

Producción académica en la formación docente. Experiencia educativa durante el COVID-19

Academic Production in Teacher Training. Educational Experience during COVID-19

Produção acadêmica na formação de professores. Experiência educacional durante o COVID-19

Juan Sánchez García¹, Hilda Alicia Guzmán Elizondo², Benito Delgado Luna³

Recibido: 09/01/2021

Aceptado: 22/02/2021

DOI:10.25087/resur11a12

Resumen:

En este artículo se presentan los resultados de una investigación desarrollada en una Escuela Normal de Nuevo León, México. La perspectiva principal está orientada por la *alfabetización académica* en la formación inicial de maestros con apoyo a los procesos del conocimiento a través de *literacidad múltiple*. Además, un colegiado docente rescata el rediseño del curso optativo: *Taller de Producción de Textos Académicos* impartido en el sexto semestre de la licenciatura en educación preescolar y educación primaria. Mediante la investigación-acción con intervención educativa se presenta una experiencia educativa en una *comunidad de práctica* durante el ciclo escolar 2019-2020. El plan de acción establece estrategias de enseñanza con actividades y evidencias de aprendizaje para: conocer los géneros discursivos; identificar los diferentes tipos de documentos académicos; buscar y seleccionar fuentes; y, poner en práctica un taller de escritura académica mediante el diseño, elaboración, revisión y difusión de producción escrita. Dentro de los principales resultados se encuentra que la *alfabetización académica* contribuye al desarrollo de competencias del perfil de egreso relacionadas con el pensamiento crítico para resolver problemas y tomar decisiones educativas. Entre las conclusiones se destaca que, ante las condiciones emergentes de la pandemia, el trabajo colegiado en la producción de textos se asume como un capital profesional que fortalece la relación entre investigación educativa y práctica pedagógica. El producto final del curso optativo está dirigido hacia la elaboración de anteproyectos de investigación para las modalidades de titulación.

¹ Profesor de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Centenaria y Benemérita (ENMFM). Doctor en Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Contacto: juan.sanchez@enmfm.edu.mx.

² Profesora de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Centenaria y Benemérita (ENMFM). Doctorante en Educación Inclusiva por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Contacto: hilda.guzman@enmfm.edu.mx.

³ Profesor de la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Centenaria y Benemérita (ENMFM). Doctorante en Educación Inclusiva por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Contacto: benito.delgado@enmfm.edu.mx.

Palabras clave (Tesouro de la Unesco): formación de docentes, escritura, investigación pedagógica, investigación sobre el currículum.

Abstract:

This article presents the results of research developed at a Normal School in Nuevo León, Mexico. The main perspective is oriented by *academic literacy* in the initial training of teachers with support for knowledge processes through multiple literacy. In addition, a teacher group rescues the redesign of the elective course: *Academic Text Production Workshop* taught in the sixth semester of the bachelor's degree in preschool education and primary education. Research-action with educational intervention presents an educational experience in a practice community during the 2019-2020 school year. The action plan establishes teaching strategies with learning activities and evidence to know discursive genders; identify the different types of academic documents; search and select fonts; and implement an academic writing workshop through the design, elaboration, review and dissemination of written production. Among the main results is that academic literacy contributes to the development of egress profile competencies related to critical thinking to solve problems and make educational decisions. Among the conclusions is that, in the face of the emerging conditions of the pandemic, collegial work in the production of texts is assumed as a professional capital that strengthens the relationship between educational research and pedagogical practice. The final product of the elective course is aimed at the development of research blueprints for the modalities of qualification.

Key words (UNESCO's Thesaurus): Teacher Education, Writing, Educational Research, Curriculum Research.

Resumo:

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma Escola Normal de Nuevo León, México. A perspectiva central é orientada pela alfabetização acadêmica na formação inicial de professores com apoio aos processos de conhecimento por meio da alfabetização múltipla. Além disso, um grupo de professores resgata o redesenho da disciplina optativa: Oficina de Produção de Texto Acadêmico ministrada no sexto semestre do curso de bacharelado em educação infantil e fundamental. Pesquisa-ação com intervenção educativa apresenta uma experiência educacional em uma comunidade de prática durante o ano letivo 2019-2020. O plano de ação estabelece estratégias de ensino com atividades de aprendizagem e evidências para conhecer os gêneros discursivos; identificar os diferentes tipos de documentos acadêmicos; pesquisar e selecionar fontes; e implementar uma oficina de redação acadêmica por meio da concepção, elaboração, revisão e divulgação da produção escrita. Dentre os principais resultados está que o letramento acadêmico contribui para o desenvolvimento de competências do perfil de egresso relacionadas ao pensamento crítico para a resolução de problemas e tomada de decisões educacionais. Entre as conclusões está que, diante das condições emergentes da pandemia, o trabalho colegiado na produção de textos assume-se como um capital profissional que fortalece a relação entre a pesquisa educacional e a prática pedagógica. O produto final da disciplina optativa visa o desenvolvimento de projetos de pesquisa para as modalidades de qualificação.

Palavras-chave (UNESCO Thesaurus): formação de professores, escrita, pesquisa educacional, pesquisa currículo.

Introducción

El propósito del presente trabajo es presentar los resultados de un estudio⁴ realizado en una Escuela Normal del Área Metropolitana de Monterrey sobre el rediseño, impartición y valoración del curso: *Taller de Producción de Textos Académicos* de la licenciatura en educación primaria y la licenciatura educación preescolar del plan de estudios 2012 de la Secretaría de Educación Pública (Diario Oficial de la Federación [DOF] 2012a y 2012b) de México desarrollado en el contexto de la pandemia COVID-19.

El curso taller corresponde a un conjunto de cuatro cursos optativos, considerados como espacios de flexibilidad curricular. En estos espacios, las escuelas normales atienden necesidades de formación inicial de maestros de manera sistemática, diversificando con opciones curriculares. Con estas opciones formativas se busca consolidar la atención a necesidades e intereses de los estudiantes en función de su pertinencia con los enfoques, orientaciones y tendencias educativas que se reclaman en el contexto donde desempeñarán el ejercicio profesional. Se consideran también los proyectos, diseños y posibilidades que cada institución tiene para el desarrollo de estos cursos.

La perspectiva principal de la investigación está orientada por la noción de *alfabetización académica* (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017) en la formación inicial de maestros, con apoyo a los procesos del conocimiento a través de *literacidad múltiple* (Cope & Kalantzis, 2015). La presente investigación se asume en el contexto de los procesos de formación de los estudiantes durante los primeros semestres de su formación, así como de la visión sobre los procesos que viven al elaborar o producir sus documentos de titulación.

Se partió de la necesidad de contribuir al desarrollo de las capacidades para producir textos académicos, desde una perspectiva en la que se coincide con Ochoa (2015) sobre los resultados o consecuencias limitadas que tendría realizar cursos de formación complementaria desvinculados de las razones y contextos en que tiene sentido leer y escribir. El trabajo se enfocó en procesos de lectura crítica, de análisis y valoración de estructuras y convenciones de escritura en los que el bagaje de experiencias, concepciones, prácticas y visiones de cada estudiante le dieron sentido a lo que leían y a lo que escribían, asumiendo "...la necesidad de trabajar los aspectos de comprensión y transformación de los conocimientos disciplinarios a través de la escritura" (Ochoa, 2015, p. 55).

De acuerdo con Zanotto, Monereo y Castelló (2011), todo académico, como candidato a incorporarse a una comunidad académica, tiene como requisito indispensable la evaluación de sus producciones escritas por un equipo de expertos, previo seguimiento y autorregulación de normas y parámetros compartidos o convenidos por los grupos correspondientes a un determinado campo o disciplina. "Todo candidato o integrante de la comunidad académica ve sometida a evaluación su producción escrita... debe evaluar de manera efectiva sus propios textos y los textos de otros, actividades sustanciales para la integración y permanencia en dicho contexto" (p. 11).

Esta situación implica el conocimiento de las normas, principios y criterios que enmarcan las características de las producciones escritas, así como el desarrollo de competencias para la búsqueda, encuentro, selección y uso de información por distintas vías, de lectura o de hechos de la vida en comunidad, social o de otros tipos.

En este sentido, se asume la *alfabetización académica* desde una perspectiva de *literacidad*, como una forma de aprovechamiento contextual de la lectura y la escritura, como capacidades

⁴ Los autores presentaron los resultados del estudio como ponencia en el *IV Encuentro de Educación Internacional y Comparada. La Formación Docente: Un Reto ante la Contingencia por el COVID-19* que se efectuó del 23 al 27 de noviembre de 2020.

que sólo pueden desarrollarse de forma plena en el marco de esos contextos, visiones y prácticas de quienes leen y escriben, pero conociendo y desarrollando los saberes y competencias que cumplen con las normas, principios y criterios convenidos por los académicos y expertos en el ámbito de ejercicio de la profesión o las tareas académicas correspondientes.

La lectura crítica o literacidad crítica, nutre las prácticas de cada uno de los profesionales, de los académicos y, de acuerdo con Vargas (2015), es irremplazable en la formación de lectores contemporáneos, por lo que debe ser enseñada e investigada en todos los ámbitos y niveles de la educación, porque implica asumir una diversidad compleja de modos de leer en la actual sociedad, hoy plagada de información y conocimientos nuevos en muchos y renovados contextos y desde muchos y renovados lectores.

La alfabetización permite a las personas incorporarse a los procesos que implican aprender a lo largo de toda la vida, desde la vida y para la vida. De acuerdo con la UNESCO (2014), es la base para el desarrollo de sociedades sostenibles, donde se aprende a vivir en paz y con prosperidad, porque el desarrollo de competencias de lectura, escritura y matemáticas son fundamentales, junto con otros saberes y capacidades, para la conformación de un pensamiento crítico en el contexto de la vida civilizada, de participación social, de una relación sostenible con la naturaleza y del progreso fincado en la reducción de la pobreza y la calidad de vida de todos.

Metodología

El presente estudio es cualitativo de corte exploratorio. Se parte de preguntas de investigación para abordar la experiencia empírica, considerando una propuesta de trabajo y el análisis de los sucesos como proceso continuo de retroalimentación. Considerando las experiencias de los participantes como referente de nuevas acciones que permitan ir perfeccionando esas experiencias.

Mediante el proyecto de investigación-acción con intervención educativa, la experiencia se llevó a cabo en una *comunidad de práctica* integrada por seis profesores formadores de docentes con los grupos de sexto semestre de las licenciaturas en educación primaria y en educación preescolar durante el ciclo escolar 2019-2020. Los estudiantes que participaron fueron los 440 que integran la generación 2017-2021.

Con respecto a la investigación acción se concibe como la innovación, mejora y transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes; de acuerdo con Elliot (2000) ésta se relaciona con los problemas prácticos y dificultades que viven los profesores en su vida cotidiana, para analizarlos y buscar su superación. Se enfoca en la comprensión que el docente puede tener de los problemas que vive para plantear posibles alternativas de solución. Comprender los hechos implica encontrar la relación entre las intervenciones del docente y las consecuencias que se tienen en los procesos de aprendizaje y de mejora continua de los estudiantes, desde el propio punto de vista de los actores involucrados. Para Elliot (2000) “lo que ocurre” se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben” (p. 24). Con respecto a la concepción de la *comunidad de práctica*, Rodríguez-Mena (2011) la concibe como “historias compartidas de aprendizaje”, destaca el hecho de que se aprende en el proceso mismo de participar en una práctica continua. Además, alude a la dinamicidad como condición para el aprendizaje en la práctica.

El procedimiento metodológico partió de la discusión del diseño curricular con los estudiantes, previamente se establecieron los niveles de desempeño para las acciones y se programaron las reuniones colegiadas semanales, para discutir entre los profesores sobre los avances,

dificultades y el rediseño de estrategias para lograr los propósitos y competencias del curso, basados en las condiciones de los grupos participantes.

En el plan de acción se establecieron estrategias de enseñanza con actividades y evidencias de aprendizaje para: conocer los géneros discursivos; identificar los diferentes tipos de documentos académicos; buscar y seleccionar fuentes; y, poner en práctica un taller de escritura académica mediante el diseño, elaboración, revisión y difusión de producción escrita. Ante las condiciones institucionales se planteó revisar el diseño del curso optativo, inicialmente se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Cómo construir un diseño curricular contextualizado para mejorar las competencias de los estudiantes normalistas en la elaboración de textos?
- ¿Cuáles son las etapas por seguir en una propuesta de intervención educativa sobre producción de textos académicos?
- ¿Cómo se pueden valorar los resultados educativos de esta propuesta?
- ¿De qué manera se pueden socializar las experiencias de aprendizaje relacionadas con el curso optativo?

El desarrollo de competencias para la producción de textos incluyó la recuperación de un enfoque de enseñanza centrado en los estudiantes, en sus procesos de escritura, en las formas de recuperar sus experiencias en los procesos de formación que vivieron en los diversos cursos por los que transitaban. Las tareas para desarrollar se desplegaron en trabajo colegiado a partir de propuestas, en torno a los siguientes referentes del curso taller:

1. El conocimiento de los distintos géneros discursivos (estructura, características, fases y ejemplos): monografía, ensayo, ponencia, artículo de investigación, proyecto de intervención socioeducativa, diario, portafolio, reporte de prácticas.
2. Análisis de textos, de acuerdo con cada género discursivo del ámbito académico en el que se forman.
3. Valoración de textos ya elaborados por ellos, su construcción, reconstrucción o ajustes necesarios, de acuerdo con los géneros trabajados en el curso.
4. La búsqueda, selección, organización y uso de la información a partir de diversas fuentes (digitales, de experiencias, del contexto de la práctica profesional o de otras fuentes), desde el uso de diversidad de fuentes de información y la producción de información.
5. La problematización de la práctica profesional, la elección de temas de investigación, los procesos de investigación y la producción de diversos textos desde lo investigado, para difusión o titulación: diseño, elaboración, revisión, reelaboración, difusión o presentación de producciones realizadas.

Se consideró partir de las experiencias que los estudiantes tenían en la producción de textos para conjugar el conocimiento de los distintos géneros discursivos y la generación de nuevas producciones con la expectativa de los procesos de elaboración de alguno de los tipos de documentos que se requieren para sus procesos de titulación, como referentes de la producción sistemática y contextualizada de sus proyectos de documento; así como, primeros esbozos y borradores de escritos en esta dirección.

En cuanto a las etapas por seguir en la propuesta de intervención educativa sobre producción de textos académicos, se consideró un doble proceso. Por un lado, el planteamiento del problema; antecedentes; preguntas de investigación; justificación, objetivos, marco conceptual o teórico; hipótesis o supuestos; diseño metodológico; calendario de trabajo; y por el otro, la

producción de textos académicos: planificación (objetivos, generación de contenidos y organización de contenidos), producción (estructuras sintácticas y procesos léxicos) y revisión (claridad de ideas, significados y convención de la escritura, en relación con los objetivos de sus producciones).

La valoración de los resultados educativos de la propuesta se planteó en tres direcciones.

1. Como procesos de producción de escritos: elaboración, revisión y reelaboración en continua mejora, como estrategia metacognitiva de formación para asumir lo inacabado de todo escrito, y los procesos de regulación y autorregulación de sus producciones.
2. Como producciones con posibilidades de difundirse en espacios académicos, con el rigor correspondiente al cumplir con los requisitos de estructura, características y claridad de los contenidos de sus documentos. La contingencia mundial desde marzo de 2020 orilló a que se realizarán foros de presentación de sus proyectos de investigación.
3. Como contribución a las experiencias de trabajo con las distintas modalidades de titulación de las dos licenciaturas: *informe de prácticas profesionales, portafolio de evidencias y tesis de Investigación*.

Otro indicador fueron las sesiones colegiadas de la *comunidad de práctica* realizada por los profesores formadores de docentes encargados del curso; la frecuencia fue semanal y se recabó una ficha por reunión durante 15 semanas. En las fichas, denominadas “Hojas de trabajo” se registraron logros, dificultades y estrategias propuestas. Este referente también se constituyó en seguimiento por la institución para el control de los resultados del curso optativo. Entre los instrumentos utilizados fueron un *formulario de Google*, validado por expertos, para explorar los resultados de la propuesta en los estudiantes participantes de ambas licenciaturas. Se organizó en cuatro apartados: datos personales, trabajo académico, el aprendizaje digital y el grado de satisfacción con respecto al curso.

Resultados

Los resultados se organizaron en dos rubros, en primer término, lo concerniente a *la comunidad de práctica* integrada por los formadores de docentes y en segundo término el con *las voces de los estudiantes participantes*.

La comunidad de práctica

El equipo que integró la *comunidad de práctica* asistió en un 100 % a las 16 sesiones que se desarrollaron durante el curso, se rotaron las responsabilidades y comisiones haciendo a todos corresponsables de su desarrollo. En el trabajo integraron los informes del desarrollo de las actividades de los estudiantes logrando la acreditación del 99.51 % de la población.

Con respecto a los procesos de trabajo con la producción de textos, se consideró el desarrollo de habilidades para buscar, encontrar, organizar y utilizar información con la finalidad de hacer uso reflexivo de esta, de lo que conocían y de sus experiencias, considerando narrativas, investigaciones, descripciones, explicaciones, comparaciones, contrastaciones y reconstrucciones de sus ideas y de sus vivencias.

En cada sesión se analizaron las hojas de trabajo para observar logros, dificultades e incidencias y se tomaron como referentes para enriquecer las siguientes acciones a realizar. A medida que se avanzó en el semestre fueron disminuyendo los estudiantes que no participaban o bien no

entregaban trabajos. Se observó que algunos estudiantes de forma recurrente fallaban en los tiempos de entrega de las tareas, sin embargo, no fue muy distinto de los resultados previos a la contingencia, en el tiempo de sesiones presenciales.

Se detectaron diferentes niveles de análisis en los productos de trabajo, éstos se enriquecieron con el acompañamiento asincrónico y con el registro de observaciones en la plataforma semanalmente. Entre las estrategias planteadas para mantener la comunicación directa que fuera viable y conveniente para todos fue el uso de: *WhatsApp*, *Zoom*, *Correo electrónico*, *Classroom* y *Google Drive*. Esto último permitió apoyar a los estudiantes que por situaciones familiares requirieron salir a trabajar, lo que les complicaba participar en sesiones sincrónicas.

Derivado de las discusiones de cada sesión se construyó un *formulario de Google* para escuchar las voces de los estudiantes, a pesar de que durante el desarrollo del curso se diagnosticaron necesidades con respecto a la conectividad y las oportunidades de participación, estos indicadores se concretaron también en el formulario.

El análisis de la experiencia evidencia que la información que leían, en el sentido de la literacidad crítica (Vargas, 2015), permitía enriquecer sus observaciones, la comprensión de los sucesos educativos y las perspectivas sobre sus propias prácticas docentes. Se tenía este sentido crítico en la medida en que las lecturas sirvieron para fundamentar sus ideas y la valoración de las acciones o sucesos que se analizaron. Esto les dio sentido a sus experiencias educativas, a la producción de textos y a la idea de socializarlos o difundirlos mediante sus producciones escritas, participando en los foros.

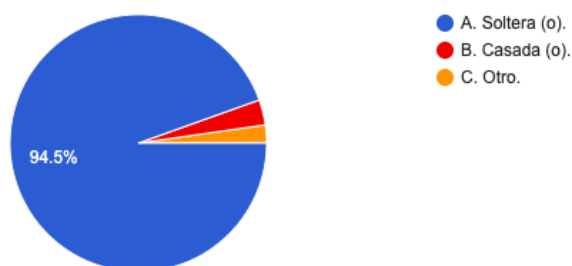
Entre los logros se identifica que la socialización de las experiencias de aprendizaje se vivió desde las primeras actividades del curso taller, en el trabajo en equipos, en el diálogo, en la confrontación de diferentes perspectivas sobre temas o problemáticas que se tenían en común, en las discusiones al participar en foros con sus compañeros, donde presentaron sus proyectos de documentos para la titulación, previos procesos elaboración, revisión y corrección o reelaboración, para compartir su contenido con los docentes y compañeros de sus grupos.

La *comunidad de práctica* no sólo permitió enriquecer el trabajo académico, sino que se convirtió en un grupo que se apoyó en medio de una situación extraordinaria, que afectó económica, social y afectivamente a profesores y alumnos.

Las voces de los estudiantes participantes.

El formulario se integró por cuatro aspectos: 1. *Datos personales*, 2. *Trabajo académico*, 3. *Aprendizaje digital* y 4. *Grado de satisfacción* sobre el trabajo con el curso. Con respecto al primero, *Datos personales*, se identificó que el 78 % de los estudiantes se ubicaba entre las edades de 19 a 22 años, aunque el máximo de edad fue de 33 años. El 94.5 % de los estudiantes son solteros (ver figura 1), solamente un 3.2 % son casados y el 2.3 % corresponde a otros, entre ellos unión libre o divorciados.

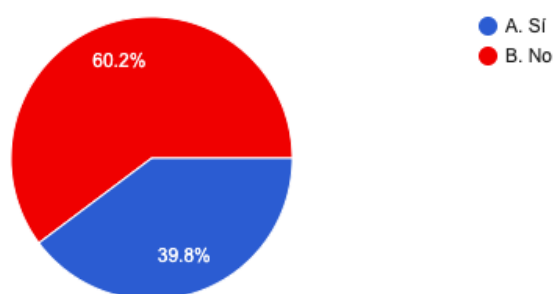
Figura 1.
Estado civil



Nota: Encuesta a estudiantes normalistas. Curso: Taller de Producción de Textos Académicos. Ciclo escolar 2019-2020.

Con relación a la situación laboral el 39.8 % señaló que trabajaba mientras que el 60.2 % indicó que solo estudiaba; este último dato puede estar sesgado porque por contar con becas, muchos estudiantes no admiten estar trabajando (ver figura 2), para seguir contando con este beneficio. Finalmente, el 53 % de la población está integrada por estudiantes de la licenciatura en educación primaria y el 47 % de la licenciatura en educación preescolar.

Figura 2.
Situación laboral



Nota: Encuesta a estudiantes normalistas. Curso: Taller de Producción de Textos Académicos. Ciclo escolar 2019-2020.

El segundo aspecto corresponde al *Trabajo académico*, se encontró que el 80.9 % estuvo de acuerdo en que se lograron los propósitos del curso, solamente un 0.9 % estuvo en desacuerdo. El 79.5% estuvo de acuerdo en el logro de las competencias previstas, contra un 5.5 % que estuvo parcialmente de acuerdo y un 0.5 % en desacuerdo. En ambos indicadores poco más del 14 % se manifestó en una postura neutra.

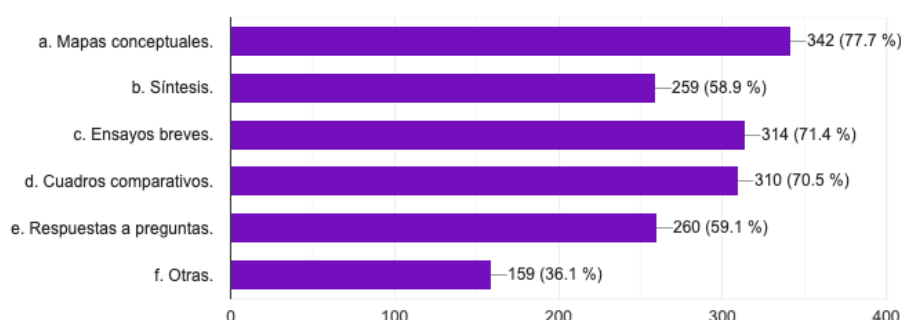
En cuanto a las estrategias de trabajo para la alfabetización o el logro de los propósitos y aprendizajes del curso, se consideró como de acuerdo y totalmente de acuerdo por un 77.3 % de los estudiantes, un 14.1 % neutrales respecto a esta cuestión y un 2 % estuvo totalmente en

desacuerdo.

Sin embargo, los resultados reflejaron que sólo el 74.3 % estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las experiencias de aprendizaje fueron efectivas, el 5.5 % parcialmente de acuerdo, el 18 % se mantuvo neutro y un 2.3 % se asumió como totalmente en desacuerdo, lo cual refleja que lo trabajado no satisfizo sus expectativas de aprendizaje sobre la producción de textos. Aun así, ellos identificaron como principales evidencias de aprendizaje (ver figura 3), los mapas conceptuales (77.7 %), ensayos breves 71.4 % y cuadros comparativos 70.5 %, lo cual muestra los tipos de trabajos que consideraron relevantes. En menor medida se consideraron las síntesis, respuestas a preguntas y otras evidencias.

Figura 3.

Evidencias de trabajo utilizadas

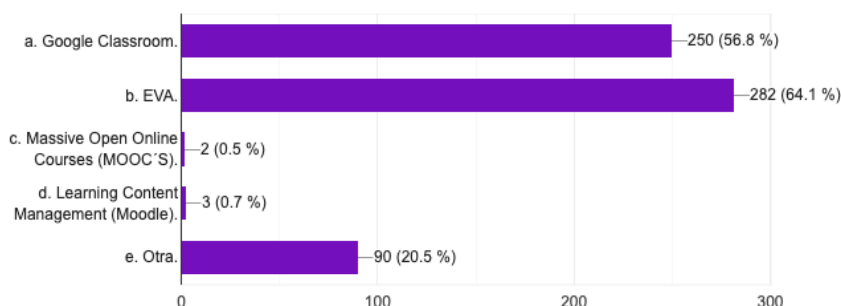


Nota: Encuesta a estudiantes normalistas. Curso: Taller de Producción de Textos Académicos. Ciclo escolar 2019-2020.

Por otro lado, se consideró que la evaluación fue objetiva, como de acuerdo o totalmente de acuerdo por el 85.1 % de los estudiantes, el 3.2 % estuvo parcialmente de acuerdo, el 10.9 % no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo y un 1.8 % estuvo en desacuerdo. Sobre las referencias de lecturas que se abordaron, el 90.4 % estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 2.3 % parcialmente de acuerdo, un 6.8 % neutro y un 0.5 % totalmente en desacuerdo.

Con respecto al tercer rubro, *Aprendizaje digital*, se puede afirmar que la creación de estos ambientes de aprendizaje de forma virtual se constituyó en una herramienta fundamental en el logro de los propósitos del curso, sin experiencias previas en este sentido ni en esa magnitud. De acuerdo con los estudiantes, las plataformas que más se utilizaron (ver figura 4) fueron las de *Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA)* en un 64.1 % y la de *Google Classroom* en un 56.8 %, lo cual refleja que en algunos casos los estudiantes utilizaron ambas plataformas, además de otras plataformas en un 20.5 %. Las *MOOC'S* fueron las menos utilizadas, registrando solo un 0.5%, lo anterior puede obedecer al desconocimiento de su uso por los profesores.

Figura 4.
Plataformas utilizadas

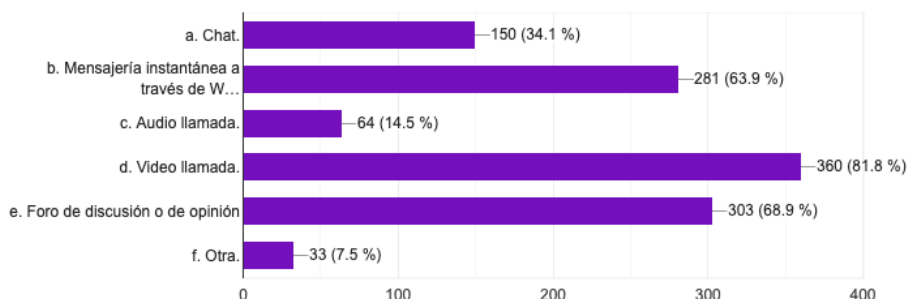


Nota: Encuesta a estudiantes normalistas. Curso: Taller de Producción de Textos Académicos. Ciclo escolar 2019-2020.

Sobre las actividades sincrónicas la videollamada fue la más utilizada (ver figura 5), mientras la llamada de audio la menos utilizada con un 14.5 %). Para la mayoría de los estudiantes (87.8 %) el uso de las plataformas fue sencillo y práctico, sólo el 0.7 % que representa a tres estudiantes no estuvo completamente de acuerdo con esto, el 4.1 % estuvo parcialmente de acuerdo y el 7.5 % se mantuvo con una apreciación neutral sobre esta cuestión. Aunque es necesario reconocer que por las condiciones de falta de recursos tecnológicos o de acceso permanente a la red se tuvieron diversas dificultades en cada uno de los grupos de clase.

La comunicación constante en tiempo real o de forma sincrónica fue una constante (ver Figura 5), principalmente por video llamadas en un 81.8%, por foros de discusión y de opinión en un 68.9 % y por *WhatsApp* en un 63.9 %, en menor medida fue por chat con un 34.1 %, audio llamadas con un 14.5 % y por otros medios un 7.5 %. En cuanto a la comunicación asincrónica fue más para foros de discusión o de opinión con un 60 %, mensajes por correo electrónico en un 55.2 % y mensajes por teléfono móvil con un 33.2 % y otras formas con un 13.2 % de los casos.

Figura 5.
Actividades sincrónicas



Nota: Encuesta a estudiantes normalistas. Curso: Taller de Producción de Textos Académicos. Ciclo escolar 2019-2020.

La mayoría de los estudiantes consideran que sus competencias en habilidades tecnológicas van de buenas (27.3 %) a muy buenas (43 %) y a excelentes (25.5 %). Los menos se consideraron como regular (3.9 %) y mala (0.5 %). Coincidentemente estos porcentajes son semejantes a las valoraciones bajas de los estudiantes con respecto a, por ejemplo, el logro de los propósitos del curso, de las competencias del perfil de egreso, lo adecuado de las estrategias o el desarrollo de experiencias efectivas de aprendizaje, que en estos casos serían sustentadas por su relación con estas mismas condiciones de competencia en las habilidades tecnológicas.

Los problemas de conectividad fueron una constante y se reportan así por el 43.4 % con problemas de espacio para trabajar en casa lo reportó el 25.5% y los que no tuvieron un ambiente adecuado para trabajar fue un 17 % de ellos. En general, los estudiantes consideraron que los docentes que les impartieron el curso tuvieron competencias en habilidades digitales en una medida buena el 16.8 %, muy buena en un 37.3 % y excelente en un 40.5 %, lo cual suma un 94.6 %, un 4.5 % de regular y un 0.9 % de mala.

Con respecto al último rubro, *Grado de satisfacción*, los alumnos opinaron sobre lo planeado y se consideraron muy satisfechos o totalmente satisfechos en un 81 % de los casos, algo satisfecho en el 16.6 %, pero insatisfecho o completamente insatisfecho en un 2.5 %, según sus respuestas al instrumento. Lo mismo sucede con respecto a los recursos utilizados para el aprendizaje con un 82.7 % muy satisfechos o totalmente satisfechos, algo satisfechos un 15.9 % e insatisfechos o totalmente insatisfechos con un 1.4% de estudiantes.

En cuanto a las forma de evaluar, el 79.3 % estuvo muy satisfecho o totalmente satisfecho, el 21.1 % algo satisfecho, pero el 2.9 % insatisfecho o totalmente insatisfecho, probablemente porque asumen como poco valorados sus esfuerzos y que sus evaluaciones deberían ser mejor valoradas. Sobre el producto final del curso optativo, el 72.9 % manifestó estar muy satisfecho o totalmente satisfecho, el 21.1 % algo satisfecho y el 5.9 % insatisfecho o totalmente insatisfecho.

El 83 % se consideró muy satisfecho o totalmente satisfecho con los ajustes razonados o adecuaciones que se llevaron a cabo por los docentes, algo satisfechos el 13.9 %, mientras que el 3.1 % se consideró insatisfecho o totalmente insatisfecho con ellas. Se valoró altamente el trabajo presencial realizado al inicio del semestre durante febrero y medio mes de marzo, con un 84.3 % de satisfechos o muy satisfechos, un 13.9 % de algo satisfechos y 1.9 % insatisfechos o totalmente insatisfechos.

Se consideró que el trabajo a distancia durante la contingencia debida al COVID 19 era muy satisfactorio o totalmente satisfactorio en un 67.2 %, algo satisfactorio en un 27.5 % y un 5.2 % se consideró insatisfecho o totalmente insatisfecho. En general, todos los datos tienden a mostrar un grado de satisfacción mayor al 80 %.

Los resultados que se presentan reflejan el trabajo realizado en el curso desde la percepción de profesores y alumnos. La alfabetización académica, como se plantea en Navarro y Brown (2014), desde la propuesta inglesa, representa "... el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad" (p. 90). En esta propuesta ellos distinguen dos situaciones, una sincrónica y otra diacrónica. Sincrónica porque se consideran las normas, principios, prácticas y formas de representación que distinguen las producciones académicas de la comunidad a la que se pertenece o se busca incorporarse en un momento específico, el "tiempo presente" en el que se asumen las convenciones dadas a conocer por la comunidad de académicos. Y diacrónica porque se asume el proceso que implica el desarrollo de los saberes en un tiempo de continuidades que conjuga las prácticas de lectura y escritura y las competencias que se ponen en juego hasta ingresar a la comunidad académica

cubriendo cada uno de los requisitos, de las prácticas del lenguaje escrito, oral y de interacción que implica cada grupo académico.

Para el caso específico de esta investigación, se asume la literacidad en este sentido, pero incorporando la reflexión crítica y el aprovechamiento contextual de lo que se lee, más allá de una perspectiva técnica o instrumental que se ciña a la aplicación de estrategias o formas de lectura y escritura ajenas a los procesos propios de cada estudiante. En este sentido, la alfabetización académica contribuye al desarrollo de competencias del perfil de egreso relacionadas con el pensamiento crítico para resolver problemas y tomar decisiones educativas.

Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes consideró que los propósitos planteados en el curso se lograron, el 36.6 % estuvo totalmente de acuerdo y el 44.3 % De acuerdo, sólo el 0.9 % de los estudiantes estuvieron en desacuerdo con este logro, y el resto estuvo parcialmente de acuerdo con el logro. En esta misma dirección se valoró por los estudiantes el logro de las competencias del perfil de egreso, aunque aquí apenas el 0.5 % de los participantes estuvieron completamente en desacuerdo.

En cuanto a las estrategias de trabajo para la alfabetización o el logro de los propósitos y aprendizajes del curso, se consideró como de acuerdo y totalmente de acuerdo por más de tres cuartas partes de los estudiantes, pocos expresaron una valoración neutral respecto a esta cuestión y mucho más pocos estuvieron completamente en desacuerdo. Esto muestra que no se atendieron a todos los alumnos según sus expectativas o que, aunque siendo pocos los que no valoraron el trabajo como adecuado es necesario revisar sus situaciones específicas, de condiciones en tecnología, tiempo de atención a sus necesidades, intereses y expectativas.

Además, se asume la importancia del desarrollo de esas competencias en procesos de consenso y disenso, de discusión, de diálogo, de análisis y de retroalimentación dialéctica, como una práctica de los docentes del *Taller de producción de textos académicos* ante las condiciones emergentes de la pandemia del COVID-19, considerando que, si el trabajo colegiado en la producción de textos es un capital profesional que fortalece la relación entre investigación educativa y práctica pedagógica, es a la vez un referente de enriquecimiento de las experiencias de los estudiantes, para asumir una práctica similar, de trabajo colaborativo entre ellos, de diálogo informado, de propuestas y decisiones que pueden plasmar en sus producciones, pero que es necesario fortalecer y constituir en una cultura de trabajo colaborativos, en comunión.

La información hasta aquí desglosada muestra que se avanzó en la creación de ambientes de aprendizaje para que los estudiantes se fueran apropiando de estrategias, nociones y prácticas disciplinares y del discurso propias de la producción de textos, en congruencia con sus valoraciones, pero que a la vez se tienen retos para incorporar de forma significativa a estudiantes cuyos procesos no se ven reconocidos por ellos mismos como valiosos. Una de las razones puede estar en que las condiciones de la pandemia obligaron al uso de las tecnologías y de sistemas de conectividad que no siempre fueron óptimos para los estudiantes, afectando sus procesos de trabajo colaborativo.

Los estudiantes produjeron distintos tipos de textos y a partir de ellos participaron en foros y en intercambios de experiencias sobre ellas, con los profesores titulares del curso y sus compañeros. Los medios tecnológicos posibilitaron el trabajo constante desde cada uno de los hogares, aun cuando algunos alumnos se dedicaban a otras actividades laborales, lo cual les complicaba aún más estar en contacto, aun así se tuvieron oportunidades flexibles para que desarrollaran habilidades sobre la búsqueda, selección y uso de información de distinto tipo, aún con los problemas de conectividad y de espacios inadecuados para el trabajo, el proceso vivido mostró el esfuerzo que realizaron y el desarrollo de sus producciones escritas.

Discusión

Las producciones iniciales en diversos géneros discursivos se fueron orientando a la escritura del producto final del curso optativo, dirigido hacia la elaboración de anteproyectos de investigación para las modalidades de titulación: Informe de Prácticas Profesionales, Portafolio de Evidencias o Tesis de Investigación, de acuerdo con las orientaciones emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) mediante la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Se trabajó en varios ámbitos, el del conocimiento de los géneros discursivos, el de la producción, revisión y reelaboración de textos en algunos de esos géneros académicos, propios del contexto de la docencia, y el de la elaboración de sus anteproyectos de investigación como primer paso hacia la configuración de los proyectos de investigación y producción que se viven en el último año de su formación como profesionales de la docencia.

El desarrollo de este proyecto implica trabajar con la investigación-acción como método que implica procesos de planeación, la operación o actuación en base a lo planeado, la observación de lo que acontece durante las intervenciones, espacios de reflexión y diálogo para comprender, explicar y reconstruir los acontecimientos y diseñar un nuevo plan de intervención. Esta metodología es muy consistente con los procesos de formación docente, la producción de textos académicos y en enriquecimiento de las experiencias de los estudiantes desde sus prácticas profesionales.

De acuerdo con Juárez & Olguín (2020), la metodología impulsada por el proyecto RECREA asume el proceso de enseñanza-aprendizaje desde tres ejes: “1) la educación basada en competencias a partir del pensamiento complejo, 2) la investigación dentro del aula, y 3) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).” (p. 61). En este contexto queda clara la forma en que se abordó el proceso de diseño del curso taller, las etapas del trabajo con los géneros discursivos, las tareas de recuperación de experiencias, de revisión, de planeación, producción o corrección de los escritos y los momentos metacognitivos que se buscó generar en el trabajo que se desarrolló, así como las valoraciones que los estudiantes realizaron de los procesos formativos que vivieron con respecto a la producción de textos académicos y la elaboración de su anteproyecto de titulación en el contexto de contingencia por el COVID 19.

La formación inicial de docentes es un campo abierto para la innovación educativa. Si bien se reportan avances en el mejoramiento de la producción escrita de los estudiantes, hacen falta estrategias institucionales para aprovechar el trabajo colegiado transversal en las licenciaturas. La conjugación de esfuerzos docentes por un trabajo transversal entre distintos cursos del plan de estudios contribuirá a enfocar los procesos formativos de manera integral, holística e inclusiva.

La propuesta de trabajo con el Taller de producción de textos académicos se asume como un proceso inacabado, constante y de largo alcance, cuyos frutos iniciales pueden consolidarse en la medida en que sus resultados se convierten en textos compartidos, como se hizo en diversos debates, pero que están en vías de mejora constante porque, en muchos casos, se despertó el interés por investigar y compartir experiencias académicas en distintos espacios académicos. La socialización de esas producciones requiere de apoyos que consoliden las competencias de los estudiantes, para escribir e impactar más en sus próximas incursiones en la docencia. Estas experiencias son muy significativas y valiosas institucionalmente, porque enriquecen las perspectivas académicas de sus futuros egresados.

La comunidad de práctica permite desarrollar una cultura de colaboración dirigida a la innovación, aprovechando talentos y circunstancias para el logro de los propósitos educativos.

Establece la posibilidad de integrar los saberes de otros a los ya construidos por los miembros, socializando el saber y mejorando las posibilidades de acción en la práctica educativa.

Las tecnologías de la información y la comunicación se constituyen como la oportunidad y la posibilidad para llegar de forma sincrónica y asincrónica a los estudiantes, sin embargo, exigen por un lado conectividad y espacios propicios para el aprendizaje y por otro, el dominio para su uso de los profesores. El profesorado de las escuelas normales enfrenta el desafío de minimizar o erradicar las barreras para el aprendizaje y la participación que sus estudiantes experimentan debido a la heterogeneidad que los caracteriza, destacando que las estrategias deben ser incluyentes para lograr la equidad e inclusión en las prácticas educativas.

Conclusiones

Este abordaje de la producción de textos académicos como oportunidad constante de construir aprendizajes complejos implicó asumir las tareas como un proceso constante de construcción y reconstrucción, dialéctico, en espiral progresiva y proactiva, asumiendo la autorregulación de la tarea por los propios estudiantes, desde la perspectiva de cada participante del proceso que se estaba viviendo. Estos procesos comprenden una unidad que permitió avanzar en el conocimiento que tenían sobre: los géneros discursivos, los procesos y etapas de su construcción, la revisión y la reescritura, así como el contexto de referencia de sus escritos, ya fuera el trabajo sobre la educación en general, en la escuela, en el aula, con el grupo escolar o con alumnos en específico.

En este sentido, por el proceso continuo de planear, producir, revisar y reconstruir el las experiencias de escribir, desde los propios contextos de los estudiantes, podemos afirmar que el propósito del curso optativo *Taller de Producción de Textos Académicos* da cuenta de resultados congruentes con el rediseño que se hizo de éste, su impartición e impacto en los procesos alfabetización académica en el contexto de la pandemia COVID-19.

Sin embargo, su desarrollo requiere de procesos de continuidad vinculados con la investigación acción, la producción de textos y el enriquecimiento de las experiencias en ambos sentidos, por un lado con el desarrollo de procesos de intervención sobre la realidad que se investiga, y por el otro con la producción académicas de escritos. En este sentido, el diseño curricular contextualizado vinculó el desarrollo de competencias profesionales docentes con el de competencias específicas de la alfabetización en la producción de textos académicos.

Las etapas a seguir en una propuesta de intervención educativa sobre producción de textos académicos implican partir del contexto de experiencias de los estudiantes, generar procesos de literacidad múltiple desde la lectura crítica, de análisis y apropiación de los principios académicos de la escritura asumiendo ideas, concepciones y visiones que tiene cada estudiante. La tarea es comprender su realidad y formarse transformando sus saberes en una diversidad de tipos de textos académicos en esa sucesión de etapas que se concretan en planear, buscar, encontrar y organizar la información, producir textos, revisarlos y reelaborarlos a la luz de las realidades que viven en el contexto de la docencia.

Referencias:

Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: an introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. In: *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by Design* (Bill Cope & Mary Kalantzis editors) Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/304983829_The_Things_You_Do_to_Know

[_An_Introduction_to_the_Pedagogy_of_Multiliteracies/link/5783dbb108ae3f355b4a39ac/download](#)

DOF (20 de Agosto de 2012a). *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012

DOF (16 de Agosto de 2012b). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>

Elliot (2000). *La investigación-acción en educación* (Cuarta edición). España: Morata.

Guzmán-Simón F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>

Juárez, S. y Olguín, R. (2020). RECREA: Una Innovación Educativa Nacional en la Educación Superior en México. *Lenguas en contexto*, Año 10, agosto 2019 a julio de 2020, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 61-68. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/341098017_RECREA_Una_Innovacion_Educativa_Nacional_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico/link/5eacdab5299bf18b958e37ad/download

Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.

Ochoa, D. (2015). Competencia para producir textos académicos. El caso de la Maestría en Docencia en Enseñanza Media Superior (reporte de investigación). *Perfiles Educativos*; vol. XXXVII, número especial, IISUE-UNAM, 55-68.

Pacheco-Cortés, A. y Alatorre, E. (2018) Proyecto RECREA Nodo Jalisco. En *Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación. Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Murillo, F (Coord.). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). México: Universidad de Guadalajara, 610-613

Rodríguez-Mena, M. (2017). *Comunidades de Práctica y Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiX-LG6koPuAhVBGM0KHcxECouQFjADegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fjlsobernisg.files.wordpress.com%2F2017%2F07%2F19112012175234-cp-y-case1.pdf&usg=AOvVaw1ORn-5CMZiw0x3wxnLcxWj>

SEP. (2012a) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: SEP.

SEP. (2012a) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

SEP. (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. SEP. México.

Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. Universidad Pedagógica

Nacional. Facultad de Humanidades Folios, Segunda época (42); 139-160. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3165/2800>

UNESCO. (2014). Día Internacional de la Alfabetización 2014. “Alfabetización para el desarrollo sostenible”. Recuperado de: <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/noticias/dia-internacional-de-la-alfabetizacion-2014-alfabetizacion-para-el-desarrollo-sostenible>

Zanotto, M; Monereo, C. y Castelló, M. (2011). *Estrategias de lectura y producción de textos académicos. Leer para evaluar un texto científico*. Perfiles Educativos 10, XXXIII, 133, IISUE-UNAM, 10-29.