

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Teorías subjetivas acerca de la enseñanza  
de la escritura académica en docentes de un curso  
universitario de redacción

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Cognición,  
Aprendizaje y Desarrollo que presenta:

*Marlon Marcielo Gamarra Ruiz*

Asesor:

*Frank Joselin Villegas Regalado*

Lima, 2025

### Informe de similitud

Yo, Frank Villegas Regalado, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis de investigación titulada *Teorías subjetivas acerca de la enseñanza de la escritura académica en docentes de un curso universitario de redacción*, del autor *Marlon Gamarra Ruiz*, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 5 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 25/06/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 26 de junio de 2025

Apellidos y nombres del asesor: <u>Villegas Regalado, Frank Joselin</u>	
DNI: 45448151	Firma
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-9161-8599">0000-0002-9161-8599</a>	



### **Agradecimientos**

A mamá y papá y al resto de mi familia, porque gracias a ellos me dedico a escribir, enseñar y crear.

A cada docente de la maestría por sus enseñanzas y los aprendizajes, por los cambios representacionales y de las prácticas que he logrado; en particular, a María Isabel y a Gloria, con quienes conocí el ámbito de investigación de las creencias y teorías subjetivas.

A mis compañeras y compañeros de aula –Adriana, Carlos, Elizabeth, Fernando, Fiorella, Gaby, Lupe, Puchi, Rashell, Ricardo, Terry– por la experiencia de conocernos y aprender juntos en las aulas.

A Gonzalo, Sofía, Francisco, Jhoa y Jana, con quienes formamos, en diferentes momentos, grupos de apoyo de tesis aprovechando la virtualidad.

Al Grupo de Investigación en Lenguaje, Cultura y Educación (GILCE, PUCP) por acogerme como integrante, y por las orientaciones y motivos sobre el proceso de investigación de esta tesis.

A Frank, profesor, asesor y amigo, por orientarme en el desarrollo de esta investigación, no solo como especialista en escritura y creencias, sino también por su continuo apoyo ante los diversos retos durante la investigación.

A Maura Velasco Huillcara, Erika Ordinola Sandoval, Gloria Gutiérrez Villa, Cinthia Peña Larrea, David Cuadra Martínez, Margarita Vidal Lizama, Pablo Castro Carrasco, quienes contribuyeron desde su experiencia y conocimiento académico en varios aspectos metodológicos y analíticos en el desarrollo de la tesis.

A Esteban, Funes, Jorge, Paola y Valentina, quienes aceptaron participar buenamente en esta investigación. Espero que los hallazgos de este trabajo nos sean de provecho.

## Resumen

En educación superior, se enseña a escribir para lograr la inclusión y participación efectiva de los estudiantes en las prácticas comunicativas propias del nivel terciario y sus campos disciplinares. Para ello, las universidades implementan dispositivos como los cursos de escritura de primer año. En estos, los docentes desarrollan prácticas de enseñanza relacionadas con teorías subjetivas. El objetivo de este trabajo es conocer las teorías subjetivas de un grupo de profesores a cargo de un taller de escritura, dirigido a futuros estudiantes de Ingeniería, en una universidad privada de Lima. Como objetivo emergente, se caracterizó el caso de la enseñanza en esa asignatura desde la perspectiva de los docentes. En este estudio cualitativo, participaron cinco profesores, cuatro formados en Literatura y uno en Lingüística, con varios años de experiencia. Se realizaron entrevistas en profundidad orientadas a la reflexión y los datos se analizaron con procedimientos de codificación y producción memos de la teoría fundamentada, con apoyo del *software* ATLAS.ti 9. Entre los resultados, se reconstruye una teoría subjetiva central, según la cual los docentes conciben la enseñanza de la escritura académica como un desafío constante, de modo que ejercen su rol con una certeza de efectividad en continuo cuestionamiento. Entre otras teorías, usualmente de alcance teórico restringido, progresivas y mantenedoras de la acción, destacan las relativas a las características del texto (enfoque en el producto) y a las estrategias didácticas (análisis de modelos, la escritura en aula y la revisión). Finalmente, se plantean algunas implicaciones como la necesidad de profesionalizar el rol de docentes de escritura académica.

*Palabras clave:* teorías subjetivas, escritura académica, enseñanza, docentes, cursos de escritura primer año

**Abstract**

In higher education, writing is taught to achieve the inclusion and effective participation of students in the communicative practices specific to the tertiary level and their disciplinary fields. To this end, universities implement mechanisms such as first-year writing courses. In these, instructors develop teaching practices related to subjective theories. The objective of this research is to understand the subjective theories of a group of instructors leading a writing workshop for prospective engineering students at a private university in Lima. As an emerging objective, the case of the teaching into this subject was characterized from the instructors' perspective. Five teachers participated in this qualitative study: four trained in Literature and one in Linguistics, with several years of experience. In-depth reflection-oriented interviews were conducted, and data were analyzed using grounded theory coding and memo production procedures, supported by ATLAS.ti 9. Among the results, a central subjective theory is reconstructed, according to which teachers conceive the teaching of academic writing as a constant challenge, so that they exercise their role with a certainty of effectiveness in continuous questioning. Among other theories, usually of restricted theoretical level, progressive, and action-maintaining, the most notable are those related to text characteristics (product-focused) and teaching strategies (model analysis, classroom writing, and revision). Finally, some implications are raised, such as the need to professionalize the role of academic writing teachers.

*Keywords:* subjective theories, academic writing, teaching, instructors, first-year writing courses

## Contenido

Introducción.....	7
Las teorías subjetivas docentes.....	9
Evidencia empírica .....	11
Sobre esta investigación .....	15
Método .....	18
Contexto del estudio y participantes .....	18
Técnicas de recolección y análisis de información .....	21
Procedimiento .....	22
Resultados y discusión .....	25
El caso de la enseñanza de la escritura académica .....	25
<i>Fenómeno central: el reto</i> .....	26
<i>Condiciones causales: qué factores configuran el reto</i> .....	27
<i>Condiciones intervinientes: qué modera el surgimiento del reto</i> .....	32
<i>Estrategias de interacción: qué hacemos frente al reto</i> .....	38
<i>Consecuencias: cómo adaptarse al reto</i> .....	59
Sobre las teorías subjetivas.....	79
<i>Teorías subjetivas sobre la formación del docente de escritura académica</i> .....	80
<i>Teorías subjetivas sobre el rol de los estudiantes frente a la escritura académica</i> .....	81
<i>Teorías subjetivas sobre las características del texto y habilidades de escritura</i> .....	82
<i>Teorías subjetivas sobre las estrategias de enseñanza de la escritura</i> .....	84
La articulación entre teorías subjetivas y la enseñanza de la escritura académica .....	86
Referencias .....	96
Anexos .....	108

## Introducción

Las universidades se proponen producir conocimiento académico, formar profesionales competentes y vincularse con la sociedad para promover su mejora (Ministerio de Educación [Minedu], 2014; Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020). En la historia de estas instituciones, se ha ampliado progresivamente el acceso a población estudiantil, cada vez más diversa. En Perú, la cantidad de alumnos matriculados en pregrado se elevó de 771 900 a 1 509 400 entre el 2008 y el 2019 (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [Sunedu], 2020). En ese escenario de masificación del ingreso a la educación superior, han surgido nuevas demandas para la administración y los docentes universitarios, lo que ha requerido implementar estrategias para asegurar la permanencia y el logro de aprendizajes de calidad, entre los cuales se incluye la comunicación académica (Russell & Clark, 2014; Navarro, 2017).

En la educación terciaria, la comunicación eficaz se concibe como una competencia fundamental. Las universidades a nivel internacional y los investigadores destacan la necesidad de que los miembros de la comunidad académica desarrollen habilidades lingüísticas para acceder al conocimiento, producirlo y difundirlo (González & Wagenaar, 2003). En específico, la escritura es la modalidad de comunicación preponderante en el entorno académico y su relevancia es manifiesta en todos los campos disciplinares (Camps & Castelló, 2013). Para fines de este estudio, conviene resaltar la importancia de escribir en las ingenierías, como parte de la formación integral (Kozanitis, 2016), como sostienen los expertos de ese campo (Blondet, 2019; Accreditation Board for Engineering and Technology [ABET], 2023).

En ese marco, las universidades buscan que sus estudiantes se apropien de las prácticas de escritura propias de la educación superior y de sus áreas especializadas de conocimiento, lo cual les permitirá participar efectivamente en su proceso de formación (Carlino, 2013; Castelló, 2014). Por ello, con el fin de enseñarles a escribir académicamente, se han implementado diversos dispositivos institucionales y didácticos, como los cursos de escritura en primer año, *First Year Writing* o *First Year Composition* (Thaiss et al., 2012); la escritura a través del currículo y en las disciplinas, *Writing Across*

*the Curriculum y Writign in the Disciplines* (Bazerman et al., 2016; Moyano, 2017) o los centros de escritura, *Writing Centers* (Molina-Natera & López-Gil, 2020). La primera modalidad es la más frecuente en los planes curriculares universitarios del Perú (Zabalza, 2003; Benavides & Aguirre, 2015), en especial porque se articula legalmente en los denominados estudios generales de pregrado (Minedu, 2014), los cuales buscan la formación integral de los estudiantes.

Sin embargo, las asignaturas de escritura en primer año son objeto de debate científico respecto a sus propósitos y su efectividad (Branson 2017; Cook, 2017). Dependiendo de su planificación e implementación, se han identificado aspectos positivos, como el desarrollo de la conciencia retórica de los estudiantes, pero también limitaciones, como las dificultades de transferibilidad de lo aprendido a otros contextos (Carlino, 2013; Navarro, 2017). De ahí que se planteen recomendaciones para mejorar su diseño, mejora e impacto, considerando las necesidades y posibilidades propias de cada institución, las bases pedagógicas y su articulación con otras iniciativas formativas sobre la escritura en el resto del currículo (Navarro, 2017). En particular, en el contexto latinoamericano, destacan para fines de esta investigación los cursos basales, que no solo se ocupan de enseñar habilidades de escritura en general, sino que adelantan contenidos específicos de la futura carrera de los estudiantes. Estos cursos reúnen cuatro rasgos: el trabajo por proyectos como eje para situar el aprendizaje; la producción escrita de textos –o géneros discursivos– propios de la carrera de los estudiantes, adecuados a su momento de formación; el enfoque procesual de la escritura; y la inclusión de “compañeros de escritura” (Carlino, 2008), es decir, estudiantes avanzados de las carreras de los alumnos, con habilidades de escritura (González-Álvarez, 2013; Sologuren et al., 2019).

En los cursos de escritura de primer año, como en toda intervención educativa, los formadores articulan, entre otras, dos dimensiones pertinentes para este estudio. En concreto, los docentes despliegan diversas prácticas de enseñanza en el aula –dimensión material–, que se relacionan con sus creencias –dimensión representacional–. Este último componente es el que se analiza en esta investigación. El estudio de las creencias de los docentes es un campo en continuo desarrollo. La investigación en esta área ha pasado de considerar inicialmente una relación directa entre la práctica

docente y los resultados de aprendizaje de los alumnos (estudios proceso-producto) a reconocer e investigar el papel de las creencias y teorías de los docentes en estos logros (Clark & Peterson, 1986; Calderhead, 1996; Skott, 2015). Así, las creencias de los docentes son relevantes, puesto que inciden en la comprensión de los fenómenos del ámbito educativo, en su proceso de toma de decisiones y en las acciones que realizan en las aulas (Pozo et al., 2006; Fives & Gill, 2015). Las creencias de los maestros pueden contribuir al logro de los objetivos de enseñanza o, por el contrario, pueden actuar como factores limitantes para ese fin (Castro et al. 2012).

### **Las teorías subjetivas docentes**

En específico, este trabajo explora las creencias docentes desde la perspectiva conceptual de las teorías subjetivas (Groeben, 1990; Catalán, 2016). Este marco se inscribe en los enfoques constructivistas acerca del conocimiento (Catalán, 2016; Groeben & Scheele, 2000) y supone un posicionamiento epistemológico particular sobre el ser humano, que contrasta con las aproximaciones más tradicionales del conductismo o el procesamiento de la información, pues no concibe a las personas como individuos fundamentalmente reactivos y dependientes de las condiciones del entorno (Christmann & Groeben, 1996). Por el contrario, este enfoque entiende a los seres humanos como sujetos dotados de capacidad de reflexión, la cual moviliza su capacidad para razonar y construir hipótesis, explicaciones o teorías sobre sí mismos y sobre el mundo. Asimismo, las personas actúan e interactúan sobre la base de esas elaboraciones teóricas y, potencialmente, las comunican y negocian debido a su capacidad discursiva (Groeben & Scheele, 2000). En esa línea, el ser humano construye explicaciones hipotéticas subjetivas acerca del mundo social, mental o natural, y las contrasta en la práctica de la vida diaria (Flick, 2004). Como se observa, esta perspectiva analítica recupera y actualiza la metáfora del hombre como científico, planteada por G. Kelly (Rodrigo, Rodríguez & Marreno, 1993).

Las teorías subjetivas se definen como redes o sistemas de convicciones, estructuradas como hipótesis explicativas acerca de los fenómenos del mundo. Su poder explicativo se evidencia en que, estructuralmente, son creencias vinculadas entre sí por relaciones de causa-efecto (Groeben, 1990), de manera similar a las teorías científicas, relaciones también denominadas argumentativas (Flick,

2004). Por ello, típicamente, una teoría subjetiva tiene la forma lógica de antecedente (causa)-consecuente (efecto), por ejemplo: “[Si] al alumno no se le enseña de acuerdo a su estilo de aprendizaje, entonces [se producirá un] bajo resultado en el aprendizaje del alumno” (Cuadra, 2009, p. 956). Las expresiones lingüísticas, o estructura superficial, con que se formulan son variadas, pero se conserva su sentido de causalidad, su estructura profunda (Catalán, 2010).

Catalán (2010, 2016) propone otros rasgos de las teorías subjetivas. Varían en su grado de consciencia: explícitas, si son declaradas directamente por las personas, o implícitas, si son reconstruibles a partir del discurso y la observación de la práctica (Catalán, 2010). Asimismo, se han identificado grados de complejidad de la configuración estructural, según su estatus teórico. En primer lugar, las teorías subjetivas de nivel preteórico incluyen bien el antecedente o el consecuente implícito. Las de nivel teórico restringido son hipótesis completas, pero sencillas: con ambos elementos presentes. Finalmente, las de nivel teórico suponen una articulación de varios eslabones causales, de manera que constituyen sistemas cada vez más complejos: “Como en el hogar de los alumnos se presenta un bajo interés en la escuela, entonces ellos tienen el mismo desinterés, lo que conlleva a bajos resultados” (Cuadra, 2009, p. 956). En definitiva, la estructuración causal, simple o compleja, es un rasgo distintivo y definitorio de las teorías subjetivas, respecto de otros constructos empleados para analizar las creencias.

Por otra parte, las teorías subjetivas cumplen las funciones de explicación, predicción y tecnología, similares a las teorías científicas (Grotjahn, 1991). Es decir, sirven como marcos interpretativos para entender por qué ocurren los hechos y permiten prever situaciones futuras acerca del funcionamiento del mundo (Flick, 2004). Catalán (2010) diferencia así entre teorías progresivas (orientadas a la explicación) y regresivas (orientadas a la justificación). Adicionalmente, tienen un rol energético (Catalán, 2016), pues operan como sustento motivacional para la actuación de los sujetos. En esa medida, sirven como argumentos de activación de la conducta (teorías iniciadoras), de su continuidad (teorías mantenedoras) o de inhibición de la conducta (teorías inhibidoras). Por último, cumplen un rol en las dimensiones afectiva (Cuadra & Castro, 2021) e identitaria, pues potencian la

seguridad individual, tanto en relación con uno mismo o con el medio con que se interactúa (Avendaño, Krause & Winkler, 1993). Al respecto, Catalán (2010) distingue entre teorías subjetivas con alto y bajo compromiso emocional, según la mayor o menor convicción argumentativa por parte de la persona. También establece una diferencia entre las teorías positivas y negativas, según la respuesta emocional favorable o contraria al contenido de las teorías.

Por último, en cuanto a su origen y alcance, las teorías subjetivas no se construyen a partir de la investigación científica o académica, sino a partir de la experiencia personal y también de la interacción con otros (Bien, Merten & Wolfgang, 2015). En contextos de grupo, se pueden coconstruir teorías a través de las narraciones compartidas, de manera que se explicitan las teorías, se cuestionan y reformulan de modo colaborativo (Meerholz-Haerle, 2000). Así, las teorías subjetivas bien pueden ser altamente individuales (Wagner et al., 2011) o compartidas colectivamente en determinados grupos, según el grado de interacción y el ámbito de actividad (Flick, 1998), como en los equipos de docentes. No obstante, no llegan a constituir representaciones de carácter social (Wagner et al., 2011).

El enfoque de las teorías subjetivas ha mostrado ser muy productivo en el ámbito educativo y, en particular, en relación con las creencias docentes (Dann, 1990; Kindermann & Riegel, 2016; Cuadra et al., 2017). Sin embargo, pocos estudios involucran a profesores universitarios (Penrooz, 2020; Gutiérrez & La Rosa, 2023) y no se ha identificado alguno cuyo objeto sea específicamente la enseñanza de la escritura académica.

### **Evidencia empírica**

Por la naturaleza de este estudio, es pertinente considerar los trabajos sobre las creencias docentes acerca de la escritura en el ámbito universitario. Esta dimensión ha sido abordada desde diferentes enfoques disciplinares, teóricos y metodológicos, como las representaciones sociales, las teorías implícitas, los discursos, entre otros, con diversos grupos docentes (Ivanič, 2004; Castelló & Mateos, 2015; Jacobs, 2015; Errázuriz, 2017; Concha et al., 2018; Thompson et al., 2021), aunque no siempre con suficiente precisión conceptual, como critica Ortiz (2011). En estas investigaciones, se han analizado principalmente las creencias de los docentes disciplinares acerca de la escritura

académica, es decir, de los profesores que enseñan materias de especialidad: historia, psicología, química, arte, etc. Son menos los trabajos que estudian las creencias de docentes a cargo de asignaturas específicas de escritura, como los cursos de primer año.

A partir de un extenso trabajo etnográfico en dos universidades británicas, que involucró a docentes, estudiantes y directores de estudios, Lea & Street (1998) definen tres modelos referidos a la escritura y su enseñanza en la universidad. Su planteamiento ha encontrado evidencia en otros trabajos (Molano & López, 2007) y se ha posicionado como un marco referencial en el campo de los estudios de escritura (Castelló & Mateos, 2015). En el modelo de *habilidades básicas*, la escritura se concibe como una habilidad general y transferible a todo tipo de textos y contextos, con independencia del contenido. Por esa razón, se privilegia la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía y la gramática. Asimismo, se promueve el conocimiento de rasgos lingüísticos de los textos y los procesos de composición. Se concibe la escritura como un medio transparente para comunicar el conocimiento de cualquier tipo, pues no se vincula con un campo temático particular.

El segundo modelo, de *socialización académica*, se propone la enculturación académica (Prior & Bilbro, 2011). Es decir, se busca que el estudiante se apropie del dominio conceptual de la disciplina académica que estudia, así como del dominio discursivo, esto es, de las maneras específicas de comunicar en su carrera. Se concibe que ambos componentes, el conceptual y el discursivo, son indisolubles y que interactúan dialécticamente. En este modelo, convertirse en académico supone aprender a leer y escribir como lo hacen los especialistas de las disciplinas. Por tanto, las carreras se entienden como comunidades con prácticas discursivas propias: las habilidades de escritura son diversas (no generalizables) en las disciplinas académicas, y no son transferibles a todo tipo de textos y contextos. En definitiva, la escritura se concibe como un proceso situado, y se enseña y aprende a producir diversos géneros discursivos, es decir, tipos de textos específicos y relativamente estables, que surgen y funcionan como respuestas comunicativas a las situaciones particulares de la actividad social (Bajtín, 1982). Así, se busca enseñar a producir artículos científicos, informes, tesis, reseñas, entre otros, con las particularidades de cada disciplina académica. Aprender a escribirlos requiere

enseñanza explícita y actividades de lectura, análisis y producción de tales géneros discursivos.

Por último, para Lea & Street (1998), el modelo de las *literacidades académicas* abarca conceptos de los modelos previos relativos a la escritura: habilidades prácticas, procesos cognitivos, enculturación, géneros discursivos, etc. Sin embargo, involucra un conjunto nuevo de dimensiones: en particular, busca que los miembros de la comunidad académica reconozcan y cuestionen las prácticas institucionales relativas a la escritura, las relaciones de poder que median entre los actores y sus identidades sociales. Para Ivanič (2004), se trata de un modelo o discurso en que la escritura es una práctica sociopolítica, que puede ser cuestionada y cambiada. Difiere del modelo de la socialización en que las prácticas académicas y discursivas no se asumen ni se consideran neutrales y establecidas. Desde esta perspectiva crítica, se plantea que los modos de conocer y aprender en las instituciones de educación superior son diversos y que entre estos se establecen tensiones. Por ejemplo, en su proceso de aprendizaje disciplinar, un estudiante se ve compelido a adoptar formas de comunicación que no siempre coinciden con su identidad de escritor y que se confronta con su agencia (Zavala, 2011). Lea & Street (1998) vinculan los tres modelos planteados con perspectivas teóricas que les sirven de fundamento.

**Tabla 1**

*Modelos de enseñanza de la escritura en la universidad y disciplinas vinculadas que los sustentan*

Modelo	Disciplinas vinculadas
Habilidades técnicas	Psicología conductista y experimental, enseñanza programada
Socialización académica	Psicología social, antropología, constructivismo
Literacidades académicas	Nuevos estudios de literacidad, análisis crítico del discurso, lingüística sistémico-funcional, antropología cultural

Estos tres modelos muestran las creencias que subyacen a las prácticas de enseñanza de la escritura en la universidad en cada caso. Los cursos de primer año se alinean típicamente con el modelo de habilidades técnicas.

En esa línea, Carlino (2008) realizó un extenso e influyente estudio contrastivo. Mediante el análisis de documentos y entrevistas con docentes y autoridades de 10 universidades argentinas, 79

estadounidenses, 24 canadienses y 12 australianas, identifica diversas prácticas de enseñanza de la escritura académica. A partir de ello, infiere algunas creencias sobre su enseñanza. Por un lado, un grupo de creencias justifica despreocuparse de la escritura en la universidad: (i) los alumnos ya deben saber escribir, (ii) la enseñanza tiene una función compensatoria o remedial, (iii) los responsables son los especialistas del lenguaje y (iv) se escribe para mostrar lo que se sabe y no para desarrollar el conocimiento. En contraste, otro grupo de creencias fundamenta el ocuparse de la enseñanza de la escritura en la universidad: (i) se debe seguir enseñando a escribir en la universidad, pues las demandas discursivas son nuevas y distintas de las escolares, (ii) el objeto de enseñanza son las prácticas discursivas de cada disciplina, (iii) la enseñanza de la escritura es una responsabilidad institucional y (iv) “la enseñanza de la escritura permite que los estudiantes elaboren el conocimiento”. Respecto a los cursos de primer año, la autora anota que en Argentina existen talleres de escritura, pero presentan una perspectiva generalista y remedial; es decir, buscan reparar las carencias generales de escritura de los ingresantes y nivelarlos para su formación posterior. Por tanto, se alinean al primer repertorio de creencias. En los otros países considerados en su estudio, los cursos específicos de escritura se inscriben en el currículo de las carreras y se imparten no solo durante el primer año, de modo que corresponden al segundo conjunto de creencias.

Los resultados de tal investigación refuerzan otros planteamientos críticos de la misma autora y otros investigadores sobre los cursos de primer año (Carlino, 2003). Según Gottschalk (1997, p. 41, como se citó en Carlino, 2003), “ningún curso de primer año puede preparar a los estudiantes para escribir [y leer] en el cuarto año, en el nivel de complejidad requerida”. Así, considera que los cursos de primer año son una iniciativa que tiene como base un repertorio de creencias docentes e institucionales, según las cuales la escritura es una habilidad general, que puede enseñarse una vez con fines compensatorios y que se transfiere a nuevas situaciones, como los cursos de especialidad y la profesión. En una revisión posterior (Carlino, 2013), añade otras desventajas: se aborda de modo superficial la escritura, desvinculada del aprendizaje de contenidos; es imposible enseñar y aprender géneros de especialidad, de cada carrera; genera poco sentido para los estudiantes; y estos realizan

prácticas, pero no participan en su comunidad académica específica. Es posible que el reconocido impacto de Carlino haya influido en el menor interés académico de investigar con profundidad las creencias y también las prácticas de enseñanza de docentes de asignaturas de escritura de primer año.

En otro par de estudios (Prior, 2016; Colombo & Prior 2016), se investigó cómo las concepciones de cinco profesores universitarios sobre la lectura y la escritura se vinculan con su rol en la enseñanza de la escritura académica en una universidad uruguaya. Este estudio cualitativo involucró a docentes de Derecho, Medicina y Administración, y a dos profesores de escritura de primer año. Tras el análisis de las entrevistas en profundidad, se identificaron dos concepciones sobre la escritura: como proceso complejo de toma de decisiones o como producto. Los que asumían la primera perspectiva consideraban que debían enseñar no solo el contenido, por lo que proponían tareas de escritura vinculadas al aprendizaje; identificaban los retos que los alumnos encontraban y orientaban el proceso; y su finalidad era lograr apropiación de la nueva cultura escrita propia de la educación superior (Carlino, 2003). Los que adoptaban la segunda concepción, la escritura como producto, se concentraban en la enseñanza de aspectos microestructurales (ortografía, sintaxis, léxico) y proponían solo pautas generales sobre el proceso de escritura; asimismo, consideraban que los alumnos debieron aprender a escribir en etapas previas, que eran inmaduros y que no se les debería brindar ayuda. Prior (2016) anota que los dos docentes de cursos de escritura entendían la capacidad de escribir como una habilidad transferible, que se enseña con fines remediales y que el contenido era indiferente, pues se evaluaba solamente “cómo escribían” los alumnos (p. 211). En ese sentido, sus resultados coinciden con la investigación previa acerca de las creencias docentes en los cursos de escritura de primer año.

### **Sobre esta investigación**

Los estudios sobre la escritura en la educación superior se han consolidado como campo de investigación en Latinoamérica en las últimas décadas (Navarro, 2017), de modo que hoy es posible identificar diversos tipos de trabajos en esta área. Esta tesis se inscribe en las investigaciones que analizan las concepciones y prácticas, en términos de Navarro & Colombi (2022). En particular, analiza

las creencias de los docentes universitarios, pues, como apuntan Núñez & Errázuriz (2020), el interés ha estado sobre todo en las creencias de los estudiantes.

En ese marco, el objetivo principal de esta tesis es (i) conocer las teorías subjetivas acerca de enseñanza de la escritura académica de un grupo de docentes a cargo de un curso universitario de redacción de primer año, dirigido a futuros estudiantes de Ingeniería en una universidad de gestión privada en Lima. Para ese fin, las teorías subjetivas de los docentes acerca de la enseñanza de la escritura académica se interpretan como aquellas creencias o explicaciones causales, de estructura antecedente-consecuente, con varios niveles de complejidad estructural, que los docentes han construido a partir de su experiencia y reflexión, lo que les permiten representarse cómo enseñar a escribir en la universidad, lo cual además repercute en su toma de decisiones y en sus prácticas de enseñanza en las aulas. El abordaje desde las teorías subjetivas es necesario por este último rasgo: por su naturaleza causal, se vinculan estrechamente con las prácticas situadas en contextos muy concretos, como el aula. Por eso, respecto a otros constructos más generales, presentan un interesante potencial heurístico para comprender los casos y, por lo mismo, para intervenir en ellos.

Por ubicarse en el marco de la formación de futuros ingenieros, esta tesis aporta al creciente corpus de investigaciones que vinculan la escritura académica y la ingeniería. Como reportan revisiones recientes (Nárvaez-Cardona, 2016; Guerrero, et al., 2023), en Latinoamérica, predominan las publicaciones que plantean propuestas educativas y los que describen géneros discursivos propios de las ingenierías. Los pocos trabajos sobre creencias y escritura en esta área disciplinar involucran a estudiantes o profesores de ingeniería, pero no de docentes de escritura. Comprender las teorías de estos últimos es pertinente también por su rol formativo, considerando que los estudiantes de ingeniería conciben la escritura como un desafío tanto al ingresar (Córdova, 2015) como a lo largo su trayectoria universitaria (Flores, 2018).

Por otra parte, durante el proceso de investigación, se fue accediendo a una diversidad de datos aportados por los participantes: prácticas declaradas, valoraciones, entre otros. En la interacción con el investigador, estos les servían como elementos de base necesarios para reflexionar sobre su

actividad docente. Por ello, se definió un objetivo emergente, vinculado con el previo y útil para enriquecer el análisis: (ii) caracterizar el caso de la enseñanza de la escritura académica de un curso universitario de redacción de primer año, dirigido a futuros estudiantes de Ingeniería en una universidad de gestión privada en Lima, desde la perspectiva de un grupo de docentes a cargo de la asignatura. Este propósito también es relevante porque son comunes las iniciativas para mejorar los cursos de escritura de primer año: tales diseños pueden mejorarse si se considera la voz de los docentes de modo sistemático.

La articulación entre ambos objetivos tiene implicancias metodológicas que se explicitan en la siguiente sección.



## Método

Esta investigación es de naturaleza cualitativa, de carácter descriptivo-interpretativo y transversal, pues analiza un caso inscrito en su contexto natural para comprender sus particularidades (Flick, 2004) y busca conocer las diversas perspectivas de los participantes y los significados, individuales o colectivos, atribuidos por estos a los fenómenos (Pistrang & Barker, 2012). Se ubica en el paradigma interpretativo (Krause, 1995), dado que asume una ontología relativista sobre la realidad; es decir, esta se elabora a partir de los significados atribuidos por las personas –si bien no se llega a relativismo radical de los paradigmas constructivistas (Guba & Lincoln, 2002)–; una epistemología subjetivista, porque considera destaca la comprensión de punto de vista de los sujetos, así como del investigador; y una metodología interpretativa-participante, la cual se aproxima a los significados privilegiando como herramienta los procesos de comunicación.

### Contexto del estudio y participantes

La investigación se llevó a cabo en un curso de escritura de primer año en una universidad peruana de gestión particular en Lima. La asignatura, parte del ciclo inicial o estudios generales del pregrado, está dirigida a futuros estudiantes de Ingeniería y empezó a implementarse el segundo semestre del 2017. El recojo de datos, se desarrolló en el primer semestre del 2022 en modalidad no presencial, por medio de Zoom, debido al contexto de pandemia por el covid-19. La asignatura se denomina *Taller Universitario* y tiene como requisito al curso *Habilidades de Expresión*. Su programa se desarrolla a lo largo de 10 sesiones semanales, de 2 horas cada una, y, de acuerdo con el sílabo, busca desarrollar cuatro competencias: expresión escrita y oral, investigación, trabajo en equipo y aprendizaje autónomo. A lo largo del semestre, los estudiantes escriben en equipos un texto que describe una innovación tecnológica de la ingeniería que repercuta positivamente en la sociedad. Por lo previo, presenta algunas características de los cursos basales, “a la vez general y disciplinar” (González-Álvarez, 2013), como se señaló en la introducción. Así, se les solicita a los estudiantes elegir un tema vinculado con su futura carrera; buscar, seleccionar y leer fuentes pertinentes; elaborar esquemas de redacción; y producir un texto de entre 2000 y 3000 palabras. Cada docente es

responsable de al menos un aula con 20 estudiantes en promedio, los cuales se organizan en 5 grupos a fin de construir el producto escrito solicitado a lo largo del semestre.

El equipo docente está integrado por profesores formados en Lingüística o Literatura, por ser estas carreras un requisito de acceso para enseñar la asignatura. En el periodo del estudio, 2022-1, 18 docentes enseñaban este curso: 12 mujeres y 6 varones; 12 formados en Literatura y 6 en Lingüística; con experiencia en la asignatura entre 3 y 10 semestres. Para profundizar en aspectos comunes y lograr la máxima variación, se planificó un muestreo estratificado (Coller, 2005; Stake, 2013; Robinson, 2014). Los docentes seleccionados debían cumplir con dos criterios de inclusión: estar dictando el curso al momento de realizar la investigación y contar con al menos 2 semestres de experiencia enseñando el curso. Se planteó incluir a 8 docentes, de acuerdo con rasgos diferenciales considerados relevantes por la literatura para conformar grupos y para abarcar la mayor variación: según género (4 varones y 4 mujeres), formación inicial (4 literatos y 4 lingüistas), semestres de experiencia (de 2 a 4 semestres de experiencia; de 5 a más) (Levin, 2015; Concha et al., 2018; Thompson et al., 2021). Tras la convocatoria y procesos requeridos, finalmente, el grupo quedó conformado según se presenta en la siguiente tabla. A fin de asegurar la confidencialidad, se acordó con los participantes que se asignaran un seudónimo de su elección.

**Tabla 2**

*Datos de los participantes*

Participante	Esteban	Funes	Jorge	Paola	Valentina
Género	M	M	M	F	F
Edad	29	34	36	34	29
Formación inicial	lingüística	literatura	literatura	literatura	literatura
Posgrado: maestría	—	literatura	literatura	literatura	literatura
Semestres en el curso	4	6	10	8	10
Formación adicional	-inglés -talleres de mediación lectora	-inglés -corrección -diseño gráfico	-inglés computación -talleres de didáctica	-inglés -computación -diseño gráfico	-inglés, portugués, francés

	—	-colegio: Leng- Lit, RV	-colegio: Leng y Lit, RV	-colegio: inglés, Leng-Lit, RV	—
	—	-academia	-academia		-centro pre: redacción
Experiencia laboral adicional	-universidad: asistente de aula análisis del discurso	-universidad: asistente de aula/tutor escritura/argum entación	-universidad: asistente de aula/tutor escritura/argum entación, tutor de escritura para tesis	-universidad: asistente de aula/tutor escritura	-universidad: asistente de aula/tutor investigación
		-corrector		-correctora: minería	-correctora: contabilidad

Como se observa, todos los docentes son adultos jóvenes. Funes, Jorge y Paola cuentan con más experiencia laboral, incluso en educación básica enseñando cursos de Lenguaje, Literatura y Aptitud Verbal. Asimismo, los tres se han desempeñado como asistentes de aula y tutores de escritura en otra institución universitaria. Esteban y Valentina, los menores, iniciaron su actividad laboral en docencia en la institución donde se realizó esta investigación. Funes, Jorge y Valentina tienen experiencia enseñando en centros de formación preuniversitaria, que preparan a estudiantes para las pruebas de ingreso universitario. Aparte de la enseñanza, la corrección de textos ha sido un trabajo previo para estos mismos docentes. Respecto a *Taller Universitario*, Jorge y Valentina son los más experimentados enseñando el curso.

En cuanto a la formación inicial, la mayoría estudió Literatura y, durante el tiempo de la investigación, ya habían concluido sus estudios de maestría en la misma especialidad. Solo Esteban estudió Lingüística y no se encontraba realizando ningún posgrado. Todo el grupo cuenta con conocimientos de idiomas, en especial inglés, además de otros estudios más puntuales. Jorge se diferencia del grupo porque llevó algunos cursillos de didáctica. Asimismo, todos los participantes han aprobado algunos cursillos habilitantes para su admisión como docentes de la asignatura. En ellos, demostraron sus habilidades de escritura y se familiarizaron con los contenidos del curso. Ninguno de los participantes estudio Educación como carrera inicial ni siguió alguna formación adicional al respecto.

Atendiendo a criterios éticos y de calidad de la investigación (Denzin & Lincoln, 2012; Creswell, 2013), es necesario que se explicita la posición del investigador en el contexto de estudio. Así, con formación inicial en Lingüística, estudios complementarios de Educación y estudios actuales en la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, el autor de esta tesis fue parte de equipo de docentes de la asignatura desde su inicio el 2017, de modo que conoce directamente el caso de estudio y a los participantes, quienes fueron sus pares hasta el semestre 2022-2.

### **Técnicas de recolección y análisis de información**

Para recabar la información, se optó por desarrollar entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad orientadas a la reflexión (Catalán, 2010) con el propósito de conocer las teorías subjetivas de los participantes.

Cuando se investiga un caso, el análisis de entrevistas supone el acceso a diversos tipos de datos: prácticas, creencias, valoraciones, entre otros (Kvale, 2011), los cuales pueden ser comprendidos por el analista con estrategias de codificación, como la teoría empíricamente fundamentada (TF) (Strauss & Corbin, 2002; Knobel & Lankshear, 2005). De acuerdo con Simons (2011), es consistente el análisis de un caso con diversidad de datos, como el de esta tesis, empleando la teoría fundamentada. Por su parte, los estudios sobre teorías subjetivas recurren también a esta estrategia analítica. Consecuentemente, en esta investigación, se construye una teoría fundamentada sobre la enseñanza de la escritura académica en el marco del curso de *Taller Universitario*, de modo que se elabora un modelo complejo que articula, entre otros, hechos, valoraciones, creencias, que caracterizan el caso. En esa reconstrucción, las creencias se interpretan como explicaciones causales (teorías subjetivas) y se integran en el modelo teórico para darle sentido a los datos.

La información se sistematizó siguiendo los procedimientos de codificación (abierto, axial y selectivo). Para conformar la teoría fundamentada, se establecieron los componentes del paradigma de codificación: fenómeno central, condiciones contextuales, condiciones causales, condiciones intervinientes, estrategias de interacción y consecuencias. Además de la sistematización de códigos, durante el proceso de análisis, se escribieron memos analíticos (Corbin, 2016) y se fueron elaborando

despliegues visuales para ir organizando y jerarquizando los datos (Gibbs, 2007).

### **Procedimiento**

El proyecto de tesis fue presentado al Comité de Ética (PUCP) y recibió un dictamen aprobatorio para ser llevado a cabo. Tras ello, se siguió el siguiente proceso. Primero, se diseñó una guía de entrevista semiestructurada. Esta fue revisada y discutida con el asesor de tesis. Luego se estableció contacto por correo con investigadores para realizar observaciones a la propuesta de instrumento. Participaron cuatro expertos: dos especialistas en teorías subjetivas y dos de escritura académica; dos peruanos y dos chilenos. Se les remitió una carta de presentación y un documento para evaluación, con una síntesis del estudio y criterios de revisión. Los consultados examinaron la pertinencia, coherencia y claridad de las preguntas; además, anotaron observaciones específicas y generales. A partir de ello, en diálogo con el asesor de tesis, se realizaron mejoras: los comentarios y cambios se orientaron especialmente a generar más reflexión sobre la práctica de los participantes en la interacción. La guía de entrevista final incluyó siete preguntas (anexo A), una introductoria y seis organizadas en 3 áreas pertinentes en la didáctica (objetivos de enseñanza, prácticas de enseñanza, factores relacionados con la enseñanza), cada una con 2 ítems.

Posteriormente, fue necesario mejorar las habilidades para entrevistar del investigador, así como el uso del instrumento (Kvale, 2012). En primer lugar, se realizó una simulación con una psicóloga especialista en investigación cualitativa, quien planteó comentarios precisos al desempeño del tesista. En segundo lugar, se realizó un piloto de entrevista con una profesora, parte del equipo docente, que cumplía los criterios de inclusión del caso analizado. De ese modo, se modificó el orden de algunas preguntas y se realizaron ajustes en los enunciados (Coller, 2005).

Luego, se tomó contacto con las autoridades administrativas de la institución y la coordinación del curso Taller Universitario, de modo que se obtuvieron los permisos necesarios y la información para invitar a los docentes. Así, se acordó guardar confidencialidad tanto respecto a la institución como a los participantes; por eso, el nombre de la asignatura y otros datos de contexto han sido modificados. Posteriormente, se convocó a todos por correo electrónico siguiendo los requerimientos

éticos del protocolo de consentimiento informado (anexo B): declaración del objetivo, información sobre técnicas de recolección, la confidencialidad de sus datos, así como la posibilidad de retirarse de la investigación y de conocer los resultados generales del estudio. De los 18 profesores, 5 aceptaron colaborar con la investigación. Con ellos, se coordinó la fecha y hora de las entrevistas por medio de Zoom, lo cual facilitó su grabación. Cada entrevista duró en promedio 1 hora 10 minutos. Tras cada encuentro, se escribieron memos para recuperar ideas potencialmente relevantes para el análisis. Las entrevistas fueron transcritas en Word y se les asignó un seudónimo elegido por los propios participantes.

Para sistematizar el análisis usando la teoría fundamentada, se elaboró un breve protocolo de codificación a partir de la revisión de fuentes metodológicas (anexo C). Con esa guía, se realizó la codificación manual de la primera entrevista. Se usó un formato de tablas en el procesador de textos, con espacios para asignar códigos, resaltar citas y marcar en negrita las palabras clave en los párrafos. Asimismo, se escribieron comentarios comparativos y preguntas, reflexionando sobre posibles propiedades y dimensiones de las categorías. Como resultado, se generaron los primeros códigos, los cuales fueron revisados y regularizados en una lista preliminar. Posteriormente, los archivos de las entrevistas y la lista de códigos fueron subidos a ATLAS.ti 9, herramienta especializada en el análisis cualitativo desarrollada por Thomas Muhr (Valles, 2016). En el programa, se continuó con la codificación del resto de entrevistas a fin de facilitar la recuperabilidad de información y la comparación constante. Asimismo, durante el análisis, se elaboraron despliegues visuales usando la herramienta CmapTools v6.4, desarrollada por el Institute for Human & Machine Cognition (IHMC) (Cañas et al., 2004) para representar las categorías, sus propiedades y dimensiones, así como para promover la reflexión del analista en torno a los datos. Posteriormente, las teorías subjetivas se extrajeron del caso descrito y se examinaron individualmente en una tabla considerando categorías específicas para su análisis (Catalán, 2016). Luego, se reagruparon según su contenido temático.

Además de los aspectos éticos, esta investigación se ha guiado considerando algunos criterios de calidad (Flick, 2004; Tracy, 2021). Por un lado, la reflexividad ha sido constante, de modo que se ha

evaluado y ajustado la adecuación entre el posicionamiento epistemológico del investigador, los objetivos del estudio y los métodos de recojo de datos y análisis, como se ha descrito previamente. Asimismo, por transparencia, se han explicitado las decisiones y los procesos que permiten arribar a los resultados. Para aproximarnos a la credibilidad, se ha optado por una descripción detallada del caso y de las teorías subjetivas emergentes en él. Por último, avances de esta investigación fueron socializados con miembros de la comunidad académica<sup>1</sup>; esto permitió valorar la investigación y atender observaciones pertinentes.



---

<sup>1</sup> Parte de los resultados se presentaron en la IV Conferencia de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales, desarrollada en Chile el 2023, en modalidad remota.

## Resultados y discusión

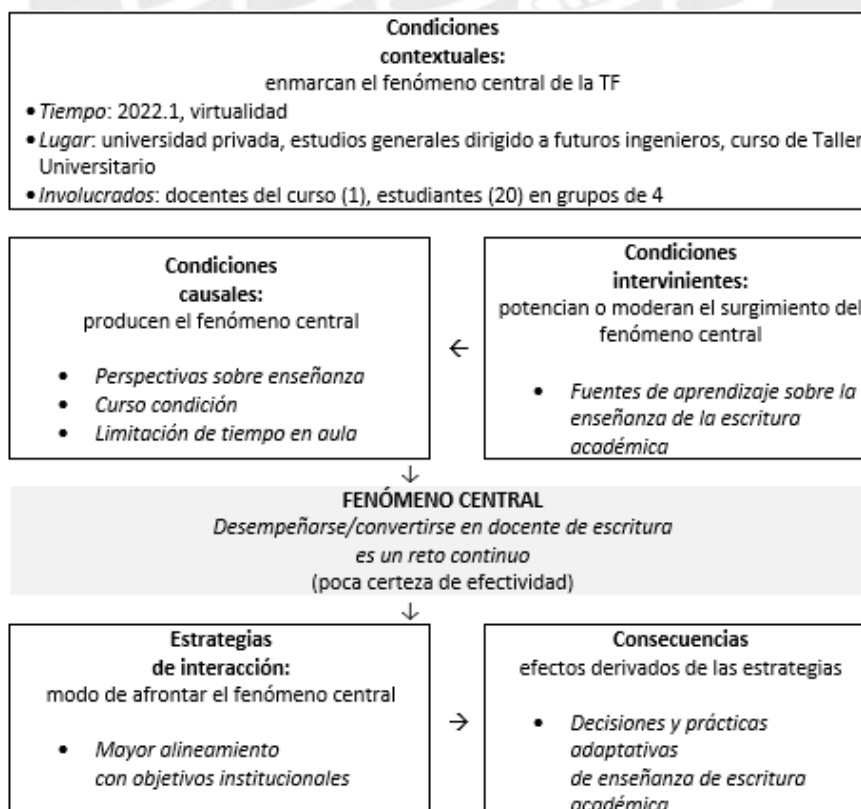
En esta sección, se organizan los resultados articulando los dos objetivos, de modo que se representa el proceso analítico desde la reconstrucción general del caso según la teoría fundamentada (objetivo emergente y de base) hacia la comprensión de las teorías subjetivas y su análisis independiente (objetivo principal).

### El caso de la enseñanza de la escritura académica

En este apartado, se caracteriza el caso de la enseñanza de la escritura académica en el curso desde la perspectiva de los docentes. Para ello, se sistematizan los hallazgos de acuerdo con el paradigma de codificación de la teoría fundamentada. Las condiciones contextuales han sido sintetizadas en el apartado de metodología. Progresivamente, se van vinculando las teorías subjetivas pertinentes identificadas que, desde la perspectiva de los docentes, dan sentido a sus decisiones y prácticas. Se incluyen las citas necesarias y despliegues visuales (en ellos, las propiedades se destacan en cursiva). La siguiente figura representa de modo general los hallazgos.

**Figura 1**

*Componentes de la teoría fundamentada*



**Fenómeno central: el reto**

Como se observará en varios componentes de esta teoría fundamentada, los docentes no suelen ser muy categóricos. Más bien, relativizan frecuentemente sus puntos de vista y expresan dudas. Este rasgo configura el fenómeno central reconstruido en este estudio: para los participantes, *convertirse en docentes de escritura académica y desempeñarse como tales supone un desafío continuo*. Esto se reconoce en el comentario extenso de Funes:

Esa es la manera como yo *entiendo que se trabaja este curso y bueno seguramente hay muchas cuestiones que todavía tienen que pulirse* porque seguro, porque, digamos, *aprender a redactar y enseñar a redactar sobre todo es una, este, es, pues, muy complejo*. Y *posiblemente a cada quien le funcione algo distinto*. Los profesores *enseñamos de una manera distinta* en muchas ocasiones. Mencionamos *de repente* lo que nos funciona o cómo nosotros consideramos que debería o *podría enseñarse, etc., ¿no?* Hay profesores que pueden *de repente* trabajar los modelos [de textos] de manera un poco más rígida, otros no tanto y así, ¿no? Entonces *los enfoques siempre están allí en este objetivo*, y nada. Al final al cabo lo que se busca es que la mayoría puedan, *la mayoría de alumnos pueda asimilar esta manera de expresarse ya en la redacción* (Funes)

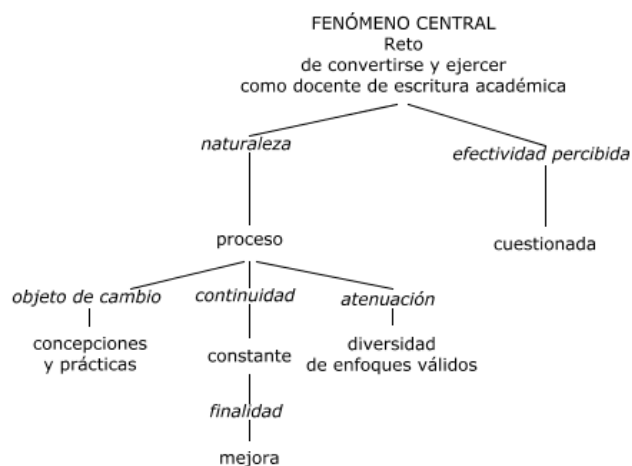
En la cita, se detecta el reto de ser profesores de escritura y su carácter cambiante a lo largo del tiempo, aunque también se identifica un *atenuador* del desafío: la diversidad de enfoques válidos para lograr los aprendizajes de los estudiantes. En ese *proceso* de transformación docente, los supuestos iniciales se modificarán y las habilidades irán mejorando conforme se ejecute más el trabajo, se acumule experiencia y haya oportunidades para reflexionar sobre la práctica, como anota Jorge, el participante más experimentado del grupo: “Uno llega a *de repente* con una *concepción* de lo que *debe hacerse*, pero *sin cuestionarse* exactamente *si es que realmente va a beneficiar al estudiante* a tener un aprendizaje significativo, ¿no?”.

Por otra parte, pese a que se expresen valoraciones positivas hacia la docencia como labor, se identifica un *sentido de efectividad cuestionado* respecto al enseñar a escribir, como expresa Paola.

Lo que pasa es que a mí *me gusta enseñar*. Y ya, digamos, que creo que *es una habilidad que tengo. Espero enseñar bien, espero*. O, si no, eso también les pido a los estudiantes, ¿no?: “Si creen que debo mejorar en algo, por favor, escríbanme. Yo no me voy a molestar. No tiene nada que ver con la nota. Al contrario, así *me ayudan a mejorar*”.

**Figura 2**

*Fenómeno central: el reto*



En conjunto, en el marco del curso, se puede reconstruir la siguiente teoría subjetiva central: “Si una persona formada en Literatura o Lingüística se inicia en la enseñanza de la escritura académica y se dedica a ella, trae determinados conocimientos propios que cambiarán con la experiencia, de modo que enfrenta un desafío constante, por lo cual despliega diversos enfoques de enseñanza posiblemente válidos y mejorables”.

### **Condiciones causales: qué factores configuran el reto**

Un primer *factor interno*, específico de los docentes, que contribuye a configurar el fenómeno central son sus *perspectivas sobre la enseñanza*. Los participantes coinciden en entender la enseñanza como una labor de vinculación entre dos sujetos. Es decir, señalan como elemento destacado que enseñar es una actividad es de *naturaleza* relacional, cuyo *objetivo* es que el estudiante adquiera conocimientos. Tal conexión entre docente y estudiantes se representa frecuentemente con énfasis en *contenidos* disposicionales, como la estimulación, el interés. el juego, la colaboración, etc., como medios para acceder al conocimiento. No obstante, como se verá más adelante, las prácticas

declaradas exceden lo motivacional y buscan desarrollar habilidades. Sobre lo previo, Esteban señala: “*Para mí enseñar es estimular la curiosidad básicamente, ¿no? Es como sembrar en los estudiantes el deseo por conocer algo sobre un tema*” y Paola anota: “*Para mí la enseñanza es esto: un juego, una dinámica en el que tienen que haber dos actores porque, si yo solo estoy ahí hablando, hablando, hablando, entonces yo creo que no cumpla la función de enseñar*”. Valentina considera:

Es un proceso que debe ser, *no tengo la palabra precisa*, que debe ser *colaborativo* en el sentido de que, eh, yo otorgó un conocimiento, pero este conocimiento también va a irse modificando dependiendo de lo que el alumno me puede otorgar, otorgar no solamente en qué sabe, sino qué *siente* en relación a cómo yo le imparto este saber.

En contraste, es menor el foco en los contenidos cognitivos. Así, solo Jorge concibe explícitamente la enseñanza como una actividad de acompañamiento en la cual media para que el estudiante construya su conocimiento:

Es básicamente un *acompañamiento*. La idea es que el alumno, *al menos, desde lo que yo he ido aprendiendo*, es que el alumno mismo vaya *construyendo* su conocimiento a partir de los de las *herramientas* en las que nosotros podamos brindarles como docentes y que sobre la base de la *práctica* vayan afianzando el empleo adecuado de las herramientas, por ejemplo, para la escritura.

Sobre esta base, se pueden reconstruir una teoría subjetiva: “Si los docentes establecen una relación de carácter principalmente motivacional, los estudiantes pueden adquirir nuevo conocimiento”. Respecto a esta explicación, se ha identificado información sobre su *origen*: una base experiencial, propia o vicaria. A partir de la siguiente cita de Paola, puede identificarse la siguiente teoría: “Si un docente quiere enseñar eficazmente, debe escoger los aspectos positivos de sus buenos docentes”. Paola lo refiere así:

Entonces qué hacen ellas: jugar. Entonces, yo siempre, mi mamá es profesora, entonces por ahí viene la formación y mis tíos son profesores catedráticos, digamos, que por ahí viene (...) trabajan enseñando. Mi mamá es docente y algo que yo siempre *observé* es que, y les

*preguntaba*, cómo hacen ustedes para que sus alumnos aprendan porque no es fácil aprender.

Yo como alumna, por ejemplo, he tenido muy buenos profesores y muy malos profesores.

Entonces *siempre uno hay que coger los aspectos positivos para poder replicarlos*.

Por otro lado, para los docentes, la relación de enseñar presenta dos *orientaciones* considerando sus resultados. Es unidireccional cuando el docente es quien interviene para que el estudiante aprenda, mientras que es bidireccional si, además, el propio docente obtiene conocimientos de sus estudiantes al enseñar. En este último caso, dos docentes se representan la enseñanza como una relación colaborativa con aprendizajes compartidos: “Si un docente realiza la actividad de enseñar, también aprende de los estudiantes”. Valentina evidencia esta teoría: “Es como, a la par de enseñar, *aprender de ellos*. Entonces eso *básicamente* sería *para mí* la enseñanza. No puedo quitar el par de aprender, del *aprendizaje de mi parte*”. Funes coincide en ese punto:

Enseñar así de manera general, bueno, se podría enfocar de muchas maneras esa pregunta, ¿no? Pero, digamos, lo primero que se me viene a la mente es que enseñar es una forma de *compartir* lo que uno ha aprendido y en el proceso *uno aprende también*. (...) Es una manera como uno comparte, establece un *diálogo* de alguna forma efectiva y que *a uno le sirve muchísimo* porque de alguna manera también *va aprendiendo y va mejorando* en cuanto a eso, ¿no? Entonces me parece que la enseñanza, al menos, es creo que es *así como yo lo veo ahora después de algunos años, ¿no?*

Asimismo, se han identificado *valoraciones* positivas acerca de la actividad de enseñar, entendida como vínculo, de modo que el proceso o parte de él generan satisfacciones a los docentes. Esteban señala:

Es una labor que yo *disfruto* mucho (...) enseñar en general, ¿no?, así en la acepción más amplia que te puedas imaginar es una actividad que a mí me *gusta*, ¿no?, poder conversar con estudiantes, conversar con alumnos, ¿no?, que pueden mostrarse *interesados o curiosos* por lo que tú tengas que decir.

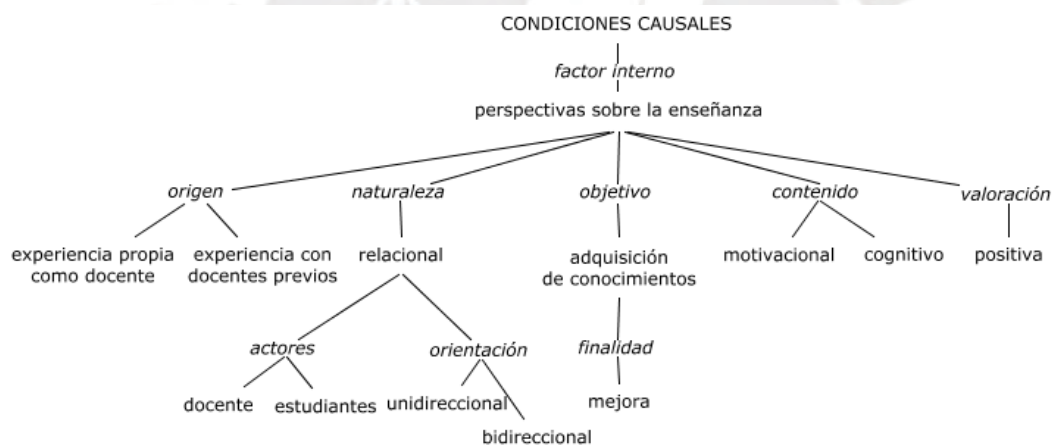
También Valentina se refiere a ese punto:

Ahora, la enseñanza en ese sentido *para mí* no es solamente ir a la, asistir a la sesión dictar lo que he preparado y que, para estas alturas, ya me lo sé, no de memoria, pero por práctica, sino también conocer al alumno y ver su proceso, que, en realidad, es lo que más *disfruto* de mi trabajo, ¿no?

En línea con lo anotado sobre el fenómeno central, respecto a las perspectivas, un aspecto llamativo es un patrón de menor *certeza* por parte de los docentes, de modo que, como se observa en las citas previas, son usuales expresiones que señalan menor seguridad y posibilidad de cambio. Funes expresa: “La enseñanza, si bien *hay muchas formas de entenderla, de practicarla, de ejercerla, quizás* sea el punto en común de cómo todos lo vemos, eh, justamente eso, ¿no?, que es una manera como uno *comparte*”.

**Figura 3**

*Condiciones causales: factor interno*



Por otra parte, también se identifican *factores externos*, relacionados con la asignatura, que aumentan el desafío expresado en el fenómeno central. En primer lugar, los docentes se representan la *limitación de tiempo* como un problema. Por la naturaleza de taller de la asignatura, las sesiones de clase son escasas, lo que genera la presión de aprovechar todos los espacios y oportunidades. La labor se complica también cuando se involucra a más estudiantes en las aulas. Según los comentarios, el poco tiempo condiciona las decisiones e influye en las prácticas de pueden desarrollar, como las asesorías o modelado de escritura. Por ejemplo, Paola indica: “Bueno, son *solamente 10 sesiones*, ¿no es cierto? Entonces tal vez podría de repente [programarse] una sesión específica para que ellos

presenten, es que es muy importante, un esquema de trabajo”. Por su parte, Esteban añade: “*Tengo que correr porque me falta tiempo. Yo tengo todo programado para mis dos horas. Entonces incluso con breaks y todo. Entonces no me gusta cuando el tiempo no me alcanza*”. Valentina añade: “*Pesa mucho el tiempo. Y la verdad es que en Taller Universitario eso, eso siempre nos falta, así que a veces tengo que ser muy muy precisa*”. Asimismo, Funes agrega otros elementos: “El hecho de programar *más equipos* hacía que los *tiempos* eran mucho más reducidos, ¿no?, para las *asesorías* y los grupos tenían que seguir teniendo la misma cantidad de alumnos”. Jorge también se representa este problema:

*No hay suficiente tiempo para hacer todo esto porque hay que completar lo de los materiales que ya están dados, hay que explicar por ejemplo las evaluaciones que se vienen realizando. Entonces, entre cada uno y esos, no hay mucho tiempo para brindar una suerte de, digamos, modelado.*

En segundo lugar, otro aspecto que genera el desafío es la existencia de un *curso condición*: Habilidades de Expresión. Valentina usa tal nombre pensando en el orden del plan de estudios: “En algunas de mis respuestas, voy a hacer la comparación con *Habilidades* y creo que tiene sentido porque es el *curso condición* para el siguiente”. No obstante, es útil también para representar otro rasgo: los docentes resaltan los aprendizajes no logrados en cuanto a escritura como una limitación para su trabajo. Especialmente, se refieren a los errores de norma lingüística, que ya no abordan, salvo como recordatorios, porque no corresponden al curso, como expresa Esteban:

*De verdad hay estudiantes de Taller que parece que no han pasado por el curso de Habilidades de Expresión, porque no conocen las reglas y su redacción sencillamente está muy alejada de lo académico (...) Les recalco en las sesiones que, si no recuerdan las reglas de acentuación, de puntuación y de mayúsculas y todo eso, revisen los materiales de Habilidades porque todos han pasado (...) les doy la sugerencia y varias clases también lo menciono cuando veo los errores en las entregas, pero nada más. O sea, no es que yo repita los temas de Habilidades, no, nunca.*

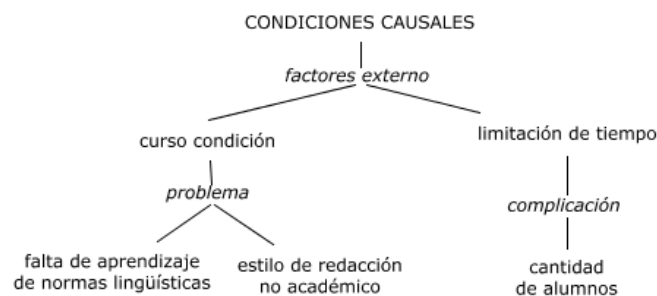
Jorge está de acuerdo:

En algunas ocasiones, marca el trabajo... el desarrollo del trabajo en el curso viene dado por aquellos *estudiantes que pasaron Habilidades, pues, raspando* porque llegan con *una base muy pobre* y en el curso ya *no volvemos a ver cuestiones de normativa, ¿no?* De frente se evalúa la normativa. Se les *recuerda*, se les *señala*, ¿no?: “Tengan cuidado. Acuérdense que las oraciones tienen que tener verbo principal”. Pero *no es el objetivo*. Ya no tenemos por qué ir (...) *no es un objetivo hacer detalles de normativa*, sino es concentrarnos en desarrollo de la escritura académica. Entonces hay una limitación y quienes pagan, por decirlo así, con cargar esa limitación son el resto del equipo.

Así, se define otra teoría subjetiva: “Si los estudiantes no aprendieron las normas de escritura y el estilo académico en el curso condición y existen limitaciones en el tiempo de aula, se dificulta la labor de enseñanza en la asignatura”.

#### Figura 4

*Condiciones causales: factores externos*



***Condiciones intervinientes: qué modera el surgimiento del reto***

En el caso, se han identificado algunas *fuentes de aprendizaje acerca de la enseñanza de la escritura académica*, que moderan los efectos de las condiciones causales y, por tanto, el fenómeno central. En principio, los participantes encuentran *apoyos experimentados* en docentes con más trayectoria, particularmente, como parte de experiencias laborales en otras asignaturas con objetivos similares, incluso en otras instituciones. Por ejemplo, Jorge apunta: “*Más he logrado aprender más*

con otros profesores [de escritura] en Humanidades, ¿no?, en donde sí existe el *codictado*, en donde hay una *coordinación un poco más, este, de la mano*. Esteban coincide:

Eso también lo comenté alguna vez con otro *profesor* que tiene mucha *más experiencia* que y también sabe mucho acerca de la enseñanza de la redacción académica. Y, claro, *él me comentaba* también que *habría como diferencias de enfoque* para estudiantes de carreras de Humanidades y carreras de Ingenierías.

Por su parte, Funes comenta un caso parecido:

Fue un *pedido de la profesora* [colega de una asignatura similar en otra institución], que *vean ellos cómo corrijo yo*, y yo les muestro, que les proyecte un trabajo en el que yo había corregido y les digo: *“Mira esto de aquí estoy comentando por esta razón”* y así voy explicando un poquito.

Hay consenso en que la *experiencia* es un valor que provee autoridad a los apoyos. No obstante, se añade a ello otro rasgo valioso: la *formación profesional previa* en Educación. En la siguiente cita de Jorge, se contrasta tal con su formación propia, así como la del resto de docentes del equipo del curso: Literatura y Lingüística:

Tuve la oportunidad de tener, este, *codictado*, por ejemplo, con algunas *profesoras*, que no tenían cómo se llama, formación literaria o lingüística, sino que tenían *formación de educadores*. Entonces *me explicaban* bastantes detalles que tenían que ver justamente con esto, de *cuán factible son los modelos [de textos]*, cuál debería ser *nuestra visión*, en realidad. O sea, ellos me brindaban, ellas *me decían su apreciación* y, a partir de reunir esta esta experiencia que ellas ya tenían, pues, de *años*, este, *fui sacando un poco las conclusiones de acerca de cómo podía yo orientar mi práctica docente (...)* Uno se *enriquece* bastante cuando conversa, con este *diálogo* con aquellos profesores que tienen más experiencia que uno.

En cualquier caso, las conversaciones con los apoyos brindan oportunidades para aprender a enseñar mejor la escritura académica.

Una segunda fuente son los *apoyos pares*. Se trata de colegas del mismo curso, con mayor o similar experiencia. En estos casos, se comparte el mismo contexto de trabajo y, por tanto, las situaciones que se enfrentan son semejantes. Las oportunidades para aprender se establecían, principalmente, en las reuniones de coordinación a través de un proceso: las intervenciones de los pares, la escucha, la comparación con la propia práctica y la reflexión personal. Esta fuente también recibe una valoración positiva. Sobre ese punto, Esteban señala: “En mi *primer año de dictado*, estaba empezando, conversaba con chicos mayores, *docentes mayores*, para preguntarles acerca de cómo explicar tal tema”. Valentina evidencia un cuestionamiento personal:

A partir de las *reuniones*, como *veía los procesos y los modos de enfrentarse* a los alumnos de otros docentes, como que de eso también *vas aprendiendo* (...) Uno se va preguntando en torno a *¿por qué yo no hago eso? o ¿por qué yo no tengo esa perspectiva?*

Jorge valora también esas situaciones:

Teníamos las *reuniones de coordinación*. Se mencionaba, ¿no?, *cómo abordar tal tema*, cómo abordar otro, se *brindaban ideas interesantes* (...) Recuerdo que, bueno, en ese tiempo prestaba más atención a Habilidades porque era al que le dedicaba más horas de dictado, pero señalaban algunos por ejemplo *cómo abordar*, este, mejor la el abordaje por ejemplo de las *comas*, ¿no?, porque por poner un tema. Este, si *me gustaba mucho* la idea, *trataba de aplicarla*, ¿no?, porque *no siempre se plasmaban esas ideas, pues, en la en las guías* de sesión.

Finalmente, Funes coincide:

*Era valioso porque uno escucha* también. No necesariamente tiene que hablarlo y decirlo y compartir lo que aún no ha hecho, sino que el hecho mismo de escuchar a los demás, ya uno *puede ir asimilando qué es lo que podría funcionar* o no. Entonces, este, uno lo *contrasta* o lo puede, lo puede en todo caso este también *incorporar y practicar* a ver qué tal va.

Sin embargo, el contexto de comunicación virtual es un factor limitante para este tipo de interacciones, de modo que se reducen las posibilidades de intercambio para aprender, como expresa Jorge: “En las *reuniones* de coordinación [virtuales], *ya no se hace la exposición de cómo abordar los*

*temas. Entonces ya no hay ese espacio de diálogo, digamos sobre técnicas, de ejercicios para la enseñanza”.*

Aparte de la escucha, la evaluación y la comparación con prácticas de enseñanza de los pares, son menos frecuentes otro tipo de interacciones más colaborativas. No obstante, lo apuntado por Esteban sobre la corrección de trabajos, refuerza el hecho de que se necesitan de *apoyos* por parte de los docentes y el rol de los pares al respecto:

*A veces corregíamos juntos también, me acuerdo. Pero eso te estoy hablando tipo 2019. Nos juntábamos en la sala de profesores o en otra oficina, otra sala de profes. Y estábamos ahí con las computadoras, con las laptops, corrigiendo y decíamos: “Mira, ¿aquí cómo debería colocarle?”, “¿Esto qué te parece?”, “¿Esta redacción se entiende?”. “Yo le voy a poner un 0, pero de repente tú le pones un 1 o un 0.5”, cosas así.*

Tal como se aprecia en las citas de esta sección, los aprendizajes o *resultados de los apoyos*, sean pares o experimentados, se refieren a diversas habilidades y tópicos: cómo revisar y corregir mejor, cómo usar modelos de textos en clase, cómo enseñar aspectos normativos de la lengua, etc. Sin embargo, son los apoyos experimentados quienes aportan perspectivas más reflexivas, mientras que los apoyos pares se orientan más a resolver problemas inmediatos. Jorge apunta aquí cómo aprendió a interactuar al asesorar la escritura:

*Para las asesorías, [aprendí de las profesoras con formación pedagógica a] evitar ser el primero que diga “hay que corregir de esta forma”, sino afinar mis preguntas. (...) Una de las profesoras me dijo que en lo que es la escritura, en la enseñanza de la lectura, escritura, es mejor empezar a preguntar para que el estudiante mismo se vaya dando cuenta de si es que estaba yendo realmente por la línea que él quería o si en realidad estaba plasmando otra cosa que no era lo que él esperaba.*

Asimismo, relata cómo aprendió sobre los riesgos de determinadas prácticas, como el uso de modelos de textos:

He aprendido que *no todos se redactan igual*, ¿no? Es algo que ya tenía interiorizado, pero lo que me enseñó también la profesora es que, debido a que no todos redactan igual, *hay que tener cuidado con los model-, con el modelado de textos*. Eso fue lo que me llevó precisamente *a cuestionar a mí mismo* porque anteriormente, y creo que eso lo aprendí en otra universidad, el modelado era colocar y *uno mismo [el docente] iba redactando oraciones* al menos así yo lo vi allá. A partir de esa conversación, yo *me cuestioné que tanto condicionábamos al estudiante* en el desarrollo de su *estilo*, de su *voz*, por decirlo así, si es que nosotros empezábamos a redactar y le empezamos a poner un texto, como que es el texto que deben ellos hacer, en lugar de ver un texto y cuestionar al texto, ¿no? Esa conversación (...) sentí que *me enriqueció* bastante para poder afinar este detalle.

Sobre esta base, en el conjunto de docentes, se reconoce esta teoría subjetiva: “Si un docente de escritura cuenta con experiencia, enseña mejor y, en consecuencia, puede orientar mejor a docentes con menor experiencia”. Jorge añade un elemento formativo, que puede reconstruirse así: “Si un docente de escritura cuenta con experiencia y se ha formado en Educación, enseña mejor y, en consecuencia, puede orientar mejor a docentes con menor experiencia”.

Según se observa, los apoyos son tales porque no se trata de espacios formativos *ad hoc* sobre la enseñanza de la escritura académica, sino que son oportunidades circunstanciales y acotadas. En cualquier caso, la información obtenida en las interacciones son un insumo que está sujeto, como se advierte en varias citas, a la *prueba de ensayo y error*. Esteban anota: “*Sí he aplicado algo* [que conversamos sobre escritura en reuniones], pero no me acuerdo porque eran *conversaciones así de momento*”. Por su parte, aunque Valentina se refiere a guías de clase preparadas por otros docentes de la coordinación, estos recursos no han sido destacados por el resto de participantes, en contraste con los apoyos: “*Enseño como se me fue formando*. Claro, al inicio sí seguía las guías y por ahí otros jefes que *práctica comentaban sobre ciertas herramientas y trataba de usarlas*, ¿no? Y ahí iba *probando* si funcionaba o no”.

Por último, en este componente de la teoría fundamentada, resalta el rol que progresivamente van adquiriendo los docentes respecto a los profesores más jóvenes en el equipo. En específico, varios de los participantes señalan cómo se han convertido en apoyos pares experimentados de los nuevos docentes. De este modo, en conjunto, se conforma un *sistema autoformativo de la enseñanza de la escritura académica*, como expresa Valentina, considerando la rotación dentro del equipo de docentes. Entonces, son la experiencia propia y la compartida los principales recursos de formación sobre cómo enseñar a escribir en el caso que se analiza. Sobre eso, Esteban indica: *“Cuando yo ya tuve más años dictando, los nuevos profesores me preguntaban a mí (...) Entonces ya les daba los tips. Era algo así intergeneracional. Y eso era bonito”*. También Jorge da cuenta de lo mismo:

*Por ser uno de los que tienen más tiempo en Ingenierías, más que alguien me enseñe, más me buscan, más me llaman o me escriben para consultarme cómo abordar un tema. Entonces a veces trató de conversar “¿Y tú como piensas?”. Pero no siempre me brindan, me brindan ideas, sino de que más quieren ideas de mí.*

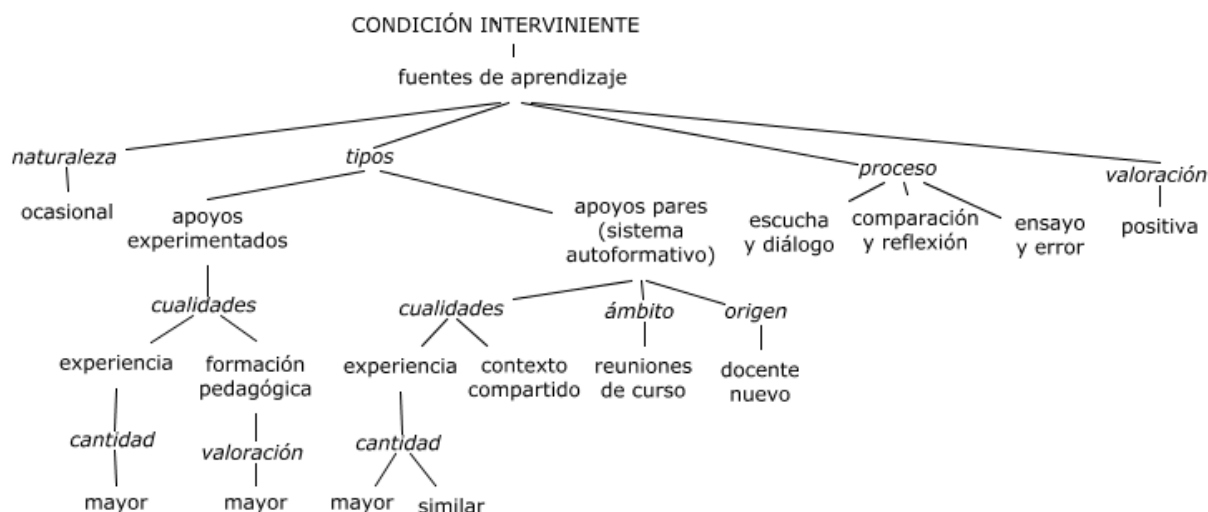
Valentina evidencia su proceso:

*Comencé a ser docente en Ingenierías y la forma en la que enseñé es la que de alguna manera se me ha ido enseñando, valga la redundancia, en el equipo de docentes de Ingenierías (...). He comenzado a ser docente con el inicio del curso.*

De este modo, puede identificarse otra teoría subjetiva: *“Si uno se inicia y dedica a la enseñanza de la escritura académica, es necesario contar con apoyos pares o experimentados, sobre todo de quienes tienen formación pedagógica, para ir adquiriendo estrategias de enseñanza adecuadas, las cuales se irán probando para verificar su funcionalidad”*.

Figura 5

Condición interviniente: fuentes de aprendizaje



### Estrategias de interacción: qué hacemos frente al reto

En el caso descrito, ante el desafío central, los docentes optan por el mayor *alineamiento a objetivos institucionales* de la asignatura. A partir de los datos, se pueden distinguir los objetivos considerando su *origen*. En general, los docentes definen sus propósitos a partir de lo establecido (*objetivos heterogenerados*), de modo que, en principio, existe un importante grado de consistencia. Por eso, son frecuentes las menciones a aspectos de programación, que no se interpretan como imposiciones. Esteban dice: “O sea, veo que se cumple porque *el programa está orientado a eso*”. Jorge señala que “[estos son los objetivos] a partir de (...) bueno la organización misma del *syllabus*”. Paola coincide: “Ya, en el curso, bueno, el curso... por qué... yo creo o puedo observar eso [que esos son los objetivos]. Bueno, primero, está *diseñado de manera así* supergeneral”. Funes añade necesidades atribuidas a los estudiantes:

En principio porque están *propuestos* como tales y siento que es como es lo que más les cuesta y es *lo que más nos preocupa*, al menos yo me preocupo en intentar, trabajarlo en el... largo de la semana, ¿no? Yo siento que es lo que, a lo que tenemos que llegar y es justamente porque es lo que más a ellos *no lo pueden hacer de forma inmediata* (Funes)

Entre estos objetivos, existe unanimidad acerca de dos (la investigación y la escritura), cada uno con aspectos específicos que deben lograrse en el aprendizaje de los estudiantes. A decir de Jorge: “Yo creo que el curso (...) está pensado y orientado así: abarcar primero la redacción y brindar lineamientos básicos de investigación”. También Paola lo expresa: “Como es un curso que está enfocado a... su currículo ha sido enfocado en la *producción de un texto académico*, entonces necesariamente ellos tienen que saber *investigar*. Entonces el curso, en general, me parece, que sí está, este, organizado para la *investigación*.”

Específicamente, se busca desarrollar *habilidades de escritura*. En ese marco, tal propósito se concreta en la producción de un *objeto*. Predominantemente, los docentes se refieren a este concepto en su discurso como *texto*. Sin embargo, de modo ocasional en dos participantes, también se le denomina *género*. Se conceptualice como texto o como género, este se materializa en lo que todos los docentes denominan *artículo académico*. Para Esteban “la escritura es... según el formato de un *artículo académico*, que se familiaricen con este *texto*, con este *género discursivo o género textual* mejor dicho” y para Funes “como la capacidad que se está evaluando aquí es la de la redacción, de la escritura y, bueno, *el artículo académico* es la manera o es el *género* escogido para enseñarles esto”.

Desde la perspectiva de los docentes, el artículo académico debe evidenciar diversos *rasgos de calidad*. Uno de ellos corresponde a su *contenido*, que debe ser el resultado de un proceso de investigación. En esta línea, Funes establece una clara distinción: el artículo forma parte de los *textos o géneros de investigación*, frente a los *géneros creativos*, contruidos a partir de la emoción o inspiración:

Si estuviéramos hablando posiblemente de un género distinto como elaboración de un *cuento*, de un *poema*, pues, este, ahí [investigar] no es necesario, ¿no?, aunque por ahí quizás alguien puede proponer que sí. Pero posiblemente no sea necesario, este, escribir un poema, no sé, este, sobre mis sentimientos amorosos no tendría que investigar de repente nada. Simplemente lo plasmo.

Por tanto, la teoría subjetiva que se sostiene supone: “Si se va a escribir un texto o género académico, como el artículo, antes se debe haber realizado una investigación académica”. Así, se articulan los dos objetivos de enseñanza declarados por los docentes.

En segundo lugar, destaca la *intención comunicativa* del artículo. Esta se plantea como expositiva, es decir, la de transmitir un saber establecido acerca de las innovaciones de la ingeniería y su repercusión en la sociedad. Paola lo expresa así: “[A diferencia de Humanidades], en Ingenierías el producto es *expositivo*, entonces, pero ambos [el texto enseñado en otra institución] tienen la finalidad de que el estudiante escriba”. Jorge también lo anota: “Finalmente es un texto *explicativo*, no tanto *argumentativo* el que es redactan ellos”.

No obstante, también incluye aspectos de argumentación, como la presentación de evidencias, como destaca Valentina:

Más allá que el texto que pedimos *no es argumentativo*, [es necesario] sustentar una postura propia que, igual... o sea, señalar *ventajas* sobre un avance implica cierta *postura afirmativa*, no sé cómo decirlo, hacia esa... cierta creencia de que aquello es correcto, es funcional para la sociedad.

En esta línea, Valentina subraya el foco expositivo del texto requerido en el curso y lo distingue de la argumentación de temas polémicos, que demanda el uso de *recursos retóricos*:

[El texto] es *informativo y descriptivo*. A veces en los textos argumentativos, ya por una cuestión más *retórica*, también podemos, ¿no?, tener un mensaje o, no sé, podemos tener alguna *postura*, no sé, el uso del *sarcasmo*, el uso de la *ironía*. Pero eso no se da en Ingenierías.

Se desprende otra teoría subjetiva: “Si una persona escribe textos del campo de la ingeniería, no emplea estrategias persuasivas/retóricas”. Esto es consistente con el valor que los participantes atribuyen a las fuentes como validadores de la información en esta área de conocimiento, como se verá más adelante.

En tercer lugar, los docentes caracterizan el artículo por su *organización*. Así, los diversos apartados del texto deben seguir un orden lógico, así como contenidos y funciones específicos, de

modo que deben configurar un producto coherente. Valentina se refiere a ello: “Por el lado académico, claro, [se busca] el perfeccionamiento de, no sé, la normativa, *cohesión de ideas*”. Esteban refuerza:

[...] que conozcan sus *partes*, que sepan la *función* de cada parte, el por qué tiene tantas *secciones*, por qué hay que cumplir con ciertos requisitos mínimos, no sé, hacer, pues, cantidad de palabras, estrategias, formato incluso, que es algo como bien cuadriculado.

Funes destaca la vinculación con esquemas previos a la escritura:

[que] vayan entendiendo cuál sería la *estructura* con la que se pueden elaborar justamente ese artículo académico y, en el proceso, pues se solicita que ellos presenten, en principio, un *esqueleto*, un *esquema* para más o menos observar cuál sería el plan de trabajo, con qué tema desean trabajar, cuál sería la *estructura* a partir del planteamiento *una idea principal, ideas secundarias*.

Por su parte, Jorge coincide:

Las asesorías mismas que son brindadas en diferentes momentos van orientadas a señalarles, por ejemplo, la *organización* de ideas, el momento en que se pide, por ejemplo, que organicen en un *esquema*, ¿no? Van a organizar ideas que luego van a llevar a que puedan tener una *estructura de desarrollo, lógica*, que permitan explicar ciertos ámbitos.

Por último, Paola vincula este criterio de calidad con el curso previo:

[Al] estudiante, en el curso [previo] de Habilidades, ya se le está presentando, digamos, una *estructura* de un texto, desde la presentación de una *idea principal* y la... desarrollo de esta *idea principal*. En el caso de Taller Universitario, es también lo mismo solamente que es mucho más extenso.

La organización se logra con dos características particulares más: por un lado, con el seguimiento de una *secuencia de exposición* y, por otro, con el uso de *estrategias de explicación*. Se diferencian una *secuencia general* (introducción, desarrollo y cierre), cada una de las cuales presenta

subsecciones propias. Valentina lo visibiliza: “Identifican la tercera parte de la *introducción*, en la que presentan explícitamente el tema e ideas” y Jorge plantea la organización general y sus demandas:

[El artículo] tiene una estructura que, aunque tiene la *introducción, desarrollo, subtemas y conclusiones*, pero ya se acerca más a la forma de un artículo académico. Y la dinámica del artículo académico es diferente. Hay que desarrollar más, hay que explicar más.

De modo más específico, resalta la *secuencia particular* para el desarrollo (problema, definición, funcionamiento, solución), adecuada al campo de la ingeniería. Esteban precisa: “Los aspectos son cuatro. ¿Cuáles? La *definición, el funcionamiento, el problema* que va a atacar y la *solución* o el beneficio que brinda, todo eso bien explicadito, bien esquematizado”. Jorge destaca la utilidad de dicha organización: “Las ideas secundarias se orientan en *cuatro puntos*, por ejemplo, ¿no?, claves. Entonces esos cuatro puntos están pensados para que ellos puedan organizar la información de manera adecuada en un texto claro, conciso y que tenga suficiente evidencia”.

En cuanto a las *estrategias de explicación o aclaración*, se trata de secuencias de texto aún más breves (micro), las cuales se emplean en varias partes del texto para aclarar o precisar el un contenido general previamente enunciado. Valentina anota:

Una premisa con la que comienzo siempre el semestre el texto debe ser lo suficientemente *claro y preciso*. Y para eso también están las *microestrategias de aclaración* y demás para que cualquier persona con... con cierto nivel de comprensión lectora por lo menos pueda entender lo que estás planteando y sobre todo porque es informativo y descriptivo

Finalmente, otro requisito del artículo académico es el seguimiento de las *normas lingüísticas*. Las normas se refieren a uso del vocabulario, gramática y ortografía, que deben seguirse para construir el significado del artículo. Jorge resalta esta utilidad: “*No podemos escribir saltando, saltándonos la normativa, sin respetar, las comas... no se construye... perdemos el sentido* nuestras oraciones, las estructuras oracionales perdemos, ¿no?, este. Sería un texto un poco no sé demasiado *vanguardista*”. Estos aspectos se reconocen como una debilidad en la producción escrita estudiantil, como reporta Paola:

También me he topado con estudiantes que en la *normativa* cometen *errores* que no debieron, que no deberían cometer porque es un curso posterior al de Habilidades, en el que se le debería haber enseñado o el estudiante debería haber aprendido, al menos en un 50 %, los aspectos más relevantes de la *normativa gramatical, ortográfica y de un texto escrito*.

Ante esta situación específica, entre los docentes, se muestran *grados menores de adopción* del objetivo. En unos casos la *intervención* es *mínima*. Esteban señala:

Yo simplemente les recalco en las sesiones que, si no recuerdan las reglas de *acentuación, de puntuación y de mayúsculas* y todo eso, revisen los materiales de Habilidades porque todos han pasado. 99 % de los alumnos han pasado por Habilidades. Entonces simplemente les digo, bueno: “*Revisen el material, los materiales, los videos, recuerden el manual de ese curso, para que lo tengan fresco, porque aquí...*”. Eso les digo la primera clase, les digo, cuando presento el curso, les digo eso: “*Voy a partir en las prácticas del supuesto de que todos ya dominan los contenidos que han visto en Habilidades por algo han aprobado ese curso y se encuentra aquí*”

Otros reinterpretan el objetivo de enseñar normas lingüísticas como *consolidación o refuerzo*. Valentina se refiere al “*perfeccionamiento*” y Jorge al “*fortalecimiento*”. En cualquier caso, no se asume este aspecto como un objetivo de enseñanza propio del curso, en contraste con otras habilidades.

Al respecto, pueden reconocerse dos teorías subjetivas asociadas a por qué no ocuparse de enseñar las normas en la asignatura. Según la primera, “*si un alumno estudió las normas lingüísticas durante su formación previa, debe haberlas aprendido o hacer el esfuerzo para recordarlas*”. Esta teoría está vinculada al pasado. Por otro lado, una segunda se refiere al modo de aprendizaje de las normas en el tiempo: “*Si uno desarrolla prácticas de escritura a lo largo del tiempo, entonces algunas normas lingüísticas se van aprendiendo*”. Funes lo explicita:

Yo *siento* que, no sé, a ver saber exactamente cómo funciona la *coma* o cómo funciona el *punto* es una capacidad lograble, entrenable y posiblemente *asimilable durante la misma experiencia de la redacción*, pero, no sé, no creo que sea el objetivo, por ejemplo, del curso 2

[Taller Universitario] (...) Su profesor [de cursos posteriores de su carrera] no les va a decir: “Mira aquí debería ir *coma, punto y seguido*”. Posiblemente no les digan eso. Yo *siento* que *con el paso de los semestres eso lo van a ir incorporando* y van a ir manejando mucho mejor (Funes)

Observando las habilidades de escritura en general, los docentes manifiestan algunas *teorías subjetivas* como *justificación* de la pertinencia de los objetivos. La primera es “Si un estudiante aprende a escribir un artículo académico, podrá aplicar sus habilidades de producción escrita a textos de otros cursos de su formación universitaria y de su actividad profesional”. Por eso, hay menciones a otras asignaturas y textos propios de las ingenierías. Es decir, los docentes consideran que se producirá la transferibilidad de las capacidades de escritura a contextos y escritos posteriores. Paola cuenta lo que sucede al inicio de clases en el curso:

Y me preguntan, pues por qué [aprender a escribir]. “Bueno, porque tú cuando estés en un curso de *física o de química* te van a pedir, pues un *informe*. Entonces este curso te va a servir como estructura para que tú tengas un conocimiento sobre lo que vas a poder presentar en otros cursos y *no solamente en la universidad*, sino también cuando estés en el *trabajo*, en el trabajo o como investigador, cuando estés haciendo tu *tesis*, te van a pedir información”.

También Funes lo señala:

Les mencionó que definitivamente tenemos que tener conocimientos por lo menos básicos para poder *saber expresar nuestras ideas* y que eso se pueda manifestar en los *trabajos que vayamos a realizar en la universidad* y posiblemente luego cuando tengamos que elaborar quizás *informes*, no sé, presentar algún *reporte*, lo que nos exijan en nuestro *mundo laboral*.

No obstante, Jorge explicita un requerimiento adicional que el curso no ofrece: conocer la “dinámica explicativa” de los textos de otras asignaturas:

Me parece haber escuchado a algunos *profesores* en la sala cuando todavía eran las clases presenciales, se quejaban de que cuando, por ejemplo, en los cursos de *cálculo* les pedían que explicarán, este, alguna teoría y no podían explicarse bien los chicos, los docentes, les costaba

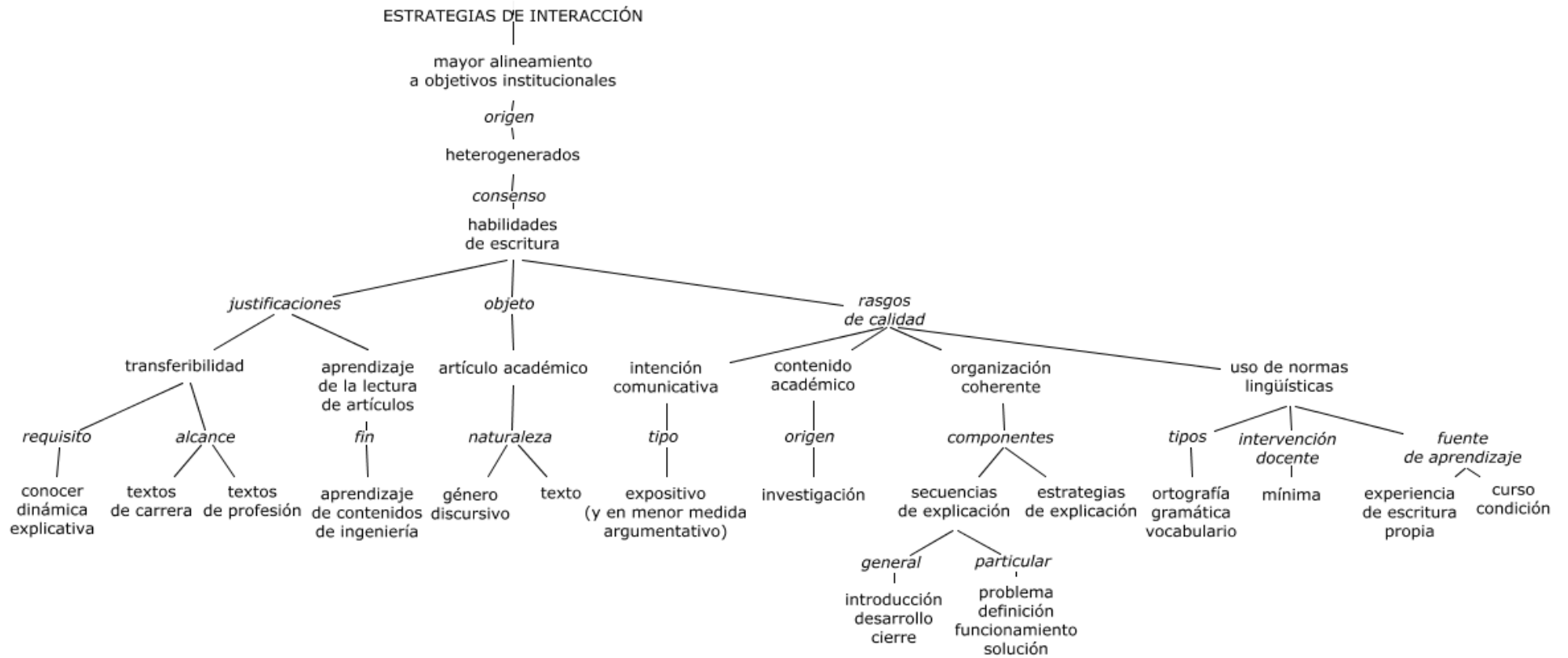
explicar. Entonces para eso se requiere tener, haber desarrollado la *habilidad de redactar un texto coherentemente*, con una *lógica* clara y *entendible*. Si desde el curso se logra que el estudiante desarrolle esta habilidad, *la puede aplicar para en otros campos*, como por ejemplo cálculo, claro, maneja *su propia dinámica explicativa*. Pero ya el alumno internalizó la idea de que un texto tiene que ser coherente.

Una segunda teoría subjetiva es “Si los estudiantes aprenden a escribir artículos académicos, aprenderán también a leerlos, entonces mediante la lectura podrán adquirir conocimientos propios de la ingeniería”. En este caso, la producción del artículo no solo mejora de las habilidades de escritura, sino también las habilidades de lectura por familiarizarse con los rasgos lingüísticos de este tipo de texto. Así, se constituye una vía para adquirir saberes de su especialidad. Es decir, la escritura y la lectura se alinean como medios de aprendizaje. Así lo detalla Valentina: “Al inicio del curso señalamos en torno a estos objetivos era que debía servirles para *desarrollarse en los demás cursos* en los que también tienen que usar la *escritura* y la investigación para, bueno, *aprender sobre otros tipos de saberes*”. Y coincide Esteban:

Los artículos académicos, los *papers* son formatos con los que *van a estar en constante contacto*, ¿no? Y en las carreras de *ingenierías* y en general, *el conocimiento se transmite mediante artículos*. Entonces, mientras más pronto los conozcan, mejor aún porque [enseñarles a escribir artículos académicos] desarrolla esta capacidad de que ellos puedan redactar un texto académico luego de haber leído textos académicos, o sea, *manejar ese nivel del lenguaje* tanto *entenderlo* cuando la leen como *producirlo* cuando escriben. O sea, creo que eso es fundamental.

Figura 6

Estrategias de interacción: habilidades de escritura



En conjunto, consultados sobre los objetivos del curso respecto a escritura, los participantes destacan los rasgos del producto textual de calidad, con menor énfasis en los procesos cognitivos y estrategias requeridos para construir el artículo académico. Por tanto, es plausible reconocer otra teoría que integra lo previo: “Si un texto muestra rasgos de calidad (intención comunicativa, contenido pertinente, coherencia, normas lingüísticas), posiblemente el estudiante aprendió a escribir académicamente”. Los contenidos aprendizaje se plantean como esperados o posibles, y detectables en el escrito.

Un segundo *objetivo* mayor y consensuado, según los docentes, corresponde a las *habilidades de investigación*. Estas agrupan otros *logros* específicos esperados, como la delimitación de un tema, la búsqueda de fuentes de información confiables, así como su integración en el artículo considerando, principalmente, su utilidad y su uso ético, además de aspectos de formato. Jorge indica: “Ellos van planteando su *delimitación* temática. Ellos *buscan la información* que van a utilizar *para poder explicar el tema* que han elegido”. Esteban valora esto respecto a una versión previa del curso: “Ahora como está planteado el curso me parece que está mucho mejor y que, por ejemplo, tenemos temas de, primero, el *planteamiento* del tema, la *búsqueda de fuentes* bibliográficas, el *citado* y todo ello”. Funes enfatiza el valor de las fuentes:

Creo que ese es uno de los de los retos también del curso, de enseñarles a investigar, a buscar las *fuentes apropiadas* para su tema y que esa fuente realmente le *sumen* a lo que ellos desean redactar (...) Posiblemente, les cueste más adaptarse o saber exactamente *con qué ideas trabajar*, con qué *fuentes* trabajar y con qué elementos, este, lograr elaborar su artículo académico.

Valentina se refiere, además, a la probidad:

La variable de *investigación* para mí tiene mucho peso en trabajo académico porque incluye, como digo, con el *citado*, que puede ser algo muy de *formato*, pero es *respetar el trabajo de otra persona*, ¿no? Entonces hay un componente *ético* también allí.

Como se ha señalado previamente, estos rasgos se asocian con el tipo de texto que producen. En términos de Funes: “Para un género como ese necesariamente sí implica una *investigación*, un *diálogo con autores*, una *revisión de documentos* que estén o que ya hayan sido redactados, hayan sido ya presentados”.

Entre los logros señalados, los docentes otorgan relevancia del uso de las fuentes. En particular, destacan su *función de validación de la información* del texto, sobre todo por tratarse del área de las ingenierías. Asimismo, eso supone diferenciar entre la información aportada por los autores y el discurso propio del estudiante, punto al que se refieren como *diálogo con autores*. Valentina lo expresa así: “[La investigación] implica el *respeto por las ideas ajenas*, el saber *sustentar*, más allá que el texto que pedimos no es argumentativo, *sustentar* una postura propia”. Este diálogo se ubica ente dos extremos, que los docentes señalan como prácticas inadecuadas de los estudiantes. Por un lado, se ubica la *escritura de las ideas propias* (subjetivas, no sustentadas), como manifiesta Funes:

A veces pasa, muchas veces, bueno, no solamente en este curso, sino que muchos consideran que *hay que escribir únicamente a partir de lo que se nos ocurre* (...) Pero necesariamente tiene que, tenemos que *corroborar* y ver si es que hay una investigación o hay investigaciones detrás (...) De lo contrario es básicamente basarnos en *subjetividades*, en ideas que por ahí se me ocurren o yo he escuchado, qué sé yo, entonces, este, eso le *quitaría seriedad* a lo que vamos a escribir.

Por otro lado, Jorge alerta sobre la simple *reproducción de ideas ajenas* (objetivas, sustentadas):

La idea es que ellos *no repitan* información, que no repitan simplemente, sino de que ellos puedan, a partir de *revisar* las investigaciones... los *proyectos* ya existentes en el caso de *Ingenierías*, proyectos ya existentes, puedan innovar, puedan mejorar y puedan contribuir al crecimiento del desarrollo técnico, incluso ¿no?, del país, este, de algún grupo social específico (...) [Deberían] saber utilizar la *información externa*, la información de fuentes, de las fuentes que han recopilado e insertarlas apropiadamente en un texto, *sin que estas ocupen, digamos,*

*el 100% del texto que van a redactar, que no sea un collage de citas, sino de que ellos los utilicen como base para su explicación, que sepan, como se suele decir, que sepan dialogar con la cita.*

La integración de información ajena en el artículo es un reto complejo por sus aspectos formales, como indica Esteban:

Que te enseñen así en dos horas y que te digan “ya, tienes que *buscar fuentes, papers* y tienes que armar la *referencia* y encontrar todos estos datos”, o sea, es difícil, ¿sí? A mí me parece que es difícil como para tan poco tiempo. Yo le daría más más espacio

A esto se añade la *dimensión ética* del diálogo con las citas. Específicamente, la práctica de reproducción de ideas ajenas se vincula con tal dimensión, como precisa Valentina:

Hablamos nosotros de *plagio*, de *errores de citado*, entre otros, y los chicos lo asocian mucho a “Ah, no quiero que se me abra una *denuncia* por plagio”. Pero, más allá de lo legal, por llamarlo de ese modo, lo problemático del plagio es que *te ha importado poco tomar una idea que no te pertenece* porque, quién sabe, para ti no es pesa igual a robar, no sé, a robar una billetera, a robar un carro o lo que sea. Pero es igual una *apropiación*.

Así como ocurre con los objetivos vinculados a escritura, se detectan algunas teorías subjetivas que *justifican* la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación en el curso. Una de ellas se vincula con la *utilidad posterior*: “Si a un estudiante se le enseña a investigar al inicio de su formación universitaria, podrá aplicar sus habilidades de investigación a asignaturas siguientes”. Esta teoría es análoga a la manifestada respecto a las habilidades de escritura sobre la transferibilidad de capacidades. Esteban expresa: “Es importante que lo lleven *para que se vayan familiarizando* con esta labor de investigación, ¿no?, que van a tener que realizar en sus carreras porque *están en la universidad*”.

Adicionalmente, otras dos teorías se refieren a demandas contextuales-institucionales y deberes adquiridos por los estudiantes. Por un lado, a nivel general, se detecta que “si un estudiante se forma en la universidad, será un investigador”. Como se observaba también al fin de la cita previa,

esta teoría asocia la naturaleza de producción de conocimiento de la educación superior universitaria con una identidad general esperada de los estudiantes. Jorge lo destaca:

Varios de los que enseñan cursos similares quizás coinciden en esto de que en la *universidad el corazón, la razón de ser* de la universidad es la *investigación, la innovación, la creación de conocimiento*. Entonces es necesario que se investigue, que se enseñe a investigar. (...) es necesario porque, *a lo largo de la vida universitaria*, uno hace investigación.

Paola se alinea:

El diseño del curso es adecuado y me gusta porque ellos tienen que saber *investigar*, o sea, el chip de que ingresas a la universidad y estudias tus cursos y sales ya ese chip tiene que salir. O sea, la idea es ingresar a la, en la universidad y saber que desde que estás dentro *ya eres un investigador* y te tienes que formar como tal (...) que se meta el *chip* de que a partir de ahora tiene que *investigar*.

Por otro lado, de modo específico y situado en el área de especialidad de los alumnos, se considera que “si un estudiante se forma en carreras de ingeniería, será un investigador para beneficiar la sociedad”. Así, esta teoría vincula las necesidades de la sociedad con la aplicación de los saberes abstractos y técnicos adquiridos por los estudiantes de ingeniería, de modo que así ya no solo se define una responsabilidad académica, sino también una de índole social. Jorge especifica:

[Es necesario que ellos] puedan *innovar*, puedan mejorar y puedan *contribuir al crecimiento del desarrollo técnico*, incluso ¿no?, del *país*, este, *de algún grupo social específico*. Pero eso no se logra, eso no se podría hacer si es que no hay *investigación*

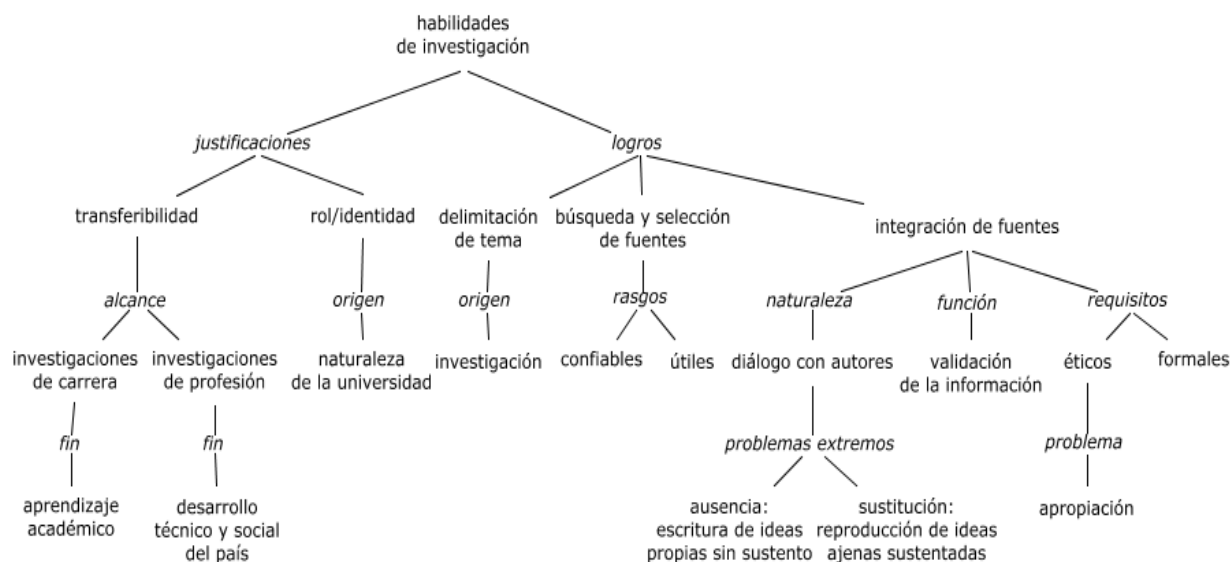
Paola refuerza la idea ilustrando la interacción con sus alumnos:

Desde ya se le dice al estudiante, ¿no? “Tú estás en *ingeniería*, entonces vas a investigar un tema relacionado a *tu área*, pero esta área no solamente es, o sea, por ejemplo, si es matemática, no pues la ecuación, cómo es la resolución de una ecuación matemática, sino lo que tienes que hacer es *cómo esta ecuación matemática va a funcionar para aportar a la humanidad o a un sector*. Entonces ese es el proceso de investigación y el estudiante tiene

que buscar y ahí está lo bonito del curso, que tiene que buscar cómo su área puede, el área de las ingenierías, puede *mejorar la sociedad* (Paola)

**Figura 7**

*Estrategias de interacción: habilidades de investigación*



En cuanto a los objetivos de investigación, se reconstruye otra teoría subjetiva que integra aprendizajes: “Si un estudiante logra delimitar un tema, buscar y seleccionar fuentes, así como integrarlas en su texto, entonces está aprendiendo a investigar académicamente”. En contraste con los objetivos de escritura, se advierte mayor énfasis en los procesos conductuales y cognitivos de la investigación.

Un tercer *objetivo* que todos los participantes asumen corresponde al desarrollo de *habilidades de trabajo en equipo*. Funes manifiesta la complejidad: “[Investigación] es uno de los puntos que hay que considerar dentro del curso, que son fundamentales, y el otro es y que también *les cuesta bastante* es el trabajo en equipo”. Esteban vincula los objetivos del curso: “[Buscamos que] puedan aprender a *trabajar colaborativamente* y poder aprender también a investigar fundamentalmente y a redactar un artículo académico como resultado de esa *investigación colectiva*. Ese es el objetivo general, diría yo”. Por su parte, Valentina profundiza en la relación interpersonal:

Para mí un *objetivo base* o dos de los objetivos base son, por un lado, el *trabajo colaborativo*, el *lidiar con las habilidades*, con los *defectos y virtudes* de otro sujeto, y, por otro lado, el tema de todo lo que tenga que ver con la investigación.

Como se observa en la última cita, este propósito de enseñanza se concibe a partir de un *conjunto de rasgos*. Se entiende como una forma de interacción social, que supone la participación colectiva para alcanzar objetivos grupales, propios o asignados, y resolver problemas. Para ello, se requiere organización y la realización de actividades mediante la asunción de tareas específicas. Asimismo, en ese proceso, los docentes entienden que es necesario compartir la responsabilidad, interactuar con respeto, valorando los límites y potencialidades de los miembros, así como promover el apoyo mutuo ante los retos. Esteban dice: “La investigación a su vez depende del trabajo en equipo, cómo se *organizan*, cómo se *distribuyen*, qué *tareas* se ponen, qué tan *responsables* son y todo ello”. Funes enfatiza esta posible nueva forma de interacción y lo que demanda:

El *unir subjetividades* es un poco difícil y sobre todo ellos que de repente están recién aprendiendo justamente a *socializar de una manera distinta* a la que tenían de repente en casa (...) No necesariamente todos trabajan al mismo ritmo. Entonces aquí puede presentarse algún tipo de *situación* o quizás a algunos les cueste más que a otros abordar ciertas capacidades, ¿no? Entonces, este, en lo que yo enfatizó siempre es en la manera en cómo tenemos que *apoyar* a que el compañero o compañera que no esté logrando *lo que les hemos pedido* (...) [que] ellos se sientan un poco más hábiles por decirlo así para poder realizar su trabajo, para poder *relacionarse* entre ellos, para saber *respetar* a los demás, *respetar el trabajo* de los demás y saber comunicarse de forma efectiva, de saberse comunicar con *respeto* (Funes)

Jorge se refiere a la responsabilidad compartida:

Cuando surgían problemas en equipos, apelaba a ese *sentimiento de responsabilidad* para poder solucionar el problema dentro del equipo, ¿no? (...) Les ha tocado justo laboratorio [presencial] a ellos en el mismo horario. Entonces por casualidad se ha juntado también, ¿no?,

en el curso de Taller Universitario. Y tienen esa facilidad. Se ven allá, *coordinan* allá, siguen *trabajando en el Drive*.

De lo contrario, se generan injusticias, de acuerdo con Paola:

Yo lo que les recomendaba era que todos los estudiantes tenían que leer todas las fuentes porque *todos como equipo son responsables*. Si bien cada uno se encarga de una fuente, tenían que ser responsables de la *revisión* de los trabajos de sus compañeros. Y tenían que *organizarse* de esta manera porque imagínate que dos hagan un excelente trabajo y los otros dos por tiempo por otras circunstancias no presentan el producto esperado.

Por su lado, Valentina manifiesta cómo se ocupa respecto al trabajo en equipo:

Puedes dar comentarios como estos, en relación a *entender al otro*, de siempre, más allá de que ya haya sucedido el *problema*, seguir conversando al respecto para poder *tratar de volver a encaminar el trabajo en equipo* para las siguientes evaluaciones.

Por otra parte, en su discurso, los docentes identifican algunos *supuestos estudiantiles sobre el trabajo en equipo*, y prácticas asociadas, que contrastan notoriamente con lo previo: los estudiantes creerían que es suficiente con la contribución individual dentro de los grupos, de modo que hay poco interés y responsabilidad compartida entre los integrantes, lo cual repercute en un resultado sin calidad. Así, esta visión constituye un *reto* para trabajar colaborativamente. Esto permite reconstruir una teoría subjetiva que vincula ambas perspectivas: “Si un estudiante mantiene una visión individualista/simple del trabajo en equipo, no podrá lograr objetivos colectivos”. Funes anota:

Consideran en la mayoría de los casos que, bueno, el trabajo es este un tanto *cada uno va por su parte* y al final todos lo *juntamos y ya está (...)*. *No lo llegan a asimilar* del todo el hecho de cómo es *colaborar* con el compañero para lograr este trabajo en conjunto, ¿no?, *no sumando nuestras individualidades* o, en todo caso, sumándolas, pero al mismo tiempo, este, *colaborando* el uno con el otro, ¿no?

Valentina expresa, además, cierta desconfianza:

*Quién sabe una sola persona se ocupa de la redacción, los otros investigan o algún otro no investigó nada. Pero a los otros les interesa su nota y está. También puede ser. Entonces siempre igual me gusta saber respecto de ello (...) Podemos guiar el proceso de investigación en la escritura por cómo están cohesionando los párrafos, por cómo vemos que cambian los estilos de redacción entre otros, podemos saber: "Ah, aquí probablemente el equipo no tuvo tiempo para que una persona revise todo el texto y simplemente hicieron un copy-paste de lo que cada uno había trabajado. Entonces probablemente hay problemas organización"*

Este desencuentro de perspectivas debe ser superado a fin de lograr este objetivo de enseñanza, pues este es un propósito que se debe lograr por algunas justificaciones. Al igual que ocurría con los objetivos vinculados a escritura e investigación, se puede reconstruir teorías subjetivas. Por un lado, a nivel general, se interpreta que "si un estudiante adquiere habilidades de trabajo en equipo, puede lograr objetivos personales, académicos y profesionales". Funes lo plantea:

*Siempre ellos van a trabajar en lugares donde tienen que colaborar, tienen que estar en relación directa con otras personas y no necesariamente todos van a ser sus amigos, no, necesariamente con todos se van a llevar muy bien. Sin embargo, hay objetivos en común por donde se pueden empezar a establecer las relaciones y de esa manera lograr objetivos.*

Valentina insiste en el trabajo en equipos como medio para fines mayores:

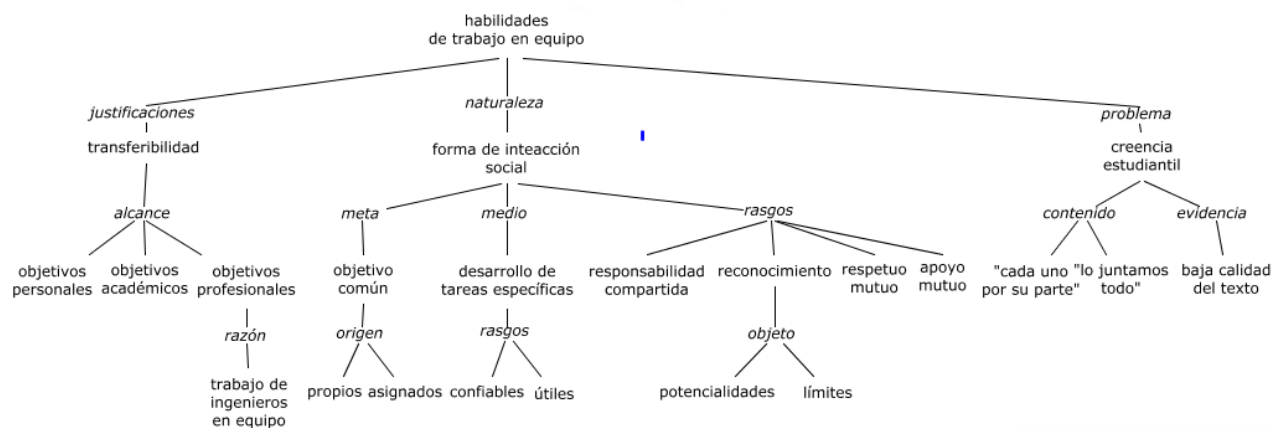
*Esto igual les va a servir cuando ya trabajen, cuando lleguen a otros tipos de investigaciones, ¿no?, o de trabajo colaborativo (...) [Este] es un curso que debe orientarlos ya para el ámbito profesional porque también cuando lleguen a sus respectivos trabajos, pues, tendrán que lidiar con otros sujetos y tendrán que, pues, también tener que sostener una postura para ganarse un lugar, bueno, dentro de su realización personal, profesional, entre otros.*

Por otro lado, de manera más específica, se cree que "si un estudiante se forma en carreras de ingeniería, debe aprender a trabajar en equipo porque es una necesidad típica de ese campo profesional". Paola lo señala:

Me parece importante que trabajen en equipos porque *ellos son de ingeniería* y en ingeniería siempre presentan, pues... los proyectos que hacen son *proyectos en equipos*. No es un proyecto de uno. Siempre hay un profesor, que es el *principal*, y luego vienen, pues, *dos, tres o cuatro estudiantes que realizan* este proyecto. Y ellos tienen que redactar el informe del proyecto. Entonces *tienen que acostumbrarse*.

**Figura 8**

*Estrategias de interacción: habilidades de trabajo en equipo*



En cuanto al tercer objetivo, también puede sintetizarse una teoría subjetiva: “Si un grupo de estudiantes logra establecer un objetivo común, desarrollar tareas específicas para ello e interactuar con responsabilidad, reconocimiento, respeto, apoyo mutuos, entonces han aprendido a trabajar en equipos”. Nuevamente, en contraste con el objetivo de escribir, y de modo similar con el objetivo de investigación, se destacan los procesos, esta vez, de índole social.

Como se señaló al principio de esta sección, también se encuentran *objetivos autogenerados*. Por un lado, Jorge se propone que los estudiantes desarrollen su *libertad de explicación*. Es decir, le interesa que los alumnos tomen decisiones acerca de cómo expresar su estilo o voz académica, particularmente, en cuanto a la *secuencia de exposición* en el artículo. Él sostiene:

[Quizá la manera de enseñar del equipo siguiendo el orden problema, funcionamiento, solución] límite hasta cierto grado la *creatividad* o la *forma expresiva* que ellos [los alumnos] puedan desarrollar que, finalmente, debe ser, ¿no?, debe ser *propia*. La

escritura *tiene que desarrollar un estilo propio*. Y quizás por ahí esa *libertad* se ve un poco, no sé, limitada.

No obstante, en la entrevista, Jorge evalúa su propio objetivo, considerando la naturaleza del curso y los conocimientos de los alumnos. En su reflexión, no renuncia a su propósito personal, sino que lo modera:

Aunque en un *curso formativo* darles *mucha libertad* de repente *no les ayuda mucho* para lograr el objetivo, que es de lograr obtener un texto *coherente*, ¿no?, sobre todo porque están explicando *información que probablemente no conocen mucho*, cuestiones técnicas que, de repente, no manejan muy bien (...) si se puede llegar a un *punto medio*, un punto de equilibrio yo creo que sería genial. Y me parece que sí, al menos *he estado pensando este semestre cómo poder aplicar eso*.

De esta forma, Jorge complejiza los aprendizajes sobre escritura señalados por el resto: “Si un estudiante desarrolla su estilo de escritura mediante la libertad de explicación, entonces está aprendiendo a escribir académicamente”. Como se observa, hay énfasis en una capacidad cognitiva: decidir el orden de la información de modo creativo, de modo que supone un proceso, más que solo su manifestación en el producto textual.

Por otra parte, Valentina cree pertinente, como aprendizaje de los estudiantes, la *ampliación del concepto de fuente académica*. Esto supone no restringir el carácter académico a fuentes como artículos de investigación, tesis y más. Más bien, considera que tal carácter emerge del uso que haga el estudiante, con tal de que le sea útil. Ella dice:

[podemos] *complementar* lo que entendemos como *fuentes académicas* porque, por ejemplo, en mi tesis de maestría, pero también por la disciplina de la maestría [en Literatura], yo puedo utilizar *entrevistas* de la autora que yo estaba, bueno, del libro que estaba analizando, a veces, *columnas de opinión* también y diversas fuentes que en trabajo académico las tildamos de *informales*. Y creo que *no todo es blanco y negro*, ¿no? De una entrevista y una columna

opinión y, o de un *video* que no necesariamente es una ponencia, podemos obtener *ideas que van a enriquecer* nuestro desarrollo *si la sabemos emplear, ¿no?*

En este objetivo autogenerado, planteado como recomendación para el curso, se refiere también a una habilidad: “Si un estudiante logra enriquecer el contenido de su texto con fuentes diversas (entrevistas, columnas, videos), entonces está aprendiendo a escribir académicamente”. Aunque Valentina modera su planteamiento distinguiendo entre su carrera (Literatura) y la de los estudiantes (Ingeniería), da cuenta de un proceso estratégico necesario en la escritura: la evaluación de fuentes diversas, no siempre consideradas académicas.

Por último, aparte de estos fines asociados a las habilidades de escritura, Valentina concibe otro objetivo: la *formación de habilidades blandas*. Con esta denominación, abarca aspectos de la organización personal y la regulación emocional, según considera, necesarios en las carreras de Ingeniería:

Así es como pienso a las capacidades blandas, por ejemplo, lidiar con situaciones de *estrés* o aprender a reconocer cuáles son nuestros *límites* y cuáles son nuestras *virtudes*, a saber, por ejemplo, a *organizarnos* un poco mejor, no solamente en temas de casa, de horario, sino también, o sea, no solamente saber organizarnos porque vamos a *poder aprovechar mejor el tiempo* y sacar mayor beneficio, sino por una cuestión *de salud mental* y todo lo que tenga que ver con salud mental creo que debería enseñarse un poco más en Ingenierías en general (...) *yo misma lo he vivido*, creo que debemos darle paso a esas cuestiones más subjetivas.

Valentina otorga mucho valor al, en sus términos, “manejo de los afectos”. Entiende que son un elemento que incide en el desempeño de los estudiantes, en el trabajo en equipo, en la investigación y la escritura. Así, se reconstruye otra teoría: “Si un estudiante no logra manejar sus afectos, no estará motivado para escribir”, como se desprende de la siguiente cita: “La otra persona *no puede escribir* o no puede investigar, no por flojera, no por indisciplina, sino porque sencillamente no puede. *Su cuerpo, su mente y sus afectos no se lo permiten*”.

Como se verá en la siguiente sección, estos objetivos autogenerados se relacionan con determinadas prácticas: Jorge usa los modelos de textos de modo que no condicionen la libertad de expresión de sus estudiantes y Valentina toma momentos de las asesorías para explorar y orientar sobre problemas de organización o trabajo en equipo.

Por último, en relación con los objetivos, Esteban destaca la eliminación de una actividad. El informe era un texto de reflexión individual sobre el proceso de investigación y escritura, que los alumnos producían al final del ciclo. Según comenta, para muchos docentes, sería un trabajo innecesario, no relacionado con la producción del artículo académico, motivado por una necesidad administrativa:

Hasta el ciclo pasado o, bueno, 2021.2 se veía lo del *informe* y el informe me parecía *excesivo*. De hecho, eso sí lo comentaba porque era *un sentir un poco generalizado en el equipo*. Me lo *habían comentado también*, porque era como un... solamente por el hecho de sacar *una evaluación más*, una nota más, tenían que, en una semana, *elaborar un texto de manera individual*, claro, con un montón de secciones y todo eso. Me parecía un poco *desarticulado*. Me parecía como algo puesto a manera de *relleno*, porque no lo veía de manera cohesionada con el trabajo del proyecto [del artículo] académico que se plantea a lo largo de las semanas (...) Pero, bueno, más allá de eso que *ya se cambió, menos mal*, ahora como está planteado el curso me parece que está mucho mejor.

En este caso, se advierte un *objetivo negado*, sintetizado así en una teoría subjetiva: "Si se va a enseñar a escribir un artículo académico, deben asignarse solo actividades de producción de ese texto".

Figura 9

*Estrategias de interacción: objetivos autogenerados*



### **Consecuencias: cómo adaptarse al reto**

El alineamiento a los objetivos, y su variación, desencadenan otro componente de la teoría fundamentada: las *decisiones sobre la enseñanza*. En principio, los docentes se representan, en general, un *estilo de enseñanza*. Este se caracteriza por el *dinamismo* y la *orientación de los materiales*. Por un lado, entienden que, si bien deben realizar explicaciones y ejemplificaciones, estas, en correspondencia con las perspectivas sobre la enseñanza, deben ser *dinámicas*. Funes expresa:

Creo que esa es una manera un tanto más de incluso hasta de *jalar un tanto su atención*, de que estén *mirando*, estén *pendientes* de lo que yo estoy ahí y *garabateando*. Entonces siento que es una forma *un poco más dinámica de enseñar*.

Ese estilo también genera la participación, a decir de Paola:

A mí me gusta que el curso sea *dinámico*. Y hay y hay secciones con las que uno puede ser mucho más empático, en el sentido que el estudiante *cala*, *cala* y *pregunta* y *hacer todas las preguntas*, y me encanta cuando son bien *preguntones* porque *así puedo explayarme* más y más.

Este rasgo permite reconstruir una teoría subjetiva: “Si una clase es dinámica, se incrementa la atención del estudiante y su aprendizaje”. Como se observa en la siguiente cita, el origen de esta teoría es una experiencia personal negativa, de acuerdo con Paola:

Desde mi posición como alumna *me aburrían* definitivamente los profesores que *hablaban, hablaban, hablaban y presentaban diapositivas* de diapositivas y *no involucraban* al estudiante, cuando la sesión de clase es profesor-estudiante. Entonces eso es lo que me, digamos, *como estudiante me fastidiaba completamente, ¿no?* Entonces me dije: *no puede ser así.*

Por otro lado, se reconoce, en buen grado, una *orientación de los materiales* respecto al modo de enseñar a escribir. Concretamente, las diapositivas, sirven como organizadores de la acción docente. Aunque usualmente son modificadas por cada profesor, ofrecen un orden y certidumbre sobre cómo actuar. Incluso, como apunta Valentina, se interioriza a tal punto la estructura que ya no se revisan los guiones de clase: “Yo no leo..., bueno, creo que por una cuestión de ya de *experiencia del material que debo dictar* cada semana, yo ya *no reviso la guía de clase* que manejamos todos”. Este condicionamiento se puede relacionar de modo compatible con el alineamiento a los objetivos de la asignatura comentado antes. Jorge anota:

El curso brinda, creo yo, hasta *cierto grado una libertad de cátedra*, pero que *no es tan flexible*, ¿no es cierto? Hay *material* que se debe apreciar, que *uno lo puede modificar a su manera*. De hecho, en algunas ocasiones yo lo hago, pero que igual *te marca*, ¿no es cierto?, *te marca cuál es la línea* que tienes que hacer.

Esteban se expresa en la misma línea:

Una vez me lo dijo un colega docente también: *mi estilo de enseñanza se basa mucho en el material que tengo*, que yo preparo [a partir de los materiales del curso] (...) Y, si, si no, no me lo supiera de memoria casi el *orden* de las diapositivas, me sentiría un poco *inseguro, inestable con mi explicación.*

Si bien los materiales ofrecen un marco, los docentes realizan *adaptaciones*. Estas modificaciones pueden ser previas a la sesión de clase. Valentina señala: “También coloco *recomendaciones o sugerencias* y por eso es que *armo* mi material”. Esteban se refiere a otros añadidos: “A veces les pongo, o sea, quizás *algún motivador interesante*, un vídeo de *TikTok*, alguna *frase, noticia*, algo así para *empezar a discutir* un tema cuando se puede, porque no siempre se puede vincular, ¿no?”. Funes, en cambio, interviene los materiales durante la explicación:

Yo siento que cuando un *ppt* está así de forma *estática*, como un... como un *panel*, ¿no?, como un cartel, siento que no es del todo, eh, o sea, *no llega a ser tan personal*, ¿no? Siento que lo miran, pero es como, como un anuncio, ¿no?, no como algo que realmente le *transmita una enseñanza*. Entonces *yo creo que es más efectivo*, al menos *yo lo siento así*, que uno trace, jale, encierre dentro del mismo *ppt*.

Como expresa la última cita, las intervenciones sobre las dispositivas suponen una teoría subjetiva: “Si un material es intervenido con elementos dinámicos y aclaraciones, atraen la atención del estudiante y favorecen su aprendizaje sobre todo en la enseñanza virtual”. Como refuerza Esteban enseguida, los cambios aplicados responden a cómo los propios docentes desearían recibir la información.

Yo le agregé *flechitas de colores* y les pongo, “*aquí está la oración temática*”, “*aquí está la primera principal, la primera secundaria, aquí está la segunda idea secundaria*”, cosas así, ¿no?, para *que sea más visual* porque, como no me tienen al frente, porque no es una clase presencial, básicamente la enseñanza se da mediante lo que le muestras por la pantalla. Entonces *debe ser interesante, atractivo y entendible*, a mi parecer, porque es un material *como a mí me gustaría que me enseñaran*, no con diapositivas llenas de texto o con letra muy pequeña, con dibujos o memes que no dan risa.

Como se verá más adelante, en lo referido a tipos de modelos, las adaptaciones también responden a necesidades de los docentes. Valentina prefiere incorporar textos de estudiantes suyos

de ciclos pasados para mejorar su enseñanza: dado que conoce los retos que supuso construir tales textos, puede explicitar para sus estudiantes nuevos esos problemas y plantear soluciones:

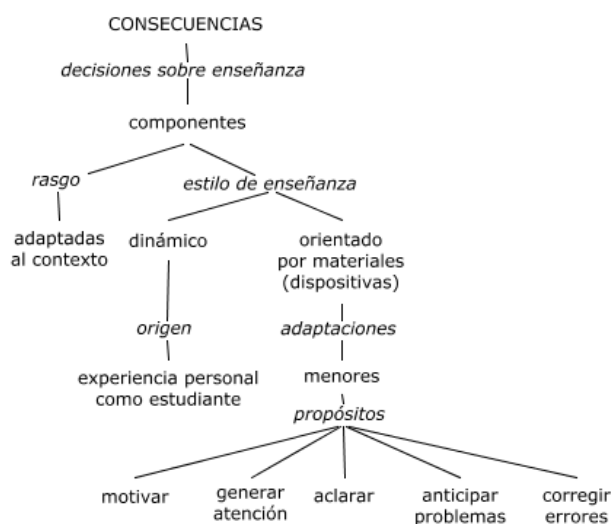
Prefiero trabajar con modelos de esquemas y de trabajos que hayan planteado mis alumnos porque *recuerdo el proceso que han seguido, ¿no? (...)* Por una cuestión personal, yo no conozco los [otros] estudiantes, no puedo *comentar sobre si por ejemplo hubo algún problema en su proceso.* (...) [En cambio] si, por ejemplo, por ahí hubo un modelo o un texto que yo sé porque le he enseñado a esos alumnos *qué problema ocurrió lo puedo señalar.*

Las adaptaciones presentan, entonces, diversos propósitos: motivar, generar atención, aclarar o anticipar problemas. A esto se añade la necesidad de reparar defectos de forma y fondo en los materiales. Estas intervenciones muestran que el condicionamiento del material no es total, aunque sí estructural, dado que se suelen modificar aspectos puntuales. Esteban lo detalla:

*Me demoro haciendo eso actualizando de manera bien concienzuda, sí, porque he visto que los materiales de la coordinación lamentablemente no siempre tienen ese cuidado. O sea, yo he encontrado en los materiales errores de redacción, no de ortografía tal cual, sino como en el sentido. O a veces el mismo ejemplo contradice la explicación, también porque es un ejemplo antiguo que no se ha actualizado, qué sé yo, tantas cosas. Y por eso yo de verdad desconfío de los materiales que nos dan.*

Figura 10

Consecuencias: decisiones sobre enseñanza



Este estilo, dinámico y condicionado por las diapositivas parcialmente intervenidas, se concreta específicamente en *prácticas de enseñanza de la escritura*. Entre estas, se distinguen las basadas en la *verbalización*, la *mostración*, la *producción*, la *revisión*. Por un lado, las *explicaciones orales* abordan contenidos del curso como la organización del párrafo y otros presentados antes en la sección de *habilidades de escritura*. En la primera cita, Esteban sintetiza las acciones y algunos contenidos que aborda; en esas interacciones, también se usan preguntas que buscan partir de lo que los estudiantes conocen previamente:

La forma de enseñar a escribir parte por *explicar y ejemplificar*, ¿no? Creo que la tarea fundamentalmente donde dedicó la mayor parte del tiempo, diría el 70 % del tiempo de las sesiones, es *explicar qué se espera* que ellos hagan. Por ejemplo, si van a redactar *párrafos* de desarrollo... un esquema de una idea principal y dos secundarias en nueve párrafos, siguiendo una estructura, entonces les *explico cómo es la estructura*, ¿no?, qué *función* tiene cada párrafo, por qué tienen que ser *nueve*, por qué *se dedica cuatro a cada idea secundaria*, ¿no?, qué *estrategias* deben aparecer, les enseñé las estrategias y... siempre le *ejemplificó*, ¿no?, porque eso también *está en los materiales*. Me parece *fundamental*.

Funes también explicita los contenidos que explica:

Tenemos algunas [clases] donde *explicamos* cómo debemos trabajar la... los *esquemas*. Entonces, este, *utilizó los PPTs* que para eso está *programados* (...) Y ahí *apelo a su memoria*, ¿no? Busco que ellos me digan también cuál, cómo era el esquema que ellos han trabajado *en el curso 1* [Habilidades de Expresión].

Estas explicaciones orales muchas veces concurren con una segunda práctica, el *análisis de modelos de productos* (esquemas, párrafos, etc.), si bien esta presenta unos rasgos propios. Esta práctica busca que los estudiantes conozcan y se familiaricen con las características de los esquemas y textos que producirán en el curso. Es necesario distinguir esta actividad de aula de la *entrega de modelos*. Paola anota: “¿Cómo presentó el producto final? No se le presenta: aquí está. *Hay que analizarlo*, hay que analizarlo *parte por parte*”. La decisión de analizar los productos con los estudiantes, y no solo mostrarlos, supone un ejercicio de *reflexión* que evalúa riesgos. De este modo, se configura un par de teorías subjetivas: “si el docente solo entrega el modelo, los estudiantes lo usarán como plantilla”, como alerta Jorge:

El *problema* de los modelados es que a veces *lo cogen como si fuese la ley* y los chicos empiezan solamente hacer una suerte de *vaciado de información* encima. *Pero ayuda en cierta medida*, al menos en las partes básicas, lo que es la organización del esquema, la delimitación temática, este, *algunas frases* que ayudan a conectar (...) Algunos profesores están en contra de los modelos, ¿no es cierto?, porque dicen que modelos *condicionan* (...) *los condicionan siempre y cuando se los deja así en seco*. Le dicen: “Saben qué, miren, *lean esto y guíense de acá*”. Eso va a condicionar. Pero, si lo trabajas en clase, ves el model-, ves el texto, *los haces razonar* a partir de lo que están viendo, me parece que *no va a condicionar*, sino de que simplemente va a ser una *guía* para que ellos mismos sepan y *descubran* cómo organizar su información dentro de un texto a redactar, ¿no?

La teoría que se desprende es “si el docente analiza el modelo y logra que los estudiantes razonen acerca de él, estos descubrirán cómo organizar la información de su propio texto”. Esta última creencia motiva que se despliegue la práctica descrita enseguida.

En cuanto al *procedimiento*, los docentes coinciden en términos generales al analizar los modelos. En principio, *no hay entrega anticipada* de los productos modélicos, sino que se comparten en la misma clase. Jorge justifica esta decisión con una teoría subjetiva: “Si un estudiante lee un texto que no conoce previamente, genera ideas no condicionadas al analizar el texto, lo cual favorece su aprendizaje”. En términos de Jorge, busca generar un “choque cognitivo”:

No lo entrego antes porque me parece que *las impresiones naturales llegan a ser a veces mejor* que aquellas que ya están mucho más razonadas. Al menos para poder romper, esa, este cómo se llama, esto, tiene su nombre. Se me fue, *romper esa idea previa* que tenía.

Se inicia con la *lectura en voz alta*, bien a cargo del profesor o de algún estudiante. Valentina sustenta la decisión de que sean los alumnos quienes lean con otra teoría subjetiva, aunque no del todo integrada, que emerge en la misma entrevista: “Si un estudiante lee el texto en voz alta, quizá puede aprender sobre las características del texto”. Sin embargo, reevalúa este supuesto debido a la entrega no anticipada del texto:

Lo único que podría pensar, pero no es algo que yo ya lo tuviera pensado es que *la persona que lee sí puede ser, sí podría aprender a partir de esa lectura*, un poco más sobre el modelo. (...) puedo asumir que la persona que está leyendo *tal vez podría entender un poco...* no, es que también depende de... no, depende de otros aspectos, porque *no necesariamente* cuando uno está preocupado por entender la idea a la primera lectura, porque hay que considerar esto: *es la primera vez que se enfrentan a este texto*.

Por su parte, Funes establece una vinculación más cercana. En la entrevista, anota que “aprender a redactar también es aprender a leer”. Sin embargo, en concordancia con otros docentes, no se refiere simplemente a la lectura en voz alta, sino a un proceso más detenido y orientado por los docentes en el marco del curso. Una teoría subjetiva identificable es esta: “Si uno lee de modo analítico determinado tipo de textos, conoce mejor las características de ese tipo de texto y luego puede incorporarlas en sus propios escritos”. Funes indica:

Si uno escribe o quiere escribir un poema, lo más probable es que tenga una idea de cómo hacerlo *leyendo otros poemas*. Entonces, este, y lo mismo me parece que para la *escritura académica*, ¿no? Uno puede aprender, a empezar a redactar artículos académicos con mayor solvencia, ¿no?, *observando* cómo es que de repente los alumnos anteriores en el curso han logrado llegar hasta ese objetivo, ¿no? Este, me parece que el observar esos modelos *que son nuevos para ellos* les ayuda bastante. Entonces *conocer, leer, ver las estructuras, observar* cómo es que una oración puede plasmar una idea directa a partir de un esquema ya previamente elaborado y todo lo demás, creo que *se asimila observando y leyendo*.

Precisamente, el segundo momento corresponde a los *comentarios o preguntas en torno al texto* leído, que se representa como un análisis del producto o una conversación. Tras la lectura de todo el párrafo o de algunas partes, se interactúa mediante interrogantes o explicaciones sobre los rasgos del artículo académico (estructura, citas, etc.). Con ello, se busca que los estudiantes atiendan, respondan e identifiquen rasgos de calidad textual del modelo y los usen como orientadores para construir su propio texto. La participación de los estudiantes incluye también la posibilidad de preguntar. Por otro lado, los modelos pueden estar sin intervención e irse editando durante esta interacción (Jorge), o pueden llevar marcas predefinidas (subrayados, resaltados, comentarios, etc.), que aparecen durante el proceso (Esteban, Funes). En cualquier caso, los modelos son bastante estructurados, lo que incluso se representa como una labor de “replicar” la estructura al tema sobre el que los alumnos están escribiendo. Así lo plantea Paola:

Entonces esto es lo que hago: *analizar* qué es lo que es... *cómo o cómo está construida cada parte*. Por ejemplo, el *resumen* tiene *características* como los objetivos y la conclusión. [Digo:] “Ya entonces, en tu trabajo sobre tu investigación, yo debo observar en el resumen que tú hagas los objetivos y la conclusión. Por ejemplo, en la *introducción*, este es **un contexto sobre el modelo**, ¿no? Pero en tu trabajo, por ejemplo, la ingeniería, ¿no?... la construcción sostenible –que es uno de los trabajos que me ha gustado en realidad–, entonces *¿cuál es el contexto respecto a la construcción sostenible?, ¿por qué surge este un nuevo modelo de*

*construcción sostenible?*". Y me dicen: "Ah, porque los elementos que se utilizan para los... para construir un hogar son sumamente contaminantes". "Ese es el contexto que tú debes buscar y colocarlo aquí en tu introducción para luego presentar tu idea principal, con tus ideas secundarias y estas ya están en el esquema". Entonces *seguir un modelo. Es muy estructurado*, por eso te digo. Es seguir el modelo y, *a partir de lo que ellos han investigado, replicarlo*.

Esteban también explica su proceso y enfatiza los elementos añadidos para generar atención.

Al final [de la lectura] les digo: "Ya, chicos, en este párrafo, *¿qué estamos observando?, ¿de qué se está hablando?*", ¿no? Y por ahí me dejan comentarios por el chat tímidamente, el chat privado. Y, a partir de sus comentarios, cuando son atinados, puedo explicar lo que dice y, si no son atinados y no han visto todavía la respuesta, entonces ya yo les digo: "En este párrafo, estamos viendo... que se está enfocando este aspecto de la *idea secundaria*. ¿Recuerdan que el esquema nos planteaba esto? Ya, bueno, aquí se está definiendo. Fíjense". Y les enseño, les *resaltó*. Ya está todo programado para que aparezca con un clic resalte, el resaltado, perdón. "Aquí está la *definición*. Fíjense la *cita*. *¿Qué tipo de cita es?, ¿es una cita textual?, ¿es de paráfrasis?, ¿es larga?, ¿es breve?*". Y les explico así: *voy hablando* mientras voy pasando con el clic, con la flecha, y *van apareciendo cosas*. Mis diapositivas están así programadas para que todo vaya apareciendo cuando yo lo decido.

Por su parte, Funes considera que esta práctica incide en los estudiantes:

Proyecto eso y les voy diciendo: "Miren, ustedes, aquí está justamente la *estructura* que estamos buscando". Les *señaló ahí las ideas fundamentales*. Enfatizó en cuáles deberían ser las estrategias que deberían figurar para explicar, este, estos hechos y así, ¿no? Entonces, este, *ellos se van dando cuenta* y también les menciono, ¿no?: "Esta información que estamos viendo aquí o, perdón, la redacción que estamos viendo aquí tampoco es perfecta, ¿no? (...) *no leo todo*, pero sí leo, por ejemplo, *la manera en cómo se inicia*, inicia... Leo, este, la *primera oración* o las primeras oraciones para que *ellos observen exactamente* que, creo que es lo que a veces más cuesta, de *cómo arrancar el párrafo*, ¿no? (...) No leo todo normalmente, pero sí

leo esas partes *para que ellos vean* que en realidad es, este, es así como tenemos que ser de *directos y claros*.

Jorge prevé el mismo efecto y destaca que inicia con el texto sin ninguna intervención:

El *modelo no tiene ninguna marca* y yo no le pongo marcas previas en la que señala que “viene el conector”, “este es que tal idea”, “esta es la otra idea”. No, yo lo presenté así por decirlo así *en crudo*, ¿ya? Y al momento de que lo proyectó les *empiezo a preguntar*: “Fíjense ustedes *cómo se está organizando la información*”, “¿Qué les parece... que parezca... *qué orden les parece que están utilizando?*”. Y, a partir de lo que ellos están *viendo, me van señalando*, ¿no? (...) A partir de esa conversación, terminamos haciendo lo que a veces en otros en otros casos he visto que hacen, que ya llegan con el texto con las marcas, ¿no?, con las flechitas señalando, ¿no? Al final de eso, a partir de la *conversación*, se logra alcanzar eso, ¿no?, de que ellos *vayan identificando las secciones, la lógica* de presentación que tiene ese primer párrafo, por ejemplo. Y luego de eso ya ellos tienen una idea un poquito más, me parece, que llegan a *tener una idea un poco más internalizada* de qué tipo de ideas, qué tipo de información deben considerar para ese primer párrafo.

Valentina evidencia la interacción en torno a los modelos, aunque con foco en el trabajo docente:

Lo leemos. Ahí sí los alumnos participan en la lectura de los párrafos. Luego yo puedo hacer *preguntas* respecto de las secuencias, si se ve... Por ejemplo, cuando lo último que hemos revisado el modelo de introducción, les pregunto (...) “¿cuál es el *tema?*”, “¿cuáles son las *ideas principales?*”. Y ahí por lo menos identifican la tercera parte de la introducción, en la que presentan explícitamente el tema e ideas, ¿no? O de ahí “¿cuáles son las *variables... las palabras clave* del primer párrafo?”. A partir de eso podemos *ver cómo emplean una microestrategia*, si está funcionando o no. E incluso al revisar modelos a veces *me realizan preguntas* sobre el uso de *cita*, específico, ¿no?, porque, aunque nosotros enseñamos eso, ya en la aplicación ya... o sea, depende mucho cómo el equipo usó la cita.

En cuanto a los *tipos de modelos*, estos pueden diferenciarse por su *fuerza*. Siempre se trata de elaboraciones *ad hoc* para la asignatura. Los esquemas y párrafos modélicos pueden ser los *elaborados por la coordinación del curso*. Esteban señala: “Son los materiales [párrafos] que entiendo que también son elaborados por el equipo”. En esto coincide Paola: “En Taller Universitario, más bien, me ciño a los *modelos que se están presentando en sesión de clase*, los que se *preparan por los docentes*”. También pueden ser *trabajos previos de estudiantes de ciclos anteriores*, ofrecidos por cada docente en específico. Funes señala: “Hay un par de *modelos* de grupos que han sido *equipos que yo he tenido bajo mi cargo* en ciclos pasados”. Valentina añade: “Prefiero trabajar con *modelos* de esquemas y de trabajos que hayan planteado *mis alumnos*”. En ningún caso, se trata de modelos expertos, es decir, artículos académicos reales.

Dado que los modelos de textos de los estudiantes siempre presentan aspectos por mejorar, estos sirven a los docentes para destacar el carácter procesual de la escritura, esto es, que un texto es el resultado de versiones de borrador que, a partir de las revisiones, va mejorando. Esta cualidad y el origen de los textos les sirve a los profesores para moderar el grado de demanda de la tarea. En conjunto, puede reconstruirse una teoría subjetiva: “Si los estudiantes analizan textos producidos por sus pares de ciclos anteriores, entenderán que la escritura es un proceso y estarán más motivados para producir sus propios textos”. Al respecto, Funes especifica:

Ellos también creo que ahí *se dan cuenta* de que, en realidad, pues, eso lo que estamos observando, pues, *no es un producto imposible* de realizar, ¿no?, porque lo han hecho *alumnos de su edad* o, más o menos de su edad, digamos, ciclos anteriores (...) Se van dando cuenta de que en realidad la manera en cómo ellos están redactando también es un *proceso que puede ir mejorando* durante las semanas, ¿no? No necesariamente la primera versión va a ser *perfecta* o va a carecer de cualquier tipo de corrección.

Valentina visibiliza en ese proceso el rol del docente:

Me gusta señalar, sobre todo cuando vemos tema de esquema o ya párrafos de desarrollo que, *si bien el modelo es lo ideal, los alumnos no llegaron a esa ideal de la noche a la mañana, pues, sino hubo todo un proceso, hubo retroalimentación.*

Como se observa, el análisis de modelos textuales es asociado por los docentes con la escritura entendida como un proceso, lo cual contrasta con el foco en los rasgos textuales, manifestado previamente en el objetivo de escritura.

De modo análogo, el no uso de modelos expertos se sustenta en otra teoría subjetiva: “Si los estudiantes analizan textos producidos por profesionales, caracterizados por su nivel de complejidad, estarán menos motivados para producir sus propios textos”. Así lo describe Funes:

Si les mostraré por ejemplo un artículo académico de una autora como tal para mostrarles por ejemplo cómo se elaboran los párrafos, yo siento que ellos *van a sentir que el lenguaje o la manera en cómo está trabajado es muy especializado, muy técnico, y lo van a sentir un poco más lejano de lo que ellos podían realizar, ¿no? (...)* Si, en cambio, les muestro lo que han publicado en revistas indexadas y le digo “Ahí tenemos que llegar”, siento que lo *van a ver más difícil el camino, ¿no? (Funes)*

Volviendo a los modelos de estudiantes de ciclos previos, aunque estos incluyen aspectos por mejorar y estos pueden ser aprovechados por el docente en la interacción, en general, se presentan como textos ejemplares con un alto grado de calidad. Por tanto, la teoría subjetiva de base puede formularse así: “Si un estudiante analiza modelos de textos de calidad, podrá incorporar rasgos de calidad en su propio texto”. Así, se advierte otra distinción de modelos, según su *calidad*. Al respecto, solo Jorge contrasta con el resto, pues explícitamente declara que selecciona trabajos “malos” y “buenos”, a partir de los cuales interactúa con los estudiantes:

A veces, me valgo de algunos *trabajos de alumnos anteriores*, de semestres anteriores, en los que no... Ojo, hasta ahora he cogido *dos tipos*: uno en el que estaba *mal planteado*, les presento y les digo, ¿no?: “A ver, chicos, este trabajo de aquí, ¿qué les parece que está bien?, que han hecho bien la delimitación”, ¿no?, por poner un caso el momento de la delimitación.

Y les pido, ¿no?, *que me expliquen qué pasa, qué errores encuentran, qué errores ubican*. Y luego les digo: “Corrijámoslo, entonces. *¿Cómo lo corregimos?* (...) En otras ocasiones, lo que he hecho es *coger un modelo bueno* de un grupo previo de otros semestres que hayan realizado bien el trabajo. Y les digo “miren, este de acá *se ha construido de esta forma*”. Les explicó *cuál ha sido el método*, el cómo es que ese equipo, llegó a la conclusión, a la organización correcta por decirlo así, este, para que ellos lo tengan en consideración y más o menos puedan tener, sean conscientes de que *hay un método que se debe seguir*.

Sobre la base de esta selección, se puede identificar otra teoría subjetiva: “Si un estudiante reconoce errores en los textos y propone soluciones, podrá escribir de modo correcto su propio texto”.

Por último, respecto a esta práctica de analizar modelos en clase, se puede rastrear el *origen*. Los docentes no expresan con certeza cómo o por qué optaron por emplear esta actividad. En las entrevistas, particularmente quienes se formaron en Literatura recuerdan algún curso, de pregrado o posgrado, en que sus docentes dialogaban con ellos en torno a textos con fines de análisis literario, práctica que posiblemente explique por qué examinan los textos en clase con los alumnos. Paola recuerda una actividad de clase en sus estudios de maestría:

En el posgrado está, pues, Nelly y Gina que fueron mis profesoras. *Ambas tienen esta dinámica (...) Nos presentan un texto teórico*, nos presentan un texto de ficción narrativa y, a partir de ello, *leemos y analizamos*. Lo hacíamos *en sesión de clase*, en realidad. En ese momento era *presencial* (...) Gina nos *proyectaba* una parte del cuento, por ejemplo. Pero para esto previo a la sesión de clases nos *habían mandado lecturas de teoría*. Entonces lo que teníamos que hacer era, con esta imagen, con esta lectura, con este fragmento, de una lectura, *identificar a partir de las lecturas teóricas* y eso lo hacíamos en sesión me *gustaba*.

Valentina evoca también una actividad en el marco de la elaboración de su tesis:

No sé si de manera *inconsciente* yo lo recuerdo y por esto trabajo con modelos. En un curso de *Tesis 1*, de pregrado, una de las primeras clases, *se aboca a leer un modelo de tesis o leer el texto* que las docentes te otorguen. Y tienes que *analizarlo* en cuanto a *forma y contenido*

(...) El objetivo de esa clase es que, como que tengamos una... tengo que usar la palabra *modelo*, pues, tengamos un modelo de *hacia qué queremos lograr o qué no queremos lograr* y también identificar cómo nos diferenciamos de esa investigación (...) Lo que a mí me encargaron es como la versión más compleja de lo que yo realizo, en la medida que, después del encargo de esta lectura, yo tenía que *desmenuzarla*, también señalar cuáles eran las *ideas principales*, cuál es... cómo está *ordenada* la información, entre otros. Entonces se podría decir que *algo semejante intentó realizar* con los alumnos.

Solo Esteban, el único formado en Lingüística, evoca el caso de un curso específico de escritura de primer año en que su docente realizaba una práctica similar de “deconstrucción” con sus estudiantes.

Según considera, las preguntas se orientaban a la reflexión sobre los rasgos del texto:

En *Redacción* [cuando era estudiante de pregrado], el *profesor* nos enseñaba *textos* y también nos *ayudaba como a ver las estrategias o la forma en la que estaban redactados*. Es como agarrar un texto y empezar a *diseccionarlo, a desestructurarlo, o a deconstruirlo*, no sé si cabe el verbo, ¿no?, y *reflexionar un poco, ¿no?, ¿por qué está ahí?, ¿qué se está diciendo?* (...) pero *no creo que... haber aplicado algo que haya visto conscientemente* de mis clases.

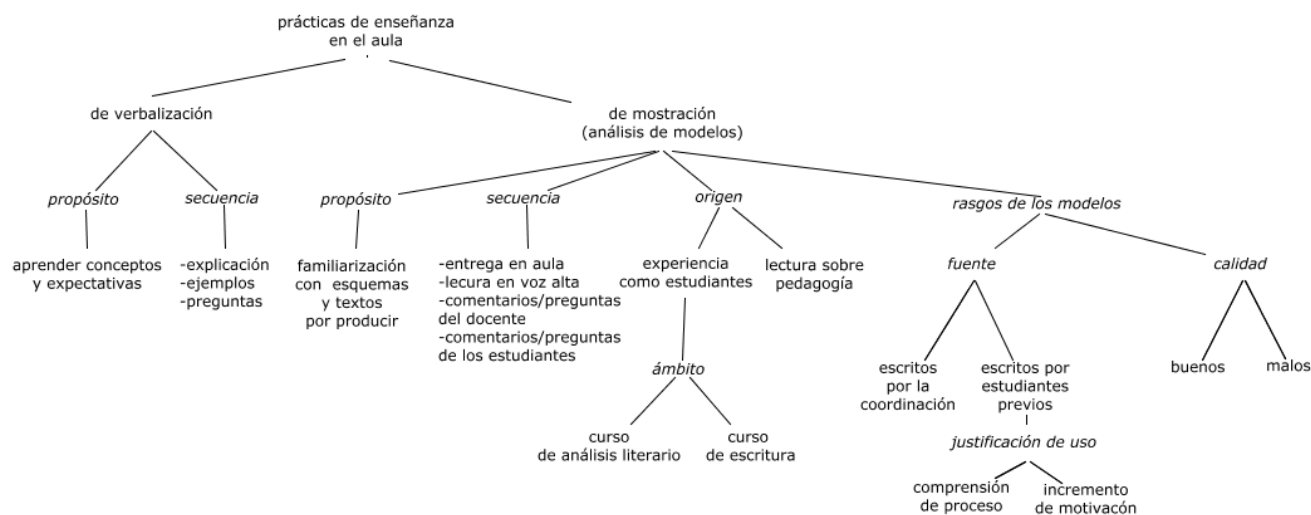
Por su parte, Jorge se refiere a otras dos posibles instancias que habrían originado esta práctica, por un lado, las conversaciones con docentes de escritura más experimentados y, por otro, la lectura sobre el uso pedagógico de las preguntas. Como se observa, emerge aquí un primer fundamento explícito y de carácter académico, en contraste con todo lo previo, basado en la experiencia propia o compartida:

En un curso que lleve en la universidad que es de *Interpretación de Textos*, en que el profesor sí, este, no te da respuestas, ¿no?, simplemente te da la *lectura* y, en la clase, era un *diálogo* nada más. Era un diálogo en la que él llevaba, por decir así, el rol de *moderador*. Y este dábamos un *debate* acerca de la interpretación de un texto, que podría ser un texto teórico, podría ser un texto... una escritura literaria, ¿no? Pero básicamente eso. Ahora, quizás *eso es lo más cercano en la historia* que tiene respecto a la praxis misma. Pero yo *lo había leído*

también en uno de los libros de mi madre [docente], acerca de cómo ir construyendo el conocimiento en clase a través de las *preguntas* (...) y además a veces *escuchando a otros profesores con más experiencia, ¿no?* (Jorge)

**Figura 11**

*Consecuencias: prácticas de verbalización y mostración*



Un tercer grupo de prácticas en el aula son las de *producción*. Pueden distinguirse según el responsable de la escritura: el *docente* o el *estudiante*. Sin embargo, estas son poco frecuentes en contraste con las de mostración y análisis de modelos, y las explicaciones orales. Como se ha explicado, el tiempo es un factor que limita la acción docente. Esteban indica: “*No es que yo les haga escribir en la clase* porque el tiempo no me alcanza fundamentalmente, ¿no?”. Paola coincide:

No siempre [hay] porque depende el tiempo, pero *a veces hay partes prácticas* (...). En el momento de práctica, *yo les hago escribir*. Entonces tienen que presentar *un producto bien sencillo*, (...) [Les digo:] “Tienen tanto tiempo para que presenten estos *productos*”.

Entonces el trabajo de escritura de los estudiantes es fundamentalmente una asignación que luego se revisa en sesiones de asesoría.

De modo similar, no es común que los docentes escriban en clase para los estudiantes por la misma restricción. Esteban comenta: “Partimos de un ejemplo de esquema para empezar a redactar. Pero *no es que yo escriba un párrafo con ellos*, o sea, de manera acompañada (...). No es que yo

redacte. Yo *utilizó ya párrafos redactados* como modelo”. Jorge alude también a la efectividad: “¿Escribo en qué sentido?, ¿les *modelo* así en vivo? La verdad es que en un tiempo lo hice. Pero *demoraba* más y *no me resultó efectivo*”. Al respecto, Funes se distancia del grupo por usar, en sus términos, “el método de escribir yo mismo”:

A veces lo que he hecho es agarrar un Word, así un *Word blanco*, y ahí escribir cuál... cómo lo escribiría yo si es que veo un esquema como este, ¿no? Y digo: “Tengo este esquema. Esta es mi idea principal. Estas son mis ideas secundarias. A ver, en la idea principal dice esto, muy bien. Esta la voy a redactar en unas cuantas líneas”. Entonces yo *empiezo a inventar, empiezo a escribir* ahí, ta, ta, ta, escribo, ¿no?: “Los nanorrobots son elementos que pueden ta, ta, ta...”. Y ellos *van viendo* cómo yo voy a escribir, ¿no? (...) Este *método de escribir yo mismo* y que ellos vean que en realidad del esquema se puede pasar la redacción misma. Yo creo que *puede ser efectivo para muchos*.

Independientemente del tiempo, la decisión de que el docente escriba o no en clase se sustenta en una teoría subjetiva, expresada tanto de modo positivo (Funes) como negativo (Jorge) en las citas previas. Se puede sintetizar así: “Si un docente escribe en clase para los alumnos, esto sí/no contribuye a mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes”. No obstante, debe notarse que tal vinculación de antecedente-consecuente no se expresa con total seguridad. Funes lo señala:

Por supuesto *no sé si eso, este, no sé si tendrá, en todos, un impacto tan positivo* porque posiblemente algunos dicen: “Pucha, yo no puedo escribir tan rápido como lo hace el profesor”, ¿no? Pero *siento que a algunos les puede ayudar* para que sepan que en realidad no es tan complejo el pasar del esquema a la redacción, sino más bien es un proceso que, al que uno *tiene que animarse* al principio para luego ver de qué manera puede corregir, ¿no?

Como se ve, Funes incluye un elemento adicional, de carácter motivacional, en la mencionada teoría subjetiva: “Si un docente escribe en clase para los alumnos, estos los motivarán a escribir”. Ahora, la efectividad o no, según Jorge, dependerá de las características de los estudiantes, como la práctica de la escritura previa:

Me parece que funciona *dependiendo del grupo* que uno tenga, dependiendo los *antecedentes también académicos* (...) Hay algunos que recién ha terminado. Hay otros que recién, este, que ya tienen un tiempo fuera del colegio y entonces *no tienen mucha práctica de escritura* o incluso de *lectura*. Entonces *les cuesta* un poquito más (...). El modelado en el curso de Taller Universitario, yo me di cuenta de que no les ayudó mucho (...) Incluso durante los primeros semestres en pandemia traté de hacer algo parecido, pero no. El resultado sigue siendo el mismo. Los *errores seguían presentes*. No hubo avance. Entonces no. Pensé que *esa no era la vía*.

En general, el origen y despliegue de estas prácticas se sustenta, fundamentalmente, en la experiencia personal de los docentes. Al respecto, Valentina anota un punto al respecto, aspecto coincidente con el resto de docentes, considerando sus características y antecedentes: “Mi conocimiento de la normativa, de la escritura y de la investigación va por el lado de lo que he leído porque *no es que haya buscado formarme en esos temas*”.

Finalmente, una cuarta práctica de enseñanza corresponde a las *asesorías de escritura*. Aunque se trata de sesiones *establecidas* en el cronograma del curso, de contar con tiempo, los docentes también usan el tiempo de otras sesiones para asesorar (*asesorías ocasionales*). Los docentes se representan las asesorías como un espacio de *naturaleza* interactiva más próxima entre el profesor y grupos pequeños, por lo que valoran positivamente por un grado de “personalización”. El *propósito* principal de esta práctica es la retroalimentación de la escritura. Sin embargo, también se abordan retos referidos al trabajo en equipo. Para ello, se sigue un procedimiento común: se solicita a los estudiantes que traigan un avance de texto. A partir de la lectura, el docente interactúa con los alumnos a partir del texto y provee retroalimentación sobre su escrito. En las siguientes citas, puede advertirse también un foco en los errores del escrito de los estudiantes. Esteban va narrando el proceso:

Me *presentan* lo que han escrito, lo *leo con ellos*. Uno puede estar *compartiendo pantalla*, quizá uno de ellos *está editando* mientras yo voy leyendo: “Chicos, aquí falta una *coma*, una

*tilde, aquí no se entiende, aquí pueden cambiar el fraseo, qué quieren decir aquí, falta de esto, falta el otro, ¿no? Es en simultáneo, mientras yo estoy leyendo, ¿sí? Y ellos lo van editando y, si tienen preguntas, me preguntan.*

Funes destaca el valor de la interacción directa:

Yo creo que, para poder enseñar apropiadamente a redactar y a trabajar un tipo de género discursivo, es necesario el *contacto* o, en todo caso, el *trabajo directo, la asesoría directa* (...) es ahí donde *observamos directamente cuáles son las carencias* de cada equipo y poder trabajar en ese, de esa manera mucho más *personalizada* creo que es fundamental. Ahí, sí el curso contempla esos *espacios*. (...) En esa *relación directa* es cuando uno puede *interpelar, preguntar*.

Paola concibe las revisiones como una oportunidad para mejorar:

Si el estudiante *no recibe una retroalimentación* de su escritura, *no va a saber qué debe mejorar*, o sea, en general el estudiante de pregrado, de colegio, pregrado o universidad, de posgrado, ¿no? Si no saben qué tiene que mejorar, *no van a aprender*.

Específicamente, a partir de la lectura, se desarrollan algunas *acciones*. Los docentes formulan preguntas, valoran el escrito, plantean opciones de escritura o recomiendan una directamente, y señalan errores. Entre estas, las interrogantes son interpelaciones que buscan generar un diálogo para que los estudiantes reflexionen acerca del texto y generen modificaciones por sí mismos, como expresa Jorge. En contraste con esta intervención orientada a la *autonomía*, en ocasiones, se les proponen alternativas o directamente alguna forma de expresar ideas o alguna corrección, orientada más a la *heteronomía*. Por su parte, ante estas intervenciones, se espera que los estudiantes deduzcan a partir de las preguntas, evalúen las opciones y editen lo necesario. Asimismo, es deseable que planteen interrogantes. Se incluyen también explicaciones conceptuales, de ser necesario, por parte de los docentes. Funes comenta:

Les digo "a ver, esta idea de aquí se supone que se encuentra intentando demostrar que hay un problema que la tecnología o la disciplina tal va a resolver, ya, pero *¿con qué idea vamos*

*a empezar? Ustedes han planificado, según esto de aquí, de esta manera. Entonces aquí no parece estar muy claro, de repente. Mejor iniciaríamos así. A veces, les doy un poco la, el inicio, el arranque, ¿no? Creo que eso les funciona. “A ver cómo complementa-, complementamos aquí”, pues ahí empiezan a animarse. Ya, yo les doy de repente la, no sé, la primera parte de la oración y ellos deben complementarla.*

En contraposición, Jorge realiza una exploración:

Pero en este trabajo, especialmente las *asesorías*, lo que es lo que *me interesa saber es exactamente cuáles son sus ideas, qué han deseado explicar*. Por ejemplo, cuando hay una oración que no la entiendo, *no les resuelvo la respuesta*, la oración, sino que *les preguntó cuál era la intención* que tenían ellos al momento de redactar esa oración.

Respecto a la intervención que consiste en ofrecerle frases a los estudiantes (heteronomía), Funes justifica su decisión con una teoría subjetiva: “Si el docente ofrece una forma lingüística para iniciar oraciones al estudiante y ellos la completan, aumenta su confianza de estos como escritores”. Es decir, se les provee un “andamio” que, completado por ellos, incide en su percepción de capacidad al escribir, de modo que se espera que luego produzcan por sí mismos:

*Ellos están viendo que cuál sería la forma de arrancar. Y ellos mismos están redondeando su oración y, de esa manera, ellos también creo que van ganando un tanto más de confianza, ¿no? porque se dan cuenta que no es un, este, no es una labor a la que no van a poder llegar (...) No está mal el hecho de decirles, de darles algunas pistas o una forma en cómo nosotros lo haríamos, y ellos que complementen, que a partir de eso deduzcan, cierren la idea.*

Por su parte, Jorge, que comenta la intervención que busca autonomía, justifica su decisión de no ofrecerles frases con otra teoría subjetiva contrapuesta: “Si el docente ofrece directamente soluciones frente a problemas de escritura, el estudiante no desarrollará su propio estilo de escritura”. Esta teoría es consistente con la crítica de Jorge al uso de modelos y la necesidad de lograr libertad de explicación. Él explica:

Les señaló que, por ejemplo, si hay un *anacoluto*, le digo: “Mira aquí hay un anacoluto y consiste en esto”. Les doy la definición. Les digo: “¿Cómo podrían ustedes solucionar esto?”.

Entonces tratar de darles solamente la, *darles la opción de que ellos mismos corrijan* porque, si yo les voy a responder, si yo les voy a resolver, *estoy imponiendo mi estilo* al de ellos, ¿no?

Entonces la idea es que ellos mismos se *encuentren en la forma de solucionar*.

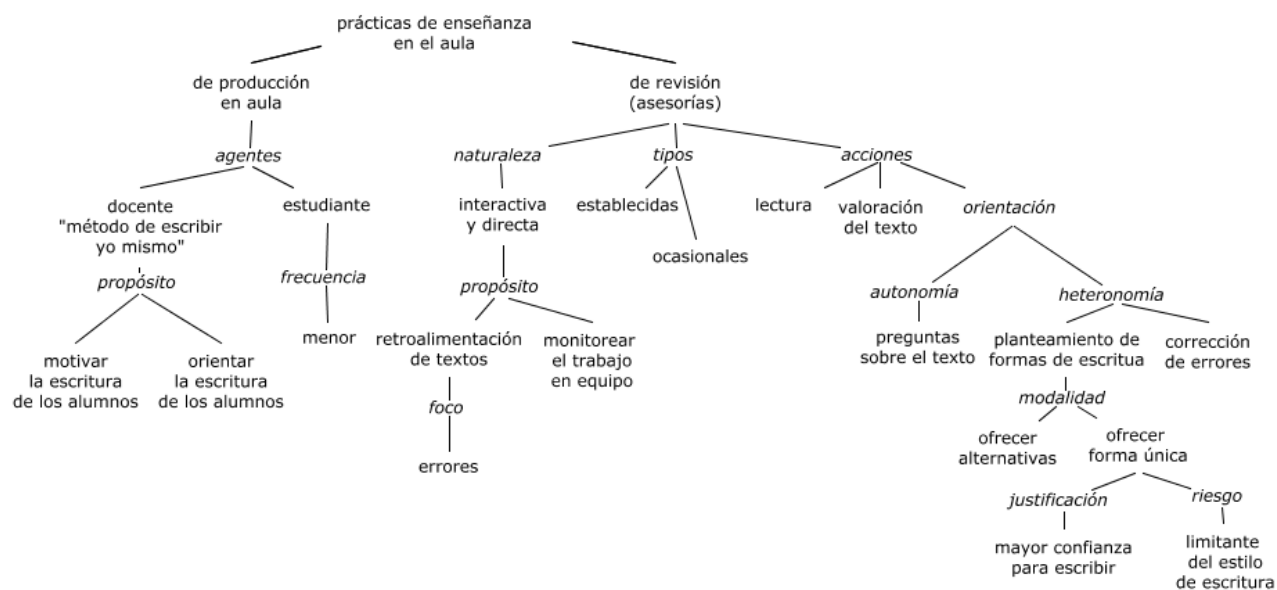
Como se ha señalado, el *propósito* de las asesorías corresponde a revisión de textos y, por tanto, al desarrollo de habilidades de escritura, como muestran la siguiente cita de Jorge:

Las *asesorías* mismas que son *brindadas en diferentes momentos* van orientadas a señalarles por ejemplo la *organización* de ideas, el momento en que se pide por ejemplo que organicen en un *esquema* (...) Les digo: “Mira, si ustedes están *explicando* aquí esta idea y van a explicar ahora qué viene, ¿cuál es la *relación lógica* que hay entre esos dos párrafos?”. Y, bueno, ellos a partir de conversar, de preguntar, más o menos se orientan. Y le digo: ¿Y cómo lo unirían? Lo más, la respuesta más acertada que he encontrado hasta ahora es “con conectores, *por otro lado, además*”. Pero le digo: “Pero no solamente existen los conectores. También hay *párrafos o frases pequeñas* que pueden añadir a la oración para poder...”. Les voy *mostrando*.

No obstante, como señala Valentina, también se aprovecha y es importante para ella monitorear las *habilidades de trabajo en equipo* para resolver problemas, lo que es coherente con su objetivo autogenerado de desarrollar habilidades blandas en los estudiantes: Señala: “Cuando sucede eso [haber tiempo], lo uso para asesorías, pero siempre el fin de la asesoría es saber *cómo les va en relación a su organización de equipo*”.

Figura 12

Consecuencias: prácticas de producción y revisión



### Sobre las teorías subjetivas

A lo largo de la caracterización del caso, se han reconstruido las teorías subjetivas sobre la enseñanza de la escritura o conectadas con ella, a partir de la información producida en la interacción investigador-participantes y los análisis posteriores. En este apartado, se organizan y describen según su contenido y las categorías de análisis propuestas por Catalán (2010): el estatus teórico, la orientación explicativa, la orientación a la acción, y el significado emocional. Respecto a esto, se comentan primero las tendencias generales y luego se especifican los aspectos diferenciales dentro del agrupamiento temático de teorías relativas a la escritura (en el anexo D, se han incluido todas las teorías del caso).

Se han sintetizado 43 teorías subjetivas. De ellas, 11 corresponden a un estatus teórico; 32 son de estatus teórico restringido. Es decir, en el proceso de diálogo y reflexión, se han relevado principalmente explicaciones causales que vinculan un antecedente con un consecuente reconocibles, y luego estructuras con mayor complejidad estructural. Ahora bien, para los participantes, fue necesario ir explicitando con el analista las prácticas de enseñanza para acceder a las creencias y reflexionar en torno a ellas. En segundo término, las teorías son fundamentalmente progresivas (41,

frente a 2 regresivas), de modo que sirven para comprender la acción docente vigente y proyectarse a situaciones similares. También predominan las teorías mantenedoras de la acción (32) sobre las inhibidoras (8) y las claramente iniciadoras (3). En cuanto al significado emocional, respecto al objeto, la mayoría son de valencia positiva (37 frente a 6); respecto al compromiso emocional del sujeto, son más frecuentes las de alto compromiso emocional (32 versus 11). Examinar las teorías considerando otras distinciones, como teorías supraordenadas y subordinadas, requiere un abordaje más profundo de los casos individuales en contexto; por ello, las alusiones a estas son circunstanciales.

### ***Teorías subjetivas sobre la formación del docente de escritura académica***

Este conjunto de teorías representa el proceso desafiante por el cual los participantes se convierten y ejercen como profesores de escritura. Recuerdan y adaptan formas de enseñar de sus propios maestros, como destaca Paola, a la vez que van aprendiendo en las aulas con sus estudiantes. También, al inicio de su carrera docente (teorías iniciadoras) y durante ella (mantenedoras), valoran los apoyos experimentados de sus colegas: la interacción con ellos es base del fundamento explicativo de parte de sus decisiones y prácticas. Por eso, emplean las estrategias oídas o sugeridas que consideran útiles. Se reconoce, a decir de Jorge, la utilidad de la formación pedagógica de los apoyos, de modo que su compromiso emocional es alto. En conjunto, se configura el reto continuo de participar como docentes de escritura en la universidad. Como se mostró en la reconstrucción del caso, este fenómeno central (el reto) involucra a todos los participantes, cuenten con mayor o menor experiencia. Asimismo, existe un grado de eficacia cuestionada por ellos mismos, por lo que se percibe la necesidad de mejora de los variados modos de enseñar a escribir.

Tabla 3

*TS sobre la formación del docente de escritura académica*

Participantes	Teorías
E, F, J, P, V	“Si una persona formada en Literatura o Lingüística se inicia en la enseñanza de la escritura académica y se dedica a ella, trae determinados <i>conocimientos</i> propios que <i>cambiarán</i> con la experiencia, de modo que enfrenta un <i>desafío</i> constante, por lo cual despliega diversos <i>enfoques de enseñanza</i> posiblemente válidos y mejorables”
P	“Si un docente quiere enseñar eficazmente, debe escoger los aspectos positivos <i>de sus buenos docentes</i> ”
F, V	“Si un docente realiza la actividad de enseñar, también <i>aprende</i> de los estudiantes”
E, F, J, P, V	“Si uno se inicia y dedica a la enseñanza de la escritura académica, es necesario <i>contar con apoyos</i> pares o experimentados, sobre todo de quienes tienen formación pedagógica, para ir adquiriendo estrategias de enseñanza adecuadas, las cuales se irán probando para verificar su funcionalidad”
E, F, J, P, V	“Si un docente de escritura cuenta con <i>experiencia</i> , enseña mejor y, en consecuencia, puede orientar mejor a docentes con menor experiencia”
J	“Si un docente de escritura cuenta con experiencia y se ha <i>formado en Educación</i> , enseña mejor y, en consecuencia, puede orientar mejor a docentes con menor experiencia”

### ***Teorías subjetivas sobre el rol de los estudiantes frente a la escritura académica***

Se han reconstruido un número mayor de teorías relativas a enseñar y aprender a escribir. En primer lugar, los participantes se refieren a cierto rol de los estudiantes y se distancian de algunos objetivos: ellos deben hacerse cargo de, en particular, entender y usar las normas ortográficas, léxicas, gramaticales por ser estas un contenido de una asignatura previa. De lo contrario, se complica la enseñanza en el curso. Aquí se reconocen dos teorías con respuesta emocional negativa al objeto: la falta de conocimiento normativo incomoda, por ejemplo, a Esteban, Jorge y Valentina. Se trata también de teorías inhibitoras y regresivas, pues son argumentos para no intervenir y validan decisiones tomadas. Por otra parte, se considera que algunas de estas normas se asimilarán en la práctica misma, esto es, en experiencias de producción escrita en situaciones posteriores, de modo que se justifica no enseñarlas nuevamente. Esta teoría progresiva, sostenida por Funes, sin embargo, presenta un bajo compromiso emocional o fuerza argumentativa.

**Tabla 4***TS sobre el rol del estudiante frente a la escritura académica*

Participantes	Teorías
E, J	“Si los estudiantes <i>no aprendieron</i> las normas de escritura ni el estilo académico en el curso condición y existen limitaciones en el tiempo de aula, se <i>dificulta</i> la labor de enseñanza en la asignatura”
E, J, V	“Si un alumno estudió las normas lingüísticas durante su formación previa, debe <i>haberlas aprendido o hacer el esfuerzo</i> para recordarlas”
F	“Si uno desarrolla <i>prácticas</i> de escritura a lo largo del tiempo, entonces algunas normas lingüísticas se van aprendiendo”

***Teorías subjetivas sobre las características del texto y habilidades de escritura***

Otro conjunto de teorías puede enfocarse bien como evidencias textuales del aprendizaje (producto), bien como habilidades necesarias para llegar a construir un texto de calidad (proceso). La producción del artículo académico, por su naturaleza, demanda investigar y el texto, si se ha aprendido a escribir, mostrará determinadas características generales de calidad. Por tanto, las teorías asociadas son mantenedoras: se debe seguir enseñando tales rasgos textuales. Además, para Valentina, por situarse en el campo de las ingenierías, el escrito excluirá una característica como el uso de estrategias persuasivas, como la ironía, de modo que resulta una teoría inhibitoria: se decide no enseñar ese contenido.

En esa línea, consultados por los aprendizajes, en general, los participantes se referían sobre todo a la dimensión textual (producto) y había menos foco en la actividad mental (proceso) y, en particular, en cómo opera o cómo desarrollarla. Por eso, en contraste con el mayor alineamiento a los propósitos de la institución, resaltan dos objetivos autogenerados, expresados como dos habilidades estratégicas: decidir cómo distribuir la información o lograr la “libertad de explicación” (en palabras de Jorge), y evaluar la pertinencia y utilidad de fuentes no académicas, no tradicionales (como anota Valentina). Asimismo, esta profesora visibiliza el rol central de las emociones en el proceso de escribir. Las teorías asociadas a estos propósitos propios son iniciadoras: son el fundamento motivacional para prácticas específicas, ya implementadas o con potencial para ello, como se describió en el caso.

Por otra parte, la posible orientación a intervenir didácticamente en el proceso cognitivo de escritura, encuentra un argumento en contra cuando se sostiene que solo son necesarias las tareas de escritura que replican la actividad de investigar, como señala Esteban, de modo que se descarta la producción de escritos de reflexión sobre el escribir (el informe, concretamente); así, se trata de una teoría inhibitoria y regresiva, pues se justifica una decisión del pasado. En cualquier caso, aprender a escribir en el curso está justificado por dos razones: por un lado, será un medio para aprender a leer artículos y adquirir conocimientos especializados de las ingenierías; por otro, se aplicará lo aprendido a otras materias universitarias e incluso a la profesión. Estas teorías progresivas, mantenedoras, con alto compromiso emocional y de valencia positiva evidencian el ideal de transferibilidad de las habilidades a otros contextos y tareas. No obstante, como se describió en el caso, matiza esto refiriéndose a la necesidad de aprender en cada materia siguiente la “dinámica explicativa” específica de los géneros por escribir.

**Tabla 5**

*TS sobre las características del texto y habilidades de escritura*

Participantes	Teorías
E, F, J, P, V	“Si se va a escribir un texto o género académico, como el artículo, antes se debe haber realizado una <i>investigación</i> académica”
E, F, J, P, V	“Si un texto muestra <i>rasgos de calidad</i> (intención comunicativa, contenido pertinente, coherencia, normas lingüísticas), posiblemente el estudiante aprendió a escribir académicamente”
V	“Si una persona escribe textos del campo de la ingeniería, no emplea <i>estrategias persuasivas/retóricas</i> ”
J	“Si un estudiante desarrolla su estilo de escritura mediante la <i>libertad de explicación</i> , entonces está aprendiendo a escribir académicamente”
V	“Si un estudiante logra enriquecer el contenido de su texto con <i>fuentes diversas</i> (entrevistas, columnas, videos), entonces está aprendiendo a escribir académicamente”
V	“Si un estudiante no logra <i>manejar sus afectos</i> , no estará <i>motivado</i> para escribir”
E	“Si se va a enseñar a escribir un artículo académico, deben asignarse <i>solo actividades de producción de ese texto</i> ”.
E, F, J, P, V	“Si un estudiante aprende a escribir un artículo académico, podrá aplicar sus habilidades de producción escrita a <i>textos de otros cursos</i> de su formación universitaria y de su actividad profesional”
E, V	“Si los estudiantes aprenden a escribir artículos académicos, aprenderán también a <i>leerlos</i> , entonces mediante la lectura podrán adquirir <i>conocimientos propios de la ingeniería</i> ”

### **Teorías subjetivas sobre las estrategias de enseñanza de la escritura**

En tercer lugar, hay teorías se refieren a las estrategias de enseñanza específicas de la escritura: el análisis de modelos, el modelado de escritura y la revisión de escritos en el aula. La estrategia notoriamente privilegiada es la primera, en coherencia con el enfoque principalmente textual. En esa línea, el docente tiene que examinar con los alumnos textos similares a los que producirán ellos. No basta entregarlos por el riesgo de que los usen como moldes para verter contenido nuevo (teoría inhibitoria). Se espera que acceder a un texto no conocido antes, leerlo en voz alta de modo comprensivo y analítico, reconocer aspectos de calidad y errores, en conjunto, impacten en la motivación y la escritura eficaz, sobre todo si se emplean artículos elaborados por estudiantes. Los producidos por ingenieros, en cambio, generan el efecto contrario, como considera Funes. Esta última es, por tanto, una teoría de respuesta emocional negativa e inhibitoria, aunque el compromiso emocional no es alto.

**Tabla 6**

*TS sobre el análisis de modelos de textos en clase*

Participantes	Teorías
E, F, J, P, V	“Si el docente solo <i>entrega</i> el modelo, los estudiantes lo usarán como plantilla”
E, F, J, P, V	“Si el docente <i>analiza</i> el modelo y logra que los estudiantes razonen acerca de él, estos descubrirán cómo organizar la información de su propio texto”
J	“Si un estudiante lee un texto que no conoce previamente, genera <i>ideas no condicionadas</i> al analizar el texto, lo cual favorece su aprendizaje”.
V	“Si un estudiante lee el texto en <i>voz alta</i> , quizá puede aprender sobre las características del texto”
E, F, J, P, V	“Si uno <i>lee de modo analítico</i> determinado tipo de textos, conoce mejor las características de ese tipo de texto y luego puede incorporarlas en sus propios escritos”
E, F, J, P, V	“Si un estudiante analiza modelos de <i>textos de calidad</i> , podrá incorporar rasgos de calidad en su propio texto”
J	“Si un estudiante <i>reconoce errores</i> en los textos y propone soluciones, podrá escribir de modo correcto su propio texto”
F, V	“Si los estudiantes analizan textos producidos por sus pares de ciclos anteriores, entenderán que la <i>escritura es un proceso</i> y estarán más <i>motivados</i> para producir sus propios textos”
F	“Si los estudiantes analizan textos producidos por <i>profesionales</i> , caracterizados por su nivel de complejidad, estarán <i>menos motivados</i> para producir sus propios textos”

Por otro lado, son mucho menos las teorías referidas al modelado de escritura. Según se apuntó en el análisis del caso, es poco común escribir en el aula para los estudiantes. Incluso, esta práctica se asocia con teorías en tensión entre dos docentes experimentados. El “método de escribir yo mismo” es valorado por Funes por su función motivadora con los estudiantes y también porque se espera que sí sirva para que los estudiantes escriban mejor. Por su parte, Jorge cree lo contrario, basado en su experiencia con grupos de alumnos, de modo que se manifiesta una teoría negativa e inhibidora, en contraste con el otro participante. En ambos casos, sin embargo, la fuerza argumentativa no es alta.

**Tabla 7**

*TS sobre el modelado de escritura en clase*

Participantes	Teorías
F	“Si un docente escribe en clase para los alumnos, estos los <i>motivarán</i> a escribir”
F	“Si un docente escribe en clase para los alumnos, esto <i>sí contribuye a mejorar</i> las habilidades de escritura de los estudiantes”
J	“Si un docente escribe en clase para los alumnos, esto <i>no contribuye a mejorar</i> las habilidades de escritura de los estudiantes”

Ambos docentes también difieren en una intervención específica al revisar textos en el aula, actividad usualmente que enfatiza la detección y corrección de errores. En concreto, discrepan en si debe brindárseles a los estudiantes palabras o frases cuando no las generan por sí mismos al escribir. Funes está de acuerdo porque aumenta la confianza de los alumnos para comenzar y continuar con la escritura (teoría mantenedora, de valencia positiva). Por su parte, Jorge prefiere no ayudar en ese sentido, pues limita el desarrollo del estilo personal de los jóvenes escritores (teoría inhibidora y de valencia negativa).

**Tabla 8**

*TS sobre la revisión de textos en clase*

Participantes	Teorías
F	“Si el docente <i>ofrece una forma lingüística</i> para iniciar oraciones al estudiante y ellos la completan, aumenta su <i>confianza</i> de estos como escritores”
J	“Si el docente <i>ofrece directamente soluciones</i> frente a problemas de escritura, el estudiante <i>no desarrollará su propio estilo</i> de escritura”

### **La articulación entre teorías subjetivas y la enseñanza de la escritura académica**

Esta tesis ha vinculado dos campos de conocimiento antes no relacionados y de creciente interés en Latinoamérica: los estudios de escritura en la educación superior (Haswell, 2008; Navarro & Colombi, 2022) y las investigaciones sobre teorías subjetivas (Catalán, 2016; Cuadra et al., 2017). En correspondencia con los objetivos del estudio, se han realizado hallazgos de interés.

Respecto a las teorías subjetivas, este trabajo explicita un repertorio diverso de creencias causales, que se articulan en torno a una teoría central: para los docentes, con mayor o menor experiencia, enseñar a escribir constituye un desafío constante dada su formación inicial de literatos y lingüistas, de modo que ejercen su rol con una certeza de efectividad en continuo cuestionamiento personal. Además de teorías referidas a la formación de profesores de escritura académica, se reconocen otras sobre la enseñanza en general, la enseñanza de la investigación y el trabajo en equipos vinculadas con la enseñanza específica de la escritura. Sobre este punto, los participantes expresan teorías sobre el rol de los estudiantes al escribir, en particular respecto a contenidos de norma lingüística. Otras teorías se refieren a los rasgos textuales y habilidades requeridos en la producción escrita, con notorio énfasis en el producto, si bien se revelan algunos objetivos novedosos y cercanos a lo estratégico (“libertad de explicación”, “evaluación de fuentes académicas no tradicionales”) y motivacional (“manejo de afectos”). Por otra parte, han emergido teorías sobre la didáctica de la escritura académica: respecto al análisis de modelos de textos, práctica privilegiada y consensuada en el grupo, así como la escritura en clase (“el método de escribir yo mismo”) y la revisión, estas últimas en tensión entre algunos participantes. De modo preponderante, las teorías son de alcance teórico restringido, explicativamente progresivas, mantenedoras e iniciadoras de la acción, de valencia positiva y alto compromiso emocional. No obstante, se encuentran también explicaciones causales de valencia negativa, con poco compromiso emocional, regresivas e inhibidoras, lo cual aporta diferencias y matices a los hallazgos.

Por otra parte, las teorías se sitúan en la reconstrucción mayor del caso de la enseñanza de la escritura académica en la asignatura Taller Universitario partiendo de la perspectiva de los profesores.

Para ellos, el desafío de convertirse y ejercer como docente de escritura académica (fenómeno central) es tal por las perspectivas de enseñanza de los profesores, fundamentalmente motivacionales, la existencia de aprendizajes pendientes en el curso previo y las restricciones de tiempo (condiciones causales). El reto se atenúa por la existencia de apoyos pares y experimentados que comparten experiencias sobre cómo enseñar a escribir (condiciones intervinientes). Ante ello, los docentes deciden alinearse fuertemente a los objetivos institucionales (escribir, investigar, trabajar en equipo), aunque también se plantean algunos propósitos personales (estrategias de interacción). Como resultado, en el aula, toman decisiones ajustadas al contexto, como seguir un estilo de enseñanza dinámico y guiado por los materiales, así como desplegar un conjunto de prácticas, centradas en el análisis de modelos, la revisión y, en menor medida, en la producción de textos en el aula (consecuencias). Con esta caracterización, se aporta con un modelo sistemático, integrador y fundamentado respecto a qué sucede al actuar como docente en un curso específico de escritura de primer año.

A continuación, se profundiza en la discusión considerando los siguientes puntos: la relación entre los hallazgos y análisis previos; las teorías sobre la enseñanza en general y sobre la enseñanza de la escritura académica, con énfasis en el papel de los géneros discursivos y las prácticas de enseñanza de escritura; y el contexto de actividad de los docentes. También se discute sobre el cambio subjetivo en relación con la identidad profesional. Finalmente, se señalan las limitaciones y proyecciones investigativas y aplicadas de esta tesis.

En investigaciones previas sobre creencias de los docentes en cursos de escritura de primer año, se identificaron creencias sobre la enseñanza centradas en el producto y la forma textual, esto es, en sus rasgos lingüísticos microestructurales (sintaxis, ortografía, etc.); asimismo, eran menores las prácticas orientadas a enseñar el proceso de escritura (Prior, 2016; Colombo & Prior 2016). Como se verá más adelante, esta tesis coincide con esos resultados. Asimismo, se han identificado teorías subjetivas según las cuales las habilidades de escritura son transferibles a otros textos y contextos, como señalaba Carlino (2008). Sin embargo, hay contrastes en otros puntos. A diferencia de tales

trabajos, que hallaron una concepción remedial de los cursos de escritura de primer año y desligada de los contenidos específicos de las carreras, en el caso analizado no se han reconstruido teorías que focalicen el déficit de los estudiantes y que promuevan despreocuparse de la enseñanza de la escritura, salvo por los conocimientos de norma lingüística. Más bien, las teorías subjetivas se orientan en parte a justificar la enseñanza de habilidades de escritura nuevas, propias del nivel terciario y del campo de la ingeniería, de modo que escribir sobre temas de esta carrera es esencial. Estos rasgos se desprenden de la naturaleza del curso, afín a los llamados cursos basales (González-Álvarez, 2013). Por tanto, la tesis muestra la relevancia de investigar teorías subjetivas en cursos de primer año con diseños no remediales y que se aproximen a los contenidos específicos de las disciplinas de los estudiantes.

Ahora, por la formación anterior de los docentes y sus teorías subjetivas, es necesario destacar cómo se aproximan de modo general a la enseñanza independientemente del contenido (Fives et al., 2015). En los resultados, ha sido frecuente la alusión a esta como elemento motivador para aprender y para escribir. Asimismo, las decisiones y prácticas en aula suponen una interacción orientada a modificar las habilidades de los estudiantes a partir de la intervención del docente, en buena medida, a través de explicaciones y análisis en torno a los textos. Es claro también que se representa el acto de enseñar, ya sea de modo unidireccional o bidireccional, solo entre docentes, mediador del contenido, y los estudiantes, sin destacar la interacción entre estudiantes guiada por el profesor. En ese sentido, estos rasgos son consistentes con las creencias sobre la enseñanza basadas en la transmisión (Fives et al. 2015), centradas en los docentes, o la teoría interpretativa de la enseñanza (Pozo et al., 2006). En esta última, las condiciones y los procesos de aprendizaje influyen linealmente en los resultados, de modo que el docente trata de incidir en la actividad mental de los alumnos, a través de prácticas de identificación, comparación, relación, etc. (explicaciones, comentario de modelos, corrección de errores), para evitar errores y distorsiones que se alejen del aprendizaje deseado, en el caso analizado, “el artículo académico”. No se destacan estrategias como el trabajo en equipo, como se verá más adelante, u otras dirigidas a la autorregulación y la metacognición, afines a

la teoría constructivista del aprendizaje (Pozo et al., 2006); incluso se discrepa de implementar actividades reflexivas acerca del proceso de escritura.

De modo más específico, el enfoque de enseñanza de la escritura destaca principalmente la dimensión textual por los antecedentes de los participantes, formados en el análisis de textos literarios y el lenguaje. Sin duda, el componente textual es pertinente al enseñar, pues los docentes y estudiantes deben dominar los rasgos lingüísticos de los escritos objeto de aprendizaje (intención comunicativa, contenido, coherencia, citas, normas lingüísticas). Esta orientación aproxima el caso y las teorías asociadas a los enfoques de enseñanza basados en el producto (Coffin et. al, 2005) o en las habilidades técnicas (Lea & Street, 1998). Considerando el caso analizado, en las teorías subjetivas, las referencias a la actividad mental y estratégica de los estudiantes están menos presentes. En ese sentido, se distancia de lo que la literatura plantea como objetivo de aprendizaje: la formación de escritores estratégicos que conozcan y regulen su proceso de escritura, de modo que evalúen pertinentemente las situaciones comunicativas y tomen decisiones adecuadas para producir textos eficaces (Castelló, 2009). Por otro lado, en conexión con lo previo, los hallazgos muestran también la necesidad de integrar aspectos de los enfoques socioculturales, como en los modelos de literacidades académicas (Lea & Street, 1998), por ejemplo, la conformación de la identidad de escritores-autores en sus comunidades discursivas y disciplinares. Al respecto, destaca el caso de un docente, quien se interesa en que se desarrolle el estilo propio de escritura del estudiante mediante la “libertad de explicación”. Asimismo, surge la interrogante de en qué medida es posible integrar en el curso enfoques más transformativos que aseguren el acceso a las convenciones de la escritura académica, pero a la vez disputen la naturalización de los modos dominantes de escribir de la universidad y en las ingenierías, y que valoren e incorporen prácticas letradas vernáculas de los estudiantes, como ha discutido Zavala (2011) desde el marco de las literacidades académicas. Así, el caso analizado y las teorías subjetivas se alinean con el modelo de habilidades técnicas y, por la naturaleza profesionalizante de las ingenierías, con el modelo de socialización académica: la escritura se enseña para asimilarse y formar parte de la comunidad de práctica académico-profesional de los ingenieros

(Lea & Street, 1998). Por eso, emergen teorías subjetivas que sustentan la utilidad de enseñar y aprender a escribir con fines académicos para redactar en los siguientes cursos de sus carreras y también para responder efectivamente a retos de escritura profesional. No obstante, el papel de los géneros discursivos es un punto que lo distancia del modelo de socialización.

En la enseñanza de la escritura académica, los géneros se han convertido en un eje central (Navarro, 2019; Russel & Clark, 2014). Desde los planteamientos clásicos (Bajtín, 1980), los géneros (recetas, denuncias, informes, etc.) son indisolubles de los ámbitos de la actividad humana y de los propósitos sociales reales que, de hecho, les dan origen. Asimismo, presentan como rasgo característico su estructuración en secciones retóricas con funciones específicas (Rose & Martin, 2018). Ahora bien, en el caso analizado, hay datos que sugieren la posible aproximación a la enseñanza de la escritura basada en géneros: por un lado, las menciones de algunos participantes al “género que se enseña” (el artículo académico) y, por otro, la estructuración del artículo en secuencias textuales con funciones determinadas y afines al enfoque aplicado de las ingenierías (problema, definición, funcionamiento y evidencias). Sin embargo, en la interacción, no se han reconstruido teorías subjetivas acerca de los géneros. En esa línea, el género artículo académico del curso se manifiesta anclado en el espacio del aula, cuyo propósito es aprobar la asignatura y será evaluado por los docentes. Por tanto, en estricto, la enseñanza de la escritura no se sitúa en contextos realistas o auténticos: no se han reconstruido teorías al respecto.

De modo más concreto, es necesario considerar las teorías y prácticas de enseñanza específicas de la escritura. Estudios previos han documentado diversas estrategias didácticas (Haswell, 2008) y señalan cuáles son las formas más recomendables de enseñar a escribir en todos los niveles educativos y en la universidad. Dado que el objetivo es formar escritores autónomos, existen estrategias de enseñanza que los docentes deben articular desde la enseñanza más explícita y dirigida por ellos hacia la cesión progresivamente la responsabilidad y control de la escritura (Camps & Castelló, 1999; Fisher & Frey 2021). Las situaciones de escritura deben ser variadas, contextualizadas, funcionales y evaluadas formativamente. De este modo, destacan algunas estrategias (Castelló, 2002):

hablar para escribir, leer como autores, modelado metacognitivo de la escritura, uso de instructivos y pautas de escritura, escritura en equipos y producción de informes escritos sobre el propio proceso de escribir o biografías letradas (Navarro, 2020). En el caso analizado, las teorías subjetivas reconstruidas sustentan algunas prácticas con potencialidades, como la deconstrucción razonada de modelos, la más frecuente entre los docentes, o el modelado de escritura (“método de escribir yo mismo”), menos común y disputada. En cuanto a la primera, su valor radica en la conexión entre lectura y escritura (Martin & Rose, 2018). Ahora, el modo de deconstruir modelos entre los participantes se centra más en los productos (los aspectos textuales del género artículo académico) y solo indirectamente en los procesos cognitivos. Por otra parte, el “método de escribir yo mismo” busca visibilizar el proceso de escritura, así como representar los retos y la toma de decisiones. Para un único docente experimentado, este método es valioso sobre todo por su carácter motivacional, de modo que queda evaluar en qué grado se trata de modelado metacognitivo y si se orienta a explicitar el conocimiento procedimental y condicional, esto es, cómo, cuándo y por qué se adoptan las decisiones al escribir. Finalmente, otras prácticas no han sido documentadas ni sustentadas en las teorías subjetivas.

Requiere particular mención las estrategias de aprendizaje de la escritura basadas en la interacción alumno-alumno, como la escritura colectiva, la elaboración de criterios de revisión, el análisis del proceso seguido tras escribir borradores (Castelló, 2000). Estas prácticas permiten negociar y explicitar los procesos de escritura y las decisiones, distribuir la carga cognitiva y monitorear las dificultades de escritura de los estudiantes (Castelló, 2002). Los participantes, entre sus teorías, expresan la importancia de trabajar en equipos, sobre todo porque esas habilidades se podrán aplicar a situaciones académicas y laborales. No obstante, no se ha documentado cómo organizan la escritura colaborativa ni, por tanto, teorías subjetivas al respecto. Más bien, es probable que la perspectiva unidireccional de la enseñanza (docente-alumnos) y las limitaciones de tiempo restrinjan la implementación y la enseñanza de modos de escribir en equipos, lo cual, además, se enfrenta a la creencia estudiantil de escribir de modo individual y unir los aportes. Al respecto, existen hallazgos de

la literatura que han propuesto y evaluado estrategias para escribir colaborativamente, considerando roles de los miembros del equipo, secuencias de intervención, entre otros criterios (Lowry et al., 2004).

Las decisiones y prácticas previas, no obstante, deben localizarse en el marco de algunas condiciones estructurales del tipo de asignatura. Según sintetizan Russel & Clark (2014), los cursos de escritura de primer año suman cantidades masivas de estudiantes y, por tanto, de docentes a quienes no se les prepara de modo especializado y sostenido para enseñar escritura académica. Incluso, aunque se ofrece una capacitación breve de unos días, ocurre también que solo se les entrega el silabo y algún manual. Asimismo, son los departamentos de Lengua los que provisionan a los docentes, quienes tradicionalmente han contado con un estatus menor en la carrera docente universitaria (Carter, 1998). Los datos sugieren que estos elementos contextuales se reproducen en caso analizado. No obstante, hay un rasgo contrastante: en el contexto angloparlante, los cursos de escritura de primer año tienden a la profesionalización. Así, son comunes los eventos académicos y revistas especializadas en que se debate sobre la enseñanza y la escritura. También existen estándares nacionales sobre los logros esperados y asociaciones especializadas en el tema (Council of Writing Program Administrators [CWPA], 2019). Estos elementos constituyen una base para la reflexión y el cambio subjetivo de los *practitioners* de otras latitudes. Como se ha verificado en esta tesis, los apoyos pares o experimentados conforman un sistema autoformativo, que ofrece un espacio circunstancial para la reflexión, por ejemplo, en las reuniones de curso. Pero esta instancia no es comparable con lo que ocurre en otras realidades, de modo que es posible que teorías subjetivas encuentren dificultades para complejizarse, potenciarse o transformarse.

Respecto a este último punto, los participantes del estudio evidencian su capacidad reflexiva y la elaboración de hipótesis explicativas en el marco del curso analizado. Así, demuestran su proactividad y agencia ante el reto de enseñar escritura académica, incluso en un contexto desfavorable. Por eso, es necesario considerar en qué grado las condiciones estructurales son propicias para cambiar las teorías menos consistentes con los resultados de los estudiantes (como priorizar el producto textual, en lugar de la actividad sociocognitiva) y reforzar las más adecuadas

(como la necesidad de desarrollar el estilo personal de los estudiantes como escritores). En esa línea, los hallazgos pueden orientarse hacia el cambio subjetivo, reconociendo la motivación de los docentes por valorar, evaluar y reconstruir sus teorías subjetivas, tras procesos de autoconocimiento, reflexión colectiva e identificación de alternativas para enriquecer sus teorías según sus necesidades (Cuadra & Castro, 2018). Como apunta Sánchez Miguel (2016), para el caso de la lectura, se debe aprovechar el potencial de las buenas prácticas que ya desarrollan los maestros para mejorar los resultados. En ese proceso, se conseguiría otro propósito: sobre la base del cambio subjetivo logrado, con la integración de conocimientos científicos y profesionales, constituir o consolidar la identidad profesional de docentes de escritura académica (Cuadra et al., 2018), que es un avance en otros países. En ese marco, el cambio teórico progresivo es indesligable de la transformación identitaria y de la mejora en la percepción de eficacia al enseñar. Tal transformación es un reto necesario, pues, como anota Martín (2009), en la cultura universitaria, los docentes se posicionan más como investigadores de su especialidad que como profesores. Por su parte, los estudios de escritura académica, en el marco del enfoque de literacidades académicas, también se están ocupando de la identidad como constructo y como objetivo de desarrollo por ahora en los estudiantes (Ávila et al., 2020).

Para concluir, entre las limitaciones de esta investigación, debe señalarse que los resultados pueden ser enriquecidos triangulando el análisis con datos de observación en aula. Aunque, para algunos autores, en un estudio sobre teorías subjetivas, no es imprescindible observar los comportamientos (Catalán, 2010), es claro que las conductas de los docentes en interacción con los estudiantes permitirían complejizar tanto el caso caracterizado como la diversidad de teorías subjetivas. Si bien este estudio ha identificado valiosas prácticas declaradas, como han planteado Cordero & Carlino (2019), sobre los estudios de escritura, es necesario también ingresar a las aulas y analizar las actividades específicas de los docentes de modo sistemático con enfoque analíticos específicos para ello. De modo similar, la validación comunicativa (Groeben & Schlee, 2000) o triangulación con los participantes, permitiría profundizar en los hallazgos, por ejemplo, mediante técnicas de generación de estructura (Flick, 2004). También el análisis de materiales contribuiría en

ese sentido (Castro et al., 2019), específicamente, examinando manuales, presentaciones en diapositivas, etc.

Asimismo, si bien por la naturaleza del estudio no se busca generalizar los hallazgos, la participación de más docentes permitiría caracterizar el caso y refinar el análisis de teorías subjetivas en variedad y profundidad, por ejemplo, incluyendo a más docentes formados en Lingüística. Esto es relevante porque estudios previos muestran que las creencias respecto a la escritura difieren según la formación especializada de los docentes (Concha et al., 2018; Thompson et al., 2021). La manera en que se concibe el lenguaje y la escritura desde dominios profesionales tan próximos, como el análisis científico de las lenguas y el análisis literario y crítico de producciones literarias, podría revelar matices respecto a las teorías subjetivas en ambos grupos.

Dado el debate en que se encuentran los cursos de escritura de primer año, en las últimas décadas, se han elaborado propuestas para mejorar los diseños de estas asignaturas, bien reorientando los logros de aprendizaje hacia habilidades transversales del discurso académico (Concha et al., 2014) o bien recogiendo algunos rasgos de la escritura a través del currículo (Russell & Clark, 2014). En el contexto peruano, los cursos de primer año son la estrategia institucional por antonomasia para enseñar escritura académica. Su legitimación por la ley universitaria es un argumento para pensar en su permanencia y, por tanto, en la necesidad de ir investigando las teorías y creencias que se encuentran a la base de estas intervenciones. De modo más específico, resulta pertinente investigar las teorías subjetivas docentes sobre la planificación de la enseñanza de la escritura académica y sobre su evaluación, aspectos no abordados en esta tesis. De ese modo, se puede abarcar otros momentos y actividades de la labor de enseñanza. Asimismo, conviene también explorar las teorías subjetivas de docentes de materias propias de las ingenierías acerca de la escritura y su enseñanza, considerando que la evidencia promueve la necesidad de transversalizar las prácticas letradas en las asignaturas y a lo largo del currículo.

En Perú, los trabajos sobre cursos de escritura de primer año han sido reflexiones (Benavides & Aguirre, 2015) o investigaciones centradas en los estudiantes considerando el diagnóstico de sus

habilidades de escritura (Ferrucci & Pastor, 2013; Moreano & Roca, 2014) o la implementación de estrategias para mejorar los aprendizajes (Córdova Gastiaburu et al., 2022). En tales estudios, se enfatiza el reto de los alumnos para escribir en la universidad. Desde enfoques críticos y etnográficos, también se ha visibilizado ese desafío para postulantes a la universidad (Mesía, 2008) y estudiantes admitidos en cursos de argumentación escrita (Brañez-Medina, 2024). En el ámbito de las ingenierías, también se han destacado los retos de los estudiantes respecto a la producción escrita (Tavera, et al., 2023). Desde otra perspectiva, esta tesis aporta datos empíricos sobre las teorías subjetivas acerca la enseñanza de la escritura académica de los docentes, lo cual abre el camino para tematizar y problematizar sus retos, formación y prácticas. De este modo, se reorienta la atención hacia este otro protagonista educativo. En esa línea, se plantea la necesidad de realizar propuestas formativas en torno, ya no solo sobre los saberes pedagógicos necesarios para enseñar en la universidad, sino en particular sobre la didáctica específica de la escritura en la educación superior. Esto redundaría incluso en la evaluación y fundamentación académica de cursos de escritura de primer año (Natale, 2024) y la necesaria profesionalización de los docentes de escritura. Esta tesis contribuye con un insumo dirigido a ese objetivo.



## Referencias

- Accreditation Board for Engineering and Technology (2023). *2024-2025 Criteria for Accrediting Engineering Programs*. ABET. [https://www.abet.org/wp-content/uploads/2023/05/2024-2025\\_EAC\\_Criteria.pdf](https://www.abet.org/wp-content/uploads/2023/05/2024-2025_EAC_Criteria.pdf)
- Avendaño, C., Krause, M., & Winkler, M. I. (2011). Representaciones sociales y teorías subjetivas: relevancia teórica y aplicaciones empíricas. *Psykhé*, 2(1). <https://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20095>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.
- Benavides, M. L., & Aguirre, M. (2015). El proceso de desarrollo de la comunicación escrita en las aulas universitarias bajo un enfoque por competencias. *Blanco y Negro*, 6(1), 1-12. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13727>
- Bien, O., Merten, S., & Schnotz, W. (2015). The individual theories of teachers about vocabulary work with mono- and plurilingual students in the German language classroom. En W. Schnotz, A. Kauertz, H. Ludwig, A. Müller, & J. Pretsch (Eds.). *Multidisciplinary Research on Teaching and Learning*. [https://doi.org/10.1057/9781137467744\\_7](https://doi.org/10.1057/9781137467744_7)
- Blondet, M. (2019). La ingeniería y las humanidades en la universidad. En M. Giusti (Ed.). *El conflicto de las facultades: sobre la universidad y el sentido de las humanidades* (pp. 121-126), Fondo Editorial PUCP.
- Branson, T. (2017). First-year composition prepares students for academic writing. En C. E. Ball y D. M. Loewe. (Eds.). *Bad Ideas About Writing* (pp.18-23). West Virginia University Libraries
- Brañez-Medina, R. F. (2024). Desempaquetando la argumentación: tensiones identitarias y epistémicas en educación superior. *Magis*, 17, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.dati>

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En C. Berliner & R. Calfee. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). Macmillan.
- Camps, A. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Camps, A., & Castelló, M. (1999). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo y I. Solé (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Alianza.
- Cañas, A. J., Hill, G., Carff, R., Suri, N., Lott, J., Gómez, G., Eskridge, T., Arroyo, M., & Carvajal, R. (2004). CmapTools: a knowledge modeling and sharing environment. En A. J. Cañas, J. D. Novak, & F. M. González (Eds.), *Concept maps: Theory, methodology, technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping* (pp. 125–133). Pamplona: Editorial Universidad Pública de Navarra.
- 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://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/720/1139>
- Caroline Jane Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., & Hewings, A. (2003). *Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education*. Routledge.
- Carter, M., Miller, C., & Penrose, A. (1998). *Effective Composition Instruction: What Does the Research Show*. Center for Communication in Science, Technology and Management, Publication Series, 3.
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita. En C. Monereo (Coord.). *Estrategias de aprendizaje* (pp. 147-184). Antonio Machado Libros.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35(51-52), 149-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>

- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos. ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. Pérez (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 120-133). Morata.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346–365.  
<https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503.  
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castro, P., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A., & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educar em revista*, (46), 159-172. <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n46/n46a12.pdf>
- Castro, P., Cuadra-Martínez, D., & Hu González, C. (2019). Teorías subjetivas sobre disciplina parental en literatura para padres. *Revista Chilena de Pediatría*, 90(1), 52.  
<https://doi.org/10.32641/rchped.v90i1.811>
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>
- Christmann U., & Groeben N. (1996) Reflexivity and learning: problems, perspectives and solutions. En Valsiner J. y Voss H. G. (Eds.). *The Structure of Learning Processes* (pp. 45-85). Ablex.
- Clark, C., & Peterson, P. (1999). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock. (Comp.). *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (pp. 444-543). Paidós.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Colombo, L., & Prior, M. (2016). How do faculty conceptions on reading, writing and their role in the teaching of academic literacies influence their inclusive attitude. *Ilha do Desterro*, 69(3), 115-124. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p115>
- Concha, S., Miño, P., & Vargas, M. P. (2017). Representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura en el pregrado en dos comunidades discursivas: implicancias para la enseñanza de la escritura en la educación superior. *Lenguas Modernas*, (50), 109-130. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49254>
- Cook, P. (2017). First-Year composition should be skipped. En C.E. Ball y D. M. Loewe. (Eds.). *Bad Ideas About Writing* (pp.24-29). West Virginia University Libraries
- Corbin, J. (2010). La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En S. Bénard (Coord.) (2010). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Córdova, A. (2015). ¿Qué es escribir para estudiantes ingresantes a la carrera de Ingeniería Civil? Un acercamiento a través de las representaciones sociales. *Onomázein*, (31), 20-37. <https://doi.org/10.7764/onomazein.31.4>
- Córdova Gastiaburu, P., Betancourt Chilcón, A., & Hernández Patrón, Úrsula. (2022). El impacto de la escritura colaborativa en la organización de textos universitarios. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 72(72), 293 - 327. <https://doi.org/10.46744/bapl.202202.009>
- Council of Writing Program Administrators (18 de julio de 2019). *WPA Outcomes Statement for First-Year Composition* (3.0). CWPA. [https://wpacouncil.org/aws/CWPA/pt/sd/news\\_article/243055/\\_PARENT/layout\\_details/false](https://wpacouncil.org/aws/CWPA/pt/sd/news_article/243055/_PARENT/layout_details/false)
- Cuadra, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 939-967. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64185>
- Cuadra, D., & Castro, P. (2018). Cambio educativo: propuesta de un modelo de transformación de teorías subjetivas. *Liberabit*, 24(1), 147-164. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.10>

- Cuadra, D., & Castro, P. (2021). La dimensión emocional de las teorías subjetivas. *Revista de Sociología*, 36(1), 57–67. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64426>
- Cuadra, D., Castro, P. J., Vystrčilová, P., & Jancic, R. (2017). A review of research on teachers' subjective theories: contributions to the study of teacher education. *Psychology and Education*, 54(3). [https://www.researchgate.net/publication/320741230\\_A\\_Review\\_of\\_Research\\_on\\_Teachers'\\_Subjective\\_Theories\\_Contributions\\_to\\_the\\_Study\\_of\\_Teacher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/320741230_A_Review_of_Research_on_Teachers'_Subjective_Theories_Contributions_to_the_Study_of_Teacher_Education)
- Cuadra, D., Castro, P., & Juliá, M. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación Universitaria*, 11(5), 19-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. CNE. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/1942002-proyecto-educativo-nacional-al-2036-el-reto-de-la-ciudadania-plena>
- Dann, H.D. (1990). Subjective theories: A new approach to psychological research and educational practice. En G. R. Semin & K. J. Gergen (Eds.). *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications* (pp. 227–244). Sage.
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 36-52. <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp36-71.tiea>
- Ferrucci, G., & Pastor, C. (2013). Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima superior [Tesis de maestría no publicada], Pontificia Universidad Católica de Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5030>
- Fives, H., Lacatena, N., & Gerard, L. (2015). Teachers' beliefs about teaching (and learning). En H. Fives y M. Gill. (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 249-265). Routledge.
- Fives, H., & Gill, M. (2015.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.

- Fisher, D., & Frey, N. (2021). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. ASCD
- Flick, U. (1998). Everyday knowledge in social psychology. En U. Flick (Ed.). *The Psychology of the Social* (pp. 41–59). Cambridge University Press.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flores Aguilar, M. (2018). La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. *Revista de la Educación Superior*, 47(186), 23-49.  
<https://doi.org/10.36857/resu.2018.186.344>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Guerrero, R., Farfán de Rojas, M., & Lara, J. (2023). La escritura académica en ingeniería: un acercamiento al caso hispanoamericano. *Enunciación*, 28(1), 34-51.  
<https://doi.org/10.14483/22486798.20381>
- González, J., & Wagenaar, R. (Ed.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Universidad de Deusto.
- González-Álvarez, P. (2016). El curso basal para la enseñanza de la escritura en la universidad. En C. Muse (Ed.), *Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: comunidades, rupturas y reconstrucciones*, 3. *Lectura y escritura en el nivel superior* (pp. 138-145). Universidad Nacional de Córdoba.
- Groeben, N. (1990). Subjective theories and the explanation of human action. En G. R. Semin, & K. J. Gergen (Eds.). *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications* (pp. 19-44). Sage.
- Groeben, N., & Scheele, B. (2000). Dialogue-hermeneutic method and the research program subjective theories. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).  
<https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1079>
- Grotjahn, R. (1991). The research programme subjective theories: A new approach in second language research. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 187-214.  
<https://doi.org/10.1017/s0272263100009943>

- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145.
- Gutiérrez, G. & La Rosa, M. I. (2023). Teorías subjetivas del profesorado universitario sobre el rol docente. *Educación e Investigación*, 49(1). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257985>
- Haswell, R. H. (2008). Teaching of writing in higher education. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing* (pp. 405-424). Lawrence Erlbaum.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Jacobs, C. (2015). opening up the curriculum: moving from the normative to the transformative in teachers' understandings of disciplinary literacy practices. En Th. Lillis, K. Harrington, M. Lea & S. Mitchell (Eds.). *Working with Academic Literacies: Case Studies towards Transformative Practice* (pp. 131-142). Colorado: The WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Kindermann, K., & Riegel, U. (2016). subjective theories of teachers: variations and methodical modifications of a research program. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 17(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2486>
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2005). *Maneras de ver. El análisis de datos en investigación cualitativa*. Centro Pedagógico de Durango.
- Kozanitis, A. (2016). Integración y desarrollo de las competencias genéricas: comunicación oral y escrita y trabajo en equipo en la formación de ingenieros en Polytechnique de Montréal. En C. Díaz (Ed.) *Las competencias genéricas en educación superior* (pp. 73-100). PUCP.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, (7), 19-39.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lea, M., & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

- Levin, B. (2015). The development of teachers' beliefs. En H. Fives y M. Gill. (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.
- López, G., & Molano, L. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35(1), 119-146. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v35i1.4848>
- Lowry, P., Curtis, A. & Lowry, M. (2004). A taxonomy of collaborative writing to improve empirical research, writing practice, and tool development. *International Journal of Business Communication*, 41(1), pp. 66-99. <http://dx.doi.org/10.1177/0021943603259363>
- Meerholz-Haerle, B. (2000). "Listen to this one...": teachers sharing stories and shaping policies. En M. Coulthard, J. Cotterill, & F. Rock (Eds.). *Dialogue Analysis VII: Working with Dialogue*. <https://doi.org/10.1515/9783110941265-011>
- Mesía, Y. (2008). *Falta de articulación de las diferentes voces de la literacidad académica: un estudio en un centro preuniversitario*. [Tesis de licenciatura no publicada]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/468>
- Ministerio de Educación (2016). Ley Universitaria. Ley N.º 30220. [http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley\\_universitaria.pdf](http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf)
- Molina-Natera, V., & López-Gil, K. S. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 1-25. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>
- Moreano, R., & Roca, M. (2014). Estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en un curso de redacción en una universidad privada de Lima [Tesis de maestría no publicada], Pontificia Universidad Católica de Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5771>
- Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50, 47-72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49251>
- Narváez-Cardona, E. (2016). Latin-American writing initiatives in engineering from Spanish-speaking countries. *Ilha do Desterro*, (69)3, 223-248. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p223>.

- Natale, L. (2024). Algunos desafíos en el diseño y la implementación de talleres iniciales de lectura y escritura en la universidad. *Cuadernos Del Sur Letras*, (54), 67–86. <https://doi.org/10.52292/csl5420244676>
- Navarro, F. (2017). Piensa globalmente, actúa localmente: cómo diseñar un curso de escritura académica para estudiantes que ingresan a la universidad. En P. Quintanilla, & A. Valle (Eds.). *El desarrollo de las competencias básicas en los Estudios Generales*. EEGLL-PUCP.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F. (2020). Leer y escribir en entornos académicos: cinco acciones para docentes inclusivos. En *Especialización en Lectura, Escritura y Educación* (pp.1-14). Flacso Virtual- Argentina.
- Navarro, F., & Colombi, M. C. (2022). Alfabetización académica y Estudios del discurso. En C. López Ferrero, I. E. Carranza, & T. Van Dijk (Eds.). *Estudios del discurso/The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 495-509). Routledge.
- Núñez, J. A., & Errázuriz, M. C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala*, 16(28), 17-41. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255019720002.pdf>
- Penroz, D. (2020). Teorías subjetivas de tutores pares acerca de la evaluación de los aprendizajes en un contexto de inclusión a la educación superior [Tesis de maestría no publicada], Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5–18). APA. <https://doi.org/10.1037/13620-001>

- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E., & De la Cruz, M. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Prior, M. (2016). Inclusión académica universitaria. Cómo inciden las concepciones de los docentes sobre la lectura, sobre la escritura y sobre los estudiantes en su actitud inclusiva al inicio de tres carreras universitarias. *Pucara*, 1(27), 201–214. <https://doi.org/10.18537/puc.27.16>
- Prior, P., & Bilbro, R. (2011). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities. En M. Castelló & C. Donahue (Eds.). *University writing: Selves and texts in academic societies, Studies in Writing*. 24 (pp. 19-31). Londres: Emerald Group Publishing Limited.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25–41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.
- Russell, D., & Clark, I. (2014). U.S. First-year composition and writing in the disciplines. En C. Leung, & B. Street (Eds.). *The Routledge Companion to English Studies* (pp.375-391). Routledge.
- Sánchez, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: ¿cómo explicar que la innovación educativa resulte decepcionante? El caso de la comprensión lectora. *Álabe*, 13. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.13.1>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. En H. Fives & M. Gill. (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge.
- Sologuren, E., Núñez, C. G., & González, M. I. (2019). La implementación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en educación superior para el desarrollo de las competencias genéricas de

- innovación y comunicación en los primeros años de Ingeniería. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(32), 19-34. <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i32.343>
- Stake, R. (2013). *La investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2020). *II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. Sunedu. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- Tavera, E., Gamarra Ruiz, M. M., Vásquez Pacheco, V., & Alatrística, R. (2023). Representaciones sociales sobre la experiencia de elaborar pósteres académicos: el caso de estudiantes de Ingeniería Electrónica en un curso de escritura. *Pensamiento Educativo*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.8>
- Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., & Sinha, A. (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. Parlor Press/WAC Clearinghouse.
- Thompson, R.J., Finkenstaedt-Quinn, S.A., Shultz, G., Gere, A.R., Schmid, L., Dowd, J.E., Mburi, M., Schiff, L.A., Flash, P., & Reynolds, J.A. (2021). How faculty discipline and beliefs influence instructional uses of writing in STEM undergraduate courses at research-intensive universities. *Journal of Writing Research*, 12(3), 625-656. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.12.03.04>
- Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes*, 2(2), 173-201. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.10016>
- Valles, M. (2015). La teoría fundamentada (grounded theory) y el análisis cualitativo asistido por ordenador. En M. García, F. Alvira, L. E. Alonso & M. Escobar (Comps.). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Alianza.
- Wagner, W., Hayes, N., & Palacios, F. (Eds.) (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Anthropos.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(2011), 56.



## Anexos

### Anexo A

#### Guion de entrevista

##### Preguntas iniciales

- ¿Cuál es tu edad?
- ¿Qué estudiaste en el pregrado?, ¿dónde?, ¿cuándo?
- ¿Estudias o estudiaste un posgrado?
- ¿Cuentas con otros estudios adicionales? (inglés, diplomados, etc.)
- ¿Cuáles son otras experiencias de enseñanza (de escritura)?
- ¿Has llevado cursos/capacitación sobre enseñanza o escritura?
- ¿Cuál es tu tiempo de enseñanza en Taller Universitario?

##### Objetivos de enseñanza

1. ¿Qué se les debe enseñar en el curso?, ¿cómo has llegado a determinar que son esos y no otros?
2. ¿Cuál es el propósito de enseñarles a escribir a los estudiantes del curso?, ¿qué te hace pensar que esos son los fines?
3. ¿Cómo se relacionan los objetivos del curso entre sí?

##### Prácticas de enseñanza

1. ¿Cómo les enseñas a tus estudiantes en clase para alcanzar los objetivos de enseñanza referidos a la escritura?, ¿por qué consideras que se les debe enseñar así y no de otra manera?
2. ¿Qué materiales usas en tus clases habitualmente para enseñarles a escribir?, ¿por qué los usas?

##### Factores asociados a la enseñanza

1. ¿Qué factores facilitan o dificultan sus actividades de enseñanza de la escritura?, ¿cómo influyen y en qué medida?
2. ¿Las carreras de sus estudiantes se relacionan con la forma en que enseña en su curso?, ¿cómo?

## Anexo B

### Documento de protocolo de consentimiento informado

El objetivo de este protocolo es ofrecer a los participantes una explicación sobre la naturaleza de la investigación, su rol en ella y solicitarle su consentimiento. La investigación es conducida por Marlon M. Gamarra Ruiz, estudiante de la maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo de la Escuela de Postgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorado por el docente Frank J. Villegas Regalado, en el marco del desarrollo de su tesis para optar por el grado de magíster.

La investigación se denomina “Teorías subjetivas sobre la enseñanza de la escritura académica en docentes de un curso universitario de redacción” y su propósito es comprender las teorías subjetivas de profesores universitarios acerca de la enseñanza de la escritura.

- Si usted accede a participar se le pedirá participar en una entrevista de aproximadamente 45 min-1 hora por medio de la plataforma Zoom en fecha consensuada.
- Toda la información que provea será grabada para fines del análisis y será tratada de manera confidencial; es decir, su identidad estará protegida a través de un seudónimo.
- Todas las grabaciones obtenidas serán almacenadas por el investigador en una carpeta con contraseña en su computadora personal, a la cual solo tendrán acceso él y su asesor. Cinco años después de publicada la tesis, las grabaciones serán eliminadas.
- Los datos obtenidos podrán ser utilizados solo con fines académicos en productos derivados, tales como ponencias o artículos académicos.
- Su participación es completamente voluntaria. Según considere, usted puede detener su participación en la investigación en cualquier momento sin ningún perjuicio, así como dejar de responder alguna pregunta que le resulte incómoda.
- Si surge alguna pregunta sobre la investigación, puede plantearla en el momento que mejor considere.
- Se considera que este estudio involucra un riesgo mínimo para usted. Si surge algún riesgo que afecte la situación de confidencialidad, este será evaluado y se tomarán decisiones en su beneficio.
- Usted podrá acceder a los resultados globales del estudio, los cuales serán enviados por el investigador a su correo electrónico.

Si tiene alguna consulta sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [marlon.gamarra@pucp.edu.pe](mailto:marlon.gamarra@pucp.edu.pe) o al número 990111234. Además, si tiene alguna duda sobre aspectos éticos, puede contactarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe) o al número 626 2000, anexo 2246. En caso acepte participar, complete lo siguiente:

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_  
 Fecha de registro: \_\_\_\_\_  
 ¿Acepta participar en esta investigación? \_\_\_\_\_

Muchas gracias por su colaboración.

## Anexo C

### Breve protocolo de análisis de entrevistas según la teoría fundamentada

#### 1. Preparación y formateo de datos

Objetivo: disponer de un formato editable y cómodo para el análisis

Las entrevistas transcritas en Word incluirán tres columnas: una para el texto, otra para los códigos y una final para los memos asociados a cada código (MC). Los memos teóricos y de procedimiento se anotarán como comentarios de Word con iniciales para diferenciarlos (MT y MP, respectivamente<sup>2</sup>)

#### 2. Recopilación y revisión de memos posteriores a la entrevista

Objetivo: recuperar ideas surgidas previamente para vincularlas con el análisis actual

Durante el recojo de datos, se realizan breves apuntes tras cada entrevista. Esos comentarios deben estar accesibles y visibles (en el mismo documento en la parte superior<sup>3</sup>). En cualquier paso, deben leerse antes del siguiente paso.

#### 3. Familiarización inicial

Objetivo: comprender la estructura y el contenido general del discurso por analizar

Se realiza lectura completa de la entrevista para. Debe ser una lectura fluida, no detenida, aunque puede haber pausas tras grandes secciones, para escribir memos.

#### 4. Codificación abierta<sup>4</sup>

##### Primera fase

Objetivo: compilar un conjunto de códigos iniciales, base para desarrollar categorías

Primero, se selecciona un ámbito de codificación, el párrafo, para mantener hasta cierto punto la coherencia del discurso. El analista decide en cuántos párrafos se divide una respuesta extensa. Se lee el párrafo completo una vez y, en seguida, se inicia la lectura detallada oración por oración y la asignación de códigos (codificación) a los fragmentos o citas considerados relevantes. Se usan dos técnicas para “abrir los datos”:

##### Preguntas sensibilizadoras básicas

¿Qué pasa en el fragmento?, ¿cuáles son los actores o elementos involucrados?, ¿cómo definen situación (cómo ordenan)?, ¿qué significado le otorgan?, ¿qué están haciendo los actores?, ¿son iguales o diferentes las interpretaciones (esquemas de acuerdo)?, ¿cuándo, cómo y con qué consecuencias actúan?, ¿en qué casos se asemejan o diferencian las interpretaciones?

##### Comparación constante

Se comparan varios aspectos: texto previo con texto actual, códigos previos con códigos actuales. Conceptualmente, se usan:

<sup>2</sup> Los memos teóricos exploran (los tipos de) relaciones entre componentes de la teoría. Los memos de procedimiento son ideas sobre qué acciones serán necesarias para seguir conformando la teoría.

<sup>3</sup> También debe tenerse a la vista el objetivo/pregunta de la investigación en la parte superior.

<sup>4</sup> Dado que el proceso de análisis es reflexivo, inevitablemente se irá pensando en posible categorías mayores y relaciones (codificación axial) e incluso en una categoría central (codificación selectiva). Las ideas que surjan al respecto se anotan como memos teóricos.

- Comparación de **acepciones** de un término específico (considerado relevante)
- Comparación de casos hipotéticos **extremos** (opuestos)
- Comparación de **sistemática** (¿qué pasaría si se modifica algún elemento?)
- Comparación **distante** (pensar en un caso análogo y pensar semejanzas y diferencias)
- Comparación por **bandera roja** (identificar ideas radicales de los entrevistados y pensar en qué pasaría si se cumpliera)
- Comparar **lenguaje** (expresiones connotativas o metafóricas, evaluaciones, palabras de cambio)

### Segunda fase

Objetivo: Generar categorías y desarrollarlas en propiedades y dimensiones

Se compilan todas las citas asociadas a un mismo código y se comparan entre sí para organizar/jerarquizar la información con un código superordinado (categoría) y otros subordinados (propiedades). Se usa como herramienta analítica el paradigma de codificación:

- **Condiciones contextuales**: circunstancias (cuándo, dónde, quiénes)
- **Condiciones causales** (por qué)
- **Condiciones intervinientes** (moderan o potencian las causas):
- **Fenómeno**: categoría central (qué)
- **Estrategias de interacción** (qué se hace ante el fenómeno)
- **Consecuencias**: (qué sucede tras emplear las estrategias)

Para cada una de estas propiedades deben identificarse dimensiones que den cuenta de la variación (frecuencia, tipos, etc.). Las dimensiones ayudan a generar hipótesis (relaciones entre códigos/categorías y predicciones).

El **resultado** de la codificación abierta será un **libro de códigos**. Es una tabla con todas las categorías (y subcategorías), cada una con sus propiedades y dimensiones, así como citas asociadas.

### 5. Codificación axial<sup>5</sup>

Objetivo: Relacionar categorías explícitamente y generar hipótesis

A partir de la compilación de categorías y sus propiedades, se empiezan a vincular categorías entre sí y también categorías con propiedades de otras categorías. Los modos de relación son diversos, pero son principalmente los mismos del paradigma de codificación (contexto, causas, intervinientes, estrategias, consecuencias) y otras que resulten relevantes (tipo, antes, después, realizado por, etc.).

El **resultado** de la codificación axial será un despliegue visual: un organizador gráfico que exprese las diversas relaciones entre las categorías y propiedades. Puede haber varios despliegues, según se enfoque en aspectos o partes. Permite ver la densidad de relaciones.

---

<sup>5</sup> Dado que el proceso de análisis es reflexivo, inevitablemente se irá pensando en posible categorías mayores y relaciones (codificación axial) e incluso en una categoría central (codificación selectiva). Las ideas que surjan al respecto se anotan como memos teóricos. No se trata de un proceso mecánico, por lo cual los códigos, categorías, propiedades, dimensiones, relaciones, se irán (re)evaluando en el proceso de modo que les den sentido a los datos en un todo coherente, una teoría.

## 6. Codificación selectiva

Objetivo: Conformar el sistema teórico sobre un eje o categoría central y delimitar la teoría

A partir de la codificación axial, se va identificando cuáles son las categorías y relaciones más densas y se selecciona una categoría central. A partir de ella, se establecen nuevas relaciones con el resto de las categorías consideradas principales, de modo que se vaya construyendo un relato parsimonioso, pero de alcance teórico. Las relaciones menos densas pueden eliminarse. Nuevamente, puede usarse como herramienta de organización el paradigma de codificación.

Algunos rasgos de la categoría central son estos:

- **Frecuencia**: aparece con regularidad en los datos
- **Centralidad**: todas o la mayoría de las categorías se relacionan con ella
- **Jerarquía**: ocupa una posición elevada en los niveles de codificación
- **Prexistencia/novedad**: puede ser una de las categorías previas o una nueva que abstraiga otras
- **Productividad**: permite generar una explicación coherente, no forzada
- **Magnitud**: sirve para explicar tanto las regularidades como las variaciones
- **Significatividad**: expresa una preocupación o problema principal de los participantes
- **Esquematicidad**: permite explicar los datos en unos pocos enunciados.



## Anexo D

## Análisis específico de teorías específicas

Orden de aparición en el caso	Participantes	Teorías subjetivas según contenido	Estatus teórico	Significado emocional	Orientación explicativa	Orientación a la acción
		TS sobre la formación del docente de escritura académica				
1	E, F, J, P, V	“Si una persona formada en Literatura o Lingüística se inicia en la enseñanza de la escritura académica y se dedica a ella, trae determinados conocimientos propios que cambiarán con la experiencia, de modo que enfrenta un desafío constante, por lo cual despliega diversos enfoques de enseñanza posiblemente válidos y mejorables”	T	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
3	P	“Si un docente quiere enseñar eficazmente, debe escoger los aspectos positivos de sus buenos docentes”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
4	F, V	“Si un docente realiza la actividad de enseñar, también aprende de los estudiantes”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
8	E, F, J, P, V	“Si uno se inicia y dedica a la enseñanza de la escritura académica, es necesario contar con apoyos pares o experimentados, sobre todo de quienes tienen formación pedagógica, para ir adquiriendo estrategias de enseñanza adecuadas, las cuales se irán probando para verificar su funcionalidad”	T	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
6	E, F, J, P, V	“Si un docente de escritura cuenta con experiencia, enseña mejor y, en consecuencia, puede orientar mejor a docentes con menor experiencia”	T	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora

7	J	“Si un docente de escritura cuenta con experiencia y se ha formado en Educación, enseña mejor y, en consecuencia, puede orientar mejor a docentes con menor experiencia”	T	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
TS generales sobre la enseñanza						
2	E, F, P, V	“Si los docentes establecen una relación de carácter principalmente motivacional, los estudiantes pueden adquirir nuevo conocimiento”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
28	E, F, P	“Si una clase es dinámica, se incrementa la atención del estudiante y su aprendizaje”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
29	E, F, J, V	“Si un material es intervenido con elementos dinámicos y aclaraciones, atraen la atención del estudiante y favorecen su aprendizaje sobre todo en la enseñanza virtual”	T	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
TS sobre la enseñanza en investigación académica						
17	J, P	“Si un estudiante se forma en la universidad, será un investigador”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
18	E, F, J, P, V	“Si un estudiante se forma en carreras de ingeniería, será un investigador para beneficiar la sociedad”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
19	E, F, J, P, V	“Si un estudiante logra delimitar un tema, buscar y seleccionar fuentes, así como integrarlas en su texto, entonces está aprendiendo a investigar académicamente”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
16	E, F, J, P, V	“Si a un estudiante se le enseña a investigar al inicio de su formación universitaria, podrá aplicar sus habilidades de investigación a asignaturas siguientes”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora

		TS sobre la enseñanza en trabajo en equipo (vinculadas con la escritura académica)					
22	E, F, J, P, V	“Si un estudiante se forma en carreras de ingeniería, debe aprender a trabajar en equipo porque es una necesidad típica de ese campo profesional”	T	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora	
23	E, F, J, P, V	“Si un grupo de estudiantes logra establecer un objetivo común, desarrollar tareas específicas para ello e interactuar con responsabilidad, reconocimiento, respeto, apoyo mutuo, entonces han aprendido a trabajar en equipos”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora	
20	F, V	“Si un estudiante mantiene una visión individualista/simple del trabajo en equipo, no podrá lograr objetivos colectivos”	TR	negativa mayor compromiso	progresiva	mantenedora	
21	E, F, J, P, V	“Si un estudiante adquiere habilidades de trabajo en equipo, puede lograr objetivos personales, académicos y profesionales”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora	
<hr/>							
TS sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica							
<hr/>							
TS sobre el rol del estudiante frente a la escritura académica							
<hr/>							
5	E, J	“Si los estudiantes no aprendieron las normas de escritura y el estilo académico en el curso condición y existen limitaciones en el tiempo de aula, se dificulta la labor de enseñanza en la asignatura”	T	negativa mayor compromiso	progresiva	inhibidora	
11	E, J, V	“Si un alumno estudió las normas lingüísticas durante su formación previa, debe haberlas aprendido o hacer el esfuerzo para recordarlas”	TR	negativa mayor compromiso	regresiva	inhibidora	
12	F	“Si uno desarrolla prácticas de escritura a lo largo del tiempo, entonces algunas normas lingüísticas se van aprendiendo”	TR	positiva menor compromiso	progresiva	mantenedora	
<hr/>							

TS sobre las características del texto y habilidades de escritura						
9	E, F, J, P, V	“Si se va a escribir un texto o género académico, como el artículo, antes se debe haber realizado una investigación académica”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
15	E, F, J, P, V	“Si un texto muestra rasgos de calidad (intención comunicativa, contenido pertinente, coherencia, normas lingüísticas), posiblemente el estudiante aprendió a escribir académicamente”	TR	positiva menor compromiso	progresiva	mantenedora
10	V	“Si una persona escribe textos del campo de la ingeniería, no emplea estrategias persuasivas/retóricas”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	inhibidora
24	J	“Si un estudiante desarrolla su estilo de escritura mediante la libertad de explicación, entonces está aprendiendo a escribir académicamente”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	iniciadora
25	V	“Si un estudiante logra enriquecer el contenido de su texto con fuentes diversas (entrevistas, columnas, videos), entonces está aprendiendo a escribir académicamente”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	iniciadora
26	V	“Si un estudiante no logra manejar sus afectos, no estará motivado para escribir”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	iniciadora
27	E	“Si se va a enseñar a escribir un artículo académico, deben asignarse solo actividades de producción de ese texto”.	TR	positiva mayor compromiso	regresiva	inhibidora
13	E, F, J, P, V	“Si un estudiante aprende a escribir un artículo académico, podrá aplicar sus habilidades de producción escrita a textos de otros cursos de su formación universitaria y de su actividad profesional”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
14	E, V	“Si los estudiantes aprenden a escribir artículos académicos, aprenderán también a leerlos, entonces mediante la lectura podrán adquirir conocimientos propios de la ingeniería”	T	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora

TS sobre el análisis de modelos de textos en clase						
30	E, F, J, P, V	“Si el docente solo entrega el modelo, los estudiantes lo usarán como plantilla”	TR	negativa mayor compromiso	progresiva	inhibidora
31	E, F, J, P, V	“Si el docente analiza el modelo y logra que los estudiantes razonen acerca de él, estos descubrirán cómo organizar la información de su propio texto”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
32	J	“Si un estudiante lee un texto que no conoce previamente, genera ideas no condicionadas al analizar el texto, lo cual favorece su aprendizaje”.	T	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
33	V	“Si un estudiante lee el texto en voz alta, quizá puede aprender sobre las características del texto”	TR	positiva menor compromiso	progresiva	mantenedora
34	E, F, J, P, V	“Si uno lee de modo analítico determinado tipo de textos, conoce mejor las características de ese tipo de texto y luego puede incorporarlas en sus propios escritos”	T	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
37	E, F, J, P, V	“Si un estudiante analiza modelos de textos de calidad, podrá incorporar rasgos de calidad en su propio texto”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
38	J	“Si un estudiante reconoce errores en los textos y propone soluciones, podrá escribir de modo correcto su propio texto”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
35	F, V	“Si los estudiantes analizan textos producidos por sus pares de ciclos anteriores, entenderán que la escritura es un proceso y estarán más motivados para producir sus propios textos”	T	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
36	F	“Si los estudiantes analizan textos producidos por profesionales, caracterizados por su nivel de complejidad, estarán menos motivados para producir sus propios textos”	TR	negativa menor compromiso	progresiva	inhibidora

TS sobre el modelado de escritura en clase						
41	F	“Si un docente escribe en clase para los alumnos, estos los motivarán a escribir”	TR	positiva menor compromiso	progresiva	mantenedora
39	F	“Si un docente escribe en clase para los alumnos, esto sí contribuye a mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes”	TR	positiva menor compromiso	progresiva	mantenedora
40	J	“Si un docente escribe en clase para los alumnos, esto no contribuye a mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes”	TR	negativa menor compromiso	progresiva	inhibidora
TS sobre la revisión de textos en clase						
42	F	“Si el docente ofrece una forma lingüística para iniciar oraciones al estudiante y ellos la completan, aumenta su confianza de estos como escritores”	TR	positiva mayor compromiso	progresiva	mantenedora
43	J	“Si el docente ofrece directamente soluciones frente a problemas de escritura, el estudiante no desarrollará su propio estilo de escritura”	TR	negativa mayor compromiso	progresiva	Inhibidora