

La escritura de artículos de divulgación como estrategia de formación docente. Escribir para pensar la práctica

Jordi Domènech-Casal

Universitat Autònoma de Barcelona. <https://orcid.org/0000-0002-7324-0000>

Artículo original. Recibido: 28/01/2022. Aceptado: 19/04/2022. Publicación avanzada: 19/09/2022. Publicación: 02/01/2023.

Datos del autor: Facultat d'Educació. Edifici G5, Despatx 17. Plaça del Coneixement, 08193 Bellaterra (Barcelona), España. Correo para la correspondencia: jdomenech@uab.cat, jdomen44@xtec.cat

Resumen

INTRODUCCIÓN. La formación del profesorado debe atender su capacidad de relacionar el conocimiento pedagógico paradigmático (los marcos teóricos), el conocimiento pedagógico narrativo (vinculado al desarrollo de la identidad docente) y la práctica docente. Las actividades de comunicación didáctica (lectura y escritura) se han propuesto como vías para la formación del profesorado.

MÉTODO. En este artículo se describe y analiza el desarrollo de una actividad de formación de profesorado en activo que consiste en la escritura de artículos de divulgación didáctica, basándose en los resultados de una encuesta al profesorado participante y la observación y análisis de sus producciones.

RESULTADOS. Se describen las percepciones del profesorado sobre la acción formativa con relación al desarrollo de marcos teóricos, reflexión sobre la práctica, e identidad docente.

DISCUSIÓN. Se proponen vías de activación de la escritura de artículos como vía de profesionalización.

Palabras clave

formación del profesorado, investigación-acción, escritura, conocimiento paradigmático, conocimiento narrativo

Referencia recomendada

Domènech-Casal, J. (2023). La escritura de artículos de divulgación como estrategia de formación docente. Escribir para pensar la práctica. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1344/reire.40365>

© 2023 El autor. Este artículo es de acceso abierto sujeto a la licencia Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons, la cual permite utilizar, distribuir y reproducir por cualquier medio sin restricciones siempre que se cite adecuadamente la obra original. Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Títol (català)

Escriure articles de divulgació com a estratègia de formació docent. Escriure per pensar la pràctica

Resum

INTRODUCCIÓ. La formació del professorat ha d'atendre la capacitat de relacionar el coneixement pedagògic paradigmàtic (els marcs teòrics), el coneixement pedagògic narratiu (vinculat al desenvolupament de la identitat docent) i la pràctica docent. Les activitats de comunicació didàctica (lectura i escriptura) s'han proposat com a vies per a la formació del professorat.

MÈTODE. En aquest article es descriu i s'analitza el desenvolupament d'una activitat de formació de professorat en actiu basada en l'escriptura d'articles de divulgació didàctica, sobre la base dels resultats d'una enquesta al professorat participant i l'observació i l'anàlisi de les seves produccions.

RESULTATS. Es descriuen les percepcions del professorat sobre l'acció formativa amb relació al desenvolupament de marcs teòrics, reflexió sobre la pràctica, i identitat docent.

DISCUSSIÓ. Es proposen vies d'activació de l'escriptura d'articles com a via de professionalització.

Paraules clau

formació del professorat, recerca-acció, escriptura, coneixement paradigmàtic, coneixement narratiu

Title (English)

Writing dissemination articles as a strategy for teacher training. Writing to think practices

Abstract

INTRODUCTION. Teacher training must address the ability to relate paradigmatic pedagogical knowledge (the theoretical frameworks), narrative pedagogical knowledge (linked to the development of teaching identity) and teaching practice. Didactic communication activities (reading and writing) have been proposed as ways to train teachers.

METHOD. This article describes and analyses the development of an active teacher training activity based on the writing of didactic dissemination articles, based on the results of a survey of participating teachers and the observation and analysis of their productions.

RESULTS. The teachers' perceptions of training are described in relation to the development of theoretical frameworks, reflection on practice, and teaching identity.

DISCUSSION. We propose ways to activate the writing of articles as a way of professionalization.

Keywords

Teacher training, action-research, writing, paradigmatic knowledge, narrative knowledge

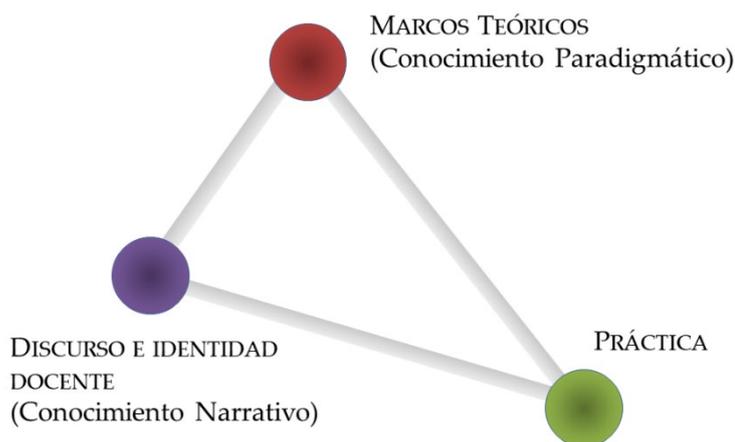
1. Introducción

Vivimos un momento interesante en la construcción del oficio docente. La educación es objeto de atención en la prensa no especializada, se discuten en tertulias los objetivos que persigue y los resultados que obtiene la escuela. Las redes sociales y jornadas educativas debaten alrededor de las emociones, la innovación, la memorización y la necesidad de una educación “basada en pruebas” (Ruiz, 2020). Existe una sana crítica a la presencia de pseudociencias educativas y un comprensible rubor en entornos innovadores por haber pretendido dar a las nuevas tecnologías y la neurociencia un alcance didáctico y pedagógico que en realidad no tenían.

Y todo eso está acelerando la reflexión sobre la desconexión crónica entre tres puntos: la Práctica en las aulas, el Discurso e identidad docente (o Conocimiento Narrativo), y el Conocimiento Paradigmático —lo que como comunidad sabemos sobre cómo aprendemos— (Contreras et al., 2019). Podemos representarlos como nodos de un triángulo e imaginar cómo distintos triángulos (isósceles, escaleno, rectángulo) corresponden a distintos grados de cercanía entre estos nodos (Figura 1).

Figura 1

Propuesta de nodos para la formación de profesorado



Estos tres nodos son representativos de distintas visiones sobre las prácticas para la formación docente. Por un lado, varios autores proponen que las prácticas para la formación docente deberían ser prácticas empoderadoras y en un cierto sentido emancipadoras y orientadas a la acción, que permitan al docente articular su profesionalización desde la práctica en el aula mediante la investigación-acción, la interacción entre iguales y la conexión horizontal con otros actores, vinculándose al nodo de la Práctica en la Figura 1 (Barba-Martín et al., 2016; Carr, 2002; Forner, 2000; Hargreaves y Shirley, 2012; Imbernón, 2002; Perrenoud, 2010). En estas aproximaciones, los docentes actúan como investigadores de su propia práctica, vinculando esta actividad a la capacidad de provocar mejoras, de modo que algunos autores proponen lo que podrían llamarse “espirales reflexivas” que conectan entre sí ciclos compuestos por etapas desarrollo de planes, acción, observación de la acción y reflexión (Carr y Kemmis, 1988).

Por otro lado, otros autores inciden en que esas prácticas deben permitir establecer conexiones cordiales y sólidas con el Conocimiento Paradigmático, los marcos teóricos (Caparrós y Sierra, 2019) y los espacios donde se construye y difunde (grupos de investigación, publicaciones de didáctica y pedagogía). Espacios de conocimiento riguroso y contrastado que se sustenten en el conocimiento como conversación rigurosa y no en el mercado o

una visión consumista de metodologías y lemas (Ferri, 2020; Jiménez-Aleixandre, 2008; Meirieu, 2013). Podríamos llamar a ese conocimiento paradigmático los “Marcos”, vinculado al nodo de Marcos Teóricos en la Figura 1.

En tercer lugar, algunos autores añaden que deben ser prácticas que ayuden al docente a construir su propio discurso e identidad docente (Hargreaves y Shirley, 2012; Meirieu, 2013), lo que hemos definido como Conocimiento Narrativo. Elaborar una narración consciente de su propio proceso de aprendizaje, explicitar “desde dónde” mira las prácticas y los marcos educativos y cómo integra eso en su identidad docente (Andreis, 2013; Contreras et al., 2019). La formulación de esta mirada propia, consciente de ser una narración subjetiva (personal o compartida). Esto suele articularse mediante “diarios de aprendizaje” o portafolios (Barrett y Garrett, 2009). En contraste con los “Marcos”, podríamos llamar “Foco” a esa conexión con el discurso y la mirada propia, y se ubicaría como parte del nodo de “Discurso e identidad docente”.

Y aunque se ha insistido mucho en la importancia de esos tres nodos y en la necesidad de un rol activo del profesorado en ellas (Guisasola et al., 2001; Perrenoud, 2010; Zeichner, 1993), las prácticas de formación del profesorado —tanto la inicial universitaria como la formación continua— suelen continuar centradas en transmitir el Conocimiento Paradigmático en lugar de conseguir que los docentes se doten de estrategias para conectar esos tres nodos. Por ejemplo, es habitual que en la formación continua no se ofrezca bibliografía o no enseñen formas prácticas de conectar con ella (Carro, 2000). Igualmente, aunque en la formación inicial sea frecuente pedir a profesorado en formación inicial la búsqueda, lectura y recensión de artículos, esas actividades raramente emergen como resultado del análisis de una situación o práctica de aula real. Como no hay un espacio donde “coser” esta distancia y acercar esos nodos entre sí, el profesorado desarrolla la percepción que las publicaciones de didáctica o pedagogía —o, incluso, la Didáctica y la Pedagogía en sí— están alejadas de la práctica y no resuelven los problemas reales en el aula (Imbernón, 2002). Hay un enorme espacio entre el “docente imaginado” (el que conecta esos tres nodos) y las prácticas formativas que desarrollamos para llegar a él.

La reflexión y comunicación alrededor de artículos de didáctica es una vía de enculturación en una comunidad de práctica (Jiménez-Aleixandre, 2008) que puede ser realmente útil para la interconexión entre esos tres nodos, si bien esto requiere de vías de trabajo que persigan explícitamente esa conexión. Una vía de trabajo que ha sido explorada en la literatura es la articulación de actividades de lectura y discusión de artículos de didáctica por parte de los docentes, en lo que pueden llamarse “Seminarios de lectura” o “Journal Clubs” (Diego y Álvarez, 2022; Newswander y Borrego, 2009), una aproximación profesionalizadora que se usa con éxito en otras profesiones, como la medicina (Aweid et al., 2022). Aportaciones de otros autores (Domènech-Casal, 2016; Perines, 2018; Tallman y Feldman, 2016) muestran que esas actividades desarrollan aspectos fundamentales de comunidad de práctica, como el aprendizaje, el significado compartido y la identidad docente, si bien existen obstáculos, particularmente por la falta de referentes teóricos y desconocimiento del género lingüístico de las publicaciones de didáctica (Sanmartí, 2008).

También varios autores proponen la participación del profesorado en la escritura de textos de reflexión sobre la práctica, como diarios del docente, etnografías, artículos de didáctica (Andreis, 2013; Barba et al., 2014; Moon, 2006; Reyes-Angona y Fernández-Cárdenas, 2014). Esta estrategia se ha valorado positivamente, no solo como vía para la formación y la conexión entre los Marcos y las Prácticas, sino también como herramienta de difusión y transferencia (Greenwood, 2000) y construcción de conocimiento e identidad docente (Pañagua et al., 2019). Aun así, una parte importante del profesorado encuentra dificultades para participar en la escritura y comunicación de innovaciones principalmente por la falta de fundamentación teórica, y aspectos prácticos de la redacción escrita del trabajo realizado (Oliva, 2011, 2012).

La falta de conocimiento del género lingüístico del artículo de didáctica aparece en ambas estrategias (lectura y escritura) como un obstáculo para desplegar la comunicación de artículos de didáctica como vía para interconectar los tres nodos descritos.

Nos propusimos desarrollar una experiencia de formación del profesorado que tratara de forma explícita la estructura lingüística de los artículos de didáctica. La experiencia se basa en acompañar al profesorado en su proceso de escritura y análisis de su propia práctica, de una forma conectada con el desarrollo de marcos pedagógicos y una mirada docente.

Los objetivos de este artículo son:

- Presentar una experiencia del uso de procesos de escritura de artículos de didáctica como herramienta formativa.
- Describir las percepciones del profesorado en relación con la escritura de artículos de didáctica como herramienta formativa (expectativas y valoración).

2. Metodología y descripción de la experiencia

2.1. Contexto y diseño de la experiencia

La experiencia de formación de profesorado se realizó en forma de un curso de seis sesiones de acompañamiento para la escritura de artículos de divulgación didáctica a partir de experiencias didácticas de los propios participantes (Figura 2).

La propuesta formativa se estructura como un acompañamiento a la escritura de un artículo por parte de cada participante, a lo largo de varias sesiones. Las sesiones siguen el orden de los apartados de un artículo de divulgación didáctica (Introducción, Descripción de la Experiencia, Resultados, Discusión y Conclusiones). En cada sesión se presentan aspectos concretos de la estructura y estrategias de escritura y se encarga como tareas para la siguiente sesión la escritura de ese apartado del propio artículo. De ese modo que cada participante avanza de forma paulatina y estructurada en la escritura de un artículo sobre su práctica (actividad Sala de Escritura) con el apoyo de una plantilla elaborada *ad hoc* (disponible en <https://cutt.ly/HbD3L2a>). También se proponen a los participantes estrategias de búsqueda de artículos de didáctica, y como tarea paralela, los participantes deben buscar, leer y comentar artículos de otros autores relacionados temáticamente con el artículo que están escribiendo, construyendo así un conjunto de referencias propio (actividad Sala de Lectura). Las dos actividades (Sala de Escritura y Sala de Lectura) se realizan en sendos foros en los que cada participante inicia un hilo y se contesta a sí mismo a lo largo de las Sesiones. Esto tiene el objetivo de poder apreciar la progresión, a modo de portfolio, y también que todos los participantes tengan acceso a los progresos de sus compañeros. Cada sesión se inicia con la revisión y EvaluaciónF (comentario formativo y consejos de mejora) del docente de las producciones de los participantes. Se detallan en la Figura 2 el contenido de cada una de las sesiones (con acceso completo a los materiales de cada sesión) y las Tareas de la Sala de Lectura y Sala de Escritura.

Figura 2

Diagrama de flujo de las etapas y contenidos de la propuesta formativa

| SESIÓN | CONTENIDOS Y MATERIALES | SALA DE LECTURA | SALA DE ESCRITURA |
|--------|---|--|--|
| 1 | <p>Presentación de los participantes y breve narración de motivaciones.</p> <p>Tipos de publicaciones de didáctica: artículos de divulgación e investigación. Presentación de la plantilla.</p> <p>Bases de datos de revistas y acceso a los artículos.</p> <p>Estructura del artículo de didáctica: presentación de plantilla.</p> <p>Tipos de experiencias (de una sesión, de una UD, de aula, de estructuración de un programa anual o centro educativo...) y formatos (análisis, narración...).</p> <p>Criterios de Publicabilidad de una experiencia (reproducible, curricular, autocrítica, ética, transparente, enmarcada y útil).</p> <p>Acceso a los materiales: https://bit.ly/3uWbzxZ</p> | <p>Elegir una temática/experiencia sobre la que queremos escribir.</p> <p>Buscar y comentar 2 artículos de otros autores sobre el tema.</p> | <p>Resolver tres rompecabezas ordenando los fragmentos de 3 artículos de didáctica.</p> |
| 2 | <p>Análisis conjunto de las producciones de los participantes y <i>EvaluaciónF</i> compartida.</p> <p>Presentación de la estructura de la introducción de un artículo y análisis de la introducción de distintos artículos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Urgencia y oportunidad. <i>¿Por qué es importante?</i> • Marcos de referencia: <i>¿Qué se sabe?</i> Marcos científicos y pseudocientíficos. • Foco: <i>¿Cómo miramos? ¿Qué nos interesa?</i> <p>Acceso a los materiales: https://bit.ly/3rFmr0Z</p> | <p>Buscar 2 artículos de otros autores sobre el tema sobre el que queremos escribir y analizar sus Marcos, Focos y Urgencia y oportunidad.</p> | <p>Escribir un borrador de introducción, definiendo el Marco, Foco, Urgencia y oportunidad de nuestra experiencia.</p> |
| 3 | <p>Análisis conjunto de las producciones de los participantes y <i>EvaluaciónF</i> compartida.</p> <p>Presentación de modos de describir de la experiencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto (participante, tipo de actividad,...) • Narración (formas de presentación: tablas, esquemas, materiales,..) <p>Acceso a los materiales: https://bit.ly/3XHHp1</p> | <p>Buscar 2 artículos de otros autores sobre el tema sobre el que queremos escribir y analizar sus Contextos y Narraciones.</p> | <p>Escribir un borrador de descripción, definiendo el Contextos y la Narración.</p> |
| 4 | <p>Análisis conjunto de las producciones de los participantes y <i>EvaluaciónF</i> compartida.</p> <p>Presentación de modos de presentar Resultados y conclusiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resultados (instrumentos, cuestionarios, transcripción de conversaciones, gráficos, fotografías,...). • Conclusiones, técnicas para la coherencia (listados, títulos fantasma...) y criterios (útiles, autocríticas, honestas, aplicables y concretas). <p>Acceso a los materiales: https://bit.ly/3xEQikU</p> | <p>Buscar 2 artículos de otros autores sobre el tema sobre el que queremos escribir y analizar sus Resultados y conclusiones.</p> | <p>Escribir un borrador de Resultados y Conclusiones. Revisión de la coherencia global.</p> |
| 5 | <p>Análisis conjunto de las producciones de los participantes y <i>EvaluaciónF</i> compartida.</p> <p>Presentación sobre el proceso de publicación y estrategias de difusión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título, palabras, clave y resumen. • Autorías, citas y agradecimientos. • Aspectos éticos y derechos de imagen (fotografías,...). • Accesibilidad de los materiales. • Adecuación al formato de las revistas y Revisión (compañero crítico). • Gestión del proceso de envío, revisión, galeradas y difusión (listados de difusión, ...) <p>Acceso a los materiales: https://bit.ly/3MAvF75</p> | <p>Leer y comentar como compañero crítico 2 borradores de artículos de otros participantes en el curso.</p> | <p>Adecuar al formato de la revista. Completar Título, palabras clave y resumen.</p> |
| 6 | <p>Organización y logística para la escritura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calendario y fragmentación en tareas parciales. • Criterios para la escritura en equipo. • Estrategias para evitar bloqueo (despensa, relecturas, carga cognitiva,...). <p>Acceso a los materiales: https://bit.ly/3MiN43T</p> | | <p>Elaborar el calendario de escritura para completar el proceso.</p> |

Las sesiones de EvaluaciónF se estructuraron de modo que el docente del curso compartía las distintas producciones y las comentaba de forma abierta para todos los asistentes, con dos objetivos: 1) visualizar buenas ideas y errores a partir de las propias producciones de los participantes; 2) ofrecer al alumnado la oportunidad de presenciar evaluaciones de artículos de otros participantes, de distintas tipologías al propio.

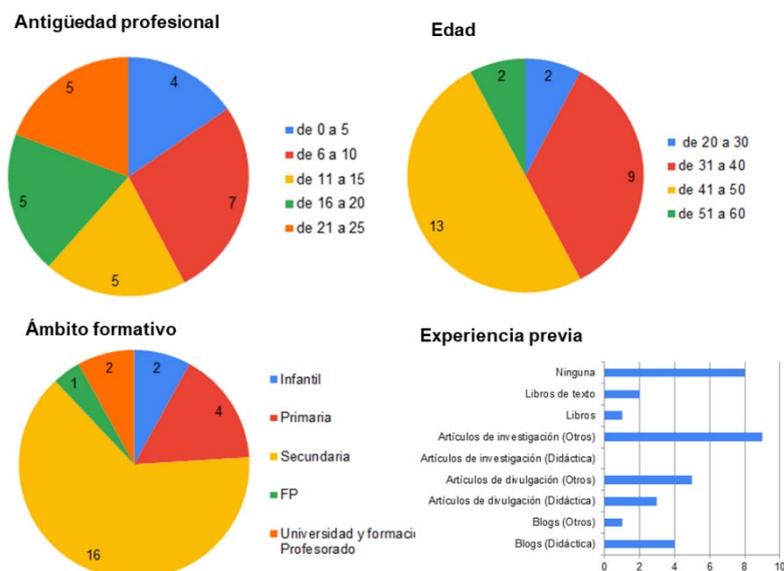
Se hicieron dos ediciones del curso, estructurado en sesiones quincenales tal como se describe en la Tabla 1. La primera edición (2019-2020) se vio afectada por la crisis COVID-19: las sesiones 1 y 2 pudieron realizarse de forma presencial y las siguientes tuvieron que realizarse de forma virtual sincrónica compactada (fusionando las sesiones 3 y 4 y las sesiones 5 y 6). La segunda edición (2020-2021) se realizó completamente a través de una plataforma Moodle de forma virtual mixta: sincrónica (mediante videoconferencias para los eventos de EvaluaciónF) y asincrónica (mediante vídeos y fórums donde presentar los materiales y tareas en cada sesión).

2.2. Muestra y recogida de datos

Al final de la actividad, se propuso a los participantes rellenar una encuesta (disponible en: <https://forms.gle/mdv2Jmm3f7oUBHDz6>), que contestaron un total de 26 participantes (11 de la primera edición y 15 de la segunda), que contenía ítems a valorar en escala Likert (1-5: Nada de acuerdo – Muy de acuerdo) y la introducción de respuestas breves a preguntas de respuesta abierta sobre el perfil del participante y distintos aspectos del diseño de la propuesta. Los 26 participantes (16 mujeres y 10 hombres) fueron docentes en activo, mayoritariamente de secundaria y de entre 41 y 50 años (Figura 3). El grupo presentaba una gran heterogeneidad en lo que respecta a la antigüedad profesional y destaca el hecho que 9 de los participantes habían ya escrito anteriormente artículos de investigación en otros campos, y 5 de ellos artículos de divulgación en didáctica (Figura 3).

Figura 3

Descripción de la antigüedad profesional, edad, ámbito formativo y experiencia previa en escritura del profesorado participante



A continuación, comentamos el desarrollo de la experiencia junto con los resultados de la encuesta.

3. Resultados

En lo relativo a las motivaciones para participar en la formación, 8 de los participantes expresaron un objetivo técnico o personal de escribir experiencias propias (“Saber por dónde empezar para poder publicar experiencias”), 7 el de adquirir marcos pedagógicos para analizar su práctica (“Tener una base pedagógica que me ayude a pensar sobre lo que hago”), y otros 8 una combinación de ambos. Los 3 participantes restantes expresaron motivaciones relativas a la exploración de nuevos espacios de desarrollo profesional (cómo funciona el mundo de la publicación en didáctica o crecimiento profesional): “Conocer el mundo de los artículos pedagógicos”. Es interesante en este sentido el hecho que una de las participantes —con experiencia en artículos de investigación en didáctica— ve en el curso sobre los artículos de divulgación una vía para salir del formalismo académico y encontrar su propia voz al hablar de didáctica, lo que hemos descrito como Conocimiento Narrativo en la introducción.

3.1. Progresión del curso

En los dos primeros módulos, 12 participantes presentaron algunas dificultades para identificar la experiencia sobre la que querían reflexionar y escribir, y en particular en lo relativo al Foco (esto es, el objetivo del artículo) y el Marco Teórico: “He ido con retraso porque no sabía muy bien qué escribir (porque no quería escribir sólo una cosa) ni qué decir. Elegir un foco ya me ha costado mucho tiempo”, “El Marco se necesita mucho tiempo para poder desarrollarlo”.

Respecto al Foco, en la mayoría (16) de las producciones iniciales de los participantes se produjeron confusiones entre el objetivo de aprendizaje de la actividad didáctica (por ejemplo: aprender a analizar fuerzas a partir de fenómenos), la actuación concreta (usar simuladores y laboratorios virtuales) y el objetivo del artículo (por ejemplo: analizar la utilidad de simuladores y laboratorios virtuales). Igualmente, algunos de los participantes hacían propuestas que apuntaban solo a la narración de una experiencia en todos sus aspectos, sin priorizar una mirada o Foco específico. Las primeras lecturas y EvaluacionesF consiguieron resolver estas concreciones y emergió como resultado la distinción entre distintos tipos de Focos: preguntas descriptivas o de análisis (qué dificultades tiene el alumnado, qué tipos de respuestas da...) o preguntas relativas al diseño (cómo conseguir... cómo enseñar... qué utilidad tiene...), aunque puedan convivir en un mismo artículo. Igualmente, resultó útil como ejemplificación la actividad de reconstrucción de rompecabezas con fragmentos de artículos, como contexto de conversación para distinguir esos distintos elementos de una introducción: “Iniciar con el análisis y lectura conjunta de artículos me ha ayudado a situar sus partes”.

En lo relativo a la descripción de los Resultados, algunos de los participantes destacaron como una aportación interesante al diseño de las actividades el hecho que, al pretender usar una prueba o actividad de evaluación del alumnado como instrumento de investigación, esto transformaba y mejoraba el diseño de la propia prueba o actividad didáctica (incluso desde la perspectiva de evaluación).

En la encuesta realizada entre los participantes (Figura 4), la mayoría de ellos valora muy positivamente los 6 módulos, pero en especial el módulo 2 (relativo a la escritura de la Introducción de un artículo), destinado a las distinciones sobre Urgencia y oportunidad, Marco y Foco. El módulo que ha obtenido una menor valoración es el último módulo, destinado a la gestión del tiempo y planificación para la publicación de artículos, que algunos participantes concretos proponen que se anticipe al inicio de la formación, para visualizar desde el inicio la complejidad del proceso de escritura.

3.2. Valoración de las herramientas y dinámicas

En relación con las estrategias didácticas usadas, los participantes valoran especialmente los consejos prácticos, las presentaciones teóricas por parte del docente, la plantilla y la revisión individual final (Figura 4). “La plantilla de escritura es muy interesante porque da un marco inicial de trabajo, y permite estructurar el grueso del artículo”. Los aspectos que menor valoración reciben son la EvaluaciónF (Feedback) y la Dinámicas (actividades de reconstrucción de textos o de coevaluación), si bien en los comentarios de los participantes esto aparece matizado, pues se argumenta precisamente que el EvaluaciónF es una estrategia muy útil, y que debería dedicársele más tiempo: “Compartir tu artículo con los demás y recibir un Evaluación constructiva por parte de los compañeros/as y el formador. Sin embargo, también ver los artículos de los demás y tener la posibilidad de hacerle comentarios constructivos”, “El hecho de dar Evaluación individual a las sesiones era muy positivo, pero a veces las sesiones se convertían en bastante largas”, “Hacer más sesiones sincrónicas y en un horario a partir de las seis de la tarde. Para poder hacer más acompañamiento a todo el mundo y continuar haciéndolo tal como ya se ha hecho”. Esta aparente contradicción se explica porque debido al gran número de participantes, las sesiones de EvaluaciónF se hicieron excesivamente largas (hasta 1h y media de duración) y los participantes recomiendan hacerlas en grupos de participantes más pequeños (es decir, mantener la EvaluaciónF como actividad compartida, pero en pequeños equipos de 5-6 participantes). Esta mención al tiempo necesario se hace por parte de varios participantes también de forma general: “Pienso que este es un proceso o debe ser un proceso lento”, “Vivo esta formación como ‘la entrada a’, lejos de sentirme haber profundizado”.

De forma general, los participantes valoran muy positivamente (entre 4 y 5) la estructuración de la formación como un acompañamiento en el proceso de escritura: “Escribir el artículo me ha parecido interesante ya la vez complejo porque te lleva automáticamente a revisar la práctica y tu paradigma”, “Es una formación muy encaminada a la acción y creo que en mi caso ha sido muy positivo. Si no lo hubiera hecho, dudo que hubiera escrito el artículo”.

3.3. Valoración de los resultados

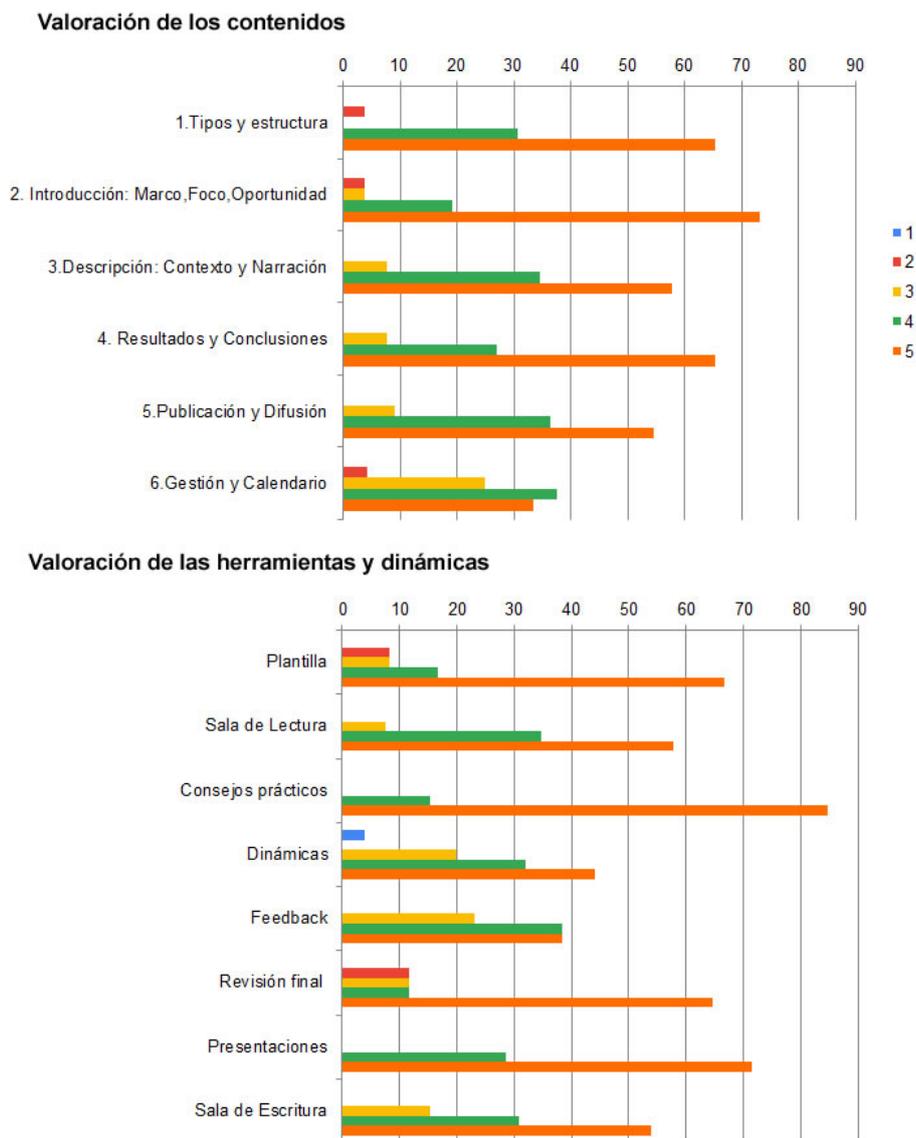
Al pedir a los participantes una valoración de los aprendizajes generados (Figura 5), los participantes destacan especialmente la aportación de la estrategia de formación sobre la reflexión sobre la propia práctica y el acceso a la lectura de artículos.

También destacan los aprendizajes en lo referente a la escritura de artículos en sí misma, y la vinculación a marcos pedagógicos de referencia: “Esta formación ha hecho que tenga más herramientas y me ha ofrecido nuevas maneras de encontrar referencias, de trabajar con terminología y conceptos que no conocía, al tiempo que me ha animado a ser yo quien proponga ideas y planteamiento que quizá pueden interesar a otros profesores”, “Tengo la sensación de que he profundizado en el conocimiento de lo que se conoce sobre la modelización matemática, y es interesante”.

La mejora del diseño de actividades ha recibido un apoyo más dispar (si bien el 70 % de participantes valoran este ítem con un 4 o un 5), y varios de los participantes ven sentido a una recomendación que se ha dado de forma repetida durante la formación, la de escribir mientras se diseñan o aplican actividades o experiencias: “Ahora veo mucho más adecuado escribir un artículo cuando esté en medio de un proyecto”, “me ha ayudado de una forma (sobre todo a repensar la práctica docente y la elaboración de actividades)”, “Empezar un artículo que me ha servido para generar una UD que quiero utilizar (y a poder ser, escribir el artículo cuando lo haga)”. El desarrollo de una identidad profesional como aprendizaje generado recibe un apoyo de 4 o 5 de sólo el 50 % de los participantes, y las menciones a esta componente de aprendizaje en los comentarios son más bien escasas.

Figura 4

Valoración de los participantes de los distintos módulos y herramientas formativas

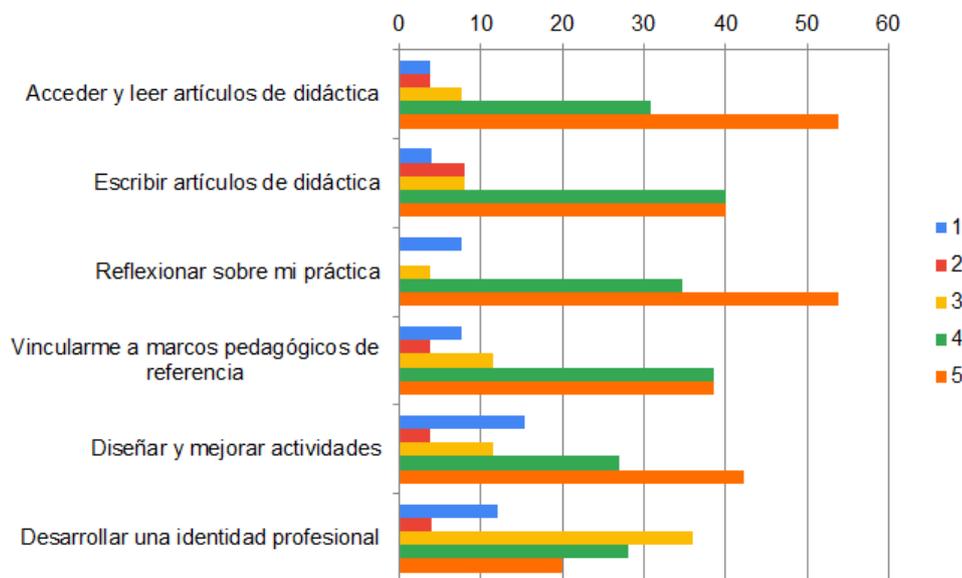


Nota. Valoración en escala Likert (1-5). Se expresa el porcentaje de participantes que eligieron cada puntuación.

Como resultado de la experiencia, 24 de los 26 participantes encuestados consiguieron articular una propuesta de artículo en etapa de esquema o borrador (un total de 21 artículos porque 3 parejas de trabajo se inscribieron para escribir en coautoría). En total se estructuraron 4 artículos sobre el desarrollo de marcos de trabajo en centros educativos, 2 sobre investigaciones didácticas y 15 sobre actividades de aula concretas, abarcando distintas temáticas: análisis de la aplicación de actividades de matemáticas, del proceso de 5 cursos de construcción de la línea pedagógica de un centro educativo, de una actividad de indagación en educación sobre seres vivos en infantil... Al ser preguntados sobre el resultado del proceso de escritura, 10 de los participantes afirmaron que enviarían su artículo para ser publicado. Del resto de participantes, 8 afirmaron que después de un poco de trabajo adicional podrían enviarlo, y el resto afirmaron que no enviarían el artículo para su publicación, de los cuales 3 identificaron como objetivo conseguido disponer de herramientas para poder hacerlo en un futuro, “Tener las herramientas que quería ‘listo’ para cuando pueda escribir”, “Conocer el mundo de los artículos de didáctica, comenzar con a pensar en mi Foco”.

Figura 5

Auto-valoración de los aprendizajes conseguidos por parte de los participantes



Nota. Valoración en escala Likert (1-5). Se expresa el porcentaje de participantes que eligieron cada puntuación.

Al pedir a los participantes que tomaran una decisión como resultado de sus aprendizajes, la decisión de escribir artículos es la que menos apoyo recibe, mientras que las decisiones de “Leer artículos”, “Discutir sobre la práctica con otros docentes”, “Formarse sobre marcos pedagógicos o didácticos”, o , especialmente “Revisar los enfoques de mi práctica”, resultan en valores crecientes de apoyo: “Este proceso también me ayudará a reflexionar sobre mi propia práctica como maestra”, “Pensar sobre la práctica me ha ayudado a mejorarla”.

Considerando de forma conjunta las valoraciones y decisiones de los participantes, se observa que, a pesar de ser un curso sobre la escritura de artículos y que todos los objetivos son valorados positivamente, el objetivo de “Aprender a escribir artículos” es el objetivo de aprendizaje que menos valoración recibe por parte de los participantes y la decisión que menos toman los participantes, que priman otros aspectos, como la reflexión sobre la práctica o la conexión con marcos teóricos: “Me ha gustado mucho hacer el curso, y realmente cada día entiendo más la idea de escribir para pensar la práctica, ya que me apareciendo nuevos planteamientos a base de reflexionar sobre cómo lo escribiría en forma de artículo”.

4. Discusión y conclusiones

Las motivaciones —difundir experiencias propias, ampliar conocimientos sobre pedagogía...— y perfiles — experiencias previas, ámbito educativo...— de los participantes en la actividad de escritura son muy diversas, pero en su discurso prima en general la voluntad de consolidar o estructurar la reflexión didáctica sobre la práctica, el ámbito de secundaria y la franja de edad de entre 41 y 50 años, aunque esto puede depender de la difusión realizada para la actividad formativa. Varios de los participantes tienen experiencias previas con la publicación de artículos de investigación en otros campos, probablemente por etapas profesionales anteriores a la docencia. Esto sugiere que una vía de profesionalización de estos docentes con experiencia previa investigadora en otros campos puede ser ayudarlos a transferir sus habilidades y conocimientos investigadores —definición de problemáticas, análisis, comunicación...— a su nuevo campo profesional de la didáctica y la investigación-acción.

La identificación de distintos elementos de la introducción (Oportunidad, Marco y Foco) es la parte en la que más dificultades presentan los participantes, y al mismo tiempo la parte de la formación que valoraciones más altas recibe, indicando que este aspecto requiere atención especial en formaciones de este tipo. Igualmente, se ha observado, como por parte de otros autores (Oliva, 2012), la dificultad para diferenciar los objetivos de la actividad didáctica (objetivos de aprendizaje para el alumnado) de los objetivos del artículo (analizar o investigar un aspecto concreto de la aplicación de la actividad didáctica).

El profesorado valora especialmente estrategias como la Evaluación formativa (EvaluaciónF) y final, los consejos prácticos y las plantillas de apoyo, junto con la presentación estructurada de técnicas y herramientas. La disponibilidad de más tiempo pausado y comentario de lecturas de artículos es una necesidad compartida de forma general para que un proceso de escritura tenga éxito. Las valoraciones y decisiones de los participantes sugieren que el curso sobre escritura de artículos actúa realmente como algo instrumental para promover la reflexión sobre la práctica y marcos teóricos (Figura 6).

Consideramos que esta actividad y las actividades de escritura de artículos de didáctica en general permiten establecer un puente entre los tres nodos mencionados en la introducción (práctica, marcos teóricos e identidad docente), en particular los dos primeros. En lo referente a la identidad docente, consideramos que la actividad discursiva de escribir didáctica puede promover la convivencia de formas de conocimiento de “pensamiento paradigmático”, basado en la lógica argumentativa, y las formas de “pensamiento narrativo” (Contreras et al., 2019) y el desarrollo de esa identidad docente (Tallman y Feldman, 2016). Aun así, hay un sesgo en este tipo de actividades: sólo docentes que están desarrollando o han desarrollado una identidad profesional se inscribirían en un curso de este tipo.

Esto nos lleva a pensar que probablemente, además de crear cursos específicos sobre escritura didáctica, una estrategia útil podría ser incluir cápsulas de escritura de experiencias propias en formaciones sobre otras temáticas. O incluso en el acompañamiento a los planes de innovación en los centros educativos, como vía para definir y consolidar líneas de actuación y perspectivas (si tenemos que escribir juntos un artículo sobre una experiencia, esto requerirá un debate sobre qué tipos de actuaciones llevamos a cabo, lo que implica definir estos tipos —como Marco— y aclarar los propósitos —como Foco—. Esto puede permitir que la actividad de escritura actúe como núcleo dinamizador de una perspectiva compartida sobre la profesión, lo que otros autores (Wenger et al., 2002) denominan comunidades de práctica. En este sentido, quizás pueda ser más útil incluir actividades de escritura en docentes que *ya estén* trabajando juntos que desarrollar formaciones sobre escritura en la que cada docente participa de forma individual sin negociar significados con otros.

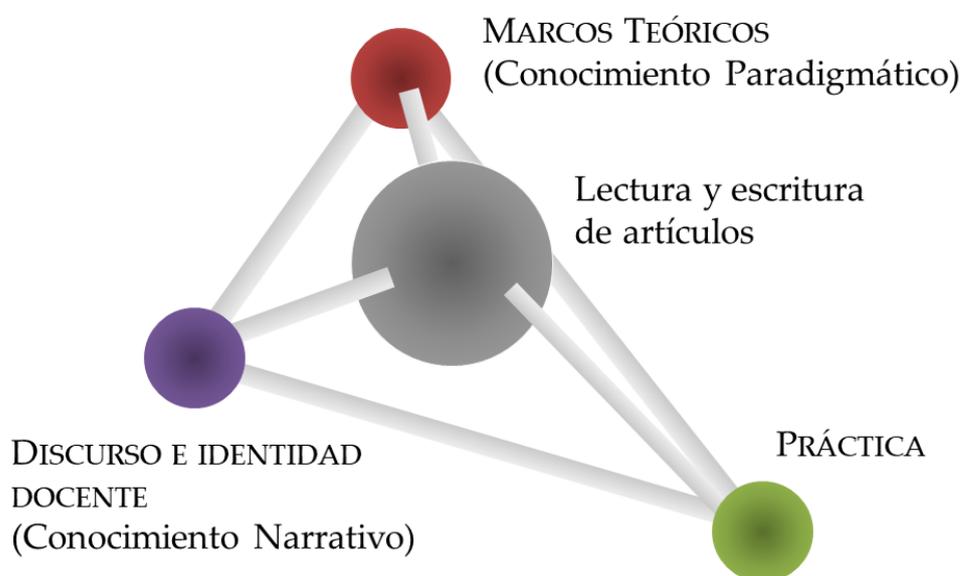
Igualmente, el desarrollo de actividades de escritura en otros formatos —por ejemplo, blogs educativos, participación en foros vinculados a proyectos concretos o mantenimiento de diarios de campo asociados a grupos de trabajo— puede ayudar a desarrollar una concepción social del proceso de reflexión.

Propuestas de este tipo pueden suponer una aportación para superar varios obstáculos, que generan en el profesorado falta de confianza en su inmersión en dinámicas de innovación e investigación (Oliva, 2011): la falta de referentes conceptuales (líneas pedagógicas y discursos sociales en educación), procedimentales (cómo analizar fenómenos didácticos, qué fuentes bibliográficas existen) y epistemológicos (cómo se construye y de qué naturaleza es el conocimiento pedagógico), pero también la falta de conocimiento del género lingüístico del artículo de didáctica (Jiménez-Aleixandre, 2008; Sanmartí, 2008). Por ejemplo —y eso tiene relación con la dificultad para la construcción de Marcos que mencionan los participantes la experiencia de formación— es frecuente que los primeros trabajos del docente-investigador se dediquen intentar crear un léxico que ya existe o plantearse (como nuevas) preguntas que ya están discutidas ampliamente por la comunidad, o adopten un

formato puramente narrativo o descriptivo, sin ánimo de análisis. En este sentido, pueden ser de apoyo guías u orientaciones propuestas por otros autores (Moon, 2006; Tolchinsky, 2014). El apoyo de personas del ámbito académico puede ayudar a “dar” forma a las producciones del profesorado, como propone Oliva (2012), lo que puede conseguirse si se articulan grupos de trabajo mixtos entre profesorado en activo y personal académico. Al mismo tiempo, consideramos que existe también un papel de la actividad de escritura como “modeladora” de la mirada docente a su propia práctica. La conexión con marcos teóricos y la necesidad de un Foco que requiere el género lingüístico del artículo de didáctica implica que los docentes “descubran” o hagan emerger de sus propias experiencias valores o conexiones distintos de los que habían llevado a la escritura del artículo: “Quería presentar cómo hemos evaluado la actividad, pero he visto que en realidad lo valioso de la actividad es el uso de distintos formatos de imagen, gráficos...”. Este papel de la escritura como “constructora de conocimiento” más que como “transmisora de conocimiento” conecta con las perspectivas de otros autores sobre la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Figura 6

Representación gráfica del papel de la lectura y escritura de artículos en la formación del profesorado



Aun así, el uso de la comunicación didáctica como vía de cambio para la práctica y vinculación a marcos pedagógicos tiene, a nuestro parecer, tres retos más:

- 1) Las dificultades de acceso del profesorado a la lectura de artículos: no sólo en lo logístico (artículos en abierto o en cerrado), sino también en lo referente a la presencia de estos en el día a día y las formaciones, algo que ya discutimos en una publicación previa (Domènech-Casal, 2016). Son necesarias actuaciones conjuntas para corregir esta tendencia. Quizás una opción creativa sería que editoriales y revistas pudieran facilitar esa conexión ofreciendo “packs” de artículos preseleccionados sobre distintas temáticas (STEM, Juegos de rol y sociales, Emociones y arte...) que permitan la inclusión y enriquecimiento de actividades formativas como cápsulas de referencias, incluso para la formación inicial. Igualmente, una práctica de calidad en la administración podría ser demandar a las personas formadoras el rigor de incluir referencias en sus propuestas formativas para el profesorado.

- 2) Una redefinición del papel de los revisores en las revistas técnico-profesionales, de divulgación didáctica, que implique un acompañamiento más didáctico, a lo largo de varias versiones de un artículo, a los docentes.
- 3) La innovación en general y la publicación de experiencias en particular son actividades a las que el régimen laboral y de carrera profesional del profesorado de educación obligatoria confiere el estatus de “hobbies”. Su impacto en la carrera profesional es prácticamente nulo y las instituciones públicas no tienen ningún registro de qué publicaciones sintetizan el conocimiento profesional generado en sus centros educativos. Ofrecer no sólo vías de registro y reconocimiento por esas actividades sería al mismo tiempo positivo para la construcción del rol docente individual y el colectivo que reclaman distintas instituciones (Comisión Europea, 2015), además de una mejora en la gestión del conocimiento por parte de la administración.

Los datos que hemos conseguido reunir son limitados y no pueden considerarse representativos, así que nuestras conclusiones son todavía provisionales. Igualmente, un análisis de las producciones de los participantes y del impacto en su práctica (que no ha sido posible en esta experiencia prospectiva) sería necesario para poder establecer relaciones realmente firmes entre este tipo de prácticas y los cambios en la identidad docente y la práctica.

Dentro de estas limitaciones, consideramos que la propuesta actual ha permitido trabar de modo muy explícito la interconexión con dos de los nodos propuestos inicialmente (la práctica y los marcos pedagógicos), y, de un modo implícito, pero menos detectable (sólo en algunas conversaciones con los participantes), el desarrollo de la identidad docente, un eje que otros autores identifican en prácticas de lectura de artículos de didáctica (Tallman y Feldman, 2016). Nuestra intención es continuar mejorando la propuesta formativa, incorporando una tercera línea de acción (Sala de Lectura + Sala de Escritura + Sala de Metareflexión) de la construcción de la propia identidad docente (“Como docente soy/me interesa...”) como conocimiento pedagógico narrativo en forma de portafolio docente (promoviendo una narración del cambio a lo largo de la actividad) —como proponen otros autores (Contreras et al., 2019; Muñoz et al., 2020)—, y extender el tiempo dedicado. Consideramos que esto puede incrementar el acercamiento de los tres polos que hemos definido al inicio de este artículo.

Agradecimientos

El autor agradece a los participantes en las formaciones su interés y la participación en la recogida de datos. También agradece al Institut de Ciències de l'Educació de la UAB (ICE) su apuesta por esta propuesta formativa.

Referencias

- Andreis, A. M. (2013). La constitución del profesor: el escribir como investigación sobre su actuación. *Investigación en la Escuela*, 81, 79–89. <https://tinyurl.com/3dsyu3tp>
- Aweid, B., Haider, Z., Wehbe, M., y Hunter, A. (2022) Educational benefits of the online journal club: A systematic review, *Medical Teacher*, 44(1), 57–62. <https://doi.org/jcfx>
- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J., y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos*, 19, 161–175. <https://doi.org/jcfz>

- Barba, J. J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55–63. <https://tinyurl.com/2s3jv99a>
- Barrett, H., y Garrett, N. (2009). Online personal learning environments: Structuring electronic portfolios for lifelong and life wide learning. *On the Horizon*, 17, 142–152. <https://doi.org/c9cz25>
- Caparrós, E., y Sierra, J. E. (2019). Encender el deseo de saber. Movilizar las visiones epistemológicas en la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 175–194. <https://tinyurl.com/yxnrypna>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata, S. L.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca.
- Carro, L. (2000). La formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24:2), 103–122.
- Comisión Europea. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Publications. <https://doi.org/jcf2>
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E., y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 58–75. <https://doi.org/jcf3>
- Diego, I., y Álvarez, M. Y. (2022). Un club de lectura crítica y colaborativa como vehículo para la reflexión sobre la educación STEM con profesorado de Asturias. *Revista Ciències*, 44, 33–39. <https://doi.org/jcf4>
- Domènech-Casal, J. (2016). Percepciones de profesorado de secundaria sobre las publicaciones de didáctica. Experiencias en la formación continua. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(19), 3–18. <https://doi.org/jcf5>
- Ferri, G. (2020). Nueva ilustración radical en educación. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 182, 6–16.
- Forner, A. (2000). Investigación educativa y formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 33–50.
- Greenwood, D. J. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27–49. <https://tinyurl.com/566hbte5>
- Guisasola, J., Pintos, M. E., y Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 207–222.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El futuro prometedor del cambio educativo*. Octaedro.
- Imbernón, F. (Coord). (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Graó.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). La publicación como diálogo y aprendizaje: el papel de artículos y revistas en la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 26(3), 311–320. <https://doi.org/jcf6>

- Muñoz, S., Pañagua, L., y Blanco, N. (2020). La escritura reflexiva como mediación en la formación inicial de docentes. Pensar la enseñanza, inscribir la experiencia. *Investigación en la escuela*, 101, 109–117. <https://doi.org/jcf8>
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*. ESF éditeur. <https://doi.org/jcf9>
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals. A handbook for reflective practice and professional development*. Routledge Falmer. <https://doi.org/gqbpff>
- Newswander, L. K., y Borrego, M. (2009). Using journal clubs to cultivate a community of practice at the graduate level. *European Journal of Engineering Education*, 34, 561–571. <https://doi.org/bmc8mh>
- Oliva, J. M. (2011). Dificultades para la implicación del profesorado de Educación Secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las ciencias (I): el problema de la inmersión. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 41–53. <https://doi.org/jcgb>
- Oliva, J. M. (2012). Dificultades para la implicación del profesorado de Secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las ciencias (II): el problema del “manos a la obra”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(2), 241–251. <https://doi.org/jcgc>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 11–28. <https://tinyurl.com/2jk4sp9y>
- Perines, H. (2018). El uso del artículo de investigación como una herramienta pedagógica en la formación inicial de los docentes. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 5 (11), 50–61. <https://tinyurl.com/yck5ne7r>
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2) 103–122.
- Reyes-Angona, S., y Fernández-Cárdenas, J. M. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuelas públicas mexicanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 1–15. <https://tinyurl.com/2p8mxyr2>
- Ruiz, H. (2020). *Cómo aprendemos. Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Sanmartí, N. (2008). Contribuciones y desafíos de las publicaciones del área de educación en ciencias en la construcción y consolidación de la identidad del área: la experiencia de la revista Enseñanza de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 26(3), 301–310. <https://doi.org/jcgh>
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43–63. <https://doi.org/jcgg>
- Tallman, K. A., y Feldman, A. (2016). The Use of Journal Clubs in Science Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education*, 27(3), 325–347. <https://doi.org/jcgh>
- Tolchinsky, L. (Coord.). (2014). *La escritura académica*. Octaedro. <https://tinyurl.com/34ptxb2v>

La escritura de artículos de divulgación como estrategia de formación docente. Escribir para pensar la práctica

Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.

Zeichner, K. M. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44–49.