



# Oportunidades de aprendizaje en los foros de discusión de un curso a distancia

*Un análisis microetnográfico y discursivo*



Fuente: Pexels. Armin Rimoldi.

**Irán Guadalupe Guerrero Tejero**  
**Eduardo Javier Fernández Quintal**





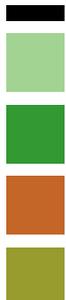
## **Irán Guadalupe Guerrero Tejero**

Doctora y maestra en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN, México). Profesora del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la Licenciatura en Pedagogía, modalidad a distancia. Investiga aspectos relacionados con la sociedad, la cultura escrita, la tecnología y la educación. Es autora de artículos y libros sobre tecnologías en procesos educativos, así como sobre escritura académica y titulación. *Contacto:* [iranguerrero@filos.unam.mx](mailto:iranguerrero@filos.unam.mx)



## **Eduardo Javier Fernández Quintal**

Maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en Docencia y licenciado en Ciencias de la Computación por la Universidad Autónoma de Yucatán. Se desempeña como docente del Colegio de Bachilleres en la Ciudad de México. Investiga temas relacionados con la retroalimentación de la evaluación de los aprendizajes en educación media superior, y en tecnologías digitales en educación. *Contacto:* [eduardojavier.fernandez1@bachilleres.edu.mx](mailto:eduardojavier.fernandez1@bachilleres.edu.mx)



# Oportunidades de aprendizaje en los foros de discusión de un curso a distancia

## *Un análisis microetnográfico y discursivo*

*Learning opportunities in the forums of a distance course. A microethnographic and discursive analysis*

**Irán Guadalupe Guerrero Tejero**  
**Eduardo Javier Fernández Quintal**

*Fecha de recepción: 2 de julio de 2023*  
*Fecha de aceptación: 12 de julio de 2023*

### **RESUMEN**

Numerosas investigaciones han analizado, a partir de diferentes aproximaciones metodológicas, los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en la educación a distancia, específicamente en los foros de discusión. Sin embargo, ante las dificultades para evidenciar los aprendizajes, surge la necesidad de explorar otras vías que permitan conocer las condiciones específicas en que estos aprendizajes pueden ocurrir. El objetivo de este artículo es analizar las oportunidades de aprendizaje que se generan en los foros de discusión de un curso a distancia de actualización docente sobre escritura académica dirigido a profesores universitarios. Se empleó un diseño de investigación microetnográfico y el análisis del discurso para analizar las participaciones en los foros en el contexto de un taller. Los resultados muestran que es posible generar intencionadamente oportunidades de aprendizaje en un curso a distancia para que los participantes negocien colectivamente significados y cuestionen ideas o experiencias previas sobre la escritura académica.

### **palabras clave**

**oportunidades de aprendizaje · foros de discusión · educación a distancia**  
**escritura académica · método microetnográfico**

## ABSTRACT

Several researches have analyzed the teaching and learning processes that occur in distance education, specifically discussion forums, using different approaches and highlighting the need to explore new ways that allow knowing the specific conditions in which these processes occur. However, there are still difficulties in accounting for the learning that takes place in these environments. The objective of this article is to analyze the learning opportunities that are generated in the distance course forums on academic writing aimed at university professors. A micro ethnographic research design and ethnographically based discourse analysis were used to analyze the participation in forums in the context of the workshop. The results show that it is possible to intentionally generate these learning opportunities in a distance course to collectively negotiate meanings, question ideas or previous experiences about academic writing.

## keywords

**learning opportunities · online forums · distance education  
academic writing · microethnographic method**

## Introducción

Se asume que los foros de discusión en la educación a distancia son espacios que permiten la construcción colectiva del conocimiento. A pesar de que se afirma que su elección es, de facto, una apuesta por el aprendizaje social (Dennen, 2008), no necesariamente promueven o logran la construcción de aprendizajes (Gunawardena *et al.*, 1997), dadas las dificultades para “medir” o dar cuenta de estos (Dennen, 2008; Dennen y Paulus, 2005; Rourke y Kanuka, 2009).

A partir de un enfoque sociocultural, este artículo analiza las oportunidades de aprendizaje que ofrece un curso a distancia de actualización docente sobre escritura académica dirigido a profesores universitarios. Se empleó un diseño de investigación microetnográfico y el análisis del discurso con sustento etnográfico para analizar las

participaciones de los profesores en los foros del curso (Gee, 2011; Gee y Green, 1998).

Se entiende la oportunidad de aprendizaje como un fenómeno de la interacción mediante la cual las personas elaboran sentidos o significados propios a partir de la información que se les presenta (Gee, 2008a; Tuyay *et al.*, 1995). Estas oportunidades se constituyen como vías posibles para la generación de aprendizajes, por lo que desconocer su presencia restringe las posibilidades de enriquecer propuestas de formación docente a distancia.

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación más amplia que analizó cómo la participación en un curso a distancia contribuyó a la renegociación de los significados atribuidos a la escritura académica en los procesos de obtención de un grado académico (Guerrero, 2023).



Investigaciones en cursos presenciales sugieren la posibilidad de modificar los significados de los participantes sobre escritura académica (López y Pedraza, 2012; Martins, 2013; Patiño, 2006). Sin embargo, aún existe la necesidad de explorar de qué manera la renegociación de significados ocurre en la educación a distancia (Guerrero, 2023).

La pregunta de investigación de este artículo es ¿qué oportunidades de aprendizaje sobre escritura académica ofrece la discusión en los foros de un curso a distancia a un grupo de docentes universitarios? Para responder esta cuestión, el artículo se estructura en seis secciones: 1) la introducción, 2) la revisión de literatura, 3) los referentes teóricos, 4) el aparato metodológico, 5) los resultados, 6) la discusión, y 7) las conclusiones.

## Revisión de literatura: avances y desafíos del análisis de los foros de discusión

Los procesos de construcción de conocimiento en los foros de discusión en la educación a distancia se han analizado a partir de diferentes modelos, estrategias o herramientas, los cuales resaltan aspectos y unidades de análisis diversos (Morán y Álvarez, 2012). Aunque estos modelos y técnicas analizan las participaciones o publicaciones en términos de cantidad, calidad y patrones de interacción, permanece aún la pregunta de si en realidad el aprendizaje ocurre como resultado de la discusión e interacción (Dennen, 2008; Dennen y Paulus, 2005).

Dennen (2008) señala que el análisis ha tendido a focalizar unidades de análisis pequeñas como mensajes, párrafos o afirmaciones. Sin embargo, si el aprendizaje consiste en involucrarse en actos comunicativos de construcción o negociación con otros y no solo en diseminar información, la unidad de análisis

tendría que ser más amplia, como los hilos o las discusiones completas. Esta visión requiere el uso de técnicas de análisis holísticas como el análisis estructural, la microetnografía y el análisis del diálogo, que comprende el análisis del discurso y de la conversación (Dennen y Paulus, 2005).

La microetnografía y el análisis del diálogo son los métodos usados con menor frecuencia, pues requieren una aproximación más sensible, contextual y holística para “descubrir indicadores de aprendizaje o creación de significado a través de ideas que se refinan y negocian a través de la interacción grupal, y de estudiantes que tienen momentos ‘a-ha’ a través de sus interacciones con otros” (Dennen, 2008, p. 215. El destacado es nuestro).

El análisis del discurso ha sido usado para analizar, en los foros de discusión, la enseñanza del francés como lengua extranjera (Celik y Mangenot, 2004), la enseñanza en pregrado de teoría social (Dennen, 2008) y de ciencias biológicas y Tecnologías de la Información y la Comunicación (Ferreira y Ribeiro, 2013), la enseñanza en posgrado de humanidades (Rourke y Kanuka, 2009), la pertenencia del participante a un grupo religioso o cultural y las problemáticas asociadas con su identidad (Dorfsman, 2016), la construcción de flexibilidad de tiempo, espacio y metodologías de los estudiantes para realizar actividades de un curso en línea (Montero y Kalman, 2018), la formación del profesorado en ciencias sociales y humanas (Morán y Álvarez, 2012), y los significados de docentes universitarios sobre escritura académica (Guerrero, 2023).

Este artículo da continuidad a esta línea de investigación para analizar discusiones en foros a distancia. Parte de la necesidad de ampliar las unidades de análisis y localizar indicios de construcción de aprendizajes. Para ello, se explora cómo el análisis del discurso con sustento etnográfico puede contribuir a identificar oportunidades de aprendizaje.

## Referentes teóricos

El marco teórico de esta investigación se basa en el enfoque sociocultural del aprendizaje, las oportunidades de aprendizaje y significados de los docentes sobre escritura académica, y la reflexión desde la acción.

### El enfoque sociocultural del aprendizaje

El enfoque sociocultural considera que el aprendizaje posee una dimensión social y cultural, requiere de participación social y se entiende como resultado de la construcción de significados:

los significados son inventados y sutilmente transformados en interacciones entre participantes en actividades coordinadas y compartidas en un mundo material y social; y desde que el lenguaje y el significado son fundamentales a la actividad humana, el aprendizaje, pensamiento y conocimiento sólo puede ocurrir dentro de un mundo que está estructurado social y culturalmente a través del lenguaje. (Lea, 2005, p. 191)

El lenguaje es la herramienta que permite negociar y construir significados al interior de las comunidades, y se convierte en fuente de evidencia para conocer los modos en que la participación se desarrolla en la comunidad, y las relaciones que se establecen entre aprendizaje, pensamiento y conocimiento (Lave y Wenger, 1991; Lea, 2005).

Los aprendizajes no se entienden en términos de representaciones mentales, sino en términos de la relación entre el individuo y el ambiente en el que la persona piensa, siente, actúa e interactúa (Gee, 2008a). El conocimiento no es algo "dado" ni establecido, sino que es construido socialmente por los miembros de un grupo a través de sus interacciones a lo largo del tiempo (Tuyay *et al.*, 1995). En este contexto, es preciso analizar las dimensiones lingüísticas, sociales y culturales presentes en

los diálogos y las interacciones de los docentes en los foros, mediante los que construyen nuevos significados e interpretaciones del mundo.

### Oportunidades de aprendizaje y significados de los docentes sobre escritura académica

Para que una persona aprenda, necesita dar sentido propio a la información presentada, lo que se logra a través de las interacciones que ocurren, momento a momento, en los ambientes de aprendizaje. Estos ambientes pueden presentar diferentes "posibilidades de acción", es decir, percepciones sobre lo que las personas pueden hacer con los objetos o las características del entorno (Gee, 2008a). La existencia de esta "posibilidad de acción" depende de que los individuos o aprendices perciban su presencia y de que la puedan transformar en una acción efectiva, ya sea en pensamientos, palabras o acciones.

De este modo, el estudio del aprendizaje requiere analizar la relación entre los aprendices y sus ambientes para identificar las posibilidades, acciones o interacciones presentes. Por esta razón, la oportunidad de aprendizaje es un referente teórico clave en este trabajo, y se entiende como un fenómeno interaccional que comprende más que la simple presentación unidireccional de información (Gee, 2008a; Tuyay *et al.*, 1995). Es la oportunidad ofrecida a los estudiantes para interactuar con la información y construir un sentido propio sobre ella, o bien, para establecer conexiones entre la nueva información y su conocimiento previo.

Ofrecer una oportunidad de aprendizaje en un foro de discusión precisa la creación de condiciones para que los participantes cuenten, por ejemplo, con la posibilidad de pensar como un lector e imaginar la audiencia para la que se escribe; negociar, conceptualizar y articular el contenido del texto a través de dife-



rentes estrategias para generar y definir ideas; o integrar conocimiento previo en nuevas tareas (Tuyay *et al.*, 1995). Es importante señalar que estas oportunidades no necesariamente garantizan el aprendizaje, más bien proveen un amplio rango de condiciones favorables para que las personas puedan construir conocimientos y, entonces, aprender.

*“Ofrecer una oportunidad de aprendizaje en un foro de discusión precisa la creación de condiciones para que los participantes cuenten, por ejemplo, con la posibilidad de pensar como un lector e imaginar la audiencia para la que se escribe; negociar, conceptualizar y articular el contenido del texto a través de diferentes estrategias para generar y definir ideas; o integrar conocimiento previo en nuevas tareas.”*  
(Tuyay *et al.*, 1995)

Esta investigación se centra en las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a docentes para la resignificación de significados sobre escritura académica. Diversas investigaciones sobre alfabetización académica evidencian que los docentes universitarios piensan que el proceso de enseñanza de la escritura académica corresponde a docentes de otras asignaturas

o niveles educativos previos, por lo que es difícil que el docente se corresponsabilice de su enseñanza (Carlino, 2008; Carlino *et al.*, 2013; Guerrero, 2016; Mallada, 2016; Patiño, 2006). No obstante, experiencias formativas presenciales (Lea y Street, 2006; López y Pedraza, 2012; Martins, 2013; Patiño, 2006) y a distancia (Guerrero, 2023) han demostrado que es posible cambiar estas percepciones.

Este trabajo asume la importancia de reconfigurar o modificar los significados que los docentes atribuyen a la escritura académica mediante la generación intencionada de oportunidades de aprendizaje en los foros de discusión de un curso de formación docente.

### La reflexión desde la acción

La reflexión desde la acción implica pensar en lo que se hace, como núcleo de la práctica profesional (Schön, 1998). Es una forma de conocimiento profesional que permite enfrentar situaciones inciertas, complejas y sorpresivas. Como una especie de correctivo, permite cuestionar o refutar teorías que hemos sobreaprendido y practicado: “detenerse a pensar y reflexionar sobre la acción puede hacer emerger las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas” (Schön, 1998, p. 66).

La reflexión desde la acción implica pensar en los aspectos positivos o negativos de la práctica profesional, no necesariamente para juzgarlos, sino para ofrecer información que permita actuar en situaciones futuras. Espacios formativos, como un curso a distancia, pueden brindar entornos seguros para este tipo de reflexión. Si un espacio formativo propicia la reflexión individual o colectiva, puede contribuir a que los participantes aprendan nuevos modos de construir y cuestionar un problema, así como generar nuevas interpretaciones y

significados. Tal es el caso de los significados sobre escritura académica de los profesores universitarios que forman parte del curso a distancia presentado.

*“La reflexión desde la acción implica pensar en los aspectos positivos o negativos de la práctica profesional, no necesariamente para juzgarlos, sino para ofrecer información que permita actuar en situaciones futuras.”*

## Aparato metodológico

Para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿qué oportunidades de aprendizaje sobre escritura académica ofrece la discusión en los foros de un curso a distancia a un grupo de docentes universitarios?, se diseñó un curso a distancia de actualización docente dirigido a docentes de una universidad pública mexicana de las modalidades abierta y a distancia. El objetivo del curso, con una duración de 40 horas, fue contribuir al fortalecimiento de la titulación<sup>1</sup> mediante el enfoque de las alfabetizaciones académicas.

Tres docentes, o facilitadoras, impartieron el curso en un aula virtual de una plataforma Moodle. Los temas semanales abordados fueron: 1) Dificultades de los estudiantes durante los procesos de titulación; 2) Elementos prácticos y conceptuales sobre escritura académica; 3) Modalidades de titulación; 4) Textos diversos sobre escritura académica; 5)

Problematización de la escritura académica; y 6) Procesos de revisión, reescritura y ajuste de textos académicos. Las actividades realizadas fueron lectura de textos, actividades de aprendizaje individuales y colaborativas, discusión en los foros y sesiones sincrónicas vía Zoom.

Este artículo presenta los resultados de la primera emisión del curso en junio de 2020, apenas tres meses después del inicio del confinamiento originado por la pandemia de COVID-19. Se inscribieron 23 docentes, y se analizaron los datos de 12. Todos contaban con un posgrado y pertenecían a diferentes disciplinas (siete a pedagogía, dos a historia, una a literatura, una a bibliotecología, y uno al área de la salud). Diez impartían clases en las modalidades abierta y a distancia, y dos, en la modalidad presencial; once habían dirigido trabajos de titulación y fungido como sinodales.<sup>2</sup>

Se situó la investigación dentro de la etnografía en educación y se adoptó una perspectiva etnográfica (Green y Bloome, 1997). Se eligió el método de la microetnografía (Castanheira *et al.* 2020; Gee y Green, 1998), para entender los procesos contextuales y las maneras en que la interacción contribuye a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia (Dennen, 2008), con un número pequeño de participantes durante un período corto de tiempo (Friesen y Hopkins, 2008).

Se recopilaron datos de diferentes fuentes para favorecer la triangulación metodológica (Miles *et al.*, 2014). Se observaron y transcribieron las sesiones sincrónicas de Zoom y los foros de discusión; y se recopiló un conjunto de artefactos escritos como encuestas, y productos individuales y colectivos elaborados por los docentes.

Se analizaron las entradas de los foros en dos niveles (Castanheira *et al.*, 2020). Para el

<sup>1</sup> En México, la titulación se refiere al proceso de obtención de un grado académico.

<sup>2</sup> Un sinodal es un evaluador, lector o jurado que revisa un trabajo final, y permite al egresado de una licenciatura la obtención del grado académico.



mesonivel, se realizó una codificación abierta con apoyo del software de análisis cualitativo *Atlas.ti 9*; se elaboraron registros para precisar tiempos, participantes y eventos en desarrollo, para delimitar secuencias de eventos e identificar eventos relevantes, sus conexiones y especificidades, con la finalidad de integrar casos expresivos que fueron empleados como ejemplos de un fenómeno particular (Mitchell, 1984).

Para el micronivel, se empleó el análisis del discurso guiado por una perspectiva etnográfica (Gee, 2011; Gee y Green, 1998; Green y Bloome, 1997). Las unidades de análisis consideradas fueron los puntos enriquecidos (Agar, 1994), es decir, momentos en los que la cultura del grupo se hace visible. El significado de este "segmento de la vida social" o "situación" (Gee y Green, 1998, p. 134) no deriva del contenido de las palabras, sino de su relación con lo que sucedió antes y lo que aconteció después. Se emplearon referencias textuales para analizar cómo el discurso se vincula con significados sociales, culturales y políticos compartidos en el grupo. Se usaron dos herramientas propuestas por Gee (2011): "actividades", para explorar cómo los usos del lenguaje permiten realizar acciones reconocidas social, institucional o culturalmente; e "identidades", para analizar cómo los participantes usan el lenguaje para construir cierta identidad.

Para preservar la dimensión ética del estudio, se conservó la confidencialidad y el anonimato de los profesores participantes.

## Resultados

Esta sección ilustra una oportunidad de aprendizaje identificada en el primer foro de discusión del curso, cuyo objetivo fue la identificación de experiencias de los docentes sobre escritura académica y su relación con la asesoría actual de trabajos de titulación. Se presenta el análisis discursivo del caso expresivo, cons-

tituido por tres eventos, que evidencia una posibilidad de aprendizaje colectivo y el modo en que los participantes construyeron nuevos significados sobre escritura académica a partir de la información presentada.

### Evento 1

En el primer evento, las facilitadoras dieron la bienvenida al foro 1 y las instrucciones a los participantes. En el primer segmento presentado en la Tabla 1, solicitaron comentar las dificultades observadas en los procesos de titulación de los alumnos, así como sus experiencias, recursos y estrategias de asesoría. En un segundo segmento, propusieron la lectura de textos sobre literacidad académica y una discusión en torno a las preguntas: "¿Qué te hizo pensar la lectura? ¿Qué experiencias recuerdas sobre la escritura de tu tesis y tu proceso de titulación? ¿Cómo estas experiencias influyen en la asesoría actual a tus estudiantes?".

[Ver tabla página 22]

En el primer segmento, las instrucciones ofrecieron a los participantes la posibilidad de compartir sus experiencias. Los docentes mencionaron: 1) dificultades observadas en los alumnos, como el proceso de iniciar la escritura o dar forma a las ideas, las dificultades administrativas o sentimientos de ansiedad ante los procedimientos, las deficiencias en la redacción, el deseo de abandonar el proceso, la distancia física, y las relaciones verticales con los tutores; 2) estrategias de asesoría, como el acompañamiento, la posibilidad de escribir ideas sin temor a la descalificación, y el rescate de experiencias de la vida laboral; y 3) influencia de estas experiencias en sus procesos de asesoría actuales, como la importancia de no reproducir ciertas acciones, y la necesidad de reflexionar sobre estas estructuras verticales, ser empáticos y comprensivos sobre los procesos de apropiación de la escritura académica.

Tabla 1. Participación de la facilitadora en el foro 1

Segmentos	Referencias textuales
<p>1. Bienvenidos a este foro denominado “Mis experiencias sobre la escritura y su relación con la asesoría de trabajos de titulación”. Nuestros recuerdos y experiencias pasadas muchas veces definen nuestra relación actual con la escritura. Si alguien nos animó en nuestra niñez o adolescencia a escribir libremente, a compartir con otros lectores nuestros textos, además de revisarlos y ajustarlos, es probable que hayamos conservado algunas de estas prácticas durante nuestra formación profesional; incluso, que las hayamos enriquecido y ahora las promovamos con nuestros estudiantes. Sin embargo, también es probable que hayamos vivido alguna experiencia en la cual nuestra escritura se haya detenido o no haya sido tan fluida, por ejemplo, durante la redacción de una tesis, al atravesar un duelo, o cambiar de trabajo. ¿Estas experiencias transforman y cambian nuestra relación con la escritura y nuestra manera de promoverla entre nuestros estudiantes?</p> <p>Facilitadora - miércoles 17 de junio de 2020, 18:30</p>	<p>Da la bienvenida.</p> <p>Valida la presentación de experiencias.</p> <p>Invita a la presentación de experiencias.</p>

Fuente: Elaboración propia.

### Evento 2

La segunda entrada de la docente Leonora en el foro 1 se identificó como un punto enriquecido, dado que desencadenó un diálogo con sus compañeras. La Tabla 2 presenta esta intervención, dividida en seis segmentos y con sus respectivas referencias textuales.

En esta entrada, Leonora describió el apoyo de sus asesoras en su propio proceso de titulación como una bendición, debido a que logró titularse a pesar de situaciones personales. En el segundo segmento, se observa el uso de un lenguaje religioso (Gee, 2011) que señala la importancia que atribuye a la asesoría de sus docentes. En el quinto segmento, usó un recurso intertextual (Gee, 2011) al mencionar el concepto de pedagogía implícita, presente en la lectura propuesta, que se refiere a las acciones del docente cuyas intencionalidades didácticas ni son evidentes ni son indicaciones del tipo “hazlo así” (Hernández, 2016). Las acciones mencionadas coinciden con la

asesoría que recibió, pues sus asesoras no le dijeron cómo escribir o hacer el trabajo. [Ver Tabla 2 página 23]

### Evento 3

La intervención de Leonora referida en el segundo evento originó un diálogo, presentado en la Tabla 3, entre las docentes Alba y Leonora y la facilitadora. [Ver Tabla 3, página 24]

Alba y Leonora comienzan a compartir sus experiencias. A través de sus aportaciones, comienzan a presentar rasgos distintivos de la asesoría. La facilitadora cierra planteando algunos cuestionamientos a Leonora sobre el concepto “pedagogía implícita” que mencionó en el evento 1. Las respuestas de Leonora se presentan en la Tabla 4. [Ver Tabla 4, página 25]

En el primer evento, la instrucción de las facilitadoras valida la socialización de experiencias de los participantes, dado que pregun-



**Tabla 2.** Participación de la maestra Leonora en el foro 1

Segmentos	Referencias textuales
1. La lectura <i>me llevó a la época en la que escribí mis trabajos de titulación para la licenciatura y la maestría.</i>	Recuerda momentos pasados de escritura académica.
2. Ante todo me gustaría decir que tuve la <i>bendición</i> de contar con dos asesoras, que si bien tienen <i>debilidades</i> como yo, también demostraron tener esas <i>fortalezas</i> que impulsan y generan que sus tesis logren sus objetivos. [...] <sup>3</sup>	Usa una expresión de naturaleza religiosa ( <i>bendición</i> ) para describir la asesoría recibida.
3. Durante el proceso de titulación para la licenciatura, por cuestiones personales, <i>me retrasé en la investigación de mi tema.</i> Sin embargo, <i>el apoyo de mi asesora</i> fue muy importante y considero que gran parte de mis avances fue porque me impulsó a pesar de mi situación personal.	Recuerda acciones de su asesora.
4. Y durante el proceso de obtención del grado en la maestría, también tuve un apoyo incondicional de mi asesora, <i>siempre me aconsejó y me animó a pesar de las circunstancias.</i>	Describe acciones de su asesora.
5. <i>Quiero señalar que mis asesoras no me decían "hazlo de esta manera" o "escribe así".</i> De hecho, creo que en la maestría se aplicó <i>la pedagogía implícita</i> , y en la licenciatura se aplicó dejar que yo escribiera según mi estilo.	Alude y usa el concepto "pedagogía implícita" de la lectura propuesta.
6. <i>Y ahora que lo analizo, creo que así lo debo de hacer también,</i> pero considerando el contexto que están viviendo mis alumnos Saludos, Leonora - jueves, 18 de junio de 2020, 17:31	Usa un registro discursivo que sugiere reflexión. Señala una posible acción futura.

Fuente: Elaboración propia.

tan aspectos específicos y brindan ejemplos generales como la redacción de tesis, el duelo o el cambio de trabajo. En el segundo evento, Leonora menciona un retraso en la elaboración de su tesis de licenciatura por cuestiones personales. Esta intervención detona que, en el tercer evento, las docentes Alba y Emma compartan sus experiencias: en el segmento 1 de la Tabla 3, la primera conoció a una amiga que le mostró una forma particular de escribir; en el segmento 2 de la Tabla 4, Emma recordó que un sinodal le expresó que no le gustaba su trabajo, pero no le indicó qué tenía que modificar (Lea y Street, 2006).

La intervención de Leonora muestra de qué manera los participantes establecen relaciones de intertextualidad con los materiales revisados en el curso o con las intervenciones de sus colegas (Gee, 2011), y cómo los vinculan con su práctica. También, se aprecia el modo en que Leonora reflexiona y teoriza su propia práctica (Mazzotti, 2009; Schön, 1998), dado que explicita, en el segmento 1 de la Tabla 4, lo que significa para ella el concepto "pedagogía implícita" a través de la mención de acciones como modelar, acompañar y coparticipar.

En su diálogo, las tres docentes "construyen" la identidad del asesor(a) y delimitan las

<sup>3</sup> Indica supresión de fragmento. Se emplean cursivas para resaltar referencias textuales relevantes.

Tabla 3. Diálogo entre docentes en el foro 1

Docente	Participación	Referencias textuales
Alba	1. Hola Leonora. Coincido contigo en la importancia de los asesores, en mi caso <i>no tuve la suerte de contar con asesoras que me permitieran escribir de manera libre</i> , pero te comento que hace algunos años <i>conocí a una gran amiga que me enseñó a escribir y a gozar de la lectura y escritura, a partir de la metodología de relatos y narrativas</i> . Gracias a ella, terminé mi tesis de maestría en un cerrar y abrir de ojos.	Menciona la ausencia de asesoría. Contrasta con las enseñanzas de otra persona. Usa expresiones que sugieren disfrute de la escritura académica en su tesis de posgrado.
	2. Las experiencias que me ha dejado trabajar con ella son <i>satisfactorias</i> , pero también aprendí que como asesora debo y tengo el compromiso, no sólo de <i>ayudarlos a construir un trabajo de investigación</i> , sino también a motivarlos y acompañarlos en algunos momentos difíciles que se presentan en su andar cotidiano.	Describe acciones deseables en asesores.
	3. Es por ello que coincido en que el <i>acompañamiento</i> en la elaboración de la tesis, también tiene un principio de <i>solidaridad</i> y de <i>armonía</i> en la conformación de la relación que se constituye al iniciar un trabajo de asesoramiento.  Alba - jueves, 18 de junio de 2020, 21:44	Describe el papel del acompañamiento en la asesoría.
Leonora	4. Buena tarde Alba, Gracias por tu comentario. Así es Alba, a los tesisistas debemos <i>"también motivarlos y acompañarlos en algunos momentos difíciles que se presentan en su andar cotidiano"</i> . <i>Debo confesar que en ocasiones estoy tan inmersa en mis asuntos que olvido ese detalle</i> , como bien señalas, el acompañamiento en la elaboración de tesis es importante porque a partir de esa empatía con el tesisista podemos ayudar y aportar mucho para el logro de los objetivos planteados por éstos. Saludos Leonora - viernes, 19 de junio de 2020, 15:39	Cita a Alba y reitera la importancia del acompañamiento. Sus registros discursivos sugieren reflexión.
Facilitadora	5. Estimada maestra Leonora: Muchas gracias por tu presentación y por tu aporte. ¿Qué acciones implicaría esa pedagogía implícita? Tú que fuiste formada de ese modo ¿cómo dejarás a tus estudiantes "seguir su estilo"? Bienvenida! Facilitadora - viernes, 19 de junio de 2020, 15:41	Pide a Leonora explicitar actividades relacionadas con un concepto.

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 4. Diálogo entre docentes en el foro 1 sobre las características de las(os) asesores

Docente	Participación	Referencias textuales
Leonora	<p>1. Buena tarde. Gracias por su interés en mi aportación. Considero que las acciones de una pedagogía implícita, y como lo señala el autor, se encuentran aquellas que permiten al alumno descubrirse a sí mismo, esto es, dejar ser o dejar fluir su "yo" al redactar su trabajo y, a través del modelaje, la dirección y el acompañamiento del asesor, ser un coparticipante en esa aventura de llevar a cabo una investigación.</p> <p>Finalmente, en cuanto a dejar que el tesista aplique su propio estilo, pienso que buscaría la forma de motivarle a indagar en todos los ámbitos y recursos posibles acerca de su tema para que descubra por sí mismo qué existe en relación con su investigación.</p> <p>Saludos</p> <p>Leonora - viernes, 19 de junio de 2020, 15:49</p>	<p>Leonora describe actividades relacionadas con el concepto.</p>
Emma	<p>2. Algo que observo en tu experiencia sobre el actuar de tus asesoras de trabajo de titulación, considero que es el <i>reconocerse como la persona que pulirá el texto</i>, pues hay que reconocer que los estudiantes no suelen tener conocimientos teórico-metodológicos suficientes para la elaboración de este tipo de textos que permiten la obtención de un grado.[Fragmento omitido. Narra su proceso de titulación] todo fue muy bien hasta la revisión del borrador por parte del Síndico. En este punto, aclaro, que cuatro de las cinco personas que lo integraron me apoyaron mucho, dándome sus observaciones en corto tiempo, obtener las observaciones de la quinta persona fue muy complicado y más porque sólo me decía "<i>no me gusta tu trabajo</i>" pero <i>no me entregó observaciones por escrito ni fue capaz de indicarme exactamente qué tenía que modificar</i>, para mí fue decepcionante y frustrante, al grado de que regresé a mi lugar de residencia por sugerencia de mi directora, pensando que quizás no podría titularme, mientras ella fungía como <i>mediadora</i> para conseguir esa quinta firma que era la que estaba deteniendo el proceso.</p> <p>Ahora puedo decir que gracias a esa mediación, he llegado hasta donde estoy el día de hoy; sin embargo, al vivir en carne propia ese proceso y saber que <i>no todo depende del empeño o ganas del estudiante</i>, sino que en ocasiones hay que enfrentarse a todo un sistema, <i>me permite ser más empática con las dos chicas que estoy asesorando en este momento</i> y por ello considero que el asesor debe generar motivación en el asesorado para que el proceso pueda llegar a buen fin.</p> <p>Saludos a todos</p> <p>Emma - viernes, 19 de junio de 2020, 20:40</p>	<p>Describe la posibilidad de que el asesor participe en la escritura del texto.</p> <p>Describe el papel de su asesora como mediadora.</p> <p>Argumenta que titularse no depende solo de la escritura académica.</p> <p>Describe sus características como asesora.</p>

Fuente: Elaboración propia.

actividades que implica la asesoría. Para ellas, los asesores son personas con fortalezas y debilidades, que apoyan y animan, dejan escribir según el estilo, enseñan a gozar de la lectura y escritura, muestran metodologías, acompañan en momentos difíciles, crean una relación de solidaridad y armonía, coparticipan de la investigación. Incluso pulen los textos y median en la relación con otros sinodales o en los trámites administrativos. En síntesis, la asesoría implica impulsar, aconsejar, animar, enseñar a escribir y gozar de la escritura, ayudar, motivar, acompañar, modelar y coparticipar. Esta serie de actividades reconfiguran y amplían la figura identitaria del asesor (Gee, 2011), pues modifican la imagen institucional de quien “dirige” la elaboración de un trabajo a quien “acompaña” el proceso de elaboración, incluso en situaciones personales o familiares.

Los eventos sugieren que el foro permite compartir experiencias personales pasadas (Gee y Green, 1998), a partir de las cuales las profesoras analizan sus acciones actuales. Leonora señala “creo que así lo debo de hacer también”, e identifica el modo implícito de asesorar que vivió y reconoció en la lectura sobre pedagogía implícita en el segmento 6 del segundo evento.

Las docentes también analizan su práctica a partir de los comentarios de sus colegas. Por ejemplo, Alba señala su compromiso de acompañar y motivar a los estudiantes de manera solidaria y armónica en el segmento 3; Leonora se percata de su olvido de acompañar a los estudiantes en momentos difíciles a raíz del comentario de Alba en el segmento 4; o Emma reconoce que es empática con los estudiantes a partir de la experiencia vivida en el segmento 2 de la Tabla 4.

La oportunidad de aprendizaje que brinda esta reflexión conjunta en el foro se evidencia en la manera en que la socialización de experiencias abre un espacio explícito de re-

flexión y análisis sobre la práctica (Schön, 1998), dado que permite a las docentes cuestionar sus actuaciones y las de otros, y conlleva la posibilidad de reorientar la acción futura (Gee, 2011). Asimismo, la relación intertextual establecida con conceptos de la lectura del taller y aquellos mencionados por otras docentes, como la pedagogía implícita, sugiere que los docentes están nombrando y teorizando aspectos de la práctica docente (Mazzotti, 2009).

Se aprecia que las docentes hacen cosas con el discurso como cuestionar y validar aspectos socialmente relevantes (Gee, 2011). De esta manera, el análisis de los fragmentos ratifica el valor de las experiencias vividas en el pasado y abre la posibilidad de construir aprendizajes presentes a través de la interacción y el diálogo (Gee, 2011; Gee y Green, 1998).

## Discusión

Esta investigación se originó a partir de la necesidad de analizar las oportunidades de aprendizaje sobre escritura académica generadas en los foros de un curso a distancia dirigido a profesores universitarios. A partir del análisis de un caso expresivo, se observó que la interacción permite que los docentes reconfiguren sus acciones pasadas y posibilidades de acción respecto a la asesoría y enseñanza de la escritura académica.

Los fenómenos interaccionales sugieren que los participantes teorizan su práctica docente, y cuestionan y reconfiguran la identidad institucionalizada del asesor. Estas acciones representan oportunidades de aprendizaje, debido a que permiten renegociar significados sobre escritura académica, y reflexionar sobre los modos de asesorar trabajos de titulación. Analizar y visibilizar estos puntos enriquecidos y las oportunidades de aprendizaje que representan supone una posibilidad para promover explícitamente ciertas acciones en la educación a distancia.



*“A partir del análisis de un caso expresivo, se observó que la interacción permite que los docentes reconfiguren sus acciones pasadas y posibilidades de acción respecto a la asesoría y enseñanza de la escritura académica.”*

### Reflexión y teorización de la práctica docente

La interacción en los foros permite a los docentes recordar, compartir y analizar sus experiencias. En las participaciones, comparten y analizan ejemplos a partir de lecturas propuestas, e introducen nuevos significados y explicaciones a su pensamiento docente. Este proceso reflexivo individual se despliega en un espacio que admite diferentes posturas y posicionamientos, en un foro que potencializa la naturaleza social del aprendizaje al ofrecer la posibilidad de reflexionar sobre la experiencia y la práctica (Schön, 1998).

Este proceso se observó cuando Leonora retomó el concepto de pedagogía implícita. Para los docentes participantes de este diálogo, la pedagogía implícita requiere acciones como modelar, acompañar, motivar y coparticipar de la escritura. La mención y discusión de este concepto permite reconocer que Leonora estableció en su participación una relación de intertextualidad con los materiales revisados en el curso, y que esta noción le permitió analizar y elaborar teorías o explicaciones sobre su práctica.

### Reconfiguración de la identidad del asesor

Se observó que las docentes cuestionaron y reconfiguraron la identidad institucionalizada del asesor. En el caso expresivo, la reflexión conjunta se originó a partir de que una docente compartió las experiencias vividas en su proceso de titulación. A partir de esta participación, otras docentes compartieron sus experiencias, y señalaron rasgos y acciones deseables en un asesor o una asesora. De este modo, reconfiguraron colectivamente y dieron sentido a los significados indefinidos sobre la asesoría pues, a pesar de que se establece como una función obligatoria del personal docente en la normatividad institucional, no se sabe con precisión las actividades que implica y los modos recomendables de desarrollarlas. Este significado permitió que las docentes nombraran y justificaran, a través de la narración, la relevancia de ciertas actividades como asesoras. El diálogo les ofreció una oportunidad de aprendizaje en tanto sugirió otras maneras de transformar sus palabras e ideas en acciones efectivas (Gee, 2011).

Esto sugiere que los participantes del curso a distancia contaron con una oportunidad no solo de aprender tareas o modos establecidos de proceder, sino también de construir nuevos significados alrededor de ciertas identidades institucionales (Gee, 2008b). Estos hallazgos sobre indicios de reconfiguraciones identitarias han sido poco documentados en estudios previos sobre significados en foros a distancia (Guerrero, 2023).

### Conclusiones

Esta investigación confirma que es posible identificar las oportunidades de aprendizaje de reflexión colectivas sobre escritura académica que se generan en los foros de un curso a distancia dirigido a profesores univer-

sitarios. A través de un diseño de investigación microetnográfico y del análisis del discurso con sustento etnográfico, se apreció cómo los docentes teorizan su práctica o reconfiguran identidades establecidas, lo cual representa oportunidades de aprendizaje.

Los resultados muestran la importancia de generar espacios colectivos de discusión a distancia, así como la necesidad de promover intencionadamente interacciones que permitan cuestionar las prácticas docentes cotidianas. El diseño microetnográfico permitió un acercamiento a las maneras específicas en las que los participantes modifican significados, lo que sugiere posibilidades para alentar o detonar discusiones o estrategias que impliquen de manera más activa a los participantes. Por ello, es pertinente que en los cursos a distancia los participantes socialicen experiencias y se promueva la discusión en torno a ellas para generar nuevas interpretaciones.

Esta presentación parcial de resultados tiene como limitación la imposibilidad de conocer las acciones posteriores de los docentes derivadas de este curso. Por ello, será necesario indagar la influencia de esta experiencia formativa en las prácticas de estos docentes, para conocer de qué maneras tiene lugar la materialización de este pensamiento en la práctica. A pesar de esta limitante, los resultados ofrecen insumos para enriquecer propuestas de formación de profesores, específicamente en la modalidad a distancia y en el campo de la escritura académica.

## Agradecimientos

Este trabajo se derivó del proyecto UNAM-DGAPA-PAPIME PE405620. Agradecemos a los docentes instructores y participantes en el proyecto. 

## Referencias

- Agar, M.** (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. Quil.
- Carlino, P.** (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-117. <https://doi.org/10.34096/sys.n16.5707>
- Carlino, P.** (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P., Iglesias, P. y Laxalt, I.** (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Castanheira, M., Yeager, B. y Green, J.** (2020). Tracing opportunities for learning across times, events, and configurations of participants: Interactional ethnography as a logic-of-inquiry. En M. Knobel, J. Kalman y C. Lankshear (Eds.), *Data Analysis, Interpretation, and Theory in Literacy Studies Research* (pp. 95-122). Myers Education Press.
- Celik, C. y Mangenot, F.** (2004). La communication pédagogique par forum: caractéristiques discursives. *Les Carnets Du Cediscor*, 8, 75-88. <https://doi.org/10.4000/cediscor.695>
- Dennen, V.** (2008). Looking for evidence of learning: Assessment and analysis methods for online discourse. *Computers in Human Behavior*, 24(2), 205-219. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.01.010>



- Dennen, V. y Paulus, T.** (2005). Researching “Collaborative Knowledge Building” in formal distance learning environments. *Computer Supported Collaborative Learning 2005: The Next 10 Years!*, 96-104. <https://doi.org/10.3115/1149293.1149307>
- Dorfman, M.** (2016). The micro-textual method as a tool for analysis of online forums in multicultural contexts. *Red-Revista De Educacion a Distancia*, 51, 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/547/54748503005.pdf>
- Ferreira, L. y Ribeiro, E.** (2013). Análise da discussão em fórum sobre a estratégia projetos de trabalhos com uso de TIC em um curso de licenciatura a distância. *Revista Brasileira de Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 13, 173-194. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4276>
- Friesen, N. y Hopkins, J.** (2008). Wikiversity; or education meets the free culture movement: An ethnographic investigation. *First Monday*, 13(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v13i10.2234>
- Gee, J.** (2008a). A Sociocultural Perspective on Opportunity to Learn. En P. Moss, D. Pullin, J. Gee, E. Haertel y L. Young (Eds.), *Assessment, Equity, and Opportunity to Learn* (pp. 76-108). Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511802157.006>
- Gee, J.** (2008b). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses* (3a ed.). Routledge.
- Gee, J.** (2011). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. Routledge.
- Gee, J. y Green, J.** (1998). Discourse Analysis, Learning, and Social Practice: A Methodological Study. *Review of Research in Education*, 23(1998), 119-169.
- Green, J. y Bloome, D.** (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. En J. Flood, S. Heath y D. Lapp (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts* (pp. 181-202). International Reading Association y MacMillan.
- Guerrero, I.** (2023). Significados sobre escritura académica en un curso de actualización docente a distancia. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 36, 85-112. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2836>
- Guerrero, R.** (2016). Concepciones sobre escritura académica de dos profesoras universitarias. Un estudio de caso. *Legenda*, 20(23), 237-261. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/download/9101/9062>
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. y Anderson, T.** (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of educational computing research*, 17(4), 397-431. <https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG>
- Hernández, G.** (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lave, J. y Wenger, E.** (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lea, M.** (2005). “Communities of Practice” in Higher Education. Useful Heuristic or Educational Model? En D. Barton y K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice. Language, power, and social context* (pp. 180-197). Cambridge University Press.

- Lea, M. y Street, B.** (2006). The "academic literacies" model: Theory and application. *Theory into Practice*, 45(4), 227-236. <https://www.jstor.org/stable/40071622>
- López, S., y Pedraza, C.** (2012). *Cambios en las representaciones y en las prácticas de docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica* [Tesis de maestría]. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/9954?show=full>
- Mallada, N.** (2016). Documentos institucionales y concepciones docentes: Lectura y escritura académicas en la Licenciatura en Bibliotecología de la Udelar. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de La Educación Superior*, 3(1), 46-53. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/77>
- Martins, I.** (2013). *La formación profesoral en alfabetización académica en la Universidad Simón Bolívar: un estudio de las transformaciones en los sistemas de creencias, representaciones y saberes de unos profesores sobre escritura académica* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53155/1/IMMV\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53155/1/IMMV_TESIS.pdf)
- Mazzotti, W.** (2009). Prácticas de enseñanza mediadas por la tecnología. Cómo enseñan los docentes en los foros de discusión de cursos que se desarrollan en modalidad a distancia. *Cuadernos de investigación educativa*, 2(16), 25-45. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6328449.pdf>
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J.** (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3a ed.). SAGE Publications, Inc.
- Mitchell, C.** (1984). Producing data. En R. Ellen (Ed.), *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct* (pp. 213-293). Academic Press.
- Montero, R. y Kalman, J.** (2018). Construcción de la flexibilidad en una universidad colombiana pública a distancia con modalidad virtual. *Revista de Educación a Distancia*, 58, 1-26. <https://doi.org/10.6018/red/58/8>
- Morán, L. y Álvarez, G.** (2012). Análisis textual-discursivo y pedagógico-discursivo de la interacción comunicativa en foros formativos online: sobre la articulación local de las intervenciones. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 15(1), 51-77. <https://doi.org/10.5944/ried.115.777>
- Patiño, L.** (2006). La escritura académica en la formación del docente universitario. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 125-133.
- Rourke, L. y Kanuka, H.** (2009). Learning in Communities of Inquiry: A Review of the Literature. *Journal of Distance Education*, 23(1), 19-48. <http://eric.ed.gov.ezproxy.bethel.edu/?id=EJ836030>
- Schön, D.** (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1a ed.). Paidós.
- Tuyay, S., Jennings L. y Dixon, C.** (1995). Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade classroom. *Discourse Processes*, 19(1), 75-110.