

La escritura en postgrado: Una dificultad que fortalece propuestas

Fulvia Morales de Castillo

Universidad de Panamá

Introducción

El desarrollo de habilidades de escritura académica en el espacio universitario de postgrado, específicamente en la Maestría en Lingüística del Texto Aplicada a la Enseñanza del Español de la Universidad de Panamá (UP), ha sido un gran desafío. Dicha situación se ha develado en este espacio porque los estudiantes deben desarrollar actividades propias de la comunidad disciplinar y de la investigación en el nivel superior, ejercicio para el que muchos no están preparados, dado que no poseen el entrenamiento necesario para llevar a cabo satisfactoriamente las tareas cognitivas que se requieren (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). De tan grande y magnífica experiencia, solo tomaremos uno de los ejemplos exitosos que se han llevado a cabo en dicha maestría.

El problema de la escritura es complejo en este ámbito de postgrado, ya que no solo toca a los estudiantes en su esfuerzo de la investigación y de la escritura de la tesis, también ha resultado un gran reto para la coordinación y para los profesores porque no ha sido fácil comprender la relación: coordinador - asesor - estudiante de tesis y discurso disciplinar. Esta realidad nos ha llevado a la indagación de prácticas de lectura y escritura académicas (Carlino, 2005; Parodi, 2010; Arnoux, 2009) que fortalecieran la escritura de las tesis. Tal búsqueda nos permitió conocer experiencias que pudimos adaptar y aplicar. En este capítulo, mostraremos una de estas prácticas, para la cual consideramos talleres y tutorías como espacios previos a la escritura de la tesis, organizamos sesiones para la reflexión y la discusión tanto de las propuestas de investigación como de los avances de escritura de la tesis.

A pesar de lo difícil que es el acercamiento al proceso de investigación, a la escritura y al cambio de representaciones por parte de los estudiantes y de nosotros los asesores, podemos presentar una experiencia que proviene de la primera cohorte de la Maestría en

del Texto (MLTAAE). Nos concentraremos en seis tesis de investigadoras que han servido de modelo para la organización del trabajo de final de esta maestría.

Antes de pasar a la experiencia misma, es conveniente describir de forma breve al primer grupo de egresados porque ellos han robustecido este programa de postgrado. Han conformado equipos de trabajo en una interacción que permite reflexionar, aprender, mejorar los cursos y atender los problemas. Este grupo defendió su tesis entre 2017 y 2018. Ellos recibieron clases

de reconocidos investigadores, tales como Giovanni Parodi y Marisol Velásquez, y escucharon conferencias de María Cristina Martínez, Elvira de Arnoux, Susana Hocevar, Antonia Martín Zorraquino, Ana María González Mafud, Gina Burdiles, entre otros. Estos egresados, ahora maestros en lingüística del texto, iniciaron en la UP los estudios de géneros (Swales, 2004; Halliday y Hasan 1989; Parodi, 2005); de la multimodalidad (Lemke, 1998; Parodi, 2010, 2015; Sadoski y Paivio, 2011; Mayer, 2005); de la comprensión y la escritura a través del currículum (Bazerman y Russel, 1994); y la alfabetización académica (Carlino, 2005), entre otros enfoques.

Este recorrido y estos contactos nos ha consolidado como grupo, nos ha hecho conscientes de la necesidad de reorganizar propuestas curriculares y didácticas que atiendan, según afirma Elvira de Arnoux, “la compleja incidencia de la escritura en la producción de conocimientos, en los niveles altos del sistema educativo” (2009:138); y lo que sostiene Parodi (2010), al señalar la relevancia de la verbalización de lo comprendido, requisito ineludible a través del cual el lector debe dar cuenta de lo que ha leído. ¿Qué quiero plantear al unir estos puntos de vista? Simplemente, que la lectura, la discusión, la negociación, el diálogo, la escritura y reescritura han guiado nuestras tareas. En fin, el conocimiento del contexto y todos los enfoques mencionados nos han ayudado a redefinir las actividades de reflexión para el desarrollo de habilidades de escritura para un texto tan exigente como lo es la tesis de maestría. Tarea que, en un principio, asumí como un compromiso de la coordinación del programa y que ahora he organizado en grupos de trabajo, gracias al apoyo de los primeros egresados.

A continuación, describiré los talleres de discusión de lecturas (oralidad) y de evaluación del plan de investigación ante pares (Arnoux, 2009); los espacios de tutorías (tesista-tutor-pares o solo tutor-tesista); la orientación para la presentación de ponencias en congresos nacionales e internacionales; y, por último, el taller destinado a la organización de la sustentación de la tesis. Este trabajo se realizó durante dos años con el propósito de acercar a las tesis a las tesis al saber disciplinario y a la producción escrita de los capítulos de su investigación.

Problema- reflexión

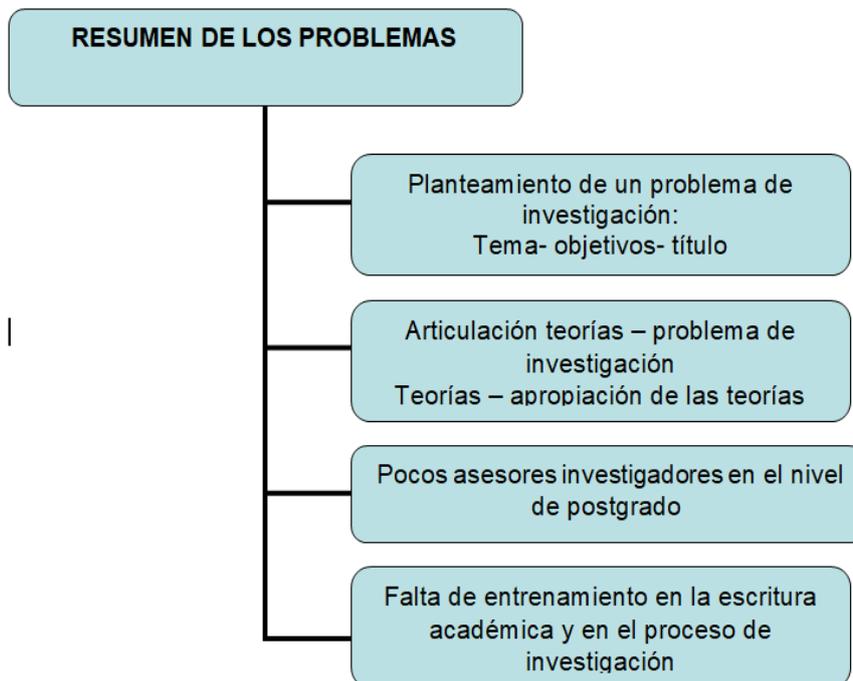
La tesis para todos los estudiantes de la primera cohorte y de las siguientes ha representado una barrera muy alta para la que hay que prepararse para poder saltar aun con tropiezos. El gran problema ha sido establecer la relación teorías – metodología - objeto de estudio – conclusiones- propuesta: producto complejo que debe ser un aporte para los otros que interaccionan en los diversos espacios educativos.

Previo a la explicación de los problemas, es necesario precisar que la MLTAAE tiene una salida lateral: cuando los estudiantes completan el primer año de estudios deben presentar un anteproyecto de investigación en el **Taller de Investigación 1**; una vez aprobado dicho anteproyecto, reciben el título de especialista en lingüística del texto. En este **Taller de Investigación**, los estudiantes tienen grandes dificultades para plantear el problema de investigación a tal punto que, en este momento, abandonan el programa, dejan el primer título en suspenso. Un ejemplo ilustra lo dicho: de la primera cohorte de 40 estudiantes, solo 23 presentaron sus anteproyectos y continuaron los cursos de la maestría. Y, al final, después de un año más de estudios y dos años de investigación solo aprobaron la presentación escrita de la tesis y la defensa oral —que, en la UP, denominamos sustentación de la tesis— solo 16 estudiantes de los 23. De esos 16 estudiantes, seis tesis, que deseaban desarrollar el tema de la comprensión y la escritura, estuvieron bajo mi dirección. Fue una tarea difícil como tutora, una propuesta de organización de un proceso que partió de la pregunta ¿en qué medida podré orientar a estas estudiantes a producir un conocimiento nuevo y a insertarse en el saber interdisciplinario?

Problemas específicos

La elaboración del anteproyecto y la tesis exigen, tal como señala Di Stefano (en Arnoux, 2009), una articulación entre las teorías que se deben dominar, los saberes ya adquiridos en la licenciatura y la aplicación de esas revisiones del estado del arte a casos particulares. Entender esta articulación ha costado mucho y sabemos que a penas estamos entrando en su abordaje.

Otro aspecto que nos hizo detenernos y reflexionar fue la carencia de tutores con experiencia en investigación: no contábamos con una nómina de profesores asesores de tesis y tuvimos que apoyarnos en investigadores internacionales. Además, no existían documentos que orientaran los procesos de investigación y la escritura de tesis de lingüística.



Perspectiva teórica

¿Cómo ayudar a las tesis ante tan complejo problema? Me dieron luces para enfrentarme a esta tarea, en primera instancia, mi experiencia en el campo de la comprensión lectora y, por otra parte, el contacto con dos investigadoras de la UP y con internacionales como Giovanni Parodi, Gina Burdiles, Paula Carlino y, sobre todo, con el grupo de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Este último vínculo se estableció en julio de 2017, a partir del convenio que designa a la Universidad de Panamá, sede de la Cátedra. Esta relación ha sido un gran respaldo para que pudiera direccionar el trabajo de talleres y tutorías que había iniciado con mis estudiantes a finales del 2016. Ese año, 2017, en el marco de la inauguración, sustentaron los tres primeros egresados de nuestra maestría, dos dirigidos por investigadores internacionales.

Desde ese momento, replanteamos el trabajo con las seis tesis desde la lectura y discusión conjunta. Analizamos y reordenamos los planes de trabajo, que habían sido

propuestos en las líneas de investigación de la lectura y la escritura para diferentes niveles educativos. Nos apropiamos de conceptos, vimos el texto como una reconstrucción de sentidos desde la relación de las distintas pistas que contiene y del conocimiento previo del lector (Carlino, 2005). Pero también desde una “[...] perspectiva psicosociolingüística, psicológica, por cuanto consideramos la comprensión como producto de procesos mentales estratégicos; social por cuanto el contexto cultural y situacional que determina la diversidad de textos; lingüística, puesto que aquello que pretendemos que los lectores enfrenten son actos de comunicación mediante la modalidad escrita de la lengua, esto es, textos escritos” (Parodi, 2010). En síntesis, revisamos estas teorías y modelos tratando de acomodar e integrar toda esta visión de lectura y escritura al plan de trabajo de las investigaciones cada una con los ajustes convenientes.

Las tesis siempre tuvieron claro que debían revisar las teorías, comprenderlas, explicarlas a otros y aplicarlas para producir conocimientos (Arnoux, 2004). Por lo anterior, en las primeras reuniones, la discusión de la fundamentación teórica que las seis tenían en común fue el centro. Comentamos, la Teoría Construcionista de Graesser (1994), la Alfabetización Académica según Carlino (2005) y la Teoría de Comunicabilidad de Parodi (2010), entre otras que eran comunes a todo el grupo. La dirección de los talleres se organizó desde las propuestas de Arnoux. (2004, 2009): espacios de reflexión para tratar las funciones de la escritura.

Aspectos metodológicos de la investigación o de la propuesta pedagógica

Se trabajó con una orientación sistemática de coordinación, tesis y pares. Organizamos los talleres de entrenamiento para mejorar la producción de textos entre pares (Arnoux, 2004, 2009). Las seis tesis compartieron estos talleres y luego, seguimos jornadas de tutorías durante dos años y, al cabo de ese tiempo, se acercaron al discurso disciplinar y a la producción y desarrollo intelectual que son exigencias de las investigaciones.

Los talleres estuvieron agrupados en tres fases: de acercamiento a las teorías y a los saberes disciplinares, al proceso de investigación y a la defensa de la tesis. Para poder orientar a las tesis, trabajamos primero en talleres de discusión de las teorías que eran comunes a todas (Arnoux, 2006). El tema de las tesis era la comprensión lectora y la producción escrita en diferentes niveles educativos: diagnóstico para medir habilidades de lectura y escritura; análisis de textos multimodales de dos disciplinas distintas; un trabajo de observación de la clase de lectura; y un análisis de la organización retórica de las introducciones de tesis de maestría.

Posteriormente, ya con el plan de la investigación aprobado en conjunto, se organizaron las tutorías mensuales y, al final, en la elaboración del último capítulo, dichas tutorías se convirtieron en pequeñas presentaciones que se hacían a estudiantes investigadores de la licenciatura, es decir, estudiantes ajenos al campo disciplinar y se escuchaban sus comentarios.

Actividades realizadas por el grupo de las seis tesis (GT1): talleres entre pares

El Taller I, que se organizó en sesiones para discutir teorías, fue una forma de adentrarnos al campo disciplinar y a la elaboración de la fundamentación teórica de la organización del marco teórico de la investigación. Se elaboraron resúmenes que fueron presentados y discutidos entre pa-

res. Las tesis presentaron su interpretación de la teoría y como la utilizaría en su investigación. Al final, se reorganizó el marco teórico y se ajustó a los requerimientos de cada investigación.

El **Taller 2** consistió en la organización del índice del trabajo para ordenar la propuesta de forma global y plantearnos las diferencias entre las seis tesis. Se acordó que terminadas las conclusiones se cerraría la tesis con una propuesta de formación para los docentes del nivel en el que se ubicaba la investigación. Además, se sometieron a la discusión los títulos propuestos por cada una y la metodología que se emplearía y las fases para la recolección de los datos.

A partir de esta sesión se organizaron las siguientes actividades:

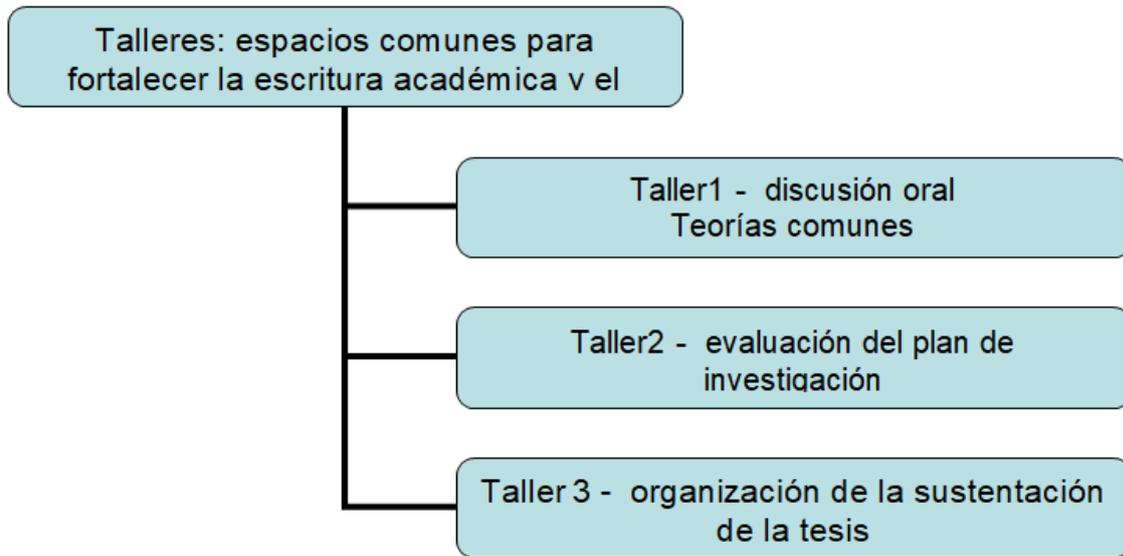
- Sesiones de trabajo con expertos investigadores del área de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales. Textos que se examinarían en estas investigaciones.
- Actividades de pilotaje y revisión de instrumentos de investigación por expertos.
- Elaboración de resúmenes y presentaciones (*power point*) para ponencias en congresos nacionales e internacionales. Solo dos de las seis cumplieron con este compromiso a eventos, después de haber sido sometidos los resúmenes a la evaluación de estudiantes egresados.

El **Taller 3** enfocado en el entrenamiento de la defensa de la tesis. Se organizó por separado cuando ya las tesis habían culminado la investigación y el documento final reposaba en manos de los miembros del jurado. Aclaremos que en la UP la sustentación de las investigaciones se realiza frente a un jurado que está integrado por el asesor de la tesis y por dos profesores, quienes deben conocer del tema por investigación o por experiencia. Además, debe estar presente un representante de la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado. Los dos profesores y el asesor o director deben evaluar la exposición oral del tesista con 25% de la evaluación total. Para esta evaluación, pueden hacer hasta tres preguntas que solo apunten a la presentación oral, no al trabajo escrito.

La exposición es abierta y se realiza en una sala de conferencias o en una de las aulas de talleres. El público, que generalmente lo componen estudiantes pares o estudiantes egresados, profesores y administrativos, conoce el proceso y sabe que es una actividad formal. Las personas procuran no interrumpir, por eso son puntuales.

El tesista debe sustentar su trabajo entre 20 y 30 minutos, no puede leer ningún documento, pero sí puede apoyarse con un *power point* que debe mostrar la organización de la tesis (justificación, objetivos, fundamentación teórica y metodología, análisis de los datos, conclusiones, y en el caso de nuestra maestría, una propuesta didáctica).

En esta fase, las tesis, mediante un discurso explicativo-argumentativo apoyado en un *power point*, expusieron al público y al jurado cómo el entramado de la investigación lleva a una demostración y a unos hallazgos que pueden servir para elaborar una propuesta de formación. Por primera vez, se presentaron en nuestro ámbito académico de postgrado investigaciones que miraban uno de los temas cruciales para la sociedad panameña: la comprensión lectora y la escritura con un proyecto de mejora.



Otras actividades

Las **Tutorías tesista-asesor** consistieron en actividades de escritura y reescritura de los capítulos (avance y revisión) y en algunos casos se consultó con los pares que ya habían sustentado su proyecto para tener otro punto de vista. El primer capítulo que abordamos fue el teórico para poder facilitar la relación teoría-aplicación. Aquí en el espacio tutorial se organizó el plan de escritura de los capítulos, modelo similar para todas. Las investigaciones orientadas fueron las siguientes:

- 1) diagnóstico de comprensión y producción de textos multimodales para sexto grado en dos años diferentes 2017 – 2018. Textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- 2) diagnóstico de comprensión lectora y escritura del resumen para noveno grado. Textos de Ciencias Naturales y de Historia.
- 3) Análisis de la estructura multimodal de dos libros de sexto grado: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- 4) Registro de las estrategias y actividades de comprensión aplicadas por los maestros de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de sexto grado.
- 5) Estructura multimodal de los libros de Ciencias Naturales e Historia de noveno grado.
- 6) Organización retórica en treinta introducciones de tesis de maestría de dos disciplinas: Literatura y Biología.

Como se puede observar por los enfoques de las investigaciones, se trabajó con diferentes teorías y desde el nivel de sexto grado hasta el universitario.

Presentación de resultados

Concluido este ingente ejercicio de talleres y tutorías, se defendieron las tesis. En ellas se observó un discurso explicativo-argumentativo que siguió un plan de trabajo: planteamiento de un problema, fundamentación teórica, metodología ajustada a la investigación, resultados y análisis,

conclusiones y una propuesta didáctica. Las tesis mostraron dominio del tema, explicaron toda su experiencia investigativa, discutieron sus resultados y presentaron su propuesta, aporte en el campo de la lingüística aplicada. Así, con esta experiencia, quedó claro que el trabajo entre pares y la organización de un plan de escritura llevado en consonancia con el asesor orienta a los estudiantes de tesis de maestría.

A partir de esta experiencia, la coordinación estableció que, en el capítulo III, en cada tesis, se presentarían los resultados y se analizarían; luego, se ubicarían las conclusiones y la propuesta didáctica. Por ejemplo:

CAPÍTULO III. Resultados y análisis

3.1. Primera instancia de resultados

3.1.1. Análisis...

- Discusiones

3.2. Segunda instancia de resultados

3.2.1. Análisis...

- Discusiones

3.3. Resumen

Conclusiones

Propuesta didáctica

Bibliografía

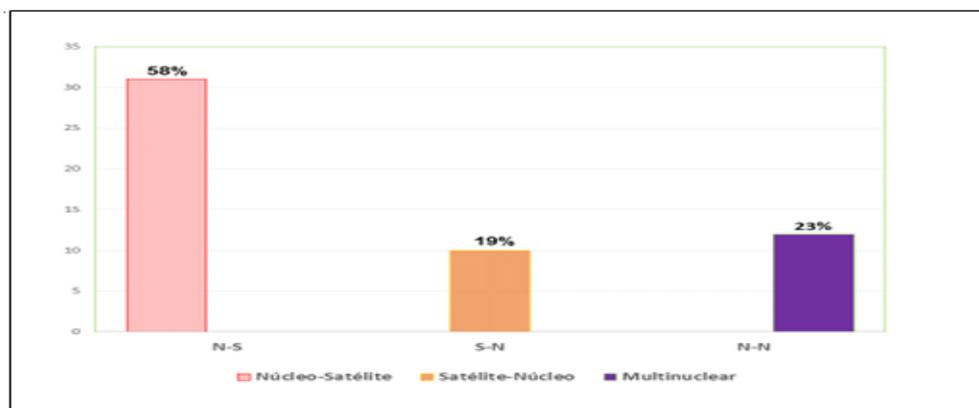
Anexos

En cuanto al plan de redacción, se decidió que los resultados debían consignarse y discutirse desde la multimodalidad, por gráficos, tablas, matrices. Como todos eran estudios comparativos, resultó muy interesante observar las diferencias de las presentaciones de las tesis, según los propósitos, los objetos de estudio, las áreas disciplinares y los niveles educativos.

A continuación, se pueden leer algunos de los resultados de las investigaciones asesoradas.

4.3.1. RELACIONES INTERMODALES ENTRE EL ARTEFACTO DIAGRAMA Y EL COTEXTO VERBAL. LIBRO DE CIENCIAS NATURALES DE SEXTO GRADO (CN-6)

El gráfico 6 presenta la función del artefacto tabla con el cotexto verbal dependiendo del vínculo: Núcleo-Satélite (N-S), Satélite-Núcleo (S-N) o Multinuclear (N-N)



Pregunta 5: Según lo leído, ¿por qué el agua del aire está en estado gaseoso?

Respuesta = Porque está en forma de vapor de agua.

Puntaje máximo: 4 puntos Nivel de comprensión: inferencial local causa y efecto.

En la siguiente tabla se ve el resultado de la redacción del resumen de los estudiantes de noveno grado e inmediatamente después uno de los resultados del diagnóstico aplicado a los estudiantes de sexto grado: **tabla 10** y **gráfico 5**.

Tabla 10. Comparación entre los niveles de logro en el resumen de Historia y el de Ciencias Naturales

Resumen	A Correcto	B Parcialmente correcto	C Incorrecto	D No responde
Historia	4	46	0	0
Ciencias Naturales	1	46	3	0

Fuente: diseño propio, con base en resultados de pruebas aplicadas a estudiantes de 9°.

Nota: D (no responde), en blanco; C (incorrecto) no considera descriptores; B (parcialmente correcto), considera mínimo un descriptor; A (correcto), considera todos los descriptores.

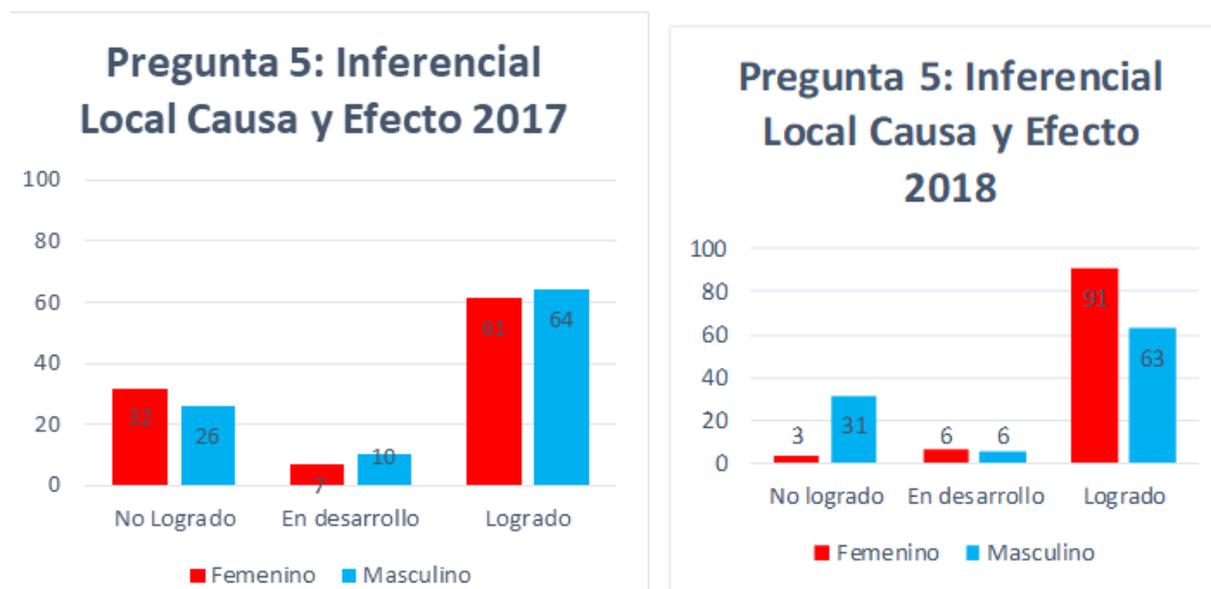


Gráfico 5: Resultados de la pregunta 5 “causa y efecto” de Ciencias Naturales de 2017-2018

Este último gráfico es solo un ejemplo de los resultados arrojados en el análisis de las movidas de la introducción de las tesis de maestría del área disciplinar de literatura: **fig. 5**.

Reflexiones y discusión

En nuestra Maestría en Lingüística del Texto (MLTAAE) —aprobada en 2013 como especialización y como maestría en 2014 por la Universidad de Panamá (UP) — tenemos un problema: la propuesta y escritura de la tesis. Sin embargo, la conducción apropiada a través de diferentes vías —organización de talleres para la orientación del proceso de la investigación; la organización del plan de trabajo; las actividades de tutorías de escritura y reescritura de los capítulos, las presentaciones de avances de la investigación en congresos nacionales e internacionales; las evaluaciones orales y escritas por parte de pares y de expertos— ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias habilidades lectoras y de escritura académica.

Así, a partir del GTI, se estableció la organización de las tesis de la Maestría en Lingüística del Texto, cuyo perfil de egresado tiene como meta formar un investigador que aporte a la lingüística aplicada, que organice proyectos que tengan como objetivo desarrollar habilidades lectoras y de producción escrita en otras disciplinas y en todos los niveles educativos.

En este programa se han preparado tres generaciones, y con algunos de los primeros egresados (entre ellos, las seis tesistas) consolidamos un equipo de investigadores, cuyo propósito es la autocrítica, la formación y actualización constante del programa de maestría para obtener pronto la acreditación internacional de este plan de estudios.

Conclusiones

La experiencia expuesta permite concluir que el entrenamiento en talleres de discusión de lecturas y de escritura, y de las otras actividades explicadas, insertan al estudiante de postgrado en el área disciplinar. La producción escrita de las seis estudiantes estuvo acompañada por el diálogo con su tutor, con sus pares, con expertos de las disciplinas a las que pertenecían los textos examinados; todo en el contexto de talleres de organización previa, de desarrollo de la escritura propiamente tal y de la culminación con el entrenamiento de la defensa de la tesis.

En los talleres, organizamos la propuesta de investigación, sus fases, las sesiones con otros expertos. Se orientó el camino que durante dos años recorrimos; durante ese tiempo se negoció y se hicieron constantes ajustes. Fue un acompañamiento que transmitió seguridad a las tesistas.

Así, con estas actividades conversacionales y de escritura homogeneizamos los planes; los métodos y técnicas para aplicar diagnósticos, para ordenar instrumentos de análisis de datos y presentar estadísticas. Se trabajó de forma coordinada. Ahora estas estudiantes son responsables de cursos y colaboran conmigo en la orientación de proyectos de investigación, en la reorganización y en la lectura de avances de tesis.

Actualmente, por la extraordinaria experiencia vivida en el proceso de escritura de la tesis, comprendemos mejor las dificultades de los estudiantes que estudian en los diferentes cursos del programa y podemos orientar con métodos más apropiados y ofrecer convenientes formas de resolución. Evidentemente, no podemos solucionar todo, pero hemos iniciado la reflexión sobre una cuestión sumamente compleja: la escritura de la tesis de maestría en lingüística aplicada.

Referencias bibliográficas

Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Biblos.

Arnoux, E. (2004) "La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado". Revista de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en Internet en <http://maestría.rec.uba.ar/Tres/articulos.htm>

Arnoux, E. (2006) "Incidencia de la lectura de pares y expertos en la escritura de tramos del trabajo de tesis". ELA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 44.

Disponible en internet en <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/articulo/86-incidencia-de-la-lectura-de-pares-y-expertos-en-la-reescritura-de-tramos-del-trabajo-de-tesispdf-psQKc-articulo.pdf>

- Arnoux, E. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado*, Buenos Aires: Arcos.
- Bazerman, C., & Russell, D. R. (Eds.) (1994). *Landmark essays on writing across the curriculum*. Davis, CA: Hermagoras Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Graesser, A.C., Singer, M. y Trabasso, T. (1994): Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspect of language in a social semiotic perspective*. Inglaterra: Oxford University.
- Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. En J. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science*. Londres: Routledge.
- Mayer, R. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. En R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montolío, E. (2014). *Manual de escritura académica*, volII. Barcelona: Ariel.
- Parodi, G. (2010). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parodi, G., y Burdiles, G. (Eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos. Géneros, corpus y métodos*. Chile: Editorial Planeta Chilena S.A.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2011). Lexicons, contexts, events, and images: Commentary on Elman (2009) from the perspective of Dual Coding Theory. *Cognitive Science*.
- Swales, J. (2004). *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge Press.