

Significados sobre escritura académica en un curso de actualización docente a distancia

DOI: 10.25009/cpue.v0i36.2836

Recepción: 03 de noviembre de 2021

Aceptación: 16 de agosto de 2022

Irán Guadalupe Guerrero Tejero

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

iranguerrero@filos.unam.mx

ORCID: 0000-0003-0055-636X

Resumen

Diferentes investigaciones han señalado desde hace varias décadas la importancia de examinar las creencias, supuestos y representaciones de los docentes sobre la escritura en la universidad. En menor medida se ha explorado de qué manera se modifican esas ideas. Este trabajo, de corte cualitativo, exploró los significados que un grupo de docentes universitarios atribuye a la escritura académica, antes y después de participar en un curso a distancia. Se emplearon referentes teóricos de la literacidad académica y del análisis del discurso guiado por una perspectiva etnográfica, para analizar los foros, las sesiones virtuales, así como la evidencia escrita producida en el contexto del curso. Los resultados muestran que los docentes reflexionaron y analizaron sus experiencias e introdujeron a su discurso aspectos de socialización y literacidad académica. Esto confirma la necesidad de propiciar espacios de diálogo y reflexión docente para generar ideas alternas sobre estos procesos.

Palabras clave: escritura académica; literacidad académica; educación a distancia.

Teacher's Meanings about Academic Writing in a Distance in-service Teacher Education Course

Abstract

Research has pointed out for several decades the importance of examining teachers' beliefs, assumptions, and representations about writing in the university. To a lesser extent, the way in which these ideas are modified has been explored. This qualitative work explored the meanings that a group of university teachers attribute to academic writing, before and after participating in a distance in-service teacher education course. Theoretical referents of academic literacy and discourse analysis guided by an ethnographic perspective, were used to analyze the forums, virtual sessions, as well as the written evidence produced in the context of the course. The results show that the teachers reflected and analyzed their experiences and introduced aspects of socialization and academic literacy to their discourse. This confirms the need to promote spaces for dialogue and teacher reflection to generate alternative ideas about these processes.

Key words: academic writing; academic literacy; distance education.

Significados sobre escritura académica en un curso de actualización docente a distancia

Introducción

Algunas estimaciones sobre titulación en las universidades mexicanas sugieren que la titulación es menor a 50% (Stincer & Blum, 2017). Aunque las universidades han creado nuevas modalidades de titulación, persiste la tradición de escribir un trabajo para titularse, con las correspondientes dificultades respecto a los procesos de escritura académica (Carlino, 2005; Castro & Sánchez, 2015; Colombo, 2014; García-Jiménez & Guzmán-Simón, 2016; Rodríguez & Leal, 2017; Stincer & Blum, 2017).

Ciertas dificultades parecen relacionarse con los supuestos que subyacen a las ideas de los docentes, los cuales podrían modificarse a partir de la reflexión (Hernández, 2009). El pensamiento pedagógico de los docentes es un marco de referencia conformado por teorías implícitas, creencias, expectativas y valores que influyen en sus interpretaciones, decisiones y acciones educativas (Monroy & Díaz, 2004). Por ello, “cobra especial importancia la explicitación, y, en su caso, cambio, de las concepciones que el propio profesorado tenga sobre la escritura académica” (Castelló, 2014, p. 357).

Desde hace varias décadas los estudios sobre escritura académica han analizado las concepciones y las representaciones que los docentes tienen acerca de ésta. Existen tres grandes vertientes de dichas investigaciones. La primera vertiente explora las concepciones entendidas como ideas que conducen a formas particulares de acción o decisión colectivamente esperadas. Estas investigaciones concluyen que entre los docentes predomina la idea de la escritura como habilidad universal, general y transferible; además dan cuenta de modos como los docentes ejercen prácticas de poder al revisar textos a los estudiantes (Lea & Street, 1998, 2006). Persiste entre los profesores la concepción técnica de la escri-

tura, entendida como un modo de demostrar o exponer saberes, y como una responsabilidad individual del estudiante que no necesariamente requiere orientación o enseñanza, excepto en casos remediales (Carlino, 2006; Carlino et al., 2013; Patiño, 2006). Estos estudios reportan una escasa presencia de la idea de escritura como herramienta epistémica (Guerrero, 2016; Serrano et al., 2012) e imprecisión sobre quién debe ser responsable de su enseñanza (Guerrero, 2016; Mallada, 2016). Sólo en la investigación de Sipavicius y Natale (2017) las docentes consideraron a la escritura académica como una práctica social específica de una cultura disciplinar y como un proceso que requiere de la atención de los profesores durante la etapa de formación.

La segunda vertiente de investigaciones analiza las representaciones sociales de los docentes sobre escritura académica. Los resultados de estos estudios confirman que predomina entre ellos una visión técnica de la escritura, que la concibe como un producto que se apega a ciertas convenciones, se reduce a los procesos de redacción, cumple funciones administrativas o sirve para evaluar conocimientos (Nájera & Murillo, 2015; Ortiz, 2015; Sánchez, 2020). Los docentes conciben la escritura como responsabilidad exclusiva de los alumnos y, aunque en algunos casos manifiesten interés por responsabilizarse de los procesos de enseñanza, en general los desplazan a docentes del área de lenguaje o a otras instancias (Nájera & Murillo, 2015; Sánchez, 2020).

La tercera vertiente de investigaciones ha demostrado que es posible modificar los significados, creencias, representaciones y concepciones de los docentes a partir de intervenciones pedagógicas presenciales (Lea & Street, 2006; López & Pedraza, 2012; Martins, 2013; Patiño, 2006). Sin embargo, aún son escasos los estudios que documentan cómo ocurren estos cambios en su pensamiento pedagógico, especialmente en procesos formativos a distancia. Desconocer cómo ocurren estas modificaciones restringe las posibilidades de diseñar propuestas formativas para docentes y desarrollar acciones para promover la escritura académica que la universidad requiere.

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación más amplia, enmarcada en un proyecto institucional,¹ que tuvo como objetivo implementar dos cursos de actualización docente en línea para fortalecer la escritura académica en los procesos de titulación en las modalidades abierta y a distancia de una universidad pública. A partir de los referentes teóricos del movimiento ACLITS (Academic Literacies, por sus siglas en inglés) (Lea, 2017; Street, 2015) y del análisis del discurso con perspectiva etnográfica (Gee, 2011; Gee & Green, 1998), se analiza de qué manera esta experiencia formativa contribuyó

1 Este trabajo fue realizado gracias al apoyo del proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME PE405620.

a modificar algunos significados que los docentes atribuyen a la escritura académica. Las preguntas que guiaron el estudio fueron: ¿Qué significados atribuyen los docentes a la escritura académica y con qué modelos de la literacidad académica se relacionan? ¿Qué oportunidades de aprendizaje ofrece un curso de formación docente para modificar o ampliar estos significados? Para dar respuesta a las mismas, primero se presentan los referentes teóricos que enmarcan el estudio, posteriormente se presenta la metodología y después los resultados, seguidos de su discusión. Finalmente, se ofrecen algunas conclusiones que responden a estos cuestionamientos.

1. Referentes teóricos

Este estudio se enmarca en los referentes provistos por el campo de la literacidad académica o ACLITS, el cual surge en el Reino Unido, analiza las formas en que las personas usan la cultura escrita para participar en diferentes espacios sociales, tiene una orientación ideológica y social, y considera los componentes culturales y contextuales en los que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura (Lea & Street, 1998). Desde este campo no hay sólo una forma de alfabetización académica, sino que son múltiples y plurales. Sostiene que para entender la naturaleza del aprendizaje académico es necesario investigar la comprensión que tienen tanto docentes y personal administrativo como estudiantes acerca de sus propias prácticas de lectura y escritura (Lea, 2017). ACLITS provee referentes teóricos y metodológicos para analizar las maneras en que los significados, textos, géneros y discursos particulares, son negociados y modificados en diferentes contextos sociales, culturales e institucionales (Lea, 2005). Este tipo de investigación permite contextualizar la relación entre lenguaje y aprendizaje en educación superior.

1.1 Oportunidades de aprendizaje y significados

Los estudios de ACLITS se relacionan con la teoría social del aprendizaje, la cual revela la naturaleza social y cultural del mismo, ya que lo define como participación social; así, entiende la construcción de significados como resultado de esos aprendizajes y de su participación en las comunidades de práctica (Lea, 2005; Wenger, 2009). Este trabajo no parte de la idea romantizada, y frecuente en entornos a distancia, de que al iniciar un curso se forma una comunidad de práctica, como advierte Lea (2005), sino que analiza la interacción existente en un grupo de docentes, para entender los significados y explicaciones que comparten respecto a la práctica de asesorar trabajos de titulación.

En este contexto, una oportunidad de aprendizaje se entiende como un fenómeno interaccional que va más allá de la presentación unidireccional de información y que incluye las acciones que una persona desarrolla para dar sentido a la información que se le presenta para aprender. Los estudiantes modifican su conocimiento existente basándose en la interpretación de esa información, ya que se les brinda una oportunidad de aprender cuando se les permite interactuar con la información, y darle sentido al realizar acciones como pensar en voz alta, discutir una idea con otro, o escribir la información de diferentes maneras (Tuyay et al., 1995).

El lenguaje permite esta construcción de sentido, es decir, la negociación y la construcción de significados al interior de las comunidades. Por lo tanto, no sólo es una representación de la práctica sino una fuente de evidencia para conocer los modos en los cuales se desarrolla la participación en la comunidad y se establecen relaciones entre aprendizaje, pensamiento y conocimiento (Lave & Wenger, 1991; Lea, 2005). En los ambientes constructivistas se involucra a los aprendices en la construcción del conocimiento a través de actividades colaborativas situadas, que generan reflexiones de lo que se está aprendiendo mediante la conversación con otros (Lea, 2005); de ahí deriva el interés de analizar los diálogos que tienen lugar dentro de una comunidad de profesores a través de una aproximación etnográfica a sus discursos. Este tipo de aproximaciones se vincula con el interaccionismo simbólico, una teoría que busca explicar el comportamiento humano en términos de significados (Spradley, 2016). Para esta teoría “el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan” (Blumer, 1982, p. 4). Debido a esta centralidad del significado se requiere de una teoría y una metodología específica para investigarlo.

Gee (2008) plantea una teoría del significado desde una aproximación sociocultural al lenguaje; esto implica que no se centra exclusivamente en la dimensión lingüística, sino que analiza la influencia de lo social y lo cultural. Sostiene que los significados de las palabras no son fijos ni estables, ni se reducen a definiciones localizadas en las mentes de las personas (conceptos), sino que están arraigados a las prácticas sociales, conectados a teorías sociales (modelos culturales) y abiertos a negociación e impugnación. Por ello, los significados pueden variar a través de los contextos, los tiempos o los grupos, y responder a diferentes intereses sociales. Para este autor, las palabras y sus significados se vinculan a otros conocimientos y creencias, encapsuladas en historias, teorías o metáforas que él denomina modelos culturales y que define como visiones emblemáticas de la realidad típica o normalizada (Gee, 2008). Estos modelos culturales simplifican y ayudan a lidiar con la complejidad al sustentar nuestras elecciones y supo-

siciones. Los modelos culturales permiten comprender los significados de las palabras de manera diferente en diferentes contextos, e incluso negociar nuevos usos de una palabra para nuevos contextos.

En este trabajo se estableció una relación de equivalencia teórica entre los modelos culturales (Gee, 2008) y los modelos de literacidad académica de Lea y Street (1998), pues estos últimos documentan las explicaciones más frecuentes sobre escritura académica que se han registrado entre docentes e investigadores. Además, explican las diferentes interpretaciones que hacen los docentes sobre los problemas de escritura académica de los estudiantes universitarios y los modos diversos de proceder ante dichos problemas.

1.2 Los modelos de la literacidad académica

Lea y Street (1998) señalaron que la investigación e intervención educativa sobre escritura académica podía clasificarse en tres modelos: el de las habilidades de estudio, el de la socialización académica y el de las literacidades académicas. Estos modelos no son lineales, sino que están interrelacionados o encapsulados uno dentro de otro. Tanto en la enseñanza como en la investigación, los problemas de escritura adquieren significados diferentes si se analizan desde uno u otro modelo.

El modelo de las habilidades de estudio parte de la idea de que existe un déficit en la escritura de los estudiantes y se interesa por solucionarlo. Concibe a la escritura como una habilidad individual y cognitiva. Se centra en las características superficiales de la forma del lenguaje, y supone que los estudiantes pueden transferir sus conocimientos y habilidades de escritura y alfabetización sin problemas de un contexto a otro. Sus acciones pedagógicas frecuentemente son los cursos remediales para subsanar el déficit. Entre las fuentes que conforman este modelo están la psicología conductual y experimental, así como el aprendizaje programado (Lea & Street, 1998, 2006).

El modelo de la socialización académica aborda la aculturación de los estudiantes en discursos, géneros disciplinarios o asignaturas, y concibe a la escritura como medio transparente de representación. Los estudiantes adquieren las formas de hablar, escribir y pensar que caracterizan a los miembros de una comunidad disciplinaria. Este modelo presupone que los discursos y géneros disciplinarios son relativamente estables y las culturas académicas, homogéneas; una vez que los estudiantes han aprendido y entendido las reglas básicas de un discurso académico particular, son capaces de reproducirlo en otro sin problemas. Sus acciones pedagógicas se basan en la inducción de los estudiantes a una nueva “cultura”, o en la orientación y la interpretación de la tarea de

aprendizaje. Entre sus fuentes están la psicología social, la antropología y el constructivismo (Lea & Street, 1998, 2006).

El modelo de las literacidades académicas (la aproximación que ha desarrollado ACLITS), considera a la lectura y la escritura como prácticas sociales, como cuestiones a nivel de epistemología e identidades en lugar de habilidades o socialización. Es similar en muchos aspectos al modelo de socialización académica, pero para este modelo existen diferencias sobre lo “que cuenta” como conocimiento o escritura en cualquier contexto académico particular. Considera a las instituciones en las que se realizan estas prácticas como sitios de discurso y poder. Plantea que las demandas de alfabetización de los planes de estudios implican una variedad de prácticas comunicativas, géneros, campos y disciplinas, y que en el esfuerzo de cumplir con estas demandas, los estudiantes deben modificar y desplegar un repertorio de prácticas lingüísticas apropiadas para cada entorno, además de manejar los significados e identidades sociales –lo que puede originar conflictos afectivos e ideológicos–. Sus acciones pedagógicas se centran en el análisis de prácticas (Lea, 2017; Lea & Street, 2006). Entre sus fuentes están los nuevos estudios de literacidad, el análisis crítico del discurso, la lingüística funcional sistémica y la antropología cultural.

Hasta la fecha, tanto a nivel universitario como en los niveles elemental y secundario, el modelo de competencias y la socialización académica han guiado predominantemente el desarrollo de los planes de estudio y las prácticas de instrucción, así como la investigación (Lea & Street, 2006). Cabe señalar que estos tres modelos presentan empalmes a nivel teórico. Por ejemplo, tanto el modelo de socialización académica como el modelo de las literacidades académicas centran la atención en la relación entre la epistemología y los actos de escritura y alfabetización en áreas temáticas y disciplinas (Bazerman, 1988; Berkenkotter & Huckin, 1995, citados en Lea & Street, 1998, 2006). Este potencial epistémico de la escritura se refiere a que ésta nos permite escribir para aprender sobre un tema o una disciplina. Este ha sido un planteamiento central de trabajos latinoamericanos como los de Carlino (2002, 2003, 2004).

2. Procedimiento metodológico

Este estudio se orientó por las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué significados atribuyen los docentes universitarios a la escritura académica y con qué modelos de la literacidad académica se relacionan?
2. ¿Qué oportunidades de aprendizaje ofrece un curso de formación docente para modificar o ampliar estos significados?

Para dar respuesta a estas preguntas se realizaron dos cursos con duración de 40 horas cada uno, dirigidos a docentes de una universidad pública nacional, impartidos por tres docentes universitarias –a quienes se denominará facilitadoras en lo sucesivo– durante seis semanas, en la modalidad a distancia mediante una plataforma Moodle y sesiones sincrónicas semanales por Zoom (ver Tabla 1). En cada semana los participantes leyeron los textos sugeridos, realizaron actividades de aprendizaje, discutieron en los foros semanales —mediante participaciones escritas y asincrónicas— y trabajaron de manera colaborativa durante las sesiones sincrónicas. Los cursos, gratuitos y de asistencia voluntaria, fueron parte de las propuestas de formación y actualización que ofrece la institución, y tuvieron como objetivo contribuir al fortalecimiento de la titulación mediante el enfoque de las alfabetizaciones académicas.

Tabla 1. Descripción del curso

Semana	Descripción
1. Dificultades de los estudiantes durante los procesos de titulación.	Se analizaron las dificultades que enfrentan los alumnos de las modalidades abierta y a distancia con base en el enfoque de la literacidad académica.
2. Elementos prácticos y conceptuales sobre escritura académica.	Se abordaron los diferentes enfoques pedagógicos y de investigación sobre escritura académica.
3. Modalidades de titulación.	Se abordó la idea de género textual y sus vínculos con las modalidades de titulación.
4. Textos diversos sobre escritura académica.	Se revisaron lecturas de diferentes enfoques de escritura académica. Los participantes eligieron libremente un texto para profundizar.
5. Problematización de la escritura académica.	Se analizó un caso que documentaba situaciones institucionales, de elección del género textual y de interacción asesorado-docente.
6. Procesos de revisión, reescritura y ajuste de textos académicos.	Con base en el caso planteado, se analizaron vías para la revisión de textos considerando los postulados de la literacidad académica.

Fuente: elaboración propia.

En este artículo se analiza la primera emisión del curso, a la cual se inscribieron 23 docentes y concluyeron 14. Se dispuso de datos completos de 12 docentes: nueve profesores de asignatura, dos de tiempo completo y una técnica académica. Todos los docentes contaban con un posgrado y laboraban en tres facultades diferentes de la misma universidad. De los docentes, 10 impartían clases en las modalidades abierta y a distancia, y dos en la modalidad presencial. Todos, excepto uno, habían dirigido trabajos de titulación y habían

participado como sinodales en exámenes profesionales. Los docentes pertenecían a diferentes disciplinas (siete a pedagogía, dos a historia, una a literatura, una a bibliotecología, y otro a áreas de la salud).

Se recopiló información de diferentes fuentes (Miles et al., 2014), entre ellas, las intervenciones escritas de los docentes y de las facilitadoras en los foros de trabajo, las intervenciones orales –transcritas– de los participantes en las sesiones sincrónicas de Zoom, así como un conjunto de artefactos escritos, como las encuestas de entrada y salida, los productos individuales y colectivos elaborados por los docentes, y las retroalimentaciones de las facilitadoras.

Para analizar este corpus se empleó el análisis del discurso guiado por una perspectiva etnográfica (Gee, 2011; Gee & Green, 1998; Green & Bloome, 1997). Las aproximaciones basadas en el discurso permiten examinar las maneras en las cuales el conocimiento es socialmente construido en las aulas o en otros escenarios educativos, y proveen comprensión de los modos en los que se construyen oportunidades de aprendizaje a través del tiempo, grupos o eventos (Gee & Green, 1998). A pesar de que el análisis del discurso se ha empleado en otras investigaciones sobre entornos a distancia (Goodfellow, 2005; Montero & Kalman, 2018; Morán & Álvarez, 2012; Ruane & Lee, 2016), en este trabajo se añade la perspectiva etnográfica para examinar qué cuenta como aprendizaje en un entorno local, cómo y cuándo ocurren aprendizajes y cómo lo que se aprende llega a ser un recurso sociocultural para aprendizaje futuro del grupo y del individuo (Gee & Green, 1998).

Adoptar una perspectiva etnográfica para el diseño de investigación no debe entenderse como hacer etnografía o solamente usar herramientas etnográficas (Green & Bloome, 1997); más bien se trata de emplear una lógica no lineal, iterativa, recursiva y abductiva (Green et al., 2012) para comprender qué dicen y hacen los docentes, con qué propósitos, en qué condiciones y con qué consecuencias. Lo que le confiere a este estudio la cualidad etnográfica es el empleo de esta lógica para focalizar el estudio de aspectos particulares de la vida y las prácticas culturales de un grupo social.

La cultura es un sistema conceptual cuya superficie aparece en las palabras del lenguaje de la gente (Agar, 1994). Cuando la cultura “aparece” o se hace visible, el analista confronta su visión externa (ética) con las de las personas del grupo (émica), y se plantea preguntas sobre lo que ocurre y las raíces de ese fenómeno. Estos momentos se denominan puntos enriquecidos (Agar, 1994) y funcionan como un anclaje para explorar las raíces o rutas asociadas con ese significado, evento, proceso o práctica cultural. En este estudio se consideraron los puntos enriquecidos como unidad de análisis. Desde

una perspectiva etnográfica, el significado de este segmento de la vida social o situación (Gee & Green, 1998) deriva no del contenido de las palabras, sino de su relación con lo que sucedió antes, lo que aconteció después y lo que permitió entender lo que hicieron los miembros de este grupo.

La reconstrucción de estas situaciones hizo posible la integración de casos expresivos –*telling cases*– (Mitchell, 1984), que son una presentación detallada de datos etnográficos relacionados con alguna secuencia de eventos, a partir de los cuales el analista busca hacer alguna inferencia teórica. Lo que distingue a un caso expresivo no es la representatividad o el tamaño, sino los detalles o particularidades que ayudan a explicitar ciertos aspectos que no se han documentado o analizado previamente (Heath & Street, 2008).

Para construir los casos expresivos, primero se realizó una codificación abierta de todo el corpus, empleando un *software* de análisis cualitativo. Posteriormente, se agruparon los códigos y se clasificaron los diferentes significados de escritura académica que expresaron los docentes antes y después del curso. A partir de esta estrategia se identificaron irregularidades y puntos enriquecidos (Agar, 1994) respecto a los patrones cotidianos de lo que ocurría en el grupo de docentes, y se hizo una reconstrucción de diferentes eventos previos o posteriores asociados.

Estos casos fueron examinados a partir del análisis del discurso, el cual no se centra solamente en la forma o función del lenguaje, sino en los significados situados y en los modelos culturales que construyen o reconstruyen los integrantes al interactuar dentro de un grupo social (Gee, 2008; Gee & Green, 1998). Por lo anterior, no se analizaron los detalles estructurales del lenguaje –enfoque que prevalece en la lingüística– sino las referencias textuales, como una herramienta heurística que permite identificar las maneras en las que el discurso se vincula con significados sociales, culturales y políticos compartidos en un grupo social, al señalar su relación con textos y contextos pasados o futuros (Gee, 2011; Gee & Green, 1998). Para el análisis se emplearon dos de las siete herramientas que propone Gee (2011) para analizar lo que las personas hacen con el discurso. La herramienta “actividades” permite explorar cómo los usos del lenguaje permiten a las personas realizar acciones reconocidas social, institucional o culturalmente; así como las maneras en las que los grupos sociales o instituciones apoyan y norman estas actividades. La herramienta “identidades” examina cómo los participantes usan el lenguaje para ser reconocidos en cierto rol o para construir cierta identidad.

La validez del análisis se verificó mediante los criterios de convergencia y cobertura (Gee & Green, 1998). Se analizó la convergencia entre los datos obtenidos de las diferentes

fuentes de información, pues se aplicaron los mismos criterios analíticos a los datos provenientes de todas las fuentes. Asimismo, se procuró la descripción detallada de los datos (Maxwell, 2019). La dimensión ética de este estudio se cuidó al conservar la confidencialidad y el anonimato de los profesores participantes.

3. Resultados

3.1 La responsabilidad colectiva en la enseñanza de la escritura académica

Se presenta el caso expresivo de Emma, una docente universitaria, quien había ingresado en años recientes como profesora de asignatura a distancia y también coordinaba un programa de posgrado en otra universidad. Al momento del curso dirigía dos trabajos de titulación y había participado como sinodal en dos exámenes profesionales. Emma señaló en las encuestas de entrada y en los primeros foros del curso que sus experiencias de escritura académica en la universidad habían sido guiadas y fáciles, que la escritura le permitía transformar sus ideas y aprender, y que su proceso de titulación de licenciatura había sido complicado por los trámites administrativos. Durante las interacciones del foro dos, se identificaron momentos en los que Emma precisó el significado de escritura epistémica y reflexionó sobre la responsabilidad colectiva de la enseñanza de la escritura académica en la universidad.

Evento 1

En la segunda semana del curso se solicitó a los docentes leer dos textos relacionados con el enfoque de las alfabetizaciones académicas y responder en el foro a la pregunta ¿Por qué y cómo nos puede resultar útil el enfoque de alfabetizaciones académicas? La Tabla 2 presenta la intervención de la docente Emma. La columna de la izquierda muestra la participación dividida en segmentos para facilitar la presentación de resultados. La columna de la derecha identifica las referencias textuales, pasadas o futuras, que se localizaron en el segmento de la izquierda y que fueron marcadas con cursivas.

Tabla 2. Participación de la maestra Emma en el foro

Segmentos	Referencias textuales
<p>1. Para dar respuesta a esta pregunta voy a partir de la cita “la escritura es más que una tecnología, una herramienta epistémica o una habilidad”; aquí <i>me enfrenté al primer cuestionamiento propio, ¿qué es la escritura epistémica?</i> Por ello, cuando leí a Carlino (2002) y me encuentro que la Función epistémica en la escritura es la reelaboración del propio conocimiento, <i>recordé que a mis alumnas de primer semestre ... les pregunté si alguien las había enseñado a escribir, pues me percaté de las carencias que presentaban</i> en redacción, uso de vocabulario y de argumentación, a lo que ellas me respondieron que nadie les había hecho esa pregunta.</p>	<p>Cuestiona y precisa el significado actual que atribuye a la función epistémica de la escritura. Refiere a la lectura realizada en el curso para precisar el significado actual de escritura epistémica. Recuerda un momento pasado de su experiencia docente.</p>
<p>2. Lo antes señalado <i>me causó extrañeza y hasta cierta incomodidad</i>, pues damos por sentado que por haber llegado a Educación Superior, alguien antes que nosotros, <i>debió haber realizado esa tarea</i>.</p>	<p>Analiza y reflexiona sobre el recuerdo. Emplea los planteamientos de la lectura para analizar dicho recuerdo.</p>
<p>3. Pero lo que <i>me causó literal, un estado de shock, fue darme cuenta</i> que no son ellos como estudiantes los que deben cargar con la totalidad del peso de estas limitaciones, <i>sino que es responsabilidad de todos, desde los que gestionamos la educación hasta los docentes (aquí también me incluyo)</i> que somos los que implementamos el currículum y quienes debemos, desde la disciplina que impartimos, estar obligados a brindar orientación y apoyo para que ellos (los estudiantes) puedan “apropiarse del sistema conceptual-metodológico y también de las prácticas discursivas” (Carlino, 2002, p. 2). <i>Pues todos sin excepción somos partícipes de esa formación.</i> (jueves, 25 de junio de 2020, 20:48)</p>	<p>Usa un marcador afectivo para señalar su sorpresa ante su reflexión y se percata de la responsabilidad colectiva en la enseñanza de la escritura. Concluye sugiriendo una nueva manera de actuar en el futuro.</p>

Fuente: elaboración propia.

Emma citó un fragmento del texto leído y señaló que dicho texto le planteó un cuestionamiento: “¿qué es la escritura epistémica?”. Ella afirmó al inicio del curso que la escritura académica le permitía transformar sus ideas a nivel personal, pero en esta intervención del foro ella precisa la función epistémica de la escritura en tanto posibilita la reelaboración del conocimiento con base en la literatura proporcionada.

En el segundo segmento Emma hace una referencia textual a un evento pasado de su experiencia docente en el que partió de la idea del déficit en sus alumnas para cuestionarlas sobre cómo aprendieron a escribir: “les pregunté si alguien las había enseñado a escribir”. El recuerdo le provoca un sentimiento de “extrañeza y hasta cierta incomodidad”. Sus elecciones de lenguaje indican que ella está adoptando la posición de una

docente que se cuestiona a sí misma, pues se percata de que atribuyó a otros docentes de niveles previos la responsabilidad de haber enseñado a escribir a estas alumnas. Además, la expresión “me percaté de las carencias” sugiere que ella actuaba bajo la lógica deficitaria que describe el modelo de las habilidades, al centrarse en las debilidades de los aspectos formales de los textos de los estudiantes (Lea & Street, 1998, 2006).

En el tercer segmento Emma usa la expresión “me causó literal, un estado de shock” como un marcador afectivo que indica que está impresionada y sorprendida. Estos marcadores afectivos comunican las actitudes o valores de los hablantes (Gee, 2011). Emma se siente sorprendida al darse cuenta de que la responsabilidad de la escritura es una tarea conjunta de diferentes actores universitarios. El registro del lenguaje sugiere que ella internaliza esta reflexión al percatarse de que la enseñanza de la escritura “es responsabilidad de todos”. Lo anterior sugiere una modificación identitaria (Gee, 2011), pues Emma transitó de ser una docente que cuestionaba a otros profesores por ser responsables del déficit escritural de los estudiantes, a ser una docente que se cuestiona a sí misma y se hace partícipe de la responsabilidad colectiva de la enseñanza de la escritura en la universidad. Esto se refleja en expresiones que aluden a esta labor conjunta como “aquí también me incluyo” o “todos sin excepción somos partícipes”. Su intervención, además, sugiere acciones futuras: incluirse, participar, orientar y apoyar a los estudiantes en los procesos de escritura académica en la universidad.

Evento 2

Posteriormente, en el mismo foro, Emma dialogó con dos colegas sobre la necesidad de enseñar a escribir, de manera transversal, en la formación del estudiante y a través de la práctica (Tabla 3).

Tabla 3. Diálogo entre docentes

Docente	Participación	Referencias textuales
Alba	En este sentido, la reflexión que construyo de los documentos leídos es la importancia de <i>establecer mecanismos dentro del curriculum [sic] de manera transversal en la formación profesional de los estudiantes</i> , la lectura y escritura de textos académicos, desde diferentes estrategias, para ello se requiere que los docentes implementen en sus cátedras elementos y actividades lúdicas para la construcción de escritos académicos. (jueves, 25 de junio de 2020, 21:40)	Abre el diálogo. Alude a la importancia de enseñar escritura académica de manera transversal al currículum.

Docente	Participación	Referencias textuales
Laura	Nosotros los profesores somos los guías que debemos generar estrategias en el proceso de enseñanza. (viernes, 26 de junio de 2020, 21:07)	Responde. Concuerda y señala la necesidad de generar estrategias.
Emma	Concuerdo con ustedes en la idea de que es necesario establecer mecanismos dentro del curriculum [sic] de manera transversal en la formación profesional del estudiante, pues para aprender a leer y escribir los textos académicos que se le demanda al alumno de educación superior, debe hacerlo desde la práctica. Aquí yo me decanto porque [sic] cada docente debe implementar estrategias y entrega de productos que cumplan con las dos funciones, el aprendizaje de los contenidos de la materia, pero además la alfabetización académica, pues <i>si continuamos con la idea de que eso les corresponde únicamente a los maestros de metodología o a los de redacción, seguiremos obteniendo los mismos resultados que tenemos ahora.</i> <i>Para tener resultados diferentes debemos innovar.</i> Reciban saludos cordiales. (sábado, 27 de junio de 2020, 16:55)	Concuerda con las intervenciones previas. Sugiere propuesta alterna y señala responsabilidad del docente. Invita a la innovación.

Fuente: elaboración propia.

En su intervención, Emma sugiere posibilidades de acción para guiar a los estudiantes en los procesos de escritura académica, al promover la escritura académica entrelazada con la enseñanza de los contenidos de las asignaturas (Carlino et al., 2013). Además, invita a sus colegas a modificar ideas –como lo que ella misma realizó y evidenció en su primera intervención–. Cierra su intervención con una propuesta: “Para tener resultados diferentes debemos innovar”. Su intervención sugiere que las ideas que tienen los docentes pueden guiar sus actuaciones futuras (Monroy & Díaz, 2004).

Emma comentó, en otro momento del curso, que la escritura académica representaba un obstáculo para la eficiencia terminal del programa de posgrado que coordinaba. A partir de estas reflexiones imaginó ajustes futuros y nuevas acciones como coordinadora, es decir, se colocó en una posición identitaria diferente a la del primer evento en el que cuestionó el déficit de las alumnas. Ella propuso: “Lo que estoy pensando es hacer un ajuste mayor en la forma en la que estamos abordando el currículum de cada programa, claro está con el apoyo de cada responsable, de tal manera que cada uno de nuestros docentes sean copartícipes de estas acciones” (sábado, 27 de junio de 2020, 17:17). Su afirmación sugiere una acción futura a partir de las reflexiones del curso, no sólo como docente, sino como funcionaria universitaria.

A partir del análisis de los dos eventos, se observa que la docente despliega en su discurso una serie de actividades mediante el uso del lenguaje (Gee, 2011): cita ideas, las precisa y aclara, recuerda momentos pasados de su actividad docente, reflexiona sobre estos momentos, elabora conclusiones, se hace partícipe de una responsabilidad, invita a otros docentes a modificar sus ideas e imagina rutas de acción. Desarrolla todas estas actividades en el foro de discusión del curso, lo que le permitió reflexionar sobre una experiencia pasada y analizarla a partir de las lecturas revisadas. También se observa la intertextualidad en sus expresiones (Gee & Green, 1998), en tanto alude a eventos pasados y futuros para elaborar su reflexión, con la cual concluye que la enseñanza de la escritura académica es una tarea colectiva y transversal al currículo. La idea de la que Emma se apropia es afín al modelo de la socialización académica, que propone orientar y guiar a los estudiantes para la participación en las culturas discursivas de las disciplinas mediante procesos de aculturación, lo que requiere esfuerzos de los colectivos docentes (Lea & Street, 1998, 2006).

El análisis de los eventos que componen este caso expresivo coincide con resultados que se obtuvieron a través de encuestas administradas a los docentes con fines de evaluación del curso. En la encuesta de entrada se solicitó a los docentes definir la escritura académica y se observó la ausencia de características que aludieran a la naturaleza individual o colectiva de la escritura académica. En la encuesta de salida del curso (elaborada en Google Forms), 4 de 12 docentes explícitamente se refirieron a la escritura académica como una actividad colectiva que requiere de procesos de enseñanza por parte de los docentes y de participación institucional:

1. Ahora podría sintetizarlo como “enseñar” a leer y escribir con fines académicos a los estudiantes de nivel superior. Anoté “enseñar” porque es partir del nivel que tengan en escritura y lectura, y de ahí acompañarlos para que lleguen a crear un discurso claro y coherente para su trabajo de titulación. (Olivia)
2. El proceso de enseñanza de las habilidades de escritura académica. (Elena)
3. Aprender a escribir trabajos de índole académica a partir del apoyo de cada docente y su disciplina, lo que implica fortalecer las habilidades de escritura en cada estudiante. Incluyendo el apoyo de la institución para que se genere el proceso de escritura de los estudiantes. (Emma)
4. Es la construcción de lecto-escritura del estudiante universitario, en donde el docente y la institución educativa trabajan colaborativamente para intentar que sean capaces de analizar, construir un aparato crítico, buscar y jerarquizar ideas, debatir y construir, etc. (Alba)

Se observa que, en términos generales, los docentes señalan que se requiere enseñar a leer y escribir en educación superior. Dos de ellos enfatizan la naturaleza colectiva de esta enseñanza. Aunque en las expresiones 2 y 3 de los profesores aparecen indicios del modelo de las habilidades que se centra en los aspectos formales de escritura (ver cursivas), los docentes egresan del curso con la idea de guiar la socialización del estudiante en los procesos de escritura académica mediante el desarrollo de actividades docentes relevantes en la universidad –enseñar, partir del nivel que tengan, apoyarlos y trabajar colaborativamente–. Estas acciones comienzan a visualizarse como posibilidades para apoyar el desarrollo de la escritura académica a partir de las discusiones del curso.

3.2 La relación de la escritura con ejercicios de poder e identidad

Alba es una docente de ingreso reciente como profesora de asignatura a la universidad. Al momento del curso había concluido la dirección de tres trabajos de titulación. Reportó en las encuestas de entrada que la escritura era para ella un proceso satisfactorio que le permitía aprender. En el caso de Alba se identificaron puntos enriquecidos que aluden a la relación de la escritura con ejercicios de poder. Los eventos muestran cómo Alba piensa en una propuesta para abordar los conflictos que enfrentan los estudiantes ante los sinodales para expresar la voz propia en sus trabajos de titulación.

Evento 1

En la semana uno se presentaron diferentes abordajes sobre la escritura académica. Uno de ellos fue el de la literacidad académica, el cual considera aspectos relacionados con el ejercicio del poder en relación con la escritura. En la semana dos se solicitó a los participantes elegir una de tres lecturas, pertenecientes a diferentes enfoques, para identificar una idea o estrategia y adaptarla para su asesoría o docencia.

Durante el desarrollo de estas actividades, Ernesto cuestionó:

Quizá cabría reflexionar, ¿hasta dónde se facilita el desarrollo del trabajo de titulación, si se enfocan en transmitir sus conocimientos o experiencias?, ¿hasta dónde el temor a la crítica o rechazo, primero de su asesor y después del grupo sinodal, detiene el fluir de las ideas?, sólo puedo compartir la experiencia de lector, sin embargo, en el trato que he tenido con los alumnos he podido apreciar una actitud defensiva, donde tratan de justificar cada párrafo, cada palabra o idea expresada. He logrado romper este

esquema enfocando el esfuerzo para que sus trabajos puedan ser comprendidos por sus pares; de esta manera ellos mismos se dan cuenta cuando existen saltos de ideas o redundancias.

Muchos saludos. (jueves, 25 de junio de 2020, 14:04)

La docente Alba responde a Ernesto con el siguiente comentario:

Buena noche Ernesto.

Me parece muy interesante lo que planteas, ya que en mi experiencia asesorando, *me he dado cuenta que los jóvenes escriben en diversas ocasiones, como el asesor quiere que lo haga ... lo cual impacta de manera negativa en la terminación de su trabajo y hasta en la postura epistémica que toman de un objeto de estudio determinado.*

Aunado a ello, cuando terminan su tesis y pasan a los sinodales, *tienen que enfrentarse a posturas ideológicas y hasta políticas* de los docentes asignados que cuando corrigen y dan comentarios del trabajo, en varias ocasiones *terminan desestructurando sus investigaciones.*

Te comento que estuve de sinodal en un examen en donde la postulante decidió trabajar en narrativa, con una escritura de manera libre y expresar desde sus experiencias y subjetividad, su quehacer educativo, lo primero que le cuestionaron fue el estilo de escritura, ya que ella trabajó su escrito en primera persona y le detuvieron más de 6 meses la liberación del voto al argumentar que no era un trabajo académico, ya que el estilo no era el apropiado.

Ante esta situación, los egresados deciden apegarse a lo que se les solicita. (jueves, 25 de junio de 2020, 22:11)

Ernesto cuestiona cómo el temor a la crítica o el rechazo pueden obstaculizar la escritura de los estudiantes. La docente Alba extiende el comentario de Ernesto al señalar un ejemplo de las dificultades que enfrentan los estudiantes cuando deciden usar la narrativa en vez de adaptarse a la voluntad del asesor.

Una de las facilitadoras del curso retomó la intervención de los docentes, señaló su pertinencia y comentó la necesidad de formar a los egresados para sustentar sus posturas. Cuestionó a Alba y a Ernesto: “Me parece que ... tenemos una tarea extra que es mostrar a los alumnos cómo sustentar y fortalecer su posición, su elección. ¿Qué piensan ustedes?” (viernes, 26 de junio de 2020, 12:12).

Alba respondió a la intervención de la docente señalando:

estoy de acuerdo con usted al plantear la necesidad de construir con el asesorado, un argumento y una postura en su discurso escrito que defienda su objeto de estudio y la mirada que se ha construido en el trabajo de investigación. (viernes, 26 de junio de 2020, 21:45)

La docente Alba parece retomar la propuesta de socializar a los alumnos en las demandas relacionadas con la argumentación de un trabajo académico y brindar evidencias para sostener una postura que puede ser diferente a las que prevalecen en la cultura académica en cuestión. Se observa que se adhiere a la propuesta de la facilitadora respecto a la posibilidad de formar a los estudiantes en estos aspectos, pero aún no construye una propia.

Evento 2

Dos semanas más tarde, el desarrollo del curso se vio interrumpido por una semana de vacaciones. Las docentes consensuaron con los profesores participantes la posibilidad de dar continuidad a las actividades del curso. El acuerdo fue destinar el tiempo vacacional a la realización de una lectura opcional. Se presentaron a los docentes tres textos, uno de los cuales aludía a la agencia de los sujetos en la escritura académica (Zavala, 2011).

Cinco docentes eligieron este texto. Sus intervenciones estuvieron orientadas a reflexionar sobre la lectura y la escritura entendidas como prácticas sociales, a identificar el papel de la literacidad académica en la generación de aprendizajes que los estudiantes no tuvieron previamente, a pensar en la pertinencia de este enfoque ante la diversidad en nuestro país, y a discutir sobre las negociaciones que los estudiantes hacen ante las demandas de construcción de conocimiento académico. En una de estas participaciones, la docente Alba compartió una reflexión y un ejemplo (Tabla 4).

Tabla 4. Participación de la docente Alba para comentar el texto de libre elección

Segmento	Referencias textuales
1. El texto de Zavala nos <i>permite analizar la literacidad académica desde un punto de vista radical</i> . Se plantea, [sic] la necesidad de <i>reconocer la construcción de lectura y escritura que los sujetos han ido construyendo desde su habitus</i> , porque refleja una forma de <i>libertad</i> que se va procesando y que, en su momento, le da <i>libertad</i> de pensamiento y <i>lo plasman en lo que escriben</i> .	Precisa significado actual de la literacidad académica con base en el texto leído. Introduce y reitera la idea de libertad en la escritura.

Segmento	Referencias textuales
<p>2. Sin embargo, como lo menciona Zavala (2011), los aprendices <i>se pueden enfren- tar a que los tutores, sean autoritarios</i> y quieran que aprendan a partir de las pau- tas establecidas por ellos mismos, no permiten que todo el bagaje que el estudiante ya ha construido se vea reflejado en su trabajo escrito.</p>	Argumenta que los tutores pueden actuar de manera autoritaria.
<p>3. Aquí, al igual que Zavala me gustaría <i>dar un ejemplo</i> de ello. Hace un año, estuve asesorando a un joven de la [menciona institución y licenciatura]. El egresado tenía características especiales, ya que provenía de una comunidad indígena ... y contaba con una escritura poco convencional. El trabajo que estaba presentando tenía ma- tices particulares de escritura y de narrativa (sin utilizar la metodología como tal), tenía una construcción literaria a partir de la noción de su cultura y su forma de pre- sentar su trabajo, establecía un lenguaje escrito sociocultural y sobre todo político de cómo se pensaba en su comunidad.</p> <p>Al entregar el trabajo a los sinodales, se presentó una disyuntiva particular, se le cuestionó primero el estilo de escritura, la postura y después que no se fundamenta- ra en corrientes teóricas sobre el problema que presentaba.</p>	Da una evidencia pa- sada que sustenta su argumento.
<p>4. En este sentido, concuerdo con la autora, al establecer que: <i>se deben construir puentes entre lo que se denomina académico y [lo] vernáculo, los cuales no deben estar en contraposición, sino ser un complemento de un buen trabajo académico.</i></p> <p>Es importante construir en los estudiantes una literacidad académica, pero <i>sin dejar todos aquellos constructos que han formado durante su vida y que les dan elementos para construir escritos exquisitos.</i></p> <p>Buena tarde a todos. (viernes, 24 de julio de 2020, 19:23)</p>	<p>Presenta una propues- ta futura basada en la lectura.</p> <p>Reitera propuesta para construir literaci- dad académica en los estudiantes.</p>

Fuente: elaboración propia.

En el primer segmento Alba señala que el texto le permitió analizar el concepto de litera- cidad académica “desde un punto de vista radical” al referir al texto revisado. Comenta la importancia de reconocer que la lectura y escritura se han conformado a partir del habitus o las experiencias de los estudiantes, y destaca de qué manera la escritura refleja esa libertad de pensamiento.

En el segundo segmento, Alba argumenta los límites que puede imponer el autorita- rismo de los tutores o docentes a esta libertad personal de escritura. Es decir, alude a una explicación imperante entre la comunidad docente (Gee & Green, 1998) sobre la riguro- sidad que debe caracterizar a un trabajo de titulación. Sustenta, en el segmento tres, su postura con un ejemplo de su actividad docente y concluye, en el último segmento, con una propuesta que alude a un modelo cultural diferente, relacionado con la posibilidad de integración y no sólo con la oposición, diferencia o ejercicio de autoridad. Sus expresiones discursivas sugieren que la labor docente puede funcionar como “puente” entre lo acadé- mico y lo vernáculo.

El análisis de los dos eventos muestra cómo las participaciones de esta docente se fueron fortaleciendo con el paso de las semanas. En la semana dos, Alba discutió una inquietud relacionada con el ejercicio de poder que realizan los sinodales, pero se adhirió a la propuesta de la facilitadora. En la semana cuatro, Alba analizó y socializó nuevamente una experiencia propia relacionada con una situación de titulación, pero esta vez la validó empleando elementos de la literacidad académica, la cual reconoce el carácter social, situado e ideológico de la escritura. La docente presentó, como lo había hecho previamente, un ejemplo que provenía de su propia experiencia, para ilustrar de qué manera el autoritarismo y la restricción a la libertad de los estudiantes limitaban su libertad expresiva en la escritura.

Alba describió los cuestionamientos que los sinodales hicieron al trabajo del estudiante, para dar cuenta de lo que es válido o no en las comunidades de docentes que evalúan trabajos de titulación. En el segundo evento de la semana cuatro, sus elecciones discursivas sugieren apropiación de elementos de la literacidad académica para abordar los casos en los que las diferencias culturales afectan la escritura de los estudiantes y propone: “se deben construir puentes entre lo que se denomina académico y [lo] vernáculo”. Además, cierra su intervención describiendo las características de lo que para ella es la escritura académica de valor: aquella que integra los constructos, libertad y experiencias de los estudiantes y que les permite “construir escritos exquisitos”. Alba muestra el modo en el que operan las instituciones y sugiere, a través de sus acciones, la posibilidad de cambiarlos (Gee & Green, 1998).

Aunque esta visión sobre aspectos de poder y reconfiguraciones identitarias no fue una idea generalizada entre los docentes a su egreso, sí se hizo patente en otras discusiones. Por ejemplo, Fernando señaló:

Hacemos el ejercicio de narrar, de insistir en los ensayos: hablen ustedes, quiero leerlos, de los autores sabemos lo que dicen, sabemos de sus ideas, sean escritores, *atrévanse a narrar*. Traer un avance de su ser como escritor es necesario *para iniciar la ruptura*. Después revisamos lo que dicen los autores sobre tu tema. (sábado, 27 de junio de 2020, 16:07).

Emma comentó:

escribir implica transformar el sentido de identidad personal y social; pues no lo había pensado desde ese punto, la *pérdida* que conlleva, así como el proceso de asimilación

que debe realizarse y para un estudiante esta parte no es sencilla. (sábado, 20 de junio de 2020, 11:21).

Expresiones como las anteriores, además del análisis de eventos, sugieren que los profesores comienzan a pensar en la escritura académica ya no como un medio de representación transparente, sino como un espacio donde confluyen aspectos identitarios y como una actividad en torno a la cual se puede, o no, desplegar ejercicios de poder.

4. Discusión

Esta investigación se originó en la necesidad de conocer cómo significa un grupo de docentes de una universidad pública la escritura académica y de qué manera es posible promover cambios en esos significados y modelos culturales a través de una experiencia formativa. Se observa, a través del análisis de los eventos, que los docentes introducen nuevos significados sobre escritura académica provenientes del modelo de la socialización y de la literacidad académica.

4.1 Sobre los significados que atribuyen los docentes a la escritura académica

Los dos casos expresivos presentados dan cuenta de dos significados que se introducen en la comunidad de docentes.

1. *La enseñanza de la escritura académica como una responsabilidad colectiva en la universidad.* La idea predominante entre docentes universitarios, de acuerdo con la literatura, es la indefinición o el desplazamiento de la responsabilidad de la enseñanza de la escritura en la universidad a docentes especializados (Castillo, 2012; Guerrero, 2016; Mallada, 2016; Martins, 2013). Los resultados de este estudio muestran que uno de los significados que se introdujo en el grupo de docentes, a partir del desarrollo del curso, fue la explicación reiterada de que la escritura no es una actividad individual, sino una responsabilidad compartida entre docentes, estudiantes e institución, idea afín al modelo de la socialización académica. Esto confirma los resultados de López y Pedraza (2012), y Martins (2013), y añade que este proceso ocurre no al enseñar un tema específico dentro del curso, sino al generar un espacio de reflexión sobre los temas y lecturas propuestas y, especialmente, al analizar experiencias de los docentes.

2. *La escritura académica como un ejercicio de poder que incide en la identidad de los estudiantes.* Los resultados muestran que tres docentes comenzaron a establecer relaciones

entre la escritura académica, procesos identitarios y ejercicios de poder en las instituciones, aspectos vinculados con el modelo de las literacidades académicas (Lea & Street, 1998, 2006). Este resultado representa un aporte de este trabajo a la investigación previa desarrollada, pues no se localizó este tipo de ideas en las investigaciones disponibles en español.

En el curso se comienza a perfilar entre el grupo de docentes la noción de transversalidad en la enseñanza de la escritura académica, como una actividad que ha de desarrollarse durante el trayecto formativo y no solamente en el momento de la titulación. Esto sugiere que aparece entre la comunidad de docentes la posibilidad de la enseñanza entrelazada –y no periférica– de la escritura académica que proponen Carlino et al. (2013). Habrá de profundizarse en estos aspectos a partir de otras investigaciones, especialmente centradas en las prácticas.

El análisis presentado también ayuda a iluminar el modo de funcionamiento actual de las instituciones y la posibilidad de modificarlos. Por ejemplo, cuando las profesoras señalan el modo de operación de los sínodos y los cuestionamientos que plantean a los estudiantes durante los procesos de titulación, o cuando presentan nuevas propuestas de acción. Estas expresiones dan cuenta de explicaciones que predominan entre la comunidad de docentes y que dificultan la expresión de los estudiantes en sus trabajos de fin de grado. A partir de las reflexiones sobre estos temas, los docentes sugieren la posibilidad de desarrollar acciones futuras alternas, como ser partícipes y corresponsables de la escritura académica. Esto confirma el supuesto de que el lenguaje permite hacer cosas (Gee, 2011), pues las docentes proponen e invitan a sus colegas a actuar de otra manera.

También se aprecia una reconfiguración identitaria en las docentes. En el primer caso, la docente Emma transita de ser quien cuestiona el déficit de las estudiantes y la actuación de docentes de niveles previos, a quien invita a una enseñanza transversal de la escritura y a la coparticipación en esta tarea.

4.2 Sobre las oportunidades de aprendizaje que ofrece la formación docente para modificar o ampliar estos significados

Los eventos analizados muestran que el curso, y específicamente los foros, generan oportunidades de aprendizaje (Tuyay et al., 1995) al posibilitar a los docentes el recuerdo, análisis y reflexión sobre las propias experiencias. En sus intervenciones, los docentes precisan significados, comparten ejemplos, los analizan a partir de las lecturas, plantean propuestas, reflexionan e introducen nuevos significados y explicaciones a su pensamiento docente, lo que da cuenta de la naturaleza social del aprendizaje.

El modo en el que los docentes discuten en el foro comparte una estructura similar: precisan alguna noción teórica proveniente de los enfoques y de las lecturas (literacidad académica, función epistémica de la escritura), recuerdan una situación pasada y la analizan a raíz de esas nociones. El hallazgo del proceso reflexivo que se genera dentro del curso, revela la importancia de analizar experiencias docentes a la luz de los enfoques teóricos de la escritura académica y muestra la necesidad de generar espacios de formación docente sobre este tema.

Es posible introducir explicaciones o significados alternos dentro de una comunidad al proponer y discutir, en colectivo, opciones o enfoques alternativos. El estudio confirma el énfasis de investigaciones previas sobre la necesidad de ofrecer espacios de formación docente, de naturaleza colectiva, que permitan sensibilizarlos en temas de escritura o alfabetización académica (Castillo, 2012; Guerrero, 2016; López & Pedraza, 2012; Martins, 2013; Ortiz, 2015; Patiño, 2006). Estos resultados añaden que las condiciones son más favorables si se trata de espacios institucionalmente legitimados –incluso si es una oferta académica a distancia– pues su influencia en el pensamiento docente no depende de la presencialidad sino de las actividades propuestas.

Conclusión

Esta investigación confirma que es posible promover cambios en los significados de los docentes sobre la escritura académica e introducir discusiones alternas que expandan sus creencias previas.

Estos hallazgos resultan relevantes en tanto sugieren la posibilidad de que los profesores se piensen como participantes de comunidades académicas que pueden negociar y modificar ciertas normas y explicaciones comunes dentro de su comunidad. Estos cambios conllevan la posibilidad de repensar y ajustar las prácticas de escritura que se promueven y exigen al interior de ciertas asignaturas, áreas o licenciaturas universitarias.

A partir de los resultados de este estudio se derivan algunas implicaciones institucionales y pedagógicas, como la necesidad de diseñar formación docente que considere la escritura académica no como una habilidad individual, neutral y transferible entre contextos, sino como una práctica situada influida por aspectos sociales y culturales. Un aspecto que requiere ser examinado es la relación de la escritura académica y la titulación, pues es necesario impulsar visiones enriquecidas de la escritura académica que apoyen a los estudiantes en la conclusión y egreso de sus licenciaturas, así como desarrollar esfuer-

zos colectivos que permitan superar visiones reduccionistas, remediales y deficitarias de la escritura académica en la universidad.

La presentación parcial de resultados deja sin examinar lo que los docentes pueden hacer bajo otras condiciones o la consistencia de sus afirmaciones a través del tiempo. Debido a las limitaciones que impone este tipo de análisis, será necesario continuar indagando en la influencia de estos significados en la práctica docente a través de métodos etnográficos, que incluyan observaciones y entrevistas, para documentar sus acciones y constatar cómo se relacionan estos significados con su práctica docente o cómo se hace posible este pensamiento en la práctica (Monroy & Díaz, 2004). Asimismo, se considera necesario profundizar en la investigación con diferentes grupos de profesores para analizar cómo estos procesos de significación pueden ser diferentes en función de la institución.

Lista de referencias

- Agar, M. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. Quill.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23(1), 6-14. <https://www.academica.org/paula.carlino/91>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12363>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12047>
- Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603020>
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-117. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5707>
- Carlino, P., Iglesias, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>

- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castillo, M. (2012). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura de los docentes universitarios que imparten asignaturas referidas a las ciencias sociales y humanísticas: Aprendizaje y Evaluación. *Legenda*, 16(14), 44-62. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3919>
- Castro, M., & Sánchez, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49311>
- Colombo, L. (2014). Los vínculos personales en la producción de tesis doctorales. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 81-96. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/831>
- García-Jiménez, E., & Guzmán-Simón, F. (2016). La acreditación de títulos universitarios oficiales en el ámbito de Ciencias de la Educación: Una cuestión de alfabetización académica. *Educación XX1*, 19(2), 19-43. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16451>
- Gee, J. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses* (3ª ed.). Routledge.
- Gee, J. (2011). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. Routledge.
- Gee, J., & Green, J. (1998). Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. *Review of Research in Education*, 23(1), 119-169. https://www.researchgate.net/publication/298837574_Discourse_analysis_learning_and_social_practice_A_methodological_study
- Goodfellow, R. (2005). Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university. *International Journal of Educational Research*, 43(7-8), 481-494. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.07.005>
- Green, J., & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. En J. Flood, S. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* (pp. 181-202). MacMillan.
- Green, J., Skukauskaite, A., & Baker, D. (2012). Ethnography as epistemology: An introduction to educational ethnography. En J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. Hedges (Eds.), *Research methods and methodologies in education* (pp. 309-321). Sage.
- Guerrero, R. (2016). Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso. *Legenda*, 20(23), 237-261. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/9101>

- Heath, S., & Street, B. (2008). *On ethnography: approaches to language and literacy research*. Teachers College Press.
- Hernández, 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/pdf/311/31113164002.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lea, M. (2005). ‘Communities of Practice’ in Higher Education. Useful Heuristic or Educational Model? En D. Barton, & K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice. Language, power, and social context* (pp. 180-197). Cambridge University Press.
- Lea, M. (2017). Academic literacies in theory and practice. En B. Street, & S. May (Eds.), *Literacies and Language Education* (3ª ed., pp. 147-158). Springer International Publishing.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lea, M., & Street, B. (2006). The “Academic Literacies” Model: Theory and Application. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- López, S., & Pedraza, C. (2012). *Cambios en las representaciones y en las prácticas de docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica* [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9954?show=full>
- Mallada, N. (2016). Documentos institucionales y concepciones docentes: Lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la UdelaR. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de La Educación Superior*, 3(1), 46-53. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/77>
- Martins, I. (2013). *La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre escritura académica* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Digital de la UB. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/132579/1IMMV_TESIS.pdf;jsessionid=8E9F7CD7DD91090044B-42F83A09303B9?sequence=1http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53155/1/IMMV_TESIS.pdf
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.

- Miles, M., Huberman, M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3ª ed.). SAGE.
- Mitchell, C. (1984). Producing data. En R. Ellen (Ed.), *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct* (pp. 213-293). Academic Press.
- Monroy, M., & Díaz, M. (2004). Las teorías y creencias docentes, una alternativa para la evaluación docente. En M. Rueda, & F. Díaz-Barriga (Coords.), *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (2ª ed., pp. 136-172). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Montero, R., & Kalman, J. (2018). Construcción de la flexibilidad en una universidad colombiana pública a distancia con modalidad virtual. *Revista de Educación a Distancia*, 58, 1-26. <https://doi.org/10.6018/red/58/8>
- Morán, L., & Álvarez, G. (2012). Análisis textual-discursivo y pedagógico-discursivo de la interacción comunicativa en foros formativos online: sobre la articulación local de las intervenciones. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(1), 51-77. <https://doi.org/10.5944/ried.1.15.777>
- Nájera, F., & Murillo, R. (2015). Representaciones sociales sobre el proceso de la producción de textos en la formación de docentes. *IE, Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 6(11), 45-53. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i11.160
- Ortiz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima*, 22, 1-16. <https://doi.org/10.14482/zp.22.6076>
- Patiño, L. (2006). La escritura académica en la formación del docente universitario. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 125-133. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6940>
- Rodríguez, B., & Leal, R. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 24, 224-239. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi24.2410>
- Ruane, R., & Lee, V. (2016). Analysis of discussion board interaction in an online peer mentoring site. *Online Learning Journal*, 20(4), 79-99. <https://doi.org/10.24059/olj.v20i4.1052>
- Sánchez, M. (2020). Representaciones sociales de docentes de una universidad tradicional chilena acerca de la escritura académica y de su enseñanza-aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 44-58. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.04>
- Serrano, M., Duque, Y., & Madrid, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53), 93-108. <http://revistas.saber>

ula.ve/index.php/educere/article/view/13186

- Sipavicius, M., & Natale, L. (2017). Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. *Scripta*, 21(43), 254-276. <https://doi.org/10.5752/p.2358-3428.2017v21n43p254>
- Spradley, J. (2016). *The Ethnographic Interview*. Waveland.
- Stincer, D., & Blum, B. (2017). El modelo argumentativo de Toulmin y la eficacia de titulación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 9-19. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1331>
- Street, B. V. (2015). Academic Writing: Theory and Practice. *Journal of Educational Issues*, 1(2), 110-116. <https://doi.org/10.5296/jei.v1i2.8314>
- Tuyay, S., Jennings, L., & Dixon, C. (1995). Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade classroom. *Discourse Processes*, 19(1), 75-110. <https://doi.org/10.1080/01638539109544906>
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorist...in their own words* (pp. 209-218). Routledge.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66. https://www.academia.edu/5382393/Virginia_Zavala_La_escritura_academica_y_la_agencia_de_los_sujetos_