dominio específico para realizar una tarea.

En los egresados, al cuestionarlos sobre cómo aprenden mejor, se indaga sobre sus procesos metacognitivos, por un lado. Por otro, cuando ellos se refieren a tener claras las condiciones de lo que van a realizar, al final de cuentas, sirve para que ellos elijan qué estrategias son pertinentes para el éxito de la tarea.

En cambio, las inteligencias múltiples, según Gardner (2005) son la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural. Según el autor, trabajan juntas para resolver problemas, para así, alcanzar diversos fines culturales. Como se mencionó en el capítulo II, una es la inteligencia lingüística, referida la capacidad para comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, la escritura y, también, al hablar y escuchar. En el caso de los entrevistados, las inteligencias múltiples, en conjunto, permitieron que los entrevistados pudieran resolver las problemáticas que surgieron cuando se enfrentaron a la construcción de textos académicos.

Por último, los estilos de pensamiento, son las preferencias al emplear las habilidades que tienen los sujetos. Según Sternberg (1999) las personas rendirán mejor o peor en las sucesivas etapas de su educación y de su profesión en la medida en que el entorno encaje mejor o peor con sus estilos de pensamiento. Por tanto, los estilos de pensamiento pueden ayudar a comprender por qué, dadas unas aptitudes semejantes, una persona elige una carrera y otra persona elige otra. En el caso de los egresados, cuando ingresan al posgrado, fueron elegidos por varias cuestiones, en específico porque contaban con ciertas habilidades en común. Sin embargo, en sus testimonios se evidencia sus estilos de pensamiento, que a su vez influyen el momento de realizar las tareas como la escritura.

En conclusión, los tres procesos autorregulativos, develan que: la educación, así como la formación en posgrado, no debe ser cerrada, más bien, abierta a la heterogeneidad de cada estudiante. De tal modo que, quienes forman sean sensibles a las características de aprendizaje de los estudiantes. Otra cuestión importante, es que, permiten el desarrollo de estrategias para enfrentar las problemáticas que surgen del proceso escritural. Más adelante abordaremos más al respecto.

5. 5 Potencial epistémico de la escritura académica

El paradigma sociocultural (Vygotsky, 2010), considera que la escritura puede ser un mediador semiótico que permite el aprendizaje y estructura la conciencia humana: a) activa y

posibilita el desarrollo de las funciones psicológicas; b) como función de comunicación y dialogo inter-intra que a su vez, tiene una función epistémica que otorga significado y sentido (Valery, 2000); y c) es un proceso de apropiación de un instrumento construido socialmente.

La escritura como función epistémica, según Vygotsky (2010), es una actividad conscientemente dirigida, que ayuda a organizar nuestro pensamiento y a elaborar nuevos conocimientos. Contribuye a la apropiación de conceptos y a su vez, como mediador de la acción humana. En el caso de los entrevistados, se les cuestionó sí la escritura les permitió la apropiación de nuevos conceptos y conocimientos, de serlo así, cuáles fueron sus alcances. A lo que todos respondieron que estructurar los diferentes tipos de textos, les permitió apropiarse de nuevos conocimientos así como, la adquisición de conceptos y teorías.

Los alcances epistémicos de la escritura, según los entrevistados, se asocian a cambios en su pensamiento y la manera en que estructuran su aprendizaje. En los siguientes testimonios, se ilustra los más representativos al respecto:

E1032AM: oí gran parte de lo que aprendí fue en función de construir los textos, porque una cosa era llegar al seminario y compartir lo que habías leído, escuchar lo que los compañeros habían hecho, pero ya otra cosa era el cierre del seminario, donde tenías tú que centrar toda las ideas, hacer esta síntesis, de todo lo que se había tratado, nos ayudaba a poder ver que la teoría puede explicar una realidad...ö

E1031PF: oí una vez que pones las ideas por escrito, reflexionas, pero una vez que reflexionas también las vuelves a reconstruir por escrito, entonces ese es un ejercicio no sólo dialéctico sino también en espiral y va de manera creciente, entonces ayuda mucho no solo pensarlo sino escribirlo también.ö

E1031AF: oí por ejemplo cuando uno está construyendo los ensayos que nos pedían en las asignaturas o al escribir en las ponencias... finalmente el producto o las conclusiones que se llega con los hallazgos, son enriquecedores, para mí primeramente... y el conocimiento si se amplía ö

E1055PF: oí, pues el escribir te permite afianzar lo que ya has leído te permite también darle rienda suelta a otra manera de comentarlo, o sea ya lo leí pero ahora como se lo digo para que no sea igual entonces pues ahí también va uno aprendiendoö ö

En los testimonios de los entrevistados, es fácil reconocer que la escritura es un proceso, según Vygotsky (2010) es consciente y auto-dirigido, en el que se relacionan los conceptos y la reflexión de las ideas hacia la concreción de objetivos de diferente nivel. Sin embargo no en todos los casos, la escritura permite el desarrollo del pensamiento, por ejemplo:

E1044IF: ðla escritura no a todo mundo le funciona, si aunque te diré que creo que me cuesta mucho trabajo escribir, o sea si logro hacer trabajos que me gustan y que me gusta compartir pero no sé si tenga que ver con mi proceso de formación que me cuesta mucho trabajoí ö

Con el anterior testimonio, los motivos por los cuáles no reconoce el potencial epistémico de la escritura, probablemente se deba al pobre desarrollo de habilidades escriturales y que no se ha reflexionado a profundidad lo que se escribe. Además de considerar que la escritura debe estar inserta en un contexto dialógico, es decir, que pueda interactuar con otros textos escritos (Castelló, 2008), es decir, lecturas y teorías.

Vygotsky (2010), señala que la escritura, como mediadora en los procesos psicológicos, activa y posibilita el desarrollo de otras funciones, como la percepción, la atención, la memoria y el pensamiento. Funciones que además están involucradas directamente con la composición escrita, o sea que es un proceso de *ida y de vuelta*, en el que interviene la interacción social. En el siguiente apartado se mostrará su importancia, en el proceso escritural, a través de la participación sociocultural.

6. Consolidación del lenguaje escrito (LE) a través de la participación con otros en prácticas socioculturales

De acuerdo con Vygotsky (2010) la constitución de un lenguaje escrito, como una función psicológica superior, se adquiere participando con otros en prácticas socioculturales. Gracias a las entrevistas hechas a los egresados, se identifican dos aspectos importantes: la interacción con otros en el contexto educativo y la participación en eventos educativos y de difusión del conocimiento. Ambos tienen influencia directa en el proceso escritural.

6. 1 La interacción con otros en el contexto educativo

Hernández (2005) sostiene que el proceso escritural puede ser entendido como una práctica cultural compleja que ocurre dentro de contextos sociocultural determinado. Como lo es la formación de maestría en ciencias de la educación, considerado un contexto escolar, que posee características únicas, señaladas en apartados anteriores.

En cambio, para Vygotsky (1988) la interacción social permite impulsar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), a fin de, situar al sujeto en el nivel de desarrollo efectivo, o sea, lo que es capaz de hacer por sí solo. En contraste con el nivel de desarrollo potencial, referido a lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas, ya sea observando, imitando, siguiendo instrucciones o colaborando.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo, privilegia los procesos de interacción y mediación social. Según Vygotsky (1988), permite afianzar las funciones psicológicas superiores, como el lenguaje escrito, la memoria, el pensamiento, entre otras. Entonces, estamos hablando que permite la transferencia de nuevos conocimientos y el perfeccionamiento de habilidades de aquellos que poseen mayores experiencias de aprendizaje.

En el contexto escolar en el que se desarrollaron los egresados, la interacción social principal fue con los docentes, quienes tiene la experiencia en publicaciones, participación en congresos, participación en redes investigación y pertenencia a líneas específicas de

investigación. Que a su vez, son los requerimientos que les solicita el programa de maestría (UAEH, 2003).

De acuerdo con los testimonios de los entrevistados, la interacción con sus docentes, fue significativa de acuerdo a de cuanto lograron aprender de ellos. A continuación se presentan los testimonios que permiten ilustra la afirmación:

E0939PM: oí de alguien quien aprendí mucho, es de la Dra. Amelia Molina, ella me revisaba mucho, fue de hecho mi revisora de tesis, también la Dra. Ángeles, ella también cómo me traía, fue mi directora de tesis, y tercero, tuve un director externo de España, también él cómo me leía bien, yo creo que esas tres personas son las que me hicieron muchas observaciones y aprendí mucho de ellos...ö

E0930PF: oí sobre todo con mi asesor de la especialidad el doctor Ulises, él me ayudó mucho, me decía cómo leer, cómo sacar las ideasí también con los profesores aprendes mucho de ellos tendrás muchas ideas, algunos más claras, algunos más completas, más modernas, pero al final de cuentas todos te dejan una semillaí para adentrarte a un pequeño tema de una realidad científicaí ö

E1032AM: oí el doctor Ulises tenía mucha disponibilidad, por ejemplo a veces nos daba la posibilidad de ir a su casa, pues él nos explicaba mucho lo de Bourdieu, también la doctora Maricela, siempre tenía disponibilidad, de escucharte de orientarteí siempre en la medida de sus posibilidades te echaban la mano... también me acuerdo del doctor Arturo, él por ejemplo me enseñó, varias reglas, para ser buen escritorí ö

E1037PM: oí te puedo mencionar por ejemplo en el seminario del doctor Miranda, de la doctora Thelma, del doctor Ulises, porque tomabas las lecturas, quizás no hablabas de ellas en clase pero ellos te hablaban de otras cosas y tú tenías que ir rastreando su discurso con lo que tú ya habías leído y con tus experiencias, entonces hacer esa triangulación me parece que era un muy buen ejercicioí ö

Lo que se observa con los testimonios es, que la interacción entre los docentes y los egresados, fue de gran valor. Ya que logra en éstos últimos, afianzar su proceso formativo, por un lado, y por otro, permite que la adquisición y el manejo de nuevos conceptos y teorías sean asimilados de manera profunda. Además, disminuir las dudas que surgieron durante la construcción de la tesis y textos académicos.

Por otro lado, la interacción con los pares no es menos importante, pero es diferente, porque se sustenta en una relación simétrica que permite según Damon & Phelps (1989): el aprendizaje cooperativo como una estrategia con cierto grado de simetría y de igualdad entre los estudiantes. La colaboración entre iguales, caracterizadas por un grado elevado de igualdad y de mutualidad en las transacciones comunicativas, entre sus miembros.

En la mayoría de los casos, los entrevistados reconocen que la interacción entre sus iguales, fue buena, ya que permitió, entre otras cosas, enfrentar dificultades cognitivas, dudas sobre teorías o actividades pedagógicas. Además, se transformó, de ser relaciones competitivas, a convertirse en trabajo colaborativo. A continuación se muestran los testimonios más significativos de los egresados:

E0939PM: *oí eso también es bueno cuando tú con tus compañeros, sin el maestro, debatías y platicabas, porque al final de cuentas el maestro tiene la razón, en cambio cuando estas solo con tus compañeros, fue muy bonito, yo tuve, como cuatro o cinco compañeras, con las que nos sentábamos y platicábamos, intercambiábamos puntos de vista, entonces, eso es muy bueno.ö*

E0936DM: *oí yo creo que el parámetro también son tus pares, que enriquece mucho, que también revisen tu trabajo y lo discutas con ellos y demás, pues era medirme con mis pares, insisto, porque no había tanta presión de publicarí ö*

E0930PF: *oí alcanzamos a tener un vínculo a la mejor telepático, no sé, al principio creí que solo yo la estaba pasando mal y decir un ensayo de seis hojas, una lectura de 80 hojas, el libro completo no lo encuentro y ya cuando empezamos a interactuar sin envidias, entonces empezamos a compartir las copias, nos empezamos organizar mejor...ö*

E1044IF: *oí lo que generalmente hago es compartirlo y comentarlo y ver si el otro entiende lo que yo quiero compartirí lo que hago es acudir a una de mis compañerasí tus compañeros ahora son tus amigos puedes compartir tus inconformidades, tienes más confianza de compartirlo con ellosí ö*

E1046PF: *oí pues siempre lo que te deja todo proceso, lo mejor que te llevas es la relación con los compañeros, porque teníamos que hacer todos estos textos, pero el grupo de pronto había mucho apoyo, porque había el que decía: mira vamos utilizar este programa para los mapas*

conceptuales o sea cuando comparas con los otros finalmente eso también te ayuda a mejorar lo que tú estás haciendo, y yo creo que el trabajo de los demás siempre retroalimenta el tuyo...ö

Se puede observar que, el contexto educativo de la maestría en Ciencias de la Educación, está privilegiado por la interacción social entre docentes, que poseen experiencias de diversa índole, así como la interacción entre iguales, caracterizados por el proceso formativo que asumieron. Como señala Lara (2009) el pensamiento que se promueve en los contextos educativos, donde se trabaja cooperativamente se externaliza a través del discurso entre los estudiantes.

Con respecto a la escritura de los textos académicos, la mayoría de los egresados entrevistados, encontraron ambientes solidarios, e incluso manifiestan que la interacción entre pares, fue sustancial para el desarrollo de la tarea. Pero, cabe señalar que la interacción con docentes y pares, en algunos casos trascendió a la participación en eventos socioculturales. En el siguiente apartado se abordará más al respecto.

6. 2 La participación en eventos educativos y de difusión del conocimiento

En el paradigma sociocultural, Hernández (2005) señala que comprender o componer discurso escrito no se logra por mera ejercitación y práctica en actividades sin sentido. Tampoco emergen como consecuencia de una maduración *natural* después de haber adquirido las habilidades básicas de codificación. Más bien, el lenguaje escrito, en cuanto a una función psicológica superior avanzada, se adquiere gracias a la asistencia de otros que saben más bajo una interacción cooperativa. Es decir, se aprende y se desarrolla cuando se participa en ciertas prácticas socioculturales, que según el autor, son prácticas letradas, organizadas socialmente, dentro de comunidades de lectores y escritores.

En el caso de los entrevistados, identificamos como práctica sociocultural los siguientes:

- ✓ Asistencia a congresos
- ✓ Participación como expositor en congresos

- ✓ Asistencia a conversatorios
- ✓ Intercambios internacionales

Cabe señalar que estas prácticas socioculturales, fueron actividades extras a su formación de posgrado. Lo que significó, un esfuerzo doble por parte de los egresados, para poder llevarlas a cabo, entre, sus seminarios, los textos encargados para acreditar y su vida personal.

La participación en prácticas socioculturales, no solo permiten consolidar el lenguaje escrito y la adquisición de nuevos conceptos propios de las ciencias de la educación, también, permite la incorporación a una comunidad científica. De acuerdo con Hernández (2005), es una organización social conformada por distintos participantes que tienen objetivos comunes, que comparten ciertas experiencias e intereses y que realizan diversas actividades compartidas.

Hernández (2005), señala que, en las comunidades se construye un contexto intersubjetivo entre los participantes, donde el pensamiento se comparte y es posible interpensar en virtud del lenguaje escrito. Ello acarrea beneficios en la exposición de sus ideas, que según los egresados, les permitió complementar su formación. A continuación se presentan los testimonios más importantes al respecto:

E0939PM: ðPara mí es un parámetro, tú te das un parámetro de qué están investigando y cómo lo están investigando, y te das cuenta si tu estas en esa línea o estás en otra, pero cuando ya te escuchan, o ellos te preguntan, te das cuenta que no estas mal, o que vas por el camino correcto, entonces si sirve porque te confrontas con otras personas que si saber hacer más investigación que tú, y tú dices: bueno voy en el camino correcto.ö

E1031PF: õí pues yo creo que es muy importante porque sin duda cuando tú elaboras un escrito nunca sabes qué tan clara eres en la exposición de las ideas, si requieres incorporar algunos elementos más y entonces cuando tú te haces pública, a través de tus trabajos escritos, porque bueno, tú te expones, expones tu trabajo y tú puedes apreciar lo que otros están haciendo, pero entonces te puedes dar cuenta en qué nivel te encuentras, si necesitas hacer ajustes o si requieres hacer ajustes en tus niveles de escritura y de producción de textos académicos.ö

E1037PM: *ōí te vas enfocando, o sea vas eligiendo un línea de investigación, por ejemplo cuando fui al Congreso de la REDUVALE en Morelia, que era sobre lo que yo estaba hablando, sobre la formación en valores, la discusión en valores, la ventaja que tiene ir a algún Congreso, es que vas encontrando líneas de investigación y te encuentras a la gente que está haciendo investigacióní entonces eso es lo que te aporta un Congreso, que nunca deba aportar una clase.ö*

E1031AF: *ōPues me benefició en cuanto ellos hacen sus aportaciones o las preguntas, con las críticas al trabajo, es muy enriquecedor, es para la mejora, para que la siguiente ocasión pues se tenga cuidado a lo mejor...en no cometer los mismos errores o imponer un poco más de cuidado en la forma en la que se está escribiendo...y bueno pues revisión de los participantes es muy enriquecedoraí ö*

E1035MM: *ōí bueno la retroalimentación siempre, la ventaja es que siempre te encuentras con gente muy preparada con mucha trayectoria, muy fuerte en lo que está exponiendo, porque precisamente para eso te forman, para exponer y ser escuchado por una audiencia a la cual van especialistas, me ha tocado en varias ocasiones el exponer y recibir muy buena retroalimentación de mi trabajoí ö*

En los testimonios, los egresados que lograron exponerse en prácticas socioculturales, reconocen los siguientes beneficios:

- ✓ Lograron identificar su línea de investigación.
- ✓ Se hicieron más reflexivos.
- ✓ Consiguieron compararse con otros pares.
- ✓ Reconocen que es una forma de aprendizaje colaborativo.
- ✓ Es un ambiente de intercambio social.
- ✓ Permite afianzar relaciones sociales con quienes desarrollan las temáticas de interés.

Al respecto, Olga Valery (2000) señala que el lenguaje, como instrumento semiótico sirve para influir sobre los demás, al expresar nuestras ideas, sentimientos, emociones y comunicar nuestros puntos de vista. Además implica un diálogo permanente con la palabra de otros y con enunciados de otros, apoyando, ampliando o contradiciendo. La autora señala que, el escritor responde y será respondido como una resonancia dialógica.

Hasta este punto, la adquisición del lenguaje escrito, según Vygotsky (2010) es un proceso de apropiación de un instrumento construido socialmente, que a su vez, se adquiere en una situación de comunicación y diálogo con otros en contextos educativos específicos. Sin embargo, no todos los entrevistados vivenciaron la experiencia de exponerse a sí mismos a través de la escritura:

E1032AM: oí de hecho no mandé, lo que pasa que, como escribes nada más para la maestría entonces no hay mucho chanceí ö

E1044IF: oí por el mismo proceso por el cual estaba atravesando, probablemente lo que tiene que ver más con los tiempos y a lo mejor con la inseguridad de presentar los trabajos porque el hecho, de compartirlos y de acudir a este tipo de eventos yo siento que primero tendría que presentar algo que pudiera ser argumentado y defendible o sea que tu tuvieras los elementos para defenderlo y si tú tienes esa inseguridad considero bueno no tiene como mucho casoí ö

Para ellos, fue complicado, desarrollar más que los textos académicos que encargaban los docentes. Siendo la inseguridad el principal motivo. Por tanto, es un reto para el programa de la maestría, hacer que todos los futuros estudiantes participen en actividades socioculturales. No solo porque permiten desarrollar experiencias cognitivas, sino porque permiten abrirse nuevos horizontes, a través de la interacción con expertos. Además de abrirles la posibilidad de generar un pensamiento crítico y reflexivo ante las temáticas que les interesa.

7. Postura crítica sobre su producción escrita

En esta categoría se solicitó a los egresados que valoraran su producción de textos académicos. De acuerdo con Lipman (1998), esta postura sitúa a los egresados en el desarrollo de un pensamiento crítico, pues implica el uso de criterios para evaluarse a sí mismos, hacia la autocorrección. Permite a las personas involucrarse en una búsqueda activa de sus propios errores. En éste caso, las evaluaciones deben estar dirigidas al pensamiento de orden superior.

Todos los egresados entrevistados, manifiestan satisfacción por la realización de sus textos académicos. Según ellos se debió a las siguientes acciones:

- ✓ El manejo del tema
- ✓ Selección de temas predilectos
- ✓ La evaluación hecha por parte de los docentes
- ✓ El tiempo dedicado a esa tarea

Sin embargo, los egresados reconocen que, esos textos pudieron estar mejor, siendo una postura reflexiva hacia la mejora de sus errores y fortalecimiento de habilidades. Esto hace que revaloren su esfuerzo cognitivo, analicen su proceso de construcción escritural y aprecien esos textos, como un esfuerzo intelectual. A continuación se presentan los testimonios relativos a ello:

E0930PF: òsirve de satisfacción cuando por fin había concluido y decías ¡lo hice yo! yo solita, es mi redacción, es aporte, es mi idea, es mi argumento, lo sostuve bien o no lo sostuve bien, si siente satisfacción sentimientos de valoración de tu trabajo y también de tu cerebro por decir: bueno pude hacerlo y pues ya voy a ver la calificación pero yo puedo lo hice este trabajo lo argumentéí ò

E1046PF: òí para mí fueron herramientas muy importantes, o sea, yo no puedo imaginar si no hubiera hecho cuadros sinópticos, mapas incluso resúmenes, si no hubiera hecho todo eso, si no hubiera hecho mis apuntes, me hubiera costado mucho trabajo realmente entender, y luego llegar a la construcción, por ejemplo de mi objeto de tesis, porque finalmente es para preparar la tesis, pues es como, lo que corres antes del maratón, sino corres antes, sino te preparas pues el día del maratón, pues no vas a poder entonces la tesis es como eso no? entonces todo los trabajos previos fueron una preparación para poder realmente integrar el trabajo de tesis.ò

E1035MM: *ōí yo creo que bueno, que buena aunque me cuesta trabajo creo que soy un buen alumno, y mi experiencia escribiendo produciendo textos fue buena, fue agradable obviamente pues como todo psicótico controlado pues me hubiera gustado hacer más, pero para eso que hice, creo que fue bueno, dejó una huella personal muy importante y también lo cree desde un principio para trascender a través de la ideología que sale de tu cabeza y de lo que plasmas en un textoí ö*

Reconocer los frutos de la escritura académica, les generó a los egresados, grandes satisfacciones. Por tanto, se les cuestionó si identificaron cambios en los textos académicos durante su proceso formativo en la maestría. Todos aseguran que si existen cambios sustanciales, como a continuación se presentan los aportes más interesantes:

E0936DM: *ōí aunque en un primer momento, pues si me sentía con cierta desventaja en términos de avances, de lo que escribíamos con respecto a otros compañeros, pero digamos que al final, yo siento que se compensó y se recompensó, mi forma de escribir es un poco compleja cuando se inician los cursos, se reflejó de cierta manera en el desempeño académicoí pero en un principio mis calificaciones eran ocho 8.5 o 9. Conforme fue avanzando la cosa pues ya fue 10, a tal grado que, cuando, ya concluyo participo en el Congreso del COMIEí ö*

E1044IF: *ōí yo creo que de menos a mayor, porque el proceso, yo me consideraba con ciertas deficiencias al ingresar, sobre todo en el desarrollo de este tipo de trabajos, por el lenguaje que se utiliza, el lenguaje académico, fue un reto para mí y te puedo decir probablemente al inicio mis trabajos tenían muchas deficiencias e incluso en los pocos que me regresaban habían algunas observaciones de esa naturaleza y bueno que durante ese proceso uno va creciendoí ö*

E1031PF: *ōí los primeros escritos, ahora después de tiempo, los reviso, y digo ¡no puede ser que yo haya escrito eso! porque si noto muchas carencias, muchas deficiencias en diferentes aspectos y creo que, bueno finalmente al menos en el caso propio yo me aplicó, si algo lo comprendo lo puedo aplicar, dentro de mis escritos si algo no lo entiendo entonces estoy haciendo mal uso, o un uso inadecuado de las cosas, términos o conceptos que estoy recuperando, o creo que de esta manera era un ir y venir constanteí ö*

E1037PM: *ōí al principio eran bastante intuitivos y en los últimos ya fui retándome en las cosas que escribía, es increíble porque te tardas mucho para redactar un párrafo y dices, es sólo un párrafo, pero cuando utilizas un término tienes que aclarar desde el principio desde donde lo estás tomando, por qué lo estás tomando, y cómo se va entender a lo largo del texto, entonces esa parte de hacer todo*

el encuadre conceptual, es la que ahora me ocupa más, o sea no se trata de decir muchas cosas, se trata de decirlas claras y sosteniendo desde donde lo estás diciendo.ö

E1055PF: õpues todos tienen un valor, por ejemplo, los primeros trabajos pues me representa principalmente el reto de aprender, los que hice quizás durante mi proceso me permitieron cómo consolidar, cómo avanzar un poco más y los que fueron al final, esos me representan pues el ver que había cambio entre con lo que yo inicié y cómo yo iba concluyendo. Pues si en esa cuestión si mejore en esa cuestión de ese texto, pues todos tienen un valor porque se trata de ir creciendo de ir aprendiendoí

En efecto, los cambios que los egresados señalan, responden a cambios cognitivos, a la apropiación de los conceptos de las ciencias de la educación. Son resultado de la interacción sociocultural, a través de la participación con otros en prácticas letradas. Esos cambios, son la pertenencia a comunidades científicas, que poco a poco, reconocen a un miembro más, por medio de sus aportes escriturales.

Pero al inicio de su formación, los mismos egresados no identificaban la finalidad de realizar ciertas tareas o textos académicos. Al respecto, los decentes señalan que puede deberse a la pobre retroalimentación, como a continuación se señala.

Do3M42: ões muy común que los estudiantes en posgrado digan que no va muy relacionado con su temática, y yo difiero, creo que siempre los textos pueden dar oportunidades para pensar y fundamentar un tema, nada más que no estamos acostumbrados a analizar o reflexionar, entonces las. Presiento que es parte, porque a nosotros nos falta, darle más el peso al trabajo o a la revisión del trabajo, a lo mejor sentarnos con ellos, y hacerles ver que sólo se quedan en un nivel descriptivo.ö

Al final de cuentas, esos textos académicos más que tareas para acreditar las asignaturas y los seminarios, son herramientas semióticas (Vygotsky, 2010), que los preparan para la tarea más compleja: la tesis. En la cual, deben desbordar todas las habilidades que perfeccionaron, los conocimientos que adquirieron, las actitudes que aprendieron de la interacción social, así como, el valor sensible a las problemáticas socioeducativas, como lo señala el programa (UAEH, 2003).

8. Dificultades y estrategias para la concreción de los textos académicos

8. 1 Dificultades: académicas, cognitivas y personales

En el siguiente apartado, es preciso señalar que, se presentarán las dificultades que, de acuerdo con los entrevistados, surgieron en su proceso de construcción de textos académicos. Como vimos en apartados anteriores, cada aspecto que interviene en el proceso escritural, presenta sus propias dificultades, sin embargo, aquí nos interesa conocer aquellas que, en términos generales, ellos identificaron durante las tareas escriturales.

De acuerdo con Ramírez (2012), en el proceso de escritura surgen dificultades que se necesitan superar continuamente, elegir alternativas, generar posibilidades y tomar decisiones. El autor sostiene que el proceso escritural es a su vez, un proceso de solución de problemas. En el caso en los entrevistados, se clasificaron en tres tipos:

- ✓ Cognitivas
- ✓ Académicas
- ✓ Personales

Las dificultades cognitivas se asocia a la manera en que representaron mentalmente la composición escrita, tratada en apartados anteriores. Se asocia a la representación mental del escrito, la confección de borradores, la planificación y el manejo de los conceptos básicos de las ciencias de la educación. En los siguientes testimonios, se presenta los más significativos al respecto:

E0936DM: oí en esa teoría de sistemas lumniana, está escrita de tal forma esa perspectiva, que es bastante compleja, y entonces para escribir desde esa teoría, uno busca ser lo más claro y sencillo posible pero a veces es casi imposible lograrlo, por la misma forma en que está hecha esa teoría, y entonces eso es un doble trabajo, primero el descifrar lo que se dice, y luego descifrar lo que uno hizo para otrosí ö

E1031PF: oí dentro de las notas que ponían en mis trabajos era: está muy bien, o lo explicas bien pero, no haya argumentos suficientes, pero te hace falta una visión más crítica, pero... Y entonces

todo ese tipo de notas empezaron a causar una gran ansiedad en mí, porque yo decía, bueno, trato de hacerlo mejor trato de explicarlo bien, pero hay algo que no les gusta. Finalmente debo ser más crítica, pero no sé cómo ser más crítica, debo argumentar adecuadamente y no sé cómo hacerlo, y entonces en ese momento empiezo a tener ese tipo de choques sobre todo en los estilos de escritura y el tipo de argumentación en los trabajosí ö

De acuerdo a los anteriores testimonios, las dificultades cognitivas asociadas a la adquisición y asimilación de los conceptos y teorías de las ciencias de la educación, tiene estrecha relación al recorrido formativo de los entrevistados (ver primera parte del capítulo). Por ejemplo, quienes provenían de carreras con poca afinidad a temas educativos, se enfrentaban a dificultades para comprender los temas y tareas que se solicitaban en cada seminario. En otros casos, las experiencias previas en investigación, al ser pobres o inexistentes, fueron determinantes para adentrarse a la escritura académica. Fue el caso de los siguientes egresados:

E1034PF: õí me fue muy difícil escribir porque yo no hice tesis de licenciatura, no tenía experiencia, tampoco en investigación ni en redacción entonces si se me complicó bastante escribir mi tesis, expresar mis ideas y sobre todo fundamentar las teorías...ö

E0930PF: õno me gusta la tecnología, creo que esa fue una desventaja para mí sobre todo porque mis presentaciones de PowerPoint eran muy sencillas, me gustaba hacer mis cuadros sinópticos, eso una desventaja para mí la tecnología, pero aun no pude hacerlo más fácilí ö

Con respecto a las dificultades académicas, de acuerdo con los entrevistados, se refieren a los obstáculos y deficiencias que identificaron en las tareas solicitadas por los docentes, por un lado. Por otro, están referidas a características y problemas formativos, que se hicieron evidentes durante la formación de maestría. A continuación se muestran los testimonios más representativos:

E1031PF: õí dentro de las notas que ponían en mis trabajos era: está muy bien, o lo explicas bien pero, no hay argumentos suficientes, pero te hace falta una visión más crítica, pero... Y entonces todo ese tipo de notas empezaron a causar una gran ansiedad en mí, porque yo decía, bueno, trato de hacerlo mejor trato de explicarlo bien, pero hay algo que no les gusta. Finalmente debo ser más crítica, pero no sé cómo ser más crítica, debo argumentar adecuadamente y no sé cómo hacerloí ö

1035MM: *oí muchos trabajos que dejan están desvinculados de la realidad, es decir, de los sujetos a los cuales nos debemos, te das cuenta de que no puedes ir a ver esos sujetos y no vas con una medida específica, por lo menos qué cosa de ellos quieres o cómo vas a intervenir con ellos, que por cierto en la maestría no pude hacer una investigación sobre migrantes y educación, se habló sobre migración internacional porque solamente había una línea de trabajo, entonces no había cabida a otros proyectos* ö

E1031PF: *una de las dificultades más latentes o siempre constantes era la citación, yo no sabía citar y además, citar adecuadamente de acuerdo a un estilo, o sea jamás en la vida había sabido que había estilos de citación, tuvimos un supuesto taller de lectura y redacción que en realidad nunca surtió los efectos con las cosas que nosotros necesitábamos, hablaba más de cosas de ortografía, puntuación que en realidad bueno eso ya me lo sé, lo que necesito son diferentes estilos de citación y sé que hay varios, al menos dominar uno y mi documento final tenga los lineamientos específicos que tiene que cumplir un texto, y no lo hubo.*ö

1046PF: *o pues yo creo que cuando te dejaban demasiad lectura, del libro de Ursua y Mardones, que lo tienes que leer todo de hoy a mañana, y decías, ¡eso es imposible! Haces un mapa de todo, entregas los títulos, entre ves cosas, claro también desarrollas pues habilidades pero esa era para mí una dificultad, o sea cuando te dejaban todo el libro completo y ahora ven y que además ni siquiera lo veías al día siguiente, es humanamente imposible.*ö

Ante los anteriores testimonios, se identifica una cuestión importante: no se puede partir del supuesto, de que los que ingresan a la maestría poseen las habilidades necesarias para efectuar las tareas pedagógicas que imponen en cada tarea pedagógica. Por el contrario, los entrevistados hacen mención del desconocimiento, por ejemplo, de los tipos de citación que existen. En otros casos, la saturación cognitiva, como lo menciona Carlino (2012), son de los errores que constantemente comenten los docentes. Ello implica, una pobre o nula asimilación de los contenidos, así como de los alcances en los objetivos de cada asignatura.

Por último, las dificultades personales que manifiestan los entrevistados, surgen del proceso formativo. Se identifican en dos vías, la primera, relacionada con saturación en sus actividades; la segunda, a cuestiones de salud, que tiene relación con aspectos en la personalidad, estados de ánimo e incluso brotes de estrés. En los siguientes testimonios se ejemplifica más al respecto:

E0939PM: *oí es que fue mucho estrés, si fue muy estresante, me dio una colitis nerviosa muy fuerte, entonces trabajaba y estudiaba, y me estresaba mucho, porque yo tenía que entregar mi tarea. Ya por finalizar, fue mucha presión que tenía, y es que, tenía el rediseño, tenía la maestría, y cuando hablo de lo personal, también, porque ¿qué tiempo te queda ti?, yo entraba de nueve a cinco y la maestría era de cuatro a nueve, ¿y tu vida social? ¿Tu vida familiar?...ö*

1044IF: *oí lo que tiene que ver más con los tiempos y a lo mejor con la inseguridad de presentar los trabajos porque el hecho de compartirlos y de acudir a eventos yo siento que primero tendría que presentar algo que pudiera ser argumentado y defendible o sea que tu tuvieras los elementos para defenderlo y si tú tienes esa inseguridad considero bueno no tiene como mucho casoí ö*

1032AM: *oí cuando yo entré a la maestría, tenía 28 horas a veces te ponen en renuncia o renuncia, y entonces renuncié a horas y me quedé con dos clases a la semana, bueno clases de cuatro horas, dos un día dos otro día, y pues, si tienes que dejar muchas cosas, en un momento si te entra la incertidumbre ¿valdrá la pena dejar todo?...ö*

Los egresados que reportan saturación en sus actividades, también lo hacen con respecto a cuestiones de salud. Por ende, se concluye que, quienes tienen muchas actividades laborales a la par, probablemente se reflejaron problemas de estrés u otras enfermedades. Por último, el proceso de formación en posgrado, de por sí es estresante, y si no se cuenta con la organización suficiente puede generar problemas mayores. Con respecto a la escritura académica, quienes no dieron el tiempo adecuado a esa actividad, se reflejó en: las evaluaciones de cada asignatura y en la pobre adquisición de conceptos propios de las ciencias de la educación.

Por último, las dificultades antes presentados, son la oportunidad para comprender lo que ha vivido quienes se han formado en el programa de maestría. Además de, conocer aquellas que impiden el desarrollo de la escritura académica. En el siguiente apartado, se muestran las diferentes estrategias cognitivas, que desarrollaron los egresados para afrontar y mejorar su desempeño en la realización de textos académicos.

8. 2 Estrategias cognitivas

Scardamalia & Bereiter (1992), señalan que los escritores más experimentados, hacen uso de procedimientos para transformar el conocimiento, que les permiten delimitar, elaborar y refinar los conocimientos disponibles, los cuales pueden ser aprendidos por los escritores menos experimentados. Pero esta visión, de transferir las estrategias que implementan los más experimentados, puede ser simplista, ya que en la interacción social, es más complejo el aprendizaje social.

Por ejemplo, las funciones psicológicas superiores, de acuerdo con el paradigma sociocultural (Vygotsky, 1988), se desarrollan hasta su punto más complejo, gracias a la interacción social. Cada función mental superior, primero es social, es decir primero es interpsicológica y después es personal, es decir, intrapsicológica. A continuación se describen en qué consiste cada una:

- ✓ Lenguaje oral: subyace en la acumulación de su experiencia cultural, se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, a su vez, se une al lenguaje para descubrir el significado de la palabra.
- ✓ Lenguaje escrito: significa dominar un sistema de signos simbólicos extremadamente complejo, en donde se identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguaje oral, a fin de, transformar en un sistema de signos que simbolizan directamente los objetos designados, así como sus relaciones recíprocas
- ✓ Operaciones aritméticas: Es cuando la percepción directa de la cantidad a la mediada por la experiencia, o sea, se empiezan a dominar los signos, las cifras, las reglas de su designación, reglas que consisten en sustituir las operaciones con objetos por operaciones con sistemas numéricos.
- ✓ Dominio de atención: es concebida como el desarrollo cultural de la atención, cuando se tiene contacto social a través de la interacción que genera estímulos y signos que orientan la conducta social y dominar los procesos de comportamiento
- ✓ Funciones mnémicas y mnemotécnicas: refiere a *mneme* para designar la base orgánica de la memoria; los conceptos de *mneme* y *mnemotécnica* como términos para designar,

por una parte, las funciones naturales u orgánicas de la memoria y, por otra, los procedimientos culturales de memorización.

- ✓ Desarrollo del lenguaje y el pensamiento: se percibe el mundo como un sistema de relaciones complejas en las cuales participan tanto las personas como los objetos, puesto que el propio objeto es un nexo bastante complejo de indicios aislados y de relaciones.
- ✓ Dominio de la conducta: está caracterizado por la elección como esencia del acto volitivo que depende de motivos externos, consiste en la toma de conciencia de la situación, toma conciencia de la necesidad de elegir y el motivo se lo impone y que su libertad en el caso dado,

De acuerdo con Vygotsky (1988), todos estos procesos son procesos de dominio de nuestras propias reacciones con ayuda de diversos medios. El dominio de estas funciones psicológicas por parte de los entrevistados, les permitieron el desarrollo de estrategias específicas para la solución de problemas surgidos durante el proceso escritura.

De acuerdo con Díaz-Barriga & Hernández (1999), las estrategias se consideran como procedimientos flexibles y adaptativos a distintas circunstancias de enseñanza. Se adquieren y emplean intencionalmente, como instrumentos para la solución de problemas y demandas académicas. En el transcurso de la historia, se han desarrollado múltiples clasificaciones, algunas centradas en los objetivos pedagógicos de los docentes y otras hacia el desarrollo cognitivo de quienes están insertos en programas educativos. Se identifican dos tipos (Shuell, 1988, en Díaz-Barriga & Hernández, 1999):

- ✓ Aproximación impuesta que consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje
- ✓ Aproximación inducida que se aproxima a entrenar a los aprendices en el manejo directo y por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma.

Como se ha señalado en apartados anteriores las funciones psicológicas superiores y los procesos autorreguladores, como la metacognición, son aspectos que inciden directamente en la construcción de textos académicos. A su vez, tienen que ver con la implementación de

estrategias, están situadas en el plano cognitivo y mediadas por la interacción social, porque permiten el desarrollo de un escrito, como principal finalidad. De acuerdo con los entrevistados se organizaron en cuatro tipos:

Tabla 18: Estrategias cognitivas implementadas para el desarrollo de textos académicos	
Tipos de estrategias	Medios utilizados
Estrategias técnicas como activadoras de memoria	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Biblioteca digital: carpetas con títulos y autores que contienen notas clasificadas a través de colores, así como bibliografía y páginas de referencia. ✓ Uso de programas de software que permite el desarrollo de esquemas mentales. Ejemplo: PowerPoint, MindManager, Excel, etc. ✓ Uso de matriz organizadora: permite la comparación entre tópicos diversos, autores, corrientes paradigmáticas etc. Se complementa con la implementación de referencias bibliográficas. ✓ Fichas de análisis: es un organizador bibliográfico, que tiene el objetivo de identificar el tipo de documentos, los temas, etc. ✓ Diccionarios especializados en línea: su uso permite comprender conceptos desconocidos durante la lectura y el proceso escritural. ✓ Servicios de alojamiento de archivos multiplataforma en nube: por medio de internet, recurrir a archivos propios que pueden ser descargados en cualquier dispositivo. ✓ Redes sociales: permiten la interacción entre pares y docentes, además de ser un medio de comunicación efectivo y de fácil acceso; pueden ser los correos electrónicos, Facebook, entre otros.
Representación mental como instrumento mediador de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guion de apoyo: permite al escritor identificar los puntos más importantes a tratar en el texto por medio de pasos consecutivos. ✓ Cuadros sinópticos: tienen la finalidad de ayudar a estructurar el tema principal que se va a desarrollar en el escrito ✓ Hipertexto: surge de la realización de un resumen sobre un determinado documento o tópico para ser convertido en un mapa conceptual como medio para la creación de un texto propio del escritor. ✓ Mapas mentales: permite la abstracción y vinculación de conceptos determinados desde la lectura para la creación de un documento escrito. ✓ Subrayado a colores: consiste en subrayar con diversos colores, a fin de diferenciar los tipos de ideas en un

	documento el cual será referente para la realización de un escrito.
La lectura como estrategia para el aprendizaje de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura de documentos que sean parecidos a los solicitados, por ejemplo: ensayos, tesis, artículos entre otros para conocer su estructura. ✓ La lectura como un medio para adquirir un estilo propio de escritura: consiste en identificar desde la lectura de documentos científicos, elementos únicos como el uso de epígrafes, preguntas, modos de dirigirse al lector, etc.
La interacción social como afianzador de posturas epistemológicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Discusión entre pares: implica una toma de postura con la fuerza suficiente para defender ideas que posteriormente se plasmarán en un texto. ✓ Compartir ideas entre pares: es diferente a la discusión, porque permite a través de una charla informal, afianzar ideas o manifestar dudas. ✓ Interacción con sus docentes: siendo una estrategia para solventar las dudas que surgen en el proceso escritural.

Fuente: creación propia

Cabe señalar que las estrategias cognitivas, identificadas en los testimonios de los entrevistados, son creadas por ellos mismos. En ocasiones, aprendidas durante la interacción social. Como afirma Monereo (1999), las estrategias son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Entonces, son ayudas que permiten la representación mental del escrito.

Por otro lado, Castelló (2008) afirma que esas estrategias, entre más sofisticadas, implican un elevado nivel de planificación y revisión así como la existencia de objetivos personales precisos. Hecho que puede ser observado en la tabla 18. Otros autores como Díaz-Barriga & Hernández (1999), señalan la importancia de la metacognición, como una manera de *aprender a aprender* Implica la capacidad de reflexionar el propio proceso cognitivo y actuar en consecuencia, autorregulándolo mediante el uso de estrategias flexibles, que se transfieran y adapten a nuevas situaciones.

De acuerdo a las entrevistas, se han identificado elementos que permitieron el uso exitoso de las estrategias:

- ✓ Vigilancia epistemológica como una ayuda para ordenar lógicamente las ideas.

- ✓ Las estrategias no están aisladas unas de otras, por el contrario, confluyen y se adaptan entre sí.
- ✓ El estar activos laboralmente es una manera de actualizarse y renovar estrategias.
- ✓ La escritura es sumamente importante porque es la que permite tener conexiones con la memoria y a su vez desarrollar el aprendizaje.
- ✓ La búsqueda constante de motivadores permitan reciclar las estrategias.
- ✓ No significa leer solo por leer, es ser consciente de la función epistémica que puede tener la lectura para mejorar la propia escritura

Las estrategias presentadas en la tabla 18, también se relacionan con las características personales que permiten el aprendizaje, abordadas en apartados anteriores. Lo que significa, son condiciones influenciadas entre sí. Ambas, determinan a la escritura académica y sus productos, interactuando y convergiendo.

Por último, como señala Scardamalia & Bereiter (1992), las estrategias de los más experimentados, sean docentes o egresados, pueden aprenderse en la interacción. Ésta es una posibilidad para adquirir o renovar para ser implantadas en el proceso escritural. Por ejemplo, si quienes egresan convivieran en los coloquios o el curso propedéutico, con los nuevos aspirantes, probablemente intercambiarían experiencias cognitivas, mediante la interacción social.

9. Propuestas y recomendaciones: el pensamiento de Orden Superior.

En éste apartado se presentan las propuestas y recomendaciones hechas por los egresados entrevistados. Cabe señalar que sus aportaciones se consideran como contribuciones, que dependen de un proceso: el pensamiento de orden superior. Ya que, según Lipman (1998), integra al pensamiento crítico y al pensamiento creativo, conectados entre sí, bajo un diálogo entre estilos de pensamiento, métodos de análisis y perspectivas epistemológicas.

Según Lipman (1998), el pensamiento creativo es un tipo de procesamiento de la experiencia, como un impulso creativo que implica una constante captación de las fuentes de experiencia. Bajo esa lógica, gracias al método fenomenológico de rescatar las vivencias como condición de las experiencias surgidas durante su formación, por parte de los entrevistados. Permitted, hacer un recorrido en la historia de su formación, que derivó en reflexionar para dar propuestas *creativas* acorde a propia experiencia.

En el caso de los docentes entrevistados, las propuestas surgen a partir de la concreción y asimilación del currículum de maestría, así como, de su práctica docente. En ambos casos, la finalidad de presentar las recomendaciones, consiste, más que en implementar cambios estructurales al currículum, es la reflexión, que contribuya a un rediseño curricular. Ello puede permitir su fortalecimiento a través de la evaluación interna, como si se tratase de un análisis de adentro hacia afuera.

Las propuestas, según los egresados, pueden incidir directamente en la formación para la investigación o en las tareas pedagógicas que involucran la escritura académica. Todas están orientadas a la transformación del currículum actual de la Maestría en Ciencias de la Educación. Según los testimonios, se clasificaron en cinco propuestas que a continuación se describen.

Propuestas al perfil de ingreso

Con respecto al perfil de ingreso, los entrevistados señalan que es necesario crear mecanismos que aseguren que los futuros aspirantes posean la vocación hacia la investigación educativa. Ya que, reconocen que aunque el perfil de ingreso solicite ciertas habilidades, los aspirantes no poseen las actitudes y valores necesarios para el programa. Por ejemplo, proponen que el proceso de selección considere no solo a quienes han participado en investigaciones, sino, quienes posean actitudes de compromiso y vocación hacia la generación de todos los tipos de producción científica.

A este respecto, uno de los docentes entrevistados, señala que, los intereses de los aspirantes para estudiar un posgrado, en las últimas fechas, radica en la búsqueda de una estabilidad económica y no tanto al desarrollo de formarse como investigadores:

Do1D58: oí creo que se va devaluando desafortunadamente la formación y a veces hay otro tipo de intereses que tienen que ver con estar en un espacio educativo si no se tiene trabajo, obtener una beca para mantenerse y no de comprometerse con el nuevo conocimiento, creo que tiene que ver con la formación, o sea por un lado son los objetivos que traen los estudiantes, los intereses que traen, que varían mucho, pueden ser intereses genuinos por ser investigador, pueden ser intereses que tienen que ver más con de tener una condición aceptable de vida, y creo que la da el estudiar un posgradoí ö

Al final, cualquier formación a nivel profesional, se asocia a escalar peldaños sociales. Sin embargo, surge la pregunta: ¿cómo lograr que los aspirantes posean mejores actitudes, valores y habilidades, cuando se enfrentan a una realidad social, política y económica que supera sus expectativas?

Otra propuesta al perfil de ingreso, está dirigida a no dar por hecho que los aspirantes conocen como se hace investigación, saber leer y comprender documentos escritos, conocer los tipos de citación e incluso identificar los elementos que componen los tipos de textos académicos que comúnmente se solicitan:

E1031PF: õposiblemente hay gente que domina ciertas cosas, sin embargo de manera muy general, al menos yo tengo esta apreciación. Hay muchas cosas que no saben hacer y que dan por supuesto que

ya se hacen. O sea, partir de supuestos no ayuda, creo que ayuda más partir de realidades y de la atención hacia estas necesidades o carencias de los propios estudiantes.ö

E1035MM: õí si uno parte de la lógica de que un ensayo es ensayar las ideas y uno las ensaya de forma muy sencilla, no de forma muy profesional, digo, no todos somos Monsiváis, uno los hace amateurs porque los piden en la escuela pero generalmente, no te dicen cómo. Lo más que te llegan a decir es que introducción contenido reflexiones y la bibliografía tipo APA o Chicago, y con esa idea es muy vaga para construirí ö

Como consecuencia, proponen realizar exploraciones durante el curso propedéutico, que permitan identificar las limitantes de los aspirantes. Principalmente aquellas relativas a la escritura académica. Además de ello, la promoción de cursos dirigidos a solventar esas dificultades, es otra alternativa que sugieren.

Una propuesta más es, considerar en el perfil de ingreso la *heterogeneidad profesional* como punto de partida para la implementación de estrategias de aprendizaje, tareas académicas y posturas epistemológicas:

E1046PF: õí la misma formación profesional hace que tengas una manera como muy diferente de entender los contenidos, no es lo mismo un economista, que un psicólogo, que un abogado, que un educador, y pues en la maestría yo creo que si se tendría que hacer un propedéutico o algo así, donde te pongan realmente a escribir, porque escribir sólo se aprende escribiendoí ö

La propuesta de considerar la *heterogeneidad profesional* como punto de partida, consiste en verla como una fortaleza, que puede enriquecer la formación para la investigación. Según los entrevistados, la interacción con diferentes tipos de profesionistas, les permitió solventar dudas, dificultades y adquirir una perspectiva interdisciplinaria. Sin embargo, considerar la diversidad de profesiones, no es fácil ni para los propios docentes, como a continuación se muestra en el siguiente testimonio:

Do1D58: õí la formación heterogénea es un problema al que se enfrentan, tiene que ver con su capital cultural, y de ahí estudiantes que no tienen ningún acercamiento con las ciencias sociales, entonces vienen de otras áreas de conocimiento y les cuesta más trabajo, pero a veces ellos piensan

que eso es una dificultad que no les permite avanzar y yo creo que bueno algunos tienen que trabajar más que otros dependiendo de su experiencia y de su formación.ö

El docente entrevistado, señala que la *formación heterogénea* en los aspirantes de nuevo ingreso, augura mayores dificultades dependiendo de su experiencia formativa. Sin embargo, es una realidad que debe afrontarse, mediante la búsqueda de alternativas, por ejemplo considerar las anteriores propuestas.

Propuestas al perfil de egreso

Los egresados señalan que es necesario implementar mecanismos que promuevan la producción científica en el currículum. Por ejemplo, la publicación de textos científicos, sean ponencias, carteles, capítulos de libros, entre otros. Que sean requisitos para la titulación, como señala el siguiente egresado:

E0936DM: öpor ejemplo tener como requisito para poder obtener el grado alguna publicación, eso ayudaría muchísimo a la formación como investigador, porque, uno tiene en primer lugar los libros, y por supuesto ahí están las teorías, pero las revistas y este tipo de discusiones que se dan ahí hacen que lo otro se vaya moviendo y se vaya actualizando, y hacen que uno esté más fresco en cómo se están mirando las cosas, hasta que nivel se ha preguntado estas cosas, del estado del arte, del estado de la cuestión y todo lo demás ö

La finalidad, según ellos, es consolidar la producción científica durante, al final y después de la formación en maestría. Para que, quienes ingresen se familiaricen con la producción científica.

Propuestas a los textos académicos como parte de las tareas en cada seminario

Para los entrevistados, las tareas que les solicitaron en algunos seminarios, no cruzaban más allá de ser mecanismos para evaluar su desempeño en los seminarios y asignatura. Lo que sugieren es que, se transforme el significado existente de la escritura académica y de sus productos. En los siguientes testimonios se ilustra a fondo:

E1044IF: *ōí que estos trabajos que se van generando en cada uno de los seminarios sean publicables o sea, que se vayan trabajando en el sentido de ir publicando y que no sea un proceso posterior, que se empate por ejemploí pero al final, yo creo que hay muchos trabajos que pueden ser rescatables y que pude generar publicacionesí ö*

E1035MM: *ōbueno que las tomen los textos que producimos, más en serio por ejemplo, los ensayos de los alumnos tienen muchísimo valor porque en el ensayo del alumno se encuentra mucho el discurso del maestroí ahora si el ensayo solamente se queda a lo que estamos acostumbrados, no vamos a lograr ni que trascienda en dónde está ni que el alumno vea otras opciones más allá de lo que le pintan y entonces creo que ahí es cuando, es una de las contrariedades o contradiccionesí ö*

Dar sentido a las tareas que se solicitan en cada seminario, implica que no se limiten a la obtención de una evaluación aprobatoria, sino que sean herramientas que permitan el desarrollo de una formación para la investigación. Como afirma el siguiente egresado:

E1031PF: *ōhacer esta diferenciación entre los tipos de texto, saber qué tipo de textos vas a producir y qué características, deben tener de manera muy práctica, además de ello, establecer estas estrategias para leer adecuadamente y después para escribir adecuadamente, seguido de un estilo de citación que tú quieras pero que si lo conozcas de tal manera que, con estas herramientas básicas tu puedes comenzar escribir y ejercitarte en esta parte de la redacción y producción de textos académicos.ö*

Otra propuesta a las tareas que se desarrollan en cada seminario, consiste en promover desde la construcción de textos académicos, actividades de aprendizaje. Esto quiere decir que los docentes vean en ese documento, el pretexto para generar la discusión y la reflexión a través de la interacción social. Al respecto, los siguientes egresados dan sus contribuciones:

E1035MM: *ōo sea el alumno tiene que encontrar motivaciones más allá, que su trabajo tenga impactoí los trabajos que te solicitan en clase tienen que tener un eco porque finalmente estás hablando de la producción intelectual de alguien, que por alguna u otra razón fue aceptado en un*

programa, entonces si no hacen eso los docentes pues ¿qué diferencia hay entre un ensayo con las características científicas que te piden y un cuestionario que puedes hacer en cualquier momento?ö

E1031AF: öyo creo que si hay producción de textos académicos de calidad... lo que falta quizá es la discusión, que se conozcan esos textos académicos, por ejemplo los ensayos que se hacen en las diferentes asignaturas, que se discutan en clase, el conocimiento se queda muchas veces y entonces yo creo que es un factor de difusióní ö

E1044IF: öa lo mejor como estudiante tenemos ciertas deficiencias pero que en estos intentos por ir construyendo este tipo de textos, te generen estos procesos de evaluación en el cual tu vayas creciendo, que esos textos sean devueltos y en su mayoría se discutan y se discutan no tanto como una cuestión de que bueno me sirvieron para evaluarme y ahí quedaron, sino que esos documentos puedan ser discutibles discutirlos y ver que se puede generar a partir de ellosí ö

En conclusión, las propuestas que hacen los egresados, son genuinos aportes desde su experiencia de escritura académica. Pareciera que ellos creen que esos textos académicos generados en su formación no tuvieron el eco para ser difundidos. Entonces, ¿realmente las prácticas del currículum les permitieron adentrarse a la producción científica? No lo sabemos, pero seguramente, si esos textos fueran valorados más que para evaluar las asignatura, sino como un prototipo de ponencia o artículo, probablemente los resultados fueran diferentes.

Propuesta a la interacción social en el contexto educativo

En este apartado, las propuestas se orientan a reconfigurar las relaciones entre instituciones, administrativos, docentes y estudiantes. A fin de ser fortalecidas y sean más estrechas. Según los testimonios de los entrevistados, permitiría crear un ambiente de confianza y comprensión a las realidades que surgen en el contexto educativo.

Fortalecer las relaciones sociales que se dan en el contexto educativo, abriría la posibilidad de que la formación para la investigación se enriquezca con el intercambio de los más

experimentados, a través de compartir estrategias para la escritura de textos científicos y académicos. Así lo señala el siguiente egresado:

E1031PF: ¿sería importante que aquel que te está enseñando a escribir o a armar un texto científico o académico pudiese señalarte de manera muy puntual ¿oye te falta esto, necesitas colocar esta parte? Yo sé que no pueden llevarnos de la mano pero sí es importante que al menos en los primeros escritos alguien se sienta contigo y te diga: tu trabajo necesita esto, esto y esto, cosa que en el caso de posgrado nunca lo tuvimos, nunca...ö

De acuerdo con sus testimonios, es imprescindible que los textos académicos que se desarrollan en los seminarios tengan dos rutas:

- ✓ La revisión y retroalimentación de los textos académicos
- ✓ Los textos académicos no sean solo para evaluar sino para proponer el debate

Por último, los entrevistados proponen que se desarrolle un compromiso de parte de los docentes hacia los estudiantes con respecto a la retroalimentación de los textos académicos. Como parte del proceso escritural a fin de promover el acompañamiento durante la formación de los nuevos aspirantes.

Propuestas innovadoras al currículum

En el siguiente apartado, se recopilaron las propuestas que a nuestro juicio son innovadoras, por parte de los egresados:

- ✓ La implementación de una revista interna como una estrategia para adentrarse a la divulgación científica.
- ✓ Reorganizar los semestres a fin de que uno sea exclusivo para la realización de la tesis.
- ✓ Promover como una tarea académica, el uso de programas de software que permitan el desarrollo de esquemas mentales. Ejemplo: PowerPoint, MindManager, Excel, entre otros.

- ✓ Implementar como actividad docente complementaria, los Conversatorios como forma de comunicación cuya finalidad es construir el conocimiento a partir de temas de interés para los que están en formación.

En el caso de los docentes, sus propuestas promueven que los estudiantes del programa, se adentren a la difusión del conocimiento

- ✓ Promover que los coloquios sean abiertos para que otros estudiantes de otras maestrías e incluso licenciaturas conozcan los temas que se trabajan en las líneas de investigación.
- ✓ Incorporar de manera conjunta a los estudiantes que desarrollan temáticas a fin de los docentes.
- ✓ Informar a los estudiantes a través de un blog o página de internet los diferentes eventos científicos.
- ✓ Promover la creación de una revista interna que promueva los mejores trabajos académicos.

En términos generales las propuestas innovadoras presentadas por los egresados, pueden o no ser alcanzables. Lo que interesa en es el esfuerzo de promover un pensamiento de Orden Superior (Lipman, 1998), que permita implementar el pensamiento creativo y el crítico desde sus propias experiencias. Como ya se ha señalado, las propuestas se pensaron para la mejora del currículum y sus prácticas, así como, para el desarrollo de experiencias cognitivas y socioculturales que incidan en la escritura académica.

Discusiones generales del proceso de investigación

En el siguiente apartado se muestran los aspectos que recobraron importancia durante la investigación, porque contribuyen a comprender las experiencias cognitivas y socioculturales surgidas en la construcción de textos académicos, por parte de los entrevistados.

Cabe señalar que, las experiencias surgidas en proceso formativo de la maestría, no son situaciones aisladas, más bien, existe una interacción constante entre las categorías presentadas en este capítulo, con los hallazgos que a continuación se presentarán. Se podría decir que éstos últimos son complementos que existen pero que se descubrieron durante el proceso formativo.

2. 1 La importancia de la interacción social

Durante toda la presentación de los datos obtenidos, queda al descubierto la importancia de la interacción sociocultural dentro del contexto educativo. Como ya se ha mencionado, según Vygotsky (2010), la participación con otros en prácticas socioculturales letradas, permite la adquisición del lenguaje escrito, considerado como una función psicológica superior.

En las prácticas socioculturales, que señala Vygotsky (2010), el lenguaje escrito, se adquiere gracias a la asistencia de otros que saben más, a fin de generar nuevos aprendizajes a través de la Zona de Desarrollo Próximo. En el caso de nuestra investigación, se identifica la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante.

Cabe señalar que, en los testimonios recogidos de los entrevistados, ellos determinan que la interacción docente-estudiante, es de suma importancia cuando se enfrentan a las dificultades del proceso escritural. Sin embargo, esta mediada por el clima de evaluación que presupone situaciones de poder, así como, de las determinantes o características de práctica docente.

Las determinantes o características de la práctica pedagógica de los docentes, según Gimeno (2007), determina su postura epistemológica, así como lo modos en que se apropian,

traducen y difunden el currículum. Este hecho lo podemos denominar como *los estilos en la práctica docente*, que puede generar o no, distancia entre la interacción con los estudiantes.

De acuerdo con los egresados, conocer esos estilos en la práctica docente, les permite tener éxito en las tareas académicas que solicitan, como a continuación señala el egresado:

E1032AM: oí por ejemplo cuando hice mi tesis, cuando me dijeron que me toca con la doctora Lety, y yo iba y le explicaba y como que no le agarraba la onda entonces lo que hice mejor, fui a la biblioteca y vi la gran mayoría de tesis que ella ha dirigido, para saber qué elementos ella pedía ö

En contraste, los docentes también deben considerar la heterogeneidad de cada generación y promover una interacción más estrecha, que permita la incorporación de nuevos conocimientos. Pero, sobre todo, el intercambio de experiencias escriturales, en específico, de textos científicos y académicos.

En cambio, la interacción con los estudiantes, es un elemento potencial que no se ha agotado, ya que el trabajo en equipo no es suficiente. Es necesario implementar el trabajo colaborativo, que según Damon & Phelps (1989) permite desarrollar la solidaridad en las transacciones comunicativas, entre sus miembros. Según los testimonios de los egresados, preferían la asistencia de un compañero, antes de solicitar tutorías o solventar dudas con los docentes, como a continuación se ejemplifica:

E1035MM: oí en mi inmediatez recurría a los compañeros, yo creo que en segunda a las fuentes, o sea si no me alcanzaba el tiempo o no me satisfacía lo que tenía como bibliografía pues recurría a otras fuentes, yo creo que en última instancia recurría a un profesori ö

Entonces, se evidencia el potencial de la interacción entre estudiantes, ya que permite:

- ✓ Una actitud autodidacta
- ✓ Empatía con docentes y estudiantes
- ✓ Ruptura de esquemas de conocimiento

Por último, ambos tipos de interacción, poseen el potencial de robustecer las experiencias cognitivas y socioculturales que surgen del proceso de formación. Por tanto, más que un hallazgo, es necesario reflexionar cuáles son las características de esas interacciones, además, bajo qué condiciones sociales, administrativas e incluso políticas se han desarrollado en las últimas generaciones. Por último, generar situaciones y oportunidades que permitan su consolidación, como una práctica necesaria en los lineamientos del currículo.

2. 2 Heterogeneidad profesional

En otras investigaciones en educación, se habla de heterogeneidad desde diferentes aspectos, como: las características que poseen los estudiantes en las aulas; y los tipos de profesionistas que laboran en los institutos educativos. Pero poco se sabe de la diversidad de profesionistas que pueden ingresar a programas de posgrado como la Maestría en Ciencias de la Educación.

De acuerdo con el programa, los requisitos para los aspirantes son, que tengan una formación profesional en educación. Tener experiencia de trabajo en el campo educativo (UAEH, 2003), ya sea en docencia, planeación y desarrollo de proyectos educativos e investigación. Situación que permite que profesionistas de diversas áreas tengan posibilidades de ingresar. En el caso de nuestros entrevistados, se detectó que provienen de diversas áreas del conocimiento, para mayor información ver tabla 9.

Llamemos a esta diversidad de profesiones como *heterogeneidad profesional*, que se desarrolla en programas con características de flexibilidad como el de la Maestría en Ciencias de la Educación. De acuerdo a los testimonios de los egresados, su formación base, influyó determinantemente en el transcurso formativo, como se ejemplifica en los siguientes testimonios:

E0936DM *oí yo soy licenciado en economíaí cuánto ingreso aquí a la maestría en ciencias de la educación, pues es un poco distinto lenguaje que se maneja, al que yo estaba acostumbrado, por*

ejemplo, si a mí en cierto momento me hablaban de las etapas del desarrollo cognitivo y próximo para mí eso y nada era casi lo mismo, en ese momento yo necesitaba que fuese más claroí ò

E1031PF: òme doy cuenta, no solamente de mi apreciación, sino de la apreciación que tienen otros de mí, con respecto al lugar donde fui formada, y entonces una de las restricciones bastante fuertes que pusieron como nota en la entrevista cuando ingresé a la maestría fue: òes egresada normalistaø y era como foco ámbar, sin embargo eso fue una manera de objetivar que efectivamente no se les ve con buenos ojos a los normalistas por el tipo de sistema y por el modelo educativo que poseen las escuelas normales.ò

E1031AF: òí había muchos obstáculos, primeramente fue mi formación como psicóloga de la licenciatura, porque al ingresar a la maestría pues yo quería ver el fenómeno de investigación sólo desde esa perspectiva, entonces poco a poco revisando las lecturas, haciendo un análisis crítico fue surgiendo esa disponibilidad y ese enriquecimiento del conocimiento...ò

Como se puede observar, los testimonios de algunos egresados, estriban en la heterogeneidad profesional. Ante ello se pueden observar dos tendencias:

- ✓ Dificultades en el desarrollo y adquisición de conceptos básicos en educación.
- ✓ Significatividad de su formación de posgrado como compleja y llena de obstáculos.

Asimismo, un docente entrevistado (Do1D58) declaró que la *heterogeneidad profesional* es un problema que se manifiesta en la asimilación de nuevos conocimientos. Sin embargo, desde la óptica de los entrevistados, también es un potencial para enriquecer la formación.

Del mismo modo, que en las propuestas de los entrevistados, se reconoce que la *heterogeneidad profesional*, más que una dificultad, deberá ser considerada como punto de partida, para afianzar interacciones profesionales, inter-multidisciplinarias, que permitan la implementación de estrategias, así como el fortalecimiento de las relaciones entre estudiante-estudiante.

2. 3 La retroalimentación como parte esencial de proceso de escritura académica

El proceso de escritura académica en posgrado, se compone de elementos y aspectos que interactúan entre sí. Es flexible y propio de cada persona, a su vez está mediado por los procesos autoregulativos de cada quien.

De acuerdo con Scardamalia & Bereiter (1992), el proceso de la escritura se diferencia entre madura e inmadura, siendo que, los escritores inmaduros aún no han logrado que su sistema de producción de lenguaje sea capaz de funcionar automáticamente. A su vez, no han automatizado sus habilidades escriturales y las reglas ortográficas. Ante ello, la interacción con los que saben más, es fundamental.

En el caso de los entrevistados, esa interacción sería entre sus docentes, ya que su juicio hacia la producción escrita es determinante en cuestiones académicas y cognitivas. En específico, la retroalimentación se convierte en pieza fundamental en el proceso de escritura de textos académicos.

Sin embargo, los entrevistados manifiestan que la retroalimentación a sus textos académicos fue deficiente. Ante ello, los egresados llegaron a desarrollar múltiples estrategias de acuerdo a *los estilos en la práctica docente*. Como conclusión, los datos obtenidos, demuestran que la retroalimentación a los textos académicos es fundamental para: a) afianzar la interacción docente-estudiante; b) complementar el proceso de escritura académica; y c) revalorar el juicio de del lector. Por ello, es esencial que se refuerce y se promueva dentro del currículum.

2. 4 El tiempo como condición que influye en la formación

En este apartado se abordará el tiempo, como un factor que influye en la formación. Se identificaron dos orientaciones:

- ✓ El tiempo que los egresados dedicaban a realizar las tareas de cada seminario.
- ✓ Los tiempos que se manejan en el programa para la entrega de tareas académicas

Con respecto al primer caso, existe relación con las condiciones laborales de los egresados, durante el periodo de maestría. Es un hallazgo que incide directamente en la formación para la investigación y en el proceso de escritura académica, ya que determina el tiempo que dedican a las actividades académicas.

En América Latina y el caribe, según Di Gropello (en Guajardo & Jiménez, 2009), existe una brecha de exclusión, que incide en el progreso económico y social generando desigualdades en el desarrollo de las naciones. Esto afecta directamente a las condiciones y características de la educación de posgrado. Por su puesto, que afecta en las aspiraciones económicas y sociales de los aspirantes.

De acuerdo al programa de maestría (UAEH, 2003) y los requisitos para obtener una beca, según CONACyT (2012), se solicita a los aspirantes que, a través de una carta de compromiso y una carta de descarga laboral, se someta a los lineamientos del programa. Los cuales comprometen a los aspirantes, a dedicarse única y exclusivamente a las actividades que surjan durante su formación.

Sin embargo, la realidad se contrapone con la información antes planteada. En el caso de los entrevistados, al menos el 58% no dejó por completo sus actividades laborales:

Tabla 19: Dedicación al programa por parte de los egresados entrevistados		
Condición laboral	Entrevistados	
No trabajaban	0936DM 0930PF 1044IF 1031PF 1034PF	42%
Trabajaban	0939PM 1032AM 1037PM 1031AF 1046PF 1035MM	58%

	1055PF	
Total	100%	

Fuente: creación propia

En los testimonios, los egresados comentan que en el transcurso de los últimos semestres, promovieron la descarga de actividades laborales, en sus centros de trabajo. Aunque no en su totalidad. Pero, este hecho influyo en tiempo dedicado a la realización de tareas académicas y en su formación para la investigación.

Los docentes entrevistados, también identificaron como un obstáculo, que los estudiantes del programa sorteen las actividades académicas con las responsabilidades laborales:

Do2D41: oí los estudiantes de maestría muchos trabajan, cuando se requiere que sean de tiempo completo, el estudiante se cansa, va al trabajo se cansa, si tiene familia, tienen doble o triple carga a diferencia de aquel estudiante que está únicamente trabajando todo el día para su maestría, entonces la disposición del estudiante en sus tiempos, en sus hábitos, también es importante, aunque si hay estudiantes que lo logran y quedan muy bien pero si les cuesta muchísimo trabajoí ö

Do3M42: oél tiempo destinado a su formación, creo que eso es una dificultad muy importante, los jóvenes que ahora hacen posgrados quieren estudiar y quieren trabajar, lo cual está bien la cuestión es que no son conscientes de que el proceso de formación lleva más tiempo y más horas fuera del aula, no es nada más venir y leo el texto lo comento y me voy a casa y regreso, no, es el proceso de interiorización

De acuerdo con los entrevistados, *la falta de tiempo* influyo en aspectos implicados con la escritura, por ejemplo la revisión de sus escritos. Este hecho, también generaba condiciones deficientes para el aprendizaje. En los siguientes testimonios se ejemplifica lo dicho

E1046PF: oí yo seguía trabajando, entonces trabajar y hacer la maestría pues no está tan fácil al mismo tiempo, pero los que somos de la Universidad pues nos dicen -si te vas pierdes tus horas¿ pero si es complicado, porque tienes que cumplir en tu trabajo bien y luego en la maestría también bien, entonces a veces combinar a veces las dos cosas, a veces se te junto el tiempoí ö

E1035MM: *ōyo trabajaba para la Universidad en un campus que está fuera, en Actopan, las condiciones para poder estudiar no eran las más favorables por la presión que ejercía la dirección, para pronto si quería asistir a algún congreso, pues, no, cómo me va a faltar a clases si ya le di permiso para que se vaya a la escuela! ò*

E1055PF: *ōpues mira para mí fue una etapa con dificultades por las cuestiones de los horarios, como se supone que éramos becados pues disponían de que teníamos que venir en la mañana, a veces en la tarde o que tenías que acudir a tal evento y pues nosotros estábamos trabajando, nunca dejé de trabajar y entonces tenía que estar viendo de qué manera cumplir con la maestría, en ocasiones optaba por faltar a mi trabajo para cumplir...ō*

Los aspectos que se afectan por la falta de tiempo son:

- ✓ Revisión de sus textos académicos
- ✓ La calidad de las tareas solicitadas
- ✓ La participación a eventos de difusión del conocimiento como congresos, conferencias, etc.
- ✓ La interacción entre los mismos estudiantes como medio de aprendizaje de nuevas estrategias

Cabe señalar que, los egresados que trabajaron durante su formación de maestría, se enfrentaron a disyuntivas por cuestiones económicas, ya que, al finalizar la maestría, corrieron el riesgo de quedar desempleados. En muchos casos, tienen familia que depende de ellos o simplemente, en sus centros de trabajo, no son sensibles a las exigencias de estudiar un posgrado de tiempo completo. De tal modo que, es preciso reconocer la realidad de las condiciones laborales de quienes pretenden hacer un posgrado a fin de ser sensibles y empáticos.

Por otro lado, los tiempos que se manejan en el programa de maestría es otro factor que vale la pena mencionar. De acuerdo con los egresados, el tiempo para concluir cada seminario se veía accidentado por la implementación de actividades académicas pensadas al vapor o por la saturación de lecturas. En los siguientes testimonios se aborda más al respecto:

E1044IF: *ōte hablo de tiempo en el sentido de que a veces tienes seminarios y te plasman un programa de actividades con ciertos requisitos, pero que al final, te dicen una semana o tres días*

antes que tienes que entregar ciertas cosas, entonces eso a mí se me hace un poco complicado porque siento que el trabajo lo haces un tanto por cumplir para cumplir un requisito para una calificación ö

E0930PF: *öla presión del tiempo, a veces pedían más una sesión antes, cambiaban y decían ÷ya no va ser esto, ya va a ser de más hojas o fue interesante esta película, más aparte el análisis de la película, y tu tenías que cumplir con tu tesis* ö

E1032AM: *öel tiempo es un factor bien fuerte, yo creo que el programa es muy exigente en los tiempos, porque por ejemplo, íbamos martes y jueves, y de martes y jueves de dejaban leer y hacer un ensayo, y dices ¡en la torre!, tienes miércoles y pues ¿cómo le haces?, otro problema era el trabajo final, porque digamos, si tu materia acababa el jueves al otro martes ya estaba la otra materia, entonces, cómo le haces para terminarla* ö

En los testimonios, los entrevistados se pueden identificar dos aspectos que se relacionan al programa:

- ✓ Los tiempos para las actividades
- ✓ Los tiempos para concluir cada seminario

Según los entrevistados, existe una *saturación cognitiva*, que genera la realización de las actividades de forma automatizada, perdiendo la posibilidad de adentrarse a temas de interés. Por tanto, se requieren reorganizar y replantear cada una de las tareas que se solicitan en los seminarios. Además de, reorganizar los seminarios para que cada uno goce de un cierre significativo a través del análisis y la retroalimentación de los textos académicos realizados en cada uno.

2. 5 El ensayo, significado y reivindicación de una tarea académica

La dinámica de trabajo que señala el programa de maestría, señala que todos los cursos y seminarios que integran la currícula, deben privilegiar el desarrollo de habilidades del *pensamiento superior* (UAEH, 2003), como:

- ✓ Análisis
- ✓ Síntesis
- ✓ Evaluación
- ✓ Contraste de hipótesis
- ✓ Pensamiento divergente
- ✓ Resolución de problemas
- ✓ Pensamiento crítico
- ✓ Comprensión de lectura

Recordemos que el pensamiento superior, según Lipman (1998) contempla al pensamiento crítico que permite distinguir la información más relevante para conseguir metas en el aprendizaje. En el caso de las tareas que maneja el programa de maestría, no determina explícitamente el ensayo como la única posibilidad para evaluar los alcances de cada seminario (UAEH, 2003).

De acuerdo con los docentes entrevistados, ellos no logran visualizar todos los tipos de escritura que se desarrollan al margen del programa (ver tabla 7). Solo reconocen el ensayo como el único método para evaluar el aprendizaje, siendo una forma de reducir la riqueza posible de la escritura académica:

Do3M42: ðal finalizar el seminario, es un ensayo, por lo regular la idea de los ensayos son tareas que ya nos solicitan, no es una cuestión que yo pida como maestra, sino que en el tipo de trabajo que se pide al finalizar un seminario, siempre es un ensayo, en donde la finalidad es poder ver cómo los estudiantes recuperan los enfoques teóricos que se revisaron durante ese seminario taller.

Do2D41: ðlos productos que se piden continuamente son los ensayos, de no más de cinco hojas, en el que el estudiante debe por lo menos considerar tres elementos básicos, que son la introducción el desarrollo conclusiones y las referencias.

Entonces, el ensayo es la principal tarea que regula la práctica docente (Gimeno, 2007) en el programa. Así como, uno de los métodos que permite evaluar la adquisición del lenguaje de las ciencias de la educación, bajo la modalidad sumativa (UAEH, 2003). Referida a que al final de

cada bloque temático o de cada asignatura, permite valorar el logro de los productos finales esperados.

Sin embargo, el ensayo se convierte en un mecanismo cerrado, con fines de evaluación, que excluye a otros tipos de escritura académica. Según Larrosa (2003), se convierte en un controlador científico y excluyente, que reproduce estructuras sociales y académicas. Entonces, pierde *la impureza y la libertad* como principales características, cuando toma la forma de un cuestionario: un elemento cerrado de evaluación.

Adorno (en Larrosa, 2003), señala que, el ensayista es un lector que escribe y su medio de trabajo es la lectura y la escritura. Según Larrosa (2003), es un escritor que lee, es alguien que está aprendiendo a escribir cada vez que escribe. A su vez, está aprendiendo a leer cada vez que lee. Es alguien que está ensayando su propia escritura cada vez que escribe y que está ensayando sus propias modalidades de lectura cada vez que lee.

Afirma Larrosa (2003), que el ensayista cuando lee, se ríe o se enfada, se emociona o piensa en otra cosa que su lectura le evoca, toma una postura epistémica. Su ensayo o su escritura ensayística, no borra ni su risa, ni su enfado, ni sus emociones, ni sus evocaciones. Siendo una actividad que da libertad al pensamiento. Por tanto, el ensayo atravesaría la distinción entre la ciencia, conocimiento, objetividad y racionalidad, por un lado; arte, imaginación, subjetividad e irracionalidad por el otro. Lo que hace el ensayo es poner en cuestión las fronteras como mecanismos de exclusión.

Larrosa (2003), invita a revalorar el ensayo para liberarlo de ser parte de los sistemas de control evaluativo. Por tanto, es necesario que en los próximos rediseños curriculares en la maestría, se reconfigure al ensayo como parte de toda esa cultura de evaluación, sin convertirlo en el método exclusivo, que promueve la exclusión de otros tipos de escritura académica.

Por último, pareciera ser los docentes y los mismos estudiantes desconocen qué es un ensayo. Por tanto, la primera solicitud es que ambos puedan saber qué es, qué lo compone y cuál es su importancia dentro de la formación como investigador. Entonces el ensayo, más que ser

reducido a un simple mecanismo de evaluación, sea la libertad para que el estudiante de posgrado pueda desarrollar su pensamiento de orden superior y ser creativo.

Capítulo V. Conclusiones: Las experiencias cognitivas y socioculturales surgidas en el proceso de escritura académica

A continuación se presentan las conclusiones que derivaron del análisis de resultados, recordemos que la investigación fenomenológica, consistió en dar voz a las experiencias de los egresados. Tanto cognitivas como socioculturales, son hechos que se dieron lugar en el periodo de maestría. Son acontecimientos pasados en donde los entrevistados tenían el reconocimiento social como estudiantes. Cabe señalar que, ambas experiencias se desprenden de la interacción social entre, los ahora egresados y docentes, así como, en el contexto educativo. Siendo el currículum, un punto intermedio que interactúa en todos los aspectos.

El objetivo principal de investigación consistió en *Analizar las experiencias cognitivas y socioculturales de los egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación durante el proceso en la construcción de sus textos académicos*. Siendo la guía, que orientó en trabajo de indagación. En este apartado, se mostrarán los alcances de acuerdo a los datos analizados en el capítulo anterior, para así, determinar en qué medida se alcanzó.

Además del objetivo general, se desprendieron tres específicos, que tenían la finalidad de complementarlo. El primero ellos, dice: *Conocer la relación que guarda el currículum, los estilos docentes y el recorrido formativo para determinar la correspondencia con el desarrollo de experiencias cognitivas y socioculturales*. Según los datos obtenidos, se creó el esquema 3, como una ayuda visual, que permite al lector y al autor, no perderse en los datos presentados en el capítulo anterior.

Esquema 3



Fuente: creación propia

Los datos obtenidos, demuestran que las tareas y los estilos docentes tuvieron un marcado significado de tipo cognitivo. Las experiencias de los egresados en cuanto a los procesos escriturales, permitió el desarrollo de habilidades cognitivas referidas al *aprender-aprender* y *aprender-hacer*. Ya que el tipo de currículum que impera en el programa de maestría, promueve el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, hacia la formación para la investigación.

Como común denominador, el desarrollo de significados, surge desde el tipo de formación que propone el currículum y los estilos docentes, que incidieron durante su periodo formativo, en los egresados. Estos últimos generaron sus propios significados al respecto. Cabe señalar, los datos obtenidos permiten afirmar que, se construyen en la interacción sociocultural, como referentes desarrollar habilidades para la escritura, como lo es, la comprensión, recuperación de planteamientos centrales en la revisión de teorías de la educación. Así como, la transmisión clara, ordenada y con secuencia lógica de sus ideas y el discernimiento y selección de fuentes de información.

Es importante señalar que el currículum, no especifica cómo los estudiantes lograrán transmitir de manera clara, ordenada y con secuencia lógica, las ideas que surgen de la revisión documental. Es en los programas de asignatura, a través del trabajo colegiado, que impone las actividades para lograr los objetivos de enseñanza, las características y el tipo de presentación. Como se señaló en el capítulo anterior, el ensayo es parte de las tareas que frecuentemente se proponen, para mayor información, se puede consultar la tabla 7.

Cabe señalar, que los docentes entrevistados no reconocen otros tipos de textos que se desarrollan durante la maestría. Pero los egresados sí, de acuerdo con la tabla existen otros tipos de texto, que invariablemente les solicitan los docentes. Entonces, se reconoce la existencia de la escritura académica a nivel posgrado, como parte de las tareas que impone el currículum. Son *medios* que han permitido a quienes se forman en ese programa:

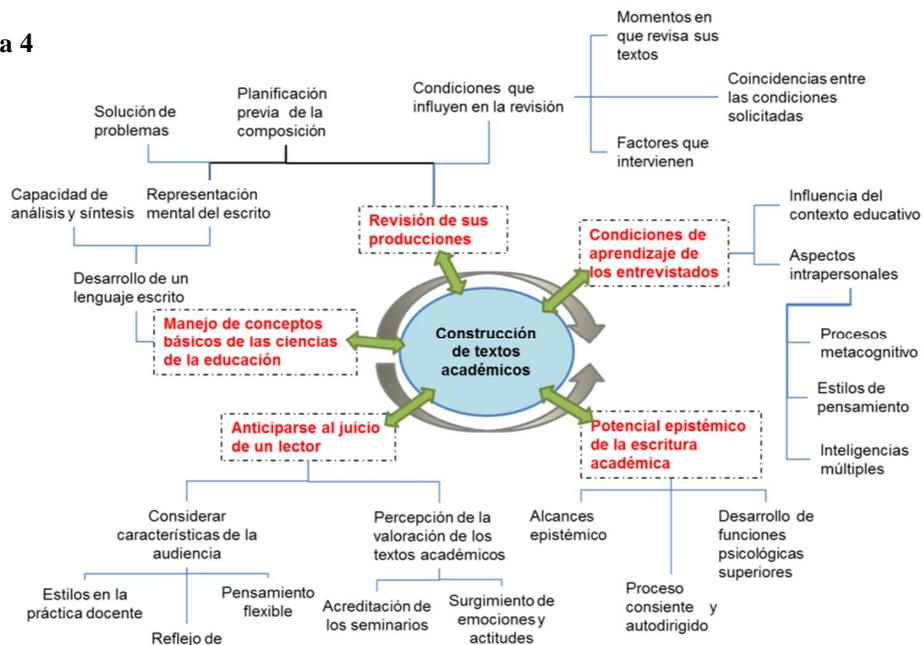
- ✓ La evaluación de los conocimientos y conceptos adquiridos de las ciencias de la educación.
- ✓ El desarrollo de habilidades escriturales, investigativas y de difusión del conocimiento.

- ✓ Es el antecedente primario, que introduce a quienes se forman al desarrollo de escritura científica.

Entonces, el currículum, los estilos docentes, a través de las tareas, tienen como resultado el desarrollo de la escritura académica por medio de la construcción de en textos académicos. En los egresados, permitieron desarrollar, significados y experiencias cognitivas y socioculturales. Sin embargo, con los datos obtenidos, queda de manifiesto la necesidad de especificar en el programa cómo se puede lograr la adquisición y manejo de conceptos, así como el desarrollo de habilidades, valores y actitudes. Nos queda claro que puede ser a través de la escritura académica, pero es necesario que dentro del programa se aborde con mayor profundidad, a fin de dar el protagonismo necesario, para ser reconocida como parte fundamental de la formación para la investigación.

Con el segundo objetivo específico, se consideraron otras cuestiones, que complementaron el tema, el cual dicta: *analizar los aspectos cognitivos que están implicados en la construcción de textos académicos para comprender la consolidación del lenguaje escrito a través de la participación en prácticas socioculturales*. Para ello, el esquema 4 ayuda a presentar los aspectos que se encontraron en las entrevistas.

Esquema 4



Fuente: creación propia

Concluimos que el proceso de escritura académica reportado por los entrevistados, no puede ser reducido a modelos cognitivos. Pese a ello, se retomaron ideas del trabajo de Scardamalia & Bereiter (1992), entre otros, que permitieron identificar cinco elementos esenciales, como se muestra en el esquema 4. Cada uno estuvo presente en el proceso escritural de los entrevistados, siendo todos importantes. A continuación se presentan las conclusiones sobre cada uno de ellos:

- ✓ El manejo de los conceptos básicos de las ciencias de la educación: tiene estrecha relación con la adquisición de un lenguaje escrito, permitió a los egresados, apropiarse de su mundo externo y desarrollar habilidades como la capacidad de síntesis y análisis, así como, la representación mental del texto a realizar. De acuerdo con los entrevistados, se identificó que, quienes generan estas habilidades reportan menos dificultades durante su proceso escritural, evidenciando la importancia de la planificación previa de los escritos.
- ✓ Anticiparse al juicio de un lector: consiste en desarrollar un pensamiento flexible que considere las características de los docentes de cada seminario. Según los entrevistados, quienes consideran a sus posibles lectores, sus escritos reflejan propósitos más específicos. Entonces, este aspecto es importante, porque evidencia la interacción entre estudiantes y docentes, además logran expresar de manera comprensible aquello que el escritor desea transmitir.
- ✓ El potencial epistémico de la escritura académica: se refiere a que la escritura es un mediador semiótico que permitió en los egresados, el aprendizaje de contenidos, la estructuración de la conciencia y el desarrollo de sus funciones psicológicas superiores. Sin embargo, quienes no lo reconocen evidencia el pobre desarrollo de habilidades para asimilar nuevos conceptos propios de las ciencias de la educación.
- ✓ La revisión de sus producciones escritas: tiene estrecha relación con la planificación previa de la composición escritural. Quienes la efectuaban al final, por temor de olvidar las ideas poseen características de escritores inmaduros que aún no desarrollan las habilidades para manejar los conceptos y teorías. En conclusión, la revisión no es considerada un instrumento para volver a pensar el tema que se desarrolla y mejorarlo. Son cuestiones que quedan pendientes para el currículum y los docentes.
- ✓ Anticiparse al juicio de un lector: implica que, quienes son evaluados desarrollen la percepción sobre la valoración que un determinado lector hará a sus producciones.

Siendo una habilidad compleja, porque consiste en conocer los estilos docentes, sus características personales y profesionales, lo que generó en los egresados emociones y actitudes, ante de las dificultades que ello implicó.

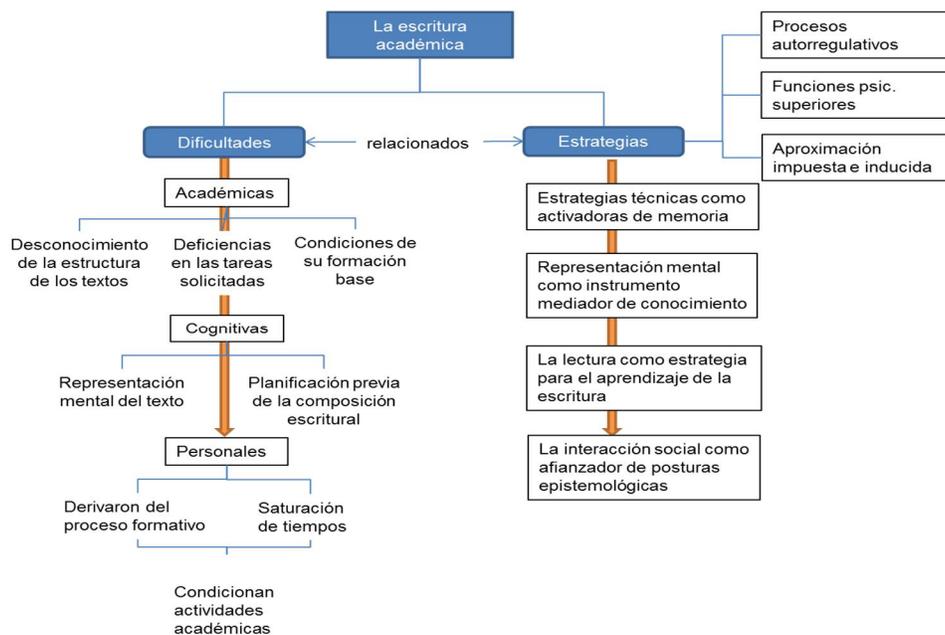
- ✓ Las condiciones de aprendizaje de los entrevistados: nos demuestra la subjetividad de estudiar el proceso escritural. De acuerdo a lo encontrado, se identifican tres procesos autorregulativos: el proceso metacognitivo, las inteligencias múltiples y los estilos de pensamiento. Los cuáles son exclusivos de cada uno de los egresados, su influencia en la construcción de textos académicos fue determinante, porque regulan el proceso escritural a través de la solución de los problemas y dificultades que emergían.

A modo de conclusión, los aspectos que se encontraron, permiten comprender que el proceso de construcción de textos académicos es complejo. En él, intervienen condiciones que están influidas por el contexto educativo, como lo es el currículum y los estilos docentes. Pero, también están influenciados por las características cognitivas de quien lleva a cabo el escrito. Por tanto, se reconoce su complejidad, para que sea enriquecido constantemente a través de las prácticas socioculturales.

Durante la investigación, se reconoce la importancia de las prácticas socioculturales para generar experiencias, estimular la cognición de los entrevistados y desarrollar el lenguaje escrito de las ciencias de la educación. Se manifiestan a través de: a) la interacción entre docentes y los propios compañeros de generación; y c) la participación en eventos educativos y de difusión del conocimiento. En ambos casos, se privilegia el lenguaje escrito de la comunidad de las ciencias de la educación. Y permiten al futuro investigador, pertenecer a una comunidad organizada socialmente, para que contribuya al avance del conocimiento.

Cabe señalar que, en el proceso de escritura académica, al ser complejo y subjetivo, surgen cuestiones que pueden obstaculizar su ejecución. El tercer objetivo de investigación se refirió a *identificar las dificultades que vivenciaron los egresados durante la realización y desarrollo de textos académicos para conocer las estrategias cognitivas y autorregulativas que implementaron durante el proceso de escritura académica*. Para guiar las conclusiones que el objetivo generó, se diseñó el esquema 5:

Esquema 5



Fuente: creación propia

En el proceso de escritura académica, al ser complejo y multifactorial surgen dificultades pueden surgir dificultades que se necesitan superar continuamente. Se identificaron tres tipos: académicas, cognitivas y personales. Cada una de ellas posee elementos que las caracteriza, su identificación es fundamental, para sensibilizar a quienes forman en el programa de maestría. La finalidad, generar estrategias que permitan su disminución.

En el caso de las estrategias, se reconoce que están estrechamente relacionadas a los procesos autorregulativos de los egresados, a sus características personales y el desarrollo de sus funciones psicológicas superiores. En la tabla 17 se explica a detalle cada clasificación, la cual responde a problemáticas específicas. En suma, aquellas que implementaron los egresados en su proceso escritural, les permitieron el desarrollo de habilidades cognitivas, tales como: habilidades de investigación, de razonamiento, así como de información y organización.

Los resultados obtenidos, permiten señalar que las estrategias cognitivas que reportaron los entrevistados, son respuestas a las dificultades, principalmente las que surgen del proceso

escritural. Las estrategias pueden ser enseñadas y aprendidas en la interacción social, además pueden transformar y consolidar las funciones psicológicas superiores.

En conclusión, el tercer objetivo, permite identificar las dificultades y las estrategias surgidas en el proceso escritural, como temas prolíferos en la investigación educativa a nivel posgrado. Se podría reconocer que, que aún no se ha explorado en su totalidad, ya que en esta investigación se abordó de manera general.

Por último, los datos que responden a cada uno de los objetivos, permiten concluir que los egresados han desarrollado habilidades, actitudes y valores, que les han un pensamiento flexible y conciencia reflexiva con respecto a su formación. El cuál se refleja en la evaluación a sus textos, y el desarrollo de propuestas y recomendaciones, que los posiciona como pensadores de Orden Superior. Este tipo de pensamiento, implica que los entrevistados sean críticos y mantengan una postura de autoevaluación y la autocorrección. Según ellos, los textos académicos que realizaron durante la maestría *pudieron estar mejor*, pero por determinadas razones como el tiempo dedicado a las actividades académicas, no siempre se lograban los objetivos planteados.

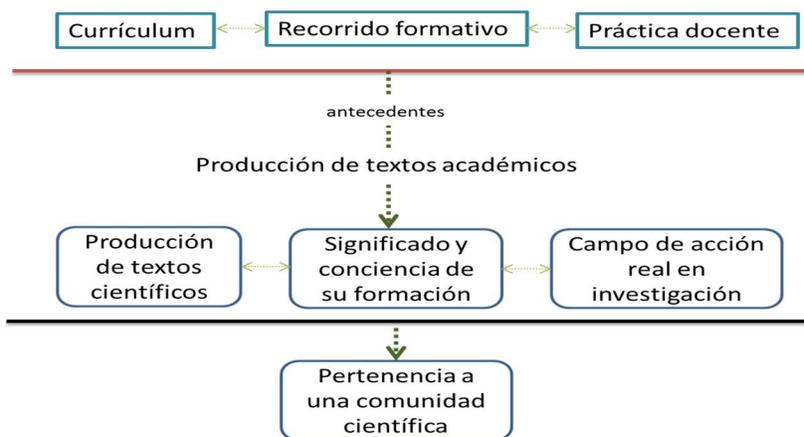
Con respecto a las propuestas, se clasificaron en cinco grupos: a) al perfil de ingreso; b) al perfil de egreso; c) propuestas a los textos académicos como parte de las tareas en cada seminario; d) propuesta a la interacción social surgidas en el contexto social; y e) propuestas innovadoras al currículum. Cada una, tiene la finalidad de mejorar y promover una formación de posgrado más integra y reflexiva a través del pensamiento creativo. Promover en los entrevistados un pensamiento de Orden Superior, implica que en ellos se generen significados sobre su formación y los cambios que en ellos generó.

Finalmente, se determina que los objetivos fueron alcanzados en la mayor medida de lo posible. Los datos obtenidos, permite determinar que las experiencias cognitivas y socioculturales en los egresados, surgen y se afianzan del proceso de construcción de textos académicos. Por tanto, es necesario revalorar el papel de la escritura académica, a fin de darle un lugar protagónico, tanto en los estilos docentes como en el currículum. También, se reconoce que el currículum es un mediador, que guía y alimenta la interacción social entre los docentes y en su

momento, los que fueron estudiantes, dentro de las prácticas socioculturales. Pero faltan acciones que fomenten una interacción más estrecha entre cada uno de los participantes.

Se concluye que, tanto el currículum, como sus prácticas y estilos docentes, deben promover la pertenencia a *comunidades científicas*, que compartan el lenguaje de las ciencias de la educación. Según Mercer (2001) y Hernández (2005), estas comunidades ofrecen a sus miembros la acumulación de un corpus de experiencia compartida; una identidad colectiva a fin de construir significados y propósitos; obligaciones recíprocas para abordar nuevas experiencias; y un discurso, que en éste caso es hacia la promoción y adquisición de nuevo conocimiento.

Esquema 6



Fuente: creación propia

En el anterior esquema, se presenta la relación encontrada entre los elementos más importantes que surgieron de la investigación y la pertenencia a comunidades científicas. Se considera que la formación para la investigación que oferta el programa de maestría, debe replantear sus campos de acción, a fin de que sea un objetivo primordial. Entonces, todo radica en impulsar la generación y difusión del conocimiento, para convertir el pensamiento individual en pensamiento y acciones colectivas.

Se considera que la transición entre lo individual y lo social, el puente es la producción de textos académicos, tanto como antecedente, como lindero entre la producción científica. Si se

fomenta ambos tipos de producción, les permitiría a los futuros egresados de la maestría, pertenecer a la comunidad de las ciencias de la educación. No porque poseen un título, sino, porque son miembros activos, preocupados por trascender en las ciencias.

La participación en *comunidades científicas*, entendida como un diálogo o conversación entre los participantes a través de la escritura, es principal reto al que se enfrenta la formación para la investigación. Es una nueva línea de investigación que permite reflexionar hacia dónde debe orientarse la formación para la investigación.

Por último, reconocer que el ejercicio de investigación, es un proceso de escritura académica, que aspira ser científico. En este caso, permitió la adquisición del lenguaje escrito de las ciencias de la educación. De igual modo que en los egresados, fue una experiencia cognitiva y sociocultural que obligaba una toma de postura epistemológica. Por ejemplo, elegir la metodología cualitativa y asumir las limitaciones.

De acuerdo con los métodos y técnicas de investigación elegida, la principal limitación del estudio ha sido que: los datos obtenidos no pueden generalizarse a toda la población de egresados del programa de Maestría en Ciencias de la Educación. Por otra parte, las categorías construidas pueden ser líneas nuevas de investigación, que ahonden en la escritura académica a nivel posgrado o en la formación para la investigación. Cualquiera que sea el caso, el compromiso adquirido, es difundir este trabajo en los espacios apropiados.

Referencias bibliográficas

- Acero, J., Bustos, E. & Quesada, D. (2010). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. (15-26) Roma: Ediciones Cátedra. Disponible en <http://www.lup.com.ve/librieta/Alcero0001.pdf>
- Aguirre, A. (2002). *Antimanual del mal historiador o Cómo hacer una buena historia crítica*. pp. 31-79. México: Ediciones Vasija
- Altuve J. (2010). *El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior*. *Revista Actualidad Contable Face*. 13 (20) 5-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25715828002>
- Álvarez, A. & Del Río, P. (2003). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En Coll, C., Palacios, J y Marchesi, A. (Compiladores). *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II Psicología de la Educación*. (93-119) Madrid: Alianza.
- Álvarez-Gayou, J. J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador
- Aréchiga, U. H. y Llárena de Thierry, R. (2003) *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México*. Recuperado de http://ses.sep.gob.mx/wb/ses/educacion_superior_publica
- Avilán Díaz, A. (2004). *La escritura: abordaje cognitivo: hacia la construcción de una didáctica cognitiva de la escritura*. *Revista Acción Pedagógica* 13, 1, 18-30 Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/uaehsp/edf.action?p00=escritura%20textos%20cient%C3%ADficos&docID=10444797&page=2>
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Internacional Thompson. Editores
- Bertely, B. M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Editorial Paidós Mexicana
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. & Passeron J. (2008). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México: Grupo Editorial Siglo XXI
- Buendía, E. L., Colás, B. P. & Hernández, P. F. (2003). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill
- Caldera, R. (2003). *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. *Revista Educere*, 20, 6, (363-368) Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35662002&iCveNum=2061>

Camps, M. A. (1990). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. *Revista: infancia y aprendizaje*. 49, (3-20). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>

Camps, M. A. & Castelló, B. M. (2013). *La escritura académica en la universidad*. *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (1) 17-36. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579>

Cárcamo. V. H. (2005). *Hermenéutica y análisis cualitativo*. *Revista Cinta de Moebio* 23 (204-216) Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>

Carlino, P. (2003). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil*. Presentación en el II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile, Recuperado de http://www.escriuraylectura.com.ar/posgrado/articulos/Carlino_La%20experiencia%20de%20escribir%20una%20tesis.pdf

----- (2004). *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*. *Revista Venezolana de Educación. Educere*. 8 (26). PP. 321-327. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35602605>

----- (2005). *¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos*. *EDUCERE*. 9 (30) Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35603020>

----- (2006). *La escritura en la investigación*. Serie Documentos de trabajo. Escuela de educación. Universidad de San Andrés. Argentina. Disponible en https://docs.google.com/document/d/1brh-Xbyb5YLzLCosc0rCg7yo_tOb2FW-X0hYrZHQ7CQ/edit?hl=en_US&pli=1

----- (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. (110-127). Barcelona: Editorial Paidós Ibérica

Castelló, M. (2008). Usos estratégicos de la lengua en la Universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En Camps A. & Milian M. (Ed.), *Miradas y Voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (75-89). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Castelló, M., González D. & Iñesta A. (2010). *La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos*. *Revista Española de Pedagogía*, 68, 247, 521-537 Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=115&sid=ce431677-6254-4546-b374-005700386499%40sessionmgr104&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d>

Coll, C. (2010). Los fundamentos del currículum. En: *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar* (21-48). México: Paidós

CONACyT (2012). *Comunicado de prensa: El estado de la producción científica en México*. Recuperado de <http://www.conacyt.gob.mx/comunicacion/comunicados/Paginas/16-12.aspx>

CONACyT (2012). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)*. Disponible en http://www.conacyt.gob.mx/Becas/Calidad/Documents/Listado_PNPC_2012.pdf

Contreras, D. J. (1994). Teoría del currículum. En: *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica* (173-204). Madrid: Akal.

Contreras, D. J. & Pérez de Lara, F. N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras Domingo J. & Pérez de Lara Ferre N. (Ed.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Ediciones Morata.

Corcelles, S. M., Cano O. M., Bañales F. G. & Vega N. A. (2013). *Enseñar a escribir textos Científico- académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. Revista de Docencia Universitaria*. REDU. 11, (1), 79-104. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4243834>

Dabat A. (2002). Globalización, capitalismo actual y nueva configuración espacial del mundo. En Basave, Dabat, Morera, Rivera y Rodríguez (coordinadores) *Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI*. Recuperado de [http://www.proglocode.unam.mx/system/files/Dabat%20\(2002\)_%20Globalizaci%C3%B3n,%20Capitalismo%20actual%20y%20nueva%20configuraci%C3%B3n%20espacial%20del%20mundo.pdf](http://www.proglocode.unam.mx/system/files/Dabat%20(2002)_%20Globalizaci%C3%B3n,%20Capitalismo%20actual%20y%20nueva%20configuraci%C3%B3n%20espacial%20del%20mundo.pdf)

Damon, W. & Phelps. E. (1989). *Critical distinctions among three approaches to peer education*. International Journal of education research. 58, (13), 9-19

Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: UNESCO*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Díaz de Rada, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. España: Centro de investigaciones sociológicas.

Díaz- Barriga, A. F. & Hernández, R. G. (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En Díaz- Barriga Arceo F. & Hernández Rojas G. (Ed.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 232). México: McGraw-Hill. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/estategias_docentes.pdf

Didriksson, T. A. (2004). La universidad en la producción moderna del conocimiento. En Didriksson A., Arteaga C. & Campos G. (Coordinadores) *Retos y paradigmas. El Futuro de la educación superior en México*. (23-70) México: Plaza y Valdez Editores

Didriksson, T. A. (2008). Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola A. & Didriksson A. (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=es

Di Gropello, E. (2009). La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuentas en los países Latinoamericanos. En Guajardo M. & Jiménez E. (Eds) *Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina*. (5-138: 520-563). México: SEP y PREAL.

Domínguez de Rivero, M. (2006). *Habilidades escriturales aplicadas en la redacción de textos expositivos por los alumnos de educación integral del IPM José Manuel Siso Martínez*. Sapiens Revista Universitaria de Investigación. 7 (001). 163-179 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41070111>

Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (99-162). Madrid: Ed. Síntesis.

Febvre, L. (1970). *Vivir la historia*. En *Combates por la historia*. pp. 37-58. México: Editorial Ariel.

Fernández, G. & Carlino, P. (2007). *Leer y escribir en los primeros años de la Universidad: un estudio en Ciencias Veterinarias y Humanas en la UNCPBA*. Revista Cuadernos de Educación, 5, 5, 277-289 Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=7&hid=121&sid=0e108902-b1b4-4cfe-8e4e-e9a6905d9d58%40sessionmgr112&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtG12ZQ%3d%3d#db=zbh&AN=29328581>

Fernández, V. M. & Rodríguez, P. N. (2013). *Seguimiento de egresados: Obstáculos y beneficios*. Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/33/11.pdf.

Ferreiro, E. & Taberosky A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores

Ferry, G. (2004). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación*. 53-73. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Figueroa, R. & Simón, J. (2011). *Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)*. Revista de Investigación, 35, 73, 119-148 Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897797>

Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC. (2011). *Ranking de Producción Científica Mexicana 2011. México.* Recuperado de http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/ranking_por_institucion_2011.pdf

Gadamer, H. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica.* (23-222) Salamanca: Ediciones Sígueme. Recuperado de <http://www.magonzalezvalerio.com/textos/wum1.pdf>

Garatea, C. (2009). *¿Por qué los textos y la escritura son parte de la historia del español de América?. Lexis Revista de Lingüística y Literatura.* 33, 1, 127-140 Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=115&sid=ce431677-6254-4546-b374-005700386499%40sessionmgr104&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtG12ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=44560073>

García, A. M. & Quintana, H. (2008). *El proceso de aprendizaje de la redacción en estudiantes universitarios. Una mirada sobre sus propias reflexiones. Revista Lectura y Vida,* 29, 3, 56-63 Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=121&sid=2bbd42b1-91d6-4f6c-9763->

García, J. & Fidalgo, R. (2003). *Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: Mecánicos frente a sustantivos y otros. Revista Psicothema. Universidad de Oviedo, España.* 15 (001). 41-48 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72715107>

Gardner, H. (2005), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* México: Paidós Surcos

Guerra, G. J. (2003). *Metacognición: Definición y Enfoques Teóricos que la explican. Revista Electrónica de Psicología Iztacala.* 6 (2). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/21698>

Guerrero, R. D. (2011). *Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica.* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Colombia, Bogotá.

Gimeno, S. J. (2007). El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica. En *El currículum una reflexión sobre la práctica.* (4- 62) Madrid: Morata.

Gimeno, S. J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno Sacristán J. (Compilador) *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (9-58) Madrid: Morata

Hernández, G. (2005). *La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma Histórico-cultura. Revista Perfiles Educativos.* 27 (107) (85-117) Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13210705.pdf>

Hernández, G. (2012). *Paradigmas en Psicología de la educación.* México: Paidós.

Kaiser, D. (2002). *La presencia del autor en los textos académicos: un estudio Contrastivo de trabajos de estudiantes universitarios de Venezuela y Alemania*. *Boletín de Lingüística*. Universidad Central de Venezuela Caracas 17. 53-68. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/347/34701704.pdf>

Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 7 (17) (37-66) Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001704.pdf>

Kemmis, S. (1998). *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción* (78-136). Madrid: Morata.

Lacon de Pascuale N. & Ortega de Hocevar S. (2006). *El desarrollo de la competencia productiva en el marco de un paradigma socio-cognitivo*. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* 14, 4, 59-82 Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=8&hid=115&sid=ce431677-6254-4546-b374-005700386499%40sessionmgr104&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=zbh&AN=33932484>

Lara, V. R. (2009) *La cooperación en la educación superior: una metodología didáctica para trabajar en aula*. Pachuca, México: Editorial Praxis

Larrosa, J. (2003). *El ensayo y la escritura académica*. *Revista Propuesta Educativa*, 12 (26). Recuperado de http://hum.unne.edu.ar/asuntos/concurso/archivos_pdf/larrosa.pdf

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación* (101-104). Madrid: Ediciones de la Torre

Llano-Restrepo, M. (2006). *Redacción y publicación de artículos científico*. *Revista Ingeniería y Competitividad*, 8, 2, p112-127 Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=121&sid=ebc2eb42-47b9-48f2-b993-c84a6d8e68e8%40sessionmgr110&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=23820961>

Loza, V. M. (2001) *Los actores y agentes sociales de la integración en América Latina*. Ponencia XXIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Recuperado de <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/LozaVazquezMarta.pdf>

Lucci, A. (2007). *La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica*. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 10, 2. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>

Manzo, L., Rivera, N. & Rodríguez, A. (2006). *La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano*. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 20 (3). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol20_03_06/ems09306.htm

Marciales, V. G. (2003). *Pensamiento Crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. (Tesis de Doctorado), Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>

Mardones, J. & Ursua, N. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán.

Marie, F. D., De la Garza, M., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., Mongeau, P. (2003). *¿Qué es el pensamiento dialógico crítico?*. *Revista Perfiles Educativos*. 15 (102) 22-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210203> ISSN 0185-2698

Martínez, M. M. (2009). *Epistemología y metodología cualitativa en las Ciencias Sociales*. México: Trillas

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona, Paidós. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=-61bLyLvVPEC&printsec=frontcover&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Miranda, A. T. (2007). Lipman: función de la filosofía en la educación de la persona razonable. En Espinosa Antón F. (Ed.) *Ocho pensadores de hoy. Ranciere, Mcdowell, Savater, Faye, Conche, Lipman, Lledo, Flores d Arcais*. (pp.) España: Septem Ediciones. Recuperado de <http://www.creamundos.net/pdfsrevista7/5j.pdf>

Monereo, C. (Ed.). (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/119/biblio/79Las-estrategias-de-aprendizaje.pdf>

Murcia, Y. L. (2011). *Caracterización de procesos metacognitivos durante la producción de relatos en estudiantes de educación superior estudio de caso*. (Tesis de Maestría). Universidad Javeriana, Colombia. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1885>

Ocegueda, M. C. (2007). *Metodología de la investigación. Métodos, técnicas y estructuración de trabajos académicos*. México: Anaya Editores

Ortizmichel, G. (2011). *La escritura reflexiva como un recurso de aprendizaje para un curso semipresencial*. *Revista de Innovación Educativa* 3 (1), 1-5 Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=115&sid=ce431677-6254-4546-b374-005700386499%40sessionmgr104&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtG12ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=67423217>

Pacheco, C. V. & Villa Soto, J. (2005). *El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE. 10 (027), 1201-1224 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002715.pdf>

Pacheco, E. & Blanco, M. (2002). *En busca de la metodología mixta entre un estudio de corte cualitativo y el seguimiento de una cohorte en una encuesta retrospectiva*. *Revista Estudios demográficos y urbanos*. 2 (485-521). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31205102>

Pacheco, M. T. (2009). La transformación de la universidad y la formación para la investigación. El posgrado en educación. En Pacheco Méndez T. & Díaz-Barriga A. (Ed.) *El posgrado en educación en México*. (pp. 17-47). México: Pensamiento Universitario 103

Paukner, N. F. (2011). *Sócrates y la filosofía griega. A paste Rei*, *Revista de sociología*. 2 (1-8) Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/socrates.pdf>

Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Pérez, M. R., Prieto, Q. M. & Castellanos, G. J. (2012). Las condiciones de producción intelectual de los académicos. Prolegómenos epistémico-metodológicos hacia la construcción de un objeto de estudio. En Naidorf J. & Pérez Mora R. (Coordinadores). *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*. (13-32). Argentina: Miño y Dávila Editores.

Piaget, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pipkin, M. (2008). *Producción escrita como función epistémica. Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción*. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología. Universidad Nacional de Entre Ríos*. XIX (37). 65-93 Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14511370004>.

Poblete, O. C. (2005). *Producción de textos argumentativos y metacognición*. *Revista Letras*. 47 (71). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0459-12832005000200003&script=sci_arttext

Ramírez, S. A. (2012). *Los estudiantes y la escritura universitaria*. México: UPN Horizontes educativos.

Ribes I. E. (2007). *Lenguaje, aprendizaje y conocimiento*. *Revista Mexicana de Psicología*. 24 (1), 7-14 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020635002>

Rivas, G. M. (2008). *La formación y su complejidad semántica*. *Revista Investigación Educativa Duranguense*. 8, 41-55. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2543158.pdf

Romanos de Tiratel S. (2000). *Guía de fuentes de información especializada. Humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro de Estudios y Desarrollo Profesional en Bibliotecología y Documentación. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17402001000200007&script=sci_arttext

Sánchez, A. V. & Borzone, A. (2010). *Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura práctica en el aula*. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura* 31, 1, 40-49 Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ce431677-6254-4546-b374-005700386499%40sessionmgr104&vid=6&hid=115>

Sánchez, A. C. (2006). *Historia de un desencuentro: investigación y enseñanza de la redacción en Costa Rica*. *Revista de Filología y Lingüística*, 32, 1, 223-245 Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=121&sid=4fd90f7d-612c-491d-9a0f-d3dd5dd91c0a%40sessionmgr114&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=33930334>

Sánchez, A. C. (2005). *Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto*. *Revista de Filología y Lingüística*, 31, 1, 267-295 Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=103&sid=ff625254-dc69-4a79-b577-6ecd3318b58c%40sessionmgr104>

Sánchez, L. L. (2008). *Proceso de formación del investigador en el área tecnológica. El caso de los programas de posgrado del CENIDET*. *Revista de la Educación superior*. 37 (145) 7-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418900001>

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. *Revista Infancia y aprendizaje*, 58, (43-64). Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf

Schaff, A. (1970). Dos concepciones de la ciencia de la historia: el positivismo y el presentismo. En *Historia y verdad*. (117-164). México: Editorial Grijalbo

Sistema Integral de Información sobre Investigación Científica Desarrollo Tecnológico e Innovación (SIICYT) (2012). *Informe General del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación 2011*. Cap. 2. Recuperado de <http://www.siicyt.gob.mx/siicyt/cms/paginas/Publicaciones.jsp>

Serrano De Moreno, S. & Peña, G. J. (2003). *La escritura en el medio escolar: un estudio por etapas*. *Revista Educere*. 20, 6, (397-408). Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35662007&iCveNum=2061>

Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

Teberosky, A. (2002). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Ferreiro E. & Gómez Palacio M. (Ed.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (155-178). México: Siglo XXI Editores.

UAEH, (2003). *Proyecto de Rediseño Curricular de la Maestría en Educación*. Pachuca Hidalgo, México.

UAEH, (2013). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/maestria_educacion.html

Ugartetxea, G. J. (1996). *La orientación metacognitiva. Un estudio sobre la capacidad transferencial de la metacognición y su influencia en el rendimiento intelectual*. *Revista de Psicodidáctica*. 1 (27-53) Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17517758004>

UNESCO, (2009). *Conferencia mundial de la Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009.pdf

Valery, O. (2000). *Reflexiones de la escritura a partir de Vygotsky*. EDUCERE, La Revista Venezolana de Educación. 3 (9) 38 - 43. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35630908.pdf>

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.

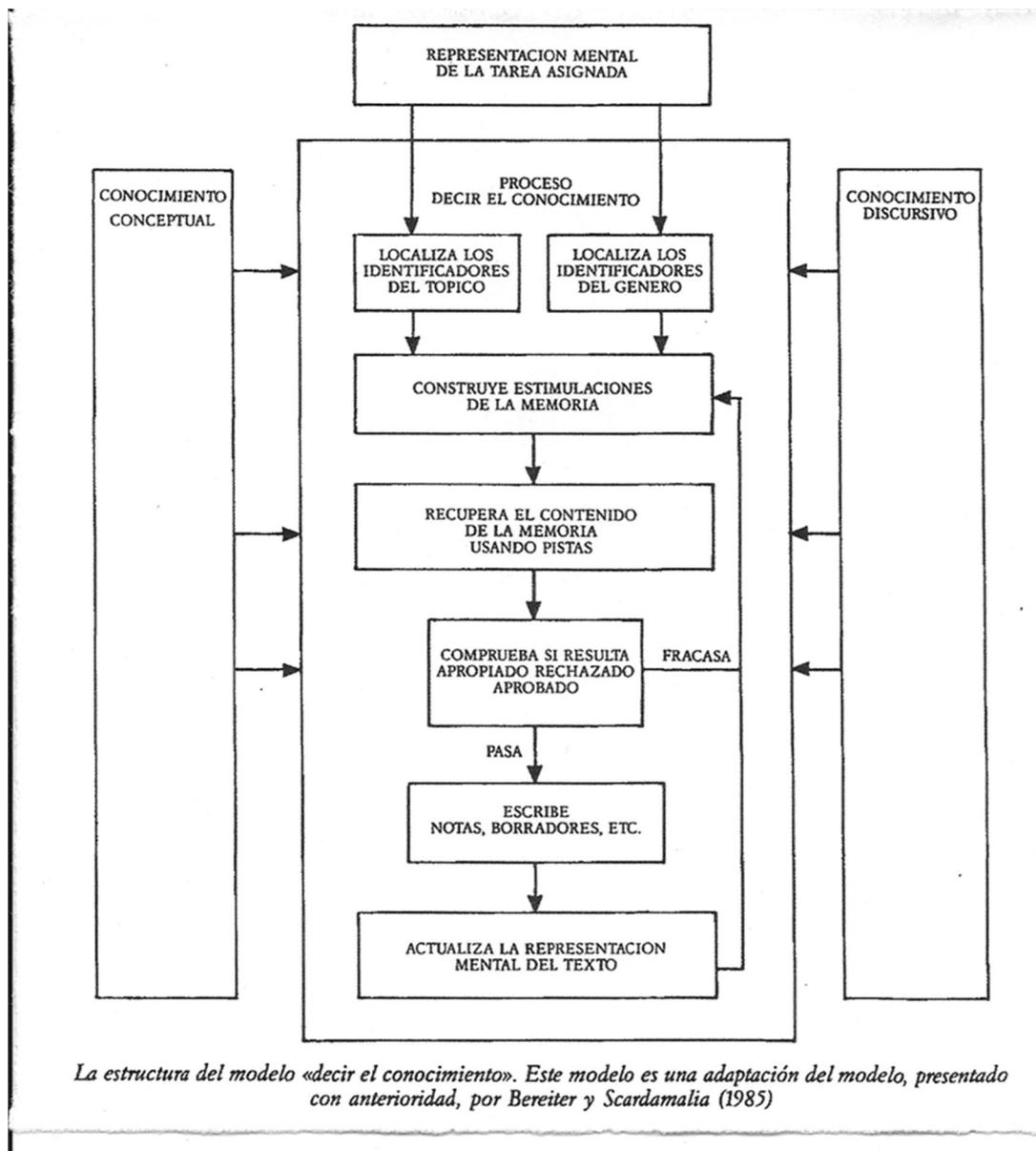
Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Surcos

Yuren, C. T. (2000). Formación, eticidad y relación pedagógica. En *Formación y propuesta a distancia. Su dimensión ética*. (pp. 27-41) México: Paidós

Yuren, C. T. (2004). *El estado del conocimiento. Su estatuto y sus efectos epistémicos y sociales*. AECSE, Congrès. Symposium: Le rôle des travaux de synthèse dans le développement de la recherche en Education.

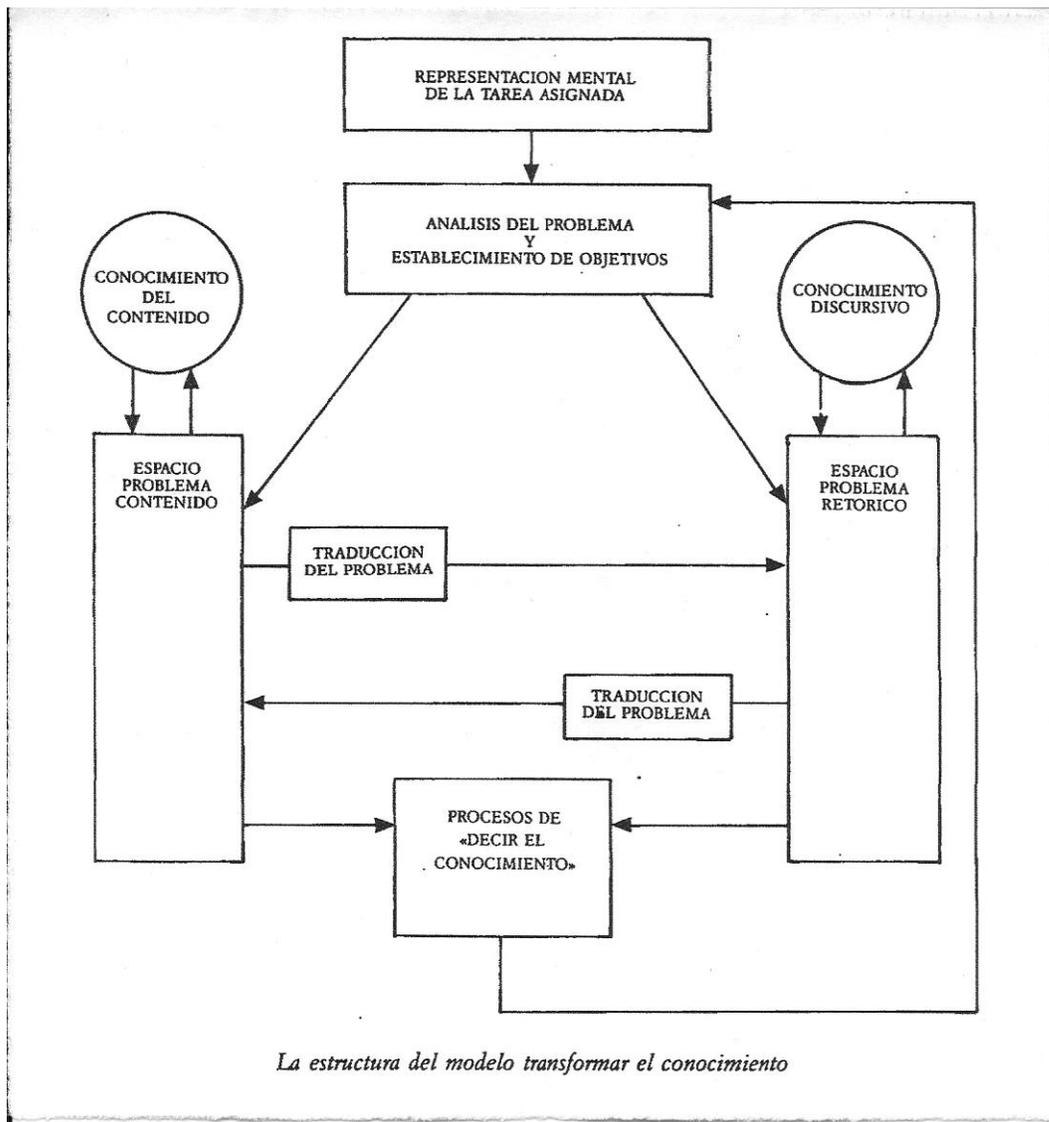
Anexos

Anexo I



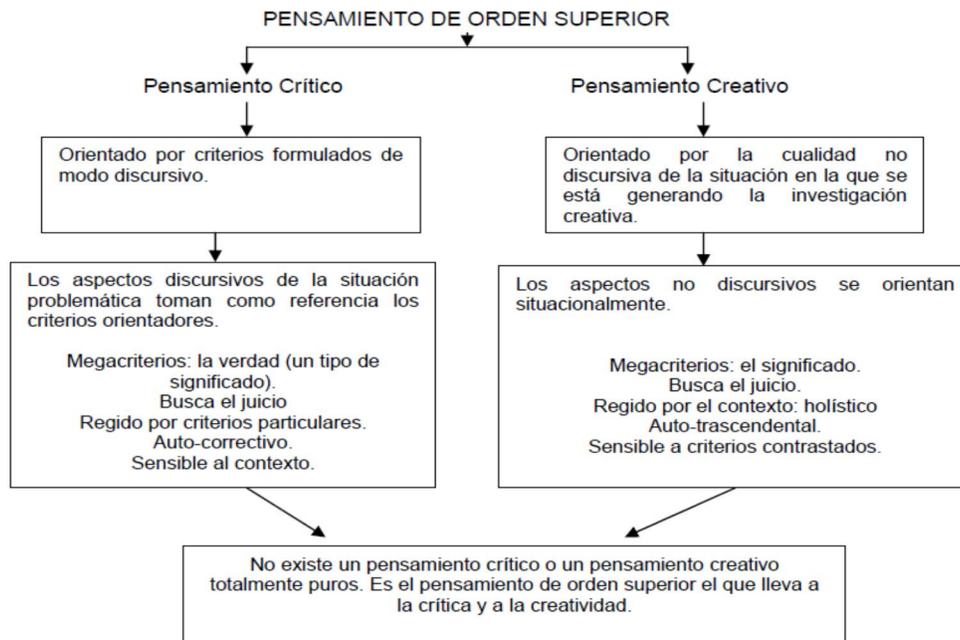
Fuente: Scardamalia & Bereiter 1992

Anexo II



Fuente: Scardamalia & Bereiter 1992

Anexo III



Fuente: Mireles 2003

Anexo IV



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación
GUÍA DE ENTREVISTA



VMAL-00__

Estimados egresados:

La siguiente entrevista tiene el propósito de recabar información con respecto a la construcción de textos académicos concebidos durante su proceso formativo de posgrado, para así, contribuir a la investigación *Las experiencias cognitivas y socioculturales en la construcción de textos académicos de los estudiantes que han cursado la Maestría en Ciencias de la Educación en la UAEH.*

Nota: La información que se proporcione será manejada confidencialmente.

Instrucciones:

Esta entrevista consta de diez apartados, de los cuales cuatro tienen un carácter semiestructurado por lo que se solicita extremar su atención, así como estimular su memoria.

Fecha de aplicación: _____

I. Datos generales:

- Nombre: _____
- Edad: _____ Sexo: M () F ()
- Lugar de origen: _____ Lugar de vivienda actual: _____
- Generación: _____ Año de titulación: _____
- Tel. particular: _____ Oficina: _____ Celular: _____
- Correo electrónico: _____
- Título de tesis: _____

8. Línea de investigación y director de tesis: _____

II. Formación profesional inicial

1. Especifique cuál es su formación de licenciatura: _____

Marque con una X según sea su caso

2. Especifique cuál fue su forma de titulación

- Examen general de egreso CENEVAL
- Diplomado
- Memorias de Trabajo
- Tesis profesional por etapas
- Estancias de investigación y/o industriales

- f. Certificación de productividad académica

--
 - g. Automática por promedio

--
 - h. Automática por conclusión de estudios de posgrado

--
 - i. Automática por conclusión de estudios de posgrado

--
 - j. Otro (especifique por favor): _____
-

3. Antes de ingresar al posgrado, ¿Qué experiencias tuvo con respecto a la investigación?

- a. Participación en investigaciones colectivas

--
 - b. Participación en congresos a través de presentación de trabajos

--
 - c. Construcción de artículos de revistas

--
 - d. Construcción de capítulos de libros

--
 - e. Otro (especifique por favor) _____
-

III. Situación laboral actual:

Marque con una X según sea su caso

1. Especifique su situación laboral

- a. Trabaja en un puesto relacionado con sus estudios de posgrado

--
 - b. Trabaja en un puesto no relacionado con sus estudios de posgrado

--
 - c. Está Desempleado y en busca de empleo

--
 - d. Sin empleo, pero no está buscando

--
 - e. Otro (especifique por favor): _____
-

Si contestó la pregunta a o b en la pregunta anterior, responda lo siguiente:

2. Empresa o institución en la cual labora: _____

3. Puesto o cargo: _____ 8. Tiempo en el puesto: _____

4. Funciones que desempeña:

5. Sus ingresos económicos oscilan entre:

- a. Menos de 5 001

--
- b. Entre 5 001 a 10 001

--
- c. Superior de 10 001

--
- d. Otro (especifique por favor) _____

favor)

IV. Situación educativa actual:

1. Ha realizado otros estudios de posgrado, cursos, talleres, etc.; después de haber concluido la Maestría en Ciencias de la Educación

Marque con una X la opción que corresponda a su caso.

Si

No

2. Especifique según sea su caso.

Especifique el nombre de la formación recibida

a) Especialidad

--	--

b) Maestría

--	--

c) Doctorado

--	--

d) Diplomado

--	--

e) Cursos

--	--

f) Talleres

--	--

g) Otros

--	--

V. Experiencias escriturales

1. En términos generales ¿Cómo describirías el periodo de tu formación de Maestría en Ciencias de la Educación?

2. Siendo más específicos ¿Puedes describir el tipo de experiencias escriturales que vivenciaste durante tu formación?

VI. Tipos de textos que realizaron durante la Maestría en Ciencias de la Educación

1. Identifique los tipos de texto que realizó durante su formación de posgrado y cuál fue de mayor importancia.

a) Ensayo; b) Ponencias; c) Mapas mentales/conceptuales; d) Artículos de revistas; e) Capítulos de libro; f) Reflexiones grupales; g) Apartados de tesis; h) Análisis críticos

2. De los tipos de documentos que mencionaste ¿Cuál fue el más frecuente?

3. De los tipos de documentos que mencionaste ¿Cuál fue el de mayor dificultad? ¿Por qué?

VII. Aspectos para la construcción de textos académicos

A. Desarrollo de un lenguaje oral y escrito para la producción de textos académicos

1. Para lograr el manejo adecuado de los conceptos básicos propios de las Ciencias de la educación ¿Qué estrategias empleabas para conseguirlo?

2. ¿Puedes describirme como te iba en la construcción de tus textos académicos para conseguir que la redacción fuera con secuencia lógica de tus ideas?

3. Con respecto a las habilidades de análisis y síntesis de materiales escritos sobre teorías y fundamentos en las Ciencias de la Educación ¿Puedes describirme tus experiencias?

B. Anticiparse al juicio de su lector

1. Al escribir textos académicos ¿Pensabas en quién leería trabajo? ¿Por qué?

2. Cuando escribías algún tipo de texto ¿Qué tipo de emociones te generaba al saber que sería leído por algún experto?

C. Potencial epistémico de la escritura académica

1. ¿Bajo qué condiciones aprendes mejor?
2. En tu tiempo de formación ¿La escritura te permitió asimilar algún tipo de conocimiento? A qué te refieres
3. Cuando te enfrentaste a escribir algún tipo de texto ¿Cómo estructuraste la información para plasmarla en papel?
4. ¿Qué relación guardaban los textos que producías en tu periodo de formación con los temas o conceptos que se trataban en los contenidos de los seminarios?

D. Revisión de sus producciones

1. Cuando te enfrentaste a construir algún tipo de texto ¿En qué momento (después, durante, al final) revisabas tus textos? ¿Por qué?
2. ¿Bajo qué condiciones estructurales, de forma y de contenido, te solicitaban que estructuraras tus escritos?
3. ¿Qué factores (académicos, sociales, personales) intervenían para la revisión de sus textos académicos?

VIII. La consolidación del lenguaje escrito a través de la participación con otros en prácticas socioculturales

A. Interacción con otros

1. Cuando tenías que construir algún tipo de texto y te enfrentas a alguna dificultad ¿A quién o a quienes recurrías para solventarla?
2. ¿Qué te deja la interacción con tus compañeros de generación cuando se enfrentaban a la construcción de textos académicos?

B. Prácticas Socioculturales

1. Algo importante para la consolidación del lenguaje escrito es la participación en eventos educativos y de difusión del conocimiento ¿Experimentaste de algún tipo?
2. Puedes explicar ¿En qué te beneficio exponer tus ideas escritas frente a un público determinado?

IX. Valoración en la construcción de los textos académicos

A. Valoración personal de sus textos académicos

1. Cuando concluías un texto académico, ¿Puedes describir cuál era tu grado de satisfacción? ¿Por qué?
2. ¿Qué valoración otorgarías a tus textos académicos durante tu formación en posgrado, ya sea al principio, en medio y al final?

B. Percepción de la valoración de sus producciones

1. En general, ¿Cómo crees que fueron evaluados tus textos académicos por parte de quiénes los encargaron?
2. De acuerdo con tu respuesta anterior, ¿Estuviste de acuerdo con el resultado de las evaluaciones hechas a sus textos académicos? ¿Por qué?
3. ¿Qué emociones experimentó como resultado de esas evaluaciones a sus textos académicos?

X. Dificultades y estrategias

1. ¿A qué dificultades (sociales, académicas, personales) te enfrentaste cuando tenías que construir algún texto académico?
2. Ante esas dificultades ¿Qué estrategias implementaste para llevar a cabo la tarea escritural?

XI. Propuestas

1. Si pudieras proponer alguna estrategia o mejora para potencializar las producciones escritas durante la Maestría en Ciencias de la Educación ¿Qué propondrías?
2. De acuerdo con tus experiencias formativas ¿Qué aspectos son necesarios para aumentar las producciones científicas?

Observaciones generales de la entrevista

Anexo V



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación
GUÍA DE ENTREVISTA



VMAL-00__

Estimado docente:

La siguiente entrevista tiene el propósito de recabar información con respecto a la construcción de textos académicos concebidos por los estudiantes que han transitado por el programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, para así, contribuir a la investigación *Las experiencias cognitivas y socioculturales en la construcción de textos académicos de los estudiantes que han cursado la Maestría en Ciencias de la Educación en la UAEH.*

Nota: La información que se proporcione será manejada confidencialmente.

Instrucciones:

Se solicita que responda los siguientes cuestionamientos apegados a su experiencia como docente y tutor de tesis, asimismo se solicita extremar su atención, así como estimular su memoria.

Fecha de aplicación: _____

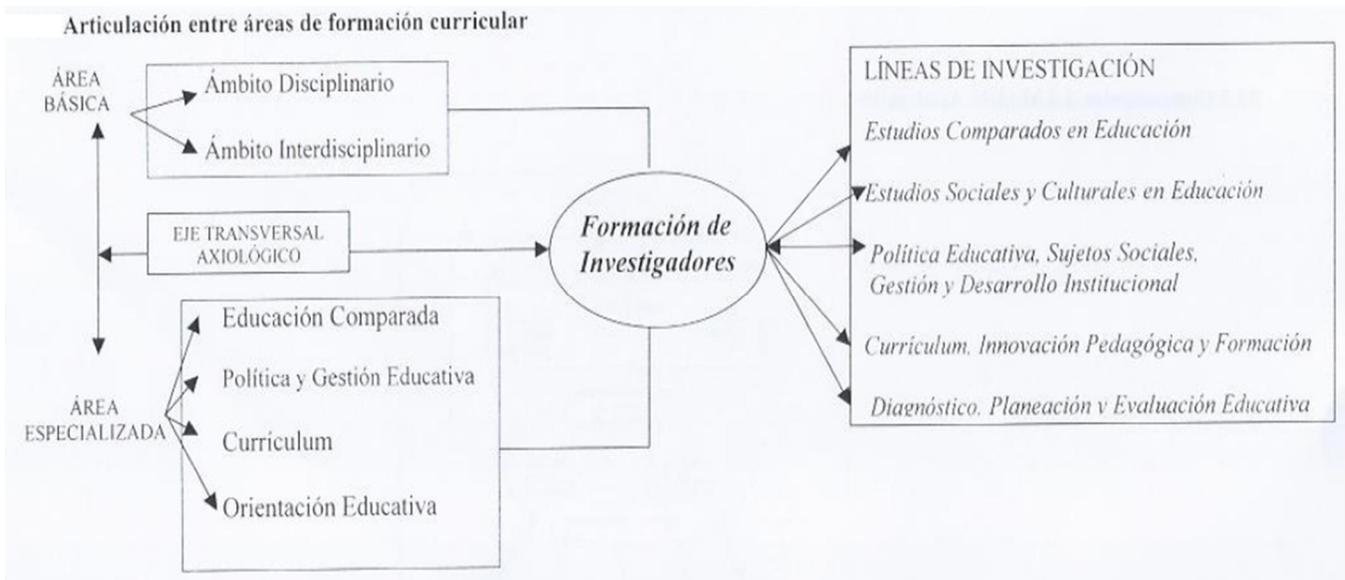
I. Datos generales:

- Nombre: _____
- Edad: _____ Sexo: M () F ()
- Grado académico: _____
- Antigüedad como docente: _____
- Teléfono donde se pueda localizar: _____
- Correo electrónico: _____

II. Desarrollo de tareas escriturales

- ¿Podría especificarme desde qué fecha ha dado clases en el programa de la Maestría en Ciencias de la Educación?
- ¿Qué seminarios son los que comúnmente ha impartido?
- En la lógica de Gimeno Sacristán, ¿qué tipo de tareas ha encargado a los estudiantes de las diferentes generaciones para evaluar el aprendizaje adquirido durante el seminario que cursó?
- De las tareas que implican el desarrollo de textos académicos:
 - Características
 - Recursos
 - Producto o finalidad
 - Dificultades
- ¿Podría explicar cómo esas tareas que implican el desarrollo de textos académicos pueden incidir en la formación como investigadores en los estudiantes que han cursado el programa?
- ¿Qué condiciones son necesarias para potencializar la producción de textos que sean lo suficientemente sólidos para ser considerados para la difusión del conocimiento? ¿Qué propondría usted?

Anexo VI



Fuente: UAEH, 2003