

Vol. 17, Núm. 2, 2015

La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuelas públicas mexicanas

Academic Writing in Online Continuous Professional Development Courses for Mexican Public School Teachers

Sergio Reyes-Angona (*) reyesangona@gmail.com
Juan Manuel Fernández-Cárdenas (*) j.m.fernandez@itesm.mx

* Tecnológico de Monterrey
(Recibido: 5 de julio de 2013; Aceptado para su publicación: 17 de diciembre de 2014)

Cómo citar: Reyes-Angona, S. y Fernández-Cárdenas, J. M. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuelas públicas mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no2/contenido-reyesfdez.html>

Resumen

¿Qué papel puede jugar la alfabetización académica en la consolidación de las actuales reformas educativas en México? Este artículo analiza un diplomado de formación docente en línea orientado a la prevención y manejo de la violencia escolar y en el que el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica, realizadas de manera colaborativa a través de una plataforma virtual, jugó un papel fundamental. Se analizaron los ensayos y reportes de investigación de una muestra de 26 participantes y se realizaron diez entrevistas a profundidad. Pese a que los textos evidencian la falta de pericia de los docentes en su acceso a las prácticas escritas propias de una comunidad académico-científica, las entrevistas revelan el potencial que los maestros encontraron en la escritura académica para dialogar con sus propias comunidades profesionales y generar cambios en sus escuelas.

Palabras clave: Formación docente, alfabetización académica, innovación educativa, análisis discursivo.

Abstract

What is the possible role played by academic literacy skills in the consolidation of educational reforms in Mexico? This article analyzes the case of a continuous professional development online course aimed to develop skills for preventing and reducing school violence. These skills were collaboratively developed through the production of academic texts in a virtual platform. A sample of essays and IMRD reports authored by twenty-six participants were analyzed, and ten participants were interviewed in depth about the texts and their experience in this course.

Although the texts reveal teachers possess underdeveloped skills needed to fully participate in academic communities, the interviews reveal a great potential for dialogue within their own professional communities in order to produce change in their schools.

Keywords: Teacher education, literacy, educational innovation, discourse analysis.

I. Introducción

Las sucesivas reformas educativas en México defienden la construcción de un nuevo perfil docente capaz de investigar su realidad educativa local e intervenir en ella con acciones pedagógicas. Ya hace más de una década Ortega (2001) señalaba que el docente requerido en el siglo XXI en el contexto mexicano debía desarrollar “un razonamiento formal, abstracto y cientifista [...], crítico y transformador de su realidad” (p. 52). Esa evolución implica renovar una tradición magisterial normalista que se ha construido históricamente bajo modelos expositivos y transmisivos del conocimiento.

Sin embargo, la presión por capacitarse bajo el nuevo enfoque no parece contar con los recursos y estímulos adecuados, ni tampoco con una política de capacitación docente adecuadamente orientada (Ramírez-Rosales, 2010). Una de las raíces del problema puede atribuirse, según pronosticaba Jiménez Lozano (2003), al paradójico planteamiento de las reformas educativas. Por un lado, encomiendan a los docentes la misión de ser agentes de cambio y, por otro, subordinan su actuación al cumplimiento de programas educativos en cuya elaboración no tienen voz ni voto. En cualquier caso, ese ideario de formación docente exige transformaciones que van más allá del desarrollo de determinadas competencias técnicas y afectan a su identidad profesional y su rol dentro del sistema educativo. ¿Cómo volverse agentes del cambio educativo y no meros instrumentos del mismo?

El desarrollo de capacidades de lectura y escritura de textos académicos y científicos puede jugar un papel clave en ese proceso. Desde el modelo emergente de la alfabetización académica esa formación es entendida no sólo como el dominio retórico de ciertos géneros discursivos sino como participación en las prácticas sociales de las comunidades de expertos de esos campos del conocimiento (Carlino, 2013).

Esta visión asienta sus raíces en un marco teórico sociocultural que rechaza la suposición neopositivista de que el conocimiento es un conjunto de proposiciones verificables lógicamente (Popper, 1962). Sostenemos, en cambio, en la línea de la obra clásica de Kuhn (1998), que el saber se construye histórica y socialmente. Por ello, para apropiarse del conocimiento científico es importante conocer la historia de la conversación de una disciplina, pero sobre todo hay que tener la capacidad de insertarse en esa conversación. Implica, en términos de Bajtín (1985), reconocer otras voces y desarrollar una voz propia. Pensamos que el dialogismo bajtiniano supera la dialéctica de la contraposición del discurso vertical y el discurso horizontal tal como la plantea Bernstein (1975), que conceptualiza la ciencia como un monólogo autoritario estructurado en un código elaborado que debe dominarse. Por el contrario, la postura dialógica interpreta el conocimiento científico como un discurso abierto al desarrollo y a la confrontación con otras posturas para resolver un problema.

A priori, esta epistemología puede resultar especialmente retadora para un profesorado mexicano de escuela pública que históricamente ha sido formado en el discurso monológico del saber y en el código restringido de la pedagogía práctica. En su estudio sobre las prácticas de escritura académica de alumnos de un posgrado en educación en el Estado de México, Hernández (2009) señala la falta de confianza y legitimidad que experimentan esos docentes a la hora de construir su tesis y, en concreto, de relacionarse críticamente a través de la escritura con la tradición académica de su campo disciplinar.

A pesar de que, como se ha mantenido anteriormente, las prácticas de escritura académico-científicas son por naturaleza dialógicas y sociales, lo cierto es que en las prácticas escolares siguen dominando los procesos individualizados de aprendizaje de lo escrito (Carlino, 2013), dándole la espalda a la evidencia de los beneficios del aprendizaje colaborativo para este fin (Jones, Murk y Jones, 2010). Además, las tecnologías digitales ofrecen nuevas posibilidades para desarrollar experiencias colectivas de escritura y de construcción del conocimiento (Churchill, 2009; Ellison y Wu, 2008) que aún no han sido suficientemente exploradas en el contexto mexicano (Monzón, 2011; Carrasco y López-Bonilla, 2013).

El estudio tiene como finalidad responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué problemas experimentaron un grupo de docentes mexicanos de escuela pública en la escritura de géneros discursivos académico-científicos (ensayo y reporte IMRD)?
- b) ¿Qué oportunidades y obstáculos encontraron los docentes en el enfoque dialógico (definido por el trabajo colaborativo y la interacción digital) de esas actividades de escritura?
- c) ¿Qué significó la alfabetización académica para su formación como investigadores educativos y académicos desde su propio punto de vista?

1.1 Descripción del caso

En el diplomado bajo estudio, con el nombre de “Desarrollo de competencias docentes en ambientes virtuales para una convivencia armónica”, participaron 350 maestros y supervisores escolares del Estado de México. Es fruto de la colaboración entre un centro de investigación científica, Instituto Dr. José María Luis Mora, y la Secretaría de Educación Pública del Estado de México, dos instancias que históricamente han desarrollado su trabajo de forma independiente.

Ante el aumento de la violencia en las aulas (Román y Murillo, 2011; reporte TALIS, 2009) el diplomado tenía como propósito principal el desarrollo de capacidades morales, intelectuales y tecnológicas en los maestros de la región para la construcción de ambientes escolares más armónicos. Se trataba, por tanto, de fortalecer la capacidad de los maestros para prevenir y manejar casos de *bullying* y *cyberbullying* en sus entornos de trabajo.

El diseño de los dos primeros módulos del diplomado cumplía, dentro de ese plan general, una función estratégica: desarrollar habilidades de lectura y escritura académica bajo el supuesto de que el conocimiento del campo de la psicología moral, así como el dominio de géneros académicos estratégicos (ensayo argumentativo y reporte de investigación IMRD) ofrecerían a los maestros una formación útil para abordar esos problemas de violencia escolar (Tabla I).

Tabla I. Diseño de actividades de lecto-escritura en los dos primeros módulos del Diplomado

Sección del curso	Actividad de lectura	Actividades de escritura	
		Género	Contenido
Módulo 1	Textos claves de la psicología moral	Ensayo 1	Discusión Kohlberg vs. Gilligan
		Reporte IMRD 1	Respuestas de alumnos a dilemas morales (niveles de desarrollo moral de Kohlberg)
Módulo 2	Estudios internacionales sobre violencia y <i>bullying</i>	Ensayo 2	¿Son las víctimas de acoso escolar en parte también responsables de la agresión que reciben?
		Reporte IMRD 2	Encuesta sobre rol de sus alumnos en casos de violencia (acosadores, testigos o víctimas)

En cuanto a la lectura, en el primer módulo los participantes debían conocer de primera mano autores fundamentales en el campo de la psicología moral (Durkheim, Dewey, Piaget, Kohlberg, Gilligan, Benhabib), y en el segundo módulo debían revisar los diferentes estudios sobre violencia y *bullying* (Olweus, Tremblay, Winnicott, Bowlby, Fonagy). Paralelamente, se les pedían dos ensayos y dos reportes de investigación. En el primer ensayo debían argumentar su posición en la discusión histórica entre la teoría racionalista de desarrollo moral de Kohlberg y la crítica feminista que recibió de Gilligan. En el segundo, debían decidir si las víctimas del acoso escolar eran también de algún modo responsables de esa violencia.

Como ejercicios de investigación de campo, en el primer módulo se les pidió presentar a sus alumnos un dilema moral y registrar y clasificar los argumentos de los niños según la teoría de niveles de desarrollo moral de Kohlberg. En el segundo módulo debían aplicar una encuesta entre sus alumnos con la que identificarían qué rol juegan en los casos de violencia escolar (acosadores, víctimas o espectadores).

En definitiva, los cuatro ejercicios escritos y la serie de lecturas académicas tenían como propósito incorporar a los docentes en la conversación disciplinar de la teoría del desarrollo moral, así como capacitarlos en la aplicabilidad de ese conocimiento a la resolución de problemas morales en sus propios contextos escolares.

Ambas direcciones responden a una concepción dialógica del conocimiento (Fernández-Cárdenas, 2014) según la cual se invitaba a los alumnos a construir un posicionamiento propio a través de la escritura académica, en particular a través del dominio y apropiación de los géneros de escritura académica involucrados en las actividades del curso. Para esto, se les pedía que revisaran secciones específicas del Centro de Recursos para la Escritura Académica del Tecnológico de Monterrey (www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/creanews –ver también Fernández-Cárdenas y Piña-Gómez, 2014, para una discusión más amplia de esta iniciativa), en las cuales se describen con detalle aspectos centrales del ensayo argumentativo y el reporte de investigación IMRD (Introducción- Metodología- Resultados- Discusión): propósito comunicativo, audiencia, fases o secciones que los componen, construcción de cohesión y coherencia e importancia de un argumento que se desarrolle con claridad a lo largo de la progresión temática de cada documento. En síntesis, la estrategia de conocer a fondo los géneros de escritura permitían a los diplomantes tratarlos como espacios de solución de problemas (Bazerman, 2004; 2009).

De manera similar, el posicionamiento dialógico que se plasmaba en los textos de los diplomantes era promovido a través de su involucramiento en foros de discusión de pequeños grupos, en donde se les pedía reaccionar de manera informada hacia cuestionamientos clave relacionados con cada texto académico del curso. Las interacciones que los diplomantes tenían en dichos foros les permitían construir y expresar una posición propia, reconocer las posiciones de otros y buscar una manera de conciliar una interpretación compartida a la luz de las diferentes lecturas del curso (Fernández-Cárdenas, 2014). Este ejercicio buscaba ayudar tanto a desarrollar competencias de argumentación como de convivencia entre pares, que después eran transferidas a la elaboración colaborativa de textos académicos. En otras palabras, se trató de tender puentes entre el registro interaccional en línea y el registro de la escritura académica, con base en las competencias dialógicas que los participantes desarrollaron en las actividades del curso.

En suma, consideramos que el reto de la experiencia de literacidad crítica académica (Cassany, 2008a) involucrada en este caso era triple. Por un lado, la mayor parte de los docentes eran maestros de formación normalista, acostumbrados a la lectura y escritura de textos pedagógicos (manuales escolares, unidades didácticas, programas educativos), pero no de textos académico-científicos. Por otra, las lecturas y las actividades del curso se llevaban a cabo en una plataforma virtual del Instituto Mora, lo cual suponía para muchos participantes una experiencia formativa mediada por la tecnología completamente nueva. Además, las actividades de escritura de estos módulos debían realizarlas en equipos (de 4 o 5 miembros, inicialmente), y los participantes

debían componer los escritos de forma colaborativa.

Para ello contaban con el apoyo de tutores en línea, con el espacio de foros de discusión ofrecidos en la plataforma, y con una serie de recursos de información con instrucciones sobre las tareas, ejemplos y modelos de esos géneros, así como estrategias para organizar y elaborar el trabajo en equipo. También se les pedía que publicaran en un blog sus propias reflexiones sobre el contexto escolar y sus posibles iniciativas de intervención educativa. De esta manera, los docentes inscritos en el diplomado debían desarrollar simultáneamente tres tipos de competencias: académicas, digitales y colaborativas.

II. Metodología

La selección de los participantes fue realizada a través del equipo de diez tutores del diplomado, a quienes se les encomendó la elección de dos o tres de sus alumnos que, además de haber entregado todas las tareas escritas de los dos primeros módulos, se hubieran distinguido por su capacidad de aprendizaje en estas actividades. Es decir, no nos interesaba tanto la excelencia en el desempeño escrito de los diplomantes como su compromiso pleno con las actividades de escritura. Con estos criterios se obtuvieron, finalmente, un total de 26 participantes.

El análisis documental siguió una selección estratificada de las producciones escritas de esos participantes, en los dos primeros módulos, según los siguientes criterios: a) analizar al menos dos textos de cada participante; b) analizar un mínimo de cinco ejemplos de cada uno de los cuatro textos; y c) analizar, al menos dos participantes de cada uno de los tutores. En total, se realizaron 38 análisis de textos (16 reportes de investigación y 22 ensayos). El modelo de análisis del discurso elegido, propuesto por Cassany (2008b), es deudor de la perspectiva sociocultural de la escritura y distingue tres niveles de observación: aspectos contextuales (que atienden a la relación entre el texto y su contexto sociocultural), discursivos (relación entre el texto y la retórica de su género) y lingüísticos (aspectos léxico-gramaticales).

El análisis textual en los tres niveles reveló una serie de problemas y visibilizó ciertos rasgos de la escritura académica de este grupo de docentes. Ese diagnóstico sirvió de sustento para la delimitación de los dominios o tópicos que guiaron las entrevistas a profundidad, en una segunda fase del estudio. Esos tópicos se redefinieron tras las dos primeras entrevistas para poder describir la perspectiva de los propios participantes (Spradley, 1979). La lista de tópicos final fue la siguiente: a) géneros discursivos, b) trabajo colaborativo, c) tecnología y d) desarrollo moral e identidad docente. Nos interesaba contrastar la perspectiva externa del análisis de los productos escritos de esos docentes (primera fase) con la mirada interna de su experiencia (segunda fase). En total, se completaron 10 entrevistas a través de medios digitales de comunicación sincrónica (chats), una estrategia que Hine (2005) valida en sus estudios de etnografía virtual.

III. Resultados

Los 38 textos analizados ofrecen inevitablemente un rango amplio y heterogéneo de calidades y problemáticas, pero concentraremos el diagnóstico en los patrones que nos parecieron más relevantes y recurrentes en cada una de las tres dimensiones señaladas por Cassany (2008).

3.1 Nivel contextual

El diseño curricular de las actividades, las instrucciones que orientaban la realización de los ejercicios escritos y otros recursos adicionales (videoconferencias a modo de asesorías del profesor titular) de esos dos primeros módulos obedecían al propósito de construir una perspectiva crítica y dialógica (Fernández-Cárdenas, 2014) ante el conocimiento. Sin embargo, y

de manera paradójica, el análisis discursivo de los textos reveló el predominio de una voz impersonal asociada al discurso académico y la exageración de sus rasgos más monológicos y autoritarios. Con ello sus producciones escritas se alejaron de la visión conversacional de la ciencia que el currículo del diplomado proponía.

Junto a ello, además, se evidenció una falta de consistencia y control en el uso de ese tipo de perspectiva y eventualmente emergieron perspectivas enunciativas más personales aunque al mismo tiempo acartonadas, en calidad de docentes (“con las compañeras que amablemente nos enaltecen en esta labor educativa” [10.2-K]) y como padres de familia (“somos el ejemplo a seguir por nuestros hijos, esto exige el que seamos coherentes entre lo que pensamos, decimos y hacemos” [1.2-I]), que traen al texto las preocupaciones y formas de ver el mundo de las comunidades sociales a las que realmente pertenecen esos participantes y los alejan de la comunidad académico-científica.

En la Tabla II se exponen algunos ejemplos más de la heterogeneidad de lenguajes sociales (Gee, 1999) que se amalgaman en su discurso escrito. A nuestro juicio, es claro que esa diversidad no puede interpretarse como riqueza polifónica o estilística, pues no están al servicio de una visión conjunta congruente. Reina la anarquía, no la democracia plural.

Tabla II. Ejemplos de heteroglosia en el nivel contextual encontrados en el análisis de los ensayos y reportes de investigación de los participantes del estudio

Lenguaje social	Ejemplo extraído del texto de algún participante
Prensa sensacionalista	...la proliferación de seres crueles y profundamente cobardes que actúan en manada [4.2-V]
Oratoria lírica	...anidan sombras que emergen de la negra noche, surgen los sueños [3.1-V]
Habla popular	...una comunidad que conserva sus ‘usos y costumbres de antaño’, en donde los problemas suelen resolverse a golpes, ‘ojo por ojo, diente por diente’ [1.2-I]
Tecnocracia institucional	En el marco de la Reforma Educativa en Educación Básica, de manera particular en el nivel de Secundaria; tomando como eje rector el Plan de Estudios 2011 [4.2-D]

Otro fenómeno interesante es el carácter paradójico de la audiencia. En principio, los géneros abordados (ensayo y artículo de investigación) están pensados para la discusión pública y tienen sentido dentro de ciertas comunidades académicas. Sin embargo, en muchas ocasiones los autores se dirigen explícitamente a una autoridad académica concreta (el tutor) para dar fe del cumplimiento de las lecturas del programa, los problemas vividos en su realización, o la relación del texto con otras tareas anteriores. En otras palabras, son conscientes de que su audiencia real no es un grupo de pares dentro de una comunidad académica, sino su profesor, y que el propósito social de esos textos no es contribuir a la conversación de una disciplina, sino ser un instrumento de aprendizaje y evaluación dentro del curso.

3.2 Nivel discursivo

Hay una falta de pericia en la composición retórica de ambos géneros. En los ensayos, la principal debilidad afecta a la argumentación sin una lógica congruente y sistemática. De hecho, en varios casos, los textos se acercan más a la monografía que al ensayo y son recopilaciones comentadas de las diferentes lecturas del curso. No dan cuenta suficiente, por tanto, de la intención de esos dos primeros módulos del diplomado por desarrollar en los participantes su capacidad para advertir la diacronía y el relativismo de toda teoría.

El diseño instruccional de la tarea los lleva a la confrontación de las diferentes versiones del conocimiento y promueve ejercicios de comparación que, sin embargo, no implican la problematización de la objetividad del conocimiento científico. La siguiente afirmación es

muestra de ello: “Es tan complicada la moralidad que los mismos filósofos e investigadores no se han puesto de acuerdo en una teoría o postura” [10.2-K]. Es decir, se atribuye esa complejidad a la naturaleza del objeto de estudio y no a las diferentes perspectivas subjetivas e históricas que conformaron su interpretación. Parecería que los supuestos positivistas dominaran aún la percepción que ese grupo de docentes tiene de la ciencia, en contraste con el modelo dialógico que defendía el diplomado.

En los reportes de investigación el problema es de distinto signo. Predomina el caos organizativo de las diferentes partes del reporte IMRD. A veces repiten información en la introducción y la conclusión. En la metodología falta claridad a la hora de exponer los datos de la muestra y el instrumento. Hay un esfuerzo por ofrecer una escritura empírica, que dé cuenta de los pasos realizados y los datos obtenidos, pero no es clara la organización discursiva de ese reporte. Llama la atención, además, la falta de análisis de los datos (en gran parte estadísticos), como si la reproducción de los mismos fuera suficiente para dotarles de sentido.

3.3 Nivel lingüístico

En general, los textos tienen una ortografía aceptable aunque son frecuentes los problemas de puntuación. Pero el fenómeno lingüístico más importante es la reproducción estereotipada y desnaturalizada de los rasgos que los participantes asocian al discurso formal de la academia. En la tabla III se presentan ejemplos de esos casos de ultracorrección que parecen derivarse de una comprensión errónea del discurso académico: se prefiere escribir con más palabras que con menos y se abusa del uso técnico del lenguaje en lugar de optar por soluciones más comunes.

Tabla III. Rasgos lingüísticos de ultracorrección del discurso académico en los textos analizados

Fenómeno lingüístico	Ejemplo [texto]
Redundancias léxicas	“se construye a través de una buena construcción” [1.2-V] “es importante y de vital importancia” [10.2-K] “La selección fue aleatoria ya que se escoge aleatoriamente” [1.1-D]
Inadecuaciones léxicas	“En mi óptica...” [desde mi punto de vista] [7.1-V] “La pregunta versa en los siguientes...” [7.1-V]
Invenções léxicas	“Es dable mencionarse...” [6.1-K] “secuencia invariante” [9.1-D]
Cultismos	“coincidente con” [9.2-K] “situación disyuntiva” [1.1-D] “elemento fundante” [4.3-K]
Sustantivación abstracta	“la falta de credibilidad en la implicación de los adultos en la resolución de estas manifestaciones de violencia” [4.3-V] “se realizó la introducción a la problematización haciendo la recomendación de que este caso era...” [9.1-D]
Adjetivación enfática convencionalizada	“despiertan serias dudas” [5.2-D] “intuiciones extremadamente valiosas” [9.2-K]
Paráfrasis innecesarias	“mantener una estancia” [estar] [3.3-K] “desapercibidas para nuestro lente humano” [nosotros] [7.1-V]

El siguiente fragmento es parte de las conclusiones de una participante en su reporte de investigación. Su diagnóstico sobre la moralidad de los niños podría explicar bien lo que, a nuestro juicio, le ocurre a ese grupo de participantes en su desempeño escrito: “los niños no están acostumbrados a participar con mucha confianza, se observa que algunos les cuesta expresar sus ideas, sentimientos o puntos de vista de manera fluida, son temerosos, algunos solo repiten lo que la mayoría dice” [9.1-D].

En conclusión, el análisis de los textos revela falta de competencias pragmáticas, retóricas y lingüísticas en la elaboración de ese tipo de textos. Su escritura académica tiende a exagerar rasgos que los autores malinterpretan como "académicos" de esa prosa (erudición irrelevante, lenguaje hiperformal, terminología disciplinar), así como una débil capacidad crítica para sustentar la posición de los autores respecto a la teoría del curso. En definitiva, es una escritura que aún no se libera del peso institucional del discurso escolar (textos escritos para agradar al evaluador, para mostrar recursos verbales y conceptuales que aún no se dominan), dirigida a la reproducción de una tradición letrada heredada, más que a la construcción de una literacidad crítica que empodere a estos autores, docentes de escuela pública, como agentes de cambio educativo. En términos de Bajtín (1985), predomina la ventrilocución sobre la construcción polifónica.

3.4 Análisis de entrevistas: escritura académica para la innovación educativa

A diferencia de lo que revelan los textos, las entrevistas testimonian una conciencia muy clara de las características del ensayo y el reporte de investigación. Basten estos ejemplos: "el ensayo establece una postura más personal sobre el tema establecido" [4.3], "la estructura de un artículo IMRD [...] exige una perspectiva más objetiva y, por tanto, exige, que te apegues a una estructura perfectamente establecida" [4.1]. Según los entrevistados, no es que desconozcan la importancia de la argumentación en el ensayo, sino que no saben cómo articular ese proceso argumentativo en el texto. Es decir, carecen de recursos y estrategias retóricas para desarrollar su propia voz en el discurso académico. No se trata, por tanto, como propondría Bernstein (1975), de un conflicto entre los códigos elaborados de la ciencia y el código restringido de su entorno experiencial como docentes, sino de una insuficiente competencia y familiaridad en esos géneros de escritura académica. En el artículo, en cambio, el problema es la falta de experiencia previa en la lectura y escritura de ese género, lo que no deja de llamar la atención en docentes con un título de maestría, siete de los diez entrevistados poseen el grado.

Las entrevistas ayudan a explicar la incongruencia argumentativa y la falta de cohesión en el registro y discurso de los textos. Y es que, en muchos casos, la escritura en equipo contó con dificultades logísticas que empobrecieron el potencial colaborativo de esas tareas. Los siguientes testimonios ilustran ese particular viacrucis: "Hubo poca participación, poca retroalimentación, hubo semanas en que nadie aportó información y me sentí como si trabajara en solitario" [9.2]; "coordinarnos, es decir, cada uno, con su propia organización, horarios y formas de trabajo, fue difícil" [6.1]; "No teníamos un horario para platicar" [6.2].

Un problema añadido fue el enfoque de la colaboración, concebida más bien como distribución de tareas parciales que alguno de los miembros se encargaba finalmente de ensamblar, en consonancia con las prácticas de trabajo académico habituales en estos participantes, de signo más individualista y presencial. De hecho, los foros en línea sirvieron en muchos casos para ponerse de acuerdo en la organización del trabajo y no tanto para generar discusiones intelectuales. Así que la riqueza intelectual de esos procesos colaborativos, en términos de construcción conceptual derivada de la confrontación de perspectivas, fue limitada.

Sí se documentan, no obstante, algunas excepciones relacionadas específicamente con la revisión mutua de los trabajos escritos: "intercambiábamos textos, hacíamos esa valoración y revisión para mejorarlo" [4.3]; "enviaban la información y leía todo para redactar y estructurar lo solicitado, una vez realizado se los enviaba para revisión y ajustes, así lo trabajamos en equipo" [8.3].

Sin embargo, los entrevistados señalan otros aprendizajes que no se refieren a la escritura académica, sino al desarrollo moral. En concreto, a la toma de conciencia de la diversidad y a la comunicación efectiva y empática entre los miembros del equipo: "[descubrí que] lo que cada uno hace en su contexto laboral vivencial no es igual debido a que hay zonas escolares ubicadas en contextos diversos, algunos en zonas urbanas y otras no cuentan con muchos servicios y la

percepción del problema es diferente” [8.3]; “conocí de forma directa el pensamiento de los otros y sus formas de manifestar su sentir, mantuve mayor cercanía con personas” [3.1]; “lo comuniqué a mi equipo de la forma más asertiva que pude y al parecer se solucionó” [10.1].

Estos testimonios respaldan la importancia destacada por Howe (2013) del aprendizaje entre pares como dinamizador de aprendizajes que no suelen contemplarse en el currículum oficial. En el caso concreto de este diplomado, dirigido en última instancia a la construcción de ambientes escolares más armónicos, el beneficio de desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la solidaridad es crucial.

Para muchos participantes esta fue la primera vez que participaban en un curso en línea y uno de sus primeros esfuerzos fue familiarizarse con la lógica de la plataforma virtual. Pero más allá de las dificultades tecnológicas, en sus entrevistas mostraron una actitud de apertura al aprendizaje digital y valoraron positivamente muchos de los recursos que ofrecía la plataforma, como videos tutoriales [8.2], acceso a bibliotecas digitales [8.2], objetos multimedia interactivos [7.2] y las instrucciones y documentos de ejemplos ligadas a las actividades del curso [10.1]. Como resumen, a modo de eslogan, uno de los entrevistados dice: “aprendes algo cada vez que ingresas” [4.3]. Esos recursos, según sus palabras, les ayudaron a mejorar su desempeño escrito en las tareas.

No obstante, su experiencia más sorprendente fue el descubrimiento del potencial social de la tecnología digital. Por ejemplo, varios reportan la impresión que les causó el uso de blogs: “Con lo del blog, andaba investigando por todos lados, les compartía a mis compañeros, quería saber qué situaciones de *bullying* podría rescatar, me sentía fascinada de haber creado un blog, era mi espacio” [4.3]; “Es una muy buena ventana si se aprovechara al 100%, esa realmente es la motivación, poder dar a conocer algo de ti, cuando les digo a los alumnos que van a ver su trabajo de videos de casos” [8.2].

Lo paradójico es que la plataforma ofrecía un espacio de foros de discusión para la elaboración de las actividades, como ya se ha comentado, y sin embargo los participantes no muestran el mismo entusiasmo ni parecen sentirlos como suyos, a diferencia de lo que reportan respecto al blog, lo que confirma el potencial dialógico de las nuevas redes digitales señalado por Lankshare y Knobel (2008).

3.5 Escritura académica y su incidencia en la identidad docente

Uno de los lugares comunes en las entrevistas es la conciencia de los participantes de que su rol como maestros no está limitado a la docencia en el aula. Enseñar, como dice uno de los testimonios, “va más allá de transmitir conocimiento” [9.2]. En un diplomado sobre desarrollo de competencias morales eran esperables las alusiones al papel del docente como guía ética del alumno (“ser maestro es ser guía, mediador, orientador, modelo” [9.2]). Pero lo que expresan de manera más vehemente es su deseo de generar cambios en las escuelas, y hacerlo –además– a través de la escritura académica. En la figura 1 se conceptualizan las maneras en las que los participantes reportaron haber transferido aprendizajes relacionados con la escritura académica a sus entornos educativos y personales.

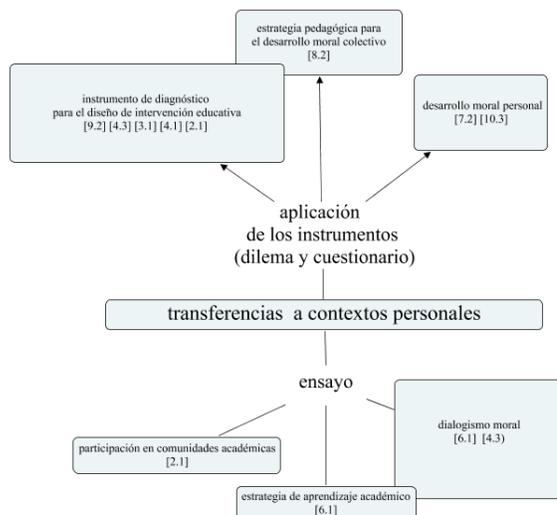


Figura 1. Transferencias de aprendizajes relacionados con la escritura académica reportados por los participantes en entrevista

Como puede verse en la figura 1, el género del reporte IMRD proporcionó a los participantes instrumentos de investigación que aplicaron en sus escuelas para establecer diagnósticos de los problemas y proponer intervenciones educativas informadas. A continuación se expone una lista de testimonios que ilustran la riqueza de esas transferencias:

(...) esto nos dio pie a que como Supervisión Escolar, lleváramos a las 14 escuelas este trabajo, haciendo el mismo diagnóstico. [...] empezamos a conformar un diagnóstico más completo y llevar el tema al consejo técnico, para generar conciencia de la importancia que tienen asuntos como la violencia escolar, [...] empezamos a involucrarnos todos. En un primer momento fui yo solo, pero después se involucró a Directores Escolares y en un tercer momento a docentes [9.2]

(...) me dan pauta para conocer qué situaciones de riesgo tienen los alumnos, aquellos indicadores que pueden alertar a los maestros y por qué no en pensar en un plan de acción para trabajar con docentes, alumnos y padres de familia [4.3]

He compartido con los colectivos docentes en las sesiones de capacitación y actualización la necesidad de diseñar soluciones a casos escolares donde es necesario informar, intervenir y notificar resultados para resolver situaciones difíciles en la escuela [3.1]

Estamos trabajando un proyecto para consolidar Comunidades de Aprendizaje para apoyar la mejora del logro educativo [...]. Así que retomamos la preocupación e interés que eso les generó para que partiéramos de un análisis de los resultados de cada una de sus escuelas, que se profundizara en la investigación de la propuesta (pues la información que nos llegó vía estructura educativa fue muy escasa) y que se observara de manera reflexiva las posibilidades de implementación y avance, pero todo por escrito [4.1]

(...) hicimos la propuesta de trabajar varias acciones al interior de nuestras escuela y de ello se derivaron los proyectos para realizar un taller sobre manejo de emociones y una página o Blog donde ir compartiendo nuestras actividades escolares [2.1]

Los instrumentos (el dilema y el cuestionario) no sólo fueron empleados para generar diagnósticos, como pedían las tareas del curso. Los docentes los llevaron a su propio terreno y los utilizaron como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias morales en los niños y en docentes ("trabajé con equipos operativos, les pedía que propusieran por escrito una forma de mejorar su rendimiento escolar, ellos empezaron a poner normas dentro del grupo" [8.2]). Incluso

dos de los entrevistados comentaron que utilizaron esas técnicas de investigación para lidiar con sus dilemas éticos personales [7.2] y [10.3].

Respecto al ensayo, las principales transferencias tienen relación con su valor como escritura epistémica, en términos muy similares a los ya planteados por Scardamilia y Bereiter (1985) y Sommers (1982): “No se trata de escribir por escribir... aprendes a establecer criterios propios” [4.3]; “[escribir un ensayo te lleva a] vivenciarlo y retomar los conceptos” [6.11]. Hay un testimonio, incluso, de que el ensayo sirvió de inspiración para la participación de una maestra en una serie de ponencias [2.1].

En definitiva, si del artículo de investigación tomaron instrumentos concretos que aplicaron al análisis de sus realidades escolares, del ensayo obtuvieron un tipo de escritura útil para la construcción crítica de conocimiento dentro de sus propias trayectorias académicas.

IV. Discusión

A juzgar por los ensayos y reportes de investigación que escribieron en este diplomado, los docentes presentan problemas de diverso calado en su proceso de alfabetización académica. La falta de experiencia que reportan en sus entrevistas en lectura de artículos de investigación mueve a repensar el diseño de la formación magisterial si lo que se pretende, como apuntan las últimas décadas de reformas educativas, es contar con un profesorado con más amplias capacidades académicas. Por ello, la alfabetización académica (Carlino, 2013) debería ser un componente estratégico en esos programas de formación docente.

Similarmente, debería insistirse en fomentar estrategias de lectura intertextual (Vega, Bañales y Reyna, 2013) que desarrollen una comprensión más dialógica y crítica del conocimiento, en concordancia con lo señalado por Hernández (2009) y Fernández-Cárdenas (2014). El presente artículo agrega el impacto positivo que tuvo ese enfoque dialógico en la capacidad de los participantes para cuestionar su propia pedagogía.

En el caso específico del trabajo con géneros persuasivos como el ensayo, se confirma la falta de pericia de los diplomantes en el manejo de técnicas y estrategias retóricas argumentativas que estudios como el de Castro y Sánchez (2013) ya señalaron en alumnos de educación superior. Este caso también refuerza la necesidad de que el aprendizaje de la escritura académica se plantee de forma situada, en torno a géneros discursivos concretos y con una pedagogía que guíe la toma de conciencia de las características lingüísticas, retóricas y pragmáticas de los textos.

Pero más allá de sus fallas técnicas de redacción, los ensayos y reportes de los docentes en este diplomado revelaron fundamentalmente un uso conservador de la escritura académica. Su propia voz se enmascara y opaca, y finalmente se disuelve en un discurso científico sobreactuado que les resta poder como sujetos activos de la educación y consagra implícitamente una visión monológica de la ciencia. Una perspectiva dialógica crítica ayudaría a reducir la distancia que sienten los participantes ante la formalidad de los géneros académicos.

Las entrevistas, en cambio, revelaron lo contrario, es decir, la conciencia de los participantes de la utilidad de la escritura académica para generar cambios y transformar la realidad de sus contextos educativos. La alfabetización académica, en este caso, no sólo supuso el desarrollo de competencias intelectuales sino también un estímulo para el empoderamiento de los maestros en su actuar educativo y unas herramientas y estrategias concretas para llevar a cabo sus acciones.

En cuanto a la utilidad de esta experiencia formativa como trampolín para la inserción de los docentes como participantes legítimos en la comunidad discursiva académico-científica (específicamente en el campo de la psicología moral) los resultados revelan una reelaboración de

los docentes de ese sentido dialógico de la escritura académica. No parecen tan interesados, de hecho, en formar parte de una comunidad científica como de apropiarse de algunos capitales simbólicos (como los instrumentos de investigación, el pensamiento crítico, sus estrategias de conocimiento inductivo y empírico) para trasladarlas a su propia comunidad natural, la de sus escuelas, en las que desean contribuir (y liderar, en muchos casos) a cambios educativos.

Desde un marco sociocultural, por tanto, la valoración de una experiencia educativa no puede sólo depender de estándares de calidad externos, ni de productos o competencias definidas de antemano por el currículum oficial. El punto de vista de los aprendices y el valor y significado que pueden dar a determinadas experiencias formativas debe ser también considerado e integrado en las agendas de las políticas educativas.

La tecnología digital resultó útil como plataforma de información, pero no se optimizó su capacidad para generar procesos colaborativos de escritura académica. Las experiencias más positivas de aprendizaje en esos equipos se dieron en las relaciones personales a distancia entre los participantes, las cuales ofrecieron valiosas oportunidades para conocer contextos y problemáticas educativas diferentes a las personales. Los participantes dispusieron, con ello, de un conocimiento más amplio y rico de la educación y, eventualmente, desarrollaron actitudes de respeto y tolerancia hacia esa diversidad.

Para potenciar estos aprendizajes sociales y morales y fortalecer aquellos relacionados directamente con la escritura colaborativa, sugerimos diseños instruccionales que promuevan interacciones de naturaleza más informal (Lankshear y Knobel, 2008; Piscitelli, Adiame y Binder, 2010; Reyes, Fernández-Cárdenas y Martínez, 2013), por una parte, y que insistan en la construcción dialogada del proceso de conocimiento, con foros de discusión animados con preguntas estratégicas, resolución de problemas o dilemas éticos.

Agradecimientos

Este estudio fue financiado por el Instituto de investigaciones Dr. José María Luis Mora y contó con la colaboración de la Secretaría de Educación Pública del Estado de México. Extendemos el agradecimiento a los participantes del diplomado, quienes aun en estos tiempos adversos para la percepción de su profesión en el país, demuestran día a día su compromiso con la educación.

Referencias

- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, Trad.). México: Siglo XXI.
- Bazerman, C. (2004). Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people. En C. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-339). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: beyond writing to learn. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 279-294). Fort Collins, CO: The Clearinghouse.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: towards a theory of educational transmissions* (Vol. III). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART57002>

Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (Coords.). (2013). *Lenguaje y educación*. México: Fundación SM/Consejo Puebla de Lectura/estudios IDEA. Recuperado de <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/lye.pdf>

Cassany, D. (2008a). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.

Cassany, D. (2008b). Metodología para trabajar con géneros discursivos. En P. Salaburu e I. Ugarteburu (Eds.). *Especialitateko Hizkerak Eta Terminologia III*. (pp. 9-24). País Vasco: Universidad del País Vasco.

Castro, M. C. y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART57007>

Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 179-183.

Ellison, N. B. y Wu, Y. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia & Hypermedia*, 17(1), 99-122.

Fernández-Cárdenas, J. M. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica*, 43, 1-21. Recuperado de http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=646_el_dialogismo_secuencialidad_posicionamiento_pluralidad_e_historicidad_en_el_analisis_de_la_practica_educativa

Fernández-Cárdenas, J. M. y Piña-Gómez, L. (2014). El oficio del escritor académico: un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 187-212. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART60008>

Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Londres: Routledge.

Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10(19), 11-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf>

Hine, C. (2005). *Virtual methods: Issues in social research on the Internet*. Nueva York: Berg.

Howe, C. (2013). *Dialogue and learning in small group contexts. Learning mechanisms and implications for practice*. Conferencia presentada en el II Coloquio Internacional "Interacción, diálogo y aprendizaje escolar", Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Jiménez Lozano, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 603-630. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00388>

Jones, J. W., Murk, P. J. y Jones, D. (2010). Collaboration in scholarly writing. *Academic Exchange Quarterly*, 14(4), 105-111.

Kuhn, T. (1998). *La estructura de las revoluciones científicas*. (4a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Lankshear, C. y Knobel, M. (2003). La investigación docente y la reforma educativa democrática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 705-731. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART00392>

Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: Morata.

Monzón, L. (2011). El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo. *Perfiles Educativos*, 33(131), 80-83. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-131-80-93

OCDE (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Reporte técnico. Autor.

Ortega, I. M. (2001). Tradición y modernidad en la educación normal. Entre la continuidad y la ruptura de la cultura normalista. *Tiempo de Educar*, 3(6), 39-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31103603>

Piscitelli, A., Adiame, I. y Binder, I. (2010). (Comp.). El proyecto Facebook y la Posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Barcelona: Ariel. Recuperado de http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/4

Popper, K. R. (1962). *La lógica de la investigación científica*. (Trad. V. S. de Zavala). Madrid: Tecnos.

Ramírez-Rosales, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 98-113. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/57/ramirezpdf>

Reyes-Angona, S., Fernández-Cárdenas, J. M. y Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 507-535. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART57008>

Román, M. y Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/44073/RVE104RomanMurillo.pdf>

Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156. Obtenido de <https://faculty.unlv.edu/nagelhout/ENG714f10/SommersStudentWriting.pdf>

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage learning.

Vega, M. A., Bañales, G. y Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461-481. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART57006>