

**ESTRATEGIAS BASADAS EN LA NARRATIVA PERSONAL  
PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES**

Beatriz Itzel Serrano Ita

Memoria de Práctica Profesional elaborada para obtener el Grado de  
Maestra en Innovación Educativa

Bajo la dirección de:  
Dra. Juanita de la Cruz Rodríguez Pech

Mérida de Yucatán

Agosto de 2023



**UADY**  
UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
DE YUCATÁN



FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO  
E INVESTIGACIÓN

Mérida, Yucatán a 21 de agosto de 2023

**Dr. Pedro José Canto Herrera**  
Director  
Presente

**Asunto: Carta de liberación**

Con base en el artículo 68 del Reglamento de Inscripciones y Exámenes, el artículo 79 del Reglamento Interior de esta Facultad y en el dictamen académico emitido por el Comité Académico de la **Maestría en Innovación Educativa** respecto de la Memoria de Práctica Profesional "ESTRATEGIAS BASADAS EN LA NARRATIVA PERSONAL PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES", presentada por la **C. Beatriz Itzel Serrano Ita**, para obtener el grado de Maestro (a) en Innovación Educativa, le comunico que el proceso académico interno del trabajo de Memoria de Práctica ha concluido, por lo que puede continuar con los trámites administrativos correspondientes.

**Atentamente,**  
"Luz, Ciencia y Verdad"



**Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón**  
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación

c.c.p. Archivo-UPI  
c.c.p. Control Escolar



Campus de Ciencias Sociales, Económico  
Administrativa y Humanidades



Km. 1 Carretera Mérida-Tizimin, Cholul  
C.P. 97305.Mérida, Yucatán, México



9999.22.45.68, ext. 75157  
[www.educacion.uady.mx](http://www.educacion.uady.mx)



Mérida de Yucatán; 26 de mayo de 2023.

**C. DRA. EDITH JULIANA CISNEROS CHACÓN**  
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación  
Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán  
Presente.

Los abajo firmantes, integrantes del Comité Revisor nombrado por la Dirección de la Facultad de Educación y en respuesta a su solicitud de revisar la Memoria de Práctica Profesional:


**“ESTRATEGIAS BASADAS EN LA NARRATIVA PERSONAL PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES”,**

presentada por **Beatriz Itzel Serrano Ita**, como parte del programa de Seminario de Informe de la Práctica del Plan de Estudios aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el grado de **Maestro en Innovación Educativa**, le comunicamos que cumple con los requisitos de contenido y presentación establecidos por este Comité y por el Comité Académico de la Maestría en Innovación Educativa; y después de la defensa del mismo, el dictamen que emitimos es de:

**A P R O B A D O**

Por lo que puede realizar los trámites administrativos correspondientes para la obtención del título y cédula que lo acrediten con el grado respectivo.

Atentamente,  
**EL COMITÉ REVISOR**



Dra. Juanita de la Cruz Rodríguez Pech  
Director y Miembro propietario



Dra. Eloisa del Carmen Alcocer Vázquez  
Miembro propietario



Dra. Gladis Ivette Chan Chi  
Miembro propietario

## Primer dictamen de evaluación externa de la Memoria de Práctica Profesional



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA  
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y POSGRADO  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Tlaxcala, Tlaxcala a 18 de abril de 2023.

**Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón**  
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación  
de la Facultad de Educación de la  
Universidad Autónoma de Yucatán  
Presente

**Asunto:** Dictamen de evaluación de la Memoria de Práctica Profesional

Por este medio, como respuesta a su invitación y solicitud de evaluar la Memoria de Práctica Profesional denominada:

ESTRATEGIAS BASADAS EN LA NARRATIVA PERSONAL PARA LA FORMACIÓN DE  
INVESTIGADORES

presentado por **Beatriz Itzel Serrano Ita**, como producto del Programa Educativo de Posgrado: Maestría en Innovación Educativa que se imparte en la Facultad de Educación, cuyo plan de estudios ha sido aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el grado de Maestro/a en Innovación Educativa, le comunico que cumple con los indicadores de contenido y presentación, especificados para su evaluación, y constituye una herramienta de calidad, así como una aportación innovadora para la solución de problemas e introducción de cambios en el currículo y/o la práctica pedagógica, por lo tanto el dictamen que se emite es de:

**APROBADO**

Se expide el presente dictamen para los fines correspondientes en la Ciudad de Tlaxcala, Capital del Estado de Tlaxcala, a los 18 días del mes de abril del año 2023.

Atentamente

Dra. María Celia Quintana Terés  
Nombre y firma de la evaluadora externa

Datos de la evaluadora:

Lugar de Adscripción: Universidad Autónoma de Tlaxcala  
Nombre del último grado de estudios: Doctorado Interinstitucional en Educación

Campus Rectoría Carretera Federal Puebla-Tlaxcala km 1.5 Col. La Loma  
Xicohténcatl, CP 90070 Tlaxcala, Tlaxcala  
Tel. 246 462 4452

## Segundo dictamen de evaluación externa de la Memoria de Práctica Profesional



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



Capital, Estado a 16 de mayo de 2023.

**Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón**  
Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación  
de la Facultad de Educación de la  
Universidad Autónoma de Yucatán  
**Presente**

**Asunto:** Dictamen de evaluación de la Memoria de Práctica Profesional

Por este medio, como respuesta a su invitación y solicitud de evaluar la Memoria de Práctica Profesional denominada:

ESTRATEGIAS BASADAS EN LA NARRATIVA PERSONAL PARA LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

presentado por **Beatriz Itzel Serrano Ita**, como producto del Programa Educativo de Posgrado: Maestría en Innovación Educativa que se imparte en la Facultad de Educación, cuyo plan de estudios ha sido aprobado por el H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Yucatán, para obtener el grado de Maestro/a en Innovación Educativa, le comunico que cumple con los indicadores de contenido y presentación, especificados para su evaluación, y constituye una herramienta de calidad, así como una aportación innovadora para la solución de problemas e introducción de cambios en el currículo y/o la práctica pedagógica, por lo tanto el dictamen que se emite es de:

**APROBADO**

Se expide el presente dictamen para los fines correspondientes en la Ciudad de Tlaxcala, Capital del Estado de Tlaxcala, a los 16 días del mes de mayo del año 2023.

Atentamente,

Anna Belykh

Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala

Nombre del último grado de estudios: Doctorado

Candidata a SIN, miembro de COMIE, miembro de IPPA

## Dictamen antiplagio



Identificación de reporte de similitud: oid:28915:231420805

NOMBRE DEL TRABAJO

Beatriz\_Serrano\_MPP2023 (3).docx

AUTOR

Beatriz Serrano

RECuento DE PALABRAS

41302 Words

RECuento DE CARACTERES

223487 Characters

RECuento DE PÁGINAS

106 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

1.9MB

FECHA DE ENTREGA

May 8, 2023 3:20 PM  
CST

FECHA DEL INFORME

May 8, 2023 3:23 PM CST

### ● 15% de similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base c

- 14% Base de datos de Internet
- 4% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossr
- 6% Base de datos de trabajos entregados

### ● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico

## Carta de satisfacción y utilidad de resultados



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA  
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y POSGRADO  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**Asunto:** Carta de satisfacción y utilidad de resultados

**DRA. EDITH JULIANA CISNEROS CHACÓN**  
**JEFE DE LA UNIDAD DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**  
**DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA**  
**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN**  
**P R E S E N T E**

Por este medio, se hace constar que la estudiante **Beatriz Itzel Serrano Ita** presentó a este Centro, el informe de los resultados y productos académicos referentes al proyecto de innovación curricular, los cuales son los siguientes: reporte de resultados del diagnóstico de necesidades, diseño de un taller, donde se incorpora la planeación de las sesiones, recursos y materiales didácticos como presentaciones audiovisuales, hojas de actividades y lecturas, así como el plan general de evaluación; correspondientes al trabajo realizado y los cuales se incluyen como parte de la Memoria de Práctica Profesional titulada **“Estrategias basadas en la narrativa personal para la formación de investigadores”**. Dicha Memoria de Práctica Profesional constituye un requisito para la obtención del grado de Maestra en Innovación Educativa.


Asimismo, le comunico que el trabajo realizado por la estudiante **Beatriz Serrano**, ha sido de utilidad para este Centro, puesto que permitió desarrollar una propuesta de formación a partir de estrategias basadas en la narrativa personal, brindando recursos a los estudiantes participantes, que les permitirán enriquecer la escritura de sus trabajos de investigación, mediante la vinculación de la forma tradicional de escritura dentro de la academia con otras formas creativas y personales de construir el pensamiento y generar conocimiento. La Universidad podrá consultar los resultados que se obtuvieron en las fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, con el propósito de dar continuidad a este proyecto en futuras intervenciones.

A solicitud de la interesada y para los fines correspondientes, se expide la presente en la Ciudad de Tlaxcala de Xicohténcatl, Capital del Estado de Tlaxcala, Estados Unidos Mexicanos a los a los 02 días del mes de mayo del año 2023.

ATENTAMENTE  
“POR LA CULTURA LA JUSTICIA SOCIAL”



CENTRO DE INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA

  
**DR. ÁNGEL ROGELIO DÍAZ BARRIGA CASALES**  
COORDINADOR ACADÉMICO

c.c.p. Archivo

Campus Rectoría Carretera Federal Puebla-Tlaxcala km 1.5 Col. La Loma  
Xicohténcatl, CP 90070 Tlaxcala, Tlaxcala  
Tel. 246 462 4452

## **Declaratoria de Responsabilidad**

“Aunque un trabajo de examen profesional  
hubiera servido para este propósito y fuera  
aprobado por el sínodo, solo su autor es  
responsable de las doctrinas emitidas en él”

Artículo 74

Reglamento interior de la

Facultad de Educación

Universidad Autónoma de Yucatán



## **Declaratoria de originalidad**

Declaro que esta Memoria de Práctica Profesional  
es de mi propia autoría, con  
excepción de las citas en las que he dado  
crédito a sus autores; asimismo,  
afirmo que este trabajo no ha sido  
presentado para la obtención de algún  
título, grado académico o equivalente.



Beatriz Itzel Serrano Ita

## **Agradecimiento a CONACYT**

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca N° 1145824 durante el periodo de agosto 2021 a julio de 2023 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta memoria de práctica profesional, como producto final de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Yucatán.

## **Agradecimientos**

Primeramente, a Dios, por haberme permitido concluir este proyecto y por haber puesto en mi vida, durante el tiempo que residí en Mérida, a hermanos en Cristo, amigos y profesores que me acompañaron y apoyaron en el trayecto de la maestría, y a través de los cuales pude sentir el amor de Cristo y Su cuidado día a día.

A mis padres Meli y Bety, mi hermana Citlali, mi abuelita Ana, tíos y primos, por su amor incondicional y por estar a mi lado, siempre pendientes de mí. Estoy infinitamente agradecida con Dios por tenerlos en mi vida, los amo profundamente.

A mi amado Jonatan, soy la más afortunada por tenerte conmigo, gracias por impulsarme y guiarme pacientemente a crecer en todos los aspectos de mi vida, pero sobre todo de manera espiritual. Guardo en mi mente tus consejos, que me hacen sentir segura en mis pasos, porque sé que el fundamento es Dios; y atesoro en mi corazón tu constante cuidado hacia mí, pues me hace sentir amada.

A mi familia en Cristo de Gracia y Fe, que, a pesar de la distancia, en todo momento los sentí cerca de mí, a través de sus palabras de ánimo y sus oraciones que siempre confortaron mi corazón y me ayudaron a seguir en este camino, esforzándome y confiando en la voluntad de Dios.

A mi querida amiga Arisai, agradezco a Dios por haberte puesto en mi grupo de la maestría, no pude haber tenido una mejor compañía estando tan lejos de casa, que me escuchara, me apoyara, pero sobre todo me impulsara a servir a Cristo, estudiar Su Palabra, reunirnos y trabajar juntas tanto dentro como fuera de la iglesia para la gloria de Dios.

A Cynthia y Juan, mis primeros amigos de la maestría, gracias por las pláticas, las salidas y todos los momentos que hicieron más llevadero y divertido este proceso. Sin ustedes, seguro hubiera sufrido un poco más con la entrega de tareas y proyectos.

A los miembros de mi comité revisor: Dra. Ivette Chan y Dra. Eloísa Alcocer, y a los miembros de mi comité de evaluadores externos: Dra. Anna Belykh y Dra. Celia Quintana, por su tiempo y apoyo para que pudiera concluir este trabajo de la mejor manera; es gratificante e inspirador el poder aprender de expertas como ustedes.

A la Dra. Juanita, asesora de este trabajo, por compartir de su conocimiento, experiencia y brindarme su apoyo constante, fue un importante pilar en mi aprendizaje y crecimiento profesional durante la maestría, y un gran ejemplo de diligencia y dedicación.

A la Dra. Aranza Esteva, mi supervisora de práctica profesional, por la confianza y el soporte que me brindó en todo momento, por sacarme de mi zona de confort e impulsarme a explorar maneras distintas de ver las cosas. Espero haber plasmado en este trabajo, aunque sea un pedacito del pensamiento crítico y la creatividad que me motivó a seguir desarrollando, y que sin duda me esforzaré por llevar a todos los ámbitos posibles de mi vida.

Este documento está suscrito a los lineamientos de la CLÁUSULA DE  
CONFIDENCIALIDAD (ACGUV 227/2014 Art. 7.1)

## **Resumen**

El proyecto de práctica profesional en innovación curricular que a continuación se presenta, tuvo como objetivo desarrollar una propuesta de formación de estudiantes de educación, a partir de estrategias basadas en la narrativa personal, para el enriquecimiento de las prácticas de escritura en la academia. Para su abordaje, se realizó un diagnóstico de necesidades utilizando técnicas cualitativas de alcance descriptivo, en el cual se aplicaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de estudiantes de posgrado en educación, su tutora académica y a una experta en escritura académica, todos pertenecientes a una institución pública de nivel superior. Como parte de los resultados se identificó que existe un predominio de las exigencias respecto al seguimiento de normativas y estructuras lineales en la escritura de trabajos académicos y de investigación, sobre las prácticas en donde la escritura académica adquiere un sentido personal para los estudiantes y se aprovecha su potencial para la construcción creativa de conocimiento. Por tal motivo, este proyecto se enfocó en el diseño, implementación y evaluación de un taller dirigido al desarrollo de capacidades para la escritura creativa, fundamentado en la perspectiva sociocultural de la literacidad académica y la narrativa personal como un enfoque alternativo de generación de conocimiento. El taller se llevó a cabo en cuatro sesiones, mediante el empleo de cuatro estrategias, una por cada sesión; posteriormente, se realizó un seguimiento de los logros del mismo, mediante la evaluación de su implementación e impacto. A partir de la experiencia en el taller, se concluye que es necesario generar espacios de acompañamiento para los estudiantes, específicamente en el proceso de escritura de sus trabajos académicos y de investigación, en los que se considere la riqueza y complejidad del contexto, las distintas maneras de escribir, investigar y construir el conocimiento, así como las historias y experiencias que traen consigo los estudiantes.

### **Palabras claves**

Escritura creativa, literacidad académica, estrategias, narrativa personal, construcción de conocimiento



## Tabla de contenido

Tabla de contenido / i

Capítulo 1. Introducción / 1

Capítulo 2. Descripción del contexto / 3

Capítulo 3. Descripción de las actividades realizadas / 5

3.1 Necesidad o problemática / 6

3.2 Justificación / 7

3.3 Objetivo general / 8

3.4 Objetivos específicos / 8

3.5 Marco de referencia / 8

3.5.1 *Marco conceptual* / 10

3.5.2 *Marco teórico* / 12

3.5.3 *Marco normativo y legal* / 18

3.6 Marco metodológico / 18

3.6.1 *Etapa de diagnóstico* / 19

3.6.2 *Etapa de diseño* / 28

3.6.3 *Etapa de implementación* / 31

3.6.4 *Etapa de evaluación* / 35

Capítulo 4. Análisis de la experiencia adquirida / 40

4.1 Cambios producidos en la propia conceptualización de la actividad educativa / 40

4.2 Cambios en los supuestos y bases teóricas de la actividad profesional / 42

4.3 Cambios en los procedimientos o modos de actuar ante los problemas de la práctica / 44

4.4 Necesidades de mejora detectadas respecto de la propia práctica profesional / 46

Capítulo 5. Análisis de los alcances logrados con respecto al plan de prácticas / 47

5.1 Reflexión de las tareas realizadas / 48

5.2 Conocimiento adquirido / 49

5.3 Competencias desarrolladas / 51

5.4 Dificultades, limitaciones y alcances / 53

5.5	Productos generados por la práctica / 55
<b>Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones / 56</b>	
6.1	Contribución al perfil de egreso / 56
6.2	De las innovaciones realizadas / 57
6.3	Aportación a la institución y a los usuarios / 58
6.4	Implicaciones / 60
6.5	Recomendaciones para futuras intervenciones / 61
<b>Referencias / 63</b>	
<b>Apéndices / 67</b>	
<b>Apéndice A: Tabla de especificaciones para guía de entrevista a estudiantes / 67</b>	
<b>Apéndice B: Instrumentos del diagnóstico de necesidades / 69</b>	
<b>Apéndice C: Resultados del diagnóstico de necesidades / 72</b>	
<b>Apéndice D: Diagrama de resultados del diagnóstico de necesidades / 85</b>	
<b>Apéndice E: Diseño de la propuesta de formación / 86</b>	
<b>Apéndice F: Instrumentos de evaluación / 97</b>	
<b>Apéndice G: Resultados de la evaluación / 100</b>	



## Capítulo 1. Introducción

El presente proyecto de práctica profesional en innovación curricular aborda el tema de la formación para la escritura académica en estudiantes de posgrado en educación, mediante estrategias relacionadas con la escritura creativa. Esta última, puede definirse como una práctica que pretende ejercitar la búsqueda de la voz propia, la expresión de los intereses, experiencias y el estilo personal del escritor, con la finalidad de encontrar sentido y satisfacción en la escritura, así como explorar, reflexionar e interpretar la realidad desde diferentes perspectivas. Sin embargo, un fenómeno característico de este tipo de escritura es que comúnmente se relaciona con obras textuales de índole literaria, como novelas, poemas o comedias, que son indistintas o tienen poca relación con las formas válidas de generación de conocimiento a lado del pensamiento lógico-científico, con escritos como tesis, artículos o monografías.

Lo que se buscó con este trabajo fue desarrollar una propuesta en la cual se aprovecharan estrategias asociadas con la escritura creativa para enriquecer las prácticas de literacidad académica, que han sido concebidas como el medio por excelencia para la formulación y transmisión del conocimiento, de manera que se atendiera la problemática encontrada en el contexto en el que se aterrizó la práctica; la cual, se relaciona con la dificultad para emplear la escritura académica como un instrumento para potenciar la generación de conocimiento de manera creativa.

En el análisis de esta problemática se encontró que entre sus principales causas está la rigurosidad académica, que enfatiza el seguimiento de normativas y estructuras lineales de escritura, y descuida la discusión interpretativa en los escritos, un aspecto clave para la construcción de conocimiento. Esto se vincula, a su vez, con la falta de socialización de los escritos y de diversidad en las prácticas de lectura y escritura, que permita al alumnado ampliar su bagaje cultural y social para poder reflexionar, cuestionar, criticar, problematizar la realidad desde diferentes perspectivas, así como encontrar mayor libertad, sentido y satisfacción en su proceso de escritura.

La investigación de esta problemática se realizó debido al interés manifestado por parte de quienes participaron del proyecto, en este caso un grupo de estudiantes de posgrado en educación y la tutora académica a su cargo, de contar con espacios para la práctica de la escritura académica en donde se pudieran explorar diferentes formas de generar conocimiento, se contribuyera al desarrollo de la voz autoral y se promoviera la creatividad.

Para la detección de la problemática se realizó un diagnóstico de necesidades, por medio de un estudio cualitativo de alcance descriptivo, en el cual se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cinco estudiantes de posgrado en educación, su tutora académica y una experta en escritura académica, con el objetivo de conocer su perspectiva respecto a las prácticas de escritura en educación superior, las dificultades que presentan o han detectado con relación a la elaboración de los textos académicos y las necesidades en cuanto al desarrollo de la escritura creativa en la academia.

De esta manera, el proyecto giró en torno al desarrollo de una propuesta de formación de estudiantes de educación que involucrara estrategias vinculadas con la escritura creativa para enriquecer la escritura en la academia, para lo cual se establecieron tres objetivos específicos: la detección de las necesidades de formación de los estudiantes, la implementación de la propuesta de formación y la evaluación de su implementación.

Esta propuesta de innovación curricular se expone a lo largo del documento, a través de la descripción de cada una de sus etapas, desde la planeación y diagnóstico del proyecto, atravesando por el diseño y desarrollo de la propuesta, hasta llegar a la evaluación de su implementación e impacto, incluyendo las experiencias acontecidas y aprendizajes adquiridos en el proceso. Para la presentación de dicha información, la memoria de práctica profesional se organiza en los siguientes capítulos:

- Descripción del contexto: se describe la institución en donde se desarrolló la práctica profesional y la manera en la cual, las características institucionales coadyuvaron en el cumplimiento de los objetivos del proyecto.
- Descripción detallada de las actividades realizadas: incluye la descripción de la necesidad detectada, la justificación y los objetivos del proyecto, así como la exposición del marco de referencia y el marco metodológico que sustentan la práctica.
- Análisis de la experiencia adquirida: se describen los cambios que se han producido en la práctica educativa de la autora de la memoria, derivados de las experiencias de aprendizaje adquiridas en el posgrado.
- Análisis de los alcances logrados con respecto al plan de prácticas: se presenta una reflexión acerca de las tareas realizadas, los conocimientos adquiridos, las

competencias desarrolladas, así como las dificultades, limitaciones, alcances y productos derivados de la práctica.

- Conclusiones y recomendaciones: se describen los elementos del perfil de egreso de la maestría que se vieron involucrados en la práctica, se justifica el tipo de innovaciones realizadas, así como las aportaciones a la institución y a los usuarios, las implicaciones y recomendaciones.

## **Capítulo 2. Descripción del contexto**

La práctica profesional se desarrolla en el Centro de Investigación Educativa (CIE), el cual forma parte de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), una institución pública de nivel superior. Este se encuentra ubicado en el estado de Tlaxcala, que cuenta con una superficie territorial de 3,996 km<sup>2</sup>, lo cual representa el 0.2 % del territorio nacional, por lo que es considerada la entidad federativa más pequeña de México.

Tlaxcala está dividido en 6 distritos judiciales y 60 municipios. De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el año 2020, el estado contaba con un total de 1,342,977 habitantes.-El 78% de la población vive en localidades urbanas y el 22% en rurales; además, el 2.16% de sus habitantes habla alguna lengua indígena, siendo las más frecuentes el náhuatl y el totonaco (INEGI, 2020).

Referente a las características educativas de la población, el 52.4% tiene un nivel de escolaridad básico, 24.5% cuenta con estudios de nivel medio superior y el 19.6% de nivel superior. Así mismo, entre los 15 a los 24 años se presenta una tasa de alfabetización del 99.2% y de 25 años en adelante, disminuye al 95.7% (INEGI, 2020).

De acuerdo con el plan estatal de desarrollo 2017-2021, el sistema educativo de Tlaxcala atiende a más de 388 mil estudiantes desde nivel básico hasta superior (Gobierno del Estado de Tlaxcala, 2017). Con relación a la educación superior, la matrícula es de 31.1 miles de alumnos, lo que representa una cobertura del 26%, y esta es proporcionada por instituciones públicas y privadas, entre las que se encuentran la UATx, Instituto Tecnológico de Apizaco, Escuela Normal Estatal Licenciado Benito Juárez, Universidad Tecnológica de Tlaxcala, Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional, Universidad del Valle de Tlaxcala, y el Instituto Tecnológico de Tlaxcala.

Particularmente, la UATx ofrece una amplia gama de especialidades, que se encuentran distribuidas en diferentes campus alrededor del estado, y como se mencionó con anterioridad, el presente proyecto se desarrolla en el CIE, en el cual se ofertan los programas académicos de Maestría en Desarrollo Educativo e Investigación y el Doctorado en Investigación Educativa. Así mismo, el CIE cuenta con un personal académico conformado por 18 doctores y 4 maestros, así como con personal de apoyo administrativo, institucional, en servicios de cómputo y biblioteca.

En cuanto a la infraestructura del centro, este se compone de dos plantas, en las cuales se encuentran ubicadas tres coordinaciones, dirección y sala de maestros. Además, cuenta con recepción, 22 cubículos, sala de juntas, siete aulas, biblioteca, centro de cómputo, módulos sanitarios y estacionamiento subterráneo.

El CIE (2022) enuncia como parte de su misión el abordaje, con amplio rigor académico, del fenómeno educativo desde sus actores y en todos sus niveles, con enfoques disciplinarios e interdisciplinarios. Esto con la finalidad de generar conocimiento, que permita la comprensión de los problemas educativos locales, regionales y nacionales, así como el establecimiento de estrategias para su resolución. Se busca formar profesionales e investigadores en temas educativos, que contribuyan al desarrollo de la docencia y la gestión en instituciones educativas.

Asimismo, en la visión del centro se vislumbra el compromiso con el desarrollo del conocimiento educativo, a través de la investigación sobre temas educativos emergentes, así como la difusión y discusión de los resultados con otras comunidades especializadas nacionales e internacionales. También, se hace hincapié en la formación de personal especializado en docencia, gestión, desarrollo e investigación educativa, a través de los programas de posgrado que se ofertan y de actividades de formación continua, como seminarios y diplomados.

Estos mismos principios, establecidos en la misión y visión, se pueden ver reflejados en el Modelo Educativo Humanista Integrador por Competencias (MHIC), por el cual se rige la universidad y cuya finalidad es la formación de universitarios que además de comprender los aspectos económicos, políticos y culturales de la sociedad tanto local como global, puedan reconocer las diferentes maneras con las que cuentan para insertarse en esta, ya sea como ciudadanos, trabajadores, profesionistas, especialistas o investigadores (CIE, 2022).

Es precisamente el objetivo de este modelo, brindar experiencias educativas al estudiantado, que les permitan tomar conciencia de la realidad multidimensional que les rodea. Por tal motivo, se establecen dos enfoques didácticos que empatan con las nociones teóricas y

operativas del constructivismo social que integran el modelo: el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en la investigación.

El establecimiento de estos enfoques tiene la intencionalidad de encaminar a los estudiantes a que elijan un problema de la realidad educativa que pueda ser abordado desde las escuelas y corrientes de pensamiento de las ciencias sociales y la educación, y que les permita articular proyectos de investigación originales y con rigor académico, vinculados con su práctica profesional.

Para ello, se establecen seminarios de investigación como espacios que posibilitan la construcción conceptual y el manejo de las distintas escuelas y corrientes de pensamiento antes mencionadas. A su vez, estos seminarios se apoyan del sistema tutorial, en el cual se le asigna a cada estudiante un tutor o tutora que fungirá como su director de tesis y le brindará acompañamiento en el desarrollo de las diferentes actividades académicas y la elaboración de su proyecto de investigación.

De manera concreta, el presente proyecto se desarrolla en el marco de la tutoría y bajo la supervisión de una docente nombrada por la universidad, quien forma parte del personal académico del CIE y se encarga de coordinar seminarios de investigación; esta profesora tiene bajo su dirección a un grupo de tutorados que se encuentran cursando posgrados en educación, en específico se trató de 4 doctorandos en investigación educativa y 1 maestrante en educación.

### **Capítulo 3. Descripción de las actividades realizadas**

En este capítulo, se describen las situaciones problemáticas que dieron origen a la principal necesidad detectada en el contexto y, derivado de ésta, se establece la importancia, contribución y objetivos del proyecto. También, se presenta el marco de referencia, que incluye los elementos conceptuales, teóricos, estudios previos, marco normativo y legal en los que se sustenta el proyecto. Además, se expone el marco metodológico, que incorpora el diseño y etapas del proyecto, así como la descripción del escenario y los participantes, los instrumentos de recolección de datos, las actividades realizadas y los resultados de cada una de las etapas.

### 3.1 Necesidad o problemática

Particularmente, este proyecto se centra en una de las áreas de interés expresadas por el alumnado participante, referente a la práctica de la escritura y la necesidad de imprimir su propia voz en sus escritos, especialmente en sus trabajos de tesis. Dicha necesidad es detectada por la tutora del grupo, a partir de la acción tutorial que llevan los estudiantes durante su proceso de formación y el seguimiento dado a sus trabajos de investigación.

En función de esta necesidad percibida, así como de los intereses de las personas participantes, el presente trabajo se propuso explorar los beneficios que ofrece la práctica de la escritura creativa en el mejoramiento de la formación para la escritura académica.

Se concibe a la escritura creativa como una práctica en la que converge la lingüística con el pensamiento creativo, de manera que promueve tanto aquello que impera en el ámbito académico en torno a la composición escrita, como la expresión personal y la capacidad creadora. Sin embargo, con frecuencia en las escuelas predomina la enseñanza de reglas y normas gramaticales y estilísticas, dejando de lado la búsqueda de la voz propia, el sentido y satisfacción ante las prácticas de escritura.

Específicamente, respecto de las prácticas de escritura en educación superior, el estudiantado suele enfrentarse a tareas con requisitos y niveles de exigencia mucho mayores que en los niveles educativos previos. Por un lado, ya no basta con ser un ávido lector o consumidor de textos, sino que es necesario asumirse como autor y productor de nuevos saberes (Nothstein y Valente, 2016).

Esto representa un gran obstáculo en la producción escrita del alumnado, pues comúnmente se asume que en estos niveles no solo existe o debe existir un dominio en la comprensión de textos y fluidez en la escritura, sino que se cuenta con la pericia para desarrollar procesos de composición escrita que implican más que decir o registrar el conocimiento, transformarlo y construirlo (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Por otro parte, se encuentran las exigencias en cuanto al seguimiento de determinadas normas de escritura y convenciones de los textos académicos, que, si bien proporcionan un marco de referencia útil para la comunicación académica, en ocasiones parecieran restringir el trabajo y la creatividad de los aprendices. Al respecto, Hernández Zamora (2016), a partir de sus investigaciones en distintas instituciones de educación superior en México, encuentra que una de las principales experiencias que viven los estudiantes es “la anulación del yo en la escritura, es

decir, la descalificación de ellos mismos como autores de sus ideas, o la prohibición de expresarse en su propia voz” (p. 31).

Lo anterior se adjudica a la visión interiorizada de que el aprendizaje de la escritura se limita al desarrollo de habilidades técnicas, y específicamente al uso adecuado de las normas y seguimiento puntual de los formatos dentro de la escritura académica en educación superior, dejando de lado o minimizando la importancia de “la escritura como proceso del pensamiento reflexivo y crítico y, ante todo, como instrumento que potencie el aprendizaje y la generación creativa de conocimiento” (Giraldo-Giraldo, 2019, p. 181).

Por consiguiente, se plantea un proyecto de innovación curricular el cual pretende contribuir primeramente a reconocer, dentro del contexto de estudio, las dificultades que presentan los estudiantes para encontrar su propia voz, aportar sus ideas, concepciones y opiniones en la elaboración de sus escritos, así como la manera en la cual la universidad ha contribuido a su formación en el desarrollo de la escritura. Para ello, se propone el uso de estrategias basadas en la narrativa personal, comúnmente asociadas con la escritura creativa, pero que pueden hacer una aportación al desarrollo de la escritura en general.

### **3.2 Justificación**

A partir del reconocimiento de las principales necesidades percibidas en torno a las prácticas de escritura en la academia, se desarrolló una propuesta de formación encaminada a atenderlas, impulsando el uso de la escritura en general y de la escritura académica en particular, como un instrumento para el desarrollo del pensamiento creativo.

Dicha propuesta formativa consistió en el diseño, implementación y evaluación de un taller, dirigido a profesionales de la educación, que buscó contribuir a la práctica de la escritura académica como instrumento para potenciar la generación creativa de conocimiento, mediante la elaboración de trabajos académicos y de investigación en los que se promueve la búsqueda de la voz propia y el sentido ante las prácticas de escritura.

Los principales beneficiarios de esta propuesta fueron los estudiantes universitarios que participaron en el estudio, así como los programas de posgrado en investigación educativa que se encuentran cursando, debido a que las personas egresadas contarán con recursos que les permitirán enriquecer la escritura de sus trabajos de investigación, mediante la vinculación de la

forma tradicional de escritura dentro de la academia con otras formas creativas y personales de construir el pensamiento y generar conocimiento.

Así mismo, se considera que es posible ampliar los resultados del proyecto y tener implicaciones para la atención de problemáticas y necesidades en torno al desarrollo de la escritura creativa en estudiantes de educación superior, de modo que las ideas, recursos y estrategias derivadas del proyecto apoyen la apropiación de la escritura académica y de otras formas de comunicación escrita para realzar la creatividad y la voz expresiva de los aprendices.

### **3.3 Objetivo general**

Desarrollar una propuesta de formación de estudiantes de educación a partir de estrategias basadas en la narrativa personal, para el enriquecimiento de las prácticas de escritura en la academia.

### **3.4 Objetivos específicos**

1. Detectar las necesidades específicas de formación de estudiantes de posgrado en educación, para incorporar la voz e ideas propias en la escritura académica.
2. Implementar una propuesta de formación para la práctica de la escritura creativa en la academia, mediante estrategias de narrativa personal.
3. Evaluar la implementación e impacto de la propuesta de formación para identificar sus fortalezas y áreas de mejora, así como los cambios percibidos y aprendizajes adquiridos por los participantes.

### **3.5 Marco de referencia**

Los referentes que dieron cimiento a este proyecto se centran en una perspectiva didáctica y práctica de la escritura, por lo tanto, se toman en cuenta antecedentes acerca de lo que diferentes autores han propuesto para la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica y la escritura creativa, así como algunas fuentes en las que se documentan experiencias de intervención que permiten, inicialmente, reconocer las competencias proyectadas para ambos tipos de escritura y, posteriormente, plantear una propuesta de encuentro entre estos.

En primera instancia, se rescatan determinadas entradas prácticas y conceptuales a la escritura académica, que parten de las implicaciones de familiarizarse con los modos de leer y escribir en la universidad, a las que se enfrentan los estudiantes al momento de incorporarse a



una determinada comunidad disciplinar, lo cual conlleva la interiorización de una nueva cultura (Navarro, 2014).

Dentro de esta cultura disciplinar, las competencias de lectura y escritura resultan fundamentales para reconocer y actualizar sus hábitos retóricos, marcos epistémicos y adquirir los conocimientos específicos de las áreas, los cuales no son iguales en todos los ámbitos. Debido a esto y a la diversidad de temas, tipos de textos, propósitos, destinatarios y contextos en los que se lee y se escribe, se plantea la necesidad, primeramente, de no dar por sentado que, al ingresar en la educación superior, los estudiantes han terminado de aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito y, además, se considera la importancia de que exista un proceso de alfabetización académica.

La alfabetización académica tiene que ver con "la función social de la universidad de facilitar el ingreso en las comunidades científicas y/o profesionales" (Carlino, 2002, p. 3), principalmente en lo que se refiere a las culturas escritas de las disciplinas, lo cual no se restringe a aspectos lingüísticos, como plantea Hernández Zamora (2016). En este último trabajo, se proponen tres dimensiones que deben trabajarse si se desea desarrollar competencias lingüísticas, sobre todo en el plano del lenguaje escrito, y competencias argumentativas, que implican pensamiento crítico.

Las tres dimensiones son la lingüística, relacionada con aspectos de ortografía, puntuación y sintaxis; la textual, que refiere a las estructuras, convenciones textuales, coherencia y cohesión; y la retórica, que comprende la lógica argumentativa en un texto oral o escrito. Estas dimensiones deben abordarse de manera simultánea por docentes y estudiantes, tanto en la interpretación de las lecturas que se consultan como en la elaboración de textos escritos.

A estas dimensiones, esenciales para el desarrollo de las prácticas discursivas propias de la educación superior, se suma el campo de la creatividad, que de acuerdo a Brodin y Frick (2011), es esencial en el mundo académico y requiere de un mayor desarrollo, puesto que las competencias implicadas en este son requeridas para cumplir con las exigencias en la comunidad escrita. Al respecto, Peinado (2020) cita tres lemas que simbolizan la pedagogía de las principales etapas en la enseñanza de la escritura creativa.

Estos lemas enfatizan la expresión del yo del autor y la técnica para evocar significado en los lectores. Por un lado, está el lema *write what you know*, que se remonta al siglo XIX y se vincula a la experiencia del autor; en seguida se encuentra el lema *show, don't tell*, que encuentra

difusión a principio de los años veinte y centra su atención en los procedimientos y recursos empleados para la práctica de este tipo de escritura; y por último el lema *find your voice*, que se origina en los sesenta, en una pedagogía que trata de acentuar lo creativo.

### **3.5.1 Marco conceptual**

Se comenzará con el concepto de *escritura académica*, el cual puede ser definido desde una postura normativa, como una forma de aprender gramática y ortografía, o bien, desde un enfoque meramente cognitivo, que lo caracteriza como un proceso que puede ser descompuesto en partes (subtareas o sub-habilidades), que el estudiante puede procesar de manera más o menos mecánica (Hernández Zamora, 2009).

Sin embargo, en el presente trabajo, se adopta la visión de la escritura académica como una “práctica social llevada a cabo por miembros de una comunidad discursiva específica (académicos especializados en cierta disciplina)” (Hernández Zamora, 2009, p. 20), lo cual implica que no es algo que los estudiantes desarrollan de manera natural o deban poseer al momento de ingresar a la educación superior, sino que es tarea de la universidad socializarlos en dicha práctica, dependiendo del área o disciplina en la que se desenvuelvan (Carlino, 2005a).

En este sentido, Hernández Zamora (2009) menciona que tanto la forma misma de la escritura académica (géneros, formatos, estilo, sintaxis), como su contenido (temas, vocabulario) y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están vinculados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder y las identidades de los participantes de dicha comunidad discursiva específica.

Por lo tanto, apropiarse de esta práctica implica no solo el hecho de familiarizarse con determinados géneros textuales, convenciones, estilos y tipos de discurso, sino también poder establecer la propia identidad mediante el uso de las palabras de otros. Al respecto, Hull y Rose (1989) reflexionan en lo siguiente:

Una realidad social y psicológica fundamental acerca del discurso (oral o escrito) es que los seres humanos se apropian continuamente del lenguaje de los otros para establecer membrecía grupal, para crecer, y para definirse a sí mismos en formas nuevas... Nosotros, los escritores académicos, internalizamos reglas y estrategias... y una vez que hemos aprendido los trucos de nuestro oficio... producimos ensayos que parecen marcar con claridad dónde terminan las ideas

ajenas y donde comienzan las nuestras. Tal tipo de escritura, claramente documentada, puede hacernos olvidar, o incluso camuflar, lo mucho que tomamos de los textos existentes, lo mucho que dependemos de nuestra membrecía en una comunidad para elaborar nuestro lenguaje, nuestras voces, y nuestros propios argumentos (pp. 153–154).

Es en este tenor que se conjuga la escritura académica con la escritura creativa, en tanto que ésta última enfrenta a los estudiantes al autoconocimiento y a evidenciar su propia identidad, aspecto que se enfatizaba anteriormente también con la escritura académica. En relación con esto, se concibe a la *escritura creativa* como una práctica en donde tanto el aspecto formal de la escritura como la capacidad creadora requieren desarrollo, y cuya principal finalidad es impulsar la expresión personal, “a través de una voz propia que expresa los intereses estéticos del autor, el estilo personal de su escritura y la sensibilidad que manifiesta en la elección de sus temas” (Ministerio de Cultura, 2009, p. 15).

Aunado a esto, la escritura creativa “constituye una alternativa frente a la rigidez del uso del lenguaje imperante en la escuela y frente a la falta de sentido y de placer que acompaña una buena parte de sus prácticas de escritura” (Álvarez, 2009, p. 85). Por ello, para su desarrollo se requiere, por un lado, de una actitud positiva (deseo, voluntad, motivación) hacia la escritura, y por otro, la reflexión sobre la experiencia propia y la del otro, así como la interpretación de la realidad desde diferentes perspectivas.

Desde este enfoque, la escritura creativa no es necesariamente un “sinónimo de literatura; para obras publicadas de ficción, poesía y drama” (Dawson, 2005, p. 32) o que se limita a textos de índole literaria; si bien, su implementación incorpora el desarrollo del pensamiento narrativo, éste se concibe como una forma válida de conocimiento a lado del pensamiento lógico-científico (Arrieta, s.f.). Además, es desde la narración que se dota al discurso académico de imaginación, creatividad y emoción.

Debido a lo anterior, en el presente trabajo se plantea la *narrativa personal* como una posibilidad de encuentro entre la escritura creativa y la escritura académica. Ésta puede definirse como una modalidad de escritura que incluye el “yo” en la investigación a través del relato de historias o experiencias vividas por el autor. Desde esta perspectiva, la utilidad de las historias se basa en escribir trabajos humanamente significativos, que tengan, primeramente, sentido para el investigador y le otorguen la posibilidad de encontrar y estructurar su propia voz, al abrir

espacios para la expresión de sus experiencias e interpretaciones, resultado de su interacción con los demás, así como con su entorno. Buscando, además, que dichas historias tengan el potencial de evocar significado en sus lectores y los haga participar activamente en el diálogo (Bochner y Ellis, 2016).

La narrativa personal, parte de la premisa de que las propias experiencias vividas, creencias y valores de los investigadores influyen tanto en el origen de sus investigaciones, como en las observaciones e interpretaciones que estos plasman en las mismas. Asimismo, proclama que las historias no solo cuentan, sino que también analizan e incluso teorizan, por lo tanto, considera que, a través de estas historias, de lo emocional, la identificación y el autoexamen, es posible entregar el conocimiento (Bochner y Ellis, 2016).

### **3.5.2 Marco teórico**

En sus investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura a través del currículum, Bazerman, et al. (2016) exponen las dificultades de los estudiantes de educación superior para ajustarse profesionalmente con los valores de su disciplina, debido a la falta de coincidencia con sus propios compromisos y objetivos personales. En este sentido, resalta la necesidad de los estudiantes de encontrar sus propios intereses e inquietudes dentro de su campo, que les permita vincular lo personal con lo profesional.

Aun cuando los estudiantes logran generar este vínculo, y sobre todo conforme avanzan de grado, se vuelve necesario formular problemas más complejos, desarrollar argumentos más profundos, fundamentar sus posiciones de manera clara y sólida, así como poner en práctica la autoría profesional (Bazerman, et al., 2016); todo esto, buscando el justo equilibrio entre el grado de objetividad que el estudiante debe tener en la exposición de los postulados de los autores, el manejo de terminología específica de su disciplina, y el grado de subjetividad que debe existir en la contrastación e interpretación de los dichos presentados (Moris y Gimena, 2014). Sin dejar de considerar los múltiples juicios e influencias de sus profesores y pares, dicho sea de paso.

De por sí, esto no resulta una tarea nada fácil, pero lo es mucho menos cuando en el camino, las exigencias académicas sobrepasan o incluso silencian la propia voz y personalidad de los estudiantes. A esto, Hernández Zamora, et al. (2017) lo llaman conflicto de agencia, voz y ethos, y lo sustenta a partir de la teoría dialógica. En el marco de esta perspectiva que enfatiza la

construcción social del conocimiento, se ha desarrollado un enfoque sociocultural de la lectura y la escritura que también se conoce como los Nuevos Estudios de Literacidad.

Las teorías dialógica y sociocultural apoyan la caracterización de un sujeto letrado, no como alguien que posee la habilidad para decodificar un sistema de escritura o el hábito de la lectura, sino alguien que usa las ideas contenidas en los textos, es decir, se apropia del lenguaje de otros, para decodificar el mundo, expresar sus propias intenciones, y convertirse en autor y actor de su lugar en el mundo (Hernández Zamora, 2005). Por lo tanto, desde esta perspectiva, apoyada en ideas de Paulo Freire y otros educadores críticos, la literacidad es vista como una práctica de la voz autoral y una herramienta para la construcción de un lugar para uno mismo en el mundo.

En esta línea, se desarrolla un área de investigación sobre la literacidad académica que se dedica al estudio de la educación superior, y al análisis de las formas de construir el conocimiento en la academia. Los trabajos derivados de esta área coinciden en que la literacidad académica ha sido concebida como el medio por excelencia para la formulación y transmisión del conocimiento de manera neutral y transparente. Claro ejemplo de esto, son los estudios en los que se recuperan ideas manifestadas por los estudiantes acerca de las características que se le han dado a la escritura académica en la universidad, como las siguientes: “la redacción es clara, precisa y concreta”, “usa términos claros y conocidos”, “todo es claro y de la realidad y no hay subjetivismo” y “es entendible por la población en general” (Zavala y Córdova, 2010).

Sin embargo, se considera que, en estas ideas, además de naturalizarse las convenciones de la literacidad académica, como el uso del impersonal en lugar de la primera persona o el empleo de nominalizaciones en lugar de verbos de acción, subyace una manera objetivante de construir el conocimiento, que se ha desarrollado a partir de la tradición intelectual de Occidente. Así mismo, desde esta tradición, se cree que el conocimiento construido es accesible para todos y tiene validez universal, es decir, es verdadero y puede aplicarse en cualquier tiempo y lugar, a diferencia de otros tipos de conocimiento.

Por lo tanto, en este tipo de conocimiento, no hay cabida para la subjetividad, no está influido por la carga afectiva y da por sentado que el observador no es parte de lo observado, es decir, que puede distanciarse de lo observado, sin cuestionar ni vincularse, a fin de producir conocimiento realmente objetivo sobre ello.

A diferencia de estas concepciones, desde la perspectiva de los estudios socioculturales, la literacidad es una práctica social, entendida como “maneras habituales (vinculadas a tiempos y lugares particulares) en las que la gente aplica recursos (materiales y simbólicos) para actuar juntos en el mundo” (Chouliaraki y Fairclough 1999, p. 21). En esa práctica social, las personas también desarrollan relaciones sociales con los miembros de la comunidad, reproducen valores implícitos en el marco de un sistema ideológico particular y construyen identidades; en lo cual hacen parte el uso del lenguaje oral y escrito.

Por lo cual, se puede afirmar que, desde esta perspectiva, “la lectura y la escritura están en el corazón de la búsqueda de significados e identidades en los diferentes espacios de socialización” (Zavala, 2011, p. 62). Por ende, la literacidad académica no puede concebirse solo como una técnica de la que los estudiantes se pueden apropiarse de manera pasiva, a través de recursos mecánicos, sino que es una práctica en la que se entretajan aspectos epistemológicos, formas de pensar, que, a su vez, son inseparables de la comprensión subjetiva y contextualizada que tienen del mundo (Zavala, 2009).

Esta discusión, nos regresa al conflicto de agencia que plantea Hernández Zamora, enunciado anteriormente, en el sentido de que en esta práctica social que constituye la literacidad académica, los estudiantes no son totalmente libres para elegir pero tampoco se abocan totalmente al cumplimiento de normas, estructuras y a la reproducción de representaciones de la realidad, sino que también buscan tener libertad para cuestionar, construir nuevas representaciones y generar iniciativas de cambio, a partir de sus experiencias, subjetividades y competencias. Por lo tanto, su desarrollo como hablantes y escritores está ligado al ejercicio de su agencia, y ésta, a su vez, está ligada a su sentido de identidad (Hernández Zamora, 2017).

La voz, también es un aspecto relacionado con la identidad desde la que hablamos o escribimos, tomando en cuenta que la palabra siempre es medio propia y medio ajena, sobre todo en el discurso académico, dado su carácter intertextual. Aquí radica la complejidad de hacer sonar la propia voz dentro de un contexto que exige hablar con voces ajenas, pero sobre todo cuando existe una descalificación de los estudiantes como autores de sus ideas (Hernández Zamora, 2017).

Al respecto, se rescata la aportación de dos autores; por una parte, Bajtín (1981) dice que apropiarse del lenguaje o encontrar nuestra voz, implica usar palabras ajenas para expresar

nuestras intenciones personales con nuestro propio acento, y para reafirmarlo, Boughey (2000 citado por Zavala, 2009) señala que “producir un texto académico es como cantar una canción con un coro detrás” (p. 4). Por lo tanto, la forma en la que se construye el conocimiento académico no debería estar en conflicto con que aparezca la voz del autor, al contrario, y aunque en ocasiones resulta conveniente que esa voz resalte como solista, también existe la necesidad de tener ese coro, que en el ejemplo constituyen esas otras voces o autoridades que se citan, con las que el autor se relaciona, ya sea en armonía u oposición, y que proveen evidencia o respaldan aquello que está cantando.

El siguiente componente de la tríada en conflicto, planteada por Hernández Zamora, es el ethos o la imagen que el autor busca proyectar para hacer creíble y convincente su discurso. En este caso, lo que se busca con el discurso académico es proyectar un ethos de autoridad intelectual, empleando la racionalidad lógica y un lenguaje cargado de tecnicismos (Hernández Zamora, 2017). Sin embargo, las formas de escritura en este ethos resultan claramente impersonales y distantes, debido a la anulación del yo; terminan siendo poco atractivas y por lo general no son apreciadas ni leídas por los estudiantes o el público, pues resultan incomprensibles para la mayoría de la gente.

Esto, por un lado, refuta el postulado del que anteriormente se hizo mención sobre la validez universal del conocimiento que se produce en la academia, y por otro, invalida la certeza de que el conocimiento solo es posible mientras mayor objetividad exista, es decir mientras mayor sea la distancia creada entre el sujeto que observa y el objeto observado. Esa distancia de la que se habla, en la que el autor no se entromete ni compromete lo suficiente con lo que plantea en su texto, incluso puede impactar en el lector y en la medida en la que da credibilidad y se conecta o identifica también con el texto.

Ante estos conflictos de agencia, voz y ethos, la teoría dialógica propone ver a la escritura académica como “un acto dramático, un atreverse a probar una máscara para hacer un performance que, sin ser totalmente nuestro, sí nos haga sentir dueños de nuestra propia voz y de nuestro propio ser en el mundo” (Hernández Zamora, 2017, p. 40).

Por lo tanto, cuando la escritura debe adoptar un género académico convencional, en donde resulta necesario cumplir con determinados aspectos como la argumentación y su sustento con evidencias o citas, el análisis e interpretación desde un marco teórico o el seguimiento de un determinado estilo de citación; característico de las tesis de grado o los trabajos de investigación,

se propone el empleo de modalidades de escritura que, sin anular los aspectos antes mencionados, promuevan, en primera instancia, la búsqueda de la voz propia, la capacidad expresiva y creativa de los autores, y a su vez, sean accesibles, atractivas y significativas para el lector.

En este sentido, los investigadores que apoyan la teoría dialógica mencionan la importancia de enseñar de manera explícita y con una mirada crítica el discurso oficial, examinando lo que cuenta como conocimiento relevante dentro de las disciplinas, pero también apuestan por ampliar el campo de la ciencia moderna occidental, visibilizando y jugando con otros tipos de discurso no oficiales, con la finalidad de “lograr la apertura de las convenciones de la escritura académica a nuevas formas de significar” (Zavala, 2009, p. 15).

Esto implica acoger la riqueza y complejidad del contexto y experiencias que los estudiantes traen consigo a la educación superior, así como permitir el ingreso de dominios generalmente prohibidos dentro de la escritura académica, como el de las emociones, las construcciones textuales personales, literarias, etc.; y compaginarlas con los dominios aceptados como la lógica, la argumentación y las construcciones textuales impersonales. De manera que se logre la apropiación del discurso académico y se reorienten de forma creativa las convenciones existentes para representar de mejor manera los objetivos, valores e intereses de los estudiantes.

De hecho, existen diversos estudios y casos de estudiantes que han desarrollado formas vernáculas o autogeneradas de escritura para reflexionar sobre temas que les interesan, como la escritura de diarios académicos o monografías en estilo poético (Zavala, 2011), y que no se oponen a la manera convencional de construir conocimiento en los textos académicos, sino que se retroalimentan mutuamente. Así como existen libros y artículos publicados con diversos estilos y modos de expresión que distan de los formatos que prevalecen en la academia, como es el caso de los escritos en donde las ideas del autor se entrelazan con el análisis basado en datos de campo (Meyers, 2014) o en donde los coautores de un texto tejen un diálogo a lo largo del escrito (González y Hernández Zamora, 2009).

En el caso de este proyecto, la modalidad de escritura que se adopta es la narrativa personal (Bochner y Ellis, 2016), que fundamentalmente reconoce el “yo” que escribe, es decir, conjuga las experiencias, intereses, ideales y emociones del autor con las exigencias disciplinares, pero, además, constituye un enfoque alternativo de generación de conocimiento (Blanco, 2012). Esto resulta esencial, debido a que, de acuerdo con investigaciones realizadas en



distintas universidades, generalmente la escritura académica se reduce a actividades evaluativas que dejan de lado los procesos de reflexión crítica y de construcción de conocimiento (Molina-Natera, 2012).

En relación con esto, Navarro (2021) señala que las iniciativas de enseñanza de la escritura en educación superior, deberían apuntar a desarrollar cinco funciones: la función epistémica, que favorece el aprendizaje de los contenidos disciplinares; la función retórica, que permite internalizar y ejercitar las formas de comunicación, géneros y rasgos discursivos propios de cada espacio disciplinar; la función habilitante, útil para demostrar, evaluar y acreditar los aprendizajes; la función crítica, que incentiva la problematización de los conceptos, prácticas y expectativas de los diferentes ámbitos y temáticas; y la función expresiva, que posibilita la manifestación creativa e informada de las perspectivas, hipótesis e identidades que pueden explicar la realidad y buscar la mejora en una determinada área.

Navarro (2021) menciona que estas funciones se manifiestan de manera simultánea, por lo tanto, es así como se deben trabajar para no desatender o perjudicar alguna o algunas de estas. A manera de ejemplo, cuando solo nos centramos en revisar aspectos de fondo en los escritos o en el aprendizaje de contenidos, se dejan de ejercitar las características retóricas propias de la escritura en nuestro ámbito. De manera contraria, cuando la atención se centra únicamente en aspectos de forma y en que los textos cumplan con las expectativas de la disciplina e incluyan citas o referencias a otros trabajos escritos, se puede incidir sobre las funciones retórica y habilitante, pero se están invalidando formas de construcción de conocimiento que involucren el desarrollo de ideas y perspectivas más críticas y creativas, esenciales en la construcción de nuestra identidad como escritores, autores y profesionales que comprenden y elaboran soluciones transformadoras para sus entornos.

De lo anterior, se rescata la importancia de buscar el equilibrio entre el desarrollo de la escritura académica, que involucra el aprendizaje de contenidos y la internalización de los géneros o rasgos discursivos de la disciplina, propios de las funciones epistémica y retórica, así como la respectiva evaluación y acreditación de dichos aprendizajes (función habilitante); y la escritura creativa, que atraviesa tanto la función crítica como la expresiva, marcadas únicamente por la diferencia en su direccionalidad, en tanto “el escritor crítico comprende creativamente su entorno, el escritor expresivo manifiesta creativamente su mundo interior” (Navarro, 2021, p. 16).

### **3.5.3 Marco normativo y legal**

La UATx cuenta con un reglamento en el cual se establecen y regulan los criterios y procedimientos para el desarrollo de la investigación científica (2013), que a su vez se fundamenta en lo estipulado en la Ley Orgánica y el Estatuto General de la universidad. De este reglamento se rescata que la elaboración de proyectos de investigación, así como la publicación de artículos se consideran actividades de generación y aplicación del conocimiento. En estas, tal como lo enuncia el artículo 7, los estudiantes cuentan con la libertad para crear, innovar, adaptar conceptos, marcos teóricos o modelos explicativos, de acuerdo con sus contextos.

Así mismo, en el documento de ética y valores en la investigación (UATx, 2020) que se aplica en los posgrados en educación, se establece que dicha construcción de conocimientos en la investigación debe apoyarse en dos fundamentos, una metodología rigurosamente aplicada, la cual garantiza que dichos conocimientos son confiables, válidos y relevantes, y principios éticos que protegen los derechos tanto de los investigadores como de los sujetos participantes, además de que abogan por la veracidad y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Este rigor metodológico, junto con los principios éticos deben tratarse de manera transversal en el desarrollo de los proyectos de investigación, de manera que sea posible valorar la aplicación científica de los métodos de investigación, así como de las técnicas para la obtención y el procesamiento de datos (Noreña et al., 2012). Entre los criterios de rigor para la investigación se encuentran la fiabilidad de los estudios realizados, su validez, autenticidad, aplicabilidad, replicabilidad, objetividad, relevancia y coherencia teórica/epistemológica.

Los principios éticos de la investigación educativa se establecen a partir del Informe Belmont, el cual postula tres principios fundamentales que rigen las normas de conducta ética en la investigación: el principio de respeto a la dignidad humana, el principio de beneficencia y el principio de justicia (Dirección de Investigación, 2017).

### **3.6 Marco metodológico**

El diseño general de este trabajo fue un proyecto de desarrollo, pues estuvo integrado por una serie de etapas y actividades orientadas al logro de los objetivos establecidos. De manera que, para la estructuración del proyecto, se siguieron las cuatro fases propuestas por Arredondo (1981):

1. Análisis previo de la características, condiciones y necesidades de los participantes del proyecto, lo cual se realizó a través de un diagnóstico.
2. Especificación de las finalidades, medios y la asignación de recursos, correspondientes al diseño de la propuesta de formación.
3. Puesta en práctica o implementación de los procedimientos diseñados.
4. Evaluación del diseño de la propuesta, su implementación e impacto, con la finalidad de valorar la relación entre los elementos, su eficiencia y eficacia.

A continuación, se desarrollan a profundidad las etapas antes mencionadas, considerando participantes, instrumentos, recursos o materiales, actividades y resultados derivados de cada una.

### ***3.6.1 Etapa de diagnóstico***

La primera etapa desarrollada fue la de diagnóstico, la cual consistió en detectar las necesidades específicas de formación de los estudiantes de posgrado en educación, referentes a la incorporación de su voz e ideas propias en la escritura académica. Para esto, se llevó a cabo un estudio fundamentado en la investigación cualitativa, la cual según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), busca comprender la perspectiva de los participantes respecto a un determinado fenómeno, con base en la exploración de sus experiencias, opiniones e interpretaciones. Además, este estudio se llevó a cabo dentro del contexto de los participantes, en un ambiente natural que no es manipulado intencionalmente por el investigador, y tiene un alcance descriptivo, pues pretende especificar las características importantes del fenómeno analizado, así como las tendencias del grupo participante.

#### **3.6.1.1 Características de los participantes**

Los participantes en esta fase fueron las siguientes personas:

El grupo de cinco estudiantes, de los cuales, tres son mujeres y dos hombres; cuatro se encuentran cursando el doctorado y una de ellas es maestrante. En relación con el nivel de avance en el programa, la estudiante de maestría está en el tercer semestre, y de los doctorandos, uno se encuentra en su primer semestre, dos en el tercero y una en el quinto. Aunque este grupo de estudiantes cuenta con diferentes titulaciones profesionales, en su mayoría están vinculadas al área de ciencias sociales y humanidades, con carreras como historia, filosofía y lingüística. Sólo

dos de las estudiantes cuentan con estudios previos en el área de ciencias naturales. Sin embargo, todos tienen o se encuentran cursando estudios de maestría en el área de educación, educación básica, media superior y superior.

De igual manera, todos cuentan con experiencia docente, impartiendo clases en diferentes niveles y sobre distintas materias como historia, lógica, idiomas, ciencias naturales y biología, correspondientes a su área de estudio. Otro aspecto en común es que la mayoría se encuentra cursando el Doctorado en Investigación Educativa del CIE y todos están desarrollando proyectos de investigación como parte de sus estudios de posgrado.

También se consideró la participación de la tutora a cargo de la formación del grupo de estudiantes antes mencionados, debido a la cercanía que tiene con sus tutorados y la familiaridad con sus prácticas de escritura, así como con las dificultades y necesidades que presentan en la elaboración de sus escritos. Por su parte, la docente cuenta con la maestría y el doctorado en Pedagogía, su experiencia laboral versa principalmente sobre la investigación educativa, la docencia y la tutoría en educación superior. Además, ha colaborado en proyectos de alfabetización y lectoescritura, por lo que sus aportaciones fueron muy enriquecedoras para el tema de estudio.

Una experta en escritura académica, cuya colaboración fue muy significativa, debido a la relación entre el tema de estudio de este proyecto y su labor e intereses de investigación en la cultura escrita, lectura y escritura disciplinar. La experta cuenta, además, con estudios de Maestría en Ciencias del Lenguaje, un Doctorado en Educación, y actualmente ejerce la docencia tanto en pregrado como posgrado.

Es importante mencionar que no se realizó una selección de los participantes, con excepción de la experta, pues tanto la tutora como sus estudiantes, conformaban ya un grupo identificable por sus intereses académicos; por lo tanto, el proyecto se llevó a cabo por solicitud expresa de la tutora, quien desde el inicio tuvo la intención de impactar en la formación de su grupo de estudiantes.

En el caso específico de la experta, se utilizó la muestra de expertos, debido a que fue necesaria la opinión de una persona con expertise en el tema de escritura académica, para generar la materia prima del diseño de las entrevistas (Hernández Sampieri et al., 2014).

### 3.6.1.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La información para conformar el diagnóstico se basó en la técnica de entrevista, la cual se llevó a cabo con los diferentes tipos de participantes. De manera que, se aplicaron las entrevistas semi estructuradas de forma individual con cada participante.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se elaboraron guías de entrevista semiestructuradas, con la finalidad de contar con una serie de preguntas que permitiera dirigir la conversación hacia el tema de interés, pero con “la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403). Se construyeron tres guías, dirigidas al grupo de estudiantes, a la docente y a la experta en escritura académica; todas las guías se construyeron con base en dos constructos: a) la literacidad académica y b) el pensamiento creativo; estos constructos parten de la concepción de la escritura creativa, en la cual converge la lingüística con el pensamiento creativo (Castellanos, 2021), de manera que promueve tanto aquello que impera en el ámbito académico en torno a la composición escrita, como la expresión personal y la capacidad creadora.

Respecto del primer constructo, se definió la literacidad académica con base en Hernández Zamora (2016), quien considera que comprende, de manera inseparable, todas aquellas prácticas discursivas propias de la educación superior, lo cual involucra los actos de leer, escribir, hablar y pensar conforme a los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas. En cuanto al segundo constructo y de manera complementaria, se precisa la definición de pensamiento creativo como la habilidad para desarrollar nuevas ideas, con base en la comprensión del funcionamiento del cerebro como un sistema de información autoorganizado (De Bono, 2004). De manera que, a partir de dicha comprensión, se exploren diferentes percepciones, posibilidades, enfoques y maneras de hacer las cosas, que permitan cambiar la línea habitual de pensamiento y se abra paso a nuevos conceptos e ideas.

Con base en la determinación de los constructos antes mencionados, se generó una tabla de especificaciones para la construcción de los guiones de entrevista. Posteriormente, se establecieron las dimensiones de acuerdo a estos constructos y finalmente, se distinguen los ítems de cada una de estas dimensiones (ver apéndice A). Se consideraron seis dimensiones, tres correspondientes al constructo de literacidad académica y tres para pensamiento creativo.

Respecto al constructo de literacidad académica, se incluyeron las siguientes dimensiones: lingüística, textual y retórica. Por su parte, en la dimensión lingüística se pretende

explorar los conocimientos y el nivel de conciencia de los estudiantes acerca de la manera en la que ha influido en su formación, el aprendizaje de aspectos gramaticales, ortográficos, etc. de la lengua escrita, y la importancia que ha tenido en la elaboración de sus escritos. En la dimensión textual, se busca reconocer las formas en las que los estudiantes planifican, evalúan y expresan sus propias ideas en la escritura, aunado a la manera en la que usan las distintas modalidades textuales para hacerlo. Por último, se encuentra la dimensión retórica, considerada esencial en la escritura, por lo cual, se quiere indagar en la manera en la que los estudiantes la reflejan a través de sus escritos e incorporan elementos persuasivos en la construcción de su discurso.

En relación con el constructo de pensamiento creativo, se incluyeron las dimensiones: motivación, estilo y divergencia. La dimensión de motivación se aborda con la finalidad de descubrir la apertura de los estudiantes respecto a la escritura, las razones por las que la practican y la disposición que tienen para la búsqueda de explicaciones, nuevas ideas y alternativas en la escritura. En cuanto a la dimensión de estilo, se busca reconocer aquello que representa la escritura para los estudiantes, los aspectos con los que se sienten más cómodos al escribir y si han encontrado libertad para expresar sus rasgos personales, ideas, concepciones, opiniones en la escritura. Finalmente, la dimensión de divergencia tiene el propósito de reconocer las dificultades que los estudiantes experimentan en la elaboración de sus escritos, así como su nivel de compromiso con la exploración de diferentes posibilidades y enfoques al enfrentarse a situaciones emergentes en su proceso de escritura.

A partir de las dimensiones anteriores, se elaboraron preguntas que permitieran indagar en las prácticas de escritura de los estudiantes, los aprendizajes y experiencias que han tenido en la elaboración de textos, especialmente en sus trabajos de tesis, así como en las principales dificultades y necesidades que presentan para el desarrollo de la escritura creativa. Se incluyeron 10 preguntas en el guion de entrevista a la docente, 14 en el guion dirigido a la experta y 20 en el de estudiantes (ver apéndice B).

En lo que respecta a la validación de los instrumentos, estos fueron modificados a partir del juicio y aportaciones de tres expertas, a fin de “eliminar aspectos irrelevantes, incorporar los que son imprescindibles y/o modificar aquellos que lo requieran” (Robles y Rojas, 2015, p. 2). Se consideró su experiencia en temas de docencia, tutoría, escritura académica e investigación educativa a nivel superior, debido a que la finalidad de las entrevistas se centró en la exploración

de las experiencias de los estudiantes en torno a la escritura, particularmente de sus trabajos académicos y de titulación.

Para efectos de la validación de los instrumentos, se enviaron las guías de entrevistas vía correo electrónico a una de las expertas, solicitando el apoyo para su revisión y la valoración de los constructos y dimensiones incluidas, la correspondencia de los reactivos con las dimensiones, así como la claridad, conveniencia y suficiencia de dichos reactivos para recabar la información requerida. La aportación de las otras dos expertas se dio por medio de sus respuestas y contribuciones dentro de las entrevistas en las que fueron partícipes, lo cual permitió, como se mencionará más adelante, el enriquecimiento y ajuste específicamente del instrumento dirigido a los estudiantes.

Con base en la retroalimentación recibida por parte de las expertas, se incorporó la definición de las dimensiones, se corrigió la redacción y añadieron algunas preguntas, pero también se acotó la entrevista para los estudiantes y se siguieron recomendaciones sobre el orden para la aplicación de los instrumentos.

### **3.6.1.3 Procedimiento de recolección de datos**

La administración de las entrevistas semiestructuradas se realizó en los días y horarios establecidos por los participantes, en línea a través de la plataforma de Zoom y de manera presencial en las instalaciones del CIE, dependiendo también de su disponibilidad. Como se mencionó anteriormente, las entrevistas se llevaron a cabo de manera individual con cada participante, en fechas y horarios diferentes en cada caso. La tutora y dos de los estudiantes accedieron a realizarla de forma presencial, mientras que la experta y tres de los estudiantes prefirieron que fuera en línea. En todos los casos, primeramente, se conversó con los participantes acerca del proyecto y se comentó la finalidad de la entrevista. Después se les informó sobre el manejo de la información obtenida, misma que sería tratada con apego a los principios de confidencialidad y anonimato.

Asimismo, se les solicitó su consentimiento para que las entrevistas fueran grabadas, por medio de audio en el caso de las entrevistas presenciales y de video en las entrevistas realizadas en línea, de manera que pudieran transcribirse para profundizar en la información obtenida. En cuanto al orden de aplicación, primero se llevaron a cabo las entrevistas a la experta y a la docente; posteriormente se entrevistó a los estudiantes, con la finalidad de que las aportaciones

brindadas por parte de la docente y la experta permitieran el enriquecimiento y la elaboración de ajustes a la entrevista dirigida a los estudiantes.

#### **3.6.1.4 Procedimiento para el análisis de la información**

Para el tratamiento de los datos, se transcribieron las siete entrevistas aplicadas y con el apoyo del software Atlas. Ti, se procesó y analizó la información. Primeramente, se recurrió a la creación de códigos para tener una mayor visión y comprensión de los temas tratados.

Posteriormente, se generaron categorías que desglosaran los aspectos sobresalientes de las entrevistas para contrastarlos y derivar el análisis.

Por último, se crearon redes que permitieran visualizar de manera gráfica las relaciones existentes. Con base en esto, se redactó un documento con los resultados del diagnóstico (ver apéndice C) y se elaboró un diagrama con la principal problemática detectada (ver apéndice D), así como las causas y efectos derivados de la misma. Esta problemática fue expresada en unanimidad por la experta, docente y estudiantes entrevistados, quienes coincidieron en que se debe atender de forma prioritaria.

Para la elaboración del diagrama se siguió la metodología de Ortegón et al. (2015), quienes afirman que, una vez identificado el problema central de acuerdo con lo enunciado por los participantes del proyecto, se procede a definir las causas que originan dicho problema y se colocan debajo, cuidando el encadenamiento entre estas. También se definen los efectos más importantes del problema en cuestión y se colocan arriba.

#### **3.6.1.5 Actividades realizadas**

De manera específica, las actividades realizadas en la fase de diagnóstico fueron las siguientes.

1. Revisión de literatura sobre formación para la escritura creativa en educación superior: se consultaron diferentes organismos y autores que han definido la escritura creativa y desarrollado propuestas para su práctica a nivel superior.
2. Elaboración y validación de instrumentos de diagnóstico: se elaboraron tres guiones de entrevista dirigidos a estudiantes, la docente a su cargo en el área de tutoría y una experta en escritura académica.
3. Aplicación de entrevistas.



4. Análisis de resultados del diagnóstico.
5. Validación de la principal necesidad detectada: se compartieron los resultados del diagnóstico con la docente y estudiantes participantes en el proyecto, a fin de que se discutiera si realmente se capturó a través de las entrevistas realizadas, sus preocupaciones e intereses respecto al tema de la escritura académica, y se reafirmara la conveniencia de centrarse en la principal necesidad detectada para diseñar la propuesta formativa (taller).

### **3.6.1.6 Resultados**

Las aportaciones de los distintos participantes sobre sus experiencias en torno a la escritura, específicamente en la elaboración de trabajos de investigación, se presentan con base en cinco categorías: proceso de escritura, escritura académica, la voz autoral en los escritos, potencial epistémico de la escritura, socialización y acompañamiento en la escritura. Estas categorías se establecieron con base en la principal necesidad detectada, referente a la práctica de la escritura académica como instrumento para potenciar la generación creativa de conocimiento. De dicha necesidad, se desglosan distintas causas y efectos que forman parte de los principales resultados obtenidos a través de este diagnóstico.

A continuación, se resumen los principales resultados del mismo.

#### ***3.6.1.6.1 Proceso de escritura***

En cuanto al proceso de escritura, los estudiantes mencionan una serie de dificultades relacionadas tanto con la lectura como propiamente con la escritura y la manera de plasmar su pensamiento en el papel. Estas dificultades están estrechamente vinculadas con la principal necesidad, manifestada por lo estudiantes, de desarrollar el potencial epistémico de la escritura (Giraldo-Giraldo, 2019).

- Dificultad para iniciar sus escritos, cuando se enfrentan a la famosa página en blanco, y los momentos en los que ocurre el llamado bloqueo del escritor.
- Dificultad para poder plasmar en el papel su pensamiento, ideas o interpretaciones sobre lo que leen.
- Dificultad para comprender determinados textos e interpretar lo que los autores plantean, pues a medida que se crece profesionalmente, el nivel de lectura se vuelve más exigente.

- Falta de diversificación en la lectura de textos, que permita a los estudiantes ampliar su panorama, aprendizajes, así como verse retados a esforzarse y realizar un ejercicio cognitivo para acceder a otras formas de pensar y de construir el conocimiento.

#### **3.6.1.6.2 *Escritura académica***

Referente al tema de la escritura académica, los estudiantes resaltan tres aspectos que es necesario cumplir: el lenguaje formal, el empleo de citas y la estructura del trabajo. Estos aspectos, empatan con algunos de los postulados de Hernández Zamora (2017) acerca de los rechazos de los estudiantes hacia el *ethos* en la escritura (p. 44).

- Respecto al tipo de lenguaje, los estudiantes lo caracterizan como complejo e impersonal, en donde no es posible el planteamiento o explicación de las cosas de manera simple o sencilla, además de que resulta necesario alejarse, siempre hablar en tercera persona e incluso dejar un poco de lado las creencias u opiniones respecto al tema que se trata.
- El tema de la citación se considera, de cierta manera, una limitante para poder expresar las opiniones, pensamientos e ideas personales, dando prioridad a la descripción de lo que autores reconocidos han expresado respecto a determinado tema. Se considera que aún no se encuentra un balance entre la solicitud de añadir referencias respecto a lo que se plantea en un escrito y lo que se incluye o escribe desde la perspectiva propia; en palabras de un estudiante “si no citas no eres académico, si citas en exceso no eres académico” (MaR, comunicación personal, 26 de agosto de 2022).
- En cuanto a la estructura de los escritos académicos, hay un patrón, molde o estructura muy lineal que se repite en la mayoría de los textos que se escriben, y que funciona como una camisa de fuerza. Aunque se reconoce la importancia de que exista una estructura al escribir, también se defiende que hay muchas maneras de hacer investigación, acercarse al mundo, conocerlo y comprenderlo; por lo tanto, es necesario expandir las concepciones sobre dicha estructura.

#### **3.6.1.6.3 *La voz autoral en los escritos***

- Insatisfacción del estudiante por la falta de libertad en su proceso de escritura, vinculada con la necesidad de personalizar sus escritos y que en sus trabajos de investigación puedan reconocer su propia voz y no solo se trate de un reporte en el que se expresan lo que otros autores han dicho respecto a su tema. De acuerdo con Hernández Zamora

(2017), esta dificultad está relacionada con la fuerte sensación de pérdida de imagen y voz que los estudiantes pueden experimentar con la escritura académica (p.38).

- Carrasco et al. (2020), expone la necesidad de aprender a leer pensándose como autores, pues permite que al momento de consultar lo que han escrito otros autores, los estudiantes puedan visualizarse, ya sea a corto o largo plazo, como productores de esos textos. Además, resalta la importancia de leer a otros autores, reconociendo la manera en la que plantean sus argumentos, contenidos, metodologías, etc.; de manera que el lector puede estar en la posibilidad de dialogar con los autores de esos textos, mediante el encuentro de puntos de convergencia o divergencia con ideas o formas de pensar personales.

#### ***3.6.1.6.4 Potencial epistémico de la escritura***

- Dificultad en la interpretación de los textos, que les permita escribir de una manera más crítica y argumentativa, generando una discusión con los autores y plasmando su pensamiento, no sólo describiendo o replicando el conocimiento. Este dialogo que el autor del texto entreteje con otros autores, Moris y Gimena (2014) lo consideran importante para legitimar la voz del autor dentro de una comunidad académica; la cual, requiere cierto grado de objetividad, distanciamiento y manejo de terminología específica, pero a la vez, cierto grado de subjetividad, valoración y compromiso.

#### ***3.6.1.6.5 Socialización y acompañamiento en la escritura***

- Falta de espacios en los que se fomente la lectura, la crítica positiva y el diálogo con miras al enriquecimiento de los escritos, sobre todo entre pares, más allá de las observaciones que realizan los comités de revisores o la tutora académica. Carlino (2005b), aborda esta revisión entre pares como un proceso y una práctica social que es necesario aprenderse y enseñarse, a fin de que los estudiantes puedan ofrecer comentarios críticos de calidad y aprovechables.
- Importancia de que otros lean los escritos propios, con la finalidad de hallar y señalar desde cuestiones de forma como errores ortográficos y de puntuación o elementos estructurales como claridad y coherencia hasta cuestiones más de fondo como la aportación de diferentes perspectivas o maneras de abordar un determinado tema, que permitan al escritor esclarecer o profundizar en su propio canal de interpretación.

Sumado a esto, Carlino (2005b), comenta que este tipo de revisión tiene el propósito de que el autor logre observar problemas de su escrito que, por sí mismo, le pueden pasar desapercibidos, y tenga en cuenta la perspectiva del lector sobre el contenido, organización y efecto retórico de su texto para su reescritura.

### **3.6.2 *Etapa de diseño***

La siguiente etapa corresponde al diseño de la propuesta (ver apéndice E), la cual se realizó a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico y tuvo como principal objetivo la formación para la práctica de la escritura creativa en la academia, mediante estrategias de narrativa personal. Para la estructuración de la propuesta se siguió la metodología propuesta por Arnaz (1998), la cual consta de cuatro sub-operaciones: la formulación de objetivos, la construcción del plan de estudio, la elaboración de las cartas descriptivas y el diseño del sistema de evaluación.

Para la primera sub-operación, se estableció un objetivo general del taller, que consistió en la elaboración de textos académicos empleando la narrativa personal como un enfoque alternativo de generación de conocimiento, con la finalidad de incorporar la escritura creativa en la academia. De este objetivo, se desprendieron tres áreas: académica, creativa y narrativa. Así mismo, se desglosaron los saberes por cada una de estas áreas, contemplando conocimientos, habilidades y actitudes.

En la elaboración del plan de estudio, se organizaron y estructuraron los contenidos, considerando los saberes que se desarrollaron por área en cada una de las sesiones. Tanto las finalidades como contenidos del taller tuvieron una orientación teórica hacia la narrativa personal, pues se centró en el reconocimiento del “yo” que escribe, el empleo de la imaginación, previo al acto de escribir, y la incorporación de historias, así como otras formas de conocimiento en la escritura de textos académicos y de investigación. Además, intentó vincular los intereses personales con las exigencias disciplinares, lo subjetivo con lo objetivo, la lógica con la emotividad y lo propio con la alteridad (Álvarez, 2013).

Posteriormente, se diseñaron las cartas descriptivas o planeaciones de las sesiones, en las cuales se incluyó el objetivo de la sesión, su duración, el ambiente o contexto didáctico en el que se efectuó, así como los recursos que se utilizaron, el nombre y las instrucciones de la actividad, el método, técnica o estrategia que se desarrolló, y el producto que resultó de la actividad.

Derivado de estas planeaciones, se seleccionaron y elaboraron los recursos y materiales necesarios para la implementación de cada una de las sesiones.

Finalmente, se diseñó un sistema o plan general de evaluación, en el que consideraron los momentos, objetos, propósitos, actores e instrumentos de evaluación. En la etapa de diseño, se desarrolló el primer momento de la evaluación, que corresponde a la evaluación del diseño, y la cual se describirá más adelante. Los otros dos momentos en los que se realizó la evaluación se desarrollan en la etapa de evaluación.

### **3.6.2.1 Participantes**

El taller se construyó desde una perspectiva curricular centrada en la experiencia (Ornstein y Hunkins, 2013), pues su diseño parte de las necesidades e intereses de los participantes y busca enfatizar su creatividad y autodirección. Asimismo, pretende crear un entorno de aprendizaje en el que los participantes pueden explorar, entrar en contacto directo con el conocimiento y aprender de los demás.

Debido a estos aspectos que caracterizan el diseño del taller, es que se puede afirmar que además de haber sido planeada a partir de las necesidades e intereses de los participantes, la propuesta se elaboró en conjunto con ellos, pues se estructuró a partir de sus ideas y opiniones, es decir fue hecha por todos y para todos. De tal manera que, se llevaron a cabo tres sesiones para la puesta en común del diseño.

La primera sesión estuvo mayormente enfocada a la presentación, discusión y validación de la principal necesidad detectada en el diagnóstico; sin embargo, desde esta reunión se comenzó a discutir acerca de las formas en las que, desde su perspectiva, los estudiantes consideraban que se podía dar solución a dicha necesidad. En la segunda sesión, se desarrollaron rondas en las que, a manera de lluvia de ideas, cada estudiante compartió sus sugerencias sobre la manera en la que consideraban que se podía practicar la escritura creativa en la academia.

Considerando, entre otros aspectos, las aportaciones de los estudiantes, se estructuró el bosquejo de una propuesta de taller, que se compartió en la tercera y última sesión previa a la implementación del taller. Los estudiantes externaron sus opiniones acerca de la orientación teórica desde la que se propuso abordar el taller, y brindaron recomendaciones sobre la estructuración de los contenidos, por lo cual, se reorganizaron algunas de las sesiones y actividades del taller.

Cabe mencionar, que entre las personas que contribuyeron al desarrollo del proyecto también está la experta en escritura académica entrevistada quien, durante la entrevista aplicada en la etapa de diagnóstico, realizó recomendaciones sobre la perspectiva teórica de la propuesta y sugirió autores de referencia. También, participó la asesora del trabajo, brindando orientación en el área curricular para la estructuración del taller; y la supervisora de la práctica, quien compartió su conocimiento sobre investigación educativa y experiencia en el trabajo con sus estudiantes, los destinatarios de la propuesta formativa.

### **3.6.2.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

En esta etapa se elaboró un instrumento para la evaluación del diseño de la propuesta formativa (ver apéndice F), el cual se aplicó a una experta en el área curricular, con la finalidad de que externara su opinión sobre la concordancia entre el diseño de las finalidades y las actividades establecidas en el programa del taller, así como la pertinencia del plan establecido para su evaluación.

El instrumento empleado fue una lista de cotejo, en la que se incluyeron dieciséis criterios para la valoración de la claridad, congruencia y factibilidad de los objetivos y los saberes establecidos, así como la organización y estructuración de los contenidos y actividades, y la conveniencia de los elementos e instrumentos considerados para la evaluación del taller. Así mismo, se incluyeron espacios para la elaboración de comentarios por cada uno de los criterios, y sugerencias para enriquecer el trabajo.

Adicionalmente y como se ha mencionado, se realizaron rondas de discusión y análisis grupal con el alumnado participante, a fin de retroalimentar y ajustar el diseño de la propuesta, previo a su implementación.

### **3.6.2.3 Procedimientos para la recolección y el análisis de la información**

El instrumento se compartió vía correo electrónico a la experta, quien lo reenvió también por este medio, con observaciones respecto a la claridad del objetivo general del taller, la necesidad de incorporar saberes en algunas de las áreas, la factibilidad en la consecución de una de las áreas, y el alcance de una de las técnicas consideradas en el plan de evaluación. A partir de estas recomendaciones, se realizaron cambios en la propuesta, que contribuyeron a su mejora, lo cual a su vez impactó en la implementación y evaluación de la misma.

#### **3.6.2.4 Actividades realizadas**

1. Consulta de literatura y oferta de formación afín al proyecto: se consultaron autores que abordan el tema de la escritura académica y la escritura creativa. Además, se buscó oferta de formación afín al proyecto, es decir, que planteara posibilidades de encuentro entre la escritura académica y creativa. Esto con el objetivo de definir la orientación teórica a partir de la cual se diseñaría el taller, así como el tipo de actividades y recursos que se podrían implementar.
2. Diseño de la propuesta de formación: a partir de la necesidad detectada, se definió la perspectiva curricular desde la que se diseñaría el taller, así como su duración, objetivo general y áreas involucradas. También, se estableció un perfil con los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollen los estudiantes en el taller, se elaboró la planeación de cada una de las sesiones que forman parte de este y finalmente, se realizó un plan general de evaluación.
3. Elaboración de materiales didácticos: se seleccionaron los recursos y materiales necesarios para la implementación de cada una de las sesiones que contempla el taller. Se elaboró la presentación audiovisual para las sesiones, se eligieron fragmentos de algunas lecturas debido a su extensión y se tradujeron algunas otras que solo se encontraron en inglés.

#### **3.6.2.5 Resultados**

Como resultado de esta etapa, se obtuvo el diseño de un taller de 4 sesiones y 12 horas, que partió de la principal necesidad detectada en el contexto de aplicación, y que sigue una determinada metodología, perspectiva curricular y orientación teórica para la construcción de sus finalidades y contenidos. Además, se incluye la planeación detallada de cada una de las sesiones que conforman el taller, así como los materiales didácticos necesarios para su implementación y un plan general para su evaluación.

La planeación didáctica que resultó de esta etapa se presenta en el Apéndice E.

### **3.6.3 *Etapa de implementación***

La siguiente etapa corresponde a la implementación de la propuesta de formación previamente diseñada. Ésta se llevó a cabo de manera presencial, en un aula designada del CIE, y

como ya se comentó con anterioridad, tuvo una duración de doce horas, distribuidas en cuatro sesiones de tres horas cada una, las cuales se describen a continuación en lo general.

### **3.6.3.1 Primera sesión “Mi vida como escritor”**

En esta primera sesión, se abrió un espacio para la reflexión, mediante la exposición de algunos postulados acerca de la escritura académica, planteados por Hernández Zamora (2017), y la lectura de un extracto del texto “Ya es hora: narrativa y el yo dividido” de Arthur P. Bochner, en el que narra cómo se descubre a sí mismo inserto dentro del contexto de la “academia, en donde lo profesional está vaciado de lo personal, y las consecuencias que ello tiene, no solo para el investigador, sino también para la universidad en su aspiración de generar conocimiento válido” (Bénard, 2019, p. 10-11).

Esta sesión introductoria, tuvo como objetivo que los estudiantes escribieran la historia de su vida como escritores, empleando la estrategia “Autobiografía de un escritor” planteada por Bochner y Ellis (2016), con la finalidad de hacer consciencia sobre sus motivaciones, experiencias, objetivos personales y profesionales que los han llevado a escribir en diferentes momentos de su vida.

### **3.6.3.2 Segunda sesión “Crónicas de un escritor”**

La segunda comienza con la lectura de un extracto del texto “Odio mi voz: aceptando los estigmas corporales menores”, en donde Ellis (1998), la autora, cuenta la historia sobre cómo un día de compras fue su fuente de inspiración para escribir un artículo sobre los estigmas corporales menores. Esta historia representó un ejemplo y una fuente de inspiración para que los estudiantes practicasen la escritura de un texto, a manera de crónica, empleando la técnica *Show, don't tell* propuesta por Burns y Jerz en Bénard (2019), con la finalidad de contar algo que les sucedió y motivó para escribir sobre sus temas de investigación.

### **3.6.3.3 Tercera sesión “El yo en lo académico”**

En esta tercera sesión se continuó revisando la lectura de la sesión pasada, la cual les ayudó a reflexionar sobre la manera en la que la autora evoca significado y abre conversaciones con los lectores a partir de su historia y experiencias personales, pero, además, cómo logra teorizar e incorporar lo que han expresado otros autores a su narrativa personal. De manera que, la consiga fue que también transformaran un extracto de su trabajo de investigación, utilizando la



estrategia de narración en capas (Ronai, 1995), mediante la vinculación de la perspectiva disciplinar o temática de su proyecto con la narración de una historia personal significativa.

#### **3.6.3.4 Cuarta sesión “El ensayo creativo”**

En la última sesión se tomó como base nuevamente el trabajo de investigación de los estudiantes, pero en esta ocasión, a partir de una cita incluida o que quisieran incluir en sus escritos. Esto, con la finalidad de que, además de exponer su opinión y argumentar su postura, construyeran de manera breve y creativa su propia tesis acerca de lo planteado por el autor de dicha cita, a través de la escritura de un ensayo académico; tomando como base la estructura del ensayo “La Bicicleta” por Torri (1996).

Este ensayo se caracteriza por dar prioridad a la creatividad y al estilo del autor, quien expone de manera breve y libre su opinión sobre un tema en particular, sin prescindir del estilo argumentativo-expositivo que define al género. Por lo cual, se consideró este un oportuno cierre, pues promueve justamente lo que se buscó trabajar a lo largo del taller, una posibilidad de encuentro entre un tipo de escritura mucho más personal, libre y creativo, con elementos esenciales dentro de la escritura académica, particularmente de la investigación educativa, como la problematización, la argumentación y la discusión interpretativa a partir de otros autores, para la construcción de conocimiento.

Es importante señalar que en cada una de las sesiones se desarrollaron principalmente cuatro momentos:

1. Presentación del objetivo, la temática y las técnicas o estrategias que se emplearían durante la sesión.
2. Tiempo de lectura que promoviera la reflexión y permitiera ejemplificar la actividad que se realizaría a continuación.
3. Espacio para la escritura en donde los participantes pudieran poner en práctica lo revisado en la sesión, y lo vincularan con sus trabajos de investigación.
4. Socialización de los escritos realizados y retroalimentación de manera grupal.

#### **3.6.3.5 Escenario y participantes**

La implementación de la propuesta se llevó a cabo en un salón asignado en las instalaciones del CIE, y participaron tanto la tutora del grupo como tres de los cinco estudiantes

que formaron parte de las dos etapas previas. La reducción del grupo de estudiantes se debió a dificultades para asistir en las fechas acordadas por la mayoría del grupo. Sin embargo, el hecho de haber contado con pocos asistentes en esta etapa, en parte, resultó conveniente, debido a que hubo un mayor aprovechamiento del tiempo para debatir acerca de las lecturas, los temas y las estrategias, así como resolver dudas, compartir y retroalimentar los escritos elaborados.

De igual manera, se aprovechó el tiempo y el espacio para que la tutora del grupo pudiera realizar aportaciones y recomendaciones a cada uno de los estudiantes de manera particular, respecto a la relación entre lo revisado en el taller y sus trabajos de investigación.

Otro aspecto por resaltar es que, de los tres estudiantes que participaron, uno se encuentra cursando el primer semestre del doctorado y dos están en el tercer semestre, por lo cual, también se pudo generar una dinámica de tutoría entre pares, en la que se compartieron experiencias y recomendaciones acerca de aspectos relacionados con la escritura de sus trabajos de investigación.

En cuanto al escenario, el salón en el cual se desarrolló el taller contó con mobiliario suficiente para los participantes, así como el equipamiento requerido, como proyector multimedia y pantalla de proyección.

#### **3.6.3.6 Recursos didácticos**

Los recursos didácticos utilizados en la etapa de implementación de la propuesta consistieron en cuatro presentaciones audiovisuales, en las que se incluyó el objetivo específico de cada sesión, una breve explicación del tema y el método, técnica o estrategia que se emplearía para realizar la actividad, el propósito de la actividad y algunas sugerencias para su desarrollo.

Además, se incluyeron tres documentos de lectura, de las cuales, una se tradujo al español debido a que solo se encontró la versión en inglés, otra se redujo debido a que era muy extensa para leerse en el tiempo que se disponía para la sesión, y otra se dividió para leerla en dos sesiones. Así mismo, una de las lecturas tuvo la función de llevar a la reflexión y debatir sobre el tema, y las otras dos, sirvieron como ejemplo para la realización de las actividades. En dos de las sesiones se incorporaron también, hojas de actividades en las que se añadieron las instrucciones y algunas preguntas guía o ejemplos para llevar a cabo la actividad.

Por lo tanto, se considera que estos recursos y materiales de apoyo, permitieron que los estudiantes pudieran comprender de mejor manera los contenidos y las actividades, orientaron la

reflexión sobre los temas abordados y la aplicación de las estrategias en sus trabajos de investigación.

### **3.6.3.7 Actividades realizadas**

En esta tercera etapa, las principales actividades fueron:

1. Preparación y estudio del tema de cada sesión, por parte de la instructora, incluyendo la revisión del plan de clase, los materiales audiovisuales y documentos de lectura que serían utilizados.
2. Desarrollo de cada una de las sesiones del taller, con base en las planeaciones y siguiendo el enfoque de las estrategias orientadas a los propósitos del mismo.
3. Revisión del plan del taller al final de cada una de las sesiones, para verificar la conveniencia de realizar algún ajuste en función de las necesidades del grupo.

### **3.6.3.8 Resultados**

Como resultado de la implementación de la propuesta, se abrieron espacios para la socialización y retroalimentación de los escritos elaborados por los estudiantes, así como la reflexión y debate sobre las lecturas consultadas y las estrategias empleadas.

También, resultó ser una dinámica útil y provechosa para el proceso de tutoría académica, pues posibilitó el conocimiento de los estudiantes y de sus trabajos de investigación desde otras perspectivas, mucho más íntimas y personales, y amplió el panorama acerca de la manera en la que se pueden llevar a cabo los procesos de lectura, escritura y retroalimentación de los trabajos de los estudiantes.

Además, como parte de los resultados obtenidos, se generaron textos escritos por los participantes, que no solo conformarán los productos del taller, sino que, al haberse realizado con base en sus temas de investigación, también se podrán incorporar en sus trabajos de tesis o aprovecharse para la estructuración de artículos que requieran publicar.

### **3.6.4 Etapa de evaluación**

La última etapa del proyecto tuvo la finalidad de evaluar la implementación e impacto de la propuesta de formación. Específicamente, evaluar la implementación de la propuesta significó reconocer las perspectivas en torno al cumplimiento de las finalidades del taller, sus fortalezas y áreas de oportunidad. Mientras que, la evaluación del impacto de la propuesta tuvo que ver con

la identificación de las experiencias, cambios percibidos y aprendizajes adquiridos por los participantes del taller.

#### **3.6.4.1 Escenario y participantes**

Tanto para la evaluación de la implementación como la del impacto, se consideró a los tres estudiantes que participaron en el taller y a su tutora académica. Aunque todos brindaron sus perspectivas respecto al cumplimiento de las finalidades, fortalezas y áreas de oportunidad de la propuesta formativa, en el caso de la tutora, su valoración se basó principalmente en la relación de dichos aspectos con los intereses de formación que tiene hacia sus estudiantes. Por su parte, con los estudiantes se profundizó en la discusión de sus experiencias y aprendizajes. Así mismo, todos los momentos de la evaluación, se llevaron a cabo en un mismo tiempo y espacio, al final de la última sesión del taller, en el salón designado en las instalaciones del CIE.

#### **3.6.4.2 Instrumentos de recolección de datos**

Para la evaluación de la implementación, se elaboró y aplicó un instrumento en el cual se incluyen afirmaciones que se valoran de acuerdo con una escala Likert (ver apéndice F). El instrumento, está conformado por doce ítems o afirmaciones y cuatro opciones de respuesta diferenciadas por niveles (totalmente en desacuerdo, un poco en desacuerdo, un poco de acuerdo y totalmente de acuerdo). Los ítems se enfocaron en la valoración de la experiencia de los participantes respecto al cumplimiento de los objetivos del taller, la pertinencia de los recursos utilizados, y la coherencia de las actividades en relación con los objetivos, así como la conveniencia de su organización, dosificación y su utilidad en la práctica de los participantes. Además, al final del instrumento se añadió un espacio de comentarios, para que los participantes pudieran expresar de manera libre sus perspectivas y opiniones sobre el taller.

Ahora bien, los siguientes instrumentos, forman parte tanto de la evaluación de la implementación como la de impacto. Por un lado, se elaboró una guía para un grupo de enfoque, compuesta por siete preguntas, que estuvo enfocada en identificar las experiencias de los estudiantes, los cambios en su perspectiva respecto a la escritura, así como sus aprendizajes y la utilidad en su práctica. Pero, también se buscó profundizar, a través de ésta, en sus opiniones respecto a los ítems incluidos en la escala.

Por otro lado, se elaboró una entrevista a la tutora del grupo, conformada por nueve preguntas, en la que se buscó indagar en el cumplimiento de sus expectativas respecto al taller, el manejo de los contenidos y la dinámica generada, así como su opinión referente a los principales logros que identificó en sus estudiantes, y la utilidad de las actividades y recursos utilizados en su práctica como académica, investigadora y tutora.

### **3.6.4.3 Procedimiento de recolección de datos**

Antes de iniciar, se explicó la finalidad de la evaluación, así como de los instrumentos que la conformaban, y se estableció un tiempo máximo para la aplicación de cada uno. En lo referente al instrumento con la escala Likert, se imprimió y se repartió a los participantes (estudiantes y tutora) para que lo contestaran de manera individual. Para este instrumento se dieron 20 minutos, tiempo suficiente para que pudieran añadir sus respuestas y breves comentarios por escrito.

Después de la aplicación del instrumento con la escala, se llevó a cabo el grupo de enfoque, en el cual intervinieron los tres estudiantes, y fue moderado de tal manera que se estimuló la participación de todos de forma ordenada y se cumplió el objetivo de la técnica “generar y analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen grupalmente significados” (Morgan, 2008 y Barbour, 2007, como se citó en Sampieri, 2014). En este caso, se dieron 40 minutos para la discusión y se solicitó su consentimiento para grabarla en audio, por lo cual, también se les informó sobre el manejo de la información obtenida, misma que sería tratada con apego a los principios de confidencialidad y anonimato.

En cuanto a la entrevista, se realizó posterior al grupo de enfoque, de manera personal con la tutora del grupo, y de igual manera, se comentó la finalidad de su aplicación y se solicitó su consentimiento para grabarla por medio de audio, considerando los principios de confidencialidad y anonimato.

### **3.6.4.4 Procedimiento para el análisis de la información**

Para el tratamiento de los datos cuantitativos, recabados a través del instrumento con la escala Likert, se registró la información en una base de datos, que permitió contabilizar de manera más fácil los puntajes obtenidos por ítem. Posterior a ello, se elaboraron diagramas de barras para representar gráficamente los resultados y visualizar con mayor claridad los saberes

que, en opinión de los participantes, fueron los más desarrollados, así como aquellos en los que faltó profundizar.

Para el análisis de la información cualitativa, se transcribieron los comentarios del cuestionario, así como las grabaciones del grupo de enfoque y la entrevista, con la finalidad de tener una mejor visualización de los aspectos sobresalientes, así como de las relaciones existentes entre las opiniones de los participantes respecto a las cuestiones tratadas. Por último, con base en dicho análisis, se redactó un documento con los resultados de la evaluación (ver apéndice G).

#### **3.6.4.5 Actividades realizadas**

1. Diseño de los instrumentos de evaluación, revisión por parte de la directora del trabajo terminal, y elaboración de ajustes a los instrumentos a partir de dicha revisión.
2. Aplicación de los instrumentos para la evaluación.
3. Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación y formulación de recomendaciones para la mejora de la propuesta de formación.

#### **3.5.4.6 Resultados**

##### ***3.5.4.6.1 Cumplimiento de los objetivos del taller***

- Dos de los cuatro participantes estuvieron totalmente de acuerdo en que fue alcanzado, mientras que los dos restantes estuvieron un poco de acuerdo con su cumplimiento, pues consideraron que faltó tiempo para la socialización, realización de las actividades y mejora de los escritos.

##### ***3.5.4.6.2 Logros obtenidos en las áreas del taller***

- Área académica: Sus dimensiones (lingüística, textual y retórica) estuvieron presentes en los ejercicios de escritura elaborados por los estudiantes, pero no constituyeron aspectos primordiales en el tiempo dedicado para la revisión de los escritos.
- Área creativa: Se logró ejercitar la búsqueda de la voz propia, el sentido y satisfacción ante las prácticas de escritura, lo cual se vio reflejado en la manera en la que los participantes expresaban sus ideas, experiencias y conocimientos en la escritura de sus textos. Sin

embargo, la exploración de otras perspectivas para la escritura creativa, más allá de la narrativa personal, se vio limitada por cuestiones de tiempo.

- Área narrativa: Predominó el desarrollo de la autorreflexión, emotividad y subjetividad en la escritura de los textos, pues se le dio mayor impulso a la búsqueda y práctica de la voz autoral, a través de ejercicios de escritura autobiográficos, de opinión y experiencias personales. No obstante, hizo falta desarrollar con mayor profundidad el proceso de teorización y empleo de distintas voces en los escritos.

#### ***3.5.4.6.3 Características de los contenidos del taller***

- Todos los participantes concordaron en que las actividades, estrategias y recursos, fueron coherentes con el objetivo establecido, y tuvieron una organización y dosificación adecuada. Sin embargo, hizo falta ahondar más en las características de la escritura académica tradicional y la escritura académica creativa, así como concretar su vinculación con sus proyectos de investigación.

#### ***3.5.4.6.4 Estrategias más valoradas por los participantes***

- El espacio para liberarse de la presión de escribir para entregar resultados y poder experimentar con formas distintas a las tradicionales de acercarse a la escritura. Esto permitió que los participantes se vincularan de manera personal con la escritura, con mayor libertad y soltura, y se enfrentaran a los momentos de crisis y bloqueo que algunos estaban experimentando con la escritura. A este tipo de escritura, en el que el estudiante deja fluir sus ideas y escribe sin restricciones, Carlino (2006) lo llama escritura privada, y recomienda practicarla constantemente, con la finalidad de enfrentar la llamada “página en blanco” (p.20).
- El enfoque de la narrativa personal, que permitió ampliar la perspectiva de los estudiantes respecto a la escritura y su potencial para la construcción de conocimiento (Blanco, 2012). Por un lado, los participantes tuvieron espacios para la autorreflexión y encontraron en la escritura un medio para indagar en sí mismos, sus vivencias y motivos personales que los llevaron a investigar sobre sus temas en particular.

Por otro lado, los participantes confirmaron la utilidad de la escritura como medio para construir el conocimiento a través del diálogo con las voces de otros autores. No obstante, en este punto, enfatizaron la necesidad y el interés por seguir explorando las maneras en las que

se pueden compaginar estas voces y se puede generar la discusión con el conocimiento establecido dentro de su campo de investigación. Aunado a las maneras en las que se puede pasar de la escritura privada, mencionada anteriormente, a la escritura pública, la cual está enfocada en los lectores a los que se dirigirá el escrito (Carlino, 2006, p. 13).

- La dinámica de socialización y de acompañamiento entre pares, en prácticas que suelen ser muy individuales, como la lectura y la escritura. Al respecto, una de las recomendaciones que Carlino (2006) plantea para afrontar las dificultades para escribir, es armar círculos de escritura y reunirse con compañeros para compartir experiencias e intercambiar y discutir sobre los borradores de sus escritos.

Esta dinámica, también favoreció la relación entre tutora y estudiantes, pues permitió escuchar a los estudiantes, entender su individualidad, de dónde viene el interés que tiene cada uno en sus temas de investigación, y por qué piensan y escriben como lo hacen; lo cual fue un buen punto de partida para poder guiarlos en sus procesos de investigación.

#### **Capítulo 4. Análisis de la experiencia adquirida**

En este capítulo, se describen los cambios que se han producido en mi práctica educativa. Para ello, realizo una revisión de las transformaciones derivadas de las experiencias de aprendizaje adquiridas en el posgrado y la práctica profesional, con la finalidad de identificar las oportunidades de mejora subsecuentes.

##### **4.1 Cambios producidos en la propia conceptualización de la actividad educativa**

A lo largo de la licenciatura, tuve diversas oportunidades de participar en actividades, proyectos y programas que me permitieron adentrarme en diferentes áreas, como la pedagógico-didáctica, gestión educativa, formación docente, TIC e investigación; sin embargo, el área de mi interés siempre fue la curricular.

A nivel profesional, laboré por dos años en el diseño de los planes y programas de estudio en una universidad privada, lo cual me permitió ejercer mi carrera en el área de mi interés, y trabajar con cuestiones de planeación, en las que desarrollé procesos lógicos, que implicaron el seguimiento de determinados modelos y procedimientos organizados y preestablecidos.

Aunque me enfrenté a la tarea de realizar diseños de planes de estudio sobre disciplinas que eran familiares para mí, como Ciencias de la educación o Psicopedagogía, también hubo



algunos otros que eran terreno completamente desconocido, como los programas en Finanzas o Derecho.

Si bien, estos planes siempre los diseñé acompañada de profesionales y expertos en las disciplinas correspondientes, la mayor parte de mi trabajo, que implicaba desde la investigación y redacción de los estudios de factibilidad, hasta la propuesta de objetivos formativos y actividades de aprendizaje en los programas de estudio, así como la incorporación de claves, horas y créditos en los mapas curriculares; la realicé en solitario, sin haber estudiado a profundidad las necesidades del contexto y hacer partícipes a los estudiantes y otros autores educativos.

Es importante mencionar también, que, aunque en su momento, todo lo antes mencionado, implicó una curva de aprendizaje, con la práctica se volvió mecánico, rutinario y se ajustó a mi zona de confort. Sin embargo, a lo largo de la maestría y particularmente en mi práctica profesional, me enfrenté a retos, fuera de esa zona de confort, y me adentré a interactuar con otros profesionales, en contextos distintos y con diferentes perspectivas.

Lo anterior, me permitió, primeramente, reconocer que la labor de diseño curricular es mucho más amplia y compleja, no se resume en el diseño de planes y programas, sino que involucra la planeación de diferentes tipos de actividades y experiencias formativas, permea en distintos momentos de la práctica educativa e involucra a los diferentes actores que participan en dicha práctica. Además, no es algo rígido y estático, que se lleva a cabo de una sola manera y en un solo momento, sino que es flexible, considera la diversidad presente en el contexto de aplicación, y se encuentra en constante transformación.

Así mismo, me permitió ver la innovación curricular, más allá de la inserción de tecnologías o tendencias educativas, como un proceso de búsqueda de ideas, propuestas y aportaciones que brindan solución a determinadas problemáticas o necesidades, haciendo partícipes a los principales beneficiarios de dicha innovación, y considerando los cambios que se produzcan en su contexto y su práctica.

En suma, me permitió reconocer la importancia de propiciar la disposición a cuestionar, criticar, reflexionar, indagar, imaginar, dialogar, empatizar y cambiar para poder innovar, sobre todo en el área curricular, en la cual, se expresa en la teoría, la importancia de implementar modelos de diseño que estén centrados en los estudiantes, así como en las problemáticas existentes en su contexto, y que promuevan el aprendizaje activo, crítico e integral; pero en la

práctica, se persiste en la aplicación de los modelos tradicionales, con enfoques técnicos y centrados en la materia.

Respecto a la escritura académica, que es el tema que abordo en mi proyecto de innovación curricular, en lo personal, nunca me causó problemas el seguir convenciones y normas de escritura, quizá porque a lo largo de mi trayectoria escolar estuve constantemente expuesta a prácticas de lectura y escritura y desarrollé el gusto por la ortografía y la redacción, las cuales pensaba que se me daban bien; sin embargo, a través de la investigación que llevé a cabo en este proyecto, descubrí que este no es el caso de muchas personas.

A algunas personas les cuesta un poco más el proceso de ejercitación e internalización de formatos y normas para la estructuración de textos académicos, sobre todo en lo referente a determinados géneros textuales, convenciones o formas de comunicación propias de su disciplina; de ahí la importancia de reconocer la diversidad de contextos, maneras de pensar, intereses, estilos y personalidades.

De forma más aterrizada al contexto de mis prácticas, pude reconocer que muchos de los estudiantes sufren al momento de escribir sus trabajos de investigación, tienen dificultades para plasmar su propia voz, adaptarse al uso de lenguaje técnico y a la manera de estructurar los textos académicos. Además, pude darme cuenta de que existen estudios tanto actuales como de muchos años atrás que exponen y tratan dificultades similares con estudiantes de otros contextos y otras disciplinas.

Lo anterior, me empujó a cuestionarme, buscar y analizar otras formas de escritura que promovieran la creatividad, el sentido personal y la satisfacción ante las prácticas de escritura de trabajos académicos y de investigación. Esta búsqueda, me ayudó a abrir mi panorama acerca de distintas maneras de plasmar mi pensamiento en el papel, más creativas, personales y placenteras, que no me había permitido ejercer estando en mi zona de confort, siguiendo normas de escritura de manera casi mecánica y estando conforme con lo ya estructurado y establecido.

#### **4.2 Cambios en los supuestos y bases teóricas de la actividad profesional**

En cuanto a los cambios en mis supuestos o creencias, uno de los principales ha sido respecto a los modelos alternativos de diseño curricular. A pesar de que actualmente se habla mucho acerca de la importancia de centrar los programas en los aprendices, sus necesidades o problemas, y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje a la práctica y al análisis crítico de

la realidad, comúnmente esto suele quedarse en la oralidad, pues muchas veces ni siquiera se demuestra en el papel o en el currículo oficial, mucho menos en la práctica.

Es por esto, que solía tener la idea de que la implementación de este tipo de modelos, que están fuera de lo que comúnmente vemos, los diseños tradicionales, técnicos y centrados en las disciplinas, eran prácticamente inoperables o por lo menos en los contextos en los que tuve la oportunidad de elaborar proyectos curriculares. Sin embargo, considero que estos pensamientos, emanaban de mi desconocimiento, pues, aunque había escuchado de este tipo de modelos, realmente no me había dado la oportunidad de informarme más a fondo acerca de estos ni de ponerlos en práctica.

Pensaba que estos modelos solo se podían aplicar en determinados contextos, que contaban con los espacios, recursos y condiciones para poder implementarlos, debido a su complejidad, la preparación y tiempo que requiere tanto por parte de los docentes como de los estudiantes y del resto de actores educativos involucrados. No obstante, durante mi práctica, tuve la oportunidad de elaborar y aplicar un diseño centrado en la experiencia, lo cual, me permitió cambiar mi perspectiva acerca de la manera en la que se puede operar este tipo de modelos.

En esta ocasión, el diseño e implementación de la propuesta formativa, se realizó con un pequeño grupo de estudiantes, que, además, estaban en total disposición de explorar, descubrir, reflexionar y cambiar. Por lo cual, considero que resultó bastante accesible y pertinente la aplicación de un modelo de este tipo, pues posibilitó que el trabajo fuera más personalizado, que pudieran analizarse de manera particular sus experiencias y necesidades, y que en la práctica se abrieran oportunidades para experimentar y realizarse ajustes. No por ello, descarto la posibilidad de que este tipo de modelos puedan llevarse a otros contextos, siempre y cuando estén alineados a las necesidades, perspectivas y demandas de los participantes.

Por otra parte, también experimenté cambios en mis supuestos acerca de la escritura en la academia. Antes pensaba que había una sola manera de escribir académicamente, una sola estructura, y que esta estructura era lineal, neutral, meramente objetiva y lógica; razón por la cual, siempre seguí una misma manera de estructurar mis trabajos académicos y marqué una distancia, consciente e inconscientemente, con lo personal y subjetivo, al no implicarme íntimamente con mis trabajos y no plasmar en ellos mi personalidad, mi historia, mis experiencias, mis creencias.

Sin embargo, considero que este proyecto, me llevó a tomar una posición más crítica, a cuestionarme y analizar por qué las prácticas de escritura que se llevan a cabo en la academia suelen seguir una misma estructura, ser limitantes, emplear tanto lenguaje técnico y estar vaciadas de imaginación, creatividad y emoción.

La problematización de los aspectos que mencioné anteriormente comenzó a surgir en mí, porque fueron previamente expuestos por la tutora académica y el grupo de estudiantes con quienes desarrollé mi práctica, pero, además, en la revisión de literatura, me percaté de que existen muchos estudios y trabajos que han tratado el tema de la escritura académica, así como las dificultades y rechazos que los estudiantes experimentan hacia este tipo de escritura tan técnico, estructurado y limitante.

En esta revisión de literatura, encontré a autores que enfatizaban la importancia de ver la escritura como una forma en la que los estudiantes pueden aprender y problematizar los conceptos y prácticas de los diferentes ámbitos y temáticas, así como estructurar, expresar y comunicar su pensamiento, sentimientos, perspectivas e identidades. Estos mismos autores, plantean diferentes modalidades de escritura que se han llevado a cabo en el ámbito académico pero que distan de los formatos rígidos que prevalecen en la academia.

En mi práctica, promoví la aplicación de una de estas modalidades, lo cual, no solo impactó en las prácticas de escritura de los estudiantes participantes, sino también en mi propia práctica de escritura. Implicó un ejercicio de introspección y autorreflexión, de reconocer y en muchos casos romper mis supuestos acerca de la escritura, y de encontrar formas en las que puedo vincularme de manera más personal con mis escritos, de reflejar en estos, mi estilo, esencia, pensamiento y sentimientos.

### **4.3 Cambios en los procedimientos o modos de actuar ante los problemas de la práctica**

Sin duda, en mi trayecto por la maestría ha habido aprendizajes que me han llevado a cambiar ciertos procedimientos para abordar los proyectos de intervención educativa. Uno de los primeros aspectos que modifiqué está relacionado con el estudio sistemático de las necesidades, pues a pesar de que desde la licenciatura me enseñaron a comenzar las intervenciones con un diagnóstico de necesidades, en los proyectos que desarrollé en la maestría, pude hacerlo de manera más organizada, cuidando detalles importantes a los cuales no solía prestar mucha atención.

Los detalles antes mencionados, comienzan con la construcción de los instrumentos, pues anteriormente, en esta etapa solo planteaba enunciados o preguntas que me venían a la mente o que podía adaptar de otros instrumentos, y que yo consideraba me ayudarían a detectar las necesidades del contexto, dependiendo del tema que fuera a trabajar. Sin embargo, en la maestría aprendí que, para poder innovar en mis propuestas de intervención, debía iniciar desde el diagnóstico, teniendo un primer acercamiento con los beneficiarios de la propuesta, en el que indagara de forma general, en las dificultades que presentan, dependiendo el tipo de proyecto que realizara, ya fuera pedagógico o curricular.

Posterior a este primer acercamiento, se contrastan los resultados obtenidos por parte de cada uno de los actores participantes (estudiantes, docentes, directivos, etc.), con la finalidad de encontrar la principal necesidad, aquella que es compartida por la mayoría, en la cual se hace mayor énfasis o representa una urgencia, y que fuera posible responder a través del proyecto realizado. Este paso es crucial porque la necesidad surge de la comunidad y está centrada en la perspectiva de las personas participantes, no en supuestos de quien está interviniendo.

Una vez detectada la necesidad principal, es necesario tener un segundo acercamiento al contexto, que permita profundizar en dicha necesidad, para lo cual se lleva a cabo un proceso de construcción de instrumentos más estricto, que inicia con la revisión de literatura acerca de la necesidad sobresaliente, a fin de identificar y definir los constructos, dimensiones e ítems que conformarán los instrumentos.

Después, se llevan a cabo otros procedimientos que antes no creía tan importantes, como son las pruebas piloto y la validación de los instrumentos a partir de jueceos. En los proyectos realizados en la maestría, pude darme cuenta de su importancia para que los ítems incluidos en los instrumentos sean claros, pertinentes y cuenten con la solidez necesaria en los constructos teóricos y dimensiones que se pretenden analizar.

Otro de los detalles importantes que aprendí y comencé a cambiar en mi práctica, fue el uso de diagramas para el análisis de las problemáticas detectadas a través del diagnóstico, lo cual resultó ser de gran utilidad y me permitió identificar con mayor facilidad las causas y efectos de las problemáticas, así como poder contrastarlas con literatura especializada en la temática.

De igual manera, cambió mi manera de estructurar el sistema de evaluación, pues generalmente evaluaba hasta el final de mis intervenciones para reconocer los resultados obtenidos, pero aprendí a aplicar otros enfoques de la evaluación y a estructurarla dentro de un

marco metodológico y con una instrumentación pertinente. De tal forma que, pude desarrollar una evaluación más integradora, que comenzó desde el diseño de la propuesta de intervención, pasó por su implementación y concluyó con su impacto.

Durante el proyecto de prácticas también hubo muchos retos, que me permitieron aprender a enfrentar las situaciones adversas, ser más tolerante a la frustración, más optimista y no desmotivarme o angustiarme ante la posibilidad del cambio, de aventurarme en un campo poco explorado por mí, como lo fue la escritura creativa, y sobre todo a estar abierta a escuchar e incluso interiorizar opiniones y formas de pensar diferentes a la mía.

Así mismo, aprendí que, para dar solución a una determinada necesidad o problemática dentro de un contexto en específico, hay que ser pacientes, ir paso a paso, reconociendo también nuestras posibilidades, limitaciones y alcances. Debido a que mi propuesta estuvo centrada en una modalidad de escritura que hasta ese momento desconocía y que representaba una alternativa frente a muchas otras, aprendí a ser cautelosa, comenzar con pasos pequeños pero firmes, ser realista, pero permitirme ponerle un toque de imaginación, y atreverme a hacer las cosas, sin miedo a equivocarme, pues es justamente eso lo que nos da las pautas para aprender y mejorar.

#### **4.4 Necesidades de mejora detectadas respecto de la propia práctica profesional**

Hablando de mejorar y retomando lo que mencioné en uno de los apartados anteriores, considero que el hecho de haber sido la primera vez en la que fundamenté e implementé un diseño curricular con base en un modelo alternativo, centrado en los aprendices, me permitió reconocer no solo en el papel sino también en la práctica, la manera en la que se llevan a cabo este tipo de diseños, de acuerdo con las necesidades detectadas y la innovación que se pretende desarrollar en el contexto.

Por lo tanto, considero que me es necesario continuar explorando este tipo de modelos en el diseño curricular, con la finalidad de familiarizarme más con su estructuración y funcionamiento e ir mejorando su puesta en práctica. A pesar de que su implementación implique un reto por el desconocimiento de este tipo de modelos, su complejidad o debido a esa comodidad que encontramos en el seguimiento de modelos tradicionales, y aunque considero que no en todos los contextos o situaciones es pertinente su aplicación, también creo que es importante comenzar a llevarlos a cabo para poder responder y adaptarnos a las necesidades actuales y futuras de los estudiantes y del contexto en el que vivimos, para poder innovar.

Por otra parte, el hecho de que este proyecto se haya orientado al tema de la escritura, que es prioritario en la academia independientemente de la disciplina que se trate, creo que abre las posibilidades de aplicación a cualquier área educativa e incluso a otros ámbitos. Por lo que, además de dejarme diversas inquietudes acerca del tipo de proyectos que me gustaría trabajar en el futuro, me ha permitido encontrar aspectos en los que debo continuar mejorando mi práctica profesional.

El principal aspecto por mejorar está relacionado con mis prácticas de escritura, comenzando por aplicar en mi ejercicio profesional lo que promulgo en mi propuesta de formación, la necesidad de escribir más, de no postergar el momento de empezar a escribir y aprovechar cada oportunidad que se presente para plasmar en papel mis ideas, sentimientos y perspectivas. Esto, aunado a dejar de centrarme en aspectos de forma en los textos, no porque no sean importantes, sino tener una visión menos lineal y poner atención en cuestiones más sustanciales en los escritos, como su potencial para aprender, encontrar la propia voz y construir conocimiento.

Para producir estas mejoras, es necesario leer y diversificar las prácticas de lectura. Con esto me refiero a que debo probar la lectura de diferentes tipos de textos y no solo quedarme en los académicos, sino explorar otros ámbitos, literatura, poesía, filosofía. Y algo más que he aprendido en mi práctica, es lo provechoso de involucrarme en diferentes actividades, fuera de lo académico, de tipo artísticas, ambientales, lúdicas.

Pero lo importante de lo anterior, es justamente poder incorporar estas actividades a la academia, poder regresar a lo académico con un panorama más amplio, con otras ideas, formas de pensar y sentir, otras maneras de crear, de construir conocimiento y aprendizajes, que me muevan a reflexionar, a cuestionarme, tener una visión más crítica de las cosas y explorar distintos caminos, a hacer las cosas diferentes que con suerte me lleven a la mejora de mi práctica profesional, pero sobre todo a encontrar sentido y satisfacción en lo que hago.

## **Capítulo 5. Análisis de los alcances logrados con respecto al plan de prácticas**

En este capítulo hago un análisis a nivel personal y profesional sobre la experiencia obtenida en el desarrollo de las tareas de la práctica y su utilidad para el contexto de aplicación. También, comento acerca de los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas

dentro de la maestría, así como su contribución en la práctica. Además, realizo una reflexión en torno a las dificultades personales, profesionales y contextuales que enfrenté al momento de la realización de la práctica, aunado a las limitaciones y alcances del trabajo. Por último, elaboro una descripción de los productos obtenidos, que evidencian las acciones implementadas.

### **5.1 Reflexión de las tareas realizadas**

La realización de las prácticas ha resultado en grandes aprendizajes y crecimiento tanto de manera personal como profesional. A nivel personal, ha implicado un gran reto el tener que adaptarme e implicarme de forma rápida en un contexto nuevo para mí, aunque no del todo desconocido, con relación al estado y el centro de investigación en donde he llevado a cabo el proyecto curricular, pero sobre todo en relación con la temática del proyecto y los maestros con los que he trabajado, que cuentan con una amplia trayectoria en la práctica de sus disciplinas y de la investigación.

A nivel profesional, considero que ha cumplido con mis expectativas, pues me ha impulsado a materializar los conocimientos adquiridos en la maestría, desde la elaboración del diagnóstico, me fue de gran ayuda conocer las bases teóricas y metodológicas para la construcción de los instrumentos, el análisis de datos y la detección de necesidades.

Posteriormente, para las tareas de diseño y evaluación de la propuesta, aunque no resultaron nada fáciles y requirieron de mucha lectura y búsqueda de material, también fue de gran utilidad y me permitió agilizar el trabajo en varios aspectos, el hecho de tener experiencia en la elaboración de programas de estudio y haber podido profundizar dentro de la maestría, en el conocimiento de las metodologías y modelos de diseño y evaluación curricular.

De manera particular, en el diagnóstico, el partir de la definición de los constructos teóricos favoreció la identificación de las dimensiones que debía incluir, así como el surgimiento de ideas sobre los ítems o preguntas que podía añadir en los instrumentos. A pesar de que en un inicio la búsqueda de la teoría resultó una tarea exhaustiva, posteriormente facilitó la categorización de la información para el análisis de la información y, por ende, la detección de las principales necesidades y el esclarecimiento de sus causas y efectos. Asimismo, la conversación con los participantes a partir de las entrevistas permitió contrastar sus testimonios con la teoría, enriquecer el proyecto y aterrizarlo a sus necesidades y las características particulares de su contexto.



En cuanto a la implementación del proyecto, ésta fue algo bastante peculiar, pues aunque considero que es común que lo planeado no se lleve tal cual en la práctica debido a todos los factores que coexisten alrededor, en este caso la operación de la propuesta se volvió una especie de híbrido entre taller y tutoría, pues conforme se daba alguna explicación, se realizaba alguna lectura o ejercicio de escritura, se volvía imprescindible relacionarlo con los proyectos de investigación que actualmente los maestros están elaborando, de manera que de tanto en tanto, la tutora intervenía para realizar aportaciones que potenciaran esta vinculación.

La última parte, que consistió en la evaluación de la propuesta, me permitió conocer no solo en el papel, sino en la práctica, la manera en la que esta evaluación podía atravesar todo el proyecto curricular, desde su diseño e implementación, hasta su impacto en los participantes; de manera que fuera posible poner en marcha un proceso cíclico, en el que, con base en el análisis de los resultados, se generen propuestas para la mejora del diseño del proyecto y que pueda implementarse en este u otros contextos, procurando llevar a mejores resultados o resultados diferentes que posibiliten un aprendizaje continuo.

## **5.2 Conocimiento adquirido**

En relación con las aportaciones de la práctica a mi vida personal y profesional, puedo rescatar los conocimientos adquiridos respecto a mi proyecto de innovación curricular. Lo primero se encuentra vinculado con el análisis crítico de lo establecido en los planes y programas de estudio. Desde que llegué a la universidad y pude conversar con mi supervisora de prácticas, encontré que había una inquietud respecto a la rigurosidad académica en cuanto al seguimiento de una estructura lineal de escritura en los trabajos de investigación.

Esto me llevó a realizar un diagnóstico que me permitiera detectar la principal necesidad referente a este tema, y la conversación que se generó a través de las entrevistas realizadas a los estudiantes, me dio mayor claridad acerca de la necesidad imperante; la cual, a pesar de estar vinculada con la estructura establecida para la escritura de los trabajos, abarca una cuestión más profunda, que tiene que ver con la complejidad de generar conocimiento a través de la investigación, lo cual se enuncia como parte de la misión y perfil del plan de estudios.

Por lo tanto, este análisis crítico del currículo formal y la mirada que pude tener del currículo vivido a partir de los testimonios de los maestros me permitió reconocer que no hay

una sola forma de estructurar y construir el conocimiento, lo cual fue un primer paso importante para la elaboración de la propuesta formativa.

En el diseño de la propuesta, adquirí un par de conocimientos más. Por un lado, está todo lo relacionado con la orientación teórica y el contenido de la propuesta, que fue la parte más complicada, pues me adentré en un tema poco explorado por mí, la escritura creativa, que además debía vincular con las necesidades del contexto, incluyendo cuestiones de escritura académica e investigación educativa para la construcción de conocimiento.

Por otro lado, se encuentra lo referente a la estructuración de la propuesta, que, a pesar de tratarse de un taller, y por lo tanto más sencillo que el diseño de un plan de estudios, implicó que reconociera, primeramente, sus particularidades para que pudiera plantear de manera adecuada los objetivos, áreas y perfil, así como organizar y estructurar los contenidos y la planeación de las sesiones.

Pero, además, se realizó un diseño centrado en la experiencia, por lo que fue la primera vez que tuve la oportunidad de elaborar una propuesta en conjunto con los participantes o destinatarios de la misma, lo cual fue muy enriquecedor porque me ayudó a planear y reestructurar lo planeado a partir de sus intereses, necesidades e ideas, hasta llegar a una propuesta final que fue del agrado de todos, pues fue hecha por todos y para todos.

Aunado a esto, se encuentra la implementación del taller, pues se dio continuidad a la idea de aprender y hacer entre todos. En este caso, mi función fue más el de facilitadora de los recursos y materiales, pues a pesar de que en algunas ocasiones debía brindar explicaciones respecto a determinadas técnicas o estrategias que se emplearon en la realización de las actividades; las relaciones no eran jerárquicas, sino horizontales, ya que todos aportábamos perspectivas, ideas y opiniones, realizábamos los ejercicios de lectura y escritura, compartíamos los escritos y dábamos retroalimentación a los demás, incluyendo a la tutora a cargo del grupo.

La dinámica que se generó en la implementación del taller me permitió reconocer el trabajo de autorreflexión y reflexión grupal, así como la articulación entre pensamiento, conocimiento, lectura y escritura, en torno a los temas abordados en el taller a través de las diferentes actividades. También, puede conocer una parte de la acción tutorial que se lleva a cabo en la institución y su vinculación con la práctica realizada, mediante el aterrizaje de los temas, actividades y recursos en los trabajos de investigación de los estudiantes, a partir de las reflexiones y aportaciones tanto de los alumnos como de la asesora del grupo.

Por último, a través de la evaluación de la implementación, pude darme cuenta de que abrir espacios dentro de la academia, en los que los estudiantes puedan conocer y compartir distintos tipos de lecturas y formas de escritura, que promuevan la reflexión crítica, la creatividad y la expresión personal, permite que exista mayor soltura en su escritura y en la discusión interpretativa con los autores que consultan, así como en la retroalimentación de sus escritos.

### **5.3 Competencias desarrolladas**

Respecto a las competencias que considero se lograron dentro de la maestría, y a su vez contribuyeron al desarrollo de mi práctica, fueron sobre todo las correspondientes al área de innovación curricular. En primer lugar, se llevaron a cabo prácticas de diagnóstico, que responden tanto al área de competencia curricular, como a una de las competencias de carácter disciplinar, que implica diagnosticar la realidad socioeducativa del contexto, para satisfacer las necesidades de intervención que surgen de los problemas que forman parte de la práctica.

Esta competencia se logró mediante la aplicación de los conocimientos y habilidades desarrollados en las asignaturas *Diagnóstico de necesidades de innovación curricular e Instrumentos de recolección de datos en la innovación curricular, correspondientes al segundo semestre de la maestría*. En dichas asignaturas se reforzaron conocimientos y habilidades para la construcción y aplicación de instrumentos, el estudio y reporte de necesidades, así como el uso de programas para el análisis de datos y la manera de organizar la información resultante de la investigación documental.

Lo anterior, posibilitó la identificación de las principales problemáticas y necesidades de los participantes involucrados en la práctica profesional, así como la fundamentación de la pertinencia, relevancia y factibilidad de realizar una innovación curricular en dicho contexto.

Una vez validada la necesidad del contexto, se profundizó en la búsqueda de referentes conceptuales, teóricos y normativos que fueran de utilidad para fundamentar y orientar una propuesta formativa hacia la atención de la necesidad detectada. Por lo tanto, también se desarrolló la competencia disciplinar vinculada con la utilización de la investigación educativa como herramienta para la solución efectiva de los problemas en la práctica curricular.

En relación con lo antes mencionado, se llevó a cabo el diseño de la propuesta, mediante la aplicación los conocimientos y habilidades, adquiridos y reforzados en la asignatura *Diseño de proyectos curriculares innovadores*, en la cual se estudiaron los elementos, modelos y tendencias

de diseño curricular, así como la manera de estructurar las finalidades y contenidos de un currículo.

Por lo tanto, en el diseño de la propuesta se consideró la orientación teórica pero también la perspectiva curricular más pertinente de acuerdo con la necesidad y la innovación pretendida. Además, se utilizó una metodología de diseño adecuada a la propuesta formativa, que en este caso se trató de un taller, y se siguieron también principios de diseño para la elaboración de cada uno de sus elementos, como objetivos, contenidos y estrategias. Esto, responde a otra competencia disciplinar, relacionada con la fundamentación de la práctica educativa con base en supuestos teóricos y metodológicos.

Posteriormente, con la implementación de la propuesta formativa, se complementa el logro de la primera competencia del área, en la cual se plantea el desarrollo de proyectos innovadores aplicados a los ámbitos de la didáctica y el desarrollo curricular, en ambientes formales y no formales. En el caso de mi práctica, se llevó a cabo un proyecto en el ámbito del desarrollo curricular, pues se construyó el programa de un taller y se elaboraron los materiales y recursos para su operación.

Este taller se aplicó en un ambiente formal, debido a que estuvo en el marco de la formación de una institución, como una actividad extracurricular. Y constituyó un proyecto innovador porque implicó construir de forma colectiva, una mirada diferente a las prácticas tradicionales de escritura en la academia, a través de la indagación, la reflexión y la crítica, pero también de la incorporación de ciertos elementos de la escritura creativa como la narrativa personal, la imaginación creadora y la transformación de lo existente.

La última parte de este proyecto fue la evaluación de la propuesta formativa, la cual se logró llevar a cabo de manera integral, debido a que, en la asignatura de *Evaluación de proyectos curriculares innovadores*, se desarrollaron conocimientos y habilidades para la estructuración de sistemas de evaluación integradores, considerando a los diferentes actores involucrados, empleando modelos e instrumentos para la recolección de la información y la elaboración de informes de resultados.

Es por ello que, esta última parte del proyecto no solo se llevó a cabo al final para evaluar el impacto del taller, sino que se aplicó desde la etapa de diseño para valorar su coherencia interna y posteriormente, el cumplimiento de sus finalidades a través de la implementación. Para ello, se plantearon los objetos, propósitos e instrumentos, dentro de un marco metodológico

pertinente, que permitiera realizar un análisis crítico de los resultados, orientado a la generación de recomendaciones para la mejora de la propuesta formativa. Con esto, se logró la segunda competencia del área, referente a la evaluación de los programas utilizando métodos adecuados para la toma de decisiones tendientes a la mejora del currículo.

#### **5.4 Dificultades, limitaciones y alcances**

##### **a. Profesionales**

Las dificultades que enfrenté en la realización de la práctica fueron sobre todo a nivel profesional, pues como ya he mencionado, a pesar de que la investigación que se lleva a cabo en el centro se enfoca en el ámbito educativo, y tengo cierta preparación en esa área, no es un área que haya ejercido o en la que haya continuado preparándome, fuera de mis estudios de licenciatura.

En cuanto a la escritura académica, considero que me sentía más familiarizada con esta área, porque estuve mucho más expuesta al aprendizaje y práctica de sus géneros, formatos y estilo dentro del área de humanidades. Sin embargo, encontrar un equilibrio con la escritura creativa, fue la dificultad más grande que enfrenté, porque desconocía por completo el tema, por lo que requerí documentarme y adquirir un dominio suficiente para poder realizar una propuesta formativa, todo ello en un espacio de tiempo muy breve.

Por otra parte, debido al nivel más avanzado en el que se desenvuelven los maestros participantes, tuve que adecuar mi propuesta formativa, de manera que tuviera un enfoque mucho más práctico y autodirigido, en la que mi intervención estuviera orientada a estructurar y organizar las actividades, así como facilitar los recursos y materiales para desarrollarlas.

##### **b. Personales**

En el plano personal, el tema de la creatividad también representó una dificultad, pues me considero una persona metódica; me agradan las estructuras, lo planificado y moverme en terreno conocido. Este proyecto representó todo lo contrario, pues de entrada tuve que empatizar con necesidades que de manera personal no lograba comprender del todo; pero, además, tuve que abrirme a romper con mis propios esquemas mentales y considerar otras posibilidades de trabajar la escritura, involucrando aspectos más personales y emocionales.

Lo anterior también desencadenó temor al cambio y urgencia por encontrar alternativas de solución a la problemática presente en el contexto, en poco tiempo y sin ser experta en el

tema. Sin embargo, pude superar estas dificultades mediante la lectura y consulta de materiales especializados, así como a través de la investigación y el apoyo por parte de expertos en la escritura académica, e incluso de los mismos participantes del proyecto.

### **c. Del contexto**

A nivel contextual, considero que la dificultad más grande tuvo que ver con las circunstancias particulares de los participantes, pues debido al hecho de tratarse de estudiantes de posgrado, sus actividades en la institución fueron mucho más individualizadas por lo que su asistencia también dependió de sus clases o de las sesiones de tutoría que requirieran para la revisión de avances en sus trabajos de investigación.

Por lo tanto, administrar los tiempos de manera que resultara conveniente para la mayoría, sobre todo en la etapa de implementación del taller, fue un tanto complicado, incluso por la ubicación de la universidad, pues al igual que yo, algunos estudiantes viven fuera del estado de Tlaxcala. De hecho, la distancia y la falta de concordancia en los tiempos fueron algunas de las razones por las que no todos los maestros que participaron en el diagnóstico pudieron asistir a las sesiones del taller, y por lo que se contó con un número reducido de participantes.

Referente a los procedimientos seguidos y los productos obtenidos en el desarrollo del proyecto, existieron limitaciones relacionadas con el tiempo, pues la intervención debió realizarse en un periodo de tres meses, tiempo ya fijado para el semestre; lo cual implicó que las etapas del proyecto se llevaran a cabo en lapsos muy cortos y de manera un tanto apresurada.

Si bien, estas limitantes repercutieron en los alcances del trabajo, en cuanto a lo que se pudo trabajar con los participantes referente al tema y por ende los conocimientos y habilidades que se desarrollaron, también contribuyeron a que la propuesta pudiera adaptarse de manera más sencilla para su implementación en otros contextos y niveles. Esto debido a que la planeación del taller se orientó sobre todo a abrir espacios para la lectura y la escritura, la reflexión y la socialización, mediante la incorporación de técnicas, estrategias y actividades sencillas y atractivas, que promovieran la imaginación, creatividad e involucraran una parte más personal y emocional en la escritura académica.

Además, se realizó una planeación lo suficientemente abierta para que el taller pudiera ser implementado en cualquier nivel de educación superior y para que los participantes pudieran continuar empleando las técnicas, estrategias y ejercicios de escritura para la elaboración, ya sea

de escritos más personales, textos académicos o trabajos de investigación, independientemente de las particularidades del tema o contenido que se aborde.

### **5.5 Productos generados por la práctica**

El primer producto que se obtuvo fueron los guiones de entrevista (ver apéndice B), dirigidos a la experta en escritura académica, los estudiantes y la docente a su cargo, y que tuvieron como finalidad, detectar las necesidades de formación para el desarrollo de la escritura creativa en la academia. Con base en el análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas aplicadas, se redactó un documento con los resultados del diagnóstico (ver apéndice C), y se elaboró un diagrama con la principal problemática detectada, así como las causas y efectos derivados de la misma (ver apéndice D).

A partir de los resultados de dicho diagnóstico, se realizó el diseño de la propuesta (ver apéndice E) para atender la principal necesidad detectada, de la cual se derivaron el resto de los productos de la práctica. Esta propuesta consistió en un taller, con una duración total de doce horas, que presenta una posibilidad de encuentro entre la escritura creativa y la escritura académica.

Dado que el objetivo del taller es la elaboración de textos empleando técnicas, estrategias y ejercicios que propicien el desarrollo de la narrativa personal, así como el vínculo entre la escritura creativa y la escritura académica; a partir de su implementación se generaron una variedad de recursos, materiales y productos, como diapositivas y documentos impresos con la explicación de las técnicas, estrategias y ejercicios, lecturas para llevar a la reflexión o proporcionar ejemplos de las técnicas y estrategias, y textos escritos por los participantes con base en dichas técnicas, estrategias y sus temas de investigación.

Por último, se encuentra la evaluación del diseño, implementación e impacto de la propuesta, la cual se llevó a través de la aplicación de distintos instrumentos (ver apéndice F). Se recabó y analizó la información derivada de la aplicación de cada instrumento y se elaboró un reporte (ver apéndice G), que permitió plasmar los resultados de la experiencia, así como plantear recomendaciones para optimizar la propuesta y sus resultados en futuras intervenciones; además de ser de interés para profesionales de la educación que desean realizar proyectos afines.

## **Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones**

En este último capítulo, se especifican los elementos del perfil de egreso de la maestría, que se vieron involucrados en la realización de las prácticas. Asimismo, se describe la innovación realizada, especificando sus atributos, así como los cambios y mejoras que las prácticas realizadas contribuyeron a producir en la institución y los usuarios de la innovación. De igual manera, se exponen las acciones derivadas de la adopción de las innovaciones, tanto para la institución como para los usuarios a los que se dirige. Finalmente, se plantean algunas sugerencias para optimizar los resultados en futuras intervenciones.

### **6.1 Contribución al perfil de egreso**

La práctica profesional realizada posibilitó el desarrollo de competencias, particularmente del área de innovación curricular, debido a que se llevaron a cabo prácticas de diagnóstico, así como de diseño y evaluación de un programa de formación. La primera competencia planteada en el perfil de egreso del plan de estudio de la MINE, que se vio involucrada en el proyecto fue diagnosticar la realidad socioeducativa del contexto, con la finalidad de conocer sus principales necesidades y generar una propuesta que permitiera brindar soluciones a las mismas.

Para el logro tanto del diagnóstico como del diseño de la propuesta, fue necesario el desarrollo de otras dos competencias, la utilización de la investigación educativa para la aplicación e innovación del conocimiento y la fundamentación de la práctica con base en supuestos teóricos y metodológicos. Esto debido a que fue necesaria la búsqueda de literatura y el empleo de métodos, técnicas e instrumentos para la recolección, análisis e interpretación de la información, así como para la construcción de la propuesta y su evaluación.

Por lo tanto, es posible decir que se cumplió la competencia de desarrollar un proyecto innovador aplicado al ámbito del desarrollo curricular, en un ambiente formal, en tanto que se atendió una necesidad detectada dentro del programa de investigación educativa de la universidad en la que se llevó a cabo la práctica; mediante el diseño y la implementación de un programa de formación extracurricular.

Así mismo, se alcanzó la competencia de evaluar el programa, utilizando métodos, técnicas e instrumentos que permitieran reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad para tomar decisiones tendientes a la mejora del programa, la labor tutorial y las actividades del



alumnado en torno a la práctica de la escritura académica, específicamente en sus trabajos de investigación educativa.

## **6.2 De las innovaciones realizadas**

El proyecto desarrollado se considera una innovación educativa debido a que, como se mencionó anteriormente, parte de un diagnóstico en el cual se detectó una necesidad dentro de un contexto en específico, y presenta una propuesta que buscó dar respuesta a dicha necesidad. Es importante mencionar, que el diagnóstico estuvo centrado en la perspectiva de las personas participantes, por lo cual, es posible afirmar que la propuesta presentada surge desde y para la comunidad involucrada.

Tanto la necesidad encontrada como la propuesta elaborada tienen como base ideas y aportaciones que propician la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar y transformar la estructura y formas tradicionales, mecánicas y rutinarias que predominan dentro de las prácticas de literacidad académica, particularmente en el ámbito de la investigación educativa.

A partir de la necesidad existente respecto de la práctica de la escritura académica como instrumento para potenciar la generación creativa de conocimiento, se desarrolló una propuesta que se orienta teóricamente en la narrativa personal, la cual representa una de las características diferenciadoras del proyecto, pues a pesar de no ser una modalidad de escritura nueva, permitió dar los primeros pasos hacia la atención de la necesidad detectada e introducir al ámbito académico de aplicación, otras formas de escribir y generar conocimiento.

Esta modalidad se planteó como punto de encuentro entre la escritura creativa y la escritura académica, debido a que busca evidenciar la propia identidad, aspectos que la escritura académica establece al impulsar la legitimación de la propia voz dentro de la comunidad científica mediante el uso de las palabras de otros (Moris y Gimena, 2014), y que también es primordial en la escritura creativa, la cual exalta sobre todo la expresión personal de los escritores (Ministerio de Cultura, 2009). La narrativa personal parte de la premisa de que las experiencias vividas, creencias y valores de los investigadores influyen tanto en el origen de sus investigaciones, como en las observaciones e interpretaciones que estos plasman en las mismas. Asimismo, proclama que, a través de las historias, de lo emocional, la identificación y el autoexamen, es posible generar y transmitir el conocimiento (Bochner y Ellis, 2016).

Otra característica innovadora del proyecto es que se realizó un diseño centrado en la experiencia (Ornstein y Hunkins, 2013), por lo que la propuesta fue planeada a partir de las necesidades e intereses de los participantes, pero, además, se elaboró en conjunto con ellos, se estructuró a partir de sus ideas y opiniones; es decir, fue hecha por todos y para todos. También, en la implementación del taller, se dio continuidad a la idea de hacer entre todos, por lo que en cada sesión se dedicaba tiempo a realizar ejercicios de lectura y escritura acompañada. El tiempo destinado a lectura pretendía promover la reflexión, compartir perspectivas y ejemplificar la actividad de escritura que se realizaría. Por su parte, en el tiempo de escritura, los participantes ponían en práctica lo revisado, lo vinculaban con sus trabajos de investigación y compartían los escritos realizados, con el fin de recibir retroalimentación grupal.

### **6.3 Aportación a la institución y a los usuarios**

En primera instancia, las mejoras que la práctica realizada ha contribuido a producir han impactado en el currículo del centro educativo, pues a pesar de tratarse de un proyecto extracurricular, este se apegó a las necesidades formativas de un grupo de estudiantes que pertenecen a los programas de posgrado ofertados en la institución. Por lo tanto, sus resultados, también aportan al cumplimiento de las demandas de los programas hacia el alumnado.

Al respecto, el Centro de Investigación Educativa (2022) enuncia como parte de su misión el abordaje del fenómeno educativo con amplio rigor académico, con la finalidad de generar conocimiento que permita la comprensión y el establecimiento de estrategias para la resolución de los problemas educativos. Asimismo, en su visión se establece el compromiso con el desarrollo del conocimiento educativo, a través de la investigación sobre temas emergentes. Por lo tanto, se puede constatar que la necesidad detectada está alineada con la misión y visión del centro, así como también lo está la propuesta desarrollada, cuyo objetivo fue la impartición de un taller en el que los estudiantes pudieran elaborar textos académicos empleando la narrativa personal como un enfoque alternativo de generación de conocimiento, con la finalidad de incorporar la escritura creativa en la academia.

Para ello, se consideraron principalmente tres áreas de formación: académica, creativa y narrativa. En el caso del área académica, a pesar de ser imprescindible en la escritura de los textos, particularmente en el ámbito de la investigación educativa, y cuyas dimensiones (lingüística, textual y retórica) estuvieron presentes en los ejercicios de escritura elaborados por

los estudiantes, no constituyeron aspectos primordiales en el tiempo dedicado para la revisión de los escritos.

En cuanto al área creativa, se buscó ejercitar la búsqueda de la voz propia, el sentido y satisfacción ante las prácticas de escritura, mediante la expresión del estilo personal de escritura, que ha ido construyendo cada uno de los estudiantes a partir del descubrimiento de sus intereses, su trayectoria profesional y experiencias personales. Estos aspectos se reflejaban en la escritura tanto de forma implícita (vocabulario, manera de expresar ideas y conocimiento vertido en los textos); como de forma explícita (autobiografías, historias y temas de investigación).

Además, se fomentó la exploración, reflexión e interpretación de la realidad desde diferentes perspectivas, mediante la consulta de fuentes, la implementación de distintas estrategias para la escritura y la discusión acerca de los contenidos. Sin embargo, es importante mencionar que estos aspectos se vieron limitados por el tiempo que se tuvo para socializar sobre lo revisado y explorar otras perspectivas para la escritura creativa.

Como punto de encuentro entre el área académica y la creativa, se abordó el área narrativa, a través de la cual se promovió el empleo de historias y experiencias personales en la escritura y su discusión, fundamentada en teorías y autores elegidos por los estudiantes a partir de sus temas de investigación. Dicho proceso de teorización, a través de la escritura de historias personales y el empleo de distintas voces, se llevó a cabo en dos sesiones, sobre todo en la sesión de cierre; sin embargo, se considera que, al ser un proceso complejo, se requiere de mayor tiempo para ser concretado y logrado con mayor profundidad.

Debido a lo anterior y al hecho de que fue un taller en el que se comenzaron a compartir y ejercitar ciertos aspectos de la narrativa personal, se le dio mayor impulso a la búsqueda y práctica de la voz autoral, a través de ejercicios de escritura autobiográficos, de opinión y experiencias personales. Por ello, predominó el desarrollo de la autorreflexión, emotividad y subjetividad de los estudiantes en la escritura de sus textos.

Por consiguiente, el proyecto ofreció la oportunidad de abrir espacios para la reflexión que permitieron ampliar la perspectiva de los estudiantes respecto a la escritura y su potencial para la construcción de conocimiento, y a su vez favoreció el enriquecimiento de sus trabajos de investigación a través de la incorporación de técnicas y estrategias en los textos, que invitaron a reconocer el “yo” que escribe, a incluir historias y experiencias personales, sin dejar de lado las reglas, convenciones y exigencias disciplinares y de la escritura académica.

El taller también fue un espacio en el que los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar la escritura con mayor soltura, lo cual contribuyó a quitar ciertos bloqueos que existían al momento de escribir sobre sus temas de tesis. El hecho de tener mayor libertad en su escritura también permitió que los estudiantes experimentaran maneras distintas de construir el conocimiento, de lo que comúnmente se sigue con la estructura establecida por la academia para acercarse a la investigación.

Adicionalmente, en el taller se comenzó a desarrollar una dinámica de socialización y acompañamiento en prácticas como la lectura y la escritura, que generalmente se realizan de manera individual, pero que la tutora del grupo decidió retomar en adelante como parte de las actividades del seminario que imparte a sus estudiantes.

#### **6.4 Implicaciones**

Las implicaciones derivadas de la adopción de la innovación propuesta están relacionadas, como se mencionó en el apartado anterior, con los programas del centro, la formación de los profesionales en educación y las actividades de tutoría. Respecto a los programas de la institución, es necesario que se realicen determinados ajustes, que posibiliten la adopción de este tipo de experiencias formativas y permitan dar seguimiento a la innovación propuesta.

Por una parte, sería necesario disponer de espacios y tiempos más amplios y formalmente establecidos, mediante la incorporación de cursos o seminarios optativos con valor en créditos u otro tipo de reconocimiento de validez oficial, en los que se ofrezca a los estudiantes estrategias y recursos que coadyuven en el proceso de interpretación y elaboración de sus textos académicos, apelando a enfoques alternativos de escritura como la narrativa personal.

Por otra parte, implicaría también que se acompañara a los docentes, para familiarizarse con este enfoque, de manera que pudieran impartir estos cursos o seminarios, e incluso, en el caso de los tutores, pudieran formular propuestas en las que integren este y otros enfoques en las tutorías personalizadas que brindan a sus estudiantes, así como en la valoración de sus trabajos escritos.

En cuanto a los estudiantes o profesionales que se encuentran en formación, sería necesario que existiera la disposición y el interés por explorar diferentes alternativas para trabajar la creatividad en la escritura de sus trabajos académicos y de investigación,

independientemente del área de la educación en la que se desenvuelvan o se encuentre su línea de investigación.

Referente a las actividades de tutoría, también habría que existir el interés por entender la individualidad de los estudiantes, por qué piensan y escriben como lo hacen, así como las razones de fondo que los han llevado a interesarse por sus temas de investigación; con la finalidad de acompañarlos en sus procesos de escritura desde el enfoque propuesto en este proyecto.

### **6.5 Recomendaciones para futuras intervenciones**

Finalmente, se comparten algunas sugerencias, que surgen del aprendizaje obtenido a partir de la experiencia, y que se consideran relevantes para optimizar los resultados en futuras intervenciones o bien, que pueden ser de interés para otros profesionales de la educación que deseen realizar un proyecto similar.

La primera recomendación que se realiza es referente a los tiempos; debido a que, como se mencionó anteriormente, el proyecto se llevó a cabo en un periodo muy corto; por lo cual, se sugiere ampliar la duración y el número de las sesiones del taller, con el propósito de desarrollar los temas más a profundidad, que exista un mayor espacio para la discusión en torno a las lecturas y se brinde más tiempo para la retroalimentación entre los participantes, la revisión y mejora de los escritos producidos.

Aunado a lo anterior, se recomienda ampliar la estrategia de evaluación, de modo que se brinde un seguimiento a largo plazo de los aprendizajes adquiridos, a partir de los espacios, actividades y estrategias que se promuevan, y que permita valorar su impacto en la perspectiva de los estudiantes, así como los cambios reflejados en sus escritos.

Se sugiere también, continuar trabajando con grupos reducidos, pues, con base en la experiencia adquirida en el taller, se observó que el contar con pocos participantes, posibilitó que todos compartieran sus escritos y participaran en la discusión acerca de las lecturas, los temas tratados y las estrategias empleadas. Además, esto permite que los estudiantes reciban una retroalimentación más personalizada sobre sus escritos, tanto de parte de la tutora como de sus compañeros, y a su vez, les sea posible atender a los comentarios u observaciones recibidas para la mejora de sus escritos.

La siguiente recomendación es continuar explorando la diversidad de narrativas que se pueden emplear en la escritura de trabajos académicos y de investigación, que involucren aspectos como la curiosidad, la pasión, la emoción, incluso la risa, sin quitar el rigor necesario para la construcción de conocimiento.

En este sentido, se invita a seguir explorando y profundizando en el enfoque de la narrativa personal, pero también se propone que se pruebe con otros modelos teóricos, formas de expresión y estilos de escritura, que motiven, apoyen y brinden alternativas a los estudiantes en su proceso de búsqueda y construcción de su voz autorial, así como en el análisis interpretativo de los escritos y la construcción del diálogo con las voces de otros autores. Esto, además, se puede realizar desde el diseño e implementación de otro tipo de programas de formación, como cursos, seminarios y otras actividades que integren la lectura y la escritura como procesos de aprendizaje en los diferentes niveles y áreas.

En relación con lo antes mencionado y como última recomendación, está el poder abrir más espacios de acompañamiento a los estudiantes, tanto en sus procesos de escritura como en la divulgación de sus escritos; buscando distintas maneras de transmitir el conocimiento generado de forma más sencilla, que sea accesible para el público. Pero, además, haciendo extensivos estos espacios a otros estudiantes, disciplinas y contextos; de manera que se continúen promoviendo distintas maneras de escribir, investigar y construir el conocimiento, que involucren de forma personal y evoquen significado tanto en escritores como lectores.

## Referencias

- Álvarez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13(44), 83–87. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571010.pdf>
- Álvarez, S. (2013). *Escritura creativa y escritura académica: la necesidad de un encuentro* (Congreso Internacional: Lectura y Escritura en la Sociedad Global). Universidad del Norte.
- Arnaz, J. (1998). *La Planeación Curricular*. Trillas.
- Arredondo, V. (1981). *Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre desarrollo curricular*. Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Arrieta, Y. (s.f.). *De la escritura creativa al pensamiento creativo*. Euskonews & Media. <https://www.euskonews.eus/0445zbk/gaia44504es.html>
- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>
- Bénard, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Editorial UAA. [https://editorial.uaa.mx/catalogo/ccsh\\_autoetnografia\\_9786078652891.html](https://editorial.uaa.mx/catalogo/ccsh_autoetnografia_9786078652891.html)
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49–74. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62824428004.pdf>
- Bochner, A. y Ellis, C. (2016). *Evocative Autoethnography. Writing lives and telling stories*. Routledge.
- Brodin, E. y Frick, B. (2011). Conceptualising and encouraging critical creativity in doctoral education. *International Journal for Research Development*, 2(2), 133–151. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/17597511111212727/full/html>
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43–61. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/168.pdf>
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://www.fce.com.ar/ar/libros/detalles.aspx?IDL=5645>
- Carlino, P. (2005b). *Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar* (X Congreso Nacional de Lingüística A 400 años de la publicación de El

- Quijote). Sociedad Argentina de Lingüística y la Universidad Católica de Salta.  
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/9>
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación* (Documento de trabajo). Universidad de San Andrés. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>
- Carrasco, A., Méndez, M., Brambila, R., Encinas, M. y Sánchez, V. (2020). Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado. *DIDAC*, (75 ENE-JUN), 32–39. [https://doi.org/10.48102/DIDAC.2020..75\\_ENE-JUN.35](https://doi.org/10.48102/DIDAC.2020..75_ENE-JUN.35)
- Castellanos, A. (2021). *Desarrollo de las habilidades de la escritura creativa por medio del ACD* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13408/DESARROLLO%20DE%20LAS%20HABILIDADES%20DE%20%20LA%20ESCRITURA%20CREATIVA%20POR%20MEDIO%20DEL%20ACD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis. *Edinburgh University Press*, 29(2), 183-189.  
[https://www.researchgate.net/publication/30522922\\_Discourse\\_in\\_Late\\_Modernity\\_Rethinking\\_Critical\\_Discourse\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/30522922_Discourse_in_Late_Modernity_Rethinking_Critical_Discourse_Analysis)
- CIE. (2022). *Doctorado en Investigación Educativa*. Plan 2022.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Routledge.
- De Bono, E. (2004). *El pensamiento creativo*. Paidós. [http://www.utntyh.com/wp-content/uploads/2013/04/El-Pensamiento-Creativo\\_De-Bono.pdf](http://www.utntyh.com/wp-content/uploads/2013/04/El-Pensamiento-Creativo_De-Bono.pdf)
- Dirección de Investigación (2017). *Informe Belmont*. Comité de Ética en Investigación.  
[https://www.incmnsz.mx/opencms/contenido/investigacion/comiteEtica/informe\\_belmont.html](https://www.incmnsz.mx/opencms/contenido/investigacion/comiteEtica/informe_belmont.html)
- Ellis, C. (1998). “I Hate My Voice”: Coming to Terms with Minor Bodily Stigmas. *The Sociological Quarterly*, 39(4), 517–537. <http://www.jstor.org/stable/4120826>
- Giraldo-Giraldo, C. (2019). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 173–192. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM80-9633>
- Gobierno del Estado de Tlaxcala. (2017). *Plan Estatal de Desarrollo 2017-2020*. SI Tlaxcala.  
<https://si.tlaxcala.gob.mx/images/stories/PED17.pdf>
- González, M. y Hernández Zamora (2009). Pequeño dialogo sobre objetos de aprendizaje, mundos virtuales y seduc(a)ción. *Revista Digital Universitaria*, 10(11).  
<https://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art78/int78.htm>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.



- Hernández Zamora, G. (2005). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. Conaculta.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11–40.  
[https://www.researchgate.net/publication/237032684\\_Escritura\\_academica\\_y\\_formacion\\_de\\_maestros\\_Por\\_que\\_no\\_acaban\\_la\\_tesis](https://www.researchgate.net/publication/237032684_Escritura_academica_y_formacion_de_maestros_Por_que_no_acaban_la_tesis)
- Hernández Zamora, G. (2016). *Literacidad Académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández Zamora, G. (2017). Agencia, voz y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y C. Barrón (Eds.), *La lectura y la escritura en la educación en México* (pp. 35-60). ISSUE educación
- Hull, G. y Rose, M. (1989). Rethinking Remediation. Toward a Social-Cognitive Understanding of Problematic Reading and Writing. *Written Communication*, 6(2), 139–154.
- INEGI. (2020). *Panorama sociodemográfico de Tlaxcala*. Censo de Población y Vivienda 2020.  
[https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825198022.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825198022.pdf)
- Meyers, S. (2014). Del otro lado: literacy and migration across the U.S.-Mexico Border. *Southern Illinois University Press*, 9(2), 99–103.  
<https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1159&context=communityliteracy>
- Ministerio de Cultura. (2009). *La escritura creativa* [Folleto].  
<https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/renata/Brochure%20Relata.pdf>
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 93–108.  
<http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Moris, J. y Gimena, I. (2014). La monografía. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 191-238). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2014). Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56.  
<https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12(3), 263-274.

- [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&tlng=es)
- Nothstein, S. y Valente, E. (2016). La producción de escritos en postgrados internacionales. La incidencia de las tradiciones académicas en la apropiación y producción de saberes. *Revista Signos*, 49(1), 127–148. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400007>
- Ornstein, A. y Hunkins, F. (2013). *Curriculum. Foundations, principles and issues*. Pearson.
- Ortegón, E., Pacheco, J. y Prieto, A. (2015). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5607/S057518_es.pdf)
- Peinado, C. (2020). Principios para una enseñanza de la escritura creativa en la universidad. *Arbor*, 196(798), 1–12. <https://doi.org/10.3989/arbor.2020.798n4002>
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Las Lenguas*, 18, 1-16. [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_55002aca89c37.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf)
- Ronai, C. (1995). Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil: un argumento a favor de un relato en capas. *Revista de Etnografía Contemporánea*, 23(4), 395–426. <https://doi.org/10.1177/089124195023004001>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Torri, J. (1996). *Tres Libros*. Fondo de Cultura Económica.
- UATx. (2013). *Reglamento de investigación científica y de posgrado*. Colección de Documentos Universitarios.
- UATx. (2020). *Ética y valores en la investigación en el Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Centro de Investigación Educativa.
- Zavala, V. (2009). ¿Quién está diciendo eso?: Literacidad Académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (Eds.), *Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales: Diálogos desde los Estudios Latinoamericanos sobre Cultura Escrita* (pp. 348-363). Siglo XXI.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y Callar. Lenguaje, equidad y poder en la educación superior*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/53629/Decir-y-Callar.pdf?sequence=1>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.

[https://scholar.google.es/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=qLbaexYAAAAJ&citation\\_for\\_view=qLbaexYAAAAJ:Y0pCki6q\\_DkC](https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=qLbaexYAAAAJ&citation_for_view=qLbaexYAAAAJ:Y0pCki6q_DkC)

## Apéndices

### Apéndice A: Tabla de especificaciones para guía de entrevista a estudiantes

Constructo	Definición del constructo	Dimensiones	Definición de la dimensión	Ítems
Literacidad académica	Prácticas discursivas propias de la educación superior. Incluyen de manera inseparable los actos de leer, escribir, hablar y pensar de acuerdo con los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas (Hernández, 2016).	Lingüística	Conocimiento y conciencia sobre los aspectos gramaticales y ortográficos de la lengua escrita y su importancia en la elaboración de textos.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuándo le han solicitado entregar algún texto, se le ha indicado/enseñado cómo escribirlo?, ¿cuál es su postura acerca de esto?</li> <li>2. ¿Cómo ha sido su formación y de qué manera le ha aportado herramientas para la construcción de sus trabajos escritos?</li> <li>3. ¿Cómo le gustaría que la universidad incentivara la escritura?</li> </ol>
		Textual	Formas de expresión de ideas propias en la escritura y uso de distintas modalidades textuales.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es lo que escribe con mayor frecuencia?</li> <li>2. ¿Cómo prepara su plan de escritura?</li> <li>3. ¿Cómo toma las continuas decisiones que forman parte del texto que está produciendo?</li> <li>4. ¿Con qué frecuencia revisa/evalúa el texto que escribe?, ¿cuál es el enfoque de su revisión?</li> </ol>
		Retórica	Incorporación de elementos persuasivos en la construcción del discurso.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Al momento de escribir, considera las necesidades informativas de su potencial lector?, ¿de qué manera se refleja esto en sus escritos?</li> </ol>

Pensamiento creativo	Habilidad operacional para desarrollar nuevas ideas, basada en la comprensión de cómo funciona el cerebro como un sistema de información autoorganizado (De Bono, 2008).	Motivación	Disposición para la observación y búsqueda de explicaciones, nuevas ideas y alternativas en la escritura.	1. ¿Por qué escribe usualmente?
		Estilo	Libertad percibida para la expresión de rasgos personales en la escritura.	1. ¿Qué representa la escritura para usted? 2. ¿Qué es lo que más se le facilita al escribir? 3. ¿Le gusta o se siente cómodo aportando sus ideas, concepciones, opiniones al momento de escribir?, ¿cómo considera que sería su escritura sin la incorporación de su propia voz?
		Divergencia	Compromiso con la exploración de múltiples posibilidades y enfoques respecto a situaciones emergentes en el proceso de escritura.	1. ¿Cuáles son las mayores dificultades que ha tenido en la elaboración de escritos? 2. ¿Ha sentido algún bloqueo en el proceso de elaboración de sus escritos?, ¿en qué momentos lo ha sentido?, ¿qué cree que lo ocasiona?, ¿cómo salió del bloqueo? 3. ¿En qué momento interviene su pensamiento crítico al escribir?

---

Fuente: Elaboración propia.

## Apéndice B: Instrumentos del diagnóstico de necesidades

### GUION DE ENTREVISTA A EXPERTO

La siguiente entrevista tiene como finalidad conocer la opinión de un experto sobre las prácticas de escritura en estudiantes de educación superior y el desarrollo de la escritura creativa en la academia.

#### I. DATOS DE LA ENTREVISTA

Código de la entrevista:

Día de la entrevista:

Hora de la entrevista:

Duración de la entrevista:

Lugar en el que se ha realizado la entrevista:

#### II. DATOS DEL ENTREVISTADO

Formación académica:

Experiencia laboral:

#### III. BATERÍA DE PREGUNTAS

1. ¿De qué manera considera que se vincula la lectura con la escritura?
2. ¿Cuáles considera que son las principales dificultades que presentan los estudiantes universitarios en la elaboración de escritos?
3. ¿Qué considera que ocasiona los momentos de bloqueo en el proceso de elaboración de un escrito?, ¿cómo recomendaría salir del bloqueo?
4. ¿Qué recomendaría considerar en la preparación de un plan de escritura?
5. ¿Qué aspectos es importante considerar al momento de escribir?
6. ¿Cómo se puede adecuar el tema de un escrito a las necesidades informativas de su potencial lector?
7. ¿Cuáles aspectos es importante considerar en la revisión/evaluación de un escrito?
8. ¿Considera que cuando se solicita la entrega de algún texto, es importante indicar/enseñar cómo escribirlo?, ¿por qué?
9. ¿Por qué considera que los estudiantes pueden tener dificultades para encontrar su propia voz en el desarrollo de sus escritos?
10. ¿Cómo se debe presentar una propuesta de elaboración propia, pero sustentada en un soporte teórico pertinente y confiable?
11. ¿Cómo se puede usar la escritura como instrumento de aprendizaje, para pensar o crear y no solo como medio de transmisión de lo ya pensado?
12. ¿Cuáles son los factores que influyen más para el aprendizaje de la escritura?
13. ¿Considera importantes los espacios para la socialización de los trabajos escritos e interacción con pares y expertos?, ¿por qué?

14. ¿Cómo considera que la universidad debería incentivar la escritura?

Agradezco su participación.

## **GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTE**

La siguiente entrevista tiene como finalidad conocer la perspectiva del docente sobre las prácticas de escritura del alumnado y las necesidades que presentan en la elaboración de sus escritos.

### **I. DATOS DE LA ENTREVISTA**

Código de la entrevista:

Día de la entrevista:

Hora de la entrevista:

Duración de la entrevista:

Lugar en el que se ha realizado la entrevista:

### **II. DATOS DEL ENTREVISTADO**

Formación académica:

Experiencia laboral:

### **III. BATERÍA DE PREGUNTAS**

1. ¿Cuáles considera que son las principales dificultades que presentan sus estudiantes en la elaboración de escritos?
2. ¿Cuáles han sido los momentos de bloqueo que ha percibido en sus alumnos en el proceso de elaboración de un escrito?, ¿qué considera que los ha ocasionado?, ¿cómo han logrado salir del bloqueo?
3. ¿Cómo gestionan el plan de escritura sus estudiantes?
4. ¿Qué aspectos observa, que son importantes para sus estudiantes en el proceso de escritura?
5. ¿Cuáles aspectos considera en la revisión/evaluación de un escrito?
6. ¿Considera que cuando se solicita la entrega de algún texto, es importante indicar/enseñar cómo escribirlo?, ¿por qué?
7. ¿Por qué considera que los estudiantes pueden tener dificultades para encontrar su propia voz en el desarrollo de sus escritos?
8. ¿Cuáles son los factores que influyen más para el aprendizaje de la escritura?
9. ¿Considera importantes los espacios para la socialización de los trabajos escritos e interacción con pares y expertos?, ¿por qué?
10. ¿Cómo considera que la universidad debería incentivar la escritura?

Agradezco su participación.

## **GUION DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES**

La siguiente entrevista tiene como finalidad reconocer las prácticas de escritura de los estudiantes de educación en el nivel superior, a fin de detectar sus necesidades de formación para el desarrollo de la escritura creativa en la academia.

### **I. DATOS DE LA ENTREVISTA**

Código de la entrevista:

Día de la entrevista:

Hora de la entrevista:

Duración de la entrevista:

Lugar en el que se ha realizado la entrevista:

### **II. DATOS DEL ENTREVISTADO**

Formación académica:

Experiencia laboral:

Intereses y motivaciones para cursar el doctorado:

Semestre que cursa:

### **III. BATERÍA DE PREGUNTAS**

1. ¿Cuáles han sido algunas de sus experiencias en torno a la escritura?
2. ¿Cuáles son los factores que influyeron más para el aprendizaje de la escritura?
3. ¿En su casa leyeron y escribieron?
4. ¿Cómo ha vivido su proceso de construcción de trabajo de titulación?
5. ¿Cuáles considera que son las principales diferencias entre sus experiencias previas con la escritura y las que vive en sus estudios actualmente?
6. ¿Qué representa la escritura para usted?
7. ¿Por qué escribe usualmente?
8. ¿Qué es lo que escribe con mayor frecuencia?
9. ¿Cómo prepara su plan de escritura?
10. ¿Al momento de escribir, considera las necesidades informativas de su potencial lector?, ¿de qué manera se refleja esto en sus escritos?
11. ¿Cómo toma las continuas decisiones que forman parte del texto que está produciendo?

12. ¿Con qué frecuencia revisa/evalúa el texto que escribe?, ¿cuál es el enfoque de su revisión?
13. ¿Cuáles son las mayores dificultades que ha tenido en la elaboración de escritos?
14. ¿Ha sentido algún bloqueo en el proceso de elaboración de sus escritos?, ¿en qué momentos lo ha sentido?, ¿qué cree que lo ocasiona?, ¿cómo salió del bloqueo?
15. ¿Qué es lo que más se le facilita al escribir?
16. ¿Le gusta o se siente cómodo aportando sus ideas, concepciones, opiniones al momento de escribir?, ¿cómo considera que sería su escritura sin la incorporación de su propia voz?
17. ¿En qué momento interviene su pensamiento crítico al escribir?
18. ¿Cuándo le han solicitado entregar algún texto, se le ha indicado/enseñado cómo escribirlo?, ¿cuál es su postura acerca de esto?
19. ¿Cómo ha sido su formación y de qué manera le ha aportado herramientas para la construcción de sus trabajos escritos?
20. ¿Cómo le gustaría que la universidad incentivara la escritura?

Agradezco su participación.

### **Apéndice C: Resultados del diagnóstico de necesidades**

Las aportaciones de los distintos participantes sobre sus experiencias en torno a la escritura, específicamente en la elaboración de trabajos de investigación, se presentan con base en cinco categorías: proceso de escritura, escritura académica, la voz autoral en los escritos, potencial epistémico de la escritura, socialización y acompañamiento en la escritura. Sin embargo, antes de comenzar a abordar dichas categorías, se hablará sobre la relación entre escritura y lectura, así como de algunas cuestiones relacionadas con el contexto sociocultural de los estudiantes y su influencia en el aprendizaje e interés por la lectura y la escritura.

#### *Relación entre escritura y lectura*

Para comenzar, resulta necesario reconocer la articulación entre la escritura y la lectura, como procesos que se apoyan y requieren de una formación en paralelo. Por un lado, promover la lectura sin enseñar a escribir equivale a silenciar (Hernández, 2004), en tanto que se incentiva el consumo de textos elaborados por otros, pero no la producción de escritos propios, a través de los cuales, los educandos puedan expresarse, compartir su pensamiento y construir conocimiento.

Por otro lado, tampoco es posible concebir la escritura sin la lectura, pues además de permitirnos ampliar nuestro vocabulario y familiarizarnos con aspectos gramaticales, ortográficos, entre otros elementos de forma; posibilita el conocimiento de las situaciones que ocurren a nivel social, cultural, político y en los diferentes ámbitos tanto en nuestro contexto como en otros contextos; al mismo tiempo que se descubren distintas maneras de pensar, de representar el conocimiento, así como diferentes estilos y formas de escritura.

Al respecto, los estudiantes coinciden en que entre las principales dificultades que presentan al momento de escribir se encuentran, la manera de iniciar sus escritos, cuando se enfrentan a la famosa página en blanco, y los momentos en los que ocurre el llamado bloqueo del escritor. Sin embargo, también concuerdan en que el proceso de lectura es esencial para poder



atender dichas dificultades y que exista mayor fluidez en su escritura. En este sentido, se rescata la experiencia de uno de los estudiantes:

Para mí, el inicio siempre es más difícil, cómo encontrar qué es lo que voy a decir, con qué objetivo, para quién, etc. [...] me voy a poner a escribir, abrí la computadora, el Word y todo, ya tenía mis ideas, lo que yo iba a poner, y bueno, cuánto crees que pude escribir, no escribí nada [...] Entonces, dije, qué voy a escribir si no he leído sobre el tema, no me he documentado [...] La lectura nos facilita y nos abre muchas puertas para la escritura, inconscientemente se nos van quedando formas de escribir, modelos, estructuras. (MaI, comunicación personal, 24 de agosto de 2022).

Lo antes mencionado, es reafirmado por la experta en el tema de escritura, quien comparte algunas de las dificultades que ha detectado en el proceso de escritura de sus estudiantes de educación superior, entre las que se encuentra, el poco conocimiento sobre lo que sucede en México y en el mundo, de manera general, y en lo referente a su disciplina o campo de estudio, de manera particular. Esto debido a que no se tiene el hábito de la lectura, lo cual repercute tanto en la fluidez de la escritura como en los aportes que los estudiantes pueden realizar en sus escritos. La experta comenta lo siguiente:

Generalmente, cuanto tú estás bloqueado, puede ser que seas inexperta escritora, pero en general, no conoces tu tema, no sabes qué más decir, y pues si no eres especialista porque has leído un solo texto, pues está difícil que escribas [...] si tú no conoces lo que está escrito, es muy difícil que tú digas, voy a aportar algo nuevo, porque a lo mejor estás repitiendo lo que ya otros dijeron (DoA, comunicación personal, 16 de agosto de 2022).

La experta también menciona que otra de las dificultades que encuentra es que los estudiantes no saben leer textos disciplinares, lo cual, relaciona con una de las prácticas escolares más comunes: la exposición de lecturas o textos para poder conocer acerca de un determinado tema. Generalmente, dichas exposiciones se llevan a cabo en equipos, en donde los integrantes suelen dividirse la lectura, con la finalidad de que cada uno presente su parte correspondiente.

Lo anterior, desemboca en la falta de comprensión de los textos, debido a que, regularmente, no se leen completos, de modo que el estudiante difícilmente reconoce la manera en la que se estructuran los escritos, sus funciones, la perspectiva y propuestas del autor, entre otros aspectos que, a su vez, le permitirían tener un panorama amplio y de utilidad para la producción de sus propios escritos.

Adicionalmente, los estudiantes manifiestan que a medida que se crece profesionalmente, el nivel de lectura se vuelve más exigente, y en ocasiones, experimentan dificultades para comprender determinados textos e interpretar lo que los autores plantean. Esto sucede con tipos de textos que no consultan con regularidad o con los que no se encuentran familiarizados, lo cual también dificulta su vinculación con los escritos propios. Respecto a la complejidad que encuentran en ciertas lecturas, una de las estudiantes comparte lo siguiente:

Tiene que ver con la formación previa que uno tenga para acercarse al texto. Hay textos que a mí se me hace súper fácil comprenderlos, mientras que hay otros que no, aunque lo abordamos, hay otros que yo necesito hacer varias lecturas para poder comprender la idea, y a veces depende también del tipo de tema y el autor, hay autores que a uno se le hace más amena su forma de escribir, para uno también leer e interpretar y escribir de él (MaM, comunicación personal, 23 de agosto de 2022).

En este sentido, los estudiantes comentan que, a pesar de estar interesados en la lectura de distintos tipos de texto, que les permiten ampliar su panorama, aprendizajes y verse retados a esforzarse y realizar un ejercicio cognitivo que les permita acceder a otras formas de pensar y de construir el conocimiento, comúnmente su selección de lectura está más influenciada por su formación académica, la profesión que ejercen o su campo de investigación.

### *Contexto sociocultural*

Resulta esencial poder reconocer el impacto de su contexto sociocultural en estos procesos y la manera en la que diferentes experiencias y personas han detonado su interés tanto por la lectura como por la escritura. De forma general, se puede decir que las mayores influencias se encuentran en la familia y el ámbito escolar, sólo uno de los estudiantes entrevistados lo adjudica exclusivamente a una motivación intrínseca.

Una de las estudiantes comenta que la práctica de la lectura y la escritura ha sido detonada mayormente por la experiencia escolar, debido a que creció en un contexto rural en el cual, además de haber poco acceso a libros o materiales de lectura, se tenía como prioridad la atención de otro tipo de necesidades dentro del hogar, por lo cual no se promovía el hábito de la lectura. No obstante, el acercamiento que comenzó a tener con los libros desde sus primeros años en la escuela, le permitió desarrollar una de sus mayores pasiones, la escritura de poesía. Al respecto, la estudiante comparte lo siguiente:

Desde la primaria, de pronto me gustaba declamar, entonces los profesores me daban los libros de poesía, me parecía que en esos libros de poesía había un ritmo, una especie de secuencia tónica, que me permitía llevar un ritmo, y entonces, a partir de ahí me gustó la poesía [...] En la secundaria, de igual manera era a partir de los libros de texto, y en la preparatoria fue como esta otra relación que se teje con los libros, la biblioteca, ir a la biblioteca y pedir prestado algún texto (MaJ, comunicación personal, 31 de agosto de 2022).

Los demás estudiantes rescatan la influencia tanto por parte de su familia como de sus profesores y compañeros de escuela en sus intereses por la lectura y la escritura. Resaltan el caso de padres y tíos que cuentan con una profesión y que los han motivado a través de su ejemplo, conversaciones e incluso los materiales que en su momento les compartieron. Mientras que, en su contexto escolar, se distingue la incidencia de los docentes, mayormente impositiva, de la influencia de sus amigos, mucho más enfocada a sus intereses; pero en ambos casos ha marcado incluso un parteaguas en sus intereses de formación académica y profesional. A continuación, se rescatan las experiencias más significativas de uno de los estudiantes, las cuales divide en tres etapas:

Uno, evidentemente mi familia [...] Mi tío el que era abogado le pagaba a mis primos 50 centavos, [...] pero yo no sabía leer [...] entonces, por qué marcó este hecho, porque gracias a él, yo empecé a aprender a leer [...] La segunda parte fue en la época de preparatoria, con un profesor que nos dejó leer un texto [...] Y me pongo a pensar cuáles son las diferencias que hay entre las disciplinas científicas y las disciplinas humanas porque yo estaba en el área de ciencias experimentales, de hecho no iba al área de humanidades [...] Y ya la tercera etapa, viene dada por dos compañeros que estábamos en licenciatura [...] empiezo a compaginar con él y empezamos a tener esos intereses de la lógica [...] me prestan libros, les presto libros, y empezamos a tener ese intercambio (MaR, comunicación personal, 26 de agosto de 2022).

Después de conocer un poco acerca del contexto de los estudiantes, pasaremos a reconocer tanto los aspectos que tienen en común como las actividades particulares que realizan en sus prácticas de lectura y escritura. Es importante mencionar que dichas prácticas se enfocan específicamente en la parte académica, pues a pesar de que algunos de ellos escriben o solían escribir otro tipo de textos, en lo cual ahondaremos en otro de los apartados, actualmente, sobre todo debido a cuestiones de tiempo, sus prácticas se encuentran orientadas al desarrollo de sus trabajos de investigación.

### *Proceso de escritura*

Hablando sobre el proceso de escritura, algunos de los estudiantes resaltan su complejidad, en tanto que presentan dificultades para poder plasmar en el papel su pensamiento, ideas o interpretaciones sobre lo que leen. Afirman tener mayor facilidad para expresarse de manera verbal, pero reconocen que, especialmente en la escritura académica, no es posible escribir como se habla, pues es necesario emplear un lenguaje más técnico y profesional.

Por ello, el primer aspecto a considerar es la importancia de reforzar este proceso cognitivo que implica transmitir el pensamiento por medio de la escritura. Para esto, uno de los estudiantes comenta que es necesario practicar la escritura de manera disciplinada y constante, con la finalidad de combatir el temor a no poder expresar lo que se piensa o no tener la capacidad de escribir de manera fluida. En sus propias palabras señala que:

La escritura se hace escribiendo, es como el deportista, el deportista se hace practicando, se disciplina practicando, entonces, para disciplinar la escritura, tiene que ver con sentarte a escribir lo que sea, en tanto no lo hagas pues evidentemente siempre vas a tener el temor o vas a tener esas cuestiones que no van a fluir, por decirlo de esa manera, porque la escritura a veces fluye y a veces no fluye (MaR, comunicación personal, 26 de agosto de 2022).

También, se considera que esta fluidez en la escritura depende de otros factores como el lugar, momento y estado emocional, pues los estudiantes manifiestan que en ocasiones se encuentran con muchas preocupaciones, actividades o cuestiones a su alrededor que impactan en sus prácticas de lectura y escritura. Al respecto, una de las estudiantes señala lo siguiente:

El espacio, el momento, el estado emocional, también eso depende mucho de la forma de acercarse y de producir en la escritura, cuando uno está bien, no se siente bien, tiene muchas preocupaciones, muchas cosas mentales, por más que yo hago el esfuerzo, no va a ser tan fácil como si en ese momento estoy en un momento de equilibrio, estoy bien, en un espacio en donde yo me sienta cómoda (MaM, comunicación personal, 23 de agosto de 2022).

Continuando con este tema, los estudiantes comparten algunas de las estrategias que les han funcionado al momento de escribir, así como el proceso que llevan a cabo, que a pesar de no ser el mismo en todos los casos, sí se encuentran algunas prácticas en común. Lo primero que enfatiza la mayoría es la importancia de leer y documentarse previo a comenzar a escribir, además de considerar las características del texto que se va a realizar, ya sea un ensayo, resumen, artículo, etc. y el propósito de su escrito, es decir, la definición de la idea general de lo que se quiere expresar o plantear en el texto.

Otro de los puntos en común es el subrayado de los textos, con la finalidad de recuperar las ideas relacionadas con el tema y propósito de su escrito, o bien, problematizar y repensar lo que se está exponiendo en la lectura. Este ejercicio es de gran utilidad para los estudiantes, pues les permite apartar citas que podrán retomar en sus escritos, ya sea de manera directa, indirecta o construyendo una postura sobre los planteamientos de los autores.

Esto último, da paso a otro de los aspectos esenciales en el intercambio que se realiza entre la lectura y la escritura, la hipertextualidad, la cual se genera a partir de las notas que el estudiante va realizando al margen del texto o en su defecto, en algún espacio destinado para realizar anotaciones sobre lo que se está leyendo. Esto es un aspecto esencial para poder hacer una vinculación entre distintos textos, pero además permite conectar las propias ideas e interpretaciones con estos textos.

De forma que, por un lado, no se posterga el momento de comenzar a escribir hasta que se concluye la revisión de varios escritos y, por otro lado, ayuda a que posteriormente sea posible

regrese a las notas realizadas y se relea el texto, pero ya con otra mirada o con la posibilidad de darle otros significados. Una de las estudiantes lo explica de la siguiente manera:

De acuerdo con mi práctica, creo que esta cuestión de este tejido que se arma en un texto, este diálogo que vas tejiendo a la par porque hay gente que puede leer, no hace estas notitas a la par, yo creo que por lo menos en mi práctica me han sido útiles, entonces si algo podría compartir es eso, establecer desde que uno va leyendo el diálogo con el autor, y que al final esto pueda vertirse en el texto, a veces como a cuestionar o a criticar lo que uno u otro autor está señalando (MaJ, comunicación personal, 31 de agosto de 2022).

Aunado a lo anterior, se encuentran otras recomendaciones que los estudiantes comparten para comenzar a escribir, como tener siempre a la mano una libreta de anotaciones, con la finalidad de que en cualquier momento o lugar que surjan ideas, se puedan escribir y retomar posteriormente. Otros elementos que les ha sido de utilidad a la mayoría son los esquemas o gráficos, los cuales sirven de apoyo para categorizar y tener de manera más concreta la información, así como organizar y darle una ilación lógica a las ideas. Así mismo, una de las estudiantes comenta que una de las estrategias que utiliza cuando no comprende del todo un texto, es conversar con otras personas acerca del tema para conocer sus perspectivas e ir buscando su propio canal de interpretación.

Finalmente, como parte de su proceso de lectura y escritura, los estudiantes suelen realizar un proceso de revisión, ya sea al finalizar su escrito o conforme se avanza en su escritura; de forma personal, para reafirmar que se han logrado los propósitos planteados inicialmente, o incluso solicitando a alguien más que lo lea para constatar que lo que se está transmitiendo es claro y coherente. Más adelante, se profundizará en este tema, sin embargo, es importante mencionar que otro de los aspectos que lleva a los estudiantes a valorar y realizar correcciones a sus escritos es el software Turnitin, empleado por la institución para cerciorarse de que sus escritos son originales.

Para concluir este apartado, se puede rescatar que, a pesar de que existen similitudes en los procesos que desarrollan los estudiantes en sus prácticas de lectura y escritura, también hay aspectos que le funcionan mejor a unos que otros. Por ejemplo, uno de los estudiantes comenta que puede soltarse a escribir sin detenerse o poner un límite y al finalizar revisar lo que ha escrito para organizar las ideas que le fueron surgiendo. Sin embargo, otro de los estudiantes expresa que no le es posible seguir esta manera de escribir, pues necesita regresar constantemente a leer lo que ha escrito para asegurarse de que está siendo coherente en sus planteamientos y está respondiendo al objetivo de su texto.

Con esto podemos afirmar que cada estudiante desarrolla su propio ritmo, espacio y forma de escritura, de acuerdo con su estilo, intereses y aún con su estado emocional, pero, como lo veremos en el siguiente apartado, uno de los alicientes o detonantes más importantes tanto para la lectura como la escritura es que puedan fluir naturalmente, sin tantas condiciones que los limiten en su capacidad de proponer, los fuercen a seguir determinadas estructuras, tipo de lenguaje o aproximarse al conocimiento de una única manera.

### *Escritura académica*

Continuando con lo anterior, se presentan las experiencias y perspectiva de los estudiantes en cuanto a la escritura académica, considerando aspectos relacionados con la rigurosidad en cuanto a normativas y estructuras vinculadas al proceso de investigación, cuestiones de forma y de fondo en los escritos, así como el equilibrio entre estos elementos y el estilo de escritura propio de los estudiantes.

Las experiencias que han vivido los estudiantes con la escritura académica son distintas y aunque hay puntos que convergen, muchas de sus vivencias han dependido en gran manera de su formación académica pues cuentan con diferentes perfiles, la mayoría, de disciplinas que forman parte de las ciencias sociales y humanidades, y una minoría dentro de las ciencias naturales.

Por una parte, se tienen experiencias en las cuales la redacción de trabajos de titulación ha resultado abrumadora mientras que, en otros casos, la familiaridad con cuestiones de citación, el seguimiento de determinados formatos o la construcción de textos con un sentido intertextual, ha hecho de la escritura de trabajos académicos algo más sencillo de llevar. Sin embargo, no por ello se deja de reconocer la rigurosidad característica de la academia y el aumento de su complejidad conforme se avanza de nivel dentro de la educación superior.

Los estudiantes comentan que el hecho de tener que rendir ante una institución, un comité, tutores, organismos, etcétera, hace que el proceso se vuelva cada vez más agobiante y limitante, en el sentido de que se va cerrando la brecha acerca de cómo es escribir de manera académica y en donde ya no caben maneras distintas de aproximarse a la escritura. Sobre todo, se resaltan tres aspectos que es necesario cumplir dentro de la escritura académica: el lenguaje formal, el empleo de citas y la estructura del trabajo.

Respecto al tipo de lenguaje, los estudiantes lo caracterizan como complejo e impersonal, en donde no es posible el planteamiento o explicación de las cosas de manera simple o sencilla, además de que resulta necesario alejarse, siempre hablar en tercera persona e incluso dejar un poco de lado las creencias u opiniones respecto al tema que se trata. Una de las estudiantes nos relata la siguiente experiencia:

Hablábamos mucho de que sí está bien que te apropias de la escritura pero no que describas tal cual lo que tú quieras escribir, sino que nos regresaban, decían, a ver tranquila, sí parafrasea, sí da ideas, puedes tomar algunas analogías en el momento de la escritura, pero no te pierdas, recuerda que tus lectores son maestros, doctores, entonces no puedes ser tan coloquial [...] tienes que escribir ya de forma profesional, ya con más tecnicismos, más lineamientos al momento de la escritura (LiF, comunicación personal, 24 de agosto de 2022).

En relación con lo anterior, se plantea el tema de la citación, lo cual también se considera de cierta manera, una limitante para poder expresar las opiniones, pensamientos e ideas personales, dando prioridad a la descripción de lo que autores reconocidos han expresado respecto a determinado tema. Sin embargo, en este aspecto, se considera que aún no se encuentra un balance entre la solicitud de añadir referencias respecto a lo que se plantea en un escrito y lo que se incluye o escribe desde la perspectiva propia; en palabras de un estudiante “si no citas no eres académico, si citas en exceso no eres académico” (MaR, comunicación personal, 26 de agosto de 2022).

Aunado a lo anterior, se vuelve a mencionar el uso de Turnitin, con lo cual se les recuerda constantemente a los estudiantes la importancia de que sus tesis sean originales, que como se mencionaba anteriormente, se incluyan algunas cosas propias, pero a su vez exista una rigurosidad en cuanto a la fundamentación de la información y datos que incorporan en sus escritos. A continuación, se retoma lo descrito por uno de los estudiantes:

Era uno de los problemas, que a veces escribía sin detenerme y sin reparo alguno [...] y me daba cuenta de que llevaba 3, 4 cuartillas escribiendo y ninguna cita. Y lo recuerdo porque era una de las cuestiones que pedían mucho en el posgrado, tienes que citar, no todo es tuyo [...] Y resulta que se ha puesto muy de moda esa herramienta digital que es Turnitin, a la cual todos los estudiantes le tienen miedo por salir exhibidos [...] Entonces, creo que eso ha ido en retroceso con los estudiantes para que tengan esa oportunidad de ser más creativos (MaR, comunicación personal, 26 de agosto de 2022).

Respecto de la estructura de los escritos académicos, tanto los estudiantes como la docente a su cargo, concuerdan en que hay un patrón, molde o estructura muy lineal que se repite en la mayoría de los textos que se escriben, y que funciona como una camisa de fuerza. Algunos de los entrevistados opinan que de manera más macro, puede ser impuesta por las revistas más reconocidas provenientes de países anglófonos, y de forma particular por las instituciones educativas, dentro de sus programas de formación.

La docente entrevistada comparte que una de las razones por las que considera que los estudiantes reproducen esta estructura es que cuando ingresan al doctorado llegan con muchas carencias, de manera que el doctorado se convierte en un espacio en el que recién se comienzan a formar como investigadores, por lo cual, generalmente se apropian del modelo ya preestablecido para construir sus tesis. Esto incluso puede verse reflejado en el tipo de investigaciones que se realizan. La docente se refiere a esto de la siguiente manera:

Ahora entiendo por qué las tesis siguen el mismo molde, si se supone que no hay una regla que diga, si tú no estructuras así tu tesis no te titulas, pero entiendo, porque hay un uso y costumbre, aparte el programa te da ciertas pautas, si tú tienes esas carencias, te vas a agarrar de ahí y no lo vas a soltar [...] y entonces vas a tener tesis que van a empezar, estado del arte, capítulo uno, capítulo dos objeto de estudio, problematización y objetivos, capítulo tres marco teórico, capítulo cuatro metodología, capítulo cinco contextualización [...] porque la mayoría de veces hacen investigaciones en campo, no se quedan en un plano más teórico, abstracto de las ideas, filosófico (DoR, comunicación personal, 19 de agosto de 2022).

Se cree, además, que este molde o estructura influye en el ritmo de escritura de los estudiantes, debido a que institucionalmente se les solicita cursar seminarios en donde se les pide elaborar informes semestrales, siguiendo el orden de capítulos mencionado anteriormente por la docente. Este proceso invita a seguir pasos de manera lineal, sin embargo, la docente intenta cambiar esto en su práctica, y comparte la perspectiva de la experta entrevistada acerca de que la investigación se trata de una cuestión más recursiva, en la que el estudiante se encuentra en un ir y venir constante. La experta lo expresa de la siguiente manera:

Un proceso de investigación en realidad para mí nunca es lineal, siempre es recursivo. Tú te planteas una pregunta, estás pensando cómo le vas a entrar metodológicamente a esa pregunta, estás leyendo sobre tu tema para hacerte más especialista, estás escribiendo algunas notas sobre el tema, estas volviendo a regresar a tu metodología. Porque la manera que nos han enseñado es lineal, incluso viene el cronograma, te dicen, de enero 15 a febrero 28 marco teórico, de 1 de marzo a no sé qué, diseño metodológico, y las cosas no son así [...] a veces hay un momento al final en el que dices, hójole no puedo hacer como que no he leído este texto, esto me cambia mis decisiones metodológicas, tengo que ajustar (DoA, comunicación personal, 16 de agosto de 2022).

El tiempo también representa una limitante para los estudiantes, pues a pesar de que manifiestan tener un especial gusto por la lectura, en muchas ocasiones es necesario que realicen lecturas rápidas o no puedan revisar sus escritos, teniendo que apresurar las cosas; cuando tanto la lectura como la escritura son procesos que requieren tiempo para ser desarrollados a conciencia, no solo por el hecho de cumplir con el requisito.

Aunque existe el consenso de que la investigación no es algo lineal, también se reconoce la importancia de que exista una estructura al escribir. Por un lado, la experta comenta que al momento de escribir es necesario pensar en la estructura del texto que se piensa elaborar, a fin de decidir qué es lo que se va a expresar, qué apartados se incluirán para atender aquello que se quiere plantear, cómo se va a presentar la teoría, etcétera.

Incluso antes de comenzar a escribir, cuando se realiza alguna lectura, es importante identificar el tipo de texto, por ejemplo, si se trata de un artículo científico o un capítulo de libro; de manera que cuando se comience a dar forma al propio escrito, se puedan recuperar las notas personales sobre la lectura y se pueda plantear una estructura para presentarlas, dependiendo del tipo de texto que se pretenda escribir (Carlino, 2006, p.18). Esto también se puede ejemplificar de la siguiente manera:

En literatura, por ejemplo, hay muchos autores que te dicen, pues yo voy desarrollando mi historia y como que va saliendo. Claro, en la literatura es distinto, la literatura se lee para ser disfrutada y tú puedes no disfrutarla, pero cuál es la idea principal de un cuento, pues no existe, eso no existe en un cuento, un cuento es para que tú lo disfrutes. Pero en un texto académico sí, cuál es la función de la definición de los conceptos, en qué momento dialogas con la literatura que tú has leído [...] Si tú estás hablando de niños muy chiquitos que se están alfabetizando, la importancia de la lectura es que se enfrentan al mundo de los textos estructurados, organizados, con un propósito, que te permiten presentar información o contarte una narrativa de manera distinta que hacemos de cuando hablamos (DoA, comunicación personal, 16 de agosto de 2022).

Es por esto que la experta insiste en que en la formación de investigadores es importante escribir con ciertas formas, pues cada tipo de texto tiene un cierto contenido canónico, de manera que si se reconoce que los artículos de investigación, por dar un ejemplo, están conformados por un marco teórico, una metodología y unos resultados, es necesario apegarse a esas formas si se pretende acceder y dialogar con otros investigadores de esa misma área o disciplina, como lo especifica la experta en el caso del contexto en el que nos encontramos:

Cuando se comenta que hay un acercamiento a los procesos de investigación en donde existe una misma estructura, se está hablando de un área disciplinar que es la educación. Quizás eso no es tan grave, quizás no está mal que aprendan esa estructura, aunque después la puedan ir mejorando o desarrollando, porque los estudiantes de otras disciplinas tienen también estructuras muy claras de trabajo de investigación (DoA, comunicación personal, 16 de agosto de 2022).

Por otra parte, la docente entrevistada añade que también resulta conveniente expandir nuestras concepciones sobre esta estructura. De modo que consideremos que no hay una sola estructura, hay estructuras, pues hay muchas maneras de acercarse al mundo, de conocerlo y comprenderlo, por lo tanto, hay muchas maneras de hacer investigación. La manera y el camino que cada uno elija para hacerlo dependerá de su objeto de estudio, sus intereses, estilo, modos de expresión. Es así como esta diversidad se aleja mucho de los formatos rígidos o la estructura lineal de la que se habló inicialmente. Al respecto, se cree interesante rescatar la siguiente reflexión de uno de los estudiantes:

Nos hemos metido en esos reportes metodológicos, que debe tener una introducción, un planteamiento del problema, una pregunta de investigación, un objetivo [...] debe tener los resultados y la conclusión. Y eso me parece que, para la academia mexicana o en general la academia mundial, supedita mucho un escrito a que pueda hacerse de otra manera, y repito, los grandes autores nunca escribieron así. Yo no veía a un Platón escribiendo de esa manera, a un Foucault, un Nietzsche, un Heidegger, nunca lo vi [...] empezaban con una discusión, y la discusión era el problema central y a partir de esa discusión, se desprendía toda una disertación [...] y jamás cerraban lo que ahora conocemos (MaR, comunicación personal, 26 de agosto de 2022).

Sin embargo, desde educación básica hasta superior, se establece una única manera o dinámica para escribir, para investigar, de acuerdo con las normas reconocidas y válidas para hacerlo, y en donde se ha dejado un poco de lado la parte creativa. Por ello, uno de los estudiantes señala que, en los casos en los que el aprendiz no entiende, comparte o se adapta a

esta forma o dinámica, difícilmente encuentra el gusto o necesidad por llevar a cabo estas prácticas, y es allí en donde se genera el choque entre los intereses de los alumnos y los intereses de la academia. Para aterrizarlo al contexto de este estudio, se recuperan las siguientes palabras de dicho estudiante:

En cuanto al nivel de exigencia en una tesis doctoral pues creo que va más apegado a los lineamientos de un comité tutorial porque muchas veces hay que darles gusto casi a todos y el único que queda insatisfecho pues es el tesista porque a veces desaparece uno como escritor o con la escritura, no hay una manera en la que el tesista a veces pueda tener 100% libertad porque tienes que satisfacer al que te hizo el comentario más severo pero también al que te hizo el comentario más suave, entonces, creo que es una especie de estire y afloje la escritura de una tesis doctoral y sobre todo por el rigor que exigen y el rigor que exigen siempre va alineado a los parámetros de la investigación (MaR, comunicación personal, 26 de agosto de 2022).

Dicha insatisfacción del estudiante por la falta de libertad en su proceso de escritura también se encuentra vinculada con la necesidad de personalizar sus escritos y que en sus trabajos de investigación puedan reconocer su propia voz y no solo se trate de un reporte en el que se expresan lo que otros autores han dicho respecto a su tema.

### *La voz autoral en los escritos*

La voz autoral, sin duda debe formar parte de los textos de investigación, pues a pesar de que se necesita cierto grado de objetividad, dominio de conceptos y terminología específica, también es esencial que exista la valoración y manifestación de la perspectiva del autor del escrito (Moris y Gimena, 2014). Esto es, el establecimiento de un diálogo entre los autores presentados, pero también aportando ideas propias a la discusión. Referente a esta voz autoral en los escritos, la experta entrevistada, comparte una de las principales dificultades que ha detectado, específicamente en el contexto de la publicación académica:

Y al final dices, de todo esto que hice, cuál es mi aporte, por dónde quiero que ustedes se queden reflexionando a partir de mi texto. Y lo que yo me he encontrado es que, en ausencia de la lectura como autores científicos, cuando los jóvenes investigadores por primera vez publican, publican textos en donde las conclusiones son pobrísimas [...] no agregan nada más que no haya sido dicho ya en los resultados, porque no se están pensando como investigadores para seguir la conversación (DoA, comunicación personal, 16 de agosto de 2022).

Aprender a leer pensándose como autores, tal como lo menciona la experta en escritura, resulta ser de gran utilidad en el mundo académico y de la investigación, pues permite que al momento de consultar lo que han escrito otros autores, los estudiantes puedan visualizarse, ya sea a corto o largo plazo, como productores de esos textos. De forma que, al leer a otros autores, pueden reconocer la manera en la que plantean sus argumentos, contenidos, metodologías, con la finalidad de aprender a comunicarse y conversar con dichos autores.

En este sentido, pensarse como autores implica aprender los elementos fundamentales para la estructuración de un discurso y para ello, la experta entrevistada nos comparte aspectos importantes de los textos que se deben analizar en el proceso de lectura. Por una parte, se debe identificar la función de los párrafos y la manera en la que estos se van cohesionando de manera coherente para plantear una idea o ideas que alimentan en conjunto a dicho discurso. Por otra parte, se puede reconocer la manera en la que se adapta el lenguaje de acuerdo con los destinatarios o lectores a quienes se está dirigiendo el escrito, a fin de hacer comprensible lo que se quiere compartir o debatir (Carlino, 2006, p.18).



Así mismo, en esta lectura se abre la posibilidad de comparar autores, perspectivas, aportaciones e identificar lo que tratan de transmitir o incluso aquello en lo que desean persuadir al lector. Al realizar este análisis, el lector puede estar en la posibilidad de dialogar con los autores de esos textos, mediante el encuentro de puntos de convergencia o divergencia con ideas o formas de pensar personales, que le permitan continuar con la discusión, pues finalmente, esta es la manera en la cual se posibilita la creación de conocimiento dentro de la academia.

### *Potencial epistémico de la escritura*

Hablando de la construcción de conocimiento, se considera que la escritura no solo funge como un medio para la comunicación de ideas, sino que es en sí misma un recurso epistémico, pues permite la estructuración del pensamiento y la transformación del conocimiento. Este sentido de la escritura es importante potenciarlo en los diferentes ámbitos, pero específicamente en el contexto académico, resulta imprescindible para hacer investigación. Uno de los estudiantes, plantea su perspectiva sobre esto, aplicada en particular a la elaboración de tesis, de la siguiente manera:

Yo lo veo como en tres capas [...] la capa superior, que es la más superficial, solamente es saber en qué consiste el concepto [...] Las dos capas inferiores que estarían ya a un nivel más profundo, la primera [...] saber qué posición tomas del concepto, y la capa más profunda [...] es cómo yo estoy construyendo el concepto y qué es lo que yo voy a decir de ese concepto, ya no lo que dicen los autores. Es muy complejo ese asunto porque repito, solamente la capa superior [...] con que entiendas el concepto y tengas claridad, con eso es más que suficiente para construir una tesis doctoral, pero [...] antes hacer una tesis doctoral era LA TESIS DOCTORAL, que realmente aportaba un conocimiento (MaR, comunicación personal, 26 de agosto de 2022).

La generación de conocimiento, a través de la investigación, que permita el avance en la comprensión de los problemas educativos, es además uno de los componentes de la misión y la visión del CIE, así como parte de la misión y los indicadores de evaluación del programa de doctorado. Sin embargo, los estudiantes comentan que una de las áreas de oportunidad que presentan en la escritura de sus trabajos de investigación, es justamente la interpretación de los textos, que les permita escribir de una manera más crítica y argumentativa, generando una discusión con los autores y plasmando su pensamiento, no sólo describiendo o replicando el conocimiento. Esto lo podemos constatar en las siguientes manifestaciones por parte de estudiantes tanto de maestría como de doctorado:

Creo que para mí sí ha sido una fase un poco compleja porque, te mencionaba, yo vengo de una formación de ciencias exactas, en donde me dicen uno más uno es dos y así tiene que ser y así lo tienes que escribir. Y cuando ya vengo a esta parte de interpretar y ajá es dos más dos, pero cuál es la forma o tú cómo lo ves o cómo lo analizas, cómo lo sientes, creo que me ha costado mucho elaborar ese tipo de trabajos. Y ahorita si, te digo, lo estoy viviendo, me cuesta mucho hacer propia mi escritura (LiF, comunicación personal, 24 de agosto de 2022).

Me parece que podría ser abundar en esto que te decía, en cómo establecer estos análisis interpretativos para que los trabajos no se queden nada más en el mero plano descriptivo, sino poder encontrar de alguna manera, parece reduccionista, como una especie de fórmula que permita hacer este juego de ida y venida, entre este aprendizaje de cómo discutir, de cómo hacer de un texto algo todavía más allá, como estas directrices de una escritura más crítica, no nada más que responda a cuestiones de formato sino a cuestiones de fondo (MaJ, comunicación personal, 31 de agosto de 2022).

Lo anterior, se relaciona principalmente con la necesidad de cuestionamiento, problematización y búsqueda de la voz propia. En este sentido, tanto la experta como la docente entrevistada enfatizan la importancia de plantearle preguntas a los textos que se consultan, incluso antes de comenzar a leer, sirviéndose de elementos como el título del escrito, índice, palabras clave, resumen, etc. Esto permite realizar una lectura especializada, en la cual no se da por hecho que todo lo que señala el autor es válido, sino profundizando en cada componente que aporta el escrito para poder comprender lo que hay detrás de cada texto.

A esto, añaden la necesidad de plantear problemáticas sobre el tema que se aborda en el escrito, desde la lógica de un marco contextual y a partir de lo que se conoce sobre dicho tema, por esto es por lo que el bagaje cultural y social, así como el hacerse especialista en el contenido que se trata, son aspectos fundamentales. Además de que la problemática será el eje central del escrito y lo que permitirá proyectar su propósito, proponer una estructura y guiar la discusión.

Adicionalmente, se encuentra la búsqueda de la voz propia, que resulta ser también una necesidad latente, pues como se ha podido constatar a través de los testimonios de los estudiantes, el principal problema no está en la forma de escribir sino en hacer de la escritura algo más personal, estar presentes en sus textos y trabajar la manera en la que construyen y representan su pensamiento en sus escritos, tal como lo comparte uno de los estudiantes:

Tiempo a escribir de manera muy impersonal, o sea, sin tanto yo meterme en lo que yo realmente creo y opino, aunque a lo mejor la forma de la escritura está bien pero no estoy yo ahí presente. Y ahora sí, lo que quiero hacer es que, en mi tesis, pues me lean a mí, qué es lo que estoy diciendo acerca del tema (MaI, comunicación personal, 24 de agosto de 2022).

Esta búsqueda de la propia voz, por un lado y en palabras de la docente entrevistada, “es una búsqueda interna, quién eres tú, cuál es tu historia de vida, qué estás haciendo en el campo de la investigación educativa” (DoR, comunicación personal, 19 de agosto de 2022), y por otro lado, implica, como ya se ha mencionado anteriormente, la búsqueda de vías o caminos diferentes de aquello que se hace tradicionalmente para la elaboración de los trabajos de investigación; así como tener la apertura a explorar otro tipo de actividades, espacios, lecturas, disciplinas, que permitan regresar a la escritura de sus trabajos con ideas, propuestas, formas de construir y solucionar distintas y más creativas.

### *Socialización y acompañamiento en la escritura*

Otro aspecto de gran relevancia en estos procesos de escritura, pero también en la lectura e investigación, y el último que se quiere resaltar en este análisis de resultados, es la socialización. Se considera que la relectura y reescritura de los textos no debe solo quedarse como un ejercicio personal, sino que es esencial hacerlo también en construcción con otros.

Los estudiantes coinciden en que la importancia de que otros lean los escritos propios y se genere un diálogo a partir de estos, radica en el hallazgo y señalamiento desde cuestiones elementales de forma como errores ortográficos y de puntuación o elementos estructurales como claridad y coherencia hasta cuestiones más de fondo como la aportación de diferentes perspectivas o maneras de abordar un determinado tema, que permitan al escritor esclarecer o profundizar en su propio canal de interpretación.

No obstante, una de las principales problemáticas detectadas, que comparten tanto los estudiantes como la experta entrevistada, es que nadie lee lo que escriben los aprendices, por lo tanto, no se brinda retroalimentación para la mejora de sus trabajos. Aún a nivel de posgrado, cuando se quiere publicar en alguna revista, se necesita pasar por la lectura de dictaminadores,

pero en los casos en los cuales los textos no son aceptados, generalmente no se profundiza en las áreas de mejora.

Desafortunadamente, tanto en este ámbito de la investigación como en muchos otros, no existe esta tradición de fomentar la lectura, la crítica positiva y el diálogo con miras al enriquecimiento de los escritos. Esto se atribuye, en el caso de la docente y algunos de los estudiantes entrevistados, al exceso de trabajos que hay que revisar y a la falta de tiempo para hacerlo. Por lo que, comúnmente, la retroalimentación brindada solo se queda en el señalamiento de cuestiones de forma, como la corrección de faltas ortográficas, de puntuación o uso del lenguaje.

Ahora bien, en el contexto de este estudio, los estudiantes manifiestan dedicar tiempo, de forma individual, a la revisión de los textos que escriben, además de conversar con sus compañeros de grupo, con compañeros más avanzados o expertos en el tema de su investigación, acerca de la manera en la que desarrollan sus escritos, su forma de interpretar determinadas lecturas o abordar ciertas temáticas, compartir materiales, estrategias o herramientas.

A pesar de ello, no existe una lectura entre pares, en la cual los demás puedan reaccionar a sus escritos, contrastarlos y aportar otras perspectivas. En este sentido, la experta entrevistada comparte la siguiente dinámica para socializar los textos, retroalimentar el trabajo de los demás y a su vez llegar a la autocorrección:

Una manera de empezar a socializar tu texto es leerlo para otros en voz alta, y cuando tú lo lees, tú misma te vas autocorrigiendo, porque tú te escuchas y te das cuenta de que no te habías leído, y dices no, esta idea no está clara, aquí tengo que agregarle un punto, en realidad son dos párrafos. Entonces, la socialización es fundamental para empezar por escuchar tú, lo que has escrito (DoA, comunicación personal, 16 de agosto de 2022).

Es importante señalar que a pesar de que los estudiantes afirman que, en el posgrado, los procesos de lectura y escritura son mucho más individuales, también reconocen que el acompañamiento y retroalimentación de sus trabajos, sobre todo por parte de sus tutores, es de gran relevancia y les ayuda a nutrir los planteamientos de sus escritos. Respecto a este rol de los asesores en la lectura de los trabajos, la experta entrevistada comenta que se cumple una doble función, una es la parte académica en la que se está formando al estudiante y la otra es en el mundo de la investigación al que se quiere acceder. En sus propias palabras:

Lo tienen que leer como docentes que están formando a un nuevo investigador y lo tienen que acompañar para que crezca, para que sea mejor. Pero también lo tienen que leer como personas que se mueven en el mundo de la investigación con ese conocimiento especializado y esa riqueza teórica para poder orientarles hacia la investigación (DoA, comunicación personal, 16 de agosto de 2022).

Por lo tanto, se puede concluir que los avances y evolución que reflejan la escritura de una persona pueden depender de muchos aspectos, como su bagaje cultural y social, los textos que ha leído y la expresión de su pensamiento a través de ésta, pero sin duda el abrir sus escritos a otras miradas, es uno de los elementos más importantes para el crecimiento de los escritores.

### *Conclusiones*

Después de todas las reflexiones que se han compartido con anterioridad, se considera que sería esencial poder encontrar un equilibrio en el que, si bien se reconozca que en la escritura académica se requiere de otro tipo de diálogo y de una aproximación distinta a cuando se practica otro tipo de escritura, también existen formas de representar, estructurar y proyectar la propia voz dentro de los cánones de dicha escritura académica; tal como lo expresa una de las estudiantes:

Identificar cómo es que deben de crear su escritura como profesionales, pero también su escritura como personas o como individuos únicos. Sabemos que la escritura también es como que una firma única de cada persona, entonces también que nos ayuden a seguir respetando esa firma, sin llegar a la repetición o a lo que alguien nos quiera formar con base a su estilo de escritura (LiF, comunicación personal, 24 de agosto de 2022).

De manera que no se pierdan de vista aspectos necesarios que se deben acatar, como reglas de un determinado sistema de citación, cuestiones ortográficas, gramaticales, entre otros elementos de formato, que a algunas personas les resulta más fácil que a otras, aún a nivel de posgrado, a pesar de que comúnmente es lo que se enseña y a lo que se le da mayor peso en los programas de enseñanza de la lectura y la escritura.

Mientras que no se descuide tampoco el aprender a trabajar con cuestiones más de fondo, como el desarrollo de ideas propias, el aprender a expresarse por medio de la escritura, sin perder de vista a otros autores, pero sin dejarse de lado a uno mismo dentro de ese proceso de escritura. Dando lugar a prácticas en donde la escritura tenga sentido para el ser estudiantes, para el ser profesionista o investigadores, pues rara vez se consideran sus intereses o se les muestra en la práctica las diversas posibilidades y caminos que se les pueden abrir por medio de la escritura.

Con relación a lo anterior, se rescata el testimonio de una de las estudiantes, quien comparte que ha podido ver la manera en la que se encuentran ciertos elementos dentro de la escritura que desarrolla como parte de sus trabajos académicos y una escritura de otro tipo, mucho más creativa, la cual practica de manera libre, por mero gusto e interés desde muy joven:

Si algo me apasiona tremendamente es justamente la escritura de poesía, como verso libre, una cosa más contemporánea, no tanto casada con la rima y la métrica, sino más bien libre y me gusta esta cuestión de poder dibujar con palabras, imágenes, que a veces resultan como, pues eso, imágenes, evocadoras. Eso como a nivel muy personal, pero pues a nivel académico sabemos que las exigencias, y justamente ha sido algo curioso, ahorita vengo a la cuenta de que de pronto yo utilizo estas figuras en la escritura académica, no tal cual, pero sí de pronto jalo algunas cuestiones (MaJ, comunicación personal, 31 de agosto de 2022).

Así mismo, otro de los estudiantes comenta que ha logrado encontrar estudios en revistas internacionales, en los cuales se sigue una estructura diferente a la que comúnmente se emplea en los escritos académicos, con una introducción, métodos, resultados, conclusiones y todos los apartados que se han establecido y que hoy en día se exigen en la publicación de artículos. Comparte lo siguiente:

He visto últimamente que se ha regresado un poco a esa parte, me parece que, en la década de los sesenta, si no mal recuerdo, de los setenta, sobre todo porque revisé estudios de eso en inglés, arrancaban de esa manera, como si fuera un cuento, arrancaban con una anécdota o introduciendo el tema, pero sin decir qué tema se iba a tratar, le ponían un nudo en medio y al final un desenlace (MaR, comunicación personal, 26 de agosto de 2022).

Los anteriores, son solo algunos de los ejemplos de la manera en la que se puede trazar un camino hacia la escritura académica desde un tipo de escritura mucho más creativo, demostrando que los procesos de escritura académica se pueden desarrollar de maneras distintas, no forzosamente como tradicionalmente se llevan a cabo, consultando lecturas siempre relacionadas con nuestro campo, con una estructura ya establecida.

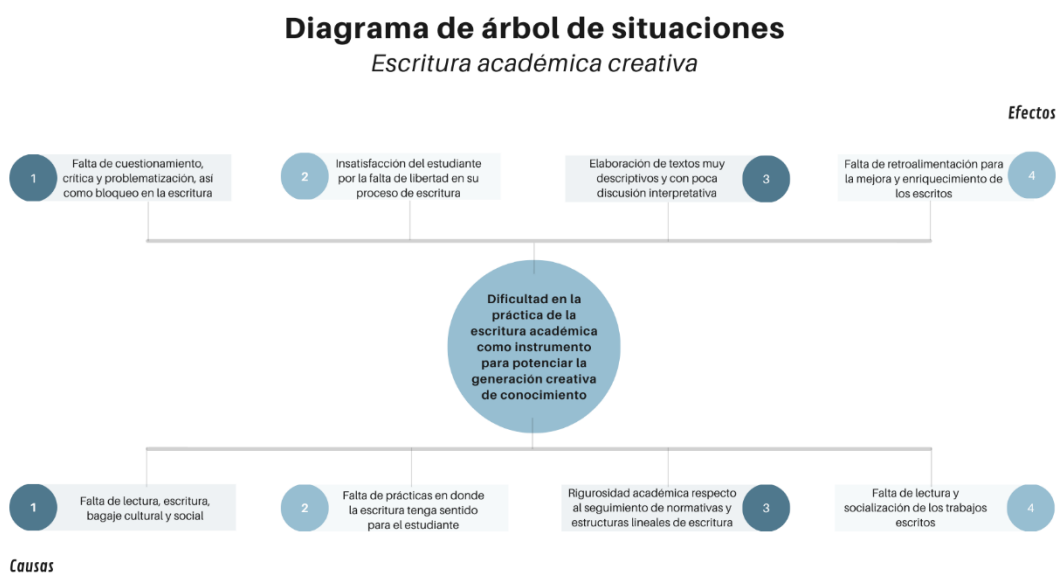
No porque lo anterior sea necesariamente negativo, pero lo que se trata de enfatizar es que también existen otras formas, otro tipo de lecturas y escrituras, como la poesía, la filosofía, la literatura, los cuentos, las obras de teatro, el cine, en las cuales se puede aprender, desde aspectos esenciales, como la puntuación, acentuación, estructuración, hasta cuestiones más de fondo como diversas formas de plasmar el pensamiento y construir conocimiento, que pueden ser

de ayuda para ampliar el panorama, ver las cosas y pensar de otras maneras, construir un estilo propio de escritura, una manera personal de decir las cosas, que también se puede trasladar o llevar al campo de la escritura académica.

En suma, se considera que la principal necesidad detectada, y que será abordada en este proyecto es la práctica de la escritura académica como instrumento para potenciar la generación creativa de conocimiento. De esta necesidad, se desglosan distintas causas y efectos que forman parte de los principales resultados obtenidos a través de este diagnóstico, y se enlistan a continuación:

- Falta de bagaje cultural y social, así como de diversificación en las prácticas de lectura y escritura, que impacta en el bloqueo al momento de escribir, la falta de cuestionamiento, crítica y problematización.
- Falta de prácticas en donde la escritura tenga sentido para el estudiante, lo cual provoca insatisfacción por la falta de libertad en su proceso de escritura.
- Rigurosidad académica, que enfatiza el seguimiento de normativas y estructuras lineales de escritura, y descuida la discusión interpretativa en los escritos, un aspecto clave para la construcción de conocimiento.
- Falta de lectura y socialización de los trabajos escritos, lo que desemboca en la falta de retroalimentación para la mejora y enriquecimiento de los escritos.

## Apéndice D: Diagrama de resultados del diagnóstico de necesidades



## Apéndice E: Diseño de la propuesta de formación

### TALLER DE ESCRITURA CREATIVA Y ESCRITURA ACADÉMICA: UNA POSIBILIDAD DE ENCUENTRO

**Orientación teórica:** Narrativa personal

**Perspectiva curricular:** Diseño centrado en la experiencia

**Duración:** 12 horas, 4 sesiones

**Fechas:** 25 de octubre, 8, 15 y 22 de noviembre de 2022

**Horario:** 10:00 – 13:00 hrs.

*Tabla 1. Objetivo general y áreas*

Objetivo general	Áreas	Descripción
Elabora textos académicos empleando la narrativa personal como un enfoque alternativo de generación de conocimiento, con la finalidad de incorporar la escritura creativa en la academia.	1. Académica	Involucra las dimensiones lingüística (ortografía, puntuación, sintaxis, etc.), textual (estructuras, convenciones, coherencia y cohesión) y retórica (lógica argumentativa) en la escritura de textos.
	2. Creativa	Ejercita la búsqueda de la voz propia, el sentido y satisfacción ante las prácticas de escritura, mediante la expresión de los intereses y el estilo personal de escritura, para explorar, reflexionar e interpretar la realidad desde diferentes perspectivas.
	3. Narrativa	Emplea historias y experiencias personales, así como la autorreflexión, emotividad y subjetividad en la escritura de textos académicos y de investigación.

Tabla 2. Saberes a desarrollar por área

<b>Área académica</b>		
<b>Conocimientos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Actitudes</b>
Identifica la estructura, coherencia y especificidad en sus escritos.	Analiza sus escritos para la corrección de aspectos lingüísticos.	Muestra compromiso con la mejora de sus trabajos escritos.
Reconoce aspectos relacionados con la organización y eficacia de su discurso en los textos.	Elabora escritos con una redacción clara, coherencia y cohesión.	
	Plantea propuestas y argumenta sus ideas en los escritos.	
<b>Área creativa</b>		
<b>Conocimientos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Actitudes</b>
Reconoce los elementos esenciales de la escritura creativa.	Expresa su propia voz, opiniones e intereses en sus escritos.	Muestra satisfacción y encuentra un sentido personal a las prácticas de escritura.
	Muestra sus rasgos personales a través de su estilo de escritura y su forma de narrar en los textos.	
	Interpreta sus experiencias y los planteamientos de otros desde diferentes perspectivas.	
<b>Área narrativa</b>		
<b>Conocimientos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Actitudes</b>
Relaciona los conceptos de intención, postura y teorización, aplicados a la escritura creativa.	Cuestiona la intención, postura o contenido de sus escritos.	Adopta una postura autorreflexiva en el desarrollo de sus escritos.
	Transforma la escritura de sus textos académicos y de investigación incorporando historias y experiencias personales.	Demuestra emotividad y sensibilidad en la escritura de sus textos.
	Evidencia la propia identidad y da sentido a sus experiencias a través de la construcción de los textos narrativos.	Comunica asertivamente sus opiniones y valoraciones respecto a los escritos de sus compañeros.
	Desarrolla la escucha activa para conocer las opiniones y valoraciones de sus colegas sobre sus escritos.	
	Promueve la teorización y evoca significados a través de sus historias y experiencias personales	
	Propicia el diálogo con otros autores y lectores a través de sus	

	escritos.	
--	-----------	--

Tabla 3. Planeación de sesiones

<b>SESIÓN 1</b>	
<b>Actividades previas a la sesión:</b> seleccionar un escrito propio (tesis, trabajo académico o de investigación) y llevarlo a la sesión, ya sea en físico o digital. Este escrito se utilizará en todas las sesiones del taller.	
<b>Objetivo:</b> Escribe la historia de su vida como escritor, mediante la incorporación de escenas, eventos concretos y experiencias significativas.	<b>Recursos:</b> Presentación digital, proyector, lectura e instrucciones de la actividad impresas, hojas, libretas y/o laptops.
	<b>Duración:</b> 3 horas
	<b>Ambiente o contexto didáctico:</b> Aula 3 CIE UATx
<b>Nombre de la actividad:</b> Mi vida como escritor	
<b>Instrucciones de la actividad</b>	<b>Método/Técnica/Estrategia:</b>
<p>Se comenzará con la presentación de la información general sobre el taller y las situaciones que dieron origen al mismo. Para esto, se abrirá un espacio para la reflexión, mediante la exposición de algunos postulados acerca de la escritura académica, planteados por Gregorio Hernández-Zamora, y la lectura de un extracto del texto <i>Ya es hora: narrativa y el yo dividido</i> de Arthur P. Bochner.</p> <p>Posteriormente, se pedirá a los participantes que de manera breve se presenten, compartan sus intereses académicos/de investigación y de qué forma se identifican y vinculan sus escritos o su manera personal de acercarse a la escritura con los aspectos mencionados anteriormente.</p> <p>Después de las presentaciones, se solicitará que de manera individual observen los escritos que trajeron y piensen en lo que quisieran lograr de manera personal con la escritura de dichos trabajos, cuáles fueron sus motivaciones iniciales, intereses, experiencias, valores, ideales, creencias personales que los llevaron a escribir sobre determinado tema y si en el proceso eso se ha visto opacado o superado por las exigencias de la escritura académica.</p> <p>Teniendo en mente lo anterior, deberán realizar la primera actividad, la cual consiste en la escritura de su autobiografía como escritores. Para esto, se les repartirá una hoja con las siguientes instrucciones:</p> <p>Escribe la historia de tu vida como escritor. Escribe creativamente, enfocándote en tantos eventos concretos como puedas. Dale a tu historia un comienzo, un medio y un final. Haz de tu autobiografía una historia interesante que otros querrán leer, mostrando lo sucedido a manera de diálogo e incluyendo escenas, en lugar de contarle de una manera secuencial: “esto sucedió, luego esto...”</p>	<p>Autobiografía de un escritor <i>Bochner y Ellis (2016)</i></p>



Puedes apoyarte de la siguiente guía de preguntas para escribir tu historia, no es necesario que las contestes de manera exhaustiva.

- Incluye recuerdos sobre experiencias de escritura de la infancia y la adolescencia. ¿Recuerdas si te enseñaron a escribir?, ¿Qué principios te enseñaron?, ¿Quién te enseñó?, ¿En qué lugares escribiste?, ¿Qué sentimientos recuerdas haber asociado con la escritura?, ¿Recuerdas alguno de los productos de estas primeras experiencias de escritura?, ¿Qué hizo que te gustara o no te gustara escribir?
- Cuando escribes ahora, ¿cómo te sientes?, ¿Qué emociones circulan por tu cuerpo?, ¿Sientes como si fueras una persona emocionalmente diferente cuando estás escribiendo? Caracteriza estas diferencias.
- ¿Escribir es una experiencia racional, emocional o espiritual para ti? Explica o especifica. ¿Te sientes obligado a escribir o evitas escribir tanto como sea posible? Describe las mejores y peores experiencias de escritura de tu vida. ¿Qué hizo que cada una fuera memorable?
- ¿Cómo escribes?, ¿En dónde escribes estos días?, ¿Está la escritura integrada en tus rutinas diarias?, ¿Escribes todos los días o solo cuando debes?, ¿Cuáles son tus hábitos de trabajo como escritor?, ¿Cómo empiezas?, ¿De qué fuentes te inspiras para escribir?, ¿Cuántos borradores sueles escribir?, ¿Escribes con la puerta abierta o cerrada?, ¿En restaurantes, bares o cafeterías?, ¿Cuál es tu entorno ideal para escribir?, ¿Cómo organizas tu espacio para escribir?, ¿Con quién compartes lo que escribes?
- ¿Cuáles son tus hábitos o patrones de revisión o reescritura?, ¿Cómo valoras tu propio trabajo?, ¿Tienes a alguien en quien confíes como editor, crítico o compañero de redacción?
- ¿Cómo sabes cuando has terminado de escribir una pieza en particular?, ¿En qué formas de escritura te has involucrado además de la escritura académica, por ejemplo, poesía, periodismo, cuentos, memorias?, ¿Cuál disfrutas más?, ¿Por qué?
- ¿Cuáles son tus aspiraciones como escritor?, ¿Cuáles son tus miedos y aprensiones?, ¿Qué tipo de futuro imaginas como escritor?, ¿Qué te gustaría lograr?, ¿Qué tendrías que hacer para lograr este objetivo?
- ¿Qué obstáculos se interponen en el camino de tu escritura?, ¿En qué medida te distraes con las redes sociales, el correo electrónico, los mensajes de texto y las llamadas telefónicas?, ¿Cómo se pueden superar estas distracciones?, ¿Tus familiares y/o amigos entienden la importancia que tiene para ti escribir?, ¿Eres capaz de evitar que te molesten mientras estás trabajando?

Nota: haz todo lo posible por escribir un relato honesto de tu vida como escritor. Intenta que sea una historia de la que tú y los demás puedan aprender. La extensión del escrito es libre.

Al terminar la actividad, deberán compartir su historia con el grupo, leyéndola

<p>en voz alta para todos. Después, escucharán las opiniones y valoraciones de sus compañeros sobre su escrito y comunicarán asertivamente sus opiniones y valoraciones respecto a los escritos de sus compañeros. La discusión puede versar sobre las diferencias y similitudes que encuentran entre sus historias, las peculiaridades que perciben en sus formas de expresión escrita, los aspectos interesantes que encontraron o llamaron su atención de las historias, los aprendizajes que se llevan al escribir su propia historia y escuchar las historias de los demás, etc.</p>	
<p><b>Producto de la sesión:</b> Autobiografía en físico o digital.</p>	

<p><b>SESIÓN 2</b></p>	
<p><b>Objetivo:</b> Practica la escritura de un texto a manera de crónica, mediante la transmisión específica del ambiente, el manejo de detalles sensoriales y el empleo de diálogos.</p>	<p><b>Recursos:</b> Presentación con recomendaciones en digital, proyector, lectura impresa, hojas, libretas y/o laptops.</p>
	<p><b>Duración:</b> 3 horas</p>
	<p><b>Ambiente o contexto didáctico:</b> Aula 3 CIE UATx</p>
<p><b>Nombre de la actividad:</b> Crónicas de un escritor</p>	
<p><b>Instrucciones de la actividad</b></p>	<p><b>Método/Técnica/Estrategia:</b></p>
<p>En esta sesión, se solicitará nuevamente que de manera individual observen los escritos que seleccionaron al inicio del taller y piensen en algún suceso que les haya ocurrido y que los haya llevado a escribir sobre su trabajo o alguno de los apartados de su trabajo.</p> <p>Para ello, comenzarán leyendo un extracto del texto <i>Odio mi voz: aceptando los estigmas corporales menores</i>, en donde Carolyn Ellis, la autora, cuenta la historia sobre cómo un día de compras fue su fuente de inspiración para escribir un artículo sobre los estigmas corporales menores.</p> <p>Ahora, practicarán la escritura de un texto, en el que cuenten algo que realmente les haya sucedido, tratando de transmitir con la mayor exactitud posible el ambiente y los detalles que le parecen imprescindibles. Asimismo, pueden considerar las siguientes recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Provoca emociones a través de las reacciones y una escritura vívida, no digas a los lectores qué sentir.</li> <li>• Trabaja en detalles sensoriales (lo que se ve, lo que se oye, lo que se siente, lo que se huele o lo que sabe).</li> <li>• Escribe diálogos cuando sea apropiado, que sean expresivos y muestren los sentimientos y actitudes.</li> <li>• Considera si los detalles ayudan a establecer o intensificar tus experiencias, si definen un carácter o clarifican una acción.</li> </ul>	<p><i>Show, don't tell</i> <i>Crónica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Burns y Jerz en Bénard (2019)</li> <li>• Hernández-Zamora (2016)</li> <li>• Bochner y Ellis (2016)</li> <li>• Ruiz y Max (2016)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plasma tu estilo personal y elije el tono que más se adecue al acontecimiento relatado.</li> </ul> <p>Finalmente, deberán compartir su escrito con el grupo, leyéndolo en voz alta para todos. Después, escucharán las opiniones y valoraciones de sus compañeros sobre su escrito y comunicarán asertivamente sus opiniones y valoraciones respecto a los escritos de sus compañeros. La discusión puede versar sobre las peculiaridades que perciben en sus formas de expresión escrita, los aspectos interesantes que encontraron o llamaron su atención de los escritos, su experiencia con la escritura del texto, etc.</p> <p>Pueden intentar mirarse a sí mismos como parte de la historia de sus compañeros, de la misma manera en que ellos son parte de la suya y pensar cómo reescribirían su historia desde el punto de vista de sus compañeros.</p>	
<p><b>Producto de la sesión:</b> Crónica en físico o digital.</p>	

<p><b>SESIÓN 3</b></p>	
<p><b>Objetivo:</b> Transforma un extracto de su trabajo de investigación, mediante la vinculación de la perspectiva disciplinar o temática de su proyecto con la narración de una historia personal significativa.</p>	<p><b>Recursos:</b> Lectura impresa, hojas, libretas y/o laptops.</p> <p><b>Duración:</b> 3 horas</p> <p><b>Ambiente o contexto didáctico:</b> Aula 3 CIE UATx</p>
<p><b>Nombre de la actividad:</b> El yo en lo académico</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Instrucciones de la actividad</b></p> <p>En esta sesión transformarán algún apartado de su tesis o del trabajo académico o de investigación que hayan elegido, empleando la narración en capas, una estrategia para incluirse de forma personal en el texto, al tiempo que el texto mismo es, a su vez, incluido en la literatura.</p> <p>Para ello, continuarán revisando la lectura de la sesión pasada, la cual les ayudará a reflexionar sobre la manera en la que la autora evoca significado y abre conversaciones con los lectores a partir de su historia y experiencias personales, pero, además, cómo logra teorizar e incorporar lo que han expresado otros autores a su narrativa personal.</p> <p>Después de haber leído este ejemplo y tener una idea más clara sobre lo que pueden trabajar con sus escritos, se recomienda que a partir del extracto que eligieron de su trabajo académico o de investigación, comiencen narrando una historia en primera persona sobre un evento que es especialmente significativo para ellos (pueden ocupar el texto que escribieron en la sesión anterior). A continuación, intentarán tomar distancia y observar la forma narrativa desde la perspectiva de su disciplina o tema que desarrollaron en su trabajo académico o de investigación. Después, pueden ir relacionándolo con lo que ya tienen en su trabajo o ir insertando en la narración, ya sea al inicio, en medio, al final o</p>	<p><b>Método/Técnica/ Estrategia:</b></p> <p>Narración en capas <i>Ronai (1995), Lather y Smithies (1997)</i></p>

<p>donde convenga, otras afirmaciones analíticas relevantes o referencias, utilizando diferentes tipografías, formatos de página, divisiones de página u otras formas de marcar el texto. A través de la narración en capas se multiplicará el texto con diferentes maneras de hacer niveles teóricos, diferentes hablantes y así sucesivamente.</p> <p>Finalmente, deberán compartir su escrito con el grupo, leyéndolo en voz alta para todos; además de escuchar las opiniones y valoraciones de sus compañeros sobre su escrito y comunicar asertivamente sus opiniones y valoraciones respecto a los escritos de sus compañeros. La discusión puede versar sobre las peculiaridades que perciben en sus formas de expresión escrita, los aspectos interesantes que encontraron o llamaron su atención de los escritos, su experiencia con la escritura del texto, etc.</p> <p>Pueden intentar mirarse a sí mismos como parte de la historia y trabajo de investigación de sus compañeros, de la misma manera en que ellos son parte de la suya, y pensar cómo reestructurarían o de qué manera enriquecerían su historia y trabajo de investigación desde el punto de vista de sus compañeros.</p>	
<p><b>Producto de la sesión:</b> Extracto de su tesis o trabajo investigación reescrito en físico o digital.</p>	

<p><b>SESIÓN 4</b></p>	
<p><b>Actividades previas a la sesión:</b> elegir una cita que haya incluido o quisiera incluir en su trabajo académico o de investigación con el que ha estado trabajando durante el taller.</p>	
<p><b>Objetivo:</b> Redacta un ensayo académico breve y creativo, mediante la exposición de su opinión, argumentación e interpretación de una cita textual.</p>	<p><b>Recursos:</b> Presentación con esquema sugerido, proyector, lectura impresa, hojas, libretas y/o laptops.</p> <p><b>Duración:</b> 3 horas</p> <p><b>Ambiente o contexto didáctico:</b> Aula 3 CIE UATx</p>
<p><b>Nombre de la actividad:</b> El ensayo creativo</p>	
<p style="text-align: center;"><b>Instrucciones de la actividad</b></p> <p>En esta sesión, se tomará como base nuevamente el trabajo académico o de investigación seleccionado al inicio del taller, pero será a partir de una cita que hayan incluido o quisieran incluir en su escrito. Esto, con la finalidad de que, además de exponer su opinión y argumentar su postura, construyan de manera breve y creativa su propia tesis acerca de lo planteado por el autor de dicha cita, a través de la escritura de un ensayo académico.</p> <p>Para llevar a cabo lo anterior, se hará un análisis de la estructura del ensayo “La Bicicleta” por Julio Torri, el cual se caracteriza por dar prioridad a la creatividad y estilo del autor, quien expone de una manera libre su opinión sobre un tema en particular, sin prescindir del estilo argumentativo-expositivo que define al género. A pesar de ser breve, pues consta de apenas siete párrafos, contiene todos los elementos y estructura que conforman un ensayo.</p>	<p><b>Método/Técnica/ Estrategia:</b></p> <p>Ensayo académico a partir de “La Bicicleta” de Julio Torri UAM (s.f.)</p>

Como nos muestra Julio Torri, es posible desarrollar la secuencia argumentativa que compone un ensayo en apenas unos párrafos compuestos de oraciones sencillas y claras. Siguiendo el modelo de Torri, es posible entonces hacer un ejercicio para escribir su propio ensayo académico en unos pocos párrafos. Se sugiere seguir el siguiente esquema:

#### Párrafo 1 (Introducción)

Elige un tema: de la misma manera como lo hace Torri, puedes elegir un tema simple y cotidiano, en este caso, dicho tema estará dado por la cita que elegiste.

Formula una tesis: Si en su ensayo Torri quiere demostrar que la bicicleta es un vehículo admirable, de la misma manera, la tesis de tu ensayo puede plantearse alrededor de una afirmación sencilla como que “Las mascotas benefician la salud”. En este primer párrafo, además de plantear la tesis del ensayo, es recomendable agregar un poco de contexto sobre el tema a fin de ofrecer detalles al respecto, por ejemplo, en el caso de las mascotas, se puede explicar que, desde la antigüedad el ser humano ha gustado de tener animales como compañía o que, en la sociedad moderna, es común que cada vez más personas vivan con mascotas. De manera que se puede apuntar a la tesis planteada, señalando que el gusto o necesidad de tener mascotas se puede explicar por los beneficios que estos representan a la salud de sus dueños.

#### Párrafo 2 (Desarrollo)

Una vez que definiste el tema y formulaste la tesis de tu ensayo, el siguiente paso es buscar las razones que respalden tu afirmación. Si los perros son las mejores mascotas, debes demostrarlo con argumentos, por ejemplo, señalar su lealtad o advertir su utilidad como animales de trabajo, como perros guardianes o pastores. En este párrafo, así como en los dos siguientes, se pueden incluir algunos autores o fuentes que tengas presentes y que te sean de utilidad para apoyar tus argumentos.

#### Párrafo 3 (Desarrollo)

Así Julio Torri destaca las ventajas de la bicicleta al compararla con el auto y el avión, en tu argumentación puedes hacer una comparación entre las ventajas de tener un perro como mascota y otro tipo de animal, un pez o una tortuga, por ejemplo. Lo importante es la originalidad de los argumentos, así que éstos se pueden apoyar también en experiencias personales, tus propios sentimientos o lo que algún poeta escribió sobre el tema.

#### Párrafo 4 (Desarrollo)

Así como Torri expresa su preferencia por la bicicleta al destacar su singularidad, es decir, que es un deporte que no se parece a ningún otro, de la

<p>misma manera, puedes destacar que la experiencia de tener un perro no se compara a ninguna otra y hacer una descripción de esta.</p> <p><b>Párrafo 5 (Conclusión)</b></p> <p>Una vez que en los párrafos 2,3 y 4 enumeraste las virtudes de los perros, en el párrafo final debes escribir una síntesis de todas ellas. Puedes hacerlo en términos prácticos, como hace Torri al decir que arreglar una bicicleta es muy fácil, o hacerlos en términos sentimentales, como cuando dice que se puede amar a una bicicleta como se ama a una persona. De la misma manera, puedes escribir como conclusión que tener un perro ofrece la posibilidad de recibir el afecto y amor que ellos pueden brindar.</p> <p>Finalmente, deberán compartir su escrito con el grupo, leyéndolo en voz alta para todos; además de escuchar las opiniones y valoraciones de sus compañeros sobre su escrito y comunicar asertivamente sus opiniones y valoraciones respecto a los escritos de sus compañeros. La discusión puede versar sobre las peculiaridades que perciben en sus formas de expresión escrita, los aspectos interesantes que encontraron o llamaron su atención de los escritos, su experiencia con la escritura del texto, etc.</p> <p>Pueden incluir en sus comentarios finales, su experiencia en el taller y su opinión acerca de las actividades realizadas, los aprendizajes que se llevan y si percibieron cambios en su forma de pensar sobre la escritura académica y su manera de escribir (empleando recursos de la narrativa) sin necesariamente prescindir de la rigurosidad o principios establecidos en lo académico.</p>	
<p><b>Producto de la sesión:</b> Ensayo en físico o digital.</p>	

*Tabla 4. Plan de evaluación*

<b>Momentos</b>	<b>Objetos</b>	<b>Propósitos</b>	<b>Actores</b>	<b>Instrumentos</b>
Evaluación de diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo general y áreas.</li> <li>• Perfil general.</li> <li>• Organización y estructuración de contenidos.</li> <li>• Planeación de sesiones.</li> <li>• Plan de evaluación.</li> </ul>	Evaluar la concordancia entre el diseño de las finalidades y las actividades establecidas en el programa del taller, así como la pertinencia del plan establecido para su evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experto en el área curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista de cotejo</li> </ul>
Evaluación de implementación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas de oportunidad y fortalezas del programa del taller.</li> </ul>	Reconocer las perspectivas en torno al cumplimiento de las finalidades del	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes</li> <li>• Tutor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumento con escala Likert</li> <li>• Grupo de enfoque</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beneficios de los recursos de la autoetnografía y la narrativa personal para la escritura académica creativa.</li> </ul>	<p>taller, sus fortalezas y áreas de oportunidad.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> </ul>
<p>Evaluación de impacto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción respecto a los aprendizajes adquiridos en el taller y la utilidad en su práctica.</li> <li>• Percepción del alumnado acerca del logro de las metas del taller.</li> </ul>	<p>Discutir sobre las experiencias, cambios percibidos y aprendizajes adquiridos en el taller.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes</li> <li>• Tutor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de enfoque</li> <li>• Entrevista</li> </ul>

Recursos y materiales

The collage features several educational resources:

- Workshop Flyer:** Titled 'TALLER Escritura creativa y académica una posibilidad de encuentro'. It lists the general objective: 'Elabora textos académicos cumpliendo los requisitos formales como un enfoque alternativo de generación de conocimiento con la finalidad de incorporar la escritura creativa en la academia'.
- Session 1 Plan:** 'Sesión 1 Mi vida como escritor'. It includes a sub-section 'Escritura académica' with a flowchart: 'Escribo de agenda' (Escribo en un libro cuando necesito un texto académico) leads to 'Rechazos' (Falta de imágenes y voz, Abstracción del yo en la escritura), which leads to 'Escritura poco atractiva y empesada de jerca'.
- Book Cover:** 'Autobiografía de un escritor: mi vida como escritor'. The cover text includes: 'Escibe la historia de tu vida como escritor. Escibe una memoria, un diario o un libro. Escibe una autobiografía, una historia importante que otros quieren leer. Escibe la historia y cuenta de diálogo incluyendo sucesos en lugar de contar de una manera cronológica. ¿Te sentirás inspirado?'.
- Text Snippets:** 'Sequía Sokkita. Escibe en el grupo. Incluye y acepta sugerencias, ideas. Con propósito, con intención que contribuya a mejorar el trabajo de los demás.' and 'Ya es hora: narrativa y el yo dividido' by Arturo P. Rodríguez.





### Sesión 4 El ensayo creativo

*Indica en un ensayo creativo breve y creativo mediante la creación de un relato imaginario e interpretación de una cita textual.*

1. Es un deporte que para practicarlo se necesita una de competencias. Prohibe para para maltrato, para orgullo, para irracionalidad de todo tipo. El ciclismo es un deporte de acción. Entre los jugadores que lo amanoran los razones no son para desanimar los peores, se megen encorizados de que anda aprisa y al desgarro, y los guardias que se gran cantidad de necesidades. disposiciones municipales quebrantadas involuntariamente.

2. Desde que se han multiplicado los automóviles por nuestras calles, he perdido la admiración que me veía antes a las toreras y la he reservado para los aficionados a la bicicleta.

3. En ella se ama como se ama en el cine. Cada vez se amplían su ámbito del mundo. El que se dedica por su superficie volando en sus puntos de contacto no rompe armonía con el planeta.

4. El avión y el auto no guardan proporción por su velocidad con el hombre, que es mayor que la que el necesita. No así la bicicleta.

5. Raro deporte que se ejercita sentado como el ramor. Todos los intentos para compartirlo con otros han sido frustrados.

6. Lo exclusivo de su disfrute la hace apreciable a los agnatos.

7. Llegamos a profundar sentimientos verdaderamente afectuosos. Adhucamos sus pequeños contratempos, sus bajas necesidades de aire y aceite. Un leve chirrido en la bomba o en el buje ilustra suficientemente nuestra valiente atención de los detalles, comédicos, bien educados. Se de quienes nos atraerán estos momentos por su mínima, incurrido en aflicción que sólo nosa. desgarro seres humanos. Las bicicletas son también jiles, discretas, económicas.

La candidez se concentra en el párrafo 7, en el cual Tom hace un recuento de los ventajas que encierran la simplicidad de la bicicleta, las cuales obligan a pensar como a una persona. Finalmente, el ensayo cierra con una breve y sencilla oración que refirma y ratifica la tesis original: "Las bicicletas son también jiles, discretas, económicas".

### La bicicleta

El ciclismo es un deporte que para practicarlo se necesita una de competencias. Prohibe para para maltrato, para orgullo, para irracionalidad de todo tipo. El ciclismo es un deporte de acción. Entre los jugadores que lo amanoran los razones no son para desanimar los peores, se megen encorizados de que anda aprisa y al desgarro, y los guardias que se gran cantidad de necesidades. disposiciones municipales quebrantadas involuntariamente.

Desde que se han multiplicado los automóviles por nuestras calles he perdido la admiración que me veía antes a las toreras y la he reservado para los aficionados a la bicicleta.

En ella se ama como se ama en el cine. Cada vez se amplían su ámbito del mundo. El que se dedica por su superficie volando en sus puntos de contacto no rompe armonía con el planeta.

Raro deporte que se ejercita sentado como el ramor. Todos los intentos para compartirlo con otros han sido frustrados.

Lo exclusivo de su disfrute la hace apreciable a los agnatos.

Llegamos a profundar sentimientos verdaderamente afectuosos. Adhucamos sus pequeños contratempos, sus bajas necesidades de aire y aceite. Un leve chirrido en la bomba o en el buje ilustra suficientemente nuestra valiente atención de los detalles, comédicos, bien educados. Se de quienes nos atraerán estos momentos por su mínima, incurrido en aflicción que sólo nosa. desgarro seres humanos. Las bicicletas son también jiles, discretas, económicas.

La candidez se concentra en el párrafo 7, en el cual Tom hace un recuento de los ventajas que encierran la simplicidad de la bicicleta, las cuales obligan a pensar como a una persona. Finalmente, el ensayo cierra con una breve y sencilla oración que refirma y ratifica la tesis original: "Las bicicletas son también jiles, discretas, económicas".

### El ensayo creativo

Indica en un ensayo creativo breve y creativo mediante la creación de un relato imaginario e interpretación de una cita textual.

1. Introducción

2. Desarrollo

3. Desarrollo

4. Desarrollo

5. Conclusión

## Apéndice F: Instrumentos de evaluación

### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DIRIGIDO A LOS PARTICIPANTES DEL TALLER *ESCRITURA CREATIVA Y ESCRITURA ACADÉMICA: UNA POSIBILIDAD DE ENCUENTRO*

Estimado(a) maestro(a):

Le solicito de la manera más atenta, responda el siguiente instrumento, que tiene como finalidad conocer su perspectiva respecto al cumplimiento de las finalidades del taller, sus fortalezas y áreas de oportunidad, para la elaboración de mejoras a la propuesta formativa.

**Instrucciones:** De acuerdo con los siguientes enunciados, coloque una (X) en la opción que mejor describa su experiencia en el taller, con base en la siguiente escala:

	Totalmente en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Un poco de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Se cumplió el objetivo del taller. <i>Elabora textos académicos empleando la narrativa personal como un enfoque alternativo de generación de conocimiento, con la finalidad de incorporar la escritura</i>				

<i>creativa en la academia.</i>				
2. Las actividades fueron coherentes con el objetivo del taller.				
3. Las actividades realizadas enriquecen su práctica/trabajo de investigación.				
4. Las actividades tuvieron una organización y dosificación adecuada.				
5. Los recursos utilizados fueron pertinentes a la temática del taller.				
6. Se involucró la dimensión lingüística (ortografía, puntuación, sintaxis, etc.) en la escritura de textos.				
7. Se involucró la dimensión textual (estructuras, convenciones, coherencia y cohesión) en la escritura de textos.				
8. Se involucró la dimensión retórica (lógica argumentativa) en la escritura de textos.				
9. Se propició la reflexión sobre la escritura académica desde diferentes perspectivas.				
10. Se ejercitó la búsqueda de la voz propia, el sentido y satisfacción ante las prácticas de escritura.				
11. Se promovió la teorización y el diálogo con otros autores a través de la escritura de historias y experiencias personales.				

12. Se promovió la autorreflexión, emotividad y subjetividad en la escritura de textos académicos.				
--	--	--	--	--

Comentarios:

---



---



---

**GUIA PARA GRUPO DE ENFOQUE DIRIGIDO A LOS PARTICIPANTES DEL  
TALLER *ESCRITURA CREATIVA Y ESCRITURA ACADÉMICA: UNA POSIBILIDAD  
DE ENCUENTRO***

El siguiente grupo de enfoque tiene como propósito discutir sobre las experiencias, cambios percibidos y aprendizajes adquiridos por los participantes del taller, así como profundizar en sus opiniones respecto al cumplimiento de las finalidades, fortalezas y áreas de oportunidad de la propuesta formativa, para la elaboración de mejoras.

**BATERÍA DE PREGUNTAS:**

1. ¿Cuál fue su experiencia en el taller?, ¿creen que se cumplió el objetivo?, ¿de qué manera?
2. ¿Consideran que hubo aprendizajes?, ¿cuáles?
3. ¿Hubo algún cambio en su perspectiva sobre la escritura académica y la escritura creativa?, ¿cuál?
4. ¿Consideran que los aprendizajes adquiridos en el taller, a partir de las actividades y recursos utilizados, son de utilidad en su práctica y específicamente para sus trabajos de investigación?, ¿por qué?, brinde ejemplos de cómo los aplicaría o continuaría aplicando.
5. ¿Qué fortalezas identifican en el taller?
6. ¿Creen que los recursos de la narrativa personal empleados en el taller (actividades como la escritura de la autobiografía o el ensayo creativo, técnicas como *show, don't tell* y estrategias como la narración en capas) favorecen la práctica de la escritura creativa en la academia (en relación con la autorreflexión, la expresión de la voz propia y la teorización a través de la escritura de historias y experiencias personales) ?, ¿de qué manera?
7. ¿Cuáles consideran que son las áreas de oportunidad del taller?, ¿qué aspectos modificarían, cambiarían o añadirían?

## GUION DE ENTREVISTA A TUTORA

La siguiente entrevista tiene como finalidad reconocer la perspectiva de la tutora del grupo, respecto al cumplimiento de las finalidades, fortalezas y áreas de oportunidad de la propuesta formativa, en relación con los intereses de formación que tiene hacia sus estudiantes.

### BATERÍA DE PREGUNTAS:

1. ¿El taller cumplió con sus expectativas?, ¿de qué manera?
2. ¿Cuáles considera que fueron los principales logros del taller?,
3. ¿Considera que el taller enriqueció la práctica de tutoría que desarrolla con sus estudiantes?, ¿de qué manera?
4. ¿Considera que las actividades y recursos utilizados en el taller son de utilidad en su práctica como académica, investigadora y tutora?, ¿por qué?, brinde ejemplos de cómo los continuaría aplicando.
5. ¿Qué fortalezas identifica en el taller?
6. ¿Cree que los recursos de la narrativa personal empleados en el taller (actividades como la escritura de la autobiografía o el ensayo creativo, técnicas como *show, don't tell* y estrategias como la narración en capas) favorecen la práctica de la escritura creativa en la academia (en relación con la autorreflexión, la expresión de la voz propia y la teorización a través de la escritura de historias y experiencias personales) ?, ¿de qué manera?
7. ¿Qué opina del manejo de los aspectos teóricos (contenidos) abordados en el taller? (Ej: adecuado, suficiente, relevante)
8. ¿Qué opina de la dinámica o ambiente de aprendizaje que se generó durante el taller? (Ej: positiva, favorecedora, inclusiva, horizontal)
9. ¿Cuáles considera que son las áreas de oportunidad del taller?, ¿qué aspectos modificaría, cambiaría o añadiría?

### Apéndice G: Resultados de la evaluación

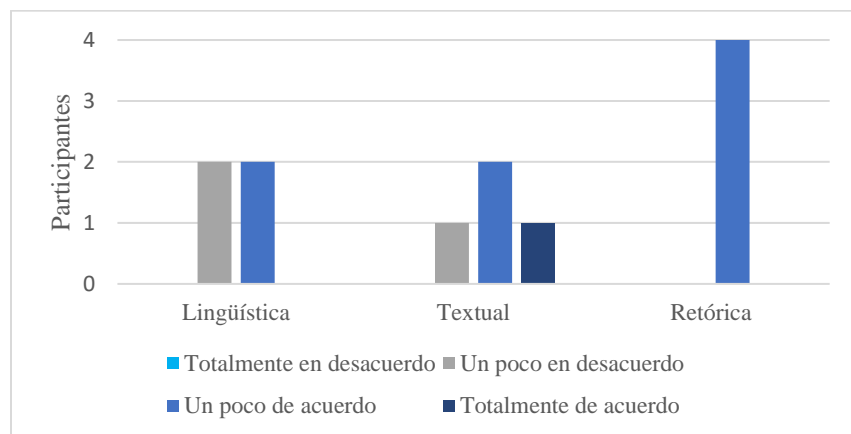
Respecto al logro del objetivo del taller, dos de los cuatro participantes estuvieron totalmente de acuerdo en que fue alcanzado, mientras que los dos restantes estuvieron un poco de acuerdo con su cumplimiento, pues consideraron que faltó tiempo para la socialización, realización de las actividades y mejora de los escritos.

Para el logro del objetivo, se establecieron tres áreas: académica, creativa y narrativa. Cada una de estas áreas involucró distintas dimensiones que se trabajaron en mayor o menor medida durante el taller. En el caso del área académica, se contempló la dimensión lingüística (ortografía, puntuación, sintaxis, etc.), textual (estructuras, convenciones, coherencia y cohesión) y retórica (lógica argumentativa) en la escritura de textos.

A pesar de ser un área imprescindible en la escritura de los textos, particularmente en el ámbito de la investigación educativa; y cuyas dimensiones estuvieron presentes en los ejercicios de escritura elaborados por los estudiantes, no constituyeron aspectos primordiales en el tiempo dedicado para la revisión de los escritos. Esto se puede constatar en la valoración que realizan los estudiantes respecto al desarrollo de las dimensiones de esta área, y que se muestra en el siguiente gráfico.

**Figura 1**

*Dimensiones de la escritura académica desarrolladas en el taller*



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, es importante mencionar que más allá de las dimensiones incluidas en esta área, los estudiantes manifestaron que el taller les permitió confirmar que la escritura académica es un medio para construir el conocimiento a través del diálogo con las voces de otros autores, sobre todo voces de teóricos o pensadores que tienen un peso importante en el conocimiento occidental moderno, y con quienes, en ocasiones les causaba temor establecer una discusión dentro de los trabajos de investigación.

Referente a los contenidos del taller, incluyendo actividades, estrategias y recursos, todos los participantes concordaron en que fueron coherentes con el objetivo establecido, y tuvieron una organización y dosificación adecuada. No obstante, uno de los participantes consideró que hizo falta tiempo para vincular en su totalidad lo trabajado en el taller con sus proyectos de investigación; además de ahondar más en las características de la escritura académica tradicional y las características de la escritura académica creativa, a fin de responder por completo a la temática del taller.

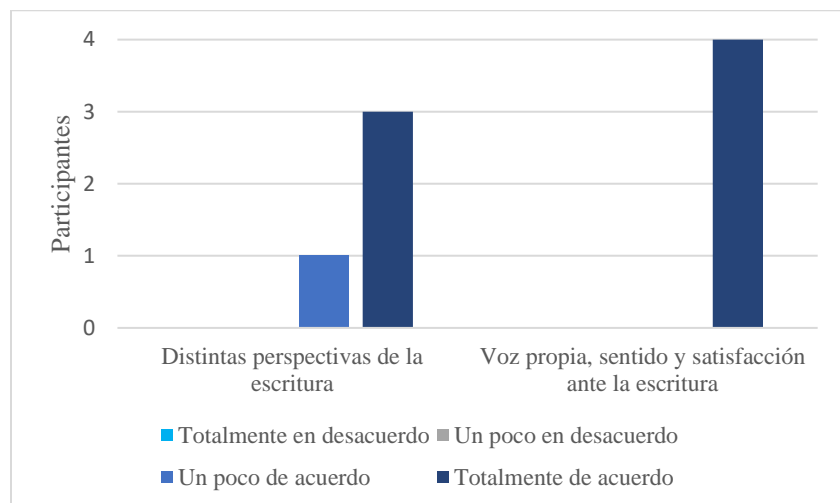
Ahora bien, para el establecimiento de los contenidos del taller, así como las actividades, estrategias y recursos, se tomó como fundamento teórico la narrativa personal, la cual fungió como punto de encuentro entre el área académica y la creativa. Ya se habló anteriormente acerca del área académica, por lo que, a continuación, se abordan los resultados de las siguientes dos áreas establecidas.

En cuanto al área creativa, se buscó ejercitar la búsqueda de la voz propia, el sentido y satisfacción ante las prácticas de escritura, mediante la expresión del estilo personal de escritura, que ha ido construyendo cada uno de los estudiantes a partir del descubrimiento de sus intereses, su trayectoria profesional y experiencias personales. Estos aspectos se reflejaban en su escritura tanto de forma implícita, en su vocabulario, manera de expresar sus ideas y el conocimiento que vertían en sus textos; como de forma explícita, a través de sus autobiografías, historias y temas de investigación.

Además, se fomentó la exploración, reflexión e interpretación de la realidad desde diferentes perspectivas, mediante la consulta de lecturas, la implementación de distintas estrategias para la escritura y la discusión acerca de los contenidos. Sin embargo, es importante mencionar que estos aspectos se vieron limitados por el tiempo que se tuvo para socializar sobre lo revisado y explorar otras perspectivas para la escritura creativa.

## Figura 2

*Dimensiones de la escritura creativa desarrolladas en el taller*



Fuente: Elaboración propia.

Debido a lo anterior, se recomendó continuar explorando la diversidad de narrativas que se pueden emplear en la escritura de trabajos académicos; que involucren aspectos como la curiosidad, la pasión, la emoción, incluso la risa, sin quitar el rigor necesario para la construcción de conocimiento. En este punto, se rescata la siguiente reflexión:

¿Por qué no puedo leer una tesis y reírme? [...] casi no nos reímos en estos espacios. [...] La risa en los textos, no creo que le quite para nada el rigor de que estamos haciendo ciencia. [...] Creo que ahí podríamos confundir rigor con seriedad. Yo creo que el rigor sí tendría que existir y habría que definirlo, cuestiones epistemológicas, tú tienes que saber en dónde estás plantado, desde qué pensamiento, qué método, qué metodología [...] Ahora, cómo lo narras, cómo lo compartes, [...] ahí sí podría entrar el humor (DoR, comunicación personal, 22 de noviembre de 2022).

En relación con esto, se sugiere además, abrir espacios de divulgación de los trabajos de investigación, en los cuales se transmita el conocimiento desde estas otras formas, que también involucren de manera personal y evoquen significado en los escuchas o lectores; y busquen

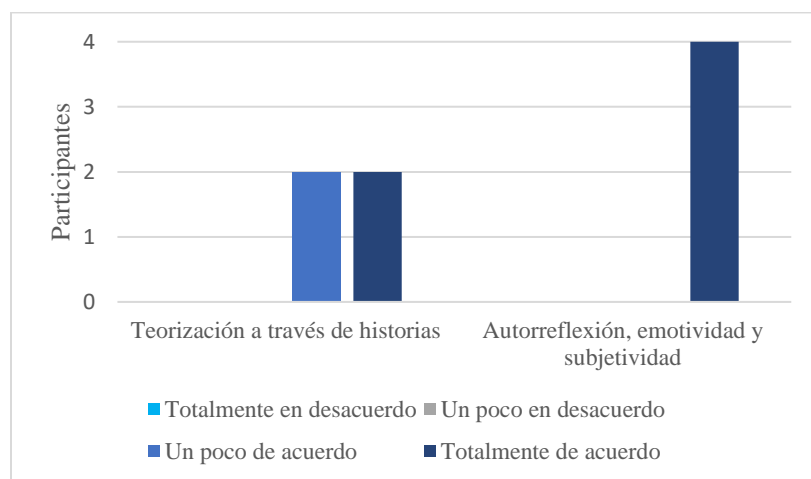
“desmitificar muchas cosas de lo que es la investigación [...] la ciencia [...] porque si no pareciera que es casi intocable, incuestionable, que no hay manera de transmitirla de modo más sencillo, que sea comprensible para todo público” (MaR comunicación personal, 22 de noviembre de 2022).

Y retomando el tema de la narrativa, esta fue la última de las áreas desarrolladas y la que marcó el punto de encuentro entre las dos anteriores. A través de ésta, se promovió el empleo de historias y experiencias personales en la escritura y su discusión, fundamentada en teorías y autores elegidos por los estudiantes a partir de sus temas de investigación. Dicho proceso de teorización, a través de la escritura de historias personales y el empleo de distintas voces, se llevó a cabo en dos sesiones, sobre todo en la sesión de cierre, sin embargo, se considera que, al ser un proceso complejo, se requiere de mayor tiempo para ser concretado y logrado con mayor profundidad.

Debido a lo anterior y al hecho de que fue un taller en el que se comenzaron a compartir y ejercitar ciertos aspectos de la narrativa personal, se le dio mayor impulso a la búsqueda y práctica de la voz autoral, a través de ejercicios de escritura autobiográficos, de opinión y experiencias personales. Por ello, los estudiantes consideraron que predominó el desarrollo de la autorreflexión, emotividad y subjetividad en la escritura de sus textos.

### Figura 3

*Dimensiones de la narrativa desarrolladas en el taller*



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, los participantes consideraron que la narrativa fue un acierto, pues posibilitó que se vincularan de manera personal con la escritura y se enfrentaran a los momentos de crisis que algunos estaban experimentando con la escritura. En ese sentido, uno de los estudiantes describió su experiencia en el taller de la siguiente manera: “fue como la excusa para ponerme a escribir, porque no había escrito sobre el tema. Tuve un momento como de resistencia a la escritura [...]. Entonces me gustó porque estuvo ligado a nuestros temas” (MaI, comunicación personal, 22 de noviembre de 2022).

La tutora del grupo señaló que la narrativa también ayudó a que se diera ese desbloqueo y fluyeran más las ideas al momento de escribir, debido a que “tocó en su ser más individual”

(DoR, comunicación personal, 22 de noviembre de 2022), permitió a los estudiantes encontrar en la escritura un medio para indagar en sus vivencias y motivos personales que los llevaron a investigar sobre sus temas en particular. Asimismo, los participantes encontraron en el taller, un espacio para liberarse de la presión de escribir para entregar resultados y poder experimentar con formas distintas a las tradicionales de acercarse a la escritura. En palabras de uno de los estudiantes:

“La escritura también forma parte de conocerte [...] y este taller, a mí, personalmente, me sirvió para desmembrar eso que tenía adentro. [...] Fue un buen punto de encuentro para destrabarse en ese espacio porque pues es reconfortante escribir, dice Xavier Velasco que la escritura es catártica, entonces creo que ese es el entendimiento que debemos tener, [...], hay otros espacios que me parece, nos permiten trabajar de otra manera la investigación y creo que es una forma de romper esa estructura [...] Uno va tomando ideas de otros lados, pero al mismo tiempo va uno viendo que vamos centrando las cosas sobre el tema, ya de manera más cordial, menos rígida, más creativa, sin presión” (MaR comunicación personal, 22 de noviembre de 2022)

Ahora bien, en relación con la dinámica del taller, se llevaron a cabo principalmente cuatro momentos: presentación de las estrategias que se emplearían durante las sesiones, tiempo de lectura que promoviera la reflexión, espacio para la escritura y socialización de los escritos. No obstante, hubo dos de estos aspectos que terminaron permeando en todo momento y durante todas las sesiones. El primero de ellos fue la reflexión, que no sólo se dio en el espacio destinado a la lectura, como se planificó inicialmente, sino que se vio reflejado desde el inicio de las sesiones, en el análisis de las estrategias presentadas, hasta los tiempos para elaborar los textos y escuchar lo escrito por los demás compañeros para brindar comentarios de mejora.

Por consiguiente, se puede afirmar, que el proyecto ofreció la oportunidad de abrir espacios para la reflexión que permitieron ampliar la perspectiva de los estudiantes respecto a la escritura y su potencial para la construcción de conocimiento, y a su vez favoreció el enriquecimiento de sus trabajos de investigación a través de la incorporación de técnicas y estrategias en los textos, que invitaron a reconocer el “yo” que escribe, a incluir historias y experiencias personales, sin dejar de lado las reglas, convenciones y exigencias disciplinares y de la escritura académica. Una de las estudiantes que participó en el taller, confirma lo antes mencionado:

Fue como un espacio autorreflexivo. Yo cada que vez que empezaba el taller, siempre pensaba en lo que estoy haciendo, en el momento en el que voy, y me sirvió mucho en ese sentido como para auto reflexionar en lo que estoy haciendo, lo que estoy escribiendo. Me gustó, por ejemplo, el ejercicio [...] en el que partimos cada uno de nuestra propia historia para escribir, fue un ejercicio casi autobiográfico y desde ahí yo dije, ah, pues sí puedo empezar abriendo mi tesis con un escrito de la idea original que me llegó a mí para investigar, y ya después de allí desarrollar todo lo que vengo haciendo (MaM, comunicación personal, 22 de noviembre de 2022).

El segundo aspecto fue la socialización, que, de igual manera, traspasó la idea inicial de desarrollarse solo al momento de compartir y retroalimentar los escritos, y que se comenzó a dar desde el inicio de las sesiones, con la discusión sobre las estrategias presentadas y el intercambio



de dudas y opiniones al respecto, pero que también se tradujo en espacios de acompañamiento que se generaron en prácticas que suelen ser muy individuales, como la lectura y la escritura.

Esta terminó siendo una dinámica tan enriquecedora que la tutora del grupo propuso darle continuidad “es un recurso que podríamos también seguir explorando, estar leyendo y escribiendo en el seminario de investigación, [...] podrían traer lecturas de lo que están haciendo y podríamos leer, escribir y hacer comentarios” (DoR, comunicación personal, 22 de noviembre de 2022). También, los estudiantes recomendaron hacer extensivos estos espacios tanto a los estudiantes de la misma comunidad, como a otros estudiantes, disciplinas y contextos; de manera que se continúen promoviendo distintas maneras de escribir, investigar y construir el conocimiento.

Finalmente, como parte también de los procesos de tutoría, la asesora del grupo externó que el taller le permitió seguir escuchando a sus estudiantes, a entender su individualidad, de dónde viene el interés que tiene cada uno en sus temas de investigación, y por qué piensan y escriben como lo hacen. De manera que, en su opinión, fue un buen punto de partida para poder guiarlos y acompañarlos, en adelante.