



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
SISTEMA DE UNIVERSIDAD VIRTUAL

# Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales

“Prácticas de escritura académica y literacidad:  
análisis de una maestría en modalidad virtual”

MODALIDAD DE TITULACIÓN

**Tesis**

NOMBRE DE LA AUTORA

**María Fernanda Saldívar Prado**

NOMBRE DE LA DIRECTORA

**Dra. Blanca Estela Chávez Blanco**

Octubre de 2023

*Agradezco a la Dra. Blanca Estela Chávez Blanco, por su guía,  
dirección y acompañamiento durante este proceso de investigación.  
Al Dr. Gregorio Hernández Zamora, por su valiosa revisión,  
palabras y lecciones, siempre son una fuente de inspiración.  
A Julián Hernández, por permanecer, acompañarme y  
entender mis procesos; sin ti esto no sería posible.  
A mi madre, por impulsarme a ser mejor y lograr mis metas.*

# Índice

Introducción.....	5
Capítulo 1. Contexto.....	10
La educación en línea en México .....	10
Posgrados en línea en México .....	15
Antecedentes contextuales del problema.....	21
La tesis, un desafío latente en los posgrados en línea .....	21
Planteamiento del problema .....	32
Contexto de la investigación, la MGAAV .....	33
Objetivo de la investigación .....	36
Objetivos específicos de la investigación.....	36
Preguntas guía de la investigación.....	37
Supuestos de la investigación.....	37
Justificación .....	38
Capítulo 2. Marco teórico.....	41
Literacidad y escritura académica, herramientas clave para la investigación en un posgrado .....	42
Literacidad crítica en los contextos digitales.....	47
Capítulo 3. Metodología.....	59
Selección de la metodología.....	61
Contexto y participantes .....	64
Diseño de los instrumentos.....	66
Evaluación de la escritura académica en otros contextos.....	67
Nuestra propuesta .....	72
Diseño del segundo instrumento: guion de la entrevista .....	78
Capítulo 4. Análisis de resultados .....	83
Escritura académica.....	83

Gramática y ortografía.....	85
Organización.....	89
Convenciones de citación y referenciación .....	90
Vocabulario .....	91
Voz discursiva .....	93
Literacidad crítica.....	97
Antecedentes formativos y perfil profesional del participante.....	98
Búsqueda y uso de información.....	102
Pensamiento crítico .....	106
Impacto del aprendizaje en las actividades profesionales .....	114
Condiciones para la producción escrita.....	116
Condiciones externas.....	123
Capítulo 5. Discusión de los resultados.....	128
Escritura académica y literacidad crítica en el contexto digital analizado .....	129
Elementos del programa educativo .....	142
Conclusiones.....	150
Propuesta .....	154
Referencias .....	159
Anexos.....	166

## Introducción

La producción de textos académicos es una actividad común dentro de las instituciones educativas, ya que permite expresar de manera concreta qué se está investigando desde el ámbito educativo con un nivel de calidad observable, entre diversas actividades. Dentro de los posgrados, la entrega de estos documentos (como la tesis, el trabajo recepcional, el proyecto de investigación o publicaciones científicas en revistas, coloquios o congresos) es un requisito obligatorio para que los estudiantes obtengan el grado al que aspiran.

Al estudiar cómo se desarrollan los proyectos de investigación en los posgrados que se llevan a cabo en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) –desde su planeación y organización hasta su desarrollo y culminación–, se observan múltiples aspectos y dimensiones que podrían analizarse como objetos de estudio, relacionados con la práctica de la escritura académica como área de investigación, la literacidad y el desarrollo del pensamiento crítico durante esta etapa formativa.

Una de las características deseables en los textos académicos es que haya claridad en lo que se expresa. Se espera que estos documentos presenten un nivel óptimo de coherencia textual y fluidez para lograr el propósito de lo que se busca comunicar. No obstante, estudios recientes demuestran que aún se requiere fortalecer las habilidades de escritura académica en los estudiantes de posgrado, ya que estas actividades representan un desafío en términos de construcción de discursos críticos y coherentes. Esta problemática se extiende a niveles formativos previos, incluso hasta educación básica, pues México es uno de los países con niveles más bajos en las pruebas de desempeño de escritura y redacción (Hernández, 2009, 2019, 2020).

En este sentido, la formación de estudiantes con pensamiento crítico en cualquier nivel formativo –en especial en la educación superior– es urgente en el contexto social y político que atraviesa México, ya que este es indispensable para interactuar con el entorno desde una perspectiva consciente, capaz e informada. Las prácticas de literacidad crítica en los espacios

educativos son una herramienta para fortalecer estas habilidades, por medio de la escritura, la lectura y el cuestionamiento de la información a la que se tiene acceso (Vargas, 2016; Quesada y Hernández, 2020; Hernández, 2019, 2020). La importancia de considerar las prácticas de lectura y escritura como herramientas que fomentan el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes, sin importar su nivel educativo, radica en que, a través de estas actividades se problematiza, reflexiona y comprende la realidad (Acevedo, 2013).

La producción de textos académicos durante el posgrado es una actividad que los estudiantes realizan de forma constante, ya que en esta etapa formativa se requiere la entrega de diversos documentos que evidencian su aprendizaje y avance. En la modalidad virtual se requiere, además, de una comunicación constante por medio de las herramientas digitales y los espacios en la red entre los estudiantes y sus asesores, lo que les exige fortalecer sus habilidades en el uso del lenguaje escrito para tener una mejor comunicación y aprovechamiento de los ambientes virtuales.

Además, encontramos que en la formación de estudiantes de posgrado en ambientes virtuales existen diversas problemáticas y factores que intervienen en el proceso de titulación, entre las cuales la culminación del proyecto de titulación es uno de los principales desafíos (Álvarez *et al.*, 2023). Es por lo anterior que el presente proyecto de investigación tiene como objetivo estudiar, desde una mirada sistémica, cómo los estudiantes de un posgrado en línea construyen sus proyectos de titulación, considerando las prácticas de escritura académica, literacidad y pensamiento crítico que engloban estas actividades como elementos de un análisis situacional que dan cuenta del contexto sociocultural y digital del sujeto que las realiza.

Esta problemática se inscribe en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) *Gestión del aprendizaje en ambientes virtuales* de la Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales (MGA AV), y tiene como resultado la elaboración de dos instrumentos para analizar la escritura académica y la literacidad crítica en los estudiantes de posgrado. Se reconoce el valor de esta investigación como un análisis que brinda un panorama de reflexión sobre el proceso formativo que se realiza en la MGA AV (contexto en

el que se realiza el estudio), necesario para que los estudiantes culminen esta etapa con éxito y obtengan el grado académico deseado.

El interés por realizar esta investigación surgió principalmente debido a mi trayectoria profesional y académica, en la que me he desempeñado en procesos editoriales y de formación en los ambientes virtuales. Desde esta experiencia, he coincidido con investigadores y estudiantes de posgrado en las áreas formativas de las ciencias sociales y humanidades, quienes han experimentado los procesos de investigación como procesos complejos, estresantes y altamente desafiantes.

Asimismo, mi experiencia en la elaboración de mi tesis de licenciatura fue un proceso que se demoró casi dos años, durante los cuales me vi retada y desafiada por las habilidades de análisis e investigación que requiere la formación como licenciada en filosofía. Lo cierto es que estos encuentros con la escritura y las investigaciones me llevaron a cuestionarme por qué los procesos de investigación representan una problemática para los estudiantes, en especial durante los posgrados.

Por esta razón, me propuse realizar esta investigación, que se conforma por dos grandes rubros: por una parte, los elementos propios de la redacción de textos académicos, como la ortografía, la coherencia textual que, se espera, los estudiantes de posgrado ejerzan con gran capacidad; en segundo plano, consideré relevante analizar los contextos socioculturales en los que los estudiantes de posgrado se desenvuelven, pues la formación en línea a nivel posgrado reúne características particulares de estudiantes que optan por esta modalidad y que, con frecuencia, pueden dificultar el proceso de elaboración de estos productos.

En este sentido, mi directora de tesis, la Dra. Blanca Chávez, y yo recorrimos un camino extenso, riguroso y reflexivo en busca de comprender la complejidad del contexto en el que se desarrollan los proyectos titulación con base en una muestra conformada por estudiantes de la MGA AV. En este recorrido, enfrenté a los desafíos que advertía en un inicio, como la falta de tiempo para realizar esta tesis, debido a las ocupaciones que desempeño en mis proyectos profesionales. No obstante, reconozco en esta investigación resultados interesantes que nos guían a una comprensión mayor de los retos que el proyecto de titulación plantea

para los ambientes virtuales de aprendizaje, así como posibles áreas de mejora e intervención que pueden apoyar en estas prácticas.

Todo esto partió de un análisis de las prácticas de escritura académica y literacidad crítica en los estudiantes de posgrado desde una mirada sistémica, pues consideramos que las habilidades que se requieren para la elaboración de un proyecto de esta naturaleza deben, en la medida de lo posible, dar cuenta de las realidades que viven quienes se forman en los contextos digitales, de forma que logren expresar con éxito los saberes adquiridos en el posgrado y aplicarlos en su realidad.

La organización de la tesis se compone por cinco capítulos: en el primero se presenta el contexto general de la educación a distancia en México y la formación en los posgrados, donde se analizan los retos y desafíos que se enfrentan en los contextos digitales para la formación de estudiantes de posgrado. Asimismo, se describe el contexto en el que se encuentra el posgrado, la MGA AV, el planteamiento del problema y su justificación, las premisas y las preguntas guía de la investigación.

En el segundo capítulo se desarrollan los antecedentes contextuales del problema, por medio de una recapitulación de los aportes y resultados de investigaciones que analizan problemáticas afines, y se presentan las bases conceptuales de esta investigación, con el marco teórico, donde se contrastan y analizan algunos aportes de investigaciones recientes sobre la literacidad crítica, las prácticas de escritura académica y la formación en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Por otra parte, en el capítulo tres se describe la metodología, el proceso de elaboración y validación de los instrumentos contruidos para realizar la investigación: una rúbrica para la evaluación de los textos y un guion de entrevista semiestructurada para identificar las experiencias de los participantes al elaborar su proyecto de investigación. En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la aplicación de los instrumentos, mientras que en el quinto se expone la interpretación de la información obtenida y se discute con base en los supuestos teóricos considerados en un inicio, nuestros objetivos y supuestos de investigación.



Finalmente, se describen las conclusiones de la investigación y se señalan futuras vías de estudio que emergen después de este análisis y se desarrolla una propuesta que tiene como propósito resaltar los hallazgos de nuestra investigación en relación con las fortalezas y áreas de mejora identificadas en el contexto de la investigación para promover el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes, por medio de la literacidad y la escritura académica.

# Capítulo 1. Contexto

## La educación en línea en México

La educación en línea se ha posicionado como una de las principales alternativas para los estudiantes que, por diversas razones, no pueden acceder a la formación presencial o tradicional, ya sea por su ubicación geográfica, sus recursos económicos o por las labores que desempeñan. Asimismo, esta modalidad responde a las necesidades actuales de nuestro contexto, que está cada vez más inmerso en procesos globalizados y que hacen uso de las nuevas tecnologías (Moreno, 2015; Contreras y Méndez, 2015; Álvarez *et al.*, 2023).

Gracias al uso de la tecnología, la educación en línea proporciona esquemas de formación flexibles, tanto para los estudiantes como para las instituciones educativas que ofertan estos programas, ya que los procesos formativos se desarrollan en contextos digitales operan a través de espacios virtuales, donde convergen diversos actores educativos que se ubican en distintos puntos geográficos, los cuales participan de forma colaborativa –aunque no necesariamente simultánea o sincrónica– en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno, 2015; Cabero y Llorente, 2007).

A raíz de la pandemia por covid-19, la educación a distancia emergió como la alternativa principal que permitió dar continuidad a las actividades educativas, por lo que todo el ámbito educativo se vio en la necesidad de identificar y utilizar las herramientas digitales que permiten llevar a cabo el aprendizaje en los espacios digitales. En este escenario, el concepto *enseñanza remota de emergencia* (ERE) se posicionó como un término que daba cuenta de las múltiples y diversas estrategias que los docentes y las instituciones educativas implementaron para no detener la labor educativa (Area-Moreira, 2021; González, 2021).

En este contexto, todo el sector educativo se centró en la búsqueda e implementación de estrategias para continuar con las labores formativas. A pesar de esto, en la ERE existieron modelos educativos en los que todo el contenido de los cursos presenciales fue trasladado a

la modalidad en línea, empleando las mismas estrategias didácticas y formas de evaluación, sin obtener los resultados esperados. Es decir, la ERE utilizó estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicionales para los contextos digitales, lo que evidenció la necesidad de que los actores educativos fueran partícipes de las metodologías de la educación en línea, distintas de las que se emplean en el contexto presencial (González, 2021).

Además, en este contexto se volvió evidente la formación asimétrica en las competencias digitales por parte del profesorado y el estudiantado, en todos los niveles educativos (Zorrilla y Castillo, 2023). Esto fue visible especialmente en las instituciones educativas e instancias que no estaban preparadas para atender la situación emergente ocasionada por la pandemia, en términos de infraestructura y capacitación de los actores educativos involucrados en dar continuidad a las actividades académicas en los contextos digitales.

Si bien la ERE representó un acercamiento por parte un gran porcentaje de los actores educativos a las modalidades a distancia de la educación, lo cierto es que los esfuerzos por desarrollar ambientes educativos exitosos en los espacios virtuales es una labor a la que se ha dedicado bastante tiempo y esfuerzo en el contexto internacional y nacional. En el caso de México, los primeros avances en la educación a distancia se presentaron en 1944, con la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) (Moreno, 2015; Contreras y Méndez, 2015; Navarrete y Manzanilla, 2017), el cual tuvo el propósito de capacitar por correspondencia a los maestros que capacitaban en las zonas rurales.

El surgimiento de las modalidades de educación a distancia en México respondió principalmente a las necesidades formativas que no lograban ser cubiertas completamente por los modelos tradicionales. En relación con esto, Moreno (2015) identifica los siguientes elementos fundamentales que dan cuenta del origen de la educación a distancia:

- 1) Los límites que supone la educación escolarizada o tradicional, en relación con los tiempos, espacios y métodos que buscan ser más flexibles.
- 2) El desarrollo de medios y formas de comunicación actuales que permiten las interacciones a la distancia, en distintos lugares y momentos.
- 3) Las políticas educativas vigentes que permiten la generación de los programas a distancia (Moreno, 2015, p. 4).

En este sentido, los modelos educativos a distancia buscan proporcionar esquemas de formación que sean más flexibles y respondan a las necesidades sociales, culturales, profesionales y políticas del contexto en el que emergen, así como de las políticas y normas de las instituciones que ofrecen estos programas.

En el caso de la educación superior en México, las instituciones educativas que apuestan por la educación en línea buscan, entre otras cosas, diversificar sus programas, incrementar su matrícula y adaptarse a las nuevas necesidades del contexto laboral y profesional, donde las habilidades digitales son altamente demandadas (Navarrete y Manzanilla, 2017). Por esta razón, diversas universidades han apostado por la formación en línea mediante sistemas de educación abierta y a distancia, así como completamente en línea y virtuales, que gestionan los ambientes de aprendizaje mediante el uso de plataformas digitales y herramientas tecnológicas.

Durante la década de 1970, México atravesó un proceso de innovación orientado a expandir los servicios educativos, así como a incorporar la tecnología educativa y atender las problemáticas que se enfrentaban en ese contexto, como el rezago educativo, la alta demanda por los servicios formativos y los cambios en la sociedad de ese momento (Navarrete y Manzanilla, 2017). En ese contexto, en 1973 se creó el Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que más tarde sería el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED); asimismo, en 1974, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) dio apertura a su Sistema Abierto de Enseñanza (SAE), en busca de implementar modelos formativos más flexibles y dinámicos.

Si bien estos avances determinaron un antes y un después en los procesos de formalización de la modalidad abierta y a distancia en las instituciones de educación superior, no fue sino hasta la década de 1990 que las universidades incorporaron estrategias de formación distintas a las que se empleaban en los contextos tradicionales, hasta llegar al contexto actual, en el que la mayoría de las universidades en México ofertan programas en modalidades no escolarizadas, a distancia y en línea (Navarrete y Manzanilla, 2017; Moreno, 2015).

Las instituciones educativas que ofertan programas educativos a distancia cubren desde la educación del nivel medio superior hasta los posgrados y especialidades de educación superior. Por mencionar algunos ejemplos, en México se encuentra el Sistema de Universidad Virtual (SUV, UDGVirtual) de la Universidad de Guadalajara (UdeG); el SUAyED de la UNAM; la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD); la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG); la Dirección de Educación Multimodal de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); el sistema virtual de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); la Coordinación General de Universidad Virtual de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); o la Dirección General de Innovación Educativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), entre numerosas instituciones que apuestan por la educación a distancia y virtual en nuestro país.

A pesar de los avances que se han tenido en México en materia de educación a distancia, los principios que regulan estos programas aún se encuentran en proceso de consolidación, pues las políticas educativas federales e institucionales requieren ser actualizadas y aplicadas de forma efectiva en los diversos contextos en los que se practica esta modalidad. Esto se evidencia en las diversas formas en las que las universidades antes mencionadas describen sus “áreas” destinadas a operar la educación virtual, ya sea a través de un sistema, de una coordinación o dirección, de forma centralizada o independiente. Lo cierto es que no existe un consenso general de cómo debe operarse la educación en línea en México, lo que es un reflejo de lo reciente que son algunos de estos procesos, así como de los temas pendientes y el camino por recorrer para formalizar las políticas institucionales que regulan estas actividades (Moreno, 2015).

Por otra parte, los estudios sobre los procesos de formación en las modalidades a distancia requieren un mayor análisis e investigación. De acuerdo con Moreno (2015), la investigación sobre la educación en los contextos digitales se ha visto afectada en mayor medida por la falta de estructura o metodologías de análisis que correspondan con las características particulares de estos entornos. Lo que encontramos, hasta hace poco, son estudios que parten de herramientas y métodos tradicionales que no logran explicar del todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en los ambientes virtuales.

Lo cierto es que aún hay un extenso camino por recorrer en cuanto al establecimiento y la puesta en marcha de políticas educativas efectivas que impulsen el avance y alcance que la educación a distancia puede lograr. En relación con esto, los investigadores de las prácticas formativas en los contextos digitales coinciden en que “la política pública respecto de la educación virtual y a distancia en México ha sido débil, limitada, cuidadosa o temerosa, y que dicha frugalidad se debe principalmente al desconocimiento del tema por parte de los grupos implicados (educadores, autoridades, políticos o sociedad en general)” (Vicario, 2015, p. 34).

En esta búsqueda por formalizar y consolidar los modelos educativos a distancia, estos son sometidos de forma constante a procesos de evaluación y revisión para determinar su validez, asegurar su calidad y obtener reconocimiento por parte de las instancias que regulan estos estándares. Los avances en esta materia son recientes, ya que no fue sino hasta 2008 que los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) evaluaron y acreditaron las primeras licenciaturas a distancia en México, mientras que los posgrados en esta modalidad fueron aceptados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en 2014 (Moreno, 2015).

Las instancias que regulan los procesos de revisión de calidad de la educación a distancia en México pertenecen mayormente al sector gubernamental, como la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Conacyt, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) (Vicario, 2015).

Además de lo anterior, el escenario actual para la educación en línea en México enfrenta la problemática de la formación asimétrica de las habilidades y conocimientos requeridos para el uso efectivo de la tecnología en los ambientes de aprendizaje. De acuerdo con el *VI Estudio sobre el uso de la tecnología en la educación* realizado por BlinkLearning (2021), a raíz de la pandemia los docentes reconocen el valor de la tecnología como una herramienta transformadora y que apoya los procesos formativos, aunque sostienen que se requiere de una mejor infraestructura, formación y conexión para aprovechar las ventajas de estas aplicaciones.

Este estudio se realizó en España, México, Colombia, Perú, Brasil, Argentina y Chile, y en él participaron 4926 docentes (2.909 de Latinoamérica y 2.017 de España). Los docentes que participaron en el estudio sostienen que se enfrentan diversas dificultades en relación con los estudiantes y el uso de la tecnología en los espacios educativos, donde el aprendizaje autónomo, la desinformación y los problemas para leer y escribir destacan como los principales retos (BlinkLearning, 2021).

En el caso particular de México, en el reporte se expresa que “adoptar una educación integral y un sistema de enseñanza mixto (presencial y a distancia) son las medidas que podrían contribuir a mejorar la enseñanza” (p. 6). Entre las principales ventajas que los docentes encuestados identificaron en el uso de la tecnología en las aulas se encuentran: fomenta el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la construcción de comunidades de aprendizaje, permite acceder a diversos contenidos, así como a comparar información de distintas fuentes y, especialmente, fortalece las competencias digitales en estudiantes y docentes, entre otros.

A continuación, explicaremos el contexto general en el que se encuentran los posgrados en línea en México, a fin de identificar el entorno en el que se centra nuestra investigación.

### **Posgrados en línea en México**

La generación y promoción de los posgrados en línea en México ha tenido distintos avances en los últimos años, en los que las instituciones de educación superior han orientado sus esfuerzos para diseñar, desarrollar y llevar a cabo programas educativos de calidad para los estudiantes que no pueden o desean formarse en los esquemas tradicionales. A pesar de esto, los programas de posgrado que se desarrollan en los contextos digitales actualmente enfrentan diversos obstáculos en su operación, relacionados con las políticas públicas de nuestro país y con las normas institucionales donde se ofertan.

Desde los contextos digitales, se percibe una desacreditación por parte de instancias externas hacia la formación en línea, en comparación con los contextos presenciales, como si esto representara un valor menor para la trayectoria formativa de los estudiantes que transitamos

los entornos digitales (Chávez, 2022; Vicario, 2015). Esto es altamente debatible, pues los programas de posgrado en línea se pasan por análisis rigurosos durante su diseño instruccional y operación, a la vez que son evaluados de forma constante por organismos nacionales e internacionales que acreditan su validez y calidad.

Prueba de lo anterior son las evaluaciones y revisiones que se realizan por parte de los CIEES, del Conacyt y las instancias federales que regulan los estándares de calidad en la educación a distancia en México, así como de organismos internacionales que analizan y ponderan el desempeño de estos programas educativos. No obstante, las investigaciones sobre la formación en la educación superior en los contextos digitales coinciden en la necesidad de que se establezca una normativa más clara y efectiva para los posgrados en línea, que apoye la formación efectiva en los entornos digitales (Vicario, 2015).

Como se mencionó anteriormente, los posgrados en línea fueron incorporados de forma reciente en las evaluaciones de los CIEES y el Conacyt. Este último, a través del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), el cual tiene como uno de sus propósitos principales asegurar la calidad y la mejora continua de los posgrados nacionales en México, a fin de

incrementar las capacidades científicas, humanísticas, tecnológicas y de innovación del país, que incorporen la generación y aplicación del conocimiento como un recurso para el desarrollo de la sociedad y la atención a sus necesidades, contribuyendo así a consolidar el crecimiento dinámico y un desarrollo más equitativo y sustentable del país (Conacyt, 2020).

El PNPC contempla como criterios de evaluación los siguientes elementos: 1) plan de estudios, 2) proceso de enseñanza aprendizaje, 3) proceso de selección de estudiantes, 4) seguimiento de la trayectoria académica, tutorías y dirección de tesis, 5) núcleo académico, 6) líneas de generación y/o aplicación del conocimiento, 7) infraestructura, 8) efectividad del posgrado: tasa de graduación y eficiencia terminal, 9) calidad y pertinencia de la tesis o trabajo terminal, 10) productividad académica del programa, 11) redes de egresados, 12) acciones de colaboración con los sectores de la sociedad, 13) cumplimiento de las recomendaciones en la última evaluación, y 14) plan de mejora (Conacyt, 2020).



De los criterios considerados en la evaluación del PNPC, los puntos tres, cuatro, cinco, nueve y diez son en especial relevantes para el análisis que desarrollamos en nuestra investigación, ya que en ellos se consideran prácticas de participación estudiantil en la producción académica del posgrado, así como elementos de revisión de la calidad en la construcción de la tesis o el proyecto de titulación. En relación con la productividad académica entre estudiantes y profesores, el SUV menciona lo siguiente:

La inclusión de estudiantes en proyectos de investigación es un área de oportunidad para la formación de recursos humanos con interés en la investigación. Uno de los desafíos del Sistema de Universidad Virtual es generar mecanismos que promuevan una mayor incorporación de estudiantes en proyectos y una mejor articulación de las líneas de investigación prioritarias para el SUV en conjunto con los programas educativos (SUV, 2020, p. 103).

Es por lo anterior que uno de nuestros principales intereses fue examinar cómo se desarrollan estos procesos de investigación y participación en las actividades académicas gestionadas por la MGA AV y cuál es la respuesta de los estudiantes, ya que es uno de los factores principales de impacto del posgrado consideradas en las evaluaciones que reciben de organismos externos, como el Conacyt. La importancia de estas revisiones y de participar en el PNPC es que uno de los beneficios otorgados por el padrón a los estudiantes que cursan un posgrado que forme parte del programa son los apoyos económicos. En el caso de los posgrados presenciales, se puede aspirar a una beca de manutención para los estudiantes, en busca de que estos puedan dedicarse de manera exclusiva al estudio; en contraste, en la modalidad a distancia los estudiantes pueden aspirar a una beca que cubra solamente el costo de la matrícula del posgrado (Conacyt, 2020).<sup>1</sup>

La falta de apoyos económicos para los estudiantes de los posgrados en línea es uno de los principales problemas que los docentes de esta modalidad identifican, según lo menciona Chávez (2022) al estudiar las condiciones que se presentan en un programa de doctorado en línea, en una universidad pública de México. De acuerdo con los resultados de su

---

<sup>1</sup> Es importante mencionar que, de forma reciente en 2023, finalmente fueron aceptadas las becas para programas en línea, con el Sistema Nacional de Posgrados. Esta modificación no se explica de forma exhaustiva en la presente investigación debido a que se suscitó durante el proceso de finalización del presente documento.

investigación, estos recursos son necesarios para que los alumnos puedan dedicarse de forma exclusiva y completa a su formación. Incluso en los casos en los que los estudiantes pueden aspirar a las becas que cubren el costo de la matrícula del posgrado,<sup>2</sup> los alumnos también tienen necesidades personales y profesionales que deben cubrir, por lo que la mayoría de quienes optamos por esta modalidad mantenemos un trabajo u ocupación al mismo tiempo que estudiamos el posgrado, lo que disminuye de forma considerable el porcentaje de tiempo que podemos dedicar a nuestra formación.

De acuerdo con Chávez (2022), los docentes de un posgrado en modalidad virtual coinciden en que existe una falta de compromiso y participación por parte de los estudiantes, aunque reconocen que, en esta modalidad, se percibe un menor apoyo institucional para que haya una dedicación exclusiva a las actividades del posgrado. Además de esto, se identifica una falta de trabajo colegiado y seguimiento por parte de los asesores en los contextos digitales, de forma que los estudiantes sean más activos.

En busca de analizar el perfil del estudiantado que se forma en los programas de educación superior en línea, Contreras y Méndez (2015) realizaron una investigación sobre las características de los estudiantes de un programa virtual en la UNAM. De acuerdo con las autoras, los estudiantes que acceden a programas educativos en línea eligen esta modalidad por dos principales motivos: se ubican geográficamente lejos de la institución a la que aspiran o no tienen el tiempo suficiente para asistir a las actividades presenciales. En este último caso, el trabajo y las ocupaciones profesionales son el principal motivo por el que los estudiantes no pueden asistir a las actividades en el aula.

Asimismo, las autoras sostienen que es difícil describir las características del perfil del estudiante que se desarrolla en las modalidades a distancia, pues esta población académica es muy diversa, en cuanto a sus edades, ocupaciones, ubicaciones, trayectorias formativas e intereses:

---

<sup>2</sup> Hasta la fecha de elaboración de la presente investigación, los posgrados en modalidad no escolarizada que formaban parte del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt podían aspirar a obtener una beca de cobertura para el costo de la matrícula del posgrado.

En la educación a distancia podemos encontrar como alumnos en la misma aula virtual a un doctor en cualquier área de conocimiento, con toda una trayectoria académica y profesional, y a un joven que intenta adquirir el conocimiento, las habilidades, las competencias y las herramientas en un área específica de su interés, para en el futuro abrirse paso en la vida ejerciendo esta carrera (Contreras y Méndez, 2015, p. 50).

De esta forma, debemos entender la educación a distancia no solo como una alternativa para quienes no pueden o deseen formarse en los contextos presenciales, sino que constituye un espacio de formación y adquisición de saberes académicos y profesionales que contribuyen al desarrollo de las personas que acceden a los contextos digitales.

En contraste con lo anterior, existen investigaciones que sostienen que los alumnos que optan por los programas educativos en línea deben mantener un alto compromiso y responsabilidad, así como ser altamente capaces de autorregularse, autónomos e independientes para aprovechar al máximo el proceso formativo (Navarrete y Manzanilla, 2017; López y Chacón, 2020). Además de esto, los autores sostienen que la modalidad en línea representa diversos desafíos para los estudiantes, entre los que se encuentran los siguientes:

la exploración temática, de los nuevos modos de aprender, de la percepción renovada de la realidad y las metodologías asociadas a los alcances de sus metas académicas personales, mediadas por la socialización e interacción con otros que tienen los mismos objetivos; además, una de las responsabilidades más significativas para convertirse en un aprendiz en esta modalidad es, precisamente, la autonomía (López y Chacón, 2020, p. 25).

En relación con lo anterior, Navarrete y Manzanilla (2017) sostienen que los estudiantes que cursan los programas en modalidades a distancia deben contar con capacidades comunicativas y de pensamiento lógico, indispensables para interactuar en los contextos digitales. No obstante, un gran porcentaje de la población estudiantil que accede a estos programas no cuenta con estas capacidades, ya sea debido a los procesos formativos previos o a los contextos sociales en los que se desenvuelven (Hernández, 2020; Carlino, 2005).

En relación con lo anterior, existe una problemática vigente en cuanto a la trayectoria formativa previa de los estudiantes que ingresan a los posgrados, pues es frecuente que estos presenten necesidades formativas que deberían haber cubierto en los niveles previos al

posgrado, lo que afecta en la calidad académica del programa: “Los programas de posgrados se crean, en un principio, para subsanar errores de los estudios de licenciatura; es decir, se concibe al posgrado como un complemento y no como una continuación de estudios, encaminados realmente a mejorar la calidad académica del docente” (Quiroz, 2018, p. 67, citado en Chávez, 2022, p. 6).

Lo anterior se relaciona con uno de los principales desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior que ofertan posgrados en línea, incrementar sus tasas de eficiencia terminal y titulación (Álvarez *et al.*, 2023). Esto quiere decir que no solamente se trata de diseñar e implementar programas formativos de calidad, también debe procurarse el seguimiento y acompañamiento oportuno que requieren los estudiantes para culminar sus estudios con éxito.

Esta problemática también es visible en la educación tradicional o presencial, donde es cada vez más común que los estudiantes se encuentren en períodos extendidos o indefinidos de su proceso de titulación. Una de las principales razones que detiene o imposibilita la acreditación del posgrado es la culminación de la tesis o el proyecto de titulación, entendido como el requisito obligatorio para obtener el grado al que se aspira (Álvarez *et al.*, 2023; Hernández, 2009, 2019).

La elaboración de la tesis o el proyecto de titulación<sup>3</sup> es un requisito que la mayoría de los posgrados debe cumplir, según los estándares de evaluación que determinan organismos como el Conacyt (2020). Esto es aplicable tanto en las modalidades presenciales como en los programas que se desarrollan en los ambientes digitales, por lo que diversas investigaciones se centran en analizar el proceso de la elaboración de la tesis, a fin de identificar las problemáticas que intervienen y afectan esta actividad (Hernández, 2009; Vargas, 2016; Carlino, 2005). Es importante mencionar que, en el caso de la MGA AV, se consideran tres modalidades principales de titulación: la tesis, la propuesta de solución a un problema específico en el campo de la profesión, y la memoria de evidencia profesional. En los próximos apartados revisaremos con mayor detalle sus características.

---

<sup>3</sup> Es importante mencionar que, para fines de nuestra investigación, nos referimos a tesis, proyecto de titulación o investigación al documento solicitado para acreditar el posgrado y obtener el título correspondiente.

A partir de considerar el contexto actual de la educación en línea en México, y de reconocer algunos de los desafíos que enfrentamos quienes nos desenvolvemos en los contextos educativos digitales al cursar un posgrado, nuestra investigación parte de analizar el proceso de elaboración de la tesis o el proyecto de titulación en una maestría en modalidad virtual. Esta problemática ha sido estudiada principalmente en los contextos tradicionales presenciales, por lo que consideramos relevante analizar cómo se desarrollan estas actividades en los entornos virtuales, a fin de identificar cuáles son los desafíos y retos que deben ser atendidos en esta materia.

### **Antecedentes contextuales del problema**

#### **La tesis, un desafío latente en los posgrados en línea**

A partir de identificar el proceso de elaboración de la tesis como una problemática que requiere ser investigada para implementar estrategias de mejora, se han realizado diversas investigaciones en las regiones de habla hispana (Álvarez *et al.*, 2023; Carlino, 2005; Hernández, 2009; Vargas, 2016, 2019), donde se analizan los elementos que intervienen en este problema. Estos estudios se han centrado mayormente en los ambientes presenciales y, en menor medida, en los programas en línea, lo que da apertura al área de investigación que nosotros nos proponemos estudiar.

Para analizar este problema es necesario considerar los desafíos que hemos mencionado de la educación en línea en nuestro contexto nacional, de los cuales destacan principalmente la falta de apoyos y recursos económicos para los estudiantes que cursan estos programas, el tiempo que los estudiantes dedican a su formación en los contextos digitales, las herramientas y los métodos empleados para analizar los procesos formativos que se desarrollan en estos contextos –que son distintos a los que se desarrollan en el contexto presencial–, y las características del perfil estudiantil de quienes se forman en los entornos virtuales.

Actualmente, se reconoce la relevancia que tienen las prácticas de investigación en la educación superior, debido a su contribución para el desarrollo y la innovación en el contexto de la sociedad (Álvarez *et al.*, 2023); no obstante, uno de los desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior, donde se producen estas actividades, es incrementar las

tasas de acreditación y eficiencia terminal en los programas de posgrado, así como fortalecer procesos de calidad en la investigación que se realiza en estos espacios.

El acrónimo ABD (*All but Dissertation*), y su versión en español TMT (todo menos tesis), son empleados para referirse a los estudiantes que cumplen con todos los requisitos y actividades consideradas en los posgrados, con excepción de la tesis (Álvarez *et al.*, 2023; Carlino, 2005). Los autores que analizan esta problemática enfatizan en la importancia de buscar e implementar estrategias de acompañamiento y seguimiento para los estudiantes durante la elaboración de su proyecto de titulación, pues la culminación de esta actividad es indispensable para acreditar el programa.

Ahora bien, en relación con lo que mencionan Álvarez *et al.* (2023), es común encontrar estudiantes de posgrado, o más bien egresados de los programas, que han concluido todos los requisitos y actividades de su programa; sin embargo, no logran concluir la tesis dentro de los períodos establecidos por el posgrado o la institución. En algunos casos, esto no representa un gran problema, en términos administrativos, por lo que los egresados permanecen por tiempo “indefinido” inmersos en un proceso de titulación; no obstante, esto es una problemática latente para las instituciones educativas, que se ven impactadas de forma negativa en sus porcentajes de eficiencia terminal.

El análisis sobre el proceso de elaboración de la tesis o proyecto de titulación ha sido objeto de estudio de diversos investigadores desde hace bastante tiempo (Carlino, 2005; Hernández, 2009; Vargas, 2016); sin embargo, las investigaciones se han centrado mayormente en espacios formativos presenciales y, en menor medida, en los ambientes virtuales de aprendizaje (Álvarez *et al.*, 2023; Difabio, 2019; Chávez, 2022). Esto ha generado una brecha considerable en el análisis de las actividades de investigación en los contextos digitales, los cuales han recibido menor atención por parte de las instancias externas que regulan los procesos de apoyo económico y seguimiento a las investigaciones que se desarrollan en estos ambientes.

Los autores que analizan cómo se construyen los proyectos de investigación en la educación superior han identificado diversos elementos que impactan en estos procesos, dentro de los cuales identifican lo siguiente: problemáticas relacionadas con las prácticas de lectura de

comprensión, la escritura y las habilidades de investigación, diseño de los programas educativos, falta de apoyo por parte de las instituciones educativas y las instancias externas (como el apoyo de becas), falta de tiempo por parte de los estudiantes, o poco acompañamiento en el proceso de investigación hacia los alumnos, entre otros (Hernández, 2009; Carlino, 2005; Vargas, 2016; Chávez, 2022).

De acuerdo con Carlino (2005), al elaborar una tesis los estudiantes se encuentran inmersos en un proceso que carece de metas intermedias, el cual es visto como un desafío de gran magnitud, confuso e imponente. Por esta razón, muchos tesisistas nos vemos rebasados por la tarea que representa realizar una investigación que responda a los estándares de calidad y los lineamientos de un programa de posgrado, lo que nos lleva a postergar los plazos de entrega y extender nuestro proceso de titulación.

Asimismo, la autora señala que existen diversos factores que impactan en el proceso de elaboración de la tesis, estos pueden ser externos, como los estímulos económicos y apoyos que permiten que los estudiantes se dediquen de forma exclusiva a su formación y, por ende, a su investigación, así como la experiencia previa en actividades de esta índole; e internos, como el acompañamiento que los estudiantes reciben por parte de su asesor de tesis, el diseño del programa y las herramientas que se proporcionan para la construcción de este producto (Carlino, 2005).

En este punto es importante mencionar que las investigaciones coinciden en que las dificultades que se enfrentan al elaborar un proyecto de titulación dependen, en mayor medida, de las características del contexto en el que se han formado los estudiantes, el entorno en el que se desarrolla el programa y los actores educativos que participan en este proceso formativo (Carlino, 2005; Álvarez *et al.*, 2023). De acuerdo con esto, lo que encontramos al analizar estas prácticas son experiencias particulares, puntos de encuentro y desencuentro que nos permiten aproximarnos a la problemática para comprenderla mejor.

Uno de los elementos en los que coinciden las investigaciones sobre estas prácticas es que los estudiantes que ingresan al posgrado no siempre cuentan con las habilidades necesarias para desarrollar un proyecto de investigación o intervención (Chávez, 2022; Quesada y Hernández, 2020; Carlino, 2005). En relación con esto, Orozco y González (2011) sostienen

que, cuando los estudiantes no cuentan con las herramientas y conocimientos necesarios para llevar a cabo una investigación académica, “algunos proyectos pueden acabar en engrudos conceptuales [...] si no adaptan lo que se va transformando y no homologan los criterios que se van integrando al contexto investigativo” (p. 63).

En concordancia con lo anterior, Acevedo (2013) sostiene que un porcentaje elevado de la población estudiantil enfrenta dificultades respecto a la construcción de un proyecto de investigación, especialmente para culminarlo. Las experiencias negativas en las que los estudiantes tienen dificultades que frenan o limitan el avance en su proyecto de titulación pueden ocasionar diversas problemáticas, como estrés, frustración, angustia y, en algunos casos, el abandono del programa académico en el que se encuentran inscritos.

Para comprender los problemas que se experimentan al elaborar el proyecto de titulación, Acevedo (2013) desarrolló un estudio en la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia, desde una perspectiva que contempla la producción de textos académicos en la educación superior dentro de esta modalidad. De acuerdo con la autora:

Las investigaciones en el campo de la lectura y escritura surgieron por la problemática de los estudiantes que llegaban a la educación superior con dificultades de comprensión y construcción de textos que respondiesen a las necesidades de la universidad, lo que se ha vuelto una constante y se evidencia en las recurrentes afirmaciones de los docentes sobre las dificultades que presentan los estudiantes para presentar sus trabajos escritos y de interpretar y apropiar los conceptos de los documentos que se les proponen en los cursos (2013, p. 72).

La autora concluye que la escritura en la educación superior “implica pasar de la opinión inmediata al proceso cognitivo de razonamiento y reflexión para reconocer conceptos y problematizarlos por medio de razones o planteamientos que sustenten su veracidad y se llegue a la construcción de conocimiento” (2013, p. 79); es decir, los estudiantes de educación superior, y particularmente los de los posgrados, requieren desarrollar, reforzar y adquirir habilidades y competencias vinculadas con la producción de nuevo conocimiento, a partir de procesos analíticos que implican la lectura de comprensión y la escritura crítica.



Asimismo, Vargas (2016) analizó las percepciones de una estudiante de maestría en relación con las habilidades de escritura académica requeridas para desarrollar su proyecto de titulación. De acuerdo con el autor, “en ningún otro momento de la formación profesional la relación con la escritura se constituye en un instrumento decisivo para inscribirse en una nueva comunidad de práctica, como ocurre en los cursos de posgrado y doctorado” (p. 98).

De acuerdo con lo anterior, la escritura es una herramienta indispensable para la elaboración de la tesis en un posgrado, pues permite la transición entre el mundo universitario y la comunidad académica en la que se inscribe el posgrado; es decir, a través de la escritura los estudiantes comunicamos nuestros análisis, investigaciones y resultados, que son producto del proceso formativo que atravesamos en el posgrado. Por esta razón, se espera que los estudiantes de posgrado posean altos niveles de habilidades y conocimientos de escritura académica.

Además, el autor menciona que el incremento de los programas académicos que ofertan posgrados en diferentes modalidades, como la virtual, “plantea serios retos en materia de enseñanza de la escritura académica porque se requiere proponer cambios, en primer lugar, en la relación con el tutor, el tipo de encuentros, su periodicidad y las diferentes etapas del proceso de escritura de la tesis” (Vargas, 2016, p. 101). Esto quiere decir que las nuevas modalidades formativas nos exigen buscar e implementar estrategias que respondan a las necesidades formativas particulares del contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.

Los textos académicos que se generan durante la educación superior, y en particular en los posgrados, son considerados como “un producto público que permite la interacción con los otros miembros de la comunidad académica por cuanto garantiza el diálogo entre pares; contribuye además a la socialización de los saberes y permite visibilizar el conocimiento. La escritura en la investigación define las comunidades científicas” (Vargas, 2016, p. 105).

En este sentido, la escritura académica tiende puentes de comunicación entre los actores involucrados en los procesos formativos, así como con las comunidades académicas y con la sociedad, en general. Por esta razón, las investigaciones sobre las prácticas de escritura académica en los posgrados encuentran la necesidad de analizar de forma constante cómo se desarrollan estos procesos, ya que las formas de comunicación se encuentran en una

transformación constante, situada en el contexto en el que se generan y en respuesta a las problemáticas que se estudian en ese entorno.<sup>4</sup>

Además, la redacción de textos académicos en los posgrados permite comunicar de forma escrita cuáles han sido los aprendizajes adquiridos en este nivel formativo, así como desarrollar un estilo de escritura por medio del cual el estudiante se comunica con sus pares y la comunidad académica a la que pertenece. No obstante, es común que los estudiantes de estos niveles educativos presenten dificultades al redactar y, por ende, en formar parte de las comunidades académicas de sus programas, lo que ha llevado a diversos investigadores a analizar esta problemática.

Las investigadoras Álvarez y Difabio (2019), por ejemplo, realizaron un estudio en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, con la intención de analizar el impacto de trabajar en grupos compuestos por dos estudiantes de posgrado que están desarrollando su tesis y un docente en talleres virtuales, a partir de establecer una dinámica que contempla tres fases:

en la primera, los alumnos se presentan y reflexionan sobre el proceso de escritura y la posibilidad de brindar y recibir retroalimentaciones [...]. En la segunda etapa, en grupos de dos integrantes conformados por afinidad disciplinar, deben revisar el propio capítulo y el del par durante tres semanas [...]. En la tercera y última etapa, cada estudiante revisa durante dos semanas el propio capítulo a partir de los comentarios recibidos (2019, pp. 43-44).

Los principales hallazgos de su investigación evidencian las ventajas de fomentar el trabajo entre pares estudiantiles, pues “el trabajo en grupos sobre la producción textual permite desarrollar una mirada crítica sobre los escritos, lo que implica, entre otros aspectos, reconocer las diferentes dimensiones involucradas en la elaboración de la tesis” (Álvarez y Difabio, 2019, p. 52). Con esto, las autoras proponen un esquema de trabajo que hace uso de

---

<sup>4</sup> Si bien en nuestra investigación nos centramos en la producción de textos académicos debido al objetivo de análisis planteado, es importante mencionar que las habilidades de comunicación escrita comprenden una gran variedad de formatos, medios y procesos que se desarrollan en un ambiente de aprendizaje virtual, ya que en estos espacios se hace uso de recursos multimedia, como imágenes, videos, entre otros, por medio de los cuales se generan interacciones, diálogo y reflexiones. Estos recursos forman parte de los procesos de aprendizaje, comunicación e interacción en el entorno educativo e, incluso, van más allá de este y, por su naturaleza, podrían ser el objeto de estudio de una investigación distinta, razón por la cual no se profundizan en el presente documento.

las herramientas digitales para realizar la revisión de los documentos de sus pares y recibir retroalimentación y observaciones sobre sus respectivos avances.

Años más tarde, y en seguimiento a sus investigaciones sobre el proceso de elaboración de la tesis en el posgrado, Álvarez *et al.* (2023) sostienen que es necesario mantener una comprensión de las prácticas letradas como un hecho social y culturalmente situado, que nos demanda considerar los múltiples elementos que intervienen en la construcción de los escritos académicos. En este sentido, para realizar intervenciones pedagógicas exitosas que acompañen estos procesos, debemos considerar también: “atender a otros elementos con los cuales está conectada la práctica letrada, incluyendo diversas formas de uso del lenguaje, objetos, tecnologías, espacios, tiempos, modalidades de interacción, creencias y sentimientos” (p. 8).

En su estudio sobre el proceso de elaboración de la tesis, las autoras implementaron talleres virtuales de escritura dialógica en un posgrado en educación en Argentina, pues sostienen que los contextos educativos digitales tienen características particulares que generan procesos de interacción y comunicación distintos a los que se presentan en los ambientes tradicionales, por lo que debemos indagar en nuevas metodologías que hagan uso de la tecnología en favor del aprendizaje y aplicación de los conocimientos Álvarez *et al.* (2023).

Otra investigación relevante sobre los procesos de investigación en los posgrados en línea es la de Chávez (2022), en la que la autora analizó las estructuras de sentido que se construyen en los formadores-investigadores dentro de los contextos digitales, al situar su investigación en un doctorado en línea de una universidad pública en México. En su investigación, Chávez analizó los obstáculos identificados por los docentes del doctorado considerado, en relación con la formación de investigadores en el ambiente virtual del programa estudiado.

Dentro de los resultados de su investigación, los formadores-investigadores –quienes participan en el proceso de acompañamiento con los tesisas/investigadores en formación– coinciden en los siguientes puntos sobre las dificultades que identifican en el desempeño de los estudiantes del posgrado: los programas deben contar con filtros de selección más estricto, los estudiantes pueden dedicar poco tiempo a sus actividades académicas porque trabajan o tienen otras ocupaciones, el impacto negativo de la falta de los apoyos económicos para los

estudiantes, poco uso de las herramientas que proporciona la institución para la investigación, falta de seguimiento a la formación del estudiantado por parte de algunos docentes, dificultades en la comprensión lectora y la escritura, procesos aislados en la investigación y poca disposición para el trabajo colegiado por parte de los formadores-investigadores (Chávez, 2022).

La autora enfatiza en que las estrategias de acompañamiento para la formación de las habilidades de investigación en los estudiantes de posgrado en los contextos digitales deben estar, en la mayor medida posible, sustentadas en una visión colectiva y constructiva que genere las condiciones necesarias para que los estudiantes sean partícipes del proceso de investigación, no solo observadores o replicantes de las acciones que observan en sus directores de proyectos o asesores (Chávez, 2022).

Por su parte, Cruzata-Martínez *et al.* (2018) analizan cuáles son las habilidades de investigación en los estudiantes de posgrado deben poseer, y proponen el uso de la tutoría como una herramienta para mejorar el proceso de elaboración del trabajo de fin de grado. De acuerdo con estos autores, “la tutoría se ha convertido en una de las mejores estrategias para elevar la calidad de la educación de posgrado, especialmente en los niveles de maestría y doctorado” (p. 20), en el entendido de que los tutores sean un apoyo, guía y facilitadores en el desarrollo de las habilidades creativas, analíticas y críticas del estudiante.

Asimismo, los autores señalan que las competencias de investigación que requiere fomentar un posgrado son: comunicación integral, investigación científica, gestión de recursos y desarrollo humano, mientras que los tutores deben poseer las siguientes competencias: cognoscitivas, de diseño del proceso educativo y comunicativa-orientadoras; esto, a fin de que la relación entre ellos y los estudiantes resulten favorables y fomenten la elaboración de una investigación de calidad (Cruzata-Martínez *et al.*, 2018).

En este sentido, la tutoría como una estrategia de seguimiento y formación para los estudiantes de posgrados se entiende como un proceso continuo, con estrategias de comunicación efectivas que orienten a los estudiantes para la elaboración de su proyecto, a la vez que los acompañan y guían en su formación. Esta cercanía en el proceso formativo dentro de los contextos digitales resulta indispensable para lograr aprendizajes significativos,

según lo señalan Moreno (2015) y Cabero y Llorente (2007). Por esta razón, es preciso analizar cómo se ejercen estas competencias por parte de los asesores o directores de tesis en los posgrados en línea, donde los estudiantes requieren una mediación particular que facilite el desarrollo de las competencias y conocimientos antes descritos.

La relevancia de estos resultados se encuentra en la percepción docente sobre los factores que influyen en la formación de los estudiantes en el contexto digital, en relación con las prácticas de investigación, donde se encuentran puntos de coincidencia con los elementos señalados por Carlino (2005) y Álvarez *et al.* (2023), sobre el impacto que tiene la participación e involucramiento de los estudiantes en las prácticas de investigación, más allá de la elaboración de la tesis.

Esto quiere decir que los estudiantes requieren fortalecer sus habilidades de investigación, de análisis y escritura académica durante su posgrado, ya que son conocimientos que no se desarrollaron plenamente en sus etapas de formación previas; asimismo, esto nos lleva a considerar la importancia del acompañamiento y seguimiento oportuno que deben recibir los estudiantes en este proceso, de forma constructiva y colegiada, a fin de obtener resultados positivos en el desempeño académico y la experiencia formativa.

Según Hernández (2009, p. 12) las deficiencias en la formación que se detectan en los estudiantes de posgrado se atribuyen a los niveles anteriores, pero “lo cierto es que un sector importante de los estudiantes no satisface las expectativas de los profesores de licenciatura y posgrado”. El autor sostiene que la respuesta a esta problemática no se encuentra en la exclusión de los estudiantes que presentan estos problemas o faltas de formación, tampoco en la aplicación de estándares de evaluación estrictos en los niveles de pregrado, como establecer la tesis obligatoria en el nivel de licenciatura, pues esto ha ocasionado que muchos estudiantes abandonen los programas educativos que cursan.

De acuerdo con el autor, el valor de la escritura académica se centra en el poder que otorga a los individuos de articular una voz propia y participar en el contexto social, político y cultural en el que se desenvuelven:

La escritura académica, en sus formas científica o literaria, es una de las formas socialmente reconocidas de lengua legítima, por lo que apropiarse de ella posibilita no sólo el éxito escolar, sino dar a los miembros de los grupos marginados el poder de articular una voz propia, de construir el valor y la seguridad para atrever a expresarse en situaciones comunicativas monopolizadas por quienes detentan las formas legítimas del lenguaje, oral, escrito o multimodal (Hernández, 2009, p. 13).

En este sentido, los estudiantes de posgrado que presentan dificultades para participar en los discursos académicos, o que no logran hacerlo, se vuelven sujetos sin voz en el contexto educativo en el que están participando; esto es, se vuelven observadores de las prácticas educativas y, en menor medida, en sujetos activos que intervienen en estas. Esto, a su vez, dificulta la generación de una identidad académica entre el estudiante y el área de formación en la que está involucrado, pues no reconoce los procesos que se desarrollan en este contexto como propios o ideales para sí mismo.

Por otra parte, los autores Londoño y Ospina analizaron los niveles de comprensión lectora y escritura de un grupo de estudiantes del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM, Medellín-Antioquia), y encontraron que la lectura crítica, “intrínsecamente relacionada con los niveles de comprensión lectora y de producción escrita, sigue siendo un proceso complejo que se le dificulta a un número importante de estudiantes universitarios” (2018, p. 200). Los autores aplicaron pruebas de entrada y salida a un grupo experimental y un grupo de control, a fin de conocer las habilidades con los que contaban al ingresar y al culminar el curso.

Los aspectos considerados en las pruebas fueron: resumen, cohesión textual, coherencia textual, significados textuales, marcadores discursivos, estructura del resumen, conceptualización de la lectura crítica, ortografía, puntuación, lectura crítica, estructura y citas textuales (Londoño y Ospina, 2018). Los resultados de esta investigación muestran que los niveles de lectura crítica incrementan al finalizar el curso, aunque no de forma significativa:

no son los resultados esperados para un grupo de estudiantes de una institución universitaria, aspecto que puede ser un determinante del desempeño académico de dichos estudiantes, si se consideran que estas doce variables servirán para el acceso a la información y la construcción del conocimiento, convirtiéndose en herramientas vitales para optimizar el aprendizaje y la

participación en el ambiente académico y social, transfiriendo lo aprendido a situaciones nuevas (Londoño y Ospina, 2018, p. 188).

Asimismo, en el estudio de Guerrero y Chois Lenis (2019) se analizaron las prácticas de escritura en una maestría en educación, y se encontró que los problemas que los estudiantes de posgrado presentan al redactar no se deben a características o habilidades individuales, sino a principios estructurales de las trayectorias formativas establecidas en los programas educativos. A partir de esto, los autores proponen considerar la escritura desde una dimensión social, ya que

permite reconocer que no se trata de un saber que se tenga o no gracias a habilidades individuales exclusivamente, sino de una práctica social que se construye y transforma durante la participación en prácticas discursivas de una comunidad. Eso justifica que los programas de posgrado se interesen por promover entre los aprendices la apropiación de las prácticas discursivas propias de las comunidades disciplinarias en las que están incursionando (2019, p. 123).

Si bien su estudio considera la importancia de fomentar las habilidades de la escritura en los ambientes académicos de la educación superior, los autores encontraron que, con frecuencia, cuando los docentes intentan implementar actividades que desarrollen estas aptitudes, no siempre son aceptadas o bien recibidas por parte de la comunidad estudiantil. Este hallazgo coincide con el poco involucramiento de los participantes en los contextos digitales que los docentes identificaron en el estudio de Chávez (2022).

De acuerdo con los planteamientos, análisis y postulados revisados en los estudios descritos, identificamos las siguientes problemáticas relacionadas con la elaboración de la tesis en los posgrados:

- 1) Los estudiantes de posgrado han tenido trayectorias formativas deficientes, que no les han proporcionado la formación que requieren para desarrollar un proyecto de investigación como el que se solicita en posgrado. Se encuentran carencias principalmente en las áreas de lectura de comprensión, análisis de textos y escritura académica.

2) Los docentes perciben poca participación e interés en los estudiantes de posgrado para involucrarse y participar en las actividades de investigación. En consecuencia, los estudiantes tienen poca o nula interacción con los espacios académicos y de investigación de su posgrado, lo que dificulta su avance en la elaboración de la tesis, debido a su poca experiencia en estas actividades.

3) La falta de apoyos económicos en los posgrados en línea impacta de forma negativa en el desempeño de los estudiantes de esta modalidad, en relación con el tiempo que pueden dedicar a sus actividades y, en particular, a su proyecto de titulación.

### **Planteamiento del problema**

A partir de considerar lo anterior, en esta investigación nos centramos en el análisis de la escritura como una problemática estructural que, en primer lugar, es producto de trayectorias formativas deficientes, previas al posgrado. Esto se relaciona con las investigaciones de autores como Carlino (2005), Chávez (2022), Guerrero y Chois Lenis (2019), Hernández (2009, 2019) y Vargas (2016, 2019), quienes han identificado que los estudiantes que ingresan al posgrado no cuentan con las habilidades necesarias para desarrollar sus proyectos de investigación; al menos, en lo que concierne con la lectura de comprensión, el análisis crítico y la escritura académica.

Asimismo, reconocemos como una problemática latente para los posgrados en línea la falta de habilidades y conocimientos de la escritura académica en los estudiantes, entendidas estas como un medio de comunicación e interacción entre los alumnos y los espacios académicos en los que se desempeñan. En este sentido, las prácticas poco eficientes de investigación, literacidad y pensamiento crítico en los estudiantes de posgrado pueden devenir en prácticas de exclusión o poca interacción entre los participantes y sus actividades académicas, algo que dista bastante del objetivo que tiene la educación en línea (Moreno, 2015).

En segundo lugar, reconocemos que los procesos de investigación o intervención que se realizan en los posgrados son actividades situadas, con una carga social, política y cultural que responde a las características del entorno en el que el alumno se ha formado y en el que



se desenvuelve. Por esta razón, nos proponemos desarrollar un análisis que considera las trayectorias de los estudiantes de la Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales (MGA AV), del SUV, de la UdeG, a fin de indagar sobre las condiciones particulares de estudiantes que desarrollan su proyecto de titulación al cursar un posgrado en línea.

A continuación, describimos el contexto general en el que se sitúa el posgrado en el que se realiza nuestra investigación.

### **Contexto de la investigación, la MGA AV**

El Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara (UdeG) se describe como un “órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara responsable de administrar y desarrollar programas académicos de nivel medio superior y superior, en modalidades no escolarizadas, apoyadas en las tecnologías de la información y de la comunicación” (s/f).

La Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales (MGA AV) es una de las ocho maestrías ofertadas por el SUV. Como posgrado, su diseño académico corresponde a un modelo educativo para la modalidad virtual, que opera a través de la plataforma Moodle, en la que los estudiantes y los asesores interactúan y desarrollan el proceso educativo. Su objetivo general es el siguiente:

La formación de cuadros de expertos en las interacciones dentro del ambiente virtual de aprendizaje, capacitados en la aplicación de principios básicos relativos a la gestión del aprendizaje en la virtualidad, la gestión del ambiente de aprendizaje y la construcción de un modelo educativo apropiado para cada institución (SUV, s/f).

Como parte de sus objetivos específicos, la MGA AV se centra en:

- a. Formar gestores del aprendizaje en ambientes virtuales que tengan como base de su actuación una visión social fundamentada en la investigación respecto a los procesos de aprendizaje, a los impactos y usos de la tecnología en la educación;

b. Coadyuvar a la formación de expertos en la gestión del aprendizaje en ambientes virtuales capaces de incidir positivamente en los procesos y ambientes de aprendizaje y en la organización donde se desempeñan desde una perspectiva de sistema, con base en fundamentos cognitivos y psicológicos propios de los procesos de aprendizaje del ámbito virtual (SUV, s/f).

Dentro de la descripción del perfil de egreso, la MGAAV considera que sus egresados deben ser “capaces de generar conocimiento en beneficio de la comunidad o institución donde participan, por medio del desarrollo de proyectos sustentados, empleando tecnología para fundamentar, informar, comunicar y difundir los resultados obtenidos” (SUV, s/f). Esta última competencia involucra, de manera implícita, la escritura académica, ya que es un medio por el cual se transmiten los avances educativos dentro de los posgrados (Vargas, 2016 y 2019); asimismo, contempla las habilidades de análisis y cuestionamiento necesarias para la generación de conocimiento en la comunidad académica en la que se encuentra el posgrado (Quesada y Hernández, 2020).

Por otra parte, durante el transcurso de la maestría, se solicita que los estudiantes generen de manera constante textos académicos, tanto para la entrega de actividades como para la construcción de sus productos integradores, que son solicitados en las múltiples materias que cursan. De esta forma, los estudiantes generan nuevo conocimiento que es transmitido en diferentes medios de difusión académica, como los coloquios de avances de investigación, los congresos, las revistas científicas, los libros de investigación y los proyectos académicos. En relación con esto, la MGAAV cuenta con un espacio en su portal informativo titulado Productividad académica (SUV, s/f), en el que se muestran los títulos y la disponibilidad a algunos de estos productos, aunque son principalmente producto de los docentes que conforman el cuerpo académico del posgrado.

La MGAAV contempla tres principales modalidades de titulación: a) memoria de evidencia profesional, b) propuesta de solución a un problema en específico en el campo de la profesión, y c) tesis (SUV, 2019). Todos estos documentos requieren que los egresados desempeñen de manera efectiva la lectura de comprensión, el análisis del discurso y la escritura académica.

De acuerdo con la guía de titulación de la MGA AV, la memoria de evidencia profesional tiene como objetivo “Demostrar estructuralmente y con evidencia, la experiencia desarrollada en uno varios proyectos de la vida laboral, explicando las decisiones, logros y aprendizajes profesionales equivalentes a lo experimentado durante el programa del posgrado”. La propuesta de solución busca “evidenciar de forma sistematizada y fundamentada el proceso y resultados de la experiencia de haber generado un proyecto novedoso en el campo del posgrado estudiado”, mientras que la tesis tiene como propósito “realizar una aportación, recopilación o experimentación de un conocimiento, tema o disciplina específica, dentro del programa de posgrado” (p. 3).

En busca de fortalecer los procesos de seguimiento y asesoría para la elaboración de los textos académicos, la maestría se ha enfocado en implementar diversos proyectos orientados al trabajo de las habilidades de investigación y escritura. Un ejemplo de esto fue la invitación al curso *Lectura y redacción de textos académicos MGA AV*, durante 2021, en el que diversos estudiantes de la maestría participaron con la elaboración de un documento, en colaboración con algunos de los docentes que conforman el cuerpo académico de la maestría; sin embargo, la maestría aún muestra porcentajes de eficiencia terminal por debajo del 25%.

De acuerdo con el *Informe de actividades 2022* (Balpuesta, 2023), la MGA AV cuenta con una población estudiantil activa de 32 estudiantes, lo que representa 10% de la población total en posgrados del SUV. Durante 2022, la MGA AV reportó 27 egresos del programa, así como 12 titulados, lo que representa 20.33% de eficiencia terminal del programa. Esto evidencia un área de oportunidad para la maestría de incrementar el número de participantes que se titulan del programa, para lo cual requieren culminar con éxito su proyecto de titulación.

A partir de lo anterior, reconocemos un área de investigación relevante sobre las problemáticas que se presentan para culminar el posgrado; en nuestro caso particular, en lo relacionado con la elaboración del proyecto de titulación.

## **Objetivo de la investigación**

Nuestra investigación propone estudiar, desde una mirada estructural, cómo los estudiantes de un posgrado en línea construyen sus proyectos de titulación, considerando las prácticas de escritura académica y literacidad crítica que engloban estos procesos como elementos de un análisis situacional que dan cuenta del contexto sociocultural y digital en el que estas actividades se llevan a cabo.

## **Objetivos específicos de la investigación**

- Analizar las dificultades que enfrentan los estudiantes de un posgrado en línea en relación con los niveles de desempeño en su escritura académica y las prácticas de literacidad crítica que desarrollan durante la construcción de su proyecto de titulación.
- Identificar si existe una relación entre el conocimiento que los estudiantes adquieren en su posgrado con sus prácticas sociales, profesionales y personales, y analizar cómo se expresa esto en su escritura y en la conformación de una identidad académica, que corresponde al contexto particular en el que se desenvuelven.
- Cuestionar las prácticas de literacidad crítica en el posgrado, en relación con el fomento del pensamiento crítico y la formación de una identidad académica por medio del discurso escrito de los participantes, así como mediante la formación en las habilidades del uso de las herramientas digitales para la búsqueda y uso de la información en los contextos virtuales.
- Realizar un análisis de los textos que producen los participantes para identificar los niveles de desempeño en cuestiones de redacción y apropiación del discurso.
- Reconocer las áreas de fortaleza y mejora del contexto en el que se desarrolla la investigación (la MGA AV) para promover el pensamiento crítico en los estudiantes, por medio de la literacidad y el uso de la tecnología.

## **Preguntas guía de la investigación**

Para guiar la ruta de investigación de este proyecto, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se construyen los proyectos de titulación (investigación o intervención) para la obtención del grado en el contexto estudiado?
- ¿Qué dificultades enfrentan los estudiantes de este posgrado, en relación con el desarrollo de sus trabajos académicos para la obtención de su grado?
- ¿Cuál es el contexto social y cultural en el que se desarrollan estas actividades?
- ¿Cuáles son los niveles de desempeño en la escritura académica de los estudiantes de la MGA AV?
- ¿Cómo se ejerce el pensamiento crítico en las actividades de escritura y literacidad crítica?
- ¿Cuáles son las áreas de fortaleza y mejora del contexto analizado, en relación con el pensamiento crítico y el acompañamiento educativo?

## **Supuestos de la investigación**

Este proyecto de investigación parte del supuesto de que las dificultades que los estudiantes enfrentan para la culminación de su proyecto de titulación son diversas: corresponden a elementos de la trayectoria formativa previa del estudiante, a sus habilidades de búsqueda y análisis de la información, y a la experiencia que tienen en actividades académicas y de investigación; por otra parte, estas dificultades se deben al diseño del programa, en relación con la organización de las actividades y la estructura que determina el avance del proyecto. Todo esto impacta en rutas de formación que dificultan o retrasan el proceso de titulación de los estudiantes de posgrado en el ambiente virtual analizado.

Asimismo, se parte de considerar que existen niveles bajos de literacidad crítica, escritura académica y apropiación del conocimiento por medio del discurso escrito, debido a elementos internos y externos del programa. Eso último se reconoce como un supuesto que

impacta de forma negativa en el proceso de elaboración del proyecto de titulación, lo que deviene en experiencias negativas y complejas para los estudiantes que se forman en este posgrado.

## **Justificación**

Las prácticas de escritura académica, la investigación y la formación de estudiantes en los posgrados son actividades que contribuyen al desarrollo de la innovación en un contexto determinado (Álvarez *et al.*, 2023), por lo que existe un interés global actual en fomentar estrategias que aseguren la calidad en estos procesos. Una de las principales áreas de interés para lograr esto es el uso de las herramientas digitales, las cuales se encuentran cada vez más inmersas en los procesos formativos de las instituciones de educación superior en todo el mundo.

Como hemos mencionado, uno de los principales desafíos que se identifican en los contextos digitales donde se promueve la investigación en el posgrado es la falta de políticas públicas y seguimiento a los programas educativos orientados a esta labor, así como la formación asimétrica en las habilidades, conocimientos y competencias necesarias para el uso de la tecnología por parte de los docentes y estudiantes (Zorrilla y Castillo, 2023; BlinkLearning, 2021; Chávez, 2022).

En particular, la falta de apoyos y estímulos económicos para los estudiantes de posgrado representa una problemática para los procesos formativos y las actividades de investigación que se llevan a cabo en la modalidad virtual, pues los estudiantes que desempeñan estas actividades no cuentan con las condiciones necesarias para dedicarse de forma exclusiva al estudio del posgrado. De esta forma, la mayoría de los estudiantes de los posgrados en línea desempeñan otras actividades profesionales mientras estudian, lo que reduce de forma considerable el tiempo que pueden dedicar a sus estudios y las actividades académicas.

Además de lo anterior, los estudios sobre los procesos de investigación en los posgrados – tanto presenciales como virtuales– coinciden en que hay carencias significativas en la formación de los estudiantes que ingresan al posgrado; en especial, sobre las habilidades de

lectura de comprensión y escritura académica. Esto se vuelve un reto de gran magnitud que requiere del análisis sobre estas competencias para rastrear el origen de esta problemática.

Por lo anterior, nuestra investigación parte de la consideración de las prácticas de escritura académica y literacidad crítica en el posgrado como elementos indispensables para lograr procesos formativos de calidad, que impactan en el desarrollo exitoso del proyecto de titulación que se requiere en este nivel formativo. En relación con esto, se busca que los resultados de este estudio brinden un panorama general sobre las fortalezas y áreas de oportunidad en los contextos digitales en esta materia.

Reconocemos el valor de nuestra investigación como un análisis estructural que integra las habilidades de escritura académica y pensamiento crítico que se requieren para la elaboración de una tesis, en conjunto con la consideración del contexto situado de los participantes que realizan estas actividades. En este sentido, retomamos los avances, retos y desafíos del contexto de la educación en línea en nuestro país, a fin de comprender los problemas que se enfrentan al realizar la tesis, con el objetivo de encontrar posibles estrategias de mejora que impacten de forma positiva en las trayectorias formativas de los estudiantes y, por ende, en las tasas de acreditación de las instituciones que apuestan por la educación virtual.

No se encontró, hasta ahora, un estudio que analice este problema desde una perspectiva estructural y situacional en el contexto de un posgrado en la modalidad virtual, por lo que vemos en este espacio una apertura para la investigación que desarrollamos. En su mayoría, los análisis de esta naturaleza consideran estudiantes de educación superior, a nivel licenciatura o posgrado, en modalidades presenciales o híbridas. Por esta razón, esperamos que los resultados de nuestra investigación impacten de manera positiva en el planteamiento de vías educativas alternas que contemplen estrategias de mejora en estas actividades en la modalidad virtual.

Lo anterior no quiere decir que la producción de textos académicos –en particular de la tesis– en los posgrados en línea no sea estudiada. Como hemos mencionado hasta este momento, las investigaciones que analizan estos procesos se han centrado en la consideración de los elementos que corresponden con el uso del lenguaje escrito, sin profundizar en cómo las condiciones personales y situacionales de los participantes impactan en el desarrollo de estas

actividades, en especial cuando los estudiantes en formación se desempeñan en actividades educativas.

En este sentido, la selección de la MGA AV para desarrollar la investigación responde, principalmente, a que en este posgrado se forman profesionales en la planeación, la gestión, el diseño y la ejecución de actividades formativas en los ambientes virtuales de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes y egresados de este posgrado, en su mayoría, desempeñan diversas funciones educativas en las que se incorporan estrategias de innovación y capacitación apoyadas en las herramientas digitales.

Reconocemos la importancia de analizar las habilidades y prácticas de literacidad crítica en un cuerpo estudiantil como el de la MGA AV debido a que esta maestría se enfoca en la formación de gestores del aprendizaje en ambientes virtuales, por lo que es vital identificar cuáles son las habilidades de investigación, escritura académica, pensamiento crítico y apropiación del discurso que se presentan en estos profesionistas. Su labor es, sin duda, un eslabón importante para la formación de los estudiantes dentro de los ambientes virtuales, por lo que es relevante comprender cómo desarrollan estas prácticas durante su formación en el posgrado.

Si bien es cierto que la MGA AV no se centra en la formación del pensamiento crítico o la literacidad en sus estudiantes como área de especialidad o profesional, creemos relevante analizar cómo se desarrollan estas prácticas en el posgrado, pues son elementos cruciales que se requieren al elaborar una investigación o un proyecto de intervención, modalidades de titulación consideradas por la maestría.

Asimismo, aunque existen otras maestrías del SUV que operan bajo mecanismos similares respecto al aseguramiento de la calidad y la productividad académica, la MGA AV se contempla como un área de interés debido al impacto que tiene en el ámbito educativo en los contextos digitales. Consideramos indispensable el diagnóstico de las problemáticas que se experimentan en los procesos de investigación y elaboración de la tesis de los futuros gestores del aprendizaje en los ambientes virtuales, pues ellos serán quienes intervengan en los procesos de diseño, gestión y aplicación de normativas y lineamientos que regulan estos entornos, cada uno desde su respectivo contexto profesional.



## Capítulo 2. Marco teórico

Este capítulo se centra en un análisis teórico-referencial sobre los conceptos que consideramos indispensables para comprender la problemática identificada: la literacidad, la escritura académica y el pensamiento crítico. Estos conceptos forman parte de un entramado general relacionado con las actividades de investigación que conforman la elaboración de la tesis o el proyecto de titulación en los posgrados, y dan cuenta de los procesos de aprendizaje que se implican en estas tareas.

En este sentido, el objetivo de nuestro análisis es construir un marco teórico que proporcione las bases conceptuales sobre los saberes y habilidades que se requieren formar en los posgrados, a fin de que los estudiantes se integren en las actividades académicas que se desarrollan en estos espacios y participen en el diálogo que se genera a través de estos discursos. Si bien hay relaciones entre estos conceptos, debates y diálogos abiertos sobre las actividades que explican, en nuestra investigación analizaremos cómo emplearlos para el análisis de nuestra problemática.

Es importante mencionar que la naturaleza de estos conceptos es diversa y comprende diferentes acciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo del ámbito educativo, sino de la realidad en general. Es por esto que encontraremos casos en que los términos son empleados de forma indistinta para referir a la apropiación del lenguaje, el conocimiento para la expresión oral y escrita, así como para el desarrollo de las habilidades que nos permiten decodificar nuestro mundo e interactuar con él. En este sentido, nuestra labor se centró en el análisis de los conceptos, su descripción y relación con el objeto de estudio que nos hemos propuesto, la construcción del proyecto de titulación en un posgrado en modalidad virtual.

## **Literacidad y escritura académica, herramientas clave para la investigación en un posgrado**

Existe un debate actual sobre el uso de las nociones *alfabetización* y *literacidad* para el análisis de las prácticas de lectura y escritura académica en la educación superior. Ambos conceptos contemplan las prácticas del aprendizaje y uso del lenguaje, aunque de forma distinta. Para comprender sus diferencias, debemos analizar la forma en la que se utiliza la lengua y su fin. De acuerdo con Gregorio Hernández (Cultura escrita, 2022), el concepto de alfabetización ha sido desplazado por el de literacidad debido a las limitaciones que caracterizan al primero, ya que la alfabetización refiere, en un sentido literal de la palabra, a saber leer y escribir; es decir, a la capacidad de decodificar el alfabeto y utilizarlo.

Dentro del ámbito de la educación, la alfabetización da cuenta de los procesos iniciales donde se enseña y aprende el alfabeto, el cual es una representación de nuestra lengua y nos permite comunicarnos. En este orden de ideas, una persona “alfabetizada” es aquella que conoce el alfabeto y puede utilizarlo para comunicarse con otros. No obstante, cuando hablamos de procesos de alfabetización en los entornos educativos reconocemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere mucho más que solo saber utilizar el lenguaje.

En este sentido, debemos distinguir entre la capacidad básica o “funcional” de la alfabetización y las competencias sociales que requiere el uso de la lengua en contextos determinados. En relación con esto, Hernández (2016) señala lo siguiente:

Una persona puede ser “alfabetizada”, en el sentido de conocer el alfabeto y emplearlo de forma efectiva en situaciones cotidianas, mas no por ello ser eficaz o competente en las diversas situaciones y contextos sociales en los que la lengua escrita se utiliza, como el trabajo, la escuela o la vida ciudadana (p. 21).

De acuerdo con lo anterior, una persona puede ser alfabetizada, en el sentido de ser capaz de comunicarse mediante el uso del lenguaje, pero eso no significa que sea capaz de comprender la información de un tema particular, realizar un análisis o adoptar una postura sobre un suceso determinado. Frente a esta distinción, el concepto *alfabetización* resulta limitado para explicar el uso del lenguaje en contextos social y culturalmente situados (en actividades específicas), pues su explicación sucede en términos funcionales o elementales.

En contraste con esto, Hernández (Cultura escrita, 2022) sostiene que *literacidad* es un concepto que permite explicar los procesos de aprendizaje y apropiación del lenguaje que se llevan a cabo en contextos determinados, según el cual el pensamiento, la lectura y la escritura no pueden ser separados de las prácticas sociales que realizan las personas (culturales, políticas, artísticas, religiosas o educativas, etcétera), ya que estos elementos forman parte de los sistemas simbólicos que nos permiten comunicarnos, interactuar, socializar y aprender.

Asimismo, el autor sostiene que cuando hablamos de literacidad atribuimos la cualidad de “ser letrado”, lo que puede traducirse en saber utilizar nuestra lengua materna en un nivel avanzado, no elemental, como sucede en el caso de la concepción funcional de la alfabetización (Cultura escrita, 2022). En este sentido, cuando hablamos de literacidad en la educación, empleamos el término *literacidad académica* para referir a los procesos de conocimiento y uso del lenguaje en los espacios educativos.

Dentro del ámbito de la educación superior, y en especial en los posgrados, las dificultades que presentan los estudiantes en términos de literacidad representan un desafío latente, ya que se espera que en este nivel formativo los estudiantes sean capaces de expresarse hábilmente con el uso del lenguaje oral y escrito, pues estos son representaciones de los aprendizajes y conocimientos con los que cuentan; sin embargo, diversos estudios coinciden en que los estudiantes de educación superior presentan dificultades para desempeñar actividades de lectura de comprensión y redacción de textos académicos (Carlino, 2005; Chois y Jaramillo, 2016; Hernández, 2009, 2019; Vargas, 2016, 2019). Ante este contexto, surge la cuestión sobre cómo atender esta problemática y qué estrategias deben implementarse para formar “estudiantes letrados”.

En busca de comprender los procesos de lectura y escritura en la educación superior, diversas investigaciones han centrado su análisis en los procesos de alfabetización y literacidad. Como mencionamos anteriormente, el término *alfabetización* se limita a un uso básico del lenguaje y el segundo corresponde a procesos cognitivos más complejos, que son contextualmente situados; sin embargo, *literacidad* es un término reciente en las investigaciones, por lo que es común encontrar estudios sobre las prácticas letradas en las que se emplea el término *alfabetización* y *alfabetización académica* para referir a las actividades de uso del lenguaje

en el ámbito académico, así como a otros procesos que involucran el aprendizaje o formación en una actividad determinada.<sup>5</sup>

Un ejemplo de esto es la investigación de Marzal *et al.* (2014), donde la *alfabetización académica* es entendida como una especialidad académica, cuyo objetivo “se dirige a procurar competencias en información para el desempeño de una actividad investigadora (estudiosos de posgrado), así como profesional (documentalistas en centros de recursos, bibliotecas digitales y virtuales)” (p. 141). En esta definición se observa cómo los autores añaden a la alfabetización los términos *académica*, *información*, *investigación* y *profesional* para referirse a las actividades que se desarrollan en el posgrado o en sitios especializados en el uso de información académica, aunque no se explica cómo se procuran esas competencias en los sujetos que las ejercen.

Por otra parte, Manuale (2008) sostiene que las prácticas educativas vinculadas con la alfabetización académica suponen considerar la lectura, la redacción y la comprensión de ambas acciones, particularmente en el nivel de educación superior. De acuerdo el autor, “cuando los alumnos ingresan al nivel superior tienen que enfrentarse con nuevas culturas escritas correspondientes a su nuevo campo de estudio” (p. 20), por lo que es necesario que sean capaces de comprender la información que recibirán, procesarán y emplearán durante esta etapa formativa. En esta concepción de la alfabetización académica es visible cómo se atribuyen capacidades y conocimientos que van más allá del uso elemental del lenguaje y el alfabeto, en relación con el acceso a nuevas culturas escritas y un contexto específico, el de la disciplina en la que se está formando el estudiante.

En relación con lo anterior, cuando los estudiantes ingresan a un posgrado o especialidad, acceden a una comunidad académica particular, en la cual se generan y discuten los discursos que explican el área temática de la disciplina. Por esta razón, se espera que al ingresar a este nivel los estudiantes posean las capacidades necesarias para comprender estos nuevos conocimientos y hacer un uso efectivo del lenguaje escrito, mediante la lectura de

---

<sup>5</sup> Es común encontrar textos donde se utiliza el término alfabetización acompañado de otro elemento para describir la capacidad de desempeñar una actividad determinada; por ejemplo: “alfabetización digital” para hablar sobre las habilidades en el uso de las herramientas digitales, “alfabetización audiovisual” para hablar de los procesos de generación y análisis de recursos audiovisuales, etcétera.

comprensión y la redacción de textos académicos, a través de los cuales los estudiantes pueden expresar sus análisis y posturas sobre las temáticas revisadas.

Por su parte, Vargas (2016) sostiene que la *alfabetización académica* refiere “al conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos científicos que se exigen para aprender en la educación superior” (p. 102). Asimismo, el autor señala que a través de las prácticas discursivas los estudiantes de posgrado pueden acceder a las comunidades académicas en las que se produce conocimiento y se entablan discusiones sobre las disciplinas en las que se están formando.

Esta última definición de la alfabetización académica se aproxima al uso “avanzado” del lenguaje descrito por Hernández, quien sostiene que la literacidad académica representa una apropiación “de las formas más sofisticadas, elocuentes y poderosas del lenguaje hablado y escrito [...]. Significa pasar de simplemente usar el lenguaje a desarrollar un control voluntario del mismo” (2009, p. 13). En este sentido, desarrollar un nivel avanzado en el uso del lenguaje nos permite acceder a prácticas discursivas determinadas, como es el caso de las actividades académicas y de investigación que se realizan en los posgrados.

Por su parte, Maldonado (2017) distingue entre la *alfabetización académica* y la *literacidad*, y señala que la primera se centra en las habilidades lingüísticas requeridas para la elaboración de textos en la educación superior (conocimientos que deben desarrollarse en niveles formativos previos), y la *literacidad* refiere a otros elementos involucrados en el proceso de escritura, que van más allá de los espacios educativos, como los elementos contextuales del estudiante, desde una visión social y cultural. Así, cuando se analizan las prácticas de producción escrita en la educación superior desde ambas nociones, el problema puede abordarse desde lo cognitivo y lo sociocultural.

En relación con el uso de los términos *alfabetización* y *literacidad académica*, observamos cómo los autores refieren a usos particulares del lenguaje en contextos situados, en este caso el académico. Si bien los conceptos que se emplean son distintos, ambos explican los mismos procesos y actividades formativas: el uso del lenguaje para participar en las prácticas discursivas que se llevan a cabo en las comunidades académicas de la educación superior.

Ahora bien, en el caso de nuestra investigación partiremos del término *literacidad* para analizar las prácticas de escritura académica que se involucran en el desarrollo del proyecto de titulación o tesis en el posgrado, pues este concepto permite identificar diversas actividades que se relacionan con nuestro objetivo de investigación, como los elementos del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y las problemáticas que enfrentan al elaborar sus proyectos de titulación, donde la escritura académica es indispensable.

En este tenor, explicamos de dónde proviene este concepto y cuál es su aplicación en el contexto digital en el que desarrollamos nuestro estudio. Si bien *literacidad* proviene de una traducción casi literal de la noción *academic literacies*, empleada en las regiones de habla inglesa, su incorporación a la cultura hispanohablante respondió a las limitantes que se identificaron al emplear el término *alfabetización* para analizar los procesos de formación en la lectura y escritura en contextos situados y en niveles de dominio más avanzados.

En este contexto, se propuso el empleo de la noción *Nuevos Estudios de Escritura Académica* (NEEA) (Vargas, 2016 y 2019) para referir a los estudios que parten de la literacidad para analizar la escritura académica. Este concepto nos permite llevar a cabo un distanciamiento de los aspectos sociocognitivos implicados en la definición de la alfabetización académica (de nivel funcional-elemental), a la vez que se propone un acercamiento al problema desde una postura epistemológica que contempla aspectos relacionados con la formación de identidad de quienes construyen los textos académicos. Además, a partir de los NEEA se da cuenta del proceso de transición entre la alfabetización académica al concepto *literacidad*, en el que se incluyen las prácticas sociales y culturales que engloban el proceso escritural de quien realiza estas actividades.

De acuerdo con lo anterior, la literacidad “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006, p. 38). Los elementos considerados en esta son el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas del pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, así como los valores y representaciones socioculturales expuestos en la escritura.

Asimismo, los estudios sobre los procesos de literacidad en los posgrados que parten de la concepción de los NEEA analizan las interacciones que se presentan entre los actores educativos durante el proceso formativo (Álvarez *et al.*, 2023; Álvarez y Difabio, 2019; Hernández, 2019; Vargas, 2015, 2016, 2019). Esto quiere decir que el estudio de estas prácticas considera cómo los estudiantes se relacionan con su contexto, entendiendo que las condiciones en las que se forman influyen en cómo aprenden y desarrollan sus habilidades en el uso del lenguaje académico.

En este sentido, al investigar los procesos de literacidad en un contexto determinado, debemos analizar los elementos que componen este entorno, sus características y las herramientas que permiten su funcionalidad. En el caso de nuestra investigación, si partimos del supuesto de que la literacidad comprende todas estas actividades relacionadas con la lectura de comprensión, la escritura y el razonamiento –elementos indispensables para la investigación en el posgrado–, así como los elementos del contexto en el que se sitúa quien desempeña estas labores; entonces requerimos analizar cómo influyen las características que conforman los espacios digitales en los que se forman los estudiantes de un posgrado en línea.

Para caracterizar este contexto, el término *literacidad crítica* ha cobrado un especial interés en los estudios sobre esta temática, pues permite analizar los procesos del aprendizaje y uso del lenguaje en los entornos digitales, en los que predomina el uso de las herramientas tecnológicas para el acceso y uso de información.

### **Literacidad crítica en los contextos digitales**

Con el propósito de explicar cómo influye el uso de la tecnología en los procesos de literacidad en educación superior, Vargas emplea el término *literacidad crítica* para explicar las capacidades que requieren desarrollar los estudiantes de posgrado que tienen acceso a información mediante el uso de herramientas digitales. De acuerdo con el autor, este concepto se define como

la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, [...] de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser

manipulados por los discursos que circulan en los medios, en internet y las redes sociales y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red (2015, p. 142).

En esta definición de *literacidad crítica* observamos cómo el autor añade el “elemento digital” como aquel que posibilita el acceso a grandes cantidades de información, en distintos formatos y a través de diversos medios, lo que demanda que los estudiantes desarrollen la capacidad de análisis y rigor para identificar qué información es confiable y cuál no lo es, así como de desarrollar nuevos textos a partir de la información que se consulta.

Ahora bien, los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en los que se forman los estudiantes de los posgrados en línea disponen de múltiples medios y herramientas para la búsqueda de información, la cual es utilizada por los estudiantes para la redacción académica, por lo que se requiere que estos desarrollen “una gran capacidad de discernimiento y análisis por parte de los nuevos lectores, unas facultades críticas potentes para no sucumbir ante la avalancha de información” (Vargas, 2015, p. 140).

En adición con lo anterior, Hernández (2016) emplea el término *literacidad crítica* para referir a “las prácticas discursivas propias de la educación superior [que] son a la vez lingüísticas, cognitivas y retóricas, e incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas” (p. 19). Nuevamente, el autor sostiene que el pensamiento, la lectura, el habla y la escritura son actividades que conforman un continuo en el que se envuelve el aprendizaje que se desarrolla en la educación superior, donde los estudiantes interactúan y se adentran en los conocimientos de la disciplina en la que se están formando.

En este punto es preciso señalar que, así como se identifica que existen algunas carencias en la formación previa de los estudiantes que ingresan a los posgrados, el componente crítico de la literacidad representa una problemática vigente para las instituciones de educación superior, ya que es uno de los aspectos más complejos a desarrollar dentro del escenario actual de la educación. Esto se debe a que “los enfoques sobre la lectura se han centrado básicamente en la concepción lingüística, luego en la concepción psicolingüística y, de un tiempo acá, han dado lugar a una ruptura epistemológica con los enfoques socioculturales y críticos” (Vargas, 2015, p. 144).



En este sentido, la ruptura epistemológica a la que refiere el autor se genera al incluir los elementos del contexto sociocultural en el que se desarrolla la práctica letrada, así como el enfoque crítico que se requiere para realizar estas actividades, entendido como la capacidad de pensamiento crítico en los estudiantes. Antes de esta consideración, se concebía que las prácticas letradas se limitaban al uso funcional o elemental del lenguaje, en el que los individuos no requerían –de forma obligatoria– desarrollar las capacidades análisis o cuestionamiento de la información a la que acceden para comunicarse. Ahora, con la introducción de las herramientas digitales, los estudiantes de posgrado tienen la posibilidad de acceder a cantidades inmensas de información, por lo que deben desarrollar sus habilidades de razonamiento y pensamiento crítico para desempeñar sus actividades académicas con éxito.

Como mencionamos anteriormente, cuando se analizan los niveles de literacidad en la educación superior enfrentamos la realidad de que “los estudiantes universitarios, no porque hayan adquirido el alfabeto desde la primaria son buenos lectores o escritores” (Hernández, 2021). Es por esto por lo que, además de emplear el lenguaje, los estudiantes de posgrado deben desarrollar una postura crítica y reflexiva que les permita participar en los discursos que engloban su contexto académico. Estas habilidades son indispensables para la producción de escritos que correspondan con la comunidad académica en la que se desarrolla el posgrado.

A decir de lo anterior, si un estudiante de posgrado no desarrolla las habilidades que comprende la literacidad crítica, difícilmente podrá participar de las actividades letradas que se realizan en su entorno educativo. En este sentido, la apropiación del conocimiento y su comunicación por medio de la escritura académica representan actividades que dan voz y contribuyen a la formación de la identidad académica de los estudiantes en la educación superior (Hernández, 2019).

Es por lo anterior que resulta crucial analizar cómo se desarrollan estas actividades en los posgrados, y en especial en la modalidad virtual como el considerado, donde los participantes que se forman en estos espacios son, en su mayoría, profesionales que desempeñan funciones en el ámbito educativo. La interrogante que planteamos a partir de esto es cómo se forman a los gestores del aprendizaje en ambientes virtuales en relación con la construcción de su voz

e identidad a través de la escritura académica y la literacidad crítica, pues ellos impactan en los procesos de formación de otras personas que transitan por los contextos digitales.

Para responder a lo anterior, es importante mencionar el aporte de Hernández (2016), quien sostiene que las prácticas que comprende la literacidad crítica “son inherentes a la docencia y a la investigación, pues ambas actividades se basan en la producción, circulación y apropiación de conocimiento, y todo ello depende de eventos comunicativos hablados y escritos” (p. 19). Por esto, es indispensable que estas habilidades se fomenten en las actividades dentro de los posgrados, tanto en los estudiantes como en los docentes que los guían y acompañan en sus procesos de investigación y producción académica. En especial, es relevante fortalecer estas habilidades en los estudiantes que se forman en posgrados vinculados con la educación, pues ellos intervienen en otros contextos académicos e impactan en la configuración de los procesos que se desarrollan en esos escenarios.

Ahora bien, para analizar cómo se desarrollan las habilidades de literacidad crítica en los posgrados, es necesario cuestionar si los estudiantes tienen o no la capacidad de generar los discursos académicos con base en las actividades que realizan, donde la lectura de comprensión es una tarea primordial. En relación con esto, Bazán (2019) sostiene que “la relación entre la lectura y la escritura es íntima, complementaria y exponencial: entre más competencia para leer poseas, más destreza tendrás para tu redacción” (p. 99).

Lo anterior configura un proceso integral de la escritura, que va más allá de los elementos técnicos que componen el texto (como buena ortografía, presentación) (Maldonado, 2017), pues en el texto se integran habilidades y conocimientos complementarios que dan cuenta de las competencias y conocimientos de quien escribe. A esto podemos sumar el continuo antes mencionado por Hernández (2021), en el que pensamiento, razonamiento, habla y escritura son elementos inseparables dentro del proceso de apropiación del discurso en la academia. Si los estudiantes de posgrado fortalecen sus habilidades de razonamiento, pensamiento y habla en esta etapa formativa, se esperaría que también lo hicieran en sus habilidades de escritura; sin embargo, lo que encontramos es que escribir representa un reto para ellos, incluso en el nivel de posgrado.

Además, debemos tener presente que los procesos de escritura académica contribuyen al desarrollo de la identidad del escritor (estudiante) durante su etapa formativa, desde el supuesto de que estas son actividades situadas y con una carga sociocultural (correspondiente al contexto en el que se desarrollan), por lo que es preciso indagar cómo se configuran estas actividades y qué impacto tienen en la configuración de la identidad de quien escribe. La relación entre escritura e identidad se debe a que los estudiantes se desempeñan como “investigadores en proceso” o en formación, que comienzan a realizar actividades de investigación, análisis, cuestionamiento y crítica hacia la información que revisan en su posgrado, a partir de lo cual deben desarrollar su proyecto de titulación.

A decir de lo anterior, los estudiantes que ejercen y fortalecen sus habilidades y conocimientos de escritura académica y literacidad crítica tienen mayores posibilidades de hacer uso de su voz, como sujetos con capacidad de acción e intervención en los procesos que se desarrollan en el contexto en el que se están formando. En el caso de los estudiantes de posgrado esto se traslada, además, al contexto profesional en el que se desenvuelven, pues los conocimientos adquiridos son ejercidos también en las actividades que los participantes realizan más allá del ámbito académico.

Ahora bien, hemos caracterizado los elementos que configuran la literacidad crítica y su relación con las prácticas de escritura académica que realizan los estudiantes en la educación superior; no obstante, es necesario profundizar en cómo se lleva a cabo el proceso de escritura y su impacto en la participación dentro de la disciplina correspondiente del posgrado.

Para comprender lo anterior, debemos considerar que una de las problemáticas actuales es que hay casos en los que los alumnos de posgrado elaboran proyectos de titulación que les permiten acreditar el programa, aunque no siempre logran adoptar una postura de análisis o crítica frente a la información que revisan para la construcción de su producto. En relación con esto, Hernández señala lo siguiente:

Una persona puede terminar una carrera universitaria o incluso atravesar por un posgrado sin lograr expresar realmente sus propias ideas, sin lograr articular propiamente su pensamiento, sin lograr adoptar una visión que al mismo tiempo sea informada por el conocimiento

académico y científico en distintas áreas, pero que también sea una visión que pueda mirar al mundo extraescolar, desde perspectivas críticas, analíticas (Hernández, 2020).

De la afirmación anterior resulta preciso enfatizar en cómo los procesos de expresión, análisis y construcción de ideas propias no son elementos que se desarrollan de forma automática al acceder a los discursos académicos; por el contrario, como señala el autor, se requiere fortalecer una visión del aprendizaje que permita situarlo más allá del contexto escolar, así como de identificar la relación entre los conocimientos que se adquieren con las diversas áreas en las que se desenvuelven los estudiantes.

La comprensión de lo que se lee y lo que se produce a partir de la información que se revisa representa un paradigma educativo, pues “la comprensión no es un estado de posesión, sino un estado de capacitación. Comprender significa poder ir más allá de lo aprendido, operar con el conocimiento en situaciones nuevas para resolver problemas” (Manuale, 2008, p. 24). En este sentido, las actividades académicas que se desarrollan en un posgrado requieren el ejercicio y el fortalecimiento de prácticas de comprensión de la información en los estudiantes, las cuales son indispensables en la elaboración de los proyectos de titulación elaborados en este nivel formativo; además, debe fomentarse la generación de una identidad académica en los estudiantes para que estos participen en el contexto en el que se están formando.

Esto supone llevar a cabo procesos formativos en los que los estudiantes deben dejar de lado la visión bancaria de la educación, en la que el conocimiento es depositado en ellos y es estático. Sobre esta cuestión, Quesada y Hernández (2020, p. 42) sostienen que “las prácticas de lenguaje a nivel universitario exigen del estudiante dejar de verse como un mero transmisor de información e ideas ajenas (a través de resúmenes, monografías y exposiciones) y comenzar a mirarse como un crítico y constructor de ideas”; sin embargo, esto no es un proceso sencillo para la mayoría de los estudiantes universitarios. Esa “transición” entre la formación universitaria y la participación en las comunidades académicas en las que se encuentran los posgrados se caracteriza por procesos con dificultades y limitantes para los estudiantes, quienes no logran redactar y expresar sus conocimientos de forma eficiente.

El componente crítico de la literacidad, que considera la capacidad de analizar, argumentar, comprender y cuestionar la información, parece estar ausente en los procesos en los que los estudiantes tienen problemas para realizar sus proyectos. De acuerdo con Facione (2007, citado en López *et al.*, 2022, p. 836), “para defender una posición, una acción o un punto de vista, el sujeto ha desarrollado una capacidad cognitiva, lo cual prueba que ha asumido un pensamiento crítico”. Esto quiere decir que los estudiantes de posgrado que sean capaces de adoptar una posición respecto a la información que están utilizando para sus proyectos de intervención e investigación están ejerciendo su pensamiento crítico, entendido como

un proceso intelectual que se activa en el momento en que una persona recibe información, la procesa, la interpreta, la infiere y produce un conocimiento propio que puede llevar a la práctica mostrando actitud positiva. Las interpretaciones incluyen identificar, categorizar, decodificar el significado, aclarar el significado y parafrasear argumentos” (Facione, 1990, citado en López *et al.*, 2022, p. 836).

En este sentido, la propuesta de Hernández (2020) sobre *decolonizar la educación* sugiere que es necesaria la creación de espacios educativos que estimulen una conexión y formación de las identidades personales de los estudiantes a través del ejercicio de la investigación, con el propósito de que se logre un reconocimiento del impacto del aprendizaje que se está obteniendo con los hechos que le acontecen fuera del espacio formativo. En este sentido, debe reconocerse que, al acceder a las comunidades discursivas académicas los estudiantes no solo inician un proceso de adquisición de habilidades y conocimientos sobre las áreas de estudio que configuran estos espacios, sino que esto es además “un asunto de poder, acceso, legitimidad e identidad” (Hernández, 2018).

Una de las vías para lograr esta conexión entre la identidad del escritor con el conocimiento que adquiere en su posgrado es el desarrollo y el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes, entendido como la capacidad de entender los acontecimientos y la información del mundo y el contexto actual, a fin de actuar y desenvolverse en este escenario. Esta perspectiva apuesta por la “formación de sujetos con voz, que tengan la capacidad y la disposición para pensar y hablar por sí mismos públicamente, en situaciones donde el poder tiende a inhibir, censurar o incluso reprimir la expresión de los grupos e individuos históricamente silenciados” (Hernández, 2019, p. 377).

En este sentido, cuando en la literacidad crítica se retoma la dimensión social nos encontramos con que el lenguaje no es una herramienta “neutral”, sino que “impone un punto de vista no sólo acerca del mundo al que se refiere, sino también sobre el empleo de la mente con respecto a este mundo” (Bruner, 1989). Asimismo, la lectura y la escritura no deben entenderse como “actividades ideológicamente neutras, ni separadas de las prácticas sociales en que tienen lugar” (Hernández, 2019, p. 367). Esto quiere decir que por medio del lenguaje y de la literacidad se brinda la oportunidad de desarrollar una postura frente a los hechos que acontecen a nivel individual y colectivo, pensar y resignificar sus elementos (Cassany y Casstellà, 2010).

La importancia de desarrollar y fomentar prácticas de literacidad crítica en los posgrados radica en la reflexión analítica que esto supone, pues permite que los estudiantes desarrollen su criterio y pensamiento sobre los eventos que les acontecen, dentro y fuera del entorno académico. En el ámbito escolar, de forma particular, estas habilidades facilitan interacciones cognitivas que fortalecen la capacidad de comprensión y análisis ante la información a la que el estudiante accede, por lo que podría cuestionar su veracidad, contrastar fuentes de información y desarrollar nuevo conocimiento a partir de esto.

A pesar de lo anterior, es común encontrar contextos educativos en los que aún predominan valores limitantes que consideran que las prácticas de alfabetización o literacidad se centran en el aprendizaje del alfabeto y la capacidad de emplearlo desde una visión “funcional”. Es por esto por lo que se requiere reflexionar de forma crítica sobre las habilidades que pueden y deben fomentarse por medio de las literacidades. Como se mencionó anteriormente, el lenguaje nunca es neutral: es una herramienta que permite una comprensión del mundo y una apropiación del saber (Quesada y Hernández, 2020; Hernández, 2019; Bruner, 1989).

Vivir desde el pensamiento crítico y, por ende, desde una literacidad crítica posibilita desarrollar una interpretación del mundo, decodificarlo y acceder a las herramientas que posteriormente nos permiten actuar en él (Facione, 2007; Manosalvas *et al.*, 2016; Hernández, 2019). Para lograr esto se requiere del fortalecimiento de habilidades cognitivas como el análisis, la reflexión, la autorregulación, la interpretación, la evaluación, la inferencia y la explicación; todo esto, desde estrategias didácticas que además logren reconocer las necesidades contextuales de los individuos en formación, que se adapten a estas y que

respondan a las características del entorno en el que se desenvuelven; es decir, que tengan una relación directa con su realidad.

Para aterrizar los elementos que hemos analizado en esta revisión teórica sobre la literacidad, conviene retomar los tres ejes centrales propuestos por Hernández (2016, p. 20) para explicar los procesos que este concepto comprende:

- 1) **Escritura académica**, entendida como la apropiación de la escritura como un medio fundamental para construir y comunicar el conocimiento académico, de acuerdo con las formas y propósitos particulares de las disciplinas y las comunidades académicas.
- 2) **Comportamientos letrados**, entendidos como la capacidad de dar explicaciones ordenadas, interpretaciones fundamentadas, argumentos lógicos y análisis abstractos.
- 3) **Pensamiento crítico**, como el desarrollo de la capacidad para evaluar críticamente las ideas propias y las ajenas, de plantear preguntas vitales, de identificar y resolver problemas, de utilizar y criticar fuentes, de elaborar ideas y argumentos, y de comunicar esas ideas en forma clara y efectiva.

De estos tres principios, consideramos importante resaltar que, en lo referente a la escritura académica, es necesario fortalecer los procesos de análisis que indaguen sobre cómo se logra la apropiación de los conocimientos que permiten expresar de forma escrita el conocimiento académico que se adquiere en el posgrado y que es utilizado para elaborar el proyecto de titulación. En el entendimiento de que la escritura nunca es un proceso neutral, sino que tiene una carga sociocultural que corresponde al contexto en el que se lleva a cabo, es preciso cuestionar cómo se configuran las identidades de quienes la practican en los posgrados.

Como mencionamos anteriormente, el debate sobre las prácticas de escritura académica y literacidad en la educación superior coincide en un punto central: para comprender cómo se desarrollan estas actividades debemos partir de un contexto determinado, aquel en el que los estudiantes se desenvuelven y desde el cual realizan estas prácticas. Asimismo, al adentrarnos

en los contextos digitales en los que operan los posgrados en línea, encontramos que las capacidades de razonamiento analítico y pensamiento crítico son indispensables para participar en las actividades letradas de este nivel formativo.

A pesar de lo anterior, uno de los principales problemas para los estudiantes de posgrado es su desarrollo como sujetos con voz, con capacidad de actuar dentro y fuera de las escuelas (Hernández, 2020), así como de participar en las actividades letradas que se desarrollan en sus programas educativos; es decir, de ejercer los comportamientos letrados que se describen en el segundo principio. En relación con esto, algunas investigaciones señalan que la falta de involucramiento de los estudiantes en las actividades académicas se debe a que existe poco interés por parte de los estudiantes (Chávez, 2022), mientras que otros estudios señalan que la razón de esto es las carencias formativas que tienen los estudiantes al ingresar al posgrado y que dificultan el desempeño de sus actividades en esta etapa formativa (Hernández, 2009, 2019; Chois y Jaramillo, 2016).

Lo cierto es que los estudiantes de posgrado, por diversas razones, experimentan dificultades en el desarrollo de sus actividades académicas, en especial, en la elaboración de su tesis o proyecto de titulación. Por esta razón resulta importante analizar cómo se desarrollan las habilidades de pensamiento crítico (el tercer principio), que son cruciales para llevar a cabo estas actividades.

En relación con este último punto, identificamos en nuestro análisis sobre los autores revisados una mayor consideración de los elementos contextuales y sociales que engloban las prácticas de escritura académica, y en menor medida sobre aquellos que analicen los componentes del discurso que se produce en las actividades académicas. Como mencionamos en el capítulo anterior, nuestra investigación se centra en las prácticas de escritura académica y literacidad que se desarrollan en un posgrado en línea, a partir de considerar el proceso de elaboración del proyecto de titulación o tesis. En este sentido, resulta preciso cuestionar cómo podemos evaluar los niveles de literacidad crítica en los estudiantes de maestría a través de un análisis de los textos que producen.

Lo anterior no quiere decir que los elementos contextuales tengan un menor valor en el proceso de redacción académica; por el contrario, consideramos que son indispensables para



comprender las dificultades que se presentan en estas actividades. No obstante, para analizar el entramado de actividades que confluyen en la elaboración de la tesis, es necesario indagar cómo sucede el proceso de apropiación y uso del discurso por parte de los estudiantes, a partir de una revisión del producto que elaboran, su escrito. Asimismo, consideramos que el análisis de la escritura académica nos permitirá acercarnos a la comprensión de cómo se representa de forma textual el pensamiento crítico que se promueve en este nivel formativo.

El interés por realizar el análisis de la escritura académica surge a partir de identificar que esta es un área de estudio incipiente en los contextos digitales, en los que la comunicación escrita es fundamental para el proceso de comunicación y aprendizaje que se desarrolla en el nivel de posgrado. Asimismo, como parte de mi trayectoria profesional me he desempeñado en actividades de corrección de estilo y procesos de cuidado editorial de obras académicas. En estas actividades he identificado que las dificultades que se presentan al redactar textos académicos no solo se presentan durante la formación en nivel superior, sino que pueden extenderse a profesionales de la educación que se dedican a la investigación o cuya profesión requiere que practiquen la escritura académica.

En este sentido, consideramos importante analizar cómo se desarrolla el proceso de escritura académica en los estudiantes de maestría, a partir de reconocer que este nivel formativo representa para ellos una transición entre sus actividades profesionales y las académicas. Gracias a mi profesión, he tenido la oportunidad de acompañar como asesora de redacción y corrección de estilo a tesis de posgrado, y en esos procesos los estudiantes reconocen en la escritura un desafío profesional y académico.

En estas experiencias, los tesisistas sostienen que el problema se presenta cuando tienen que establecer conjeturas y análisis sobre la información que utilizarán en sus escritos; es decir, en relación con las habilidades y competencias que algunos autores atribuyen a la literacidad crítica (Hernández, 2009, 2020, 2021; Vargas, 2015, 2016, 2019). Esto demuestra que, en la elaboración de los proyectos de titulación o tesis no basta con tener conocimientos sobre el tema de investigación que se analiza, también es necesario contar con las habilidades y las competencias de la literacidad crítica, a fin de ser capaces de analizar, contrastar y seleccionar fuentes para, posteriormente, desarrollar nuevos discursos en los que comunican sus aprendizajes, conocimientos y hallazgos.

Es en este punto de análisis donde nuestra investigación centra su punto de partida. Para cumplir con nuestro objetivo, hemos diseñado e implementado instrumentos de valoración para las prácticas de escritura académica y para identificar los elementos contextuales que intervienen en el proceso de elaboración de la tesis. En el próximo capítulo explicamos cómo se desarrolló este proceso y cuál es la metodología que sustenta nuestro estudio.

## Capítulo 3. Metodología

Como hemos mencionado en los capítulos anteriores, los investigadores que analizan los procesos de elaboración del proyecto de titulación en los posgrados han identificado diversos factores que dificultan esta tarea para los estudiantes, lo que resulta en procesos de titulación que se extienden más allá del plazo establecido por el programa académico, así como tasas de eficiencia terminal bajas e, incluso, deserción.

Para realizar nuestra investigación, postulamos como categorías de análisis los conceptos *escritura académica* y *literacidad crítica*. La elección de estas categorías responde a los objetivos de investigación planteados en el primer capítulo del presente documento, los cuales contemplan el proceso de elaboración del proyecto de titulación como una serie de actividades contextualmente situadas, que tienen una carga de significados y valores relacionados con el entorno en el que se desarrolla quien desempeña esta tarea.

Por lo anterior, es conveniente describir en qué consisten las categorías que guían nuestro estudio para, posteriormente, definir la metodología de la cual parte nuestra investigación:

- **Escritura académica:** entendida como el proceso de redacción requerido para la elaboración del proyecto de titulación solicitado en el posgrado. En esta categoría se consideran los elementos del discurso escrito relacionados con la ortografía, la gramática y la coherencia textual que configuran la redacción.
- **Literacidad crítica:** entendida como los procesos de lectura, escritura, búsqueda y selección de recursos informativos mediante el uso de la tecnología, así como los elementos de pensamiento crítico que engloban las actividades que se desarrollan en la elaboración del proyecto de investigación; en particular, el uso del discurso escrito como una herramienta con valor social que da acceso a las comunidades educativas en las que opera el posgrado, así como la capacidad de adoptar una postura crítica y de análisis frente a la información que se consulta para la elaboración del escrito.

Estas categorías nos permiten analizar el proceso de elaboración del proyecto de titulación desde una perspectiva que contempla los elementos del lenguaje escrito y los estándares de calidad que caracterizan los discursos que se producen en los espacios académicos (relacionados con un uso correcto y adecuado del lenguaje), así como el elemento sociocultural que engloba a estas actividades, en el entendido de que la escritura nunca es un proceso “neutral”, sino que a través de ella se ejerce un poder de participación y acción social, el cual impacta en la construcción de la identidad de quien escribe (Bruner, 1989; Cassany y Castellà, 2010; Hernández, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022; López *et al.*, 2022; Manosalvas *et al.*, 2016; Quesada y Hernández, 2020).

En busca de lograr el objetivo propuesto en nuestra investigación, contemplamos dos momentos que componen nuestra investigación, en términos metodológicos. En primer lugar, realizamos una valoración de los textos que producen los estudiantes durante su posgrado para la conformación de su proyecto de titulación, con el propósito de analizar los elementos que componen el escrito y que corresponden con la categoría de análisis *escritura académica*. En este sentido, buscamos que la valoración se realizara sobre los avances que los estudiantes entregan como parte de su proyecto de titulación, en particular, sobre el marco teórico.

La razón de centrar nuestro análisis de los elementos que engloban la escritura académica a partir de los avances del marco teórico de los estudiantes fue que en este apartado es donde se desarrollan las bases conceptuales que guían el proyecto, lo cual requiere realizar una búsqueda previa de información, investigación y análisis sobre los aportes de otros autores para la redacción del apartado. Consideramos que la revisión de estos fragmentos nos permite identificar el desempeño de los estudiantes en términos de los elementos que componen los estándares de calidad solicitados para los discursos escritos en los posgrados, relacionados con el uso correcto y adecuado del lenguaje escrito.

Por otra parte, el segundo momento de la investigación se centra en el análisis de las prácticas de literacidad crítica que engloban el proceso de elaboración del proyecto de titulación, considerando los antecedentes formativos de los estudiantes –en especial, su experiencia con la escritura académica–, las herramientas y estrategias que se emplean para la búsqueda de información, los criterios para la selección de información confiable, y cómo ejercen el pensamiento crítico ante las fuentes incorporadas y lo que se investiga para redactar –voz del

autor, no solo uso de citas excesivas—, así como las dificultades que presentan al elaborar sus textos, entre otros elementos.

En este punto consideramos importante enfatizar en que una evaluación integral de la escritura es aquella que contempla múltiples elementos del proceso escritural; es decir, que va más allá de los elementos técnicos que componen el texto, como el uso correcto del lenguaje escrito, pues “¿qué utilidad puede tener un escrito ortográficamente impecable, pero compuesto de oraciones confusas, en las cuales se pierden los sujetos gramaticales, se violan las concordancias, se producen ambigüedades, todo lo cual entorpece la comprensión?” (Ardaya, 2003, p. 40).

Por lo anterior, nuestra investigación busca conjugar los elementos del uso “funcional” del lenguaje con las prácticas y la carga sociocultural que impactan en el proceso de quien escribe, lo que conforma una herramienta de comunicación para que el estudiante establezca un diálogo con el entorno en el que se desenvuelve; en este caso, el posgrado que está cursando.

### **Selección de la metodología**

Con el propósito de determinar la ruta metodológica a seguir en nuestra investigación, realizamos un análisis sobre los métodos empleados en los diversos estudios que revisamos para la construcción de nuestro marco teórico-conceptual sobre los procesos de escritura académica y literacidad en el capítulo anterior. La mayoría de estas investigaciones se sitúan en contextos delimitados y análisis de casos desde una perspectiva cualitativa y exploratoria, como es el caso del estudio de Carlino (2005), que parte de un análisis de las prácticas de investigación en las que ha participado como asesora o docente en las cuales identificó los desafíos que se presentan al elaborar un proyecto de titulación en nivel posgrado.

Asimismo, Hernández (2009) analiza las prácticas de escritura académica en una maestría en educación con base en su experiencia como docente de ese posgrado y en relación con el análisis de los estudios que se realizaban en ese momento sobre estos procesos. En su investigación, el autor problematizó la forma en la que se concibe la escritura académica, en

términos conceptuales, a partir de considerar las problemáticas que se presentan en los estudiantes de la maestría al redactar.

Por otra parte, Vargas (2016) analizó el caso de una estudiante de maestría, en relación con su experiencia al elaborar su tesis y los desafíos que se presentaron en el trayecto. El autor parte de un corte cualitativo etnográfico desde el cual analiza cómo es el proceso de escritura académica de la participante al elaborar su tesis, así como de los diversos elementos contextuales que impactan en esta actividad. El autor hace uso de la entrevista semiestructurada como el instrumento para indagar sobre el contexto en el que se desempeña la participante de su estudio, analizando su trayectoria formativa previa y las dificultades que enfrenta en su proceso de escritura.

Otros estudios como los de Álvarez *et al.* (2023), Álvarez y Difabio (2019), Acevedo (2013), Chávez (2022) y Fonseca *et al.* (2016) parten de estudios situados en un programa académico determinado para analizar cómo se desempeñan las actividades vinculadas con la investigación y la redacción de textos académicos, considerando posibles estrategias de intervención que mejoren esta problemática. Estas investigaciones parten de análisis cualitativos y exploratorios, algunos con observación participante o un acercamiento etnográfico.

En contraste, autores como Londoño y Ospina (2018) y López Padilla *et al.* (2022) emplean una metodología mixta, en la que hay elementos cualitativos en el análisis de la información y un tratamiento cuantitativo de los resultados. Es importante mencionar que ambos estudios se centran en el análisis del desempeño de indicadores establecidos mediante la revisión de pruebas aplicadas, los primeros sobre la producción y comprensión de textos (Londoño y Ospina, 2018) y los segundos en la disposición del pensamiento crítico en estudiantes universitarios (López Padilla *et al.*, 2022).

Asimismo, hay investigaciones que se centran en el análisis reflexivo y teórico sobre las prácticas de escritura académica, alfabetización y literacidad crítica, con el propósito de proporcionar las bases conceptuales que expliquen estas actividades. Este es el caso de

Andueza y Aguilera (2018), Hernández (2019), Monosalvas *et al.* (2016), Quesada y Hernández (2020) y Vargas (2015, 2019), entre otros.<sup>6</sup>

Ahora bien, en nuestra revisión y contraste de información identificamos que las investigaciones de Hernández (2009, 2018), Vargas (2016) y Álvarez *et al.* (2023) comparten un análisis de las prácticas discursivas desde un enfoque que considera la ideología y la construcción de la identidad de quien escribe como un elemento fundamental para comprender estos procesos. Asimismo, en estas investigaciones se analiza la función del discurso como una herramienta de acceso a la comunicación que se genera en los espacios académicos en los que se desenvuelven los posgrados, en especial Hernández (2018).

En este mismo tenor, nuestra investigación es un estudio de caso intrínseco que tiene la finalidad de analizar con profundidad las características de la problemática analizada (Stake, 2005; Jiménez y Comet, 2016), desde un enfoque cualitativo y con un análisis exploratorio de los resultados. Lo que nos proponemos con esta metodología es tener una aproximación a la problemática identificada de forma que sea posible la valoración de los elementos del discurso escrito y la exploración de los elementos contextuales que engloban el proceso de redacción que realizan los estudiantes.

Como mencionamos anteriormente, consideramos que una revisión integral de los procesos de escritura requiere la conjugación de los elementos que corresponden al discurso escrito y aquellos que se relacionan con los elementos externos al sujeto que escribe, es decir, los factores externos que impactan en su proceso, ya sea de forma benéfica o como un desafío. En este sentido, realizamos una clasificación preliminar de los aspectos por considerar según las categorías de análisis propuestas (ver tabla 1).

---

<sup>6</sup> Cabe destacar que las investigaciones antes mencionadas también forman parte del análisis y reflexión que se realiza sobre estos términos, con aportes relevantes que han sido considerados en el capítulo anterior.

**Tabla 1.** Aspectos relevantes para el análisis, según la categoría

<b>Categoría</b>	<b>Escritura académica</b>	<b>Literacidad crítica</b>
<b>Características</b>		
<b>Elementos que se consideran</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de aprendizaje relacionadas con el uso del alfabeto.</li> <li>• Manejo apropiado del lenguaje: ortografía y coherencia textual.</li> <li>• Uso adecuado de los signos de puntuación.</li> <li>• Lectura clara y fluida.</li> <li>• Empleo correcto de los conectores y género textual.</li> <li>• Fundamentación de los argumentos en fuentes confiables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos socioculturales que engloban el proceso de escritura.</li> <li>• Experiencia en las prácticas discursivas de la comunidad académica del posgrado.</li> <li>• Habilidades de búsqueda y selección de la información.</li> <li>• Acceso y manejo de los programas requeridos para la gestión de la información.</li> <li>• Relación tutor-estudiante.</li> <li>• Desarrollo de una identidad propia a través del discurso.</li> <li>• Reconocimiento del valor del aprendizaje en relación con el propio contexto.</li> <li>• Argumentación y análisis del discurso.</li> </ul>
<b>Unidad de observación</b>	Textos producidos por los estudiantes	Textos y comunicación con los estudiantes
<b>Instrumento que se empleará</b>	Rúbrica de evaluación	Rúbrica de evaluación y entrevista semiestructurada

Fuente: elaboración propia.

## Contexto y participantes

Los componentes del problema de investigación se presentan en la tabla 2, donde se explica, de forma general, el contexto en el que se desarrolla el estudio, según lo propuesto por Orozco y González (2011).

**Tabla 2.** Componentes del problema de investigación

<b>Sujetos</b>	<b>Procesos</b>	<b>Escenarios</b>	<b>Temporalidades</b>
Estudiantes de la MGA AV	Redacción de textos académicos en la MGA AV	MGA AV y el contexto sociocultural de los estudiantes	Proceso formativo en el posgrado

Fuente: elaboración propia, con base en Orozco y González (2011).



Para la selección de la muestra se estableció como un criterio de selección que esta debía componerse por estudiantes de la Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales (MGA AV), del SUV de la UdeG que se encontraran en proceso de elaboración de su proyecto de titulación. Como se comentó anteriormente, el análisis propuesto se centró en el marco teórico o conceptual del proyecto, por lo que se esperaba contar con participantes que contaran con este apartado o tuvieran avances considerables que permitieran la aplicación de la rúbrica diseñada.

El interés por realizar la presente investigación con participantes de la MGA AV se debió a que en esta maestría se forman gestores del aprendizaje en ambientes virtuales, los cuales poseen un margen de acción amplio en el contexto educativo actual mediado por la tecnología. Consideramos importante analizar cómo se desarrollan los procesos de investigación, intervención, escritura académica y literacidad en participantes de un posgrado que se vincula con la educación en línea, desde las áreas de gestión, administración y asesoría.

En este sentido, se conformó una muestra no probabilística, o dirigida, en la cual “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (Johnson, 2014, Hernández-Sampieri *et al.*, 2013). Este tipo de muestra, además, permite profundizar en el análisis cualitativo de los elementos de la población que conforma el estudio.

Para contactar a los estudiantes se solicitó la mediación por parte de la coordinación del posgrado, a la cual se hizo llegar un correo electrónico en el que se describía la naturaleza de la investigación, así como una breve caracterización del proyecto y una carta de consentimiento, en la que se describía en qué consistía la participación en la investigación, con qué fin se utilizaría la información y su derecho a consultar cualquier cuestión sobre el proyecto y los resultados obtenidos en el análisis.

La coordinación de la maestría aceptó y envió la invitación para participar en el proyecto de investigación a la comunidad académica de la MGA AV, conformada por estudiantes y egresados del posgrado. Se solicitó que quienes estuvieran interesados en participar firmaran la carta de consentimiento y la adjuntaran en respuesta al correo de invitación.

Las respuestas positivas fueron remitidas por parte del correo de la coordinación a la autora de esta investigación, junto con la información correspondiente para contactar a los participantes. En un principio se contó con diez respuestas de participantes que externaron su interés por participar en este estudio; sin embargo, al solicitar los textos correspondientes que se evaluarían solo se recibieron siete documentos; de estos, solo seis presentaban las características suficientes para ser evaluados con la rúbrica diseñada.<sup>7</sup> Por esto, la muestra final se conformó de seis participantes, cuyos textos fueron numerados y organizados para su revisión, y con los cuales se realizaron las entrevistas semiestructuradas.

### **Diseño de los instrumentos**

Dentro de la revisión de los estudios e investigaciones sobre las prácticas de escritura académica y literacidad crítica identificamos que algunos de estos autores parten del uso de instrumentos que fueron previamente diseñados y aplicados en contextos similares a los que estudian. En este sentido, no identificamos un instrumento que correspondiera a las características del contexto en el que realizamos la investigación, en los ambientes virtuales de aprendizaje.

Es por esto por lo que un valor importante de nuestra investigación se encuentra en el diseño y la construcción de los instrumentos empleados, en especial el de la rúbrica para la valoración de los textos. Consideramos importante que este instrumento incorporara los elementos que posibilitan la evaluación de las habilidades y conocimientos sobre el uso del lenguaje escrito, a la vez que nos permitieran analizar los elementos socioculturales que impactan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los cuales son determinantes para la generación y comunicación del conocimiento y las experiencias que se relatan en sus proyectos de titulación.

---

<sup>7</sup> El séptimo texto consistía en una sola cuartilla, por lo que no podía realizarse el análisis propuesto.

A continuación, se presenta el proceso de construcción y validación de los dos instrumentos diseñados para nuestra investigación: una rúbrica de evaluación y un guion de entrevista semiestructurada.

### **Evaluación de la escritura académica en otros contextos**

Con el propósito de analizar los elementos considerados en los instrumentos de las investigaciones afines que han evaluado las prácticas de escritura académica en nivel superior, retomamos algunos principios relevantes de los instrumentos empleados para la evaluación de la escritura académica.

De acuerdo con Cruz (2014, p. 52), en nivel posgrado “el alumno ha de movilizar conocimientos, aprendizajes, habilidades y capacidades para la construcción de un texto académico”. La autora describe la experiencia institucional de la implementación de un taller de escritura académica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México, el cual se conformó por tres bloques: 1) género científico-académico, 2) evaluación entre pares, y 3) evaluación auténtica y aprendizaje centrado en el estudiante. Las preguntas guía que se retomaron para el diseño y la implementación del taller fueron:

¿Cuáles son los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre la escritura académica? ¿Cómo identifican una redacción académica, de una que no lo es? ¿Cuáles son los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre la escritura especializada y científica? ¿Qué ubicación hace el estudiante de sí mismo ante el conocimiento de los diversos modelos de escritura? ¿Cómo planifica el estudiante sus textos? ¿Cómo evalúa un escrito? (Cruz, 2014, p. 53).

El curso tuvo una duración de cuatro meses, su convocatoria fue abierta para estudiantes de posgrado (maestría y doctorado) y egresados que se encontraran en la elaboración de su tesis o proyecto de titulación. El taller se dividió en dos temas principales: 1) la redacción académica y 2) los géneros académicos. Mediante 30 horas de trabajo presencial y 70 de actividades independientes, se proporcionaron insumos de trabajo para que los participantes realizaran los avances correspondientes de los textos trabajados.

Para la revisión de los textos, se implementaron sesiones presenciales con retroalimentación entre pares, en las cuales los participantes completaban un cuadro comparativo con base en la revisión de tres documentos sobre la redacción académica (de los autores Cassany y Serafini). Los lineamientos para la revisión fueron determinados por el coordinador del taller, aunque la autora no profundiza en ellos, y señala que una de las indicaciones para realizar la revisión fue que se centraran en un nivel discursivo y lingüístico; es decir, sobre el uso correcto del lenguaje escrito.

Otra investigación en la que se realizaron pruebas de evaluación de la escritura académica es la de Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández (2020), quienes desarrollaron su estudio a partir de la evaluación de la calidad de textos producidos por estudiantes con el propósito de encontrar vías de mejora en los Centros de Escritura Digital (CED), espacios formativos implementados en la educación media, en Colombia. Para esto, diseñaron una escala de evaluación de calidad a partir de una serie de indicadores y su relación con el nivel del desempeño identificado en los participantes su estudio. A continuación, se muestran los indicadores considerados para la evaluación de los textos (ver tabla 3).

**Tabla 3.** Indicadores considerados por Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández (2020) para la evaluación de los textos

	<b>Indicador</b>
<b>Condiciones mínimas para la evaluación de la calidad de un texto académico</b>	1) El título, las ideas y/o elementos gráficos visuales de apertura expresan la temática principal del texto.
	2) Existe unidad temática a lo largo del texto.
	3) Se reconoce la superestructura del texto.
	4) Las ideas principales de la temática están desarrolladas a lo largo del texto.
	5) Los párrafos están escritos con claridad y coherencia a lo largo del texto.
	6) El texto se cierra recordando los puntos centrales desarrollados.
	7) Las oraciones, las imágenes, los enlaces y los gráficos se conectan entre sí de manera lógica.
	8) Diversidad y amplitud del léxico y/o recursos gráficos visuales utilizados en el desarrollo del texto, respetando el discurso propio del área.
	9) Distinción entre el discurso propio y el ajeno.
	10) El texto es comprensible para el lector.

	11) Se evidencia un uso adecuado de los aspectos formales de la lengua (ortografía, puntuación, gramática).
	12) El texto referencia las citas, esquemas, imágenes y videos de otros autores.

Fuente: elaboración propia, a partir de Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández (2020, p. 140).

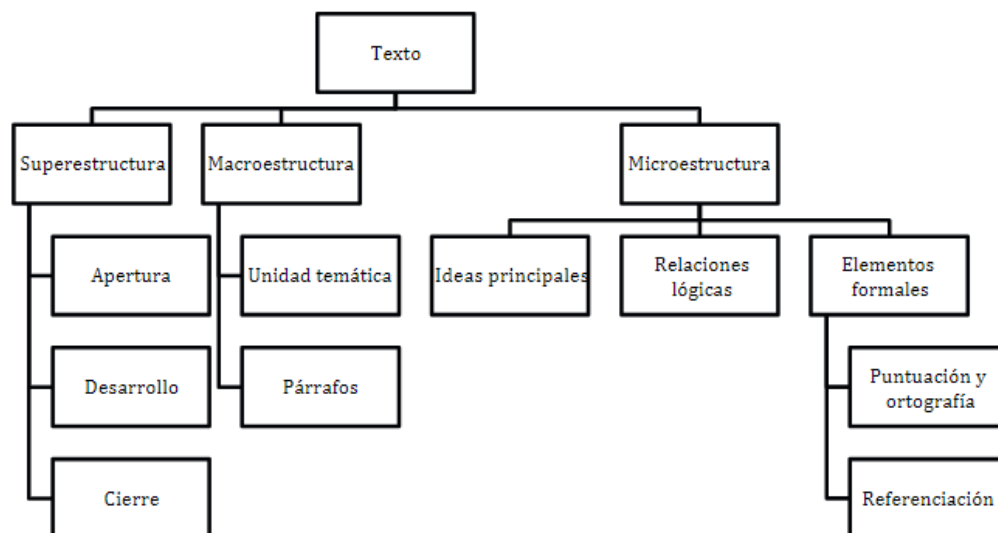
Para la validación de los indicadores considerados, los autores aplicaron el alfa de Cronbach a los doce elementos y obtuvieron un nivel de 0.836, considerado con confiabilidad buena (Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández, 2020, p. 141); asimismo, partieron de un análisis de desempeño de los indicadores según los niveles superior, alto, básico, bajo y muy bajo (ver tabla 4).

**Tabla 4.** Niveles de desempeño considerados

<b>Desempeño</b>	<b>Orientaciones</b>
<b>Superior</b>	Cuando el desarrollo del indicador se cumple de manera excelente dentro del texto
<b>Alto</b>	Cuando el desarrollo del indicador se cumple dentro del texto
<b>Básico</b>	Cuando el desarrollo del indicador se cumple parcialmente dentro del texto
<b>Bajo</b>	Cuando el desarrollo del indicador presenta algunas dificultades dentro del texto
<b>Muy bajo</b>	Cuando el desarrollo del indicador no se cumple dentro del texto

Fuente: Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández (2020, p. 140).

Asimismo, los autores partieron de una consideración del texto como una unidad compuesta por distintas dimensiones, entre las que se encuentran la superestructura (apertura, desarrollo y cierre), la macroestructura (unidad temática y párrafos), y la microestructura (ideas principales, relaciones lógicas y elementos formales del discurso), las cuales corresponden con los indicadores antes mencionados (ver figura 1).



**Figura 1.** Dimensiones del texto.

Fuente: Calle Álvarez y Chaverra-Fernández (2020, p. 140).

Como se observa en los indicadores considerados por los autores, estos corresponden mayormente con los elementos del uso del lenguaje escrito, en términos de claridad, estructura y el uso adecuado de los aspectos formales de la lengua; sin embargo, solo el indicador nueve se relaciona con el análisis y reflexión entre la distinción del discurso que se está generando y la información que se utiliza como fuente de referencia.

Por otra parte, Andueza (2019) considera cuatro componentes para la valoración de la escritura como unidad de constructo teórico:

- 1) **Coherencia textual.** Entendida como el principio que permite la transmisión y la comprensión del mensaje escrito.
- 2) **Lenguaje académico.** Expresa el dominio de las habilidades lingüísticas requeridas para la producción del escrito.
- 3) **Manejo de textos fuentes.** Implica la lectura, el análisis y la generación de texto a partir de la consulta de otras investigaciones académicas.

- 4) **Dominio del género discursivo.** Consiste en la argumentación correcta del autor para demostrar su tesis por medio de un texto de acuerdo con las características del género discursivo al que pertenece la producción (pp. 3-5).

A partir de estos elementos, la autora diseñó y validó un instrumento compuesto por cinco dimensiones (los cuatro componentes anteriores, sumados a “aspectos mecánicos”) y nueve indicadores para la valoración de la escritura académica centrada en puntos específicos. En su estudio consideró una tarea orientada a las prácticas “leer-para-escribir” (Andueza, 2019, p. 5) (ver tabla 5). La validación de este instrumento se realizó mediante una prueba piloto en la que se solicitó que los participantes llevaran a cabo la prueba considerada y emitieran sus comentarios sobre lo que pensaban; después de esto, se sometió a un jueceo por cuatro expertos en el área de escritura y lenguaje académico.

**Tabla 5.** Indicadores considerados por Andueza (2019) para la evaluación de los textos

<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>
<b>Coherencia</b>	1) Progresión temática 2) Consistencia en las ideas
<b>Lenguaje académico</b>	3) Densidad informativa 4) Postura académica
<b>Manejo de textos fuentes</b>	5) Comprensión textual 6) Integración de ideas del texto fuente 7) Citación
<b>Aspectos mecánicos</b>	8) Ortografía y puntuación
<b>Dominio del género</b>	9) Ajuste al género discursivo

Fuente: realizado a partir de Andueza (2019, pp. 6-7).

Nuevamente, identificamos que en el estudio de Andueza (2019) se consideran los elementos del uso “adecuado” del lenguaje escrito para la valoración de las prácticas de escritura académica que desempeñan los estudiantes de educación superior, sin profundizar en el componente sociocultural que se encuentra presente en estas actividades. Por esta razón,

consideramos importante incorporar los principios de la literacidad crítica en la revisión de los textos que generan los estudiantes, a fin de indagar cómo estas actividades impactan en su proceso formativo y de qué manera les permite, o no, acceder a las comunidades académicas que integran el posgrado.

### **Nuestra propuesta**

En busca de integrar los principios de la literacidad crítica en la valoración de los escritos, elaboramos una rúbrica de evaluación como el primer instrumento, compuesta por una serie de indicadores relacionados con el uso del lenguaje escrito y la literacidad. Para el diseño de esta rúbrica retomamos los elementos de los instrumentos descritos anteriormente que consideramos relevantes para la evaluación del uso del lenguaje escrito, y agregamos algunos nuevos, con base en las siguientes dimensiones, propuestas de forma inicial:

- 1) **Ortografía.** Se consideran los elementos formales de la escritura, como el uso correcto de signos de puntuación, la acentuación, el uso adecuado de conectores y plurales.
- 2) **Coherencia textual.** Se evalúa la argumentación desarrollada en el texto, en cuanto a la organización de las ideas y su presentación, reflejado en una lectura clara y fluida. Se consideran los principios descritos por Andueza (2019) respecto a esta dimensión: a) progresión temática, referente a la información que se añade de forma consecutiva y lógica en el texto y b) consistencia de las ideas, implica que las ideas son coherentes y no se contradicen.
- 3) **Empleo de fuentes bibliográficas.** Se revisa si el estudiante emplea correctamente las fuentes de consulta incorporadas en su documento, tanto en el aspecto formal (criterios de citación adecuados) como en su justificación de uso (uso adecuado de las referencias para dotar de mayor solidez el desarrollo de sus argumentos).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> En este elemento hemos considerado los elementos de citación de acuerdo con la 7ma edición de las Normas APA, ya que este es el formato requerido por la maestría en la que se realizó la investigación.



- 4) **Enunciación del discurso propio.** Se evalúa si el estudiante expresa la adopción de una posición frente a las fuentes consultadas, donde describe cuál es la perspectiva desde la cual se desarrolla su investigación; es decir, no se limita a la reproducción de lo que consulta en otras fuentes, ya que su discurso se distingue del citado en otros autores. Asimismo, se valora el empleo de un lenguaje correspondiente con el área de estudio a la que se circunscribe el proyecto de titulación.

Como se puede observar, esta primera propuesta de las dimensiones que compondrían el instrumento incorporó los elementos relacionados con la capacidad de adoptar una postura de análisis sobre la información consultada para elaborar los textos, uno de los principios que se contemplan en la categoría de literacidad crítica de nuestra investigación. Esto cumple el propósito de sumar a los aspectos “formales” del uso del lenguaje escrito las competencias y conocimientos que los estudiantes ejercen en relación con el pensamiento crítico y las prácticas letradas.

En su versión preliminar, el instrumento propuesto constó de cuatro dimensiones y doce indicadores (ver tabla 6).

**Tabla 6.** Escala de evaluación de la escritura de los estudiantes, versión preliminar

<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>
<b>Ortografía</b>	1) Emplea correctamente el vocabulario, así como los signos de puntuación, acentuación, mayúsculas y minúsculas.
<b>Coherencia textual</b>	2) Ordena de forma lógica el contenido que presenta en su texto.
	3) La organización de las ideas muestra una consecuencia clara en los párrafos.
	4) La redacción es clara y se comprende la relación entre los párrafos y las secciones del marco teórico.
<b>Empleo de fuentes bibliográficas</b>	5) Las ideas muestran un soporte lógico y organizado, no se muestran contradicciones entre los argumentos sostenidos.
	6) La incorporación de las fuentes citadas se alinea con los criterios de referenciación solicitados durante el texto (APA, séptima versión).

	7) Demuestra un conocimiento sólido sobre los autores citados y justifica su empleo.
	8) Emplea fuentes de referencia para fortalecer sus argumentos y justificar el contexto de su problema de estudio.
	9) Las fuentes empleadas son vigentes.
<b>Enunciación del discurso propio</b>	10) Enuncia una postura respecto a las fuentes consultadas, en donde expresa su discurso propio.
	11) Distingue entre el discurso propio y el ajeno.
	12) Utiliza un léxico amplio y diverso, que corresponde con el área de su tema de investigación.

Fuente: elaboración propia, con base en los estudios revisados.

Una vez que realizamos el primer borrador del instrumento, este fue sometido a consideración de un experto en el área de literacidad crítica,<sup>9</sup> quien realizó una serie de observaciones con el propósito de lograr mayor claridad en el empleo de los indicadores y su relación con las dimensiones propuestas. A partir de esto se modificó la descripción de las categorías consideradas y se elaboró una rúbrica de evaluación de la escritura, la cual constó de cinco dimensiones y tres niveles de desempeño.

La versión validada de las categorías fue la siguiente:

- 1) **Gramática y ortografía.** Se consideran los elementos formales de la escritura, como el uso correcto de signos de puntuación, minúsculas y mayúsculas, la

---

<sup>9</sup> Se llevó a cabo una sesión sincrónica de trabajo y revisión del instrumento, así como trabajo a distancia con el Dr. Gregorio Hernández Zamora, con quien tuve la fortuna de cursar la asignatura Territorio del conocimiento y literacidad, durante el ciclo 2022-A. Esto formó parte de un intercambio en modalidad virtual con la Maestría en Estudios en Literacidad (MEL), de la UdeG. Gregorio cuenta con una amplia trayectoria como docente investigador en temas de estudios de la literacidad y prácticas de escritura académica, especialmente en el análisis de cómo el uso del lenguaje oral y escrito es una herramienta que da voz y permite acceder a espacios determinados, como el ámbito académico. Además, cursé la asignatura Pedagogía de la literacidad para la cultura científica, impartida por la Dra. Martha Vergara Fregoso, especialista en temas de investigación y generación del conocimiento en los espacios académicos. Esta experiencia impactó de forma significativa en mi proceso de investigación y en la configuración del diseño de los instrumentos propuestos en la presente investigación.

acentuación, la concordancia gramatical (género, persona y número), y el uso de conectores.

- 2) **Organización.** Se considera la organización de las ideas y su presentación, con base en elementos como: a) la progresión temática, referente a la información que se añade de forma consecutiva y lógica en el texto; y b) la consistencia de las ideas implica que las ideas son coherentes y no se contradicen (Andueza, 2019).
- 3) **Convenciones de citación y referenciación.** Se evalúa el empleo de las fuentes incorporadas en el documento, tanto en el aspecto formal (criterios de citación adecuados y vigencia de las fuentes) como en su justificación (uso adecuado de las referencias para dotar de mayor solidez el desarrollo de sus argumentos).
- 4) **Vocabulario.** Se valora el empleo de un lenguaje correspondiente con el área de estudio a la que se circunscribe el proyecto de titulación. El vocabulario es amplio, variado y se usa con claridad y precisión.
- 5) **Voz discursiva.** Se evalúa si el escritor adopta una postura frente al tema, hace explícita su posición y la perspectiva desde la cual desarrolla su investigación; es decir, se valora si el texto se limita a reproducir información o muestra una postura propia y la sustenta en forma crítica, analítica y reflexiva (Hernández, 2009; 2017; 2018, 2021).

Asimismo, consideramos conveniente establecer una valoración de los indicadores en relación con tres niveles de desempeño: principiante, intermedio y avanzado, para los cuales fueron determinados criterios específicos que determinan cómo se evalúa el desempeño en la revisión del texto. En este punto es importante mencionar que un factor relevante en la construcción de esta rúbrica fue mi experiencia profesional en la edición, revisión y corrección de estilo de textos académicos, lo que me permitió identificar los elementos del uso del lenguaje escrito que deben cumplir los textos académicos.

Las dimensiones previamente validadas y la descripción de los niveles de desempeño determinados para su evaluación se integraron en la siguiente rúbrica (ver tabla 7).

**Tabla 7.** Rúbrica de evaluación para los textos

Dimensión Escala	Principiante	Intermedio	Avanzado
<b>1. Gramática y ortografía</b>	El uso de signos de puntuación dificulta la lectura de forma constante. El uso de mayúsculas, acentuación y conectores es inapropiado.	Los signos de puntuación se emplean de forma moderada, en algunas ocasiones dificultan la lectura. El uso de mayúsculas, acentuación y conectores en ocasiones es inapropiado.	Los signos de puntuación son correctos, permiten una lectura fluida. El uso de mayúsculas, acentuación y conectores es apropiado.
<b>2. Organización</b>	La organización de las ideas muestra deficiencias significativas que dificultan la lectura. Las contradicciones se presentan de forma constante.	La organización de las ideas muestra una consecuencia parcial entre los párrafos. Presenta algunas contradicciones.	La organización de las ideas muestra una consecuencia clara en los párrafos. No se muestran contradicciones entre las ideas.
<b>3. Convenciones de citación y referenciación</b>	No se incorporan los criterios de citación solicitados. No se justifica la citación de las fuentes mencionadas. Incluye un porcentaje bajo de referencias.	Los criterios de citación solicitados se alinean moderadamente. La justificación de los autores citados es moderada. Incluye un porcentaje moderado de referencias.	La incorporación de las fuentes bibliográficas se alinea con los criterios de citación solicitados. Se justifica el empleo de las fuentes citadas, fortalecen los argumentos desarrollados. Incluye un porcentaje mayor de referencias.
<b>4. Vocabulario</b>	Emplea un vocabulario limitado y en ocasiones inapropiado.	Emplea un vocabulario amplio y apropiado, aunque repetitivo y coloquial.	Utiliza un vocabulario amplio y apropiado, correspondiente con el área de su tema de investigación.
<b>5. Voz discursiva</b>	El texto se enfoca mayormente en describir lo que señalan otros autores, no hay un análisis desarrollado.	El texto enuncia moderadamente un discurso propio, con breves reflexiones y paráfrasis, aunque con pocos cuestionamientos analíticos.	Se enuncia una postura en relación con las fuentes consultadas, donde se expresa un discurso propio, crítico, analítico y reflexivo.

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, establecimos una valoración para determinar los niveles de desempeño de cada indicador, como se muestra en las tablas 8 y 9. El nivel de ponderación fue descendente, considerando que la valoración que se realizó fue a partir de una revisión en la que se contabilizó el número de párrafos en el que se presentaba una problemática relacionada con la dimensión del instrumento (por ejemplo, el uso inadecuado de los signos de puntuación o de las normas y convenciones de citación). La única dimensión en la que el valor fue inverso fue “Voz discursiva”, ya que en este rubro se contabilizó el número de párrafos en los que el participante desarrollaba una postura de análisis y crítica frente a la información que empleó en su documento.

**Tabla 8.** Rúbrica de evaluación para los textos, dimensiones uno a la cuatro

Porcentaje del indicador en el texto	Nivel de desempeño
0-33.3	Avanzado
33.4-66.7	Intermedio
66.8-100	Principiante

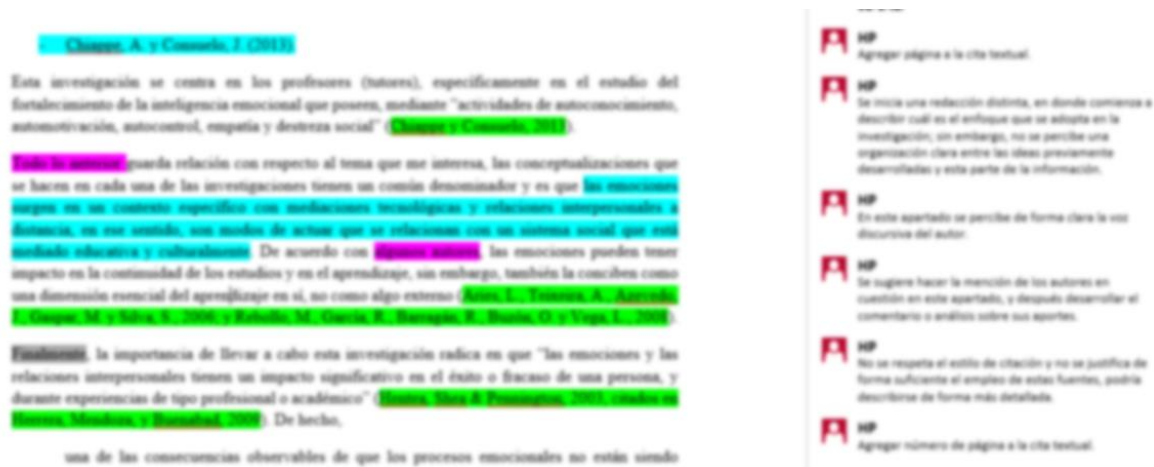
Fuente: elaboración propia.

**Tabla 9.** Rúbrica de evaluación para los textos, dimensión cinco

Porcentaje del indicador en el texto	Nivel de desempeño
0-33.3	Principiante
33.4-66.7	Intermedio
66.8-100	Avanzado

Fuente: elaboración propia.

Esta versión del instrumento se aplicó en una prueba piloto con el texto uno, la cual consistió en realizar una observación de los elementos con la herramienta “resaltar” mediante el uso de colores que corresponden con los que se muestran en el instrumento (ver tabla 6), y se agregaron comentarios al margen del documento en donde se indicaba cuál era la situación por mejorar (ver figura 2).



**Figura 2.** Pilotaje del instrumento.

**Nota:** la imagen se muestra con efecto desenfoco para proteger la privacidad de la información proporcionada por la participante.  
Fuente: tomada del texto sometido a revisión.

## Diseño del segundo instrumento: guion de la entrevista

Para el diseño del segundo instrumento se consideraron elementos relacionados con la literacidad crítica, entendida como el conjunto de aspectos socioculturales que engloban las prácticas que desarrollan los estudiantes de educación superior para realizar sus trabajos académicos. Si bien la literacidad permite comprender diversos contextos y niveles formativos, en esta investigación se considera únicamente el nivel de posgrado, al ser este el contexto en el que se desarrolla el análisis.

Como mencionamos anteriormente, investigaciones como la de Vargas (2016) partieron de entrevistas semiestructuradas para analizar cómo se desarrollan las actividades de escritura académica y los elementos que intervienen en estos procesos. En ese mismo sentido, elaboramos un guion para realizar la entrevista con los seis participantes que componen la muestra de nuestra investigación. Para esto, se incluyeron las siguientes dimensiones:

- a) **Antecedentes formativos y perfil profesional de los estudiantes.** Trayectoria profesional de los estudiantes, con base en su formación y experiencias previas relacionadas con la escritura y la comunidad académica del posgrado.

- b) **Búsqueda y uso de la información.** Identificación de cuál es el consumo de información académica de los estudiantes, cómo acceden a ella, cuáles son sus criterios de selección, análisis y contraste sobre las fuentes de información confiable, así como el conocimiento y empleo de herramientas para este fin (Vargas, 2015).
- c) **Pensamiento crítico.** Cómo impacta el discurso académico al que acceden los estudiantes en relación con su contexto personal y profesional, así como las prácticas de selección y uso de información que les permiten generar un discurso nuevo y analítico, de utilidad para el contexto en el que se desarrollan (Hernández, 2018, 2019, 2021; Vargas, 2015).
- d) **Condiciones para la producción escrita.** Circunstancias contextuales en las que los estudiantes producen sus textos y dificultades que enfrentan en este proceso.

Para determinar estas dimensiones partimos de considerar las problemáticas identificadas en el capítulo anterior, en relación con las dificultades que se presentan al redactar textos académicos. En primer lugar, al analizar los antecedentes formativos y el perfil profesional de los participantes es posible reconocer cuáles son las habilidades y competencias con las que los participantes ingresan al posgrado y las cuales impactan en la realización de su proyecto de titulación, según la trayectoria formativa que han recorrido y el contexto en el que se desarrollan. Esto se relaciona con los resultados de estudios que señalan que una de las principales razones por las que escribir en el posgrado resulta un desafío es la trayectoria formativa previa de los estudiantes, la cual es deficiente o presenta carencias formativas (Chávez, 2022; Hernández, 2009, 2028, 2020).

En relación con la dimensión de la búsqueda y uso de la información, retomamos los principios mencionados por Vargas (2015, 2019) sobre la literacidad crítica en los contextos digitales. Con esto nos proponemos analizar cómo los participantes integran las herramientas digitales para la investigación y empleo de la información que localizan en la red, así como de aquellos criterios que intervienen en el proceso de selección de los recursos informativos.

Por otra parte, consideramos los elementos del pensamiento crítico para indagar sobre cómo los participantes experimentan el proceso de escritura de su proyecto de titulación, a fin de cuestionar si estas actividades tienen un impacto que sea más allá del contexto educativo; es decir, cómo impactan estos discursos en otras áreas de su vida y en la conformación de una identidad académica y profesional.

Finalmente, en la dimensión condiciones para la producción escrita consideramos aquellos factores que impactan en el proceso de escritura académica, ya sea como una dificultad o un beneficio, pero que corresponden al contexto en el que se desenvuelve el participante; por ejemplo, el tiempo que pueden dedicar a la elaboración de su proyecto.

En la tabla 10 se muestran las dimensiones consideradas con los indicadores correspondientes para el diseño del instrumento.

**Tabla 10.** Componentes de la literacidad crítica considerados para las entrevistas semiestructuradas

<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>
<b>Antecedentes formativos y perfil profesional del estudiante</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formación previa del estudiante</li> <li>2. Experiencias previas relacionadas con la escritura académica</li> <li>3. Labores profesionales desempeñadas</li> <li>4. Familiaridad con el tema de investigación de la comunidad académica a la que pertenece el posgrado</li> </ol>
<b>Búsqueda y uso de la información</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Criterios de búsqueda de información</li> <li>6. Criterios para la selección de información</li> <li>7. Identificación de la información confiable respecto a la que no lo es</li> <li>8. Conocimiento y uso de herramientas digitales para la búsqueda de información confiable</li> <li>9. Uso adecuado de la información</li> </ol>
<b>Pensamiento crítico</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Distinción entre el discurso de otros autores y el propio</li> <li>11. Vinculación del discurso con la propia realidad</li> <li>12. Interés por el área de investigación para sus labores profesionales</li> <li>13. Integración del discurso de otros autores en la propia identidad y pensamiento</li> <li>14. Impacto del conocimiento en el propio contexto</li> </ol>
<b>Condiciones para la</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Descripción del contexto en el que se elabora su texto (otros elementos no considerados en el instrumento)</li> </ol>



<b>producción escrita</b>	16. Dificultades y problemas al construir su proyecto de titulación
-------------------------------	---

Fuente: elaboración propia, con base en la bibliografía consultada.

A partir de las dimensiones descritas se elaboró un guion con las interrogantes que serían planteadas en la entrevista. Las preguntas que derivaron de los indicadores descritos pueden observarse en el anexo 1, las cuales se sometieron a revisión para realizar ajustes con el propósito de afinar la profundidad de las respuestas que podrían obtenerse. Asimismo, se realizó una prueba piloto con una de las participantes, a partir de la cual se identificaron elementos en los que esta enfatizaba y que se retomaron en las próximas entrevistas, de los cuales destaca el diseño del programa educativo de la MGA AV y la secuencia de las actividades solicitadas. A partir de esta comunicación, se realizaron ajustes a la versión inicial del instrumento con el propósito de que las preguntas consideradas permitieran que los participantes profundizaran en la información compartida sobre sus experiencias al elaborar su proyecto de titulación, según el ritmo que se definiera en las comunicaciones particulares.

Además, se identificó interés de los participantes por expresar las dificultades que enfrentaron al producir su documento, relacionadas con elementos internos del programa (como el diseño educativo, la organización de las asignaturas y los contenidos) y externos (como la carga de actividades laborales y otras dificultades). Estos elementos se consideraron e incorporaron en la versión final del guion.

Para entablar la comunicación con los participantes se envió un correo electrónico en el que se explicaba el motivo de realizar la entrevista, el medio por el cual se llevaría a cabo (Zoom) y la duración aproximada (30 minutos). La respuesta por parte de los estudiantes fue positiva e inmediata, lo que favoreció esta etapa de la investigación, cuya intervención se realizó durante el mes de julio de 2022, al buscar horarios que fueran adecuados para los participantes y sus ocupaciones.

A manera de conclusión de este apartado consideramos importante enfatizar en que la construcción de ambos instrumentos forma parte de los aportes de nuestra investigación, cuyo propósito es proporcionar una posible ruta de valoración y evaluación de las prácticas de

escritura académica y literacidad que se desarrollan a nivel posgrado en un contexto virtual. En este sentido, reconocemos que estos criterios responden a las necesidades del escenario educativo en el que se llevó a cabo la investigación, aunque vemos en este ejercicio una apertura al diálogo reflexivo sobre cómo se realizan estos procesos y qué puede mejorarse. En el siguiente apartado se presentan los resultados de la aplicación de ambos instrumentos y, posteriormente, su análisis.

## Capítulo 4. Análisis de resultados

El presente apartado se divide en dos secciones con el propósito de sistematizar la información de la manera más clara posible. En primer lugar, se describen los resultados de la aplicación de los instrumentos: 1) la rúbrica de evaluación de los textos, y 2) las entrevistas semiestructuradas; posteriormente, se analizan la información obtenida, resaltando los hallazgos relevantes sobre la problemática planteada e identificando puntos de encuentro y desencuentro con los estudios previamente analizados en el marco teórico.

### **Escritura académica**

Como mencionamos en el capítulo anterior, elaboramos una rúbrica de evaluación para revisar los textos de los estudiantes y analizar los niveles de desempeño en relación con los elementos que componen su discurso escrito. Para realizar la evaluación, se implementó el siguiente método de revisión:

- 1) Se realizó un conteo de los párrafos que componen cada escrito, a fin de tener una mayor claridad de los resultados y el determinado nivel de desempeño para cada categoría, así como de los temas y subtemas desarrollados en el documento.
- 2) Se realizaron cinco lecturas de los textos sometidos al instrumento, cada una de ellas dedicada a una de las dimensiones establecidas (gramática y ortografía, organización, convenciones de citación referenciación, voz discursiva y vocabulario).
- 3) Se consideró el desempeño de la categoría con base en cómo se presentaba a lo largo del escrito y en relación con lo establecido en el nivel de desempeño descrito en el instrumento.
- 4) Se realizaron comentarios al margen de los documentos para categorizar lo encontrado con la dimensión correspondiente, y en busca de que resultaran de utilidad para los estudiantes, a quienes se les harían llegar al finalizar el estudio.

- 5) Se organizaron los fragmentos de los textos revisados y se identificó la presencia de la categoría, así como el nivel de desempeño del indicador, con base en las escalas previamente descritas.

La unidad central del análisis para la aplicación de la rúbrica fue el párrafo. De acuerdo con Serafini (2019), este “es una porción de texto limitada por dos puntos y aparte; puede contener varias frases u oraciones señaladas por puntos o puntos y coma [...], le debe corresponder una idea única del esbozo”. Uno de los aspectos que llama la atención es la extensión de los documentos evaluados, ya que el número de párrafos por escrito fue significativamente distinto, osciló entre los catorce y los cien.

Es importante mencionar que el conteo de los párrafos se basó únicamente en las unidades textuales que cumplieran con la descripción de Serfini antes mencionada, por lo que se excluyeron listados y otros elementos que no permitían el análisis del texto según los indicadores considerados en el instrumento. En la tabla 11 se muestra la cantidad de estas secciones por cada texto analizado.

**Tabla 11.** Extensión de los documentos

Texto	Párrafos	Temas	Subtemas
1	14	3	N/A
2	39	5	N/A
3	29	2	N/A
4	100	2	11
5	31	1	N/A
6	97	2	8

Fuente: elaboración propia.

Debido a que el número de párrafos distaba mucho entre los textos, se optó por revisar un promedio de 30 párrafos como máximo por cada texto. Esto se realizó con el propósito de tener un análisis de los resultados que permitiera trazar una relación equilibrada entre los textos revisados, así como de establecer un margen de revisión que se ajustara a un número

similar de párrafos por escrito; asimismo, esta cantidad permitió evaluar de forma suficiente las categorías establecidas en la rúbrica.

Tras la aplicación del instrumento, la información encontrada se sistematizó por medio de un conteo general del número de párrafos revisados por cada texto, así como del número de párrafos en el que las categorías se presentaban (ver tabla 12). En las categorías Ortografía y redacción, Organización, Convenciones de referenciación y citación, y Vocabulario, se contabilizaron los párrafos en los que había problemas respecto a estos rubros; por otra parte, en la dimensión Voz discursiva se realizó un conteo de los párrafos en los que se identificaban principios de un discurso analítico y crítico, según lo establecido en el indicador.

**Tabla 12.** Número de párrafos en los que se presenta el indicador, por categoría

Número de texto	Número de párrafos del escrito original	Gramática y ortografía	Organización	Convenciones de citación y referenciación	Voz discursiva	Vocabulario
1	14	4	10	5	6	2
2	39*	15	21	13	13	7
3	29	13	16	9	7	6
4	100*	7	5	9	10	-
5	31*	16	22	-**	8	9
6	97*	5	14	19	5	4

\*Se revisaron 30 párrafos por cada texto.

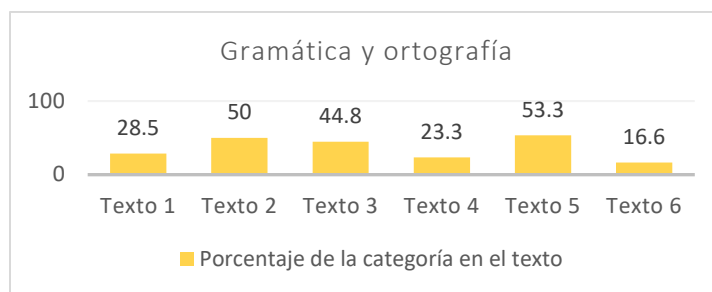
\*\* No cumplía con el criterio para evaluar la categoría correspondiente.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se muestra la descripción de los resultados por cada dimensión del instrumento, organizado por las dimensiones que componen la rúbrica de evaluación.

### ***Gramática y ortografía***

En esta dimensión se encontró un contraste entre los porcentajes de cada texto: el documento seis presentó un nivel menor de problemáticas en este rubro, con 16.6%, mientras que el texto 5 presentó 53.3% (ver gráfica 1).



**Gráfica 1.** Niveles de desempeño Ortografía y redacción.  
Fuente: elaboración propia.

Con base en estos porcentajes, los niveles de desempeño fueron los siguientes:

**Tabla 13.** Niveles de desempeño, indicador Ortografía y redacción

Participante	Nivel de desempeño
1	Avanzado
2	Intermedio
3	Intermedio
4	Avanzado
5	Intermedio
6	Avanzado

Fuente: elaboración propia.

Entre las situaciones que se presentaron con mayor frecuencia se encuentra el uso inadecuado de los signos de puntuación, en particular la coma. Se encontraron casos en los que la coma se empleaba de forma incorrecta entre el sujeto de la oración y su acción, así como en situaciones en las que el signo de puntuación dificultaba la lectura. En la tabla 14 se muestran algunos fragmentos de estos casos.

**Tabla 14.** Uso inadecuado de la coma

Texto	Fragmento
2	<p>“Cabarique (2018), establece como objetivo...”.</p> <p>“Jadán-Guerrero &amp; Ramos-Galarza (2018), realizaron...”.</p> <p>“destaca la gamificación como la estrategia de enseñanza, para conseguir en los evaluados mejores resultados”.</p> <p>“Iluminada (2015), recapitula las distintas concepciones”.</p>
3	<p>“La UC, nace de una junta estratégica”.</p> <p>“La siguiente mirada, corresponde”.</p> <p>“Mientras que la Ley Federal del trabajo, indica en el Artículo 153–E”.</p> <p>“Leondro Viltard, afirma que la UC, “está llamada”.</p> <p>“Santiago Iglesias, indica que”.</p> <p>“En la UC y en el AVA, existen”.</p>

4	“La Asociación Americana de Diabetes, emitió recomendaciones”.
5	“la nueva situación de uso de las tecnologías y propuestas virtuales propició nuevos”. “Los tres escenarios mencionados, han confirmado la importancia”. “Y el desafío más reciente, es el”.
6	“La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), indica que los”.

Fuente: elaboración propia.

Esta situación se presentó en mayor medida en los textos dos, tres y cinco, los cuales se situaron entre los porcentajes más elevados de este indicador y se clasificaron como nivel intermedio, según la escala de desempeño establecida en la rúbrica.

Otro elemento que se presentó en los textos sobre el uso inadecuado de los signos de puntuación fue el punto y seguido. Se identificaron párrafos en los que había una subordinación de ideas constante, por medio del uso de la coma, lo que dificultaba la lectura del texto y la comprensión de la idea desarrollada. En tabla 15 se muestra un ejemplo de esto, en el primer recuadro se muestra el texto original y en el segundo el acomodo de la información con el uso de signos de puntuación y conectores distintos.<sup>10</sup>

**Tabla 15.** Subordinación de ideas

<b>Texto original</b>
Adentrarse en el tema de las emociones que se experimentan dentro de los AVA implica establecer un marco de referencia para, desde ahí, dar explicaciones acerca de los conceptos y posturas. En ese sentido es importante tener presente que la situación que se pretende investigar surge dentro de una modalidad en línea ya que las interacciones que se llevan a cabo en los AVA permitirán desarrollar la investigación. Para ello, será necesario definir qué es un AVA, cuáles son sus componentes, características y funciones, también se tendrá que definir desde una postura teórica cómo se conceptualizan las emociones, qué son, qué las caracteriza, cómo se construyen, cómo se clasifican, aunado a ello será necesario continuar con la revisión de investigaciones realizadas en torno al tema para que de manera específica se pueda analizar de qué manera se han hecho los estudios dentro de este campo y se puedan realizar aportaciones distintas o con otro enfoque.
<b>Texto con uso de signos de puntuación y conectores distintos</b>
Adentrarse en el tema de las emociones que los estudiantes experimentan dentro de los AVA implica establecer un marco de referencia <del>para, desde ahí, dar explicaciones acerca de los</del> sobre los conceptos y posturas <del>teóricas que permiten comprender estos procesos. Esto es importante</del>

<sup>10</sup> El ejemplo de muestra del texto corregido con el uso de los signos de puntuación y conectores distinto se realizó de acuerdo con los lineamientos de uso de estos signos de puntuación y con base en la experiencia profesional en el área de corrección de estilo antes mencionada.

debido a que el contexto que se estudia en esta investigación se desarrolla en la modalidad virtual. En ese sentido, es importante tener presente que la situación que se pretende investigar surge dentro de una se desarrolla en la modalidad en línea. ya que las interacciones que se llevan a cabo en los AVA permitirán desarrollar la investigación. Para ello, será necesario definir qué es un AVA, cuáles son sus componentes, características y funciones, así como también se tendrá que definir desde una postura teórica cómo se conceptualizan las emociones, qué son, qué las caracteriza, cuáles son sus características, cómo se construyen, cómo se y clasifican. Aunado a ello, se requiere será necesario continuar con la revisión de investigaciones realizadas en torno al sobre el tema para que de manera específica se pueda analizar de qué manera se han hecho los realizado estos, a fin de estudios dentro de este campo y se puedan realizar aportaciones distintas complementarias o con otro desde un enfoque distinto.

Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la comparación de ambos textos, la corrección del uso de los signos de puntuación y los conectores entre las ideas permite desarrollar ideas más precisas, claras y comprensibles. En el primer caso, correspondiente al texto original, la subordinación de las ideas dificulta la fluidez de la lectura, ya que se están describiendo diversos elementos: 1) el propósito de adentrarse al análisis de las emociones en los ambientes virtuales, 2) la relación que tiene esto con el proyecto que se está desarrollando, 3) las tareas que se realizarán para construir la base conceptual del proyecto, y 4) el propósito de elaborar ese marco conceptual. En el segundo ejemplo se prioriza la idea principal del párrafo y la secuencia de los elementos que la componen.

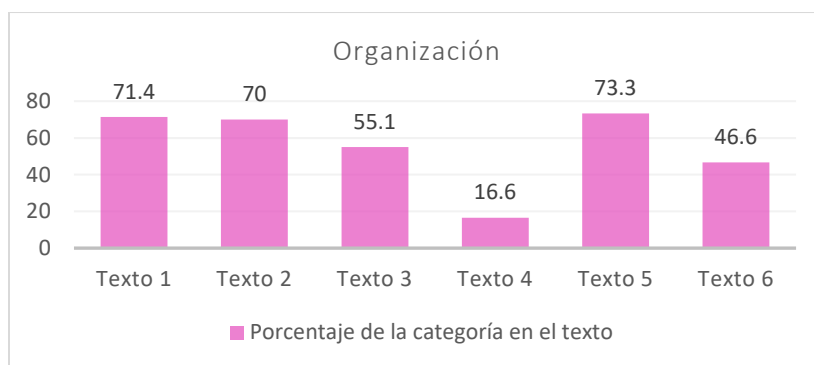
Esto demuestra la importancia del uso correcto de los signos de puntuación y los conectores al organizar la información en un texto, a la vez que puede ser una muestra de la falta de habilidades en el uso del lenguaje escrito que, en teoría, deben desarrollarse en etapas formativas previas al posgrado. Como se mostrará a continuación, en la revisión de la dimensión Organización, el acomodo y la secuencia de los elementos que componen un escrito es crucial para lograr el objetivo del texto: transmitir la información de forma clara y comprensible para el receptor. Como se ha mencionado anteriormente, la importancia de elaborar discursos claros radica en la función que desempeñan estos proyectos de titulación, pues son la vía de comunicación entre los egresados del posgrado y la comunidad académica y profesional a la que pertenecen.



## Organización

En esta categoría se presentaron porcentajes elevados de párrafos en los que había dificultades con la organización de la información. Entre los principales casos identificados se encuentran párrafos en los que se mezclan diferentes ideas, sin llegar a desarrollarlas de forma detallada, así como párrafos en los que se dividen las ideas, lo que segmenta la continuidad de la información y presenta errores en la continuidad de las ideas. Esto dificulta la lectura del documento y resta claridad al mensaje que se busca transmitir en el escrito.

Al tratarse de marcos teóricos, esta dimensión resultó en especial importante, ya que este es el apartado del proyecto de titulación en el que se brinda un sustento conceptual que da cuenta de qué es lo que se está desarrollando en el proyecto, ya sea de intervención o investigación. Por esta razón resulta crucial que la escritura de estos apartados sea concisa, clara y comprensible para los lectores, quienes se adentran en la problemática que se analizará en el resto del documento. En la gráfica 2 se muestra el desglose de los niveles de desempeño encontrados, según el porcentaje en el que se presentaban dificultades de esta dimensión, por texto, y en la tabla 16 se describen los niveles de desempeño en este indicador, por participante.



**Gráfica 2.** Niveles de desempeño Organización.  
Fuente: elaboración propia.

**Tabla 16.** Niveles de desempeño, indicador Organización

Participante	Nivel de desempeño
1	Principiante
2	Principiante
3	Intermedio
4	Avanzado

5	Principiante
6	Intermedio

Fuente: elaboración propia.

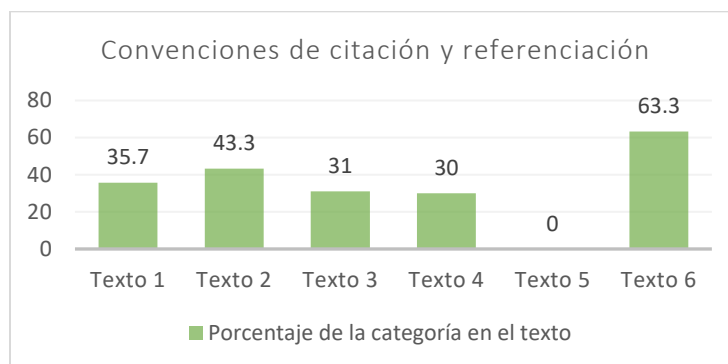
Es significativo que los niveles de desempeño entre la dimensión Gramática y ortografía contrastan de forma considerable con los resultados de la dimensión Organización. En el texto 1, por ejemplo, se encontró un nivel de desempeño avanzado en el primer indicador y un nivel principiante en el segundo. Esto quiere decir que, aunque el texto mantiene una claridad general en cuanto al uso de los signos de puntuación, acentuación y conectores, la cohesión entre las ideas que se desarrolla entre los párrafos tiene áreas considerables de mejora.

Esta situación se reproduce en los casos de los participantes uno, dos, tres, cinco y seis, en los cuales el nivel de desempeño de la organización es menor que el de ortografía y redacción. La participante cuatro fue la única en presentar una continuidad entre ambas dimensiones, con un nivel de desempeño avanzado. La relación entre estos indicadores se analiza con mayor detenimiento en la sección de discusión, aunque identificamos de forma preliminar que, en efecto, un texto que cumpla con el uso correcto de los signos de puntuación o que esté “correctamente escrito” no necesariamente cuenta con una estructura lógica en el orden y acomodo de la información.

### ***Convenciones de citación y referenciación***

En esta dimensión se encontraron múltiples casos en los que se incluye una cita textual sin los elementos que esta requiere, como la ausencia del número de página, colocar el autor en un lugar incorrecto y el empleo inadecuado de los signos de puntuación (como en el uso de los paréntesis, las comillas, los puntos correspondientes a *et al.*, o al número de página, entre otros). También se identifican referencias que no incorporan los criterios de citación correspondientes, por ejemplo, al incluir el apellido e inicial del autor después de una cita textual o paráfrasis. Si bien esto puede atenderse en una revisión por parte del director o en un proceso de corrección de estilo, vale la pena reflexionar por qué los estudiantes no atienden estas solicitudes al elaborar su documento, ya que son lineamientos básicos

requeridos para la elaboración de un texto académico. La gráfica 3 y la tabla 17 muestran los niveles de desempeño correspondientes de esta dimensión, por participante y texto.



**Gráfica 3.** Niveles de desempeño Convenciones de citación y referenciación.  
Fuente: elaboración propia.

**Tabla 17.** Niveles de desempeño, indicador Convenciones de citación y referenciación

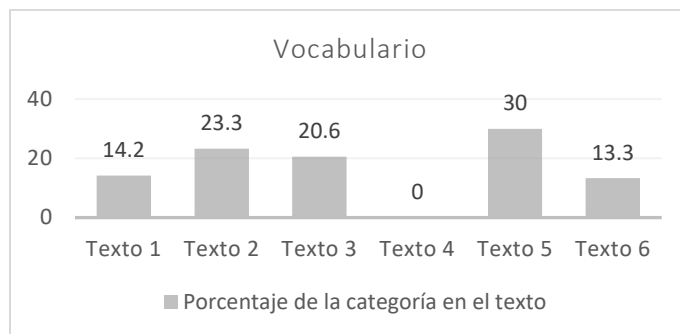
Participante	Nivel de desempeño
1	Intermedio
2	Intermedio
3	Avanzado
4	Avanzado
5	N/A*
6	Intermedio

\*Nota: no cumplía con el criterio para evaluar la categoría correspondiente.  
Fuente: elaboración propia.

Como se mostrará en los resultados de las entrevistas semiestructuradas, los procesos de referenciación y citación son una práctica descrita por los participantes como complicada, en el sentido de tener que atender numerosos criterios y formatos al redactar.

### ***Vocabulario***

Dentro de esta dimensión se evaluó la diversidad y el uso adecuado de los términos empleados en la elaboración de los párrafos, así como la pertinencia de acuerdo con el tema de especialización del documento. En la gráfica 4 y la tabla 18 se muestran los niveles de desempeño identificados en los seis escritos.



**Gráfica.** Niveles de desempeño Vocabulario.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 18.** Niveles de desempeño, indicador Vocabulario

Participante	Nivel de desempeño
1	Avanzado
2	Avanzado
3	Avanzado
4	Avanzado
5	Avanzado
6	Avanzado

Fuente: elaboración propia.

Encontramos casos como el expuesto en la figura 3, donde se muestra un uso repetitivo de los conceptos resaltados en gris. Esto podría evitarse al emplear el uso de pronombres, conectores o signos de puntuación que reducen la repetición del término a lo largo del escrito.

La empresa ha delimitado algunos **objetivos** para la UC, para lograrlos se ha apoyado de la construcción del AVA, los **objetivos** son: formar profesionales con las habilidades y conocimientos necesarios para garantizar el logro de lo de los **objetivos** de negocio de la **organización**; gestionar los **procesos de aprendizaje** de la **organización** al crear ambientes idóneos para el **proceso de aprendizaje**; diseño y construcción del contenido que facilite los **procesos de aprendizaje** en la **organización**.

**Figura 3.** Uso repetitivo de términos en el texto.

Fuente: elaboración propia.

En contraste, la figura 4 mostramos la modificación de este fragmento, en el que se reduce la repetición de los términos y se organiza la información de forma distinta, iniciando con la descripción de los objetivos y concluyendo con la estrategia establecida para lograrlos.

La empresa ha delimitado los siguientes algunos objetivos para la UC; para lograrlos se ha apoyado de la construcción del AVA, los objetivos son: formar profesionales con las habilidades y conocimientos necesarios para garantizar el logro de lo de los objetivos de negocio de las metas trazadas en la organización; gestionar los procesos de aprendizaje de la organización aly crear ambientes educativos idóneos para el proceso de aprendizaje; y el diseño y la construcción del contenido que facilite los procesos deel aprendizaje en la organización. A fin de lograrlos, se ha apoyado de la construcción del AVA.

**Figura 4.** Sugerencia de organización en el tercer texto.

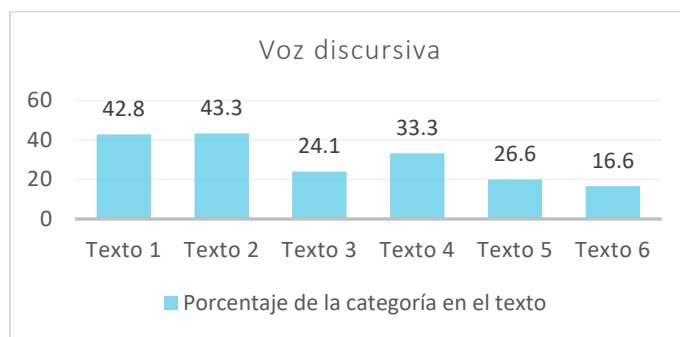
Fuente: elaboración propia.

El análisis de esta dimensión en los escritos permite dar cuenta del uso de los términos correspondientes al área formativa del posgrado, la gestión del aprendizaje en los ambientes virtuales. Como se mostró en la esquematización de los niveles de desempeño, los seis participantes se situaron en el nivel de desempeño avanzado, lo que da cuenta de un manejo adecuado del vocabulario dentro de sus escritos; no obstante, existen casos como el expuesto en las figuras anteriores que demuestran un área de mejora para los estudiantes en relación con el uso de los términos. El uso repetitivo de la información en espacios breves como los párrafos pueden dificultar la lectura o restar claridad e importancia a la información que se presenta.

### ***Voz discursiva***

Esta dimensión se conformó por un contraste considerable entre los porcentajes identificados en los textos revisados. Como se mencionó en la descripción de la dimensión, al analizar la presencia de la voz discursiva se consideró la cantidad de párrafos en los que los escritores exponían un discurso analítico y argumentativo, por medio del análisis de las fuentes incluidas, el cuestionamiento sobre esta información y la adopción de una postura al respecto. Además, se consideraron relevantes los casos en los que los escritores explicaban la importancia de incluir las fuentes consultadas y qué aportaban a su investigación, así como los que se cuestionaban la pertinencia o veracidad de esa información y se justificaba por qué su estudio partiría de una perspectiva distinta, en busca de aportar nuevos resultados al área de investigación o intervención considerada.

En la gráfica 5 y la tabla 19 se muestran los niveles de desempeño encontrados en esta dimensión.



**Gráfica 5.** Niveles de desempeño Voz discursiva.  
Fuente: elaboración propia.

**Tabla 19.** Niveles de desempeño, indicador Voz discursiva

Participante	Nivel de desempeño
1	Intermedio
2	Intermedio
3	Principiante
4	Principiante
5	Principiante
6	Principiante

Fuente: elaboración propia.

El texto seis fue el que presentó el porcentaje menor de párrafos con estas características, con cinco de 30 (16.6%); seguido por el texto tres, con siete de 29 (24.1%); el texto cinco, con ocho de 30 (26.6%); el documento cuatro, con diez párrafos de 30 (33.3%); el texto uno, con seis de catorce (42.8%); y el texto dos, con el mayor porcentaje, de trece párrafos de 30 (43.3%).

En los documentos con los porcentajes menores de este estilo de redacción se incluyó un número considerable de fuentes consultadas, aunque no se logró determinar un nivel de análisis mayor de la información presentada. En contraste, el texto cinco se caracterizó por incorporar un número reducido de citas y referencias de otros estudios, lo que construyó un estilo de redacción que se sustentaba mayormente en el conocimiento que el escritor parece tener del tema y del contexto que está describiendo; no obstante, es necesario incorporar el

uso de citas y referencias para la elaboración de este apartado del proyecto, según los propios criterios establecidos por el posgrado analizado en su guía de titulación. Asimismo, es preciso mencionar nuevamente que la extensión de los documentos fue diversa, como en el caso del texto uno, donde el porcentaje de desempeño fue mayor, aunque es uno de los escritos con una extensión menor (catorce párrafos).

Por otra parte, en el caso de los textos uno y dos se identificaron con mayor frecuencia párrafos en los que las escritoras adoptaban una postura reflexiva y crítica frente a la información que estaban incorporando en su documento. Esto lo exponen a través del contraste de la fuente que están consultando y cómo se relaciona con su proyecto, así como buscando puntos de acuerdo o desacuerdo entre los autores consultados y su propio texto. En la tabla 20 se muestran ejemplos de estos fragmentos:

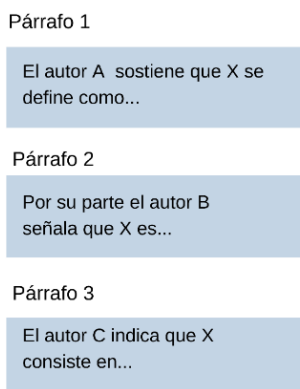
**Tabla 20.** Elementos de la dimensión Voz discursiva en los textos revisados

Texto	Fragmento
1	<p>“Considero que el problema se origina de manera más evidente cuando los estudiantes cambian de una modalidad presencial a una en línea, ya que es el primer acercamiento, e irremediamente se requiere un proceso de adaptación. Hasta este momento no he encontrado alguna investigación que haya considerado esta característica en particular, todas se centran en estudiante...”.</p> <p>“Todo lo anterior guarda relación con respecto al tema que me interesa, las conceptualizaciones que se hacen en cada una de las investigaciones tienen un común denominador y es que las emociones surgen en un contexto específico con mediaciones tecnológicas y relaciones interpersonales a distancia, en ese sentido, son modos de actuar que se relacionan con un sistema social que está mediado educativa y culturalmente”.</p> <p>“Desde mi perspectiva los elementos indispensables a estudiar son: el cambio de rol que vive el estudiante ahora al responsabilizarse de su avance y de la construcción de su aprendizaje mediante la guía del asesor”.</p>
2	<p>“Dentro de las fuentes consultadas, el autor que más se asemeja a la pregunta planteada es Vallejo (2019) misma que aborda una población adulta, así como el paradigma andragógico con respecto a la adaptación de la gamificación a la población”.</p> <p>“Su muestra fue similar a la que se contempla para este proyecto de intervención, ya que en el estudio intervino una población que vive en condiciones vulnerables”.</p>

	<p>“Esto es de suma importancia, ya que, al momento de desarrollar actividades basadas en gamificación, es importante cuidar todos los aspectos del diseño instruccional y fundamentar cada uno de los aspectos para el proyecto”.</p> <p>“Si bien, puede haber discrepancia entre varios autores, en lo que concuerdan es que su objetivo es el cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje adaptado al adulto”.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se identifican textos con una estructura en la que el participante no logra expresar una postura o análisis en relación con las fuentes que está consultando y a partir de las cuales construye su marco conceptual. Estos documentos se caracterizan por construir una narrativa centrada principalmente en describir lo que otros autores señalan o conciben sobre un determinado tema o concepto, lo que genera un discurso mayormente descriptivo, con poco o nulo análisis, compuesto en su mayoría por un resumen o listado de lo que otras fuentes aportan al tema estudiado. En la siguiente figura se muestra un ejemplo de estas construcciones textuales, centradas en la reproducción y organización de la información consultada en diversas fuentes.



**Figura 5.** Ejemplo de organización de las fuentes consultadas.

Fuente: elaboración propia.

Esto evidencia una falta de análisis por parte del participante, que se limita a describir lo que otros autores han señalado o encontrado en relación con su tema de investigación. No obstante, en el nivel de posgrado se requiere, además de la asimilación de estos discursos,



actividades reflexivas y de análisis que culminen en la producción de nuevo conocimiento, expreso en sus proyectos de investigación. Asimismo, al tratarse de proyectos de intervención o investigación que retoman la experiencia y el conocimiento profesional que la mayoría de los participantes tiene, se esperaría un mayor nivel de descripción sobre estos procesos, desde la voz del autor.

Finalmente, en la tabla 11 mostramos la concentración de los resultados de las dimensiones consideradas dentro de la rúbrica y los niveles de desempeño obtenidos por cada participante.

**Tabla 21.** Concentrado de los resultados de la valoración de los textos, por participante

Participante	Ortografía y redacción	Organización	Convenciones de citación y referenciación	Vocabulario	Voz discursiva
1	Avanzado	Principiante	Intermedio	Avanzado	Intermedio
2	Intermedio	Principiante	Intermedio	Avanzado	Intermedio
3	Intermedio	Intermedio	Avanzado	Avanzado	Principiante
4	Avanzado	Avanzado	Avanzado	Avanzado	Principiante
5	Intermedio	Principiante	N/A*	Avanzado	Principiante
6	Avanzado	Intermedio	Intermedio	Avanzado	Principiante

\*Nota: no cumplía con el criterio para evaluar la categoría correspondiente.

Fuente: elaboración propia.

### Literacidad crítica

Para organizar la información obtenida, las respuestas fueron clasificadas en relación con las dimensiones previamente consideradas en el instrumento: 1) Antecedentes formativos y perfil profesional del estudiante, 2) Búsqueda y uso de la información, 3) Pensamiento crítico, y 4) Condiciones para la producción escrita. Esto permitió categorizar la información para su posterior análisis.

A continuación, se muestran los resultados de las seis entrevistas. En un primer momento, se organiza la información compartida por los participantes, con extractos de sus comunicaciones y según la dimensión del instrumento en la que se encontraba el reactivo; posteriormente, se desarrolla el análisis de la información y los resultados de ambos instrumentos.

### ***Antecedentes formativos y perfil profesional del participante***

Los seis participantes entrevistados radican en distintos estados de México: cuatro de ellos dentro de la CDMX, uno en Veracruz y uno en Jalisco. De los participantes, cinco son mujeres y uno hombre, y sus edades se encuentran en un rango entre los 31 y los 59 años; expresaron tener formaciones previas y ocupaciones distintas, así como encontrarse en diferentes semestres de la MGAAV, al momento de realizar la entrevista. En la tabla 22 se muestra la información sobre estos elementos, consultados en la primera etapa de la entrevista.

**Tabla 22.** Antecedentes formativos y perfil profesional del estudiante

<b>Participante</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Estado de residencia</b>	<b>Semestre*</b>	<b>Formación previa al posgrado</b>	<b>Ocupación actual</b>
1	32	F	CDMX	4	Licenciatura en Pedagogía	Docente en nivel superior en una escuela Normal, en modalidad a distancia
2	32	F	CDMX	4	Licenciatura en Pedagogía, con una especialidad en tecnología educativa	Coordinadora del área de tecnología y comunicación educativa en una ONG
3	34	F	CDMX	Egresada	Licenciatura en Pedagogía	Gerente de formación médica en el sector privado
4	31	F	CDMX	3	Licenciatura en Pedagogía	Diseñadora instruccional de cursos para el personal de salud del sector público
5	50	M	Jalisco	4	Licenciaturas en: Filosofía y Teología, y una maestría en Sagradas escrituras	Coordinador de los procesos de formación en las obras salesianas
6	59	F	Veracruz	Titulada	Licenciatura en Informática	Docente de arte en una escuela pública de nivel preescolar, en modalidad presencial

\* La información presentada corresponde a la fecha en la que se realizaron las entrevistas, julio de 2022.

Fuente: elaboración propia.

Además, en esta primera etapa consultamos sobre la experiencia previa de los participantes en procesos de investigación, lectura de textos académicos y escritura que han realizado a lo largo del posgrado. Al respecto, los participantes uno, cuatro y seis comentaron que

realizaron tesis o tesinas durante su licenciatura, mientras que el participante cinco lo hizo durante su licenciatura y en una especialidad; por otra parte, la participante dos mencionó que había iniciado el proceso de escritura de su tesis en la licenciatura, pero abandonó el proceso porque fue muy agotador, así que se tituló por otra modalidad, mientras que la participante tres expresó que no había realizado un documento similar al solicitado, ni siquiera en su licenciatura.

Otro aspecto relevante encontrado en esta etapa de la entrevista fue el tiempo transcurrido entre la formación previa y el ingreso a la maestría, ya que se encontraron períodos significativamente distintos: desde los siete hasta los veinte años (ver tabla 23).

**Tabla 23.** Formación previa y experiencia en la escritura académica

Participante	Ocupación actual	Años entre los estudios previos y el ingreso a la MGA AV	Experiencia en procesos de investigación y escritura académica
1	Docente en nivel superior	7	Realizó una tesina en la licenciatura
2	Coordinadora del área de tecnología y comunicación educativa en una ONG	7	Inició una tesis en la licenciatura, pero no la concluyó. Ha elaborado documentos para participar en ponencias y congresos
3	Gerente de formación médica en el sector privado	10	Ninguna
4	Diseñadora instruccional de cursos para el personal de salud del sector público	7	Realizó una tesina en la licenciatura
5	Coordinador de los procesos de formación en las obras salesianas	15	Realizó una tesis, una síntesis y una tesina
6	Docente de arte en nivel preescolar	20	Realizó una tesina en la licenciatura

Fuente: elaboración propia.

Además, indagamos sobre la relación entre el área formativa de la maestría y su ocupación actual, así como sobre su experiencia previa con los temas que se analizan en la MGA AV. Al respecto, la mayoría consideró que los aprendizajes obtenidos en el posgrado impactan en

su labor profesional de diversas maneras, y expresaron tener conocimientos previos sobre las temáticas revisadas en la maestría.

La participante uno mencionó que no consideraba que tenía una experiencia previa en la gestión de ambientes virtuales de aprendizaje antes de entrar a la maestría; sin embargo, al ingresar a la MGA AV, tuvo una experiencia profesional que la llevó a realizar actividades vinculadas con esta área del conocimiento:

A la par de mi ingreso a la maestría tuve un trabajo en el que la institución (la universidad), se ubica en el estado de Puebla, y yo vivo en la CDMX, por lo que mis clases son completamente en línea. La escuela tiene un esquema presencial y son chicos de licenciatura [...]. Mi esquema de trabajo es siempre síncrono, siempre con videollamadas. [...] La plataforma que utilizo es Classroom y ahí no hay espacio para foros, no hay muchas cosas que debería tener un ambiente de aprendizaje. Sí me relaciono con un ambiente virtual, pero no con uno bien estructurado, en cuanto a herramientas, por ejemplo (Participante 1).

La participante enfatizó en un momento posterior de la entrevista que la maestría le ha permitido identificar cuáles son los elementos indispensables para que se logren los objetivos de aprendizaje en los ambientes virtuales, lo que ha ayudado a su comprensión sobre el funcionamiento de los procesos formativos a distancia, a la vez que reconoce áreas de oportunidad en el ambiente educativo en el que actualmente ejerce.

Por otra parte, la participante dos expresó contar con una experiencia amplia con la gestión del aprendizaje en ambientes virtuales, previo a su ingreso al posgrado:

Yo ya tenía experiencia [en el área] antes de entrar a la maestría, la verdad cuando hice la entrevista del curso de selección [los responsables del programa] me preguntaron por qué me interesaba ingresar si ya tenía esa experiencia, yo les respondí que buscaba sustentar mi aprendizaje desde una parte académica (Participante 2).

Además, la participante enfatizó en que sus trabajos anteriores se relacionaban con esquemas de formación y capacitación en modalidades no convencionales, así como con el uso de herramientas digitales para fortalecer los procesos de aprendizaje.

Por su parte, la participante tres expresó tener una noción previa sobre los temas y conceptos del área temática del posgrado, enfatizando en que dominaba muchas de estas prácticas y las empleaba en su labor profesional, aunque no conocía los sustentos teóricos que explicaban o argumentaban las razones de estos procesos:

Las temáticas me eran muy similares al inicio, porque hablaban sobre aprendizaje, estrategias de enseñanza, ambientes virtuales, no es algo que no haya aprendido, vivido o trabajado antes, porque en realidad a eso me dedico. Los textos no me hablaban de términos diferentes, simplemente era ponerle estructura a lo que yo ya sabía o tenía en el radar. Los más complicados fueron unos textos de Skinner que nos dieron, no me sabía a profundidad toda la historia y demás, y todo lo que se aplica hoy en los ambientes de aprendizaje y el conductismo, esos fueron los [textos] más complicados. También fue complicado entender la estructura del tema cuando estuve revisando sobre las licencias compartidas, código abierto, uso común; no que el texto fuera complicado, sino que eran cosas muy similares (Participante 3).

En el caso de la participante cuatro, esta señaló que las temáticas le fueron familiares, aunque había algunos textos que eran complicados. En su comunicación enfatizó en que, debido a la naturaleza de su trabajo como diseñadora instruccional, realiza lecturas constantes sobre el área de medicina, por lo que leer textos académicos no era una tarea complicada para ella, como lo expresó al describir algunas de sus actividades profesionales: “A veces, cuando generaba contenidos para redes sociales, tenía que leer artículos de medicina y enfocados a docentes, tenía que leerlos, sacar lo más importante y hacer una infografía, un video, algún recurso. Estaba más acostumbrada a ese proceso de lectura de textos académicos y generar algún material al respecto” (Participante 4).

Para el participante cinco, este fue el primer acercamiento con la gestión del aprendizaje en ambientes virtuales, así como en una formación en línea, el participante expresó: “Me fue un poco complicado los temas netamente de teorías pedagógicas y psicológicas, que era algo a lo que no estaba habituado. En lo demás, en cuanto al análisis de la realidad, de retos, no le encontré dificultad” (Participante 5). Además, el participante mencionó que su interés por ingresar a la maestría surgió a raíz de la pandemia de covid-19, situación que requirió de una

planeación estratégica que permitiera continuar con los distintos programas formativos que él coordinaba, y donde la modalidad en línea era la opción más viable.

Asimismo, la participante seis mencionó que tuvo un primer acercamiento con temáticas de gestión del aprendizaje al cursar un taller de investigaciones sobre la conducta humana; durante el curso que tomó, leyó mucha información sobre temas vinculados con los procesos de aprendizaje, por lo que decidió buscar un posgrado que le permitiera estudiar formalmente sobre el tema, así que ingresó a la MGA AV. En este sentido, algunas de las temáticas de fueron familiares, aunque describió su proceso formativo como “muy complicado”.

Como se observa en la información compartida por los participantes, la experiencia previa que estos tenían con el área formativa de la MGA AV es distinta. En su totalidad, los participantes contaban con experiencia en diversas áreas educativas: desde la gestión y coordinación de programas hasta la docencia o control de grupo directo. Los niveles educativos en los que se desarrollan los participantes también son distintos, van desde el preescolar hasta educación superior y formación docente.

Un punto en común entre los participantes es la búsqueda de formalizar sus conocimientos y experiencias con la gestión del aprendizaje en ambientes virtuales al cursar la maestría. Como ellos expresan, las situaciones profesionales en las que se desenvuelven requieren esta formación académica como un sustento que valida y respalda los conocimientos que tienen, incluso si son habilidades que ellos ya desarrollan, como en el caso de las participantes dos y tres.

### ***Búsqueda y uso de información***

En esta dimensión se indagó si los participantes emplean algún método para buscar la información que utilizan en sus proyectos de titulación, qué sitios y herramientas usan para la búsqueda en línea y cómo procesan la información para incorporarla en sus escritos. Algo relevante que se identificó en las respuestas fue un uso mínimo de las herramientas digitales proporcionadas por la institución, incluso un desconocimiento de estas, como en el caso de la participante 4, quien señaló: “No me he acomodado con ningún buscador especializado, ni

siquiera con el de la UdeG. Cuando usaba el de la UNAM me resultaba muy fácil encontrar las cosas. Con el de la UdeG no encuentro las cosas, no sé por qué”.

Asimismo, se cuestionó si las habilidades para la búsqueda y uso de información académica se habían adquirido o fortalecido dentro de su trayectoria en el posgrado, interrogante que obtuvo diversas respuestas. En su mayoría, los participantes indicaron que las estrategias empleadas correspondían a métodos personales que les habían funcionado anteriormente (por ejemplo, en la licenciatura), y que no habían tenido la necesidad de buscar un nuevo método, ya que tampoco disponían de mucho tiempo para esto.

Por su parte, el participante cinco considera que esta formación la ha adquirido tanto dentro como fuera del posgrado:

Sin la plataforma que usa el SUV no habría accedido a estos materiales [información académica]. También hubo un curso de inducción y tutoriales. Entiendo que la plataforma y el SUV ofrecen información al respecto; pero, por mis tiempos, no podía acceder a todos ellos. Me siento limitado aún ahora para hacer una búsqueda, aunque también depende de mí. No me basé solo en lo que ofrecía el SUV, busqué en otros sitios. Creo que es una responsabilidad compartida. Podría decir que en algunos momentos el SUV no me fue muy amigable, como les dicen ahora a muchas plataformas. Me costaba trabajo y era más fácil acudir a otros sitios. Por mi edad, mi formación, y mi trasfondo académico, me gusta más recurrir a una búsqueda física, entonces añoraba un poco eso (Participante 5).

Además, se indagó cuáles son los criterios de selección determinados por los participantes para utilizar información confiable. A partir de las estrategias que emplean para realizar la búsqueda de la información, se organizaron las acciones y los criterios de búsqueda descritos por ellos (ver tabla 24).

**Tabla 24.** Criterios de selección y tratamiento de la información

Participante	Sitios de búsqueda	Criterios de selección	Tratamiento de la información
1	Google Scholar, Redalyc,	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vigencia: 8-10 años como máximo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Elección del tema.</li> <li>Determinar período de búsqueda.</li> <li>Determinar el idioma.</li> </ol>

	SciELO, DOAJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión del número de indexaciones con las que cuenta la publicación.</li> <li>• Metadatos: datos del autor, fecha de recepción y aceptación, lugar de publicación.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Leer título y resumen.</li> <li>5. Leer introducción.</li> <li>6. Lectura del texto completo: subrayar partes importantes, definiciones y conceptos, colocar comentarios en el documento (lectura digital).</li> <li>7. Buscar vínculos entre las investigaciones revisadas, puntos de encuentro y desencuentro.</li> <li>8. Redacción.</li> </ol>
2	Google Scholar, Redalyc, Libros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vigencia: cuatro años a la fecha.</li> <li>• Trayectoria académica del autor.</li> <li>• Incluyen DOI.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selección del recurso.</li> <li>2. Lectura del texto: subrayar con colores distintos para organizar lo más importante, lo secundario y lo que puede servir para construir una narrativa propia.</li> <li>3. Análisis de la información: se define si se usa como cita o si es paráfrasis, así como si es una idea propia.</li> <li>4. Cuidado en las referencias.</li> <li>5. Redacción: con el uso de colores para identificar las ideas propias de la información citada.</li> </ol>
3	Google Scholar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vigencia: cinco años a la fecha.</li> <li>• Elección de Google Scholar porque direcciona a la mayoría de los repositorios y es un camino “más sencillo”.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Búsqueda de palabras clave.</li> <li>2. Lectura de resumen, introducción, figuras, conclusiones y referencias para determinar si se descarga o no el documento.</li> <li>3. Organización de los temas y subtemas en un documento.</li> <li>4. Lectura del recurso seleccionado: subraya y hace comentarios como: “retomar esto después”, “definición de”.</li> <li>5. Vaciar la información identificada previamente en la organización del documento.</li> <li>6. Redacción: según la organización determinada, se vacía la información, contrastando y analizando las fuentes de información empleadas.</li> </ol>
4	Google Scholar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origen de la información: debe ser de alguna</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Buscar el tema en el buscador general.</li> <li>2. Revisión rápida de los recursos encontrados: palabras clave y resumen.</li> </ol>



		<p>institución educativa u organismo confiable.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No incluye blogs, páginas web o videos porque le parecen recursos poco confiables.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Selección del tema según la pertinencia: perspectiva del autor y contenido. Se guardan las ligas de consulta y documentos para su posterior análisis.</li> <li>4. Localiza la información más importante del documento, la subraya y la pasa a su documento.</li> <li>5. Redacción: se enfoca en dar estructura a la información que recuperó: organiza los párrafos y las ideas de los autores.</li> <li>6. Elimina la información que se repite.</li> </ol>
5	Google Scholar, Redalyc	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Origen de la información: si proviene de alguna institución de educación.</li> <li>• Que incluya los datos necesarios para su referencia en APA.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Selección del documento.</li> <li>2. Elección de tres fuentes distintas para desarrollar un tema.</li> <li>3. Redacción: complementar su postura con las tres fuentes seleccionadas.</li> </ol>
6	Buscador general, Dialnet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No identifica un método exacto.</li> <li>• Pertinencia de la temática.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizar un documento con los apartados que incluirá el proyecto.</li> <li>2. Búsqueda de la información.</li> <li>3. Lectura de resumen y conclusiones.</li> <li>4. Colocar la información en el apartado correspondiente.</li> <li>5. Organización de la información y análisis.</li> </ol>

Fuente: elaboración propia.

Con base en lo anterior, identificamos un contraste entre la información proporcionada sobre los métodos descritos por los participantes. Mientras que las participantes uno, dos y tres describen procesos detallados sobre cómo realizan la búsqueda, el análisis y el uso de la información para sus documentos, el participante cinco expresa que esta es un área que requiere trabajar más para fortalecer su proyecto y la participante seis expresa no tener claridad sobre el método empleado (participantes de mayor edad, en comparación con el resto de la muestra participante).

Además, se encuentran diferencias entre los criterios de selección establecidos por los participantes para determinar si la información es confiable o no. En relación con la vigencia

del material revisado, el margen de años varía entre cuatro y diez por publicación, según el contenido. Asimismo, los participantes coinciden en el uso del buscador de Google Scholar debido a la gran cantidad de información que pueden encontrar con esta herramienta. Algo relevante es que el uso de otros repositorios o herramientas digitales para el procesamiento de la información se presentó en menor medida, a pesar de tratarse de un posgrado que se desarrolla en un ambiente virtual y se apoya en el uso de las herramientas digitales.

En el caso de los participantes cinco y seis se encontró un menor uso de herramientas digitales para la búsqueda de información, lo que llama la atención debido a la diferencia de edad de ambos participantes en relación con el resto de la muestra, un aspecto mencionado por el participante cinco, quien expresó que deseaba realizar la búsqueda de información en fuentes impresas. Esto parece indicar que la edad de los participantes es un factor que impacta en algunos aspectos de la literacidad crítica en los ambientes digitales, elementos que serán analizados con mayor detenimiento en el próximo apartado: interpretación de los resultados.

Por otra parte, aunque los participantes cuatro, cinco y seis expresaron no contar con métodos estructurados para realizar la búsqueda, el análisis y el uso de la información, se reconocen elementos de organización descritos por los participantes que les permiten ordenar la información necesaria para su proyecto, especialmente en el caso de la participante cuatro. Al respecto, es importante enfatizar en que todos los participantes mencionaron que estas habilidades fueron desarrolladas antes de ingresar al posgrado, ya sea por su experiencia previa en proyectos de intervención e investigación o por las actividades profesionales que desempeñan.

### ***Pensamiento crítico***

En esta dimensión se indagó sobre las prácticas de redacción y literacidad crítica de los participantes, en especial sobre cómo procesan la información seleccionada y la emplean en sus escritos desde una visión analítica. Para esto, cuestionamos la relación entre el participante y su escrito: el uso de las fuentes de información y su referencia correspondiente, la distinción entre el discurso de los autores revisados y el propio, así como la accesibilidad que tienen a estos recursos (en términos de comprensión de la información). Las preguntas se orientaron a cuestionar si el conocimiento adquirido en el proyecto ha impactado en otras

áreas de su vida, principalmente en la profesional, cómo ha sido su proceso al redactar y si consideran que han desarrollado o no una identidad a través de sus prácticas discursivas.

En un primer momento, indagamos sobre los tipos de discurso que intervienen en el proceso de elaboración de su proyecto, considerando principalmente dos: el discurso de los autores revisados y el propio (el que produce cada participante). Con estas preguntas buscamos analizar cómo los participantes consumen la información de los autores revisados, cómo la analizan y de qué manera la incorporan en sus textos.

Al respecto, la participante uno considera que la distinción entre la información de los autores revisados y su discurso resulta clara cuando emplea las citas textuales y las paráfrasis, y reconoce una distinción entre los niveles de discurso empleados en su escrito:

Creo que la distinción más evidente sería a través de citas textuales, con el uso de comillas. Un segundo nivel evidente, pero no tanto, lo tomaría como la paráfrasis, donde coloco la referencia de dónde estoy tomando esa idea, pero no de manera textual. El tercer nivel, menos obvio, es cuando yo redacto a partir de mi interpretación, la confrontación entre artículos o investigaciones, y ya después donde sí me separo de lo que viene en los textos es cuando doy mi postura u opinión fundamentada al respecto (Participante 1).

Por su parte, la participante dos expresa tener una distinción clara entre el discurso de los autores revisados y el suyo, por medio de la técnica de uso de colores en la lectura y en la redacción para diferenciar la información correspondiente: “Conozco los básicos [tipos de referencia]: cita textual, paráfrasis y mi propio discurso. Lo que hago antes de tener un borrador es que trabajo mi técnica de colores para saber qué información es mía y cuál es de los autores” (Participante 2). En el caso del participante cinco se encontró un proceso similar, en relación con el uso de colores para distinguir la información, aunque expresó que no se siente seguro de lograr un uso correcto de la información:

[El proceso de análisis] no es algo muy sistemático, pero lo hago precisamente porque a veces pasa que puedo sentir que puedo perder alguna idea o confundir alguna de mis ideas; claro, detrás siempre está esta alerta de decir: no tomar como propio lo que es el aporte de un autor, no sé si lo he logrado completamente (Participante 5).

Por otra parte, la participante cuatro expresó una distinción de los tipos de discurso por medio de la organización que realiza en el documento, pues señala que su trabajo consiste en ordenar la información, relacionarla y darle el formato que requiere el documento:

Lo tengo claro [la distinción entre los discursos], creo que mi discurso viene desde la selección de qué voy a poner, qué es lo que considero que puede aportar. Siempre estoy citando: quién lo dijo y cómo lo dijo. Cuando llego a decir algo que ya es mío, digo: ‘Bueno, en conclusión, en resumen, se pueden ver ciertos elementos’ (Participante 4).

Este formato de organización, en el que primero se determina la estructura que tendrá el documento y después se completa con la información revisada en otros autores, se reproduce también en las participantes 3 y 6, quienes mencionan que realizar un esquema de la información les permite tener mayor claridad sobre lo que tienen que desarrollar; incluso, consideran necesario contar con un orden que sirva de guía sobre lo que van a escribir, antes de realizar la búsqueda de la información.

Ahora bien, en relación con la accesibilidad a la información consultada (en términos de comprensión), preguntamos a los participantes qué impresión tenían de los discursos revisados en otros autores, si la información les resultaba clara al revisarla, si tenían dificultades cuando la analizaban y cómo la incorporaban en el documento. En este momento de la entrevista se cuestionó también si consideraban que tenían un estilo propio de escritura, pregunta que generó distintas reacciones entre los entrevistados.

Los participantes expresaron no tener dificultades para comprender los textos revisados y consultados para elaborar sus proyectos. La problemática se presenta en una etapa posterior, en la que deben procesar la información, analizarla y redactar. En relación con esto, la participante uno señala que algunos escritos son claros y otros tienen estilos rebuscados que dificultan la lectura:

Algunos artículos no me resultan tan sencillos, sí los entiendo, pero el estilo me parece innecesariamente [...], no sé qué calificativo ponerle. Siento que dan tantas vueltas para llegar a una idea como para intentar demostrar que tienen mucho conocimiento o un bagaje amplio, cuando pudieron haber llegado a esa idea por una vía mucho más sencilla, clara y directa. Ese estilo no me encanta porque me pierdo en lo que quiere decir: si sí estudió o su propuesta.

Eso ha sido en menor medida, la mayoría de los textos que he encontrado en esa línea me resultan claros y entendibles (Participante 1).

En el caso de la participante dos, ella considera que hay un contraste entre las lecturas sobre su tema, la gamificación, ya que es un área en la que aún se está investigando sobre las prácticas y técnicas empleadas al respecto:

Mi tema es la gamificación y hay autores que se van contradiciendo porque justamente aún no tenemos esos conceptos claramente definidos. Lo entiendo, y como es algo nuevo, habrá personas que se puedan contradecir. Hay algunos que son muy claros, que ya tienen tiempo en el área y dieron cimientos del tema, lo tienen claro, pero otros recién comienzan a incursionar, como yo. Supongo que es normal (Participante 2).

En el caso de la información brindada por esta participante, es relevante la forma en la que ella se describe a sí misma como parte del grupo que abona a la investigación de su tema, y no como si fuera un área de estudio ajena o que solo reconoce como externa. Asimismo, la participante tres señaló que las lecturas le resultaban claras y comprensibles, especialmente cuando tiene que describir los elementos de su proyecto que dependen de sus actividades profesionales o en las que tiene más experiencia; sin embargo, el proceso de construir su marco conceptual le representa una tarea complicada, en el sentido de buscar fuentes y contrastar la información, organizar el documento y atender los lineamientos solicitados en este tipo de proyectos.

Cuando me pidieron fundamentar, poner antecedentes y demás, yo asumí de forma equivocada que eran los antecedentes de mi proyecto, de donde yo estaba interviniendo, por lo que mi primer entregable fue muy fluido porque fue de mi 'bronco pecho'. Yo explicaba la problemática y demás, aunque ya me corrigieron, que confundí los términos. Esa parte fluyó, así como cuando escribí mi propuesta. Lo de en medio, el marco teórico, eso es lo que me cuesta. Y no es que me cueste leer, no es que me cueste entender, pero en mi mente ya leí esas veinte cosas, ya sé que funciona, ahora lo tengo que poner acá. El hecho de tener que poner conceptos, contrastar autores, en este momento me tiene atorada con la nueva versión (Participante 3).

Esta declaración pone en evidencia una de las dificultades que se describirá en la dimensión de otros elementos que intervienen en el proceso de redacción del proyecto: los lineamientos

y principios “formales” de la escritura. De acuerdo con lo mencionado por la participante, las prácticas de búsqueda, análisis e investigación no representan una dificultad en sí mismas, sino que el obstáculo se presenta cuando debe incluir la información en un documento que cumpla con los elementos solicitados por el programa, en términos de estilo de redacción, organización e, incluso, citación de la información empleada.

Un caso distinto a los anteriores fue el de la participante cuatro, quien señaló que, en ocasiones, algunas lecturas le resultaban poco claras. Cuando esto pasa, emplea un proceso de revisión complementario que le permite tener mayor claridad sobre lo que lee:

En la revisión de un texto de pronto estaba confundida, no sabía lo que quería decir, entonces lo que hago en esos casos es imprimir esas páginas, tenerlo impreso y organizar la información. Por ejemplo, leí un texto que hablaba sobre cómo debía ser la educación en diabetes, tenía todas las características que debía entender, así que yo organicé con subtítulos una estructura, resalté la información y expliqué los modelos que se estaban describiendo (Participante 4).

En este caso se muestra nuevamente las habilidades de organización de la información por medio de esquemas generales que permitan tener una visión clara de lo que se requiere desarrollar en el documento, en un primer momento, necesario para iniciar con el proceso de redacción.

Lo anterior se relaciona con la información compartida por el participante cinco, quien señaló que, a diferencia de otras lecturas revisadas en la maestría, la información que utilizó para su marco conceptual le resultó clara, pues se relaciona con las actividades profesionales que desempeña: “Todo lo que revisé para el marco teórico lo manejaba bastante bien, lo aprendí muy bien en la maestría, así que era sencillo comprender las ideas. Para el marco teórico, estructurar las ideas no fue sencillo, comprender los textos sí lo fue” (Participante 5). Nuevamente, se presenta una dificultad al organizar la información y no tanto en su comprensión.

Finalmente, la participante seis mencionó que, dentro de las lecturas consultadas, encontró dos grandes estilos de escritura: autores que tenían amplia experiencia en el tema y otros que se encontraban en proceso de formación o que realizaban sus investigaciones “por

compromiso”. Asimismo, identificó puntos de desencuentro entre los distintos autores revisados:

No siempre hay coincidencia respecto al análisis, por lo tanto, los autores expresan cosas contrarias o, a veces, no tan fundamentadas. Por otro lado, es evidente que muchos de los trabajos que he tenido que leer para el tema son producto de un trabajo de maestría o doctorado y no tienen un estilo de redacción muy claro o muy bien logrado, desde mi punto de vista. Encuentro trabajos más logrados académicamente, más logrados de estudio, de reflexión, y otros más de compromiso (Participante 6).

Por lo anterior, identificamos una percepción general sobre los contenidos de los textos revisados, que resultan en su mayoría claros y accesibles para la comprensión, en contraste con el proceso de análisis y escritura a partir de esas lecturas, que los participantes describen como un proceso complejo. Esto representa un área de oportunidad señalada por los participantes, ya que requieren fortalecer sus habilidades y conocimientos para el uso de la información en sus escritos. Asimismo, parece que el proceso de discernimiento de la información obedece, en mayor medida, a elementos de carácter formal, como si cuentan o no con los elementos necesarios para elaborar la referencia del material, entre otros. Estos elementos serán analizados con mayor profundidad en el próximo apartado, de interpretación de los resultados.

Otro aspecto que se consideró en esta dimensión de la entrevista fue cómo los participantes interactúan con la información empleada, si existe o no una apropiación de conocimiento a partir de su investigación en el posgrado y, especialmente, si consideran que han desarrollado un estilo de escritura propio. Las respuestas encontradas se centraron en el reconocimiento de la importancia de emplear fuentes de información de autores con una trayectoria académica considerable, de forma que respalde la información que ellos redactan. Lo que los participantes buscan en las fuentes de información es dar un sustento a lo que ellos expresan en su investigación. Un ejemplo de esto se encontró en la participante cuatro, quien expresó lo siguiente:

Hasta ahora, mi trabajo se centra en lo que han dicho otros, no he llegado a la parte en la que digo qué voy a hacer con todo eso. [...] Tengo muy claro que en este momento estoy haciendo una recopilación de la información que estoy sacando de otros autores. Mi parte va en la

organización de todo lo que los autores van diciendo y cómo lo voy estructurando para mi proyecto, para lo que yo quiero que me digan, para elaborar la propuesta. En sí, decir ‘a partir de todo esto, yo quiero esto’, no he llegado a esa parte (Participante 4).

Un caso similar es el de la participante tres, quien mencionó que no se había detenido a reflexionar sobre si ella tiene un estilo propio de redacción o no. Ante la pregunta, señaló que ha identificado que sus asesoras le señalan que debe profundizar más en algunos elementos de su proyecto, aunque considera que la característica principal de su escritura es que siempre trata de ser lo más concreta posible:

Mi estilo de redacción es escribir muy poquito y en la tesis me dijeron que no puedo ser tan concreta, me han dicho que me falta explicar. De pronto me apoyo de las citas, pero no me he percatado si tengo un estilo diferente. Según yo, solo pongo las citas y voy hilando o reflexionando: ‘el autor X dijo que los médicos aprenden contando, pero en mi experiencia he visto que...’, y así voy redactando, pero no me había detenido a analizar esto que me preguntas. Yo voy escribiendo, sé que tengo que citar, que no debo plagiar, pero luego lo que hago es que, si los autores dijeron algo más y me interesa, construyo una idea nueva, pero dejo la cita para fundamentar (Participante 3).

Asimismo, el participante cinco expresó que, aunque considera que ha desarrollado un estilo propio de escritura, tiene temor de redactar algo que carezca de solidez o que esté equivocado, por lo que prefiere incluir citas directas que respalden lo que él está presentando; también expresó tener dificultades al parafrasear la información de los autores consultados, pues no quisiera desarrollar una interpretación que no corresponda con la idea original del autor:

Sí [tengo un estilo propio], aunque utilizo muchas citas directas, casi no hago paráfrasis. Lo que redacté eran mis ideas y argumentaba con base en citas directas de otros autores. Aún me cuesta trabajo hacer una paráfrasis, resumir una idea en pocas frases me cuesta trabajo, salvo algunos casos donde sí identifico lo que están diciendo los autores con más claridad. Nunca me he querido arriesgar a que lo que yo escriba carezca de solidez, que tenga datos que no sean verificables. Por eso prefiero pasar a la cita directa que dar datos o expresiones más que puedan tener un matiz que dé una interpretación diferente. A veces no empleas una palabra del todo exacta y puede dar lugar a otras interpretaciones (Participante 5).



Lo expresado por el participante cinco demuestra un temor ante desarrollar una interpretación de la información que usa en su proyecto, asumiendo que es mejor emplear una cita directa que parafrasear la información revisada. Esto evidencia un distanciamiento entre el participante y el texto revisado, en el que se entiende que los discursos –el del autor y el propio– se encuentran en niveles de aceptación distintos: el primero es aceptado y válido porque pertenece a un investigador o académico, el segundo no porque se trata de un estudiante o alguien externo al ámbito académico.

Alineado con lo anterior, la participante uno expresó que, hasta el momento, no ha logrado expresar su propia voz en su escrito, aunque reconoce que es capaz de hacerlo y que lo debe incluir dentro del marco conceptual:

No tejí de forma propia un hilo entre todas las investigaciones, pero estoy consciente de que para el marco teórico es fundamental hacer eso, aunque no lo he hecho todavía. Lo he hecho en otros textos y sé que soy capaz de realizarlo. Entonces, todavía no, pero sí creo tener todos los elementos para hacer escuchar mi voz en el proyecto (Participante 1).

En contraste, la participante dos asegura que tiene un estilo propio de escritura, aunque quisiera mejorarlo, pues considera que es muy informal: “Sí, siento que es muy informal, pero tiene mi toque. Es algo que me representa, mi discurso es fácil de leer, aunque creo que en algunas cosas debería tener más profesionalismo” (Participante 2). Asimismo, la participante seis mencionó que sus lectores le han señalado que su estilo de redacción es claro, aunque ella no lo había considerado así; sin embargo, afirma que ahora identifica un estilo personal: “Junto con los coloquios, con lectores externos, me di cuenta de que algunos lo valoran explícitamente, que valoraban la redacción o el estilo. La verdad es que no es algo que yo había identificado o definido previamente, algo que pensara como ‘este es mi estilo’, siendo honesta, no” (Participante 6).

De estos resultados destaca el uso de la información de otros autores para legitimar su discurso y escritura, así como los casos en los que se reconoce que hay trabajo pendiente en el marco conceptual para exponer sus conocimientos o ideas. Estos elementos serán analizados posteriormente en el siguiente apartado.

### *Impacto del aprendizaje en las actividades profesionales*

Otro aspecto de interés revisado en la dimensión del pensamiento crítico fue analizar cómo el aprendizaje obtenido al realizar el proyecto de titulación impacta en las otras actividades que desarrollan los participantes, principalmente en las profesionales. La mayoría de los participantes señaló que su proyecto –y su formación en la maestría– fueron de gran utilidad para enriquecer las actividades profesionales que realizan en su vida laboral.

Se encontró una coincidencia sobre las razones por las cuales eligieron ingresar al posgrado, pues en su mayoría los participantes buscaban dar “forma y estructura” a conocimientos y actividades que desarrollaban en sus trabajos; por ejemplo, la participante uno mencionó que su paso por el posgrado le ha permitido identificar qué elementos debe tener un ambiente virtual de aprendizaje, y que ha reconocido cuáles faltan en el entorno educativo donde actualmente es docente, aspectos sobre los que no tenía claridad antes de ingresar a la MGA AV.

Asimismo, la participante dos señaló que ella buscaba tener mayor respaldo teórico y conceptual de diversas actividades que realiza dentro de su labor como coordinadora de tecnología en un espacio formativo a distancia. En relación con esto, la participante tres compartió una experiencia similar, en la que describió cómo la maestría le brindó una “validez académica” que antes no tenía:

[La maestría] me ayudó a ponerle estructura y nombre, y justificar lo que hacía ante la dirección de mi institución. Le dio validez académica, usar conceptos de la pedagogía y respaldar mi conocimiento. Trabajaba con puros hombres, y era como que “no sabe”; después, “sí sabe”. Esto me dio validación en mi rol y en cómo los alumnos vivían su experiencia de aprendizaje en el AVA. Porque antes era como “El Borrás”, tenía buena intención, pero no necesariamente sabía si estaba bien o no, ya después hubo cosas que tuve que modificar o cambiar, pero que enriquecieron el trabajo (Participante 3).

Por su parte, la participante cuatro expresó que su proyecto de investigación le ha permitido fortalecer algunas actividades realizadas en su trabajo; en particular, su proceso de escritura, un aspecto fundamental para las labores que desempeña:

Tener una oportunidad de trabajar la redacción, sea para quien sea, no importa el tipo de texto, me sirve para ir practicando cómo decir las ideas. Al final tiene que ser de forma clara y al punto; si divagas, no. Sobre todo, la claridad creo que es lo más difícil de lograr. Creo que lo que he hecho en mi trabajo me ha ayudado para crear el documento y practicar la redacción (Participante 4).

Otro aspecto señalado por algunos de los participantes fue cómo las condiciones laborales y educativas se vieron modificadas a raíz de la pandemia por el covid-19, un elemento que los llevó a reflexionar sobre la importancia de comprender los procesos formativos en los ambientes virtuales. Al respecto, el participante cinco mencionó que la elección del posgrado se basó en las necesidades que identificó en su comunidad educativa para continuar con las actividades formativas en el esquema impuesto durante el confinamiento en 2020. En ese sentido, expresó que su proyecto le ha permitido identificar aspectos de mejora en las zonas que coordina y las ventajas de incorporar herramientas digitales para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de la participante seis se encontró una situación similar a la anterior, pues señaló que gracias a su proyecto de investigación ha realizado otros proyectos y actividades en la escuela donde actualmente labora. Mencionó que su proyecto le permitió tener un acercamiento con distintos actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes, interacciones que no se presentaban antes de su formación en la MGA AV. La participante atribuye este y otros beneficios en la forma de gestionar el proceso de aprendizaje gracias a los conocimientos y experiencias que tuvo durante la maestría.

Debido a que su proyecto de investigación se quedó en una fase de diseño, después de la pandemia, la participante seis implementó lo que había trabajado en la maestría. Gracias a su diagnóstico y los instrumentos aplicados, la participante sabía con qué herramientas contaban sus estudiantes para aprender en el modelo educativo a distancia, además de que reconocía con mayor claridad algunas de las necesidades pedagógicas de su contexto. Esto le permitió implementar mejores estrategias que respondieran a las características y requerimientos de su entorno educativo:

Sin mi proyecto habría tenido menos alcances, ahora hice videos y los subí a YouTube, en caso de que algunos niños no pudieran asistir a la clase en ese horario, para que los pudieran ver después. Hacía la planeación de la clase y se la mandaba a sus papás explicando lo que se tenía que hacer, por qué y cómo (Participante 6).

Por lo anterior, se identifica una tendencia general entre los participantes sobre cómo el posgrado les ha brindado diversas herramientas que han impactado de forma favorable en las actividades profesionales que realizan. Este es un elemento en especial relevante sobre los impactos positivos de la MGAAV en sus estudiantes, debido a que los espacios profesionales en los que estos actúan son distintos y múltiples; sin embargo, la maestría ha representado la oportunidad de fortalecer sus habilidades y desempeñarse con mejores resultados.

### ***Condiciones para la producción escrita***

En esta dimensión indagamos sobre la experiencia general de los participantes al cursar el posgrado y realizar su proyecto de titulación. Uno de los elementos en el que los participantes profundizaron mayormente fue el impacto del diseño educativo del programa en su proceso de elaboración del proyecto. La mayoría expresa haber tenido una carga significativa de actividades en las diferentes asignaturas, así como algunas inconsistencias en desarrollo de las asignaturas, lo que generaba entregas repetidas o trabajos desfasados, que no correspondían con las necesidades del proyecto de titulación.

La participante tres enfatizó en lo anterior al señalar que, durante el posgrado, constantemente tenía que repetir las actividades realizadas para los avances del proyecto; en especial, definir los objetivos y aplicar instrumentos. También mencionó que no identificó una secuencia clara entre las actividades solicitadas en la asignatura Proyectos,<sup>11</sup> donde además tuvo asesores distintos, con los que iniciaba de cero, según el semestre en el que se encontraba; a excepción de los dos últimos revisores, quienes retomaron sus avances anteriores y le permitieron dar un seguimiento adecuado a lo que ella había trabajado anteriormente. La participante compartió lo siguiente:

---

<sup>11</sup> Asignatura cursada a lo largo de los cuatro semestres de la maestría, en la que los alumnos entregan avances de su proyecto de titulación.

En todos los semestres te piden aplicar instrumentos, entonces es frustrante. Yo solo apliqué instrumentos dos veces, luego reutilicé información porque no tenía sentido aplicar nuevamente el instrumento a mi público. [...] En cada semestre los temarios y las actividades eran muy similares: define objetivo, define problemática, define instrumentos, y entonces era como, ¿otra vez lo mismo? Yo reutilizaba mis avances y solo le cambiaba el enfoque, pero no me salía del tema. Tenía una amiga que sí, cada semestre cambiaba el tema, y de verdad lo sufrió. [...] Creo que sí ayudan [las materias], pero no como materias aisladas, debería haber una secuencia entre las cuatro materias de proyectos y los maestros tendrían que estar en comunicación (Participante 3).

Lo anterior se relaciona con la experiencia compartida por el participante cinco, en relación con la organización de los contenidos entre la asignatura Proyectos y el resto del programa:

Por un lado, veo muy positivo que desde el inicio se trabaja en el proyecto, en paralelo con otras materias. Pero en algún momento sentí que se pedían cosas en el proyecto que vimos hasta después, es cuando viene ese sentimiento de decir: hubiera tomado esas materias y luego me lo hubieran pedido en el proyecto. Hay materias en las que había cosas muy claras y objetivas, pero que eran repetidas, hacías el mismo proceso en una materia y otras, repetías lecturas. En otras materias no había mucha claridad en las indicaciones, eso lo sentí pesado, aunque en general fue positivo (Participante 5).

Asimismo, la participante uno señaló que una de las áreas de oportunidad que tiene el diseño actual del posgrado es que este se centra mayormente en un enfoque que parte de los elementos de un proyecto de intervención, y en menor medida considera los elementos que componen uno de investigación. Al respecto, mencionó lo siguiente:

La mayor parte del currículo o de los temas de la asignatura están pensadas desde un ámbito de la intervención, y mi proyecto desde el inicio fue de investigación. De hecho, en el ingreso de la maestría recuerdo que teníamos la posibilidad de elegir esas dos vías: intervención e investigación. Por mis intereses profesionales y académicos decidí investigación, pero me di cuenta cuando estaba en el transcurso de los semestres y de las asignaturas que realmente todo era intervención en la materia de proyectos. Esto era como un doble trabajo para mí, un poco atender la asignatura, sí intentando relacionar mi tema, pero al final entregando productos que sabía que no iba a utilizar en mi proyecto porque no era una intervención. Es

necesario diversificar las líneas en la asignatura de proyectos, entre investigación e intervención, adaptarlas a las diferentes modalidades (Participante 1).

Si bien la organización y la solicitud de las actividades en la asignatura Proyectos representó dificultades para los participantes, tanto la participante uno como la tres encontraron solución a esta problemática gracias a la comunicación con los asesores de la asignatura, quienes se mostraron flexibles y adaptaron el diseño del programa a las necesidades del proyecto y del participante, retomando y respetando el avance que ambas presentaban en ese momento:

En los dos últimos semestres no hubo acompañamiento, pero sí respeto, una línea de: entrégame lo que quieres poner en tu proyecto, no me entregues cosas que son de intervención porque sé que no te van a servir, eso fue lo que me ayudó en los últimos semestres (Participante 1).

En los últimos semestres el trabajo fluyó mejor, ayudó que dialogáramos, que respetaran mis avances, definir de dónde partíamos (Participante 3).

En contraste con las declaraciones anteriores, la participante cuatro expresó que el diseño de la asignatura destinada a la elaboración del proyecto le parecía adecuada, aunque mencionó que algunos de sus compañeros tuvieron dificultades durante el inicio de la maestría:

Sí fue pertinente el diseño de la materia [Proyectos], tiene una buena secuencia, me fue ayudando a ir planteando las cosas, ir viendo qué funcionaba y qué no. En ese momento me sentía un poco perdida con las cosas que pedían, sobre todo en el primer semestre, con los objetivos que pedían, yo sentí que a mi grupo le costó mucho trabajo y fue donde nos atorábamos todos. En general ya viéndolo ahora, creo que tiene una estructura coherente, que ayuda a reflexionar sobre cómo crear el proyecto (participante 4).

Por otra parte, la participante uno señaló que uno de los aspectos de mejora para el posgrado se centra en la actualización de las fuentes de información, ya que esto puede impactar de forma favorable en la formación de sus estudiantes:

Entiendo que hay cosas “clásicas” en la virtualidad, textos indispensables que se escribieron hace tiempo. Había otros textos que no los considero de esa naturaleza y eran de 2008 o 2006. Algo que me gustaría ver en futuras versiones de la maestría es una actualización en las fuentes de información. Estudié la maestría en período de pandemia, donde todo mundo

estudió en línea, y en ninguna asignatura se retomó esa realidad, o al menos no con los maestros que yo tuve, lo que me dice que no hay una actualización constante (participante uno).

El elemento de la actualización de las fuentes empleadas en las actividades del posgrado evidencia un área de oportunidad que se analizará con mayor detalle en el siguiente apartado. Debido al área de conocimiento en la que se encuentra la MGA AV, la incorporación de nuevos estudios e investigaciones sobre las tendencias en la innovación educativa resulta crucial para atender las necesidades actuales de la educación en los espacios virtuales.

Otro de los elementos que fue mencionado por los participantes fue el acompañamiento que recibieron por parte de los asesores de las asignaturas del posgrado. En general, expresaron no haber contado con un seguimiento adecuado, al menos como ellos lo esperaban; lo describieron como dispar entre los asesores y las asignaturas. Al respecto, la participante uno señaló:

No todos los docentes que tuve realmente se dieron el tiempo de leer mis productos de aprendizaje, lo noté en la retroalimentación, era limitada. Me quedé con dudas en algunas materias, que intentábamos resolver entre compañeros, pero no es lo mismo resolver entre pares, que no tienen experiencia con un tema a resolver la duda con el asesor, que sí tiene experiencia en el tema. Fortalecer la retroalimentación y el seguimiento que se da a los estudiantes (Participante 1).

Asimismo, la participante dos mencionó:

Me faltó más acompañamiento por parte de mis tutores, no tenía retroalimentación. No sentí simbiosis entre tutor-alumno, siento que eso me retrasó. Tenía como meta entregar mi proyecto al terminar la maestría [las asignaturas], pero no se pudo por lo mismo. Alguien que me hubiera apoyado en los aspectos de redacción hubiera sido maravilloso. Eso de agregar un curso más de escritura creo que no es tan bueno, porque agrega estrés entre nosotros.<sup>12</sup> No me gustó que algunos [tutores] no daban el seguimiento correspondiente. Ni siquiera subían su video de presentación, no los conocí o no sabía cómo eran, pero rescato lo bueno, que tuve

---

<sup>12</sup> Se refiere al taller de redacción de textos académicos implementado en la maestría en el ciclo 2022-B.

algunos maestros realmente involucrados, que me encantaron y no tocaron solo la parte académica, sino también mi corazón, eso me puso muy feliz (Participante 2).

Por su parte, el participante cinco mencionó que, en general, tuvo un acompañamiento adecuado por parte de los asesores a lo largo de su formación; no obstante, identificó contrastes entre la presencia que tienen algunos docentes en comparación con otros:

En general, bastante bien, la media es esa: hay un pequeño porcentaje que se distinguió por mucho acompañamiento, de mucha motivación, mucha comunicación, y otro pequeño porcentaje que fue muy ausente. En ese sentido, sí habría que mejorar, no porque fuera una experiencia negativa, pero sí había esos contrastes, algunos no retroalimentan o lo hacían muy tarde, y eso se nota en el proceso (Participante 5).

Otro elemento mencionado en las entrevistas fue la falta de comunicación con sus asesores. Mencionaron que lo más común es recibir indicaciones o mensajes por medio de la plataforma, y que no hay un aprovechamiento de otras herramientas para enriquecer el acompañamiento. Esto fue lo que compartió la participante cuatro mencionó al respecto:

Sería importante tener comunicación sincrónica, videollamadas, ese tipo de cosas. No es explotado por los maestros, podría haber más. En algunas materias se sintió la falta de la comunicación. En general, muchos sí tienen cercanía, en los mensajes que escriben y cosas así, pero sí fue decayendo conforme avanzaron los semestres. Sentí a mis asesores distantes (Participante 4).

Hubo un contraste entre la relación que los participantes tuvieron con los asesores de las asignaturas y la que tuvieron con su director del proyecto de titulación. En las entrevistas se indagó cómo vivieron este proceso de mediación, desde la asignación del asesor de su proyecto, la relación que entablaron y de qué manera esto impactó en sus avances. Se encontró que la asignación del director del proyecto es un proceso que comprende dos momentos distintos, en la mayoría de los casos: 1) existe un asesor en la materia de proyectos y 2) un tutor o director del proyecto de titulación.

De acuerdo con la información brindada por los entrevistados, es común que el asesor de la asignatura sea un profesor distinto al que dirige y acompaña el proyecto e, incluso, llegan a tener distintos asesores a lo largo de los cuatro semestres en los que se cursa la asignatura.



Este fue el caso de las participantes uno, tres, cuatro y seis; mientras que los participantes dos y cinco mantuvieron el mismo asesor y tutor a lo largo de los cuatro semestres.

Los participantes que no contaron con el mismo asesor expresaron que esto dificultó su proceso de avance, como se muestra en los siguientes fragmentos:

Mi asesora de tesis nunca fue mi maestra de proyectos, por eso el acompañamiento yo lo saco de la asignatura, por mis maestros de la asignatura de proyectos no me sentí acompañada (Participante 1).

En segundo semestre dijeron que nos iban a asignar director de tesis, me asignaron primero a uno, mandó un correo que no tenía tiempo para mí, y luego ya me asignaron a otra. Iba de la mano con ella con mis avances en la materia (Participante 3).

Tener al mismo asesor en la materia me hubiera servido. Mis otros compañeros lo tienen y creo que les ha ayudado, porque ya se conocen desde hace año y medio, mientras que yo cada semestre conocía a alguien distinto. Aunque siempre me pedían lo que había hecho un semestre anterior, yo creo que no era lo mismo. Creo que la relación que tienen mis compañeros con su asesor es diferente, eso hubiera sido importante. En cuanto a mi asesora de tesis, con ella he estado trabajando de manera cercana, entonces nos hemos comunicado lo suficiente, sin que me abrume mucho, porque también tengo las otras materias (Participante 4).

Por otra parte, la distinción entre los requerimientos de la asignatura y del proyecto de titulación fue aún más visible en el caso de la participante seis, quien mencionó que las entregas que realizó en la asignatura fueron totalmente distintas a los avances de su proyecto, lo que la llevó a realizar dos proyectos distintos durante el posgrado: uno orientado a lo que solicitaba la materia y el proyecto que presentó para su titulación: “En la materia de proyectos realizaba entregas que se centraban en otros contextos, diferentes al que desarrollé en mi proyecto. Busqué un lugar para aplicar instrumentos y realizar los proyectos que requería para la materia” (Participante 6).

Lo anterior representó un incremento de trabajo de investigación y análisis, una duplicación de las actividades por realizar y de los procesos que comprende el diseño del programa para

elaborar el proyecto de titulación. Todo esto, sumado a las actividades profesionales y personales que se realizan de forma simultánea a la formación en la maestría.

Finalmente, la participante seis expresó que la asignación de su director del proyecto fue en cuarto semestre, cuando estaba a punto de terminar los créditos del programa. Al inicio no estuvo de acuerdo con la asignación de su asesor, debido a desacuerdos previos en otra asignatura del posgrado, por lo que la relación fue mediada por el entonces coordinador del programa, y entre los tres (asesor, coordinador y participante) definieron el curso que seguiría el proyecto.

En los casos de los participantes dos y cinco, estos mantuvieron una relación más cercana y directa con los asesores de sus proyectos, ya que los acompañaron durante los cuatro semestres de la asignatura Proyectos, a la vez que fueron asignados como los directores de sus proyectos. Al cuestionar cómo fue la relación que tuvieron con sus respectivos asesores, los participantes expresaron lo siguiente:

Bastante buena. Al inicio fue raro porque no decidían quién sería mi director. En primer semestre no se definió, en segundo tampoco. En cuarto me asignaron a mi tutora de proyectos y me sentí tranquila con eso porque sabía que era alguien que conocía mi proyecto, que había estado desde el inicio. Fue una relación amena y de confianza, que agradezco (Participante 2).

Ha sido excelente. El tema de una primera experiencia de formación en línea, por más seriedad que tenga el programa, no tiene el contacto personal, no solo al que estamos acostumbrados, sino el que es necesario tener. No sé si era una actitud personal de mi asesora o algo que pide la institución, pero ella lo hizo muy bien. Ella fue el rostro humano del programa, al comunicarnos en línea, y al permitirnos despejar dudas. Entiendo que en una plataforma en línea no existe ese contacto sincrónico y está bien, pero a mí y a otras personas nos hacía falta, entonces esas intervenciones para mí fueron la parte humana de esta maestría, no porque lo demás no lo fuera, sino porque se daba el diálogo. Su formación y su capacidad humana me han ayudado, lo valoro y lo agradezco (Participante 5).

Estos resultados demuestran la necesidad de una reflexión sobre el rol de los asesores y directores de los proyectos de titulación en este posgrado, principalmente sobre cómo podrían mejorarse los procesos de acompañamiento y comunicación para brindar experiencias más

integrales, flexibles y que favorezcan un mejor desempeño de los estudiantes durante la maestría. Estos elementos se analizarán con mayor detalle en el siguiente apartado, de interpretación de los resultados.

### *Condiciones externas*

Como se mencionó anteriormente, todos los participantes considerados en esta investigación son profesionistas y mantienen actividades laborales de tiempo completo, a excepción de la participante seis, que tiene un horario de medio tiempo. Por esto, una de las principales dificultades que expresaron durante la entrevista fue el poco tiempo que tienen para desarrollar sus actividades académicas, así como el desafío que esto ha representado para encontrar un equilibrio entre las numerosas actividades que realizan.

La participante tres, por ejemplo, egresó del posgrado en 2021, hace más de dos años. Ella reconoce que la tesis es un pendiente que tiene y que debe realizar; sin embargo, ha atravesado diversos momentos personales y profesionales que han dificultado su avance. Durante su formación en la maestría, la participante tuvo un cambio de trabajo, casi al final del posgrado, por lo que tuvo que modificar el tema y el enfoque de su proyecto (debido al contexto de aplicación que consideró en un inicio), lo que la forzó a dejar de lado los avances que construyó durante sus cuatro semestres en la MGA AV. Esto la llevó a reproducir una situación similar a la descrita por la participante seis sobre la duplicación de las actividades: por un lado, realizó un trabajo que cumplió con los requisitos de la asignatura de proyectos para aprobar el curso, y ahora se encuentra trabajando en un proyecto distinto para su titulación. Si bien ambos proyectos son independientes, la participante pudo rescatar poca información de sus avances en la maestría para incorporarlos en el proyecto actual, con el que espera titularse.

Debido a que su trabajo actual es demandante en horario y actividades, al regresar a casa, el cansancio no le permite retomar las actividades pendientes de su tesis:

Antes trabajaba de lunes a jueves, de nueve a siete, y los viernes salía a las tres, eso me ayudaba a avanzar en las tareas. En este momento estoy de nueve a seis y, como son clínicas ginecológicas, tengo que andar entre clínicas. Yo estoy en la CDMX, en el centro, como a veinte minutos sin tráfico del aeropuerto, y de pronto me tengo que mover de mi casa hasta

Toluca, he hecho hasta tres horas con el tráfico. Entonces llego y pienso ‘debo la tesis’, pero digo: ‘ya después’, porque estoy cansada (Participante 3).

La participante cuatro expresa pasar por una situación similar, en la que el horario que tiene en su trabajo resulta un problema para el desarrollo de sus actividades en la maestría:

Quisiera tener más tiempo disponible. Trabajo ocho horas diarias, desde casa; eso me ayuda mucho porque libero el tiempo de los traslados. Quisiera tener más tiempo para el proyecto, a veces me pasaba que las materias me absorbían más tiempo. Aunque en proyectos III vas armando las cosas, a veces quería más tiempo (Participante 4).

La saturación de actividades, tanto personales como profesionales y académicas, generó diversas situaciones en los participantes, quienes expresaron tener distintas emociones al redactar o avanzar con su proyecto de investigación. La constante en estas respuestas fue un sentimiento de presión o estrés por el poco tiempo con el que contaban para redactar sus avances, sumado a la problemática de entregar diversas actividades de las materias en tiempos reducidos. Al respecto, la participante uno compartió lo siguiente:

Me sentí presionada, sobre todo por la materia de proyectos. Mi marco teórico –que son como cinco páginas– lo hice en tres días, porque era una entrega de la asignatura. Sé que ese marco teórico no me sirve, porque sé que no se escribe en tres días, no contiene cinco páginas, y en él no se escucha mi opinión ni mi voz. Sí puedo retomar ideas, pero no es el marco teórico que voy a utilizar. Entonces sí, presionada; distanciada de lo que quiero plasmar y lo que tengo que plasmar, no pude vincular esas dos cosas (Participante 1).

En contraste con lo anterior, la participante dos expresó que tuvo diversas emociones al redactar su proyecto, ya que en ocasiones se sentía feliz por realizar estas actividades y otras veces era mayor la presión de contar con poco tiempo para realizar las entregas:

Es una relación amor-odio, porque siento que no está quedando claro o cosas así, pero luego siento que me estoy especializando en gamificación y que me está quedando claro a mí. A veces quería llorar de frustración porque no sabía mucho de instrumentos cualitativos, sabía más de lo cuantitativo, tenía que hacer diagnóstico y todo eso, pero al final salió. En este momento me siento tranquila, pero sé que el tiempo está corriendo y que debo terminar pronto (Participante 2).

Este sentimiento de preocupación y frustración por los plazos establecidos para realizar las entregas fue compartido por los participantes en general, como en el caso del participante cinco, quien mencionó que era común que diversas asignaturas solicitaran entregas en la misma fecha (en ocasiones cuatro entregas por semana), lo que se sumaba además a los avances pendientes que tenían sobre su proyecto, y que no necesariamente correspondían con lo que se solicitaba en la asignatura Proyectos.

Además, el participante cinco mencionó que al inicio de la maestría comenzó a tener un incremento de actividades en su trabajo, debido a que mucho de lo que se hacía de forma presencial se trasladó a lo virtual. Por esto, expresa haber experimentado una “adrenalina positiva”, que le permitió desarrollar sus diversas actividades, aunque el estrés por las entregas fue un factor que siempre estuvo presente:

Sí me estresaban las entregas, en cuestión de tiempos, de entregar un trabajo sin la calidad que hubiera querido. Me gusta leer, pero no acelerado, no bajo presión. El tema de la modalidad en línea me hacía cuestionarme, ¿por qué no podemos elegir más la organización de nuestro tiempo?, si se supone que da esa posibilidad, de ajuste de tiempos, Por otro lado, también lo digo, sin esta presión a lo mejor no habiéramos logrado estos objetivos o metas. Si hubo presión, no como angustia, pero sí con las entregas de tener que desvelarse, a veces tener que entregar pendientes de cuatro materias en una semana, eso podría cuidarse un poco, que no coincidieran al mismo tiempo entregas de las materias en las mismas fechas (Participante 5).

Otro elemento compartido por los participantes fue la presión que sentían por cumplir con los lineamientos solicitados para los textos académicos que elaboran, incluido su proyecto de titulación. En relación con esto, la participante tres expresó que, si bien disfrutaba del proceso creativo de escribir, redactar su tesis resultaba una tarea complicada, considerando los lineamientos que se solicitan en un documento de esta naturaleza: “La parte de escribir y fundamentar lo teórico me da mucha pereza; no me da pereza escribir, proponer, idear, e investigar por qué funciona o no, lo que me cuesta mucho trabajo es redactar, citar correctamente, el año, la fecha, el tipo de cita, si es larga textual, eso me tiene atorada” (Participante 3). No obstante, cabe mencionar que la participante tres obtuvo un nivel de

desempeño avanzado en la dimensión Convenciones de citación y referenciación, lo que dista de su propia concepción respecto a estas prácticas, que considera confusas y complicadas.

Por su parte, la participante cuatro expresó que el proceso de redactar es algo que le resulta cercano debido a que se relaciona con sus actividades en el trabajo, por lo que se siente habituada a esta práctica y no le ha representado una dificultad. Asimismo, el participante cinco mencionó que ha disfrutado el proceso, aunque en ocasiones resulta difícil modificar los avances que tiene, eliminar secciones del texto que no son pertinentes o realizar una búsqueda de información en repetidas ocasiones sobre la misma temática; sin embargo, considera que todo esto representa un proceso “sano” de la investigación.

Finalmente, la participante seis mencionó que disfruta del proceso de escribir, ya que le permite tener una mayor claridad para expresar sus ideas, en comparación cuando mantiene un discurso oral. La participante explicó que tardó diez meses en terminar su proyecto de titulación, entre el fin de sus asignaturas y su presentación para obtener el título de maestra, aunque atribuye este período a la carga de actividades externa y al cambio que debió realizar de su proyecto.

A partir de los resultados anteriormente descritos se identifican las siguientes problemáticas que serán analizadas en el próximo apartado:

- Características de la muestra que impactan en el proceso de escritura académica y literacidad crítica.
- Dificultad para distinguir entre el discurso de los autores revisados y el propio.
- Poca claridad entre la relación de los conocimientos y habilidades profesionales y la elaboración del proyecto de titulación.
- Dificultad para procesar la información y redactar el proyecto de titulación.
- Poca seguridad al redactar o desarrollar ideas propias en los escritos, hay una tendencia al usar referencias de otros autores “legítimos” sobre el tema.
- Estrés por el poco tiempo para entregar los avances del proyecto (considerando las múltiples entregas de las otras asignaturas).
- Áreas de oportunidad en el diseño educativo de la asignatura Proyectos.

- Falta de seguimiento y mediación por parte de los asesores, así como áreas de mejora en la incorporación de las herramientas digitales en estos procesos.
- Factores que generan estrés al escribir.

## Capítulo 5. Discusión de los resultados

Como mencionamos en el primer capítulo del presente documento, el objetivo de nuestra investigación es estudiar, desde una mirada sistémica, cómo los estudiantes de un posgrado en línea construyen sus proyectos de titulación, considerando las prácticas de escritura académica y literacidad crítica que engloban estos procesos como elementos de un análisis situacional que dan cuenta del contexto sociocultural y digital en el que estas actividades se llevan a cabo.

En este apartado presentaremos la discusión de los resultados descritos en el capítulo anterior, los cuales se obtuvieron al aplicar los instrumentos que elaboramos para nuestra investigación, la rúbrica de evaluación y la entrevista semiestructurada. Es importante mencionar nuevamente que nuestro estudio parte de una perspectiva estructural que considera que los procesos de escritura académica no son actividades neutrales, sino que poseen una carga sociocultural que corresponde al contexto en el que se sitúa la persona que escribe, lo cual impacta en cómo se desempeñan estas actividades.

En este sentido, consideramos importante iniciar este apartado con el análisis de las prácticas de escritura académica y literacidad que identificamos en el contexto estudiado, así como de las características de los participantes que conforman la muestra de nuestra investigación, en relación con su trayectoria formativa previa a la maestría, la experiencia que compartieron durante la realización de la entrevista, el contexto en el que se desarrollan, las actividades profesionales que desempeñan y las dificultades que tuvieron al redactar su proyecto de titulación.

En un segundo momento, exponemos el análisis de los resultados que se relacionan con los elementos del programa educativo en el que se desempeñó la investigación, donde identificamos áreas de oportunidad y planteamos la necesidad de reflexionar sobre la organización de las actividades que se solicitan a lo largo del posgrado.



## **Escritura académica y literacidad crítica en el contexto digital analizado**

Como mencionamos anteriormente, los participantes que conformaron la muestra de nuestra investigación se distribuyen en distintos estados de México y desempeñan diversas actividades profesionales, todas ligadas al ámbito educativo. Al organizar la información obtenida, encontramos una diferencia significativa entre las edades de los participantes (entre 31 y 59 años), así como en sus estudios previos y el tiempo transcurrido entre su último grado de estudios y su ingreso a la MGA AV.

Esta diversidad entre las edades y trayectorias profesionales de los participantes confirma uno de los rasgos que se atribuyen al perfil de los estudiantes que se forman en los contextos digitales, en relación con los motivos de selección de la modalidad virtual, pues son personas que desempeñan funciones en otros ámbitos, principalmente en el profesional (Contreras y Méndez, 2015), lo que las lleva a la selección de un posgrado en la modalidad virtual que les permita continuar con las actividades profesionales a la par que estudian el posgrado.

De lo anterior, destacamos dos elementos importantes en relación con las prácticas de escritura académica y literacidad crítica que analizamos en nuestro estudio: en primer lugar, la edad de los participantes –al menos los considerados en nuestra muestra– aparece como un factor que influye en las habilidades y el interés por el uso de herramientas digitales para la búsqueda de información en línea, según lo expresado por los participantes cinco y seis, quienes tienen una mayor edad en comparación con el resto de la muestra; en segundo lugar, reconocemos que los participantes desempeñan actividades profesionales de tiempo completo, con excepción de la participante seis, lo que impacta de forma considerable en el poco tiempo que disponen para realizar las actividades de la maestría.

Estos elementos confirman uno de los principales desafíos que se presenta para las instituciones de educación superior que ofertan posgrados en línea, ya que los estudiantes que transitamos por esta modalidad no disponemos del tiempo suficiente para culminar nuestra trayectoria formativa en los plazos establecidos por el programa, en la mayoría de los casos (Chávez, 2022; Contreras y Méndez, 2015). Asimismo, encontramos que los participantes tuvieron períodos distintos entre el egreso de su último nivel formativo y el

ingreso a la maestría, los cuales van desde los siete hasta los veinte años. Esto es significativo para los propósitos de nuestra investigación, debido a que estos espacios de tiempo representan un discontinuo entre las actividades académicas que se realizaron en el nivel previo y las que se llevaron a cabo en el posgrado.

A esto se suma la necesidad de proporcionar esquemas de formación flexibles para los estudiantes de los programas en línea, lo que requiere de una reflexión y configuración de políticas educativas que atiendan las necesidades que presenta esta población estudiantil, que es sumamente diversa. En nuestros resultados identificamos, además, que los estudiantes perciben áreas de mejora en relación con el diseño del programa formativo, pues encuentran que hay momentos en los que las actividades se vuelven repetitivas o que contribuyen poco con la realización de su proyecto de titulación, lo que impacta en una sensación de estrés o poca claridad sobre lo que se realiza en el posgrado.

En relación con lo anterior, los participantes expresaron diversas razones por las cuales no ingresaron al posgrado de forma inmediata al culminar sus estudios de pregrado, entre las cuales destacó la experiencia profesional que adquirieron en ese período, las ocupaciones que desempeñaron en otras áreas de su vida e, incluso, el agotamiento que experimentaron al culminar su licenciatura. Esto se relaciona también con el propósito que tenían al elegir la maestría para continuar su formación, pues hubo casos en los que la selección se debió a un interés formativo por el área de estudio que considera la MGA AV (participantes uno, cinco y seis), y otros en los que se buscó una formalización de los conocimientos que ponen en práctica en sus labores profesionales (participantes dos, tres y cuatro).

Ante lo anterior, consideramos preciso cuestionarnos, ¿de dónde surge el interés por dar continuidad a la experiencia profesional en lugar de hacerlo con la formación académica? Los resultados nos muestran que los participantes se encontraron en diversas situaciones en las que podían desempeñar sus actividades profesionales sin la necesidad de contar con el grado académico de un posgrado; sin embargo, hubo casos como los de las participantes dos, tres y cuatro en los que la elección de cursar la maestría respondió a la necesidad que sintieron de formalizar sus conocimientos, aquellos que ejercen en sus funciones actuales.

En contraste con lo anterior, los participantes cinco y seis decidieron cursar la maestría por otras razones, el primero por la necesidad de comprender los procesos formativos en los ambientes virtuales para dar continuidad a las actividades de formación que coordina en su puesto actual, y la segunda por el interés que tenía sobre el área de especialización del posgrado. Lo relevante en estos resultados es que las participantes dos, tres y cuatro se encuentran en un rango de edad menor que los participantes cinco y seis, lo que puede relacionarse con el momento profesional en el que se encuentran y la necesidad que sienten de avanzar o crecer en ese ámbito.

Ahora bien, esto impacta de forma directa en el desempeño de las actividades académicas que se desarrollan en el posgrado, como la escritura académica, pues los participantes no cuentan con una continuidad formativa entre el pregrado y la maestría. Si bien es cierto que durante el tiempo que no estudiaron realizaron diversas actividades profesionales que les proporcionaron conocimientos y habilidades relevantes para las labores que desempeñan, eso implicó que pausaran otras actividades, como la elaboración de los textos académicos, objetivo de nuestro análisis.

Otro punto relevante para analizar la experiencia en la elaboración de textos académicos, son las actividades anteriores que realizaron los participantes. Como mencionamos en el capítulo anterior, hubo casos en los que los participantes mencionaron que habían realizado anteriormente textos académicos, como una tesis o tesina (participantes uno, cuatro, cinco y seis), y otros expresaron no haber realizado un documento de esta naturaleza (participantes dos y tres). Las experiencias previas al posgrado en las habilidades de escritura académica son relevantes al realizar un proyecto como el requerido en el nivel de posgrado, un ejemplo de esto es el caso de las participantes uno y dos, quienes compartieron situaciones negativas al realizar estas actividades en la licenciatura.

En el caso de las participantes uno y dos notamos una expresión de agobio y frustración sobre el proceso de elaboración de su tesis en pregrado, algo que llama la atención cuando analizamos las prácticas de escritura académica y literacidad en el posgrado. Ante estas experiencias, consideramos importante preguntarnos, ¿por qué elaborar la tesis resulta ser un proceso agobiante? Pues bien, en el caso de la participante uno ella menciona que las dificultades que enfrentó en primer momento correspondían a elementos del contexto en el

que se estaba formando, como la relación con su asesor, mientras que en el caso de la participante dos ella mencionó que no lograba avanzar como esperaba, lo que le generó estrés y frustración, por lo que desistió del proceso. Cabe mencionar que ambas participantes expresaron tener sentimientos de estrés, angustia y frustración al redactar su proyecto de titulación en la maestría, pues reconocen que no disponen del tiempo necesario para realizar esta actividad, debido a las ocupaciones profesionales que tienen, así como a una falta de acompañamiento y seguimiento en este proceso.

Lo anterior nos lleva a plantear una pregunta relacionada con uno de los elementos que problematizamos en los capítulos anteriores, en relación con la falta de apoyos y estímulos económicos para los estudiantes de un posgrado en la modalidad virtual. De acuerdo con lo que expresaron las participantes, la falta de tiempo y el agotamiento causado por las labores profesionales que desempeñan representan grandes desafíos para que puedan dedicarse como se espera –tanto por ellas como por el programa educativo al que pertenecen– a la elaboración de su proyecto de titulación. En este sentido, la cuestión que emerge es si los estudiantes se encontrarían en la posibilidad de realizar estas labores con mayor dedicación, de tiempo completo, y si esto generaría productos de mayor calidad o no.

Es importante mencionar que, a la fecha de presentación de esta investigación, en octubre de 2023, el panorama de los estímulos económicos es distinto para los estudiantes de la MGA AV, pues la muestra analizada en nuestra investigación consideró estudiantes que cursaron el posgrado sin recibir apoyo alguno por parte del Conacyt. Además, si bien las nuevas políticas de evaluación y consideración para recibir los apoyos por parte de estas instancias parecen encaminarse a una dirección más flexible que antes, aún no existe suficiente claridad o seguridad de que todos los estudiantes pueden recibir este apoyo o dedicarse de forma exclusiva al estudio de la maestría.

Ahora bien, lo anterior resulta relevante cuando nos cuestionamos cuál es la relación entre la escritura académica y la adquisición de saberes en el posgrado, así como su impacto en la conformación de la identidad de quien escribe. Si partimos del supuesto de que el pensamiento, la lectura y el habla forman parte de un continuo (Hernández, 2016), entonces la interrogante que surge es por qué los participantes no logran entablar la conexión entre los conocimientos que tienen y el proceso de escritura académica. Como se mencionó en los

resultados, los participantes muestran, en su mayoría, niveles de desempeño principiante en el uso y análisis de la información de forma crítica, en relación con el cuestionamiento y análisis de las fuentes empleadas.

A pesar de lo anterior, todos los participantes expresan que no tienen dificultades al leer la información relacionada con el área de investigación de la maestría o con la temática particular de su proyecto. Asimismo, coinciden en que el desafío que encuentran se presenta al escribir y organizar la información previamente consultada. En relación con lo anterior, encontramos una tendencia del uso de la información académica desde una percepción que la considera como válida, cierta y segura, pero lejana. Los participantes expresan que no están seguros de que la información que ellos pueden compartir a esta comunidad de aprendizaje sea igual de valiosa que la que ya se encuentra en estos espacios –escrita por otros autores–, ya que no se consideran a sí mismos como investigadores o generadores de conocimiento.

Como mencionamos anteriormente, si bien se encontraron textos en el que el nivel de desempeño fue avanzado en la dimensión Ortografía y redacción, en las dimensiones Organización y Voz discursiva encontramos niveles de desempeño menores, lo que demuestra que el uso adecuado del lenguaje, en términos “formales”, no es suficiente para construir un texto ordenado, con lógica y secuencia entre las ideas que desarrolla el autor. En esta última dimensión, las habilidades del pensamiento crítico entran en juego, ya que un texto requiere un orden lógico en la presentación de la información, para lo cual el autor debe tener claridad sobre qué es lo que está consultando, en su análisis y en su redacción.

A decir de lo anterior, los participantes demuestran tener los conocimientos esenciales en el uso del lenguaje escrito, pero presentan dificultades en el ejercicio del análisis y al organizar la secuencia de las ideas –sus ideas– que plasman en su escrito. Esto evidencia una fuerte necesidad de reflexionar sobre el valor que se imprime a la escritura académica, pues es vista como un proceso instrumental por el que los estudiantes transitan para acreditar su posgrado, con una perspectiva de utilidad o funcional limitada, que no reconoce su valor como un instrumento de transformación del aprendizaje (Guzmán-Simón y García, Jiménez, 2015); es decir, como un agente para la construcción de una voz propia y de la identidad del estudiante (Hernández, 2020, Quesada y Hernández, 2020).

Este supuesto del ejercicio de la escritura académica como una herramienta para facilitar el pensamiento crítico y reflexivo considera que, “hablar, leer, escribir y pensar son actividades indisolublemente ligadas a la actividad social real (trabajo, educación, política, religión, etcétera), y sobre todo a las prácticas académicas” (Quesada y Hernández, 2020, p. 40), a pesar de que en ocasiones se piensan como actividades independientes. No obstante, la escritura por sí misma no produce una actividad “transformadora” del conocimiento, además se requieren estrategias de enseñanza-aprendizaje que faciliten el pensamiento crítico en el estudiante, que lo involucren en su proceso de aprendizaje y que lo vuelvan un actor con un compromiso social, que identifique la relación entre el conocimiento que produce y el contexto en el que se desenvuelve.

No debe considerarse, por tanto, que las actividades de escritura académica y literacidad crítica que se desarrollan en los posgrados son acciones ajenas a la realidad profesional, política, económica y social en la que los estudiantes y egresados se encuentran. Por el contrario, como se demuestra en los resultados de nuestra investigación, la mayoría de los participantes desarrollan actividades profesionales que se encuentran fuertemente ligadas al razonamiento, el análisis y la síntesis de la información, desde la lectura y la escritura hasta la generación de recursos y contenidos educativos para distintas áreas (educativa, de la salud, empresarial y religiosa).

En este sentido, debemos cuestionarnos de qué manera se están retomando esos saberes que los estudiantes del posgrado poseen al ingresar, los cuales les permiten desempeñarse en diversas actividades profesionales del ámbito educativo, pero que no logran ser completamente aprovechadas para el desarrollo del proyecto de titulación y en sus otras actividades académicas. En efecto, los participantes interactúan con su entorno profesional y son capaces de implementar los conocimientos que adquieren en el posgrado, según lo que nos comparten; sin embargo, escribir es una actividad que les cuesta mucho trabajo, ¿por qué es así?

Una posible respuesta a la pregunta anterior se relaciona con la forma en que los participantes describen los procesos de lectura, escritura e investigación en relación con la labor profesional que desempeñan, pues suelen considerarlos como elementos disociados. De acuerdo con lo que hemos planteado y analizado en nuestra investigación, el ejercicio y

desarrollo de las habilidades de la literacidad y el pensamiento crítico en los estudiantes de posgrado podría impactar en el reconocimiento por parte de los estudiantes de que los saberes que adquieren en el ámbito escolar impactan más allá de este; asimismo, podría contribuir a identificar que las competencias que ejercen en su labor profesional están estrechamente relacionadas con los saberes que movilizan al elaborar un proyecto de intervención o investigación como el que construyen para acreditar el posgrado.

Alineado con lo anterior, nuestros resultados demuestran que existe una relación estrecha entre los conocimientos adquiridos en la maestría –y en especial en la elaboración del proyecto– con las actividades profesionales de los participantes desempeñan. Se encontró que, para la mayoría, cursar la maestría ha representado múltiples ventajas en su ámbito profesional, aunque ellos no lo relacionan de forma directa con la elaboración de su proyecto. La participante uno, por ejemplo, señaló que la maestría le ha permitido identificar los elementos que se requieren para el funcionamiento correcto de un ambiente virtual, a la vez que es capaz realizar diagnósticos y análisis para obtener mejores resultados de su práctica como docente en la modalidad en línea.

Asimismo, el participante cinco mencionó que la maestría le ha permitido dar estructura a los procesos de formación a distancia que desempeña, los cuales fueron necesarios durante el período de confinamiento ocasionado por la covid-19. Gracias a lo aprendido a lo largo del posgrado, el participante ha incorporado diversas herramientas digitales para la capacitación en los centros juveniles en los que trabaja, prácticas que se han conservado aun después de la pandemia.

Por su parte, la participante cuatro mencionó que, gracias a la maestría, ha tenido la oportunidad de fortalecer su escritura, la cual es indispensable para realizar sus actividades profesionales. Esto se reconoció también en la participante seis, quien mencionó que su proyecto de titulación le brindó la oportunidad de buscar nuevas formas de comunicación, acompañamiento, interacción e intervención en el ambiente educativo en el que labora.

A pesar de lo anterior, y de acuerdo con la mayoría de las investigaciones revisadas para este proyecto de investigación que han analizado los niveles de literacidad crítica en estudiantes de posgrado (Guerreo y Chois, 2019, Hernández, 2009, 2018, 2020, 2021; Vargas, 2015,

2016, 2019), se ha encontrado que las dificultades que se presentan al practicar la escritura académica son comunes en la educación superior, incluso durante el posgrado. Ante esto, debemos cuestionarnos cuáles son las prácticas educativas que se han llevado a cabo en este nivel educativo y de qué manera permiten que los estudiantes desarrollen las habilidades de pensamiento crítico por medio de la literacidad y las relacionen con el contexto en el que se desenvuelven.

Al respecto, en el caso del contexto que estudiamos, los participantes señalan que algunas de las estrategias implementadas por parte de la institución no les resultaron provechosas, ya sea por falta de atención de los estudiantes o porque no las consideran totalmente pertinentes para las actividades que realizan. Esto se evidencia con la información que comparten en relación con el uso de las herramientas digitales para la búsqueda de información en línea, pues ninguno de los participantes hace uso de los repositorios digitales de la universidad; en lugar de esto, optan por emplear buscadores en la red para localizar la información.

Es por esto que a partir de nuestros resultados reconocemos que es urgente analizar qué tipo de conocimiento es el que se genera en los espacios del posgrado y de qué manera la literacidad y el pensamiento crítico podrían enriquecer y fortalecer estos procesos formativos, con la generación de identidades analíticas, de participantes que innoven y cuestionen la información a la que se tiene acceso, a la vez que hagan un uso adecuado de las herramientas digitales que se les proporcionan en estos espacios. Esto debe vincularse con la comunicación escrita del saber que se produce en esta etapa formativa, de manera que este conocimiento se vincule con su realidad y desarrollen la capacidad de actuar de forma informada en ese contexto.

Lo anterior se relaciona con la visión de la literacidad crítica en la educación, que puede rastrearse hasta los postulados de Paulo Freire, donde la lectura y la escritura no son acciones alejadas de la realidad, sino que son herramientas que permiten comprenderla. Como lo mencionan Quesada y Hernández (2020, p. 41): “No se trata, por lo tanto, de leer por leer o escribir por escribir, sino de leer/escribir textos para leer/escribir el mundo”. La interrogante que esto plantea para las actividades de redacción académica en los posgrados es cómo lograr que los estudiantes sean capaces de hacer esta lectura de su realidad por medio de la escritura y el análisis de la información que realizan en sus proyectos.



De acuerdo con los autores Quesada y Hernández (2020), este proceso de transformación de la realidad por medio de la literacidad crítica requiere de un proceso de “transformación del pensamiento”, caracterizado por el fortalecimiento de las habilidades como cuestionar, indagar, analizar y mantener una apertura a perspectivas distintas a la propia. No obstante, en la educación superior esto suele representar un desafío, ya que los estudiantes de posgrado suelen limitarse a la reproducción de conocimiento por medio de resúmenes, descripciones, y exposiciones que contienen la información de otros autores y, en menor medida, suelen proponer, innovar o cuestionar estos saberes.

Esto pasa en el caso de la participante cuatro, quien señala tener una distinción clara entre el discurso propio y el ajeno, y considera que su aporte se encuentra en organizar y sistematizar la información consultada; sin embargo, esto no significa que se esté generando un nuevo conocimiento o un discurso original. Asimismo, es algo que se repite con la participante tres, quien expresa que no tiene problemas al investigar, leer y comprender, lo que le resulta complicado es plasmar esa información con sus propias palabras, así como el resto de los participantes, quienes insisten en que es mejor mantener referencias de otros autores que respalden las ideas que plasman en sus escritos, ya que si no lo hacen corren el riesgo de emitir una opinión equivocada.

Para comprender este distanciamiento entre los discursos académicos (el propio y el de los autores revisados), es preciso retomar el aporte de los Nuevos Estudios de Escritura Académica (NEEA), donde se plantea un distanciamiento necesario de los aspectos sociocognitivos implicados en la definición de la literacidad o alfabetización funcional, con el fin de analizar el problema desde una postura epistemológica distinta, que sitúa al estudiante como un sujeto que construye su identidad de forma permanente y que puede expresarla por medio de su discurso. Desde esta perspectiva, la escritura académica es vista como un proceso a través del cual se puede enriquecer este pensamiento, voz y conocimiento, a fin de intervenir en la realidad en la que se interactúa.

En este sentido, la interrogante que permanece a partir de nuestros resultados es bajo qué metodologías o enfoques de enseñanza-aprendizaje se forman los estudiantes de un posgrado como el que analizamos en el presente estudio, ya que los participantes expresan sentir un distanciamiento entre las actividades académicas y las profesionales que desempeñan, donde

la relación entre los saberes que ejercen en cada ámbito parece confusa, de forma que no es claro cuál es la utilidad de la literacidad crítica para su formación como gestores del aprendizaje en ambientes virtuales.

Esto dificulta la construcción de la identidad académica a la que referíamos en el marco teórico, pues, ¿cómo se puede desarrollar un sentido de pertenencia o identidad con prácticas que nos resultan ajenas, confusas o distantes? Recordemos que los participantes entrevistados expresaron que consideran que es mucho más seguro emplear el discurso que se ha generado en la comunidad académica que aventurarse a expresar sus propias ideas o análisis, lo que da cuenta de la falta de autopercepción como agentes de investigación o generadores de conocimiento, al menos en el sentido teórico.

Además, debemos reflexionar sobre cuál es el uso del lenguaje escrito que se fomenta en estos espacios académicos, donde parece predominar la idea de que es mejor desarrollar textos que incluyan un uso excesivo de fuentes de información a generar un aporte propio o que cuestione los postulados que se han propuesto en la comunidad académica. En relación con esto, identificamos un fuerte distanciamiento entre los discursos escritos que se revisan a lo largo de la maestría y el discurso que generan los estudiantes.

Es por lo anterior que enfatizamos nuevamente en que los procesos de lectura y escritura académica deben ser analizados desde una dimensión sociocultural (Hernández, 2016, 2018, 2020, 2021; Guerreiro y Choís, 2019; Quesada y Hernández, 2020; Vargas, 2016, 2019), lo que nos permite entender la escritura académica como un puente de transición entre la formación universitaria de los estudiantes y su ingreso a la comunidad académica del posgrado; gracias a ella, los estudiantes se comunican con sus pares y con la comunidad académica a la que pertenecen, a la vez que desarrollan su propia identidad y se configuran como sujetos con voz.

En este sentido, la formación en las prácticas de literacidad y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de posgrado es fundamental para lograr procesos de comunicación efectivos: con sus pares, con sus asesores y con la comunidad académica a la que ingresan en el posgrado. No obstante, nuestros resultados evidencian un distanciamiento entre los participantes y su comunidad académica, en la que participan con

poca frecuencia. En su mayoría, los participantes experimentaron sensaciones de abandono o poco acompañamiento por parte de sus asesores en el posgrado, lo que les ha dificultado reconocerse a sí mismos como miembros de esta comunidad académica o posibles generadores de conocimiento (investigadores). En este sentido, nos cuestionamos qué tipo de interacciones pueden generarse con la comunidad académica cuando no existe una mediación pedagógica adecuada en los contextos digitales.

Como mencionamos, la mayoría de los participantes de nuestra investigación coincidió en la importancia de utilizar las fuentes de información de otros autores para dar mayor solidez a sus escritos. De esto, identificamos los siguientes aspectos que dan cuenta de cómo se configura esta problemática:

- 1) Los participantes se inclinan por el uso del discurso de otros actores (investigadores, profesores), a los que consideran como autoridades del discurso, quienes legitiman las ideas que ellos desarrollan en sus propios proyectos.
- 2) Consideran que es mejor no arriesgarse, pues el uso de esta información representa una aceptación por parte de la comunidad académica a la que se circunscribe el proyecto que están realizando.
- 3) No existe una verdadera apropiación del conocimiento, en el sentido de que los participantes emplean los discursos para resumirlos, explicarlos y fundamentar la necesidad de realizar su proyecto, pero no para realizar un análisis o cuestionamiento sobre la información que están empleando, desde una perspectiva distinta.
- 4) Hay confusión sobre cuál es la relación entre los conocimientos que plasman en su proyecto y la realidad en la que los participantes actúan, lo que dificulta la “lectura de la realidad” que propone la literacidad crítica.

A partir de estos resultados encontramos proyectos de investigación que retoman las ideas de otros autores –que investigaron previamente el tema y presentaron, o no, sus propios conocimientos– para dar mayor solidez a las ideas que ellos están desarrollando. En menor medida, se encuentra un discurso analítico que cuestione el contenido. En relación con esto,

los resultados del análisis de los textos mostraron que, cuatro de los seis participantes se sitúan en el nivel de desempeño principiante en la dimensión Voz discursiva, nivel caracterizado por un discurso poco analítico de la información que se emplea para elaborar el marco teórico, en el cual se reproduce la información recopilada de otras fuentes y es organizada en su documento.

Ante estas prácticas surge la interrogante sobre qué tanto conocimiento se genera en los posgrados y qué acciones se implementan para enriquecer estos procesos. Los resultados muestran, en parte, una tendencia a reproducir los conocimientos o aportes realizados por otros autores, así como un distanciamiento entre el área académica del posgrado y sus estudiantes, ya que ellos no se reconocen como investigadores o productores de conocimiento de esta área. En la mayoría de los casos no se tiene claro si se desea continuar con este tipo de actividades después de concluir la maestría, relacionadas con la investigación y la redacción de textos académicos.

El caso de la participante dos fue una excepción, quien se describe a sí misma como parte de la comunidad que está construyendo los elementos que explican su área de investigación-intervención, la gamificación. Asimismo, las participantes uno y tres expresaron que, con frecuencia, analizan las ideas de los autores y proponen una idea nueva, que se apoya de las citas y referencias para fundamentar, aunque se encontraron pocos casos de este ejemplo en sus textos revisados. En relación con esto, es relevante que las tres participantes expresaron contar con métodos de distinción entre los discursos al usar la información para la redacción, los cuales hacen uso de las herramientas digitales para el procesamiento de la información (ver tabla 22).

Por otra parte, se encontraron opiniones divididas sobre el desarrollo de un estilo propio de redacción. La respuesta de la participante tres fue en especial interesante, al mencionar que no se había detenido a reflexionar sobre esto anteriormente. La importancia de esto es que se relaciona con un distanciamiento entre el pensamiento y la escritura, pues los participantes pocas veces reconocen que su escrito es una representación de su pensamiento o de los conocimientos que han adquirido en el posgrado y, especialmente, durante la elaboración de su proyecto de titulación.

Asimismo, las participantes uno y cuatro expresaron que aún no se encontraban en ese punto de su investigación, lo que no excluye que pueda ser desarrollado en un momento posterior al que se indagó en el presente estudio. Un elemento que debe considerarse en relación con esto es que los textos revisados se encuentran en un proceso de construcción, que puede –y debe– enriquecerse a partir del diálogo y análisis de los revisores y tutores del proyecto, así como del desarrollo que el estudiante o egresado tenga con respecto a estos elementos y su propia trayectoria profesional.

Lo anterior requiere plantear, además, si esta tendencia en el comportamiento de los estudiantes se debe a un proceso de exclusión del que ellos mismos se han hecho partícipes, o si se trata de prácticas sociales y académicas –dentro y fuera del posgrado– que han fortalecido estas creencias. Por otra parte, es necesario cuestionar los procesos de escritura académica que, en apariencia, se componen por desarrollos poco claros, con palabras rebuscadas y que suenan ajenas. Debe promoverse una escritura clara, coherente y precisa, no discursos redundantes o rebuscados. Para esto, es necesario analizar la jerarquización de los discursos (Hernández, 2009, 2018), comprender la brecha que existe entre los aportes en las comunidades académicas y los contextos en los que se desarrollan los estudiantes, con el fin de implementar estrategias que disminuyan este distanciamiento.

En adición, consideramos importante mencionar en este punto que, si bien la MGA AV es un posgrado profesionalizante que se centra principalmente en el desarrollo de las habilidades y conocimientos que permiten a sus estudiantes mejorar y enriquecer sus prácticas en el ámbito profesional, uno de nuestros principales postulados en este estudio es que estas prácticas no son excluyentes, sino que se complementan y forman parte de un continuo en el que el estudiante se encuentra al centro, en una constante interacción entre ambas esferas donde es partícipe.

Con lo anterior, no se espera que todos los estudiantes de posgrado que culminan su trayectoria académica se inserten en los espacios de investigación y produzcan de forma constante nuevo conocimiento, sino que se reconoce la estrecha relación entre la teoría y la práctica, que es mediada y expresada a través de la escritura, en este caso. Asimismo, resulta indispensable fortalecer estrategias de acompañamiento y asesoría que animen a los

estudiantes a participar en las actividades de escritura académica y literacidad, reconociendo su potencial, habilidades y conocimientos que son de utilidad en estos procesos.

### **Elementos del programa educativo**

Ahora bien, hasta este punto hemos analizado la información obtenida que se relaciona con el objetivo de nuestro estudio, la escritura académica y la literacidad crítica; ahora, presentaremos la discusión de la información que proporcionaron los participantes sobre el diseño educativo, la gestión en el programa educativo, la distribución de los contenidos y las actividades solicitadas a lo largo de la MGA AV.

Los participantes coinciden en que el diseño instruccional de la asignatura Proyectos, que se cursa a lo largo de los cuatro semestres del posgrado, no corresponde totalmente con las necesidades de los trabajos desarrollados. En especial, señalan que las entregas solicitadas a lo largo del curso no mantienen una relación con el avance real que los participantes han tenido en sus proyectos de titulación. En este sentido, se reconoce un desfase entre las actividades realizadas en la asignatura y lo que ellos elaboran para su proyecto con el apoyo de su director o asesor.

Además, se mencionó que la aplicación de los instrumentos se solicita en momentos en los que no siempre se considera necesario hacerlo, así como una repetición de estas actividades. Un ejemplo de esto es la experiencia compartida por la participante tres, quien señaló que debía aplicar los instrumentos en diversas ocasiones, por lo que optó por “reutilizar” información presentada en semestres anteriores para no aplicarlos nuevamente al público al que dirige su investigación.

Lo anterior se suma a una saturación de las actividades a realizar a lo largo de la maestría, ya que la mayoría de los participantes expresó haber experimentado una carga significativa de actividades por realizar de acuerdo con el plan de estudios de la MGA AV. Se comentó que, en repetidas ocasiones, tenían más de una entrega pendiente por semana, a veces eran cuatro (una por cada asignatura), a lo que se sumaba los avances “reales” de su proyecto, que trabajaban en conjunto con su director o asesor.

Asimismo, de acuerdo con la información proporcionada, la asignatura Proyectos mantiene una tendencia hacia un proyecto de intervención o de solución de un problema dentro del campo de la profesión, y en menor medida considera los elementos de un proyecto de investigación, al menos no en el orden en el que los estudiantes lo han trabajado. En atención a esta problemática, algunos participantes expresaron haber contado con el apoyo de sus asesores, quienes se mostraron flexibles y adaptaron los contenidos a las necesidades particulares de cada estudiante y su proyecto (participantes uno, tres y cinco).

Las participantes uno y tres señalaron que el diálogo y encuentro con los asesores de esta asignatura se presentó durante los dos últimos semestres de la maestría, por lo que en la primera mitad del posgrado ambas experimentaron dificultades en los avances de su proyecto. Por una parte, las estudiantes debían atender lo que se solicitaba en la asignatura para acreditarla y, por otra, debían avanzar en su propio proyecto, que no se alineaba con el requerimiento y el formato que se establecía en la materia en ese momento; por ejemplo, en el momento de aplicar los instrumentos o de realizar una intervención, elementos que no aplicaban de la misma manera para los proyectos de investigación o tesis, y sí para los que eran de intervención.

Asimismo, en los casos en los que se realizaron actividades para cumplir con los requerimientos de la asignatura, la carga académica se duplicó. Esto representa una saturación de actividades para los estudiantes de la maestría, lo que dificulta a su vez el avance de su proyecto de titulación; por una parte, el estudiante debe realizar lo solicitado en la asignatura, y por otra debe avanzar con su proyecto para la titulación. En este sentido, reconocemos estos elementos como un área de oportunidad para la MGAAV, en la que se debe considerar una flexibilidad para los diversos tipos de proyecto que se desarrollan en el programa, de acuerdo con sus lineamientos y modalidades de titulación. Asimismo, identificamos una necesidad general de que el diseño de las actividades permita una adaptación a las diversas características y necesidades de los estudiantes que se forman en este contexto digital, así como de los espacios en los que desarrollan sus proyectos.

Es preciso mencionar que los resultados de nuestra investigación corresponden a una muestra limitada de la población estudiantil de la MGAAV: seis participantes, que representan un 18.75% aproximadamente de la muestra total del posgrado (según el Informe de actividades

2022 del SUV). No obstante, reconocemos en esta información un área de oportunidad para que el posgrado considere, desde su diseño instruccional, los distintos escenarios y realidades en los que se sitúan los estudiantes, cuáles son sus necesidades pedagógicas, reconocer sus habilidades y experiencias, a fin de alinear los objetivos de aprendizaje a una recuperación de este conocimiento, de forma que los estudiantes lo encuentren relevante y útil, más allá del ámbito educativo.

A partir de lo anterior, con nuestro análisis invitamos a una reflexión sobre las actividades actuales que se desarrollan en el posgrado para dar acompañamiento y seguimiento a los estudiantes que se inician en los procesos de investigación o intervención, y que expresan la necesidad de esta “guía académica” que clarifique sus dudas e inquietudes sobre la construcción del proyecto. En el caso de la MGAAV, se reconocen las figuras del asesor y el director del proyecto como acompañantes, guías y revisores de estos avances, aunque los participantes expresan que en ocasiones la retroalimentación por parte de estos asesores es poco clara o que la comunicación no es constante.

Además, los participantes describieron diversos procesos en la asignación de su director o asesor de tesis, ya que algunos contaron con el mismo asesor durante los cuatro semestres de la asignatura Proyectos, el cual fue asignado también como el director del proyecto. En estos casos, los participantes mencionaron haber contado con un acompañamiento adecuado, continuo y que ha beneficiado su proceso; en contraste, hay participantes que tuvieron diversos asesores en la asignatura, así como un director distinto a esos cuatro docentes, lo que entorpeció su avance con el proyecto. Además, se encontró que la asignación del director sucedió en diversos momentos, algunos participantes la tuvieron desde el primer semestre, otros en segundo y otros en el último semestre.

Algunos participantes mencionaron que la relación con el director de su proyecto ha sido buena, pues reciben una retroalimentación y un seguimiento constante. En contraste, el acompañamiento de los asesores de la asignatura Proyectos, en los casos en los que tienen asesores distintos, se encuentra que estos no mantienen una comunicación activa, sus evaluaciones son poco claras o no contribuyen al aprendizaje de la asignatura o al avance del proyecto. Esto representa un área de oportunidad para el posgrado, a fin de fortalecer la mediación educativa que se brinda en estos espacios de formación a distancia, con el



propósito de brindar un mayor asesoramiento, seguimiento y retroalimentación que permita enriquecer los conocimientos de los estudiantes y los avances de su proyecto de titulación.

En relación con lo anterior, consideramos importante enfatizar en que la tutoría en los programas educativos en línea es uno de los pilares principales que impacta en la trayectoria formativa del estudiante, como lo mencionamos en capítulos anteriores (Cruzata *et al.*, 2018), en el entendido de que los docentes deben contar con las competencias necesarias que propicien una ruta de aprendizaje efectivo para los estudiantes, a fin de que estos se apropien de los conocimientos y hagan uso de ellos más allá del ámbito educativo.

En este sentido y como resultado de nuestra investigación, reconocemos la importancia de entablar relaciones positivas entre los directores del proyecto y los estudiantes, con el fin de enriquecer el proceso de formación e investigación que estas prácticas conllevan. De acuerdo con Vargas (2016), es necesario repensar las formas de interacción que se desarrollan entre los estudiantes y sus asesores, especialmente en las modalidades de aprendizaje no convencionales –como la virtual–. No basta con mantener una comunicación o acompañamiento constante, además de esto deben aprovecharse al máximo las herramientas que permiten la mediación tecnopedagógica entre estudiante y tutor para obtener procesos de aprendizaje positivos, y que se vinculan con la literacidad crítica (Ramírez *et al.*, 2020).

Asimismo, encontramos un área que requiere un mayor aprovechamiento por parte de la comunidad académica del SUV, ya que este cuenta con diversas herramientas y espacios de capacitación para los estudiantes que desarrollan proyectos de intervención e investigación. Un ejemplo de lo anterior es el Punto de Redacción, Orientación y Soporte para el Aprendizaje (Prosa), que es un espacio de capacitación y conocimiento para que los estudiantes del Sistema tengan acceso a información relacionada con la elaboración de documentos de esta naturaleza.

A pesar de contar con herramientas de apoyo para sus estudiantes, nuestros resultados demuestran que existe poco conocimiento sobre estas, su valor y funcionamiento, lo que ocasiona un desaprovechamiento de estos recursos. Esto evidencia una necesidad de formación y capacitación en el uso de estas herramientas, que se encuentran al servicio de la comunidad estudiantil, pero no están siendo aprovechadas, debido a que no hay una

formación clara en las habilidades de literacidad crítica relacionadas con el uso de las herramientas digitales en estos espacios.

Asimismo, a partir de nuestros resultados identificamos un área de oportunidad para la MGA AV, en el sentido de incorporar estrategias que logren un mayor involucramiento por parte de los estudiantes, a través de estrategias didácticas y metodologías activas que planteen la posibilidad de que los participantes asuman un rol más activo y flexible a lo largo de su formación. Los casos en los que se experimentó una mayor flexibilidad en cuanto al avance de los resultados y las asignaturas involucraron en gran medida al docente y la comunicación entablada entre ambos, y en menor medida debido al diseño instruccional del curso.

Ahora bien, más allá de la asesoría recibida para el desarrollo del proyecto de titulación, la falta de acompañamiento y seguimiento por parte de los asesores del resto de las asignaturas fue un elemento en el que todos los participantes coincidieron. Se expresó que algunos docentes no estuvieron presentes como los estudiantes hubieran deseado, incluso se describieron casos de asesores que no establecieron comunicación alguna durante toda la asignatura. Esto resulta en especial alarmante para los programas de formación a distancia como la MGA AV, que requieren fortalecer las estrategias de seguimiento y mediación, a fin de que los estudiantes cuenten con una guía educativa que les permita enriquecer su proceso formativo.

Sumado a lo anterior, los participantes expresaron que era común recibir retroalimentaciones poco claras o, incluso, no recibirlas, lo que impactó en su motivación y en el proceso de aprendizaje. Al respecto, la participante uno señaló que tuvo un asesor que estuvo inactivo durante todo un semestre, por lo que ella no estaba segura de que las actividades realizadas fueran correctas o si había algún elemento que podría mejorar. Como señalan Cabero y Llorente (2007), Vargas (2016) y Cruzata-Martínez *et al.* (2018), la escasa comunicación en los espacios formativos impacta de forma negativa en el desempeño estudiantil, lo que genera un espacio formativo solitario y unilateral.

Uno de los conceptos que nos permite analizar cómo se desempeñan estas interacciones en los espacios formativos en línea es la mediación. De acuerdo con Morales *et al.* (2019), esta se define como

el proceso donde el docente participa como responsable principal de generar un clima de colaboración participativa entre él y sus estudiantes y entre los mismos estudiantes, de tal manera que permita la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, destrezas y valores, traducidos estos en el desarrollo de competencias que puedan ser aplicables en la vida cotidiana, profesional y laboral dentro de un contexto pertinente (p. 50).

De forma específica, al analizar la mediación en educación superior es necesario considerar el contexto en el que se desarrolla la educación a distancia, así como los perfiles de los docentes y estudiantes que participan de este proceso. En relación con esto, Morales y Rodríguez (2020) señalan que los estudiantes de posgrado poseen diferentes competencias digitales que les permiten no solo desempeñarse en sus ambientes educativos, sino también en sus áreas profesionales, un elemento que se muestra en los resultados de la presente investigación. Por esto, resulta primordial implementar estrategias de mediación apoyadas en la tecnología, que permitan un aprovechamiento de las ventajas que estas herramientas digitales representan.

Aunado a lo anterior, Ramírez *et al.* (2020) indican que las herramientas tecnológicas por sí solas no producen conocimiento, ya que estas requieren que “la mediación pedagógica esté inmersa en este ámbito junto con las TIC” (p. 133). De acuerdo con estos autores, esta sinergia se denomina mediación tecnopedagógica. En este sentido, los resultados demuestran la necesidad de fortalecer estrategias de mediación tecnopedagógicas, que hagan uso de las herramientas digitales y de estrategias didácticas que faciliten tanto el aprendizaje como la elaboración del proyecto de titulación; todo esto, con base en un acompañamiento efectivo por parte de los docentes.

Por lo anterior, en nuestro estudio hemos identificado un desaprovechamiento del uso de las herramientas digitales para fortalecer el acompañamiento educativo y el seguimiento que se brinda a los estudiantes por parte de sus asesores. Los participantes señalaron que el medio más común para entablar comunicación es la plataforma, y que solo en algunos casos la asesoría se complementaba con videollamadas o sesiones sincrónicas en las que se trataban dudas y las temáticas de la unidad de aprendizaje correspondiente. Esto resulta en especial relevante debido a que las estrategias de mediación del aprendizaje en los ambientes virtuales

apoyadas en la tecnología conforman algunas de las unidades de aprendizaje del programa académico de la MGAAV, área en la que los participantes se están formando.

Al plantear estrategias de mediación en los ambientes virtuales de aprendizaje resulta primordial considerar los componentes afectivos de los estudiantes, ya que esto permite implementar estrategias formativas integrales, que estimulen el autoconocimiento y un mejor aprovechamiento académico (Morales y Curiel, 2019). Por esto, el rol de mediador en el AVA debe desempeñar un acompañamiento que brinde seguridad a los estudiantes en su proceso formativo, pues la distancia física no debe implicar un distanciamiento cognitivo (Cabero y Llorente, 2007); gracias a las herramientas tecnológicas es posible establecer relaciones educativas cercanas.

Además, el mediador debe poseer las competencias digitales y los conocimientos necesarios para un aprovechamiento efectivo del uso de las herramientas tecnológicas (González, 2021), ya que no basta con incorporar el elemento digital en la actividad educativa, también “se requieren metodologías activas para que no haya una influencia negativa en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes” (p. 10).

Asimismo, como se mencionó en el capítulo segundo de la presente investigación, autores como Cruzata Martínez *et al.* (2018) y Álvarez y Difabio (2019) enfatizan en la importancia del acompañamiento y el seguimiento para obtener mejores resultados tanto en el desempeño académico como en la eficiencia terminal de los posgrados. Por lo anterior, resulta necesario implementar metodologías efectivas en la asesoría y mediación pedagógica a lo largo de estos espacios formativos, con el propósito de facilitar la construcción del proyecto de titulación y un mejor aprovechamiento de los recursos informativos que se revisan a lo largo del posgrado.

A manera de conclusión de nuestro análisis, identificamos un área de oportunidad presente en el aprovechamiento de las habilidades y los conocimientos que poseen los estudiantes del posgrado en línea estudiado, en especial aquellas que se relacionan con la experiencia profesional, el ejercicio del pensamiento crítico y el empleo de la tecnología para desarrollar sus diversas actividades. Como mencionamos anteriormente, hemos encontrado que existe

discontinuidad entre el pensamiento, la lectura y la escritura de los participantes, a pesar de que estas actividades forman parte de un mismo espectro.

Nuestro análisis apunta hacia la necesidad de reflexionar, analizar e implementar acciones que recuperen los saberes de los participantes, reconozcan su potencial y los inviten a formar parte de la comunidad académica a la que pertenecen, a fin de que estos se vuelvan sujetos activos de este contexto, en el que tienen una voz y aportes que proporcionar, los cuales pueden enriquecer los procesos que se desarrollan en este escenario. En este sentido, la escritura académica y la literacidad, entendidas como lo hemos desarrollado a lo largo de nuestra investigación, son herramientas indispensables para lograr estas relaciones e interacciones en los contextos digitales.

## Conclusiones

Los resultados de nuestra investigación han demostrado diversas áreas de interés en el contexto estudiado, en relación con tres factores principales: a) las condiciones particulares de los estudiantes del posgrado en línea en el que se realizó el estudio, b) cuestionamientos sobre el diseño, la gestión y la mediación educativa en el contexto digital analizado, y c) las posibles implicaciones de la literacidad crítica en las prácticas de escritura del proyecto de titulación requerido para acreditar el programa.

Hemos encontrado que los estudiantes de la MGA AV comparten características como la experiencia laboral y profesional en el ámbito educativo, pues todos se encuentran desempeñando una función relacionada con la educación, desde el nivel preescolar hasta la educación superior y la formación docente. Esto representa para ellos una experiencia amplia en las actividades que realizan, aunque es una limitante para sus estudios en la maestría, pues disponen de poco tiempo para realizar sus encomiendas.

Asimismo, reconocemos en los participantes de nuestra muestra un interés mayor por el crecimiento y desarrollo profesional, y en menor medida por el académico, el cual parece ser visto como un espacio de transición que valida y certifica sus conocimientos y les permite seguir desempeñando sus otras labores. No se encontró, por lo tanto, un interés por continuar con otras actividades académicas después de concluir la maestría o una continuidad en la aplicación y desarrollo de las habilidades adquiridas en relación con la escritura y la literacidad crítica que han trabajado con el desarrollo de su proyecto; más bien, los participantes expresan una necesidad por terminar pronto el programa, aunque no han logrado avanzar en su proyecto de titulación como lo desean.

En segundo lugar, identificamos una labor pendiente para la MGA AV en relación con los elementos del diseño, la gestión y la mediación educativa que se desarrollan en el contexto digital analizado; en particular, sobre la necesidad de implementar estrategias de mediación

tecnopedagógicas que integren las herramientas digitales de forma exitosa para el beneficio de la educación. En este sentido, reconocemos la necesidad de cuestionar los nuevos roles de los estudiantes y los docentes en los ambientes virtuales, espacios caracterizados por estar en un proceso constante de mejora e innovación.

Es sumamente importante que se fortalezca la comunicación, la asesoría y el acompañamiento en los contextos digitales en los que se desarrollan los posgrados, ya que esto impactará de forma positiva en la generación de relaciones académicas positivas, en las que se promueva y fomente la adquisición de conocimientos y la participación en las actividades de investigación e intervención.

Ahora bien, en relación con el tercer punto de nuestras conclusiones, uno de los principales hallazgos de nuestra investigación es la tarea pendiente que tienen los posgrados en línea – así como los presenciales– en cuanto a la formación y la sensibilización de sus estudiantes como agentes con voz y conocimientos que deben transmitir, así como la importancia de realizar esta labor desde una postura crítica y responsable. La construcción de comunidades de aprendizaje en los ambientes virtuales es vital para el funcionamiento adecuado de estos espacios, por lo que la información que se genera debe ser analizada y compartida, ya que construye puentes entre diversas regiones y espacios del mundo, lo que a su vez propicia nuevas experiencias y aprendizajes significativos para las generaciones que se formen en estos ambientes.

La literacidad crítica como una herramienta que fomenta el pensamiento crítico en los estudiantes de posgrado va más allá de las prácticas de escritura o lectura de textos académicos, implica una reflexión permanente sobre las prácticas de intervención que se realizan en estos períodos formativos, así como un cuestionamiento constante sobre las metodologías, las herramientas y las estrategias que implementamos en estos entornos. Por lo tanto, fomentar la literacidad crítica en el posgrado fortalece la adquisición y el desarrollo de competencias digitales, de análisis y de investigación en favor de la educación y para el fortalecimiento de las prácticas que los estudiantes y egresados desarrollan en los distintos ámbitos de su vida, no solo el académico.

Encontramos líneas futuras de investigación en las que debe analizarse cuáles son las estrategias efectivas que promueven la adopción del pensamiento crítico en los estudiantes de posgrado y cómo pueden fortalecerse las habilidades con las que los estudiantes cuentan al ingresar al programa. En esta investigación se describieron los aportes de investigadores que analizan esta problemática, pero se encuentra que aún hay mucho trabajo por realizar para fortalecer estas habilidades en los estudiantes.

Asimismo, invitamos a realizar un análisis como el que llevamos a cabo sobre las prácticas de literacidad crítica desde una dimensión estructural en otros contextos digitales, donde se consideren elementos internos y externos al espacio en el que se aprende, como la trayectoria formativa del estudiante y el contexto en el que se desenvuelve. Esto nos permitirá contar con información relevante sobre las características y elementos que conforman los nuevos espacios digitales en los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el uso de herramientas y tecnologías emergentes impacta en la construcción de saberes y el desarrollo de proyectos académicos.

Finalmente, reconocemos como una tarea pendiente la difusión de las prácticas de escritura académica y literacidad como herramientas de empoderamiento y formación integral de los sujetos que las realizan, tanto en los posgrados como en otros espacios educativos. Asimismo, identificamos una labor pendiente para integrar los saberes, habilidades y competencias profesionales de los participantes que optan por la modalidad virtual en el desarrollo de sus proyectos y en las actividades académicas que realizan. Creemos que este conocimiento es sumamente valioso y que el área profesional y el ámbito académico forman parte de un continuo en el que el estudiante se desenvuelve y participa de forma activa, por lo que estas actividades deben considerarse como complementarias, no excluyentes.

Para finalizar este apartado, es preciso mencionar nuevamente que el interés principal de analizar las prácticas de escritura académica para la elaboración del proyecto de titulación en la MGA AV radicó en la búsqueda de comprender cómo se desarrollan estas actividades dentro de la modalidad virtual, cuáles son las principales problemáticas que los estudiantes experimentan y cuál es su relación con los discursos que consumen y generan.



Consideramos que es sumamente importante que los futuros gestores del aprendizaje en ambientes virtuales desarrollen las habilidades y competencias que se consideran en la literacidad crítica, en busca de que ellos más tarde promuevan su adquisición y desarrollo en los espacios educativos en los que se desempeñan. En este sentido, nuestros resultados muestran diversos elementos sobre este propósito que se integran de forma sistematizada en la propuesta que se describe a continuación, como fruto de la investigación y el análisis de la información.

## Propuesta

La propuesta que surge a raíz de esta investigación se orienta al fortalecimiento del programa académico en el que se realizó el estudio, la Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales. A continuación, se describen las distintas secciones que conforman esta propuesta, las cuales se identifican a partir del análisis desarrollado, los resultados y las áreas de mejora y fortaleza que se reconocen en el posgrado.

Es importante mencionar que los elementos que conforman esta propuesta son esbozos que surgen a partir del análisis realizado, aunque este corresponde a una muestra pequeña del contexto general en el que se desarrolla la MGA AV. En este sentido, aclaramos que estos postulados no buscan ser afirmaciones absolutas, sino elementos que contribuyan a la honorable labor que se realiza en esta maestría y de la cual tuve la fortuna de ser parte como estudiante.

A decir de lo anterior, concluimos con las siguientes acciones de mejora que se identifican con base en nuestros resultados.

### **1. Fortalecer las estrategias de acompañamiento educativo**

Los resultados demuestran una necesidad de fortalecer las estrategias de acompañamiento educativo en la MGA AV. Estas actividades pueden realizarse a partir de retomar los siguientes puntos identificados en los resultados de la presente investigación:

- Se requiere de un seguimiento puntual por parte de los asesores en todas las asignaturas del posgrado, continuo y permanente.
- Se requiere de una comunicación constante, clara y oportuna para brindar asesoría y retroalimentación de las actividades que desarrollan los estudiantes.
- Existe un área de oportunidad sobre el uso de la tecnología para brindar el acompañamiento pedagógico; por ejemplo, mediante el uso de herramientas para tener sesiones sincrónicas en las que se complemente lo revisado en los recursos

teóricos y en la actividad, para establecer dinámicas de trabajo más interactivas y que promuevan la participación del estudiante.

- Se reconoce la necesidad de fortalecer las competencias de mediación tecnopedagógica en los docentes de la MGA AV, a fin de brindar un seguimiento más efectivo a los estudiantes que acompañan.
- Es necesario fomentar una mayor interacción entre pares, y entre los estudiantes y sus asesores, dentro y fuera de la plataforma educativa.
- Se requieren procesos comunicativos eficientes que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos informativos y las herramientas digitales que se proporcionan a los estudiantes.

## **2. Revisión en el diseño instruccional de las asignaturas**

Como se mostró en los apartados de resultados y análisis de la información, los participantes coinciden en los puntos de mejora que existen en la asignatura Proyectos, especialmente en relación con la flexibilidad que se requiere para que estas actividades permitan un avance continuo y de acuerdo con las necesidades y características de los contextos educativos y profesionales en los que los participantes desempeñan sus funciones, así como en los que desarrollan sus proyectos de titulación. Los elementos de mejora identificados son los siguientes:

- Existe un área de oportunidad en relación con la flexibilidad en el diseño y la aplicación del programa, especialmente sobre la incorporación de actividades que consideren los elementos de los proyectos de investigación, no solamente de aquellos que son de intervención.
- Se encontró un área de posible mejora en cuanto a la organización de las actividades solicitadas en la maestría, principalmente en relación con los tiempos de entrega estipulados. Sería deseable distribuir las diversas actividades de forma que no coincidan las cuatro asignaturas al mismo tiempo.
- Se requiere de un modelo educativo más flexible, que fomente la autonomía del participante y la atención a las necesidades y características del contexto profesional y educativo en el que se desempeña.

- Es necesario que haya continuidad entre los asesores de la asignatura Proyectos, o una comunicación constante y clara que recupere los avances de los semestres anteriores y permita dar seguimiento a los proyectos que desarrollan los estudiantes.
- Se requiere una mayor sensibilidad por parte de los asesores sobre los avances de los proyectos de titulación realizados en semestres anteriores, a fin de evitar la repetición de actividades o el retraso en las actividades destinadas al proyecto.
- Actualización en las fuentes de información y los recursos empleados en las diversas asignaturas del programa.

### **3. Fomentar metodologías que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico**

- Fomentar metodologías activas que involucren la participación del estudiante, por medio de resolución de problemas, el desarrollo de proyectos y una identificación clara de la relación entre este aprendizaje y su contexto inmediato, principalmente en el ámbito profesional.
- Resulta urgente fortalecer las habilidades en la escritura académica como una estrategia que permite comunicar los aprendizajes obtenidos en el posgrado, los resultados de los proyectos de intervención e investigación, así como el conocimiento que se genera a partir de estas actividades.
- Se requiere una mayor sensibilidad sobre la importancia del pensamiento crítico en los estudiantes de posgrado, en particular respecto a la forma en la que configuran su identidad profesional y académica a lo largo de la duración de la maestría. En este sentido, la escritura académica se posiciona como una herramienta para la expresión del pensamiento y la ruta formativa del estudiante.
- Es necesario fortalecer y aclarar la relación que tienen los contenidos del posgrado con las actividades profesionales de los estudiantes, así como con otras áreas de su vida, de forma que lo aprendido en la maestría resulte relevante más allá de los espacios educativos en los que los estudiantes y egresados participan.
- Debe promoverse una escritura clara, coherente y precisa, no discursos redundantes o rebuscados.

- Fomentar el involucramiento y la participación de los estudiantes en actividades académicas de investigación y producción, que se llevan a cabo en la comunidad académica a la que pertenece el posgrado.
- Fortalecer la identidad del estudiante como un integrante de la comunidad académica, capaz de generar discursos analíticos y de relevancia para el entorno educativo en el que se está formando.
- Capacitar a los estudiantes en el uso y aprovechamiento de las herramientas digitales para hacer un uso crítico, seguro y responsable de las grandes cantidades de información a las que acceden en la red.
- Recuperar los saberes y habilidades con los que cuentan los participantes al ingresar al posgrado, pues estos cuentan con una amplia experiencia profesional en el ámbito educativo que puede impactar de forma positiva en su proceso formativo.

#### **4. Incorporar prácticas de literacidad crítica orientadas a la construcción del proyecto de titulación**

- Es de suma urgencia fomentar las habilidades de literacidad crítica en el posgrado, en relación la capacidad de comprender, analizar y procesar la información para la generación de nuevo conocimiento, y no solo para la reproducción de conocimientos revisados previamente en otros autores.
- Se requiere establecer metodologías de trabajo que resulten pertinentes para los estudiantes del posgrado, en relación con la construcción de su proyecto. Por ejemplo, mediante la identificación de los elementos que componen un proyecto de titulación, como el requerido en este posgrado, con las especificaciones y lineamientos necesarios para culminar de forma exitosa y dentro de los plazos establecidos esta etapa formativa.
- Es necesario tener una mayor difusión de las herramientas tecnológicas y digitales con las que el Sistema de Universidad Virtual cuenta para facilitar las actividades de literacidad en los estudiantes, como el PROSA y los cursos que se ofertan para la comunidad académica del SUV, así como una capacitación en el uso de estas.

- Es necesario implementar instrumentos de diagnóstico y valoración de los niveles de desempeño en la escritura académica para trazar rutas formativas que atiendan las necesidades particulares de los estudiantes que transitan este nivel formativo.
- Es importante integrar los conocimientos previos del estudiante, su trayectoria profesional, las habilidades y competencias que posee y aprovecharlas al máximo en su proceso formativo en el posgrado, ya que esta experiencia es sumamente valiosa y debe ser enriquecida, potenciada y aplicada de forma efectiva en los distintos ámbitos en los que el estudiante participa.

## Referencias

- Acevedo Zapata, S. (2013). Construcción de cursos sobre comprensión y producción de textos en educación superior: el caso de la UNAD. *Revista De Investigaciones UNAD*, 12(2), 69-81. <https://doi.org/10.22490/25391887.1177>
- Álvarez, G.; Difabio, H. y Morán, L. (2023). Perspectiva de estudiantes de posgrado sobre la enseñanza dialógica virtual de la escritura. *Apertura*, 15(1), 6-21. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2263>
- Álvarez, G. y Difabio, H. (2019). Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado. *Apertura*, 11(2), 40-53. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n2.1540>
- Andueza Correa, A. y Aguilera Meneses, N. (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 23-40. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61952>
- Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa*, 2(56), 57-70. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403070017007/html/>
- Ardaya, F. (2003). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción pedagógica*, 13(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971903>
- Balpuesta Pérez, J. A. (2023). *Informe de actividades 2022*. Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara. [https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe\\_2022.pdf](https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_2022.pdf)
- Bazán, E. (2019). *Manual de escritura competitiva*. México: Penguin Random House.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 10(2), 97-123. <https://doi.org/10.5944/ried.2.10.995>
- Calle-Álvarez, G. Y. y Chaverra-Fernández, D. I. (2020). Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-10439>

- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, 41-62. <https://www.academica.org/paula.carlino/196.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Casstellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Chávez, B. E. (2022). Formación de investigadores en contextos digitales. *Actualidades Pedagógicas*, (77). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss77.7>
- Chois, P. y Jaramillo, L. (2016). La investigación sobre la escritura en posgrado: estado del arte. *Lenguaje*, 44(2), 227-259. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a05.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). (2020). Instrumento para la evaluación de seguimiento del PNPC. Posgrados No Escolarizados. *Conacyt*. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-pnpc/documentos>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). (2020). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. *Conacyt*. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad>
- Contreras, O. y Méndez, G. (2015). El perfil de los estudiantes de Educación a Distancia en México. En J. Zubieta y C. Rama (coords.), *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria* (pp. 47-64). México: UNAM.
- Comunicación personal (23 de febrero 2021). Consulta sobre el contexto micro-macro de la MGA AV del SUV. Comunicación personal vía correo electrónico.
- Cultura escrita. (15 de agosto de 2020). *Literacidad, alienación y descolonización* (Gregorio Hernández Zamora - grehz) [Video] YouTube. <https://youtube.com/watch?v=pHPo6nSbW9I>
- Cultura escrita. (8 de septiembre de 2021). *Día mundial de la literacidad* [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=E05W0DuNd9k>
- Cultura escrita. (7 de junio de 2022). *¿De qué hablamos cuando hablamos de LITERACIDAD?* (grehz PARTE 1) [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VSfY3LJHPLM>



- Cruzata-Martínez, A.; Bellido García, R.; Velázquez-Tejeda, M. & Alhuay-Quispe, J. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias de investigación en posgrado. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 9-62. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>
- Cruz Martínez, A. G. (2014). La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la UPN. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 5(9), 51 - 59. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v5i9.596](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v5i9.596)
- Flores Guerrero, K. y López de la Madrid, M. C. (2022). Evaluación de aprendizajes autorregulados en estudiantes universitarios. Análisis desde la educación en línea. *Apertura*, 14(2), 110-125. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v14n2.2224>
- Fonseca Sevilla, N.; Muñoz Tinoco, T.; Aguirre Bermudez, R.; López Talavera, M.; Quintanilla Membreño, C. & Orozco López, F. (2016). Estrategias metodológicas para la enseñanza de la coherencia textual: calidad de la información, desde una nueva perspectiva. *Revista Lengua y Literatura*, 2(2), 49-62. <https://doi.org/10.5377/rll.v2i2.9354>
- González Fernández, M. O. (2021). Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia. *Apertura*, 13(1), 6-19. <http://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1991>
- Guerrero, H. I. y Choís, P. (2019). Prácticas de escritura en posgrado: el caso de una maestría en educación. *Lenguaje*, 47(1), 120-146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.6094>
- Guzmán-Simón, F. & García-Jiménez, E. (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-25. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5147>
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>

- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. [https://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas\\_electronicas/libros-electronicos/2016/3literacidad/literacidad\\_web.pdf](https://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libros-electronicos/2016/3literacidad/literacidad_web.pdf)
- Hernández Zamora, G. (2018). Apropiación del discurso académico y desarrollo ideológico-cultural entre estudiantes universitarios. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)*, 18(4). <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201812989>
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a10>
- Hernández Zamora, G. (16 de febrero de 2022). “Reformas educativas”: ilusiones innecesarias. *Crónica*. [https://www.cronica.com.mx/academia/reformas-educativas-ilusiones-  
innecesarias.html?fbclid=IwAR3S4LL7nOZHsBEHrzGkrYHPBWdW5WD4Xw58r  
sZ4PQ2mtJaeFLukY02yrUU](https://www.cronica.com.mx/academia/reformas-educativas-ilusiones-innecesarias.html?fbclid=IwAR3S4LL7nOZHsBEHrzGkrYHPBWdW5WD4Xw58rsZ4PQ2mtJaeFLukY02yrUU)
- López Padilla, R. *et al.* (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(98), 831-850. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.28>
- López Gil, K. y Chacón Peña, S. (2020). Escribir para convencer: experiencia de diseño instruccional en contextos digitales de autoaprendizaje. *Apertura*, 12(1), 40-56. <https://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1807>
- Londoño Vásquez, D. A. y Ospina Chica, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(18), 183-202. <https://doi.org/10.22430/21457778.671>
- Maldonado García, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.10446>
- Manosalvas Vaca, C.; Manosalvas Vaca, L. y Barba, R. (2016). El pensamiento crítico en la educación de posgrado: propuesta de un modelo para su integración al proceso educativo. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 4(2). <https://doi.org/10.26423/rcpi.v4i2.135>

- Manuale, M. (2008). Alfabetización Académica y Enseñanza para la Comprensión en el Nivel Universitario. *Aula Universitaria*, 1(10), 18-26. <https://doi.org/10.14409/au.v1i10.1044>
- Marzal, M.; Calzada Prado, J. & Ruvalcaba Burgoa, E. (2016). Objetos de aprendizaje como recursos educativos en programas de alfabetización en información para una educación superior de posgrado competencial. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 29(66), 139-168. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.029>
- Morales Salas, R. y Curiel, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (69), 36-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.69.1289>
- Morales Salas, R.; Infante-Moro, J. C. y Gallardo-Pérez, J. (2019). La mediación e interacción en un AVA para la gestión eficaz en el aprendizaje virtual. *Campus Virtuales*, 8(1), 49-61. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/425/304>
- Moreno, M. (2015). La Educación Superior a Distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico. En J. Zubieta y C. Rama (coords.), *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria* (pp. 3-16). México: UNAM.
- Navarrete-Cazales, Z. y Manzanilla-Granados, H. M. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (13)1, 65-82. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.4>
- Orozco, G. y González, R. (2011). *Una coartada metodológica: Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. México: Productora de Contenidos Culturales.
- Quesada Mejía, R. M. y Hernández Zamora, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *DIDAC*, (75), 40-47 [https://doi.org/10.48102/didac.2020..75\\_ENE-JUN.36](https://doi.org/10.48102/didac.2020..75_ENE-JUN.36)
- Ramírez Hernández, M.; Cortés Palma, E. y Díaz Alva, A. (2020). Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(2), 132-149. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1875>

- San Martín Cantero, D.; San Martín Aedo, R.; Pérez Morales, S. y Bórquez Mella, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Serafini, M. T. (2019). *Cómo redactar un tema. Piensa, planifica y escribe*. México: Paidós.
- Sistema de Universidad Virtual (SUV). (2020). *Informe de actividades*. Guadalajara: SUV. <http://www.udgvirtual.udg.mx/informe-2019>
- Sistema de Universidad Virtual (SUV). (2019). *Procedimiento, modalidades y bases de titulación. Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales*. Guadalajara: Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara. [http://www.udgvirtual.udg.mx/siga/doc\\_sgc/Proceso%20Egreso/GEIT-22.pdf](http://www.udgvirtual.udg.mx/siga/doc_sgc/Proceso%20Egreso/GEIT-22.pdf)
- Sistema de Universidad Virtual (SUV). (s/f). Misión. *Sistema de Universidad Virtual*. <https://www.udgvirtual.udg.mx/presentacion>
- Sistema de Universidad Virtual (SUV). (s/f). Presentación. *Sistema de Universidad Virtual*. <https://www.udgvirtual.udg.mx/presentacion>
- Sistema de Universidad Virtual (SUV). (s/f). Formación integral. *Sistema de Universidad Virtual*. <http://formacionintegral.udgvirtual.udg.mx/es>
- Sistema de Universidad Virtual (SUV). (s/f). Maestría en Gestión del Aprendizaje en Ambientes Virtuales. *Sistema de Universidad Virtual*. <https://www.udgvirtual.udg.mx/mgaav>
- Sistema de Universidad Virtual (SUV). (s/f). Punto de Redacción, Orientación y Soporte para el Aprendizaje (Prosa). *Sistema de Universidad Virtual*. <http://prosa.udgvirtual.udg.mx/view.php?id=751>
- Universidad de Guadalajara (UdeG). (s/f). Repositorio Institucional de Recursos de Información Académica. *Universidad de Guadalajara*. <https://riudg.udg.mx/>
- Universidad de Guadalajara. (2017). *Reglamento General de Posgrado de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: UdeG. <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/RGPosgrado.pdf>
- Vargas Franco, Alfonso. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, (42), 139.160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>

- Vargas Franco, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 99-130. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5807>
- Vargas Franco, A. (2019). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, (51), 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>
- Vicario Solórzano, C. M. (2015). El marco normativo de la Educación a Distancia: políticas y regulaciones. En J. Zubieta y C. Rama (coords.), *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria* (pp. 3-16). México: UNAM.
- Zorrilla Abascal, M. L. y Castillo Díaz, M. (2023). Competencias de información y alfabetización digital en una licenciatura virtual. *Apertura*, 15(1), 22-39. <https://doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2285>
- Zubieta, J. y Rama, C. (Coords.) (2015). *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria*. México: UNAM.

# Anexos

## Anexo 1. Guion para la entrevista semiestructurada

<p><b>Antecedentes formativos y perfil profesional del estudiante</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) ¿Cuál es tu formación académica previa a la maestría?</li><li>2) Antes de la maestría, ¿habías elaborado un proyecto escrito como el que te solicitaron para tu titulación? Si es así, ¿en qué consistía?</li><li>3) Cuando comenzaste a revisar los textos del área formativa de la maestría, ¿te resultaron complejos?, ¿cómo han sido tus acercamientos a la lectura de estos temas?</li><li>4) ¿Cuál es tu profesión actual?</li><li>5) ¿Cuál es tu experiencia en la gestión del aprendizaje en ambientes virtuales?</li></ol>
<p><b>Búsqueda y uso de información</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>6) ¿Qué tipo de lectura consumes para tus actividades profesionales?, ¿tiene alguna relación con el área de formación que tienes en la maestría?</li><li>7) ¿Cómo haces la selección y búsqueda de información para tu proyecto?</li><li>8) ¿Cómo identificas las fuentes confiables de las que no lo son?</li><li>9) ¿En qué sitios buscas la información que empleas para tu proyecto?, ¿conoces y empleas las herramientas digitales de apoyo para la búsqueda de información confiable (como los repositorios digitales, las bases de datos, etc.)?</li><li>10) Después de seleccionar la información que utilizarás, ¿cómo la procesas para incorporarla en tu redacción?</li></ol>
<p><b>Pensamiento crítico</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>11) Al redactar, ¿cómo distingues entre las fuentes que empleas de otros autores y tu propio discurso?, ¿conoces los tipos de referencia para el uso de información de otros autores (como paráfrasis y cita textual)?</li><li>12) ¿Consideras que el conocimiento que has adquirido en la maestría te ha beneficiado, en relación con tus actividades profesionales?</li><li>13) ¿Consideras que el conocimiento que has adquirido en la maestría te ha beneficiado en otras áreas de tu vida, fuera de lo académico o profesional?</li><li>14) Cuando lees los textos que son asignados en las materias del posgrado, ¿cómo te sientes respecto a su información?</li><li>15) ¿Qué opinas del estilo de redacción de los autores revisados?</li><li>16) ¿Cómo te sientes cuando redactas, qué emociones experimentas?</li><li>17) ¿Consideras que has desarrollado un estilo propio de redacción en esta maestría?, ¿por qué?</li><li>18) Después de concluir tu proyecto, ¿continuarás con la escritura de textos como este?, ¿por qué?</li></ol>

### Condiciones para la producción escrita

- 19) En términos generales, ¿cómo describirías el proceso de elaboración de tu proyecto?, ¿te ha gustado, ha sido difícil?
- 20) ¿Qué emociones has experimentado en el desarrollo de tu proyecto?
- 21) ¿Consideras que dispones del tiempo suficiente y de los elementos necesarios para desarrollar tu proyecto?
- 22) ¿Cómo fue tu relación con tu asesor o tutor de proyectos?, ¿te parece que hubo buena comunicación?, ¿sus revisiones fueron claras?, ¿qué mejorarías?
- 23) ¿Cómo consideras que fue tu formación en línea?, ¿qué valoras más y qué mejorarías?
- 24) ¿Qué dificultades tuviste en el proceso de elaboración del proyecto?
- 25) Si pudieras cursar nuevamente la maestría, ¿qué condiciones de tu contexto personal te gustaría mejorar?

Fuente: elaboración propia.

### Anexo 2. Fragmentos de los textos sometidos al instrumento

Dimensión	Fragmentos	Observaciones	Nivel de desempeño
<b>Texto 1</b>			
Ortografía y redacción	<b>Empleo de mayúsculas</b> “Los conceptos son: Adaptación del estudiante, Proceso de adaptación, Contexto emocional, Aprendizaje en línea, Educación virtual, Modalidad virtual/online y Nivel superior en educación.”	El uso de mayúsculas para los conceptos clave del estudio es inadecuado. Para resaltar la importancia de estos elementos es mejor emplear cursivas.	<b>Avanzado</b>
Organización	“[...] será necesario definir qué es un AVA, cuáles son sus componentes, características y funciones, también se tendrá que definir desde una postura teórica cómo se conceptualizan las emociones, qué son, qué las caracteriza, cómo se construyen, cómo se clasifican, aunado a ello será necesario continuar con la revisión de investigaciones realizadas en torno al tema para que de manera específica se pueda analizar de qué manera se han hecho los estudios dentro de este campo y se puedan realizar aportaciones distintas o con otro enfoque”	En este párrafo el escritor describe acciones a realizar en su estudio. En un principio comienza con un listado, que después se subordina con el empleo del conector “aunado a ello”, que en realidad describe cómo se llevarán a cabo las actividades, por lo que sería más adecuado emplear un punto y seguido que divida las ideas: 1) en un primer momento enlistar las actividades, 2) describir cómo se llevarán a cabo.  La escritura modificada quedaría así: “será necesario definir qué es A, B y C. Para esto, se revisarán las investigaciones...”	<b>Principiante</b>

<p>Convenciones de citación y referenciación</p>	<p><b>Cita textual</b>  “actividades de autoconocimiento, automotivación, autocontrol, empatía y destreza social” (Chiappe y Consuelo, 2013).  <b>Referencia después de texto corrido</b>  “(Aries, L., Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, M. y Silva, S., 2006; y Rebollo, M., García, R., Barragán, R., Buzón, O. y Vega, L., 2008).”  <b>Uso de una referencia como subapartado</b>  “Rebollo, M., García, R., Barragán, R., Buzón, O. y Vega, L. (2008).”</p>	<p>Omite el número de página en las citas textuales.  Incorpora las iniciales de los nombres en las referencias, este dato debe omitirse.  Emplea una referencia con el estilo inadecuado para indicar que se describirán los aportes de los autores citados.</p>	<p><b>Intermedio</b></p>
<p>Voz discursiva</p>	<p><b>Introducción de los autores citados:</b>  “Quisiera rescatar los aportes de algunas investigaciones revisadas y que resultan representativas en torno a este tema ya que permitirán tener un mejor contexto acerca de la problemática:”  <b>Mención de los autores y descripción de sus aportaciones:</b>  “- Rebollo, M., García, R., Barragán, R., Buzón, O. y Vega, L. (2008).  El aporte más significativo de esta investigación es la construcción teórica en cuanto al problema que se plantea, desde ahí se parte a un análisis bastante completo en cuanto a las emociones que están presentes en entornos virtuales. Otro elemento que me gustaría mencionar es la perspectiva científica de las emociones, la cual se sustenta en ciertas consideraciones, a saber...”</p>	<p>La segmentación de los autores que conforman la revisión del estado del arte debe realizarse de una forma argumentativa y fluida, en la que se analicen los aportes de las investigaciones citadas y, a partir de esto, se adopte una postura propia, enunciada por el escritor. La importancia de esto es que la investigación en cuestión debe aclarar cuáles elementos incorpora, de cuáles autores y por qué. Esto brinda mayor solidez al planteamiento del estudio, algo que también es el objetivo del marco teórico.</p> <p>La presentación de la información se limita a la descripción de los aportes de los autores mencionados, de forma directa y acotada. Sin embargo, no se adopta una postura clara respecto a cómo</p>	<p><b>Intermedio</b></p>
<p><b>Texto 2</b></p>			



Ortografía y redacción	<p><b>Uso inadecuado de la coma</b> “Cabarique (2018), establece como objetivo...”.</p> <p>“Considerando este mismo campo de acción, Jadán-Guerrero &amp; Ramos-Galarza (2018), realizaron...”.</p> <p>“destaca la gamificación como la estrategia de enseñanza, para conseguir en los evaluados mejores resultados”</p> <p>“Iluminada (2015), recapitula las distintas concepciones”</p> <p><b>Uso de mayúsculas</b> “Plantean el siguiente cuestionamiento al momento del cierre de su proyecto, ¿Qué otro tipo estrategias de aplicación de tecnología en el aula se pueden encontrar?”</p>	<p>En ambos casos se emplea una coma después de nombrar un sujeto y antes de enunciar su acción. Esto es innecesario y dificulta la lectura.</p> <p>En todos los casos citados la coma debe eliminarse. Emplea mayúscula al iniciar la pregunta. Se entiende que puede deberse a un intento por resaltar la importancia de la pregunta, aunque es incorrecto.</p>	Intermedio
Organización	<p><b>Secuencia entre párrafos</b> “Si bien el tema central de la investigación que propone Calderón (2019), es la Atención Integral de la Mujer Gestante, destaca la gamificación como la estrategia de enseñanza, para conseguir en los evaluados mejores resultados.”</p>	<p>En el párrafo previo al citado se está hablando de un autor distinto, por lo que debe incluirse otro tipo de conector o inicio de la oración. Se sugiere: Por su parte, Calderón (2019) realiza una investigación centrada en la atención integral de la mujer gestante, y destaca la gamificación como la estrategia de enseñanza que permite conseguir mejores resultados en los participantes.</p>	Principiante
Convenciones de citación y referenciación	<p><b>Referencia integrada en el texto corrido</b> “con base en Papalia, D. &amp; Martorell, G. (2015)”</p> <p><b>Referencia después de cita textual</b> “(Villalobos, E.M., 2015, p.94)”.</p> <p>Uso inadecuado del latinismo <i>et al.</i> “acuñaremos la definición de Deterding, et. Al. (2011)”.</p>	<p>Incorpora las iniciales de los nombres en las referencias, este dato debe omitirse. Incorpora iniciales y no da espacio entre la página y el número. El empleo de <i>et al.</i> para referir a “y otros autores”, debe ir en cursiva y minúscula: <i>et al.</i></p>	Intermedio
Vocabulario	<p><b>Uso de términos incompletos o inadecuados</b> “con respecto a las características des desarrollo cognoscitivo del adulto” “es vital para reconocer cómo es que el el alumno”</p>	<p>En el primer caso se emplea “des” en lugar de “del”.</p> <p>En el segundo caso se repite “el”.</p>	Avanzado
<b>Texto 3*</b>			
Convenciones de citación y referenciación	<p><b>Cita textual</b> “...es la transformación de un departamento de formación de una empresa orientada a lograr un alineamiento efectivo entre la estrategia de desarrollo corporativo y la actividad</p>	<p>Falta número de página La referencia debe colocarse después de la cita textual, en este caso se incluye final del párrafo y no se incorpora el número de la página.</p>	Avanzado

	<p>formativa” (Rubio Guerrero &amp; Gómez Zermeño, 2016)”</p> <p>“Universidad siempre debería de asumir un papel protagónico en las capacitaciones corporativas” y qué debería tener tres ámbitos: lo institucional, lo pedagógico y la aplicación, mientras que su reto será diseñar programas innovadores en la educación permanente que vaya acorde a los cambios que se experimentan. (Rubio Guerrero &amp; Gómez Zermeño, 2016)”</p> <p>“está llamada a brindar su aporte, contando con un enorme potencial para construir espacios, relacionados y conceptos que partan desde la realidad diaria misma”, el riesgo es que la perspectiva económica y eficiente la haga olvidar el valor del conocimiento, deberá tener un balance entre las prácticas de mercado y los valores ético-culturales perseguidos. (Viltard, 2016)”</p> <p><b>Paráfrasis</b>  “La UC desafía los términos educativos conocidos, estableciendo nuevos límites, propósitos y ámbitos de desenvolvimiento. (Viltard, Universidad Corporativa. Una explicación de su existencia, 2013).”</p>	<p>Se cierra la paráfrasis con un punto y seguido, luego se coloca la referencia. Parece que además del autor se incluye el nombre de la fuente, lo cual es incorrecto. En este caso no se incluyó la entrada correspondiente al final del documento, en el apartado de referencias.</p>	
Vocabulario	<p>“La empresa ha delimitado algunos objetivos para la UC, para lograrlos se ha apoyado de la construcción del AVA, los objetivos son: formar profesionales con las habilidades y conocimientos necesarios para garantizar el logro de lo de los objetivos de negocio de la organización; gestionar los procesos de aprendizaje de la organización al crear ambientes idóneos para el proceso de aprendizaje; diseño y construcción del contenido que facilite los procesos de aprendizaje en la organización”</p>	<p>Uso repetitivo de los términos en un solo párrafo</p>	<b>Avanzado</b>
<b>Texto 4</b>			
Ortografía y redacción	<p>“El marco teórico que se presenta tiene como objetivo sustentar una propuesta de intervención educativa sobre educación en diabetes <b>mediado</b> por tecnologías”</p> <p>“<b>por lo</b> también se <b>retoma</b> los modelos pedagógicos utilizados en este ámbito”</p>	<p>Mediada</p> <p><b>Falta del artículo y falta de correspondencia entre el plural y el singular</b>  Por lo que y se retoman</p>	<b>Avanzado</b>

	<p>“el tema de comunicación, interacción y mediación”</p> <p>“que ya tienen padecimiento”</p> <p><b>Uso inadecuado de la coma</b> “La Asociación Americana de Diabetes, emitió recomendaciones”</p>	<p>Los temas: comunicación interacción y mediación. O el tema de la comunicación, la interacción y la mediación.</p> <p><b>Omisión de los artículos</b> Que ya tienen un padecimiento</p>	
Organización	<p>“Después se aborda la educación en la virtualidad definiendo ambientes virtuales de aprendizaje y comunidades virtuales de aprendizaje, con el propósito de conocer sus características y elementos. No obstante, también se aclara el sustento teórico del aprendizaje que enmarca la propuesta de intervención: el socio-constructivismo”</p>	<p>En este párrafo enuncia el segundo apartado que conformará su marco teórico. Inicia con “después”. El conectar “no obstante se emplea de forma inadecuada, ya que en este caso refiere a un elemento más que se considerará.</p> <p>Muestra una organización adecuada, en la que presenta los conceptos centrales que componen su marco teórico divididos en subapartados enunciados desde el inicio del apartado.</p>	<b>Avanzado</b>
Convenciones de citación y referenciación	<p><b>Referencia después de una cita textual</b> “(OMS, 1998 citado por Piñate, Díaz y Contreras, 2020).”</p> <p>“Mientras que para López, Ortiz y López (2016), el propósito de la educación en diabetes es “informar y motivar a la población a adoptar y mantener prácticas y estilos de vida saludables, además de propiciar cambios ambientales, dirigir la formación de recursos humanos y la investigación en su propio campo”.</p> <p><b>Paráfrasis</b> “Se debe considerar que cada paciente es único y debe recibir un plan de alimentación y actividad física individualizado (Fundación Mídete, 2018, p. 45).”</p>	<p>Omisión de la coma después del año de la referencia</p> <p>Omisión del número de página al incluir una cita textual</p> <p>Incluye el número de página después de una paráfrasis, lo cual no es necesario. Cabe mencionar que con frecuencia esto ocurre en más de una ocasión en el mismo párrafo.</p>	<b>Avanzado</b>
<b>Texto 5</b>			
Ortografía	Los tres escenarios mencionados, han confirmado la importancia de clarificar	Uso inadecuado de la coma entre el sujeto y su acción	<b>Intermedio</b>
Organización	Actualmente, las propuestas de educación y formación, tanto formales como informales, de grados académicos o de capacitación y actualización, o ya sean de etapa inicial, media, superior, continua o permanente, que se	Subordinación de las ideas por medio del uso de la coma de forma repetitiva.  Se tratan diversas ideas en un mismo párrafo	<b>Principiante</b>

	promueven por diferentes instituciones como propuestas de calidad, actualizadas y, de alguna manera, más completas, por considerar diferentes aspectos del desarrollo de las personas, se presentan y promueven como una educación o formación integral.		
<b>Texto 6</b>			
Convenciones de referenciación y citación	<p>Mosquera (2017) comenta con mucha razón que “la brecha social a nivel económico hace necesario buscar alternativas para poder educar democráticamente a todos los alumnos independientemente de los ingresos de las familias” (p.2) y que “para avanzar como sociedad y no quedarnos anclados en el pasado, debemos hacer uso del progreso y parte de este proceso se basa en la utilización de las TIC” (p.6).</p> <p>[...] en (UNESCO, 2013) se hace la precisión de que uno de los atributos de la tecnología móvil es la ubicuidad.</p>	<p>Uso inadecuado del punto para señalar el número de página</p> <p>Uso inadecuado del paréntesis</p>	<b>Intermedio</b>
Vocabulario	[...] entre otras <b>habilidades</b> , se deben desarrollar <b>habilidades</b> digitales y presenta los estándares que se deben cumplir para éstas, indicando que	Uso repetitivo del término habilidades, que podría evitarse con el uso de conectores y signos de puntuación distintos	<b>Avanzado</b>

\*La revisión de este texto se basó en el apartado Antecedentes y contextualización, ya que aún no presentaba una organización del marco teórico.