



RLEE

Revista Latinoamericana
de Estudios de la Escritura

Vol. 2 / Núm. 3 2025

TABLE OF CONTENTS / ÍNDICE / ÍNDICE

CONTENIDOS

Presentation / Presentación / Apresentação	3
Concepciones de lenguaje escrito de estudiantes de básica primaria del contexto rural , por Claudia X. Gómez Rubiano & Martha C. Arbeláez Gómez	11
Habilidades lingüísticas transdisciplinarias en producciones argumentativas escritas por estudiantes de último año de secundaria , por Rodrigo Loyola Espinoza & Javiera Figueroa Miralles	31
Escrita acadêmica e(m) sofrimento: Entrelaces narrativos de doutoranda acerca de seu escrever a tese , por Eliuse Silva	56
El resumen como práctica discursiva: Diseño de un instrumento de evaluación en el marco de la lingüística sistémico-funcional , por Juana María Blanco Fernández	75
The writing process of the oral communication abstract genre in teaching and learning Portuguese as an additional language , por Meire C. da Silva & Eulália V. L. F. Leurquin	97
Prácticas docentes y decolonialidad: Hacia una educación inclusiva y crítica. Reseña del libro <i>Decoloniality, Language and Literacy: Conversations with Teacher Educators</i> , por Francisco Quilodrán Peredo.	119
Innovación y equidad en la enseñanza de la escritura: Reflexiones y estrategias. Reseña de <i>Centros y programas de escritura: Estrategias y modelos</i> , por Eva M. Godínez López	124



PRESENTATION

Natalia Ávila Reyes | General Editor | naavila@uc.cl

Lina Calle-Arango | Executive Editor | linacallearango@gmail.com

Rafael Zaccaron | Assistant Editor | rafaelzaccaron@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.01>

After more than a year of work, we are pleased to present the third issue of *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura* (RLEE). Since its inception, the journal has sought to establish itself as a new space for giving voice to research in the specific field of writing, from different perspectives, in an open-access and multilingual format. Accordingly, RLEE follows a semi-annual publication schedule, consisting of one annual volume, which includes an open-call issue for submissions in the first half of the year and a special issue in the second half.

The publication process of *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura* is characterized by rigorous scientific standards. Each article that goes through the initial editorial assessment is assigned to a member of RLEE's editorial team. The associate editor identifies expert reviewers to conduct a double-blind peer review and oversees all stages of the process, ensuring a high academic standard as well as fostering the international exchange the journal aims to consolidate. Starting in the second half of 2024, ethical guidelines have been implemented to regulate aspects related to research involving human participants, duplication and plagiarism, the review process, and the use of generative artificial intelligence resources. Thus, RLEE's editorial team, together with the voluntary work of reviewers from various parts of the world, engages in a collective effort to contribute, from Latin America, to the global advancement of Writing Studies.

As a result, this third issue, of an open-call nature, presents five articles and two book reviews in three languages. The volume includes contributions from Colombia, Chile, Brazil, Spain, and Mexico. In the first article, Gómez Rubiano and Arbeláez Gómez present a qualitative hermeneutic study to understand how elementary school students in a rural school in Pereira (Colombia) construct their conceptions of reading and writing at the intersection of school and family practices. Through interviews and classroom observations with twelve students, the authors identified dichotomous conceptions: students perceive reading either as decoding or as meaning-making, and writing either as a school-based code-centered activity or as a form of personal expression and communication. These conceptions are strongly influenced by teachers' instructional practices and the sociocultural context. The findings may serve as

an opportunity to reconsider pedagogical practices that emphasize reading and writing as basic skills and as a call to establish more explicit connections between school practices and the home environment.

In the second article, Loyola and Figueroa conducted a mixed-methods study with eight high school students who took part, for a year, in extracurricular argumentative writing workshops. The objective was to describe their linguistic performance in authentic tasks by analyzing four dimensions: communicative, textual, grammatical, and lexical-semantic. The results show that the most developed dimension was communicative-discursive, followed by textual and lexical aspects; on the other hand, the grammatical dimension and the use of transdisciplinary language were the weakest. The article advocates for integrating authentic tasks and metalinguistic reflection to improve the teaching of school writing.

The third article presents a qualitative study that seeks to understand how doctoral thesis writing blocks relate to emotions and a doctoral student's life situation during the pandemic. Through Lucia's narrative, Silva analyzes the interconnections between emotions, embodiment, and context (social, family, professional, academic, and personal), drawing on Maturana's Biology of Knowing. The results reveal that the writing block was not caused solely by academic factors but by a complex network of emotional and contextual situations. Overcoming the block involved a subjective transformation and a more compassionate relationship with the writing process. The author argues that such blocks should not be seen merely as "personal problems" but should be approached holistically, considering the individual's overall situation. This approach transcends an exclusive focus on the final academic product and instead values the integral process of the writer.

In the fourth article, Blanco Fernández proposes an assessment instrument to measure the quality of academic summaries produced by university students, with the goal of integrating the evaluation of reading comprehension and written production. The author adopts a qualitative design focused on the development and validation of the instrument through expert judgment and develops an analytical scoring rubric based on Systemic Functional Linguistics and the genre theory of the Sydney School. The study demonstrates that comprehension can be assessed through writing by examining how students reinstate the meanings of the source text. The instrument provides a rigorous tool to support academic literacy in higher education, restoring the value of the summary as a student genre fundamental for developing various skills.

The final study in the volume corresponds to the article by Silva and Leurquin. The authors conducted an action-research study with international postgraduate students in a Portuguese as an Additional Language course, aiming to analyze the development of their linguistic-discursive skills when writing oral communication summaries. Through a didactic sequence and a comparison between a student's initial and final productions, they observed significant improvements in thematic coherence, the use of connectors, and anaphoric chains. The study is based on Socio-Discursive Interactionism and the perspective of Academic Literacies, highlighting important connections between oral and written practices within the framework of second-language acquisition.

This issue also includes two reviews of recently published relevant books, such as the multilingual volume *Decoloniality, Language and Literacy: Conversations with Teacher Educators* (2021), reviewed by Francisco Quilodrán, and *Centros y programas de escritura: Estrategias y modelos* (2024), reviewed by Eva Margarita Godínez López. Both texts reflect the thematic and regional diversity that RLEE seeks to represent.

In this regard, it is worth emphasizing, as we conclude this presentation, that RLEE embraces the multiplicity of approaches that inform Writing Studies and advocates for an ongoing and conscious reflection on the theoretical and epistemological frameworks that underpin our knowledge production, recognizing the complexity of writing as an inter/multidisciplinary object of study. We believe that such reflection leads to a more transparent path toward theoretical eclecticism and the development of strong connections between disciplines. In other words, engaging as researchers in critical dialogues, complementary methodologies, and interdisciplinary approaches that respond to the demands of diverse contemporary contexts will allow us to grow as a field, expand our perspectives, and contribute more meaningfully to knowledge production.

RLEE hopes to establish itself as a dedicated space for research that fosters these reflections. We therefore invite authors from Latin America and other regions to submit their contributions in any of the journals' accepted languages, so that we may continue enriching this conversation in our next open-call issue.

PRESENTACIÓN

Natalia Ávila Reyes | Editora General | naavila@uc.cl

Lina Calle-Arango | Editora Ejecutiva | linacallearango@gmail.com

Rafael Zaccaron | Editor Asistente | rafaelzaccaron@gmail.com

Tras más de un año de trabajo, tenemos el agrado de presentar el tercer número de la Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE). Desde su creación, la revista ha buscado constituirse como un nuevo espacio para dar voz a la investigación específica en el campo de la escritura, a través de diferentes locaciones y en un formato de acceso abierto y multilingüe. De esta forma, RLEE presenta una periodicidad semestral, que consiste en un volumen anual, compuesto de un número abierto a envíos misceláneos en la primera mitad del año calendario, y un número especial en la segunda mitad.

Los procesos para la publicación en Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura se caracterizan por un intenso rigor científico. Cada artículo que supera la revisión editorial inicial es asignado a alguna de las miembros del equipo editorial RLEE. La editora asociada asignada identifica pares expertos que puedan realizar una evaluación experta de doble ciego, y se hace cargo de la su supervisión y acompañamiento del artículo en todas las etapas del proceso para asegurar un alto estándar académico, que potencie el intercambio internacional que esta revista aspira a configurar. Desde la segunda mitad del año 2024, además, fueron implementadas orientaciones éticas que guían aspectos

relativos al trabajo con participantes humanos, la duplicidad y el plagio, el proceso de revisión y el uso de recursos de inteligencia artificial generativa. De esta forma, el equipo editorial RLEE, junto al trabajo desinteresado de los pares revisores en diferentes lugares del mundo, realizan un trabajo mancomunado para contribuir desde Latinoamérica al avance global de los Estudios de la Escritura.

Fruto de este trabajo, este tercer número, de carácter misceláneo, presenta cinco artículos y dos reseñas en tres idiomas. El volumen cuenta con contribuciones provenientes de Colombia, Chile, Brasil, España y México. En el primer artículo, Gómez Rubiano y Arbeláez Gómez presentan un estudio cualitativo hermenéutico para comprender cómo construyen las concepciones sobre lectura y escritura de estudiantes de enseñanza primaria en una escuela rural en Pereira (Colombia), en el cruce entre prácticas escolares y familiares. A través de entrevistas y observaciones de clase a doce estudiantes, los autores hallaron concepciones dicotómicas; los estudiantes entienden la lectura como decodificación o bien como construcción de sentido, y la escritura como una actividad escolar centrada en el código o bien como forma de expresión personal y comunicación. Estas concepciones están fuertemente influenciadas por las prácticas de enseñanza del profesorado y el entorno sociocultural. Tales resultados pueden constituir tanto una oportunidad a revisar las prácticas pedagógicas que enfatizan en la lectura y escritura como habilidades básicas, como un llamado a establecer relaciones más explícitas entre las prácticas de la escuela y el entorno familiar.

En el segundo artículo, Loyola y Figueroa realizaron un estudio mixto con ocho estudiantes de secundaria, quienes participaron durante un año en talleres extracurriculares de escritura argumentativa. Su objetivo fue describir el desempeño lingüístico en tareas auténticas, mediante el análisis de cuatro dimensiones: comunicativa, textual, gramatical y léxico-semántica. Encontraron que la dimensión más consolidada fue la comunicativo-discursiva, seguida por la textual y léxica; en cambio, la dimensión gramatical y el uso del lenguaje transdisciplinar fueron las más débiles. El artículo aboga de este modo por la integración de tareas auténticas y reflexión metalingüística para mejorar la enseñanza de la escritura escolar.

El tercer artículo presenta una investigación cualitativa con el objetivo de comprender cómo el bloqueo en la escritura de una tesis doctoral se relaciona con las emociones y la coyuntura vital de una doctoranda durante la pandemia. A partir del relato de "Lucía", Silva analiza los entrelazamientos entre emociones, corporalidad y contexto (social, familiar, profesional, académico y personal), apoyándose en la Biología del Conocer de Maturana. Los hallazgos revelan que el bloqueo no responde solo a factores académicos, sino a una compleja red de situaciones emocionales y contextuales. Superarlo implicó una transformación subjetiva y una relación más compasiva con su proceso de escritura. La autora argumenta que estos bloqueos no deben verse como meros 'problemas personales', sino abordarse de manera holística, considerando la coyuntura global de la persona. Su enfoque trasciende la preocupación exclusiva por el producto final para valorar el proceso integral de quien escribe que el bloqueo no se debe solo a factores académicos, sino a una red compleja de situaciones

emocionales y contextuales; superarlo implicó una transformación subjetiva y una relación más amorosa con su proceso de escritura.

En el cuarto artículo, Juana Blanco Fernández propone un instrumento de evaluación para valorar la calidad de resúmenes académicos producidos por estudiantes universitarios, con el fin de integrar la evaluación de la comprensión lectora y la producción escrita. La autora plantea un diseño cualitativo centrado en el desarrollo y validación del instrumento mediante juicio de expertos, y elabora un esquema de puntuación analítico basado en la Lingüística Sistémico-Funcional y la teoría del género de la Escuela de Sídney. El estudio muestra que es posible evaluar la comprensión a través de la escritura, considerando cómo los estudiantes reinstancian los significados del texto fuente. El instrumento ofrece una herramienta rigurosa para apoyar la alfabetización académica en la universidad, y le restituye al resumen su valor como género de formación de central importancia para el desarrollo de distintas habilidades

El último estudio del volumen corresponde al artículo de Silva y Leurquin. Las autoras llevaron a cabo una investigación-acción con estudiantes internacionales de posgrado en un curso de portugués como lengua adicional, con el objetivo de analizar el desarrollo de sus capacidades lingüístico-discursivas al escribir resúmenes de comunicación oral. A partir de una secuencia didáctica y la comparación entre las producciones iniciales y finales de una estudiante, observaron mejoras significativas en la coherencia temática, el uso de conectores y las cadenas anafóricas. El estudio se apoya en el interaccionismo socio-discursivo y la perspectiva de las literacidades académicas, y visibiliza importantes puentes entre las prácticas orales y escritas en el marco de la adquisición de una lengua adicional.

El presente número presenta también dos reseñas de destacados libros del ámbito de publicación reciente, como es el caso del volumen multilingüe *Decoloniality, Language and Literacy: Conversations with Teacher Educators* (2021), reseñado por Francisco Quilodrán, y el reciente *Centros y programas de escritura: Estrategias y modelos* (2024), reseñado por Eva Margarita Godínez López. Ambos textos encarnan la amplitud temática y regional que RLEE busca representar.

En este sentido, vale la pena remarcar al cierre de esta presentación que RLEE comulga con la multiplicidad de enfoques que informan los estudios de la escritura, y aboga por una reflexión continuada, rigurosa y consciente sobre los marcos teóricos y epistemológicos que sustentan nuestra producción de conocimiento, entendiendo el carácter complejo de la escritura, como objeto inter/multidisciplinario de estudio. Creemos que esta reflexión es un camino más transparente hacia el eclecticismo teórico y la generación de vínculos sólidos entre disciplinas. En otras palabras, involucrarnos como investigadores en diálogos críticos, metodologías complementarias y aproximaciones interdisciplinarias que atiendan las demandas de los diversos contextos actuales nos permitirá crecer como campo, ampliar nuestras perspectivas y contribuir de manera más significativa a la producción de conocimiento.

RLEE espera constituirse em um espaço privilegiado para uma investigação que potencie esas reflexões. Invitamos, por tanto, a los autores de Latinoamérica y otras regiones a presentar sus contribuciones en cualquiera de las lenguas de la revista para seguir aportando a esta conversación em nuestro próximo número misceláneo.

APRESENTAÇÃO

Natalia Ávila Reyes | Editora Geral | naavila@uc.cl

Lina Calle-Arango | Editora Executiva | linacallearango@gmail.com

Rafael Zaccaron | Editor Assistente | rafaelzaccaron@gmail.com

Após mais de um ano de trabalho, é com prazer que apresentamos o terceiro número da Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE). Desde sua criação, a revista busca se estabelecer como um novo espaço para dar voz à pesquisa do campo específico da escrita, através de diferentes lugares, em um formato de acesso aberto e multilíngue. Dessa forma, a RLEE possui periodicidade semestral, consistindo em um volume anual, composto por um número aberto para submissões na primeira metade do ano e um número especial na segunda metade.

O processo de publicação da Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura é caracterizado por um intenso rigor científico. Cada artigo que passa pela revisão editorial inicial é designado a um dos membros da equipe editorial da RLEE. A editora associada para o manuscrito identifica revisores especialistas para realizar uma avaliação por pares duplo-cega e supervisiona todas as etapas do processo, garantindo um alto padrão acadêmico e promovendo o intercâmbio internacional que a revista busca consolidar. A partir da segunda metade de 2024, foram implementadas diretrizes éticas que orientam aspectos relacionados ao trabalho com participantes humanos, duplicidade e plágio, processo de revisão e uso de recursos de inteligência artificial generativa. Assim, a equipe editorial da RLEE, junto com o trabalho voluntário dos pareceristas em diversas partes do mundo, realiza um esforço coletivo para contribuir, a partir da América Latina, para o avanço global dos Estudos da Escrita.

Como resultado desse trabalho, este terceiro número, de caráter misto, apresenta cinco artigos e duas resenhas em três idiomas. O volume conta com contribuições da Colômbia, Chile, Brasil, Espanha e México. No primeiro artigo, Gómez Rubiano e Arbeláez Gómez apresentam um estudo qualitativo hermenêutico para compreender como estudantes do ensino fundamental em uma escola rural em Pereira (Colômbia) criam suas concepções sobre leitura e escrita, na intersecção entre práticas escolares e familiares. Por meio de entrevistas e observações de aula com doze estudantes, as autoras identificaram concepções dicotômicas: os estudantes entendem a leitura como decodificação ou como construção de sentido, e a escrita como uma atividade escolar centrada no código ou como uma forma de expressão pessoal e comunicação. Essas concepções são fortemente influenciadas pelas práticas de ensino dos professores e pelo contexto sociocultural. Os resultados podem servir tanto como uma oportunidade

para revisar práticas pedagógicas que enfatizam a leitura e a escrita como habilidades básicas, quanto como um chamado para estabelecer relações mais explícitas entre as práticas escolares e o ambiente familiar.

No segundo artigo, Loyola e Figueroa realizaram um estudo misto com oito estudantes do ensino médio que participaram, durante um ano, de oficinas extracurriculares de escrita argumentativa. O objetivo foi descrever o desempenho linguístico em tarefas autênticas, por meio da análise de quatro dimensões: comunicativa, textual, gramatical e léxico-semântica. Os resultados mostram que a dimensão mais consolidada foi a comunicativo-discursiva, seguida pela textual e léxica; por outro lado, a dimensão gramatical e o uso da linguagem transdisciplinar foram as mais fracas. O artigo defende a integração de tarefas autênticas e reflexão metalinguística para melhorar o ensino da escrita escolar.

O terceiro artigo apresenta uma pesquisa qualitativa que busca compreender como o bloqueio da escrita de uma tese de doutorado se relaciona com emoções e a situação de vida de uma doutoranda durante a pandemia. A partir do relato de "Lucia", Silva analisa as interconexões entre emoções, corporalidade e contexto (social, familiar, profissional, acadêmico e pessoal), apoiando-se na Biologia do Conhecer de Maturana. Os resultados revelam que o bloqueio não é causado apenas por fatores acadêmicos, mas por uma complexa rede de situações emocionais e contextuais. Superar o bloqueio implicou uma transformação subjetiva e uma relação mais amorosa com o processo de escrita. A autora argumenta que tais bloqueios não devem ser vistos como meros "problemas pessoais", mas abordados de forma holística, considerando a situação global da pessoa. Seu enfoque transcende a preocupação exclusiva com o produto final acadêmico para valorizar o processo integral de quem escreve.

No quarto artigo, Blanco Fernández propõe um instrumento de avaliação para medir a qualidade de resumos acadêmicos produzidos por estudantes universitários, com o objetivo de integrar a avaliação da compreensão leitora e da produção escrita. A autora adota um desenho qualitativo centrado no desenvolvimento e validação do instrumento por meio do julgamento de especialistas e elabora um esquema de pontuação analítico baseado na Linguística Sistêmico-Funcional e na teoria de gênero da Escola de Sydney. O estudo demonstra que é possível avaliar a compreensão por meio da escrita, considerando como os estudantes reinstanciam os significados do texto-fonte. O instrumento oferece uma ferramenta rigorosa para apoiar o letramento acadêmico na universidade, devolvendo ao resumo seu valor como um gênero fundamental para o desenvolvimento de diversas habilidades.

O último estudo do volume corresponde ao artigo de Silva e Leurquin. As autoras realizaram uma pesquisa-ação com estudantes internacionais de pós-graduação em um curso de português como língua adicional, com o objetivo de analisar o desenvolvimento de suas capacidades linguístico-discursivas ao escrever resumos de comunicação oral. A partir de uma sequência didática e da comparação entre as produções iniciais e finais de uma estudante, observaram melhorias significativas na coerência temática, no uso de conectores e nas cadeias anafóricas. O estudo se fundamenta no Interacionismo Sócio-Discursivo e na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, destacando importantes conexões entre as práticas orais e escritas no contexto da aquisição de uma segunda língua.

Este número também apresenta duas resenhas de livros relevantes e recentemente publicados, como o volume multilíngue *Decoloniality, Language and Literacy: Conversations with Teacher Educators* (2021), resenhado por Francisco Quilodrán, e *Centros y programas de escritura: Estrategias y modelos* (2024), resenhado por Eva Margarita Godínez López. Ambos os textos refletem a amplitude temática e regional que a RLEE busca representar.

Nesse sentido, vale a pena destacar, ao encerrar esta apresentação, que a RLEE compartilha da multiplicidade de abordagens que informam os estudos da escrita e defende uma reflexão contínua e consciente sobre os marcos teóricos e epistemológicos que sustentam nossa produção de conhecimento, compreendendo a complexidade da escrita como um objeto de estudo inter/multidisciplinar. Acreditamos que essa reflexão conduz a um caminho mais transparente rumo ao ecletismo teórico e à construção de vínculos sólidos entre disciplinas. Em outras palavras, envolver-nos, enquanto pesquisadores, em diálogos críticos, metodologias complementares e abordagens interdisciplinares que atendam às demandas dos diversos contextos atuais nos permitirá crescer como campo, ampliar nossas perspectivas e contribuir de maneira mais significativa para a produção do conhecimento.

A RLEE espera se consolidar como um espaço privilegiado para pesquisas que promovam essas reflexões. Convidamos, portanto, autores da América Latina e de outras regiões a submeterem suas contribuições em qualquer um dos idiomas da revista, para continuar enriquecendo essa conversa em nosso próximo número misto.

CÓMO CITAR

Ávila Reyes, N., Calle-Arango, L., & Zaccaron, R. Presentation / Presentación / Apresentação. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(3), 3-10. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.01>



CONCEPCIONES DE LENGUAJE ESCRITO DE ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA DEL CONTEXTO RURAL

CONCEPTIONS OF WRITTEN LANGUAGE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS FROM THE RURAL CONTEXT

Claudia Ximena Gómez Rubiano | Universidad Tecnológica de Pereira | cxgomez@utp.edu.co *

Martha Cecilia Arbeláez Gómez | Universidad Tecnológica de Pereira | marthace@utp.edu.co

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.02>

Recibido: 12-09-2023 | Aceptado: 25-04-2024

RESUMEN: El presente artículo da cuenta de las concepciones de lectura y escritura de estudiantes de básica primaria de una institución pública del sector rural del municipio de Pereira (Colombia). El propósito fue comprender el proceso de construcción de dichas concepciones en el marco de las prácticas de enseñanza formales (escolares) y no formales (familiares). Las concepciones son asumidas desde el enfoque de las teorías implícitas. Su abordaje metodológico es cualitativo, de corte hermenéutico. Los instrumentos usados fueron entrevistas a estudiantes y observaciones de clase. Los resultados evidencian concepciones dicotómicas asociadas al lenguaje escrito como práctica social y como actividad escolar. Los discursos y observaciones develan que estas concepciones se derivan de las prácticas de enseñanza del profesorado y del contexto social.

PALABRAS CLAVE: Concepciones, escritura, lectura.

RESUMO: Este artigo enfoca as concepções de leitura e escrita de alunos do ensino fundamental de uma instituição pública do setor rural do município de Pereira, Colômbia. O objetivo foi compreender o processo de construção dessas concepções no âmbito das práticas docentes formais (escola) e não formais (família). As concepções são assumidas a partir da abordagem de teorias implícitas. Sua abordagem metodológica é de natureza qualitativa e hermenêutica. Os instrumentos utilizados foram entrevistas com alunos e observações de aula. Os resultados mostram concepções dicotômicas associadas à linguagem escrita como prática social e como atividade escolar. Os discursos e observações revelam que essas concepções são derivadas das práticas docentes dos professores e do contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Concepções, escrita, leitura.

ABSTRACT: This article focuses on the conceptions of reading and writing of primary school students from a public institution in the rural sector of the municipality of Pereira, Colombia. The purpose was to understand the process of construction of these conceptions within the framework of formal (school) and non-formal (family) teaching practices. The conceptions are assumed from the approach of implicit theories. Its methodological approach is qualitative and hermeneutical in nature. The instruments used were student interviews and class observations. The results show dichotomous conceptions associated with written language as a social practice and as a school activity. The speeches and observations reveal that these conceptions are derived from the teaching practices of the teachers and the social context.

KEYWORDS: Conceptions, writing, reading.

INTRODUCCIÓN

Las concepciones tienen una amplia tradición como objeto de estudio. Las investigaciones revisadas (Carvalho et al., 2021; Dejene, 2020; Galindo et al., 2019; Hong & Nguyen, 2019; Navaridas & Jiménez, 2016; Pacífico et al., 2021; Santos et al., 2017; Suárez, 2018) señalan que no se trata de un concepto unívoco; con regularidad aparece como sinónimo de creencias, representaciones, mini teorías, concepciones alternativas, entre otros. Tal asunto resalta la necesidad de precisar los enfoques que las han estudiado y la posición que se asume en esta investigación. Los diferentes enfoques desde los cuales han sido abordadas las concepciones están compilados en Pozo et al. (2006), como: la metacognición, las teorías de la mente, las creencias epistemológicas cotidianas, la fenomenografía y las teorías implícitas.

Para esta investigación las concepciones se asumen desde el enfoque de las teorías implícitas, es decir, “construcciones personales, reguladas por la pertenencia de los individuos a clases sociales y elaboradas a partir de la adquisición de materiales culturales” (Rodrigo et al., 1993, p.72). Estas construcciones no surgen de la contrastación con evidencias empíricas, sino que están fundamentadas en creencias personales que por lo regular no son conscientes, pero que, aun así, permiten a las personas interpretar y explicar el mundo. En ese sentido, Makuc (2015), Karlen et al. (2019), y Hertel y Karlen (2021) plantean que las teorías implícitas corresponden a representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas principalmente en entornos sociales.

Lo que sucede en el ámbito escolar no escapa a la construcción de este sistema de representaciones. De hecho, los estudiantes construyen concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el currículo, entre otras, al ser parte del sistema educativo, al vivirlo e interactuar con él (Cheng, 2018; Figueira & Duarte, 2019; Tardif, 2004). En lo concerniente a la lectura y la escritura, los estudiantes de preescolar y básica primaria están construyendo

teorías implícitas mediadas por las acciones, tareas y actividades propuesta o impuestas por sus padres/acudientes y docentes. En este sentido, la concepción que estos actores adultos tienen sobre el lenguaje escrito influye en la configuración de los aprendizajes de los estudiantes y en las concepciones que estos últimos elaboran sobre escritura (p.e. Errázuriz, 2017; Gaeta et al., 2020; Hernández & Rodríguez, 2018; Martínez et al., 2016; Sanders-Reio et al., 2014; Seide & Natale, 2017; Suárez, 2018), sobre lectura (p.e. Makuc & Larrañaga, 2015; Makuc, 2015; Muñoz et al., 2020; Ortiz & Jiménez, 2014), o sobre ambas (p.e. Barrios, 2018; Corredor, 2020; Franco, 2021; Loaiza & Uribe, 2016; Peña, 2016) en diferentes niveles educativos. Asimismo, los investigadores (p.e. Carvalho et al. 2021; Cassany, 1990; Franco, 2021), señalan que si bien coexisten diversas concepciones sobre el lenguaje escrito, la que sigue teniendo mayor presencia es la escritura como habilidad general, fragmentada y no situada; y la lectura como proceso de decodificación, desde enfoques gramaticales tradicionales, cuyo énfasis está puesto en aspectos normativos y descriptivos de las estructuras del lenguaje. Para estos autores, estas concepciones se forman por la influencia determinante del contexto y las personas que están a cargo de la educación de los estudiantes, lo cual marca una impronta en cómo perciben la lectura y la escritura, su aprendizaje y su uso.

Ahora bien, estas concepciones pueden coincidir o no con determinados enfoques de enseñanza, los cuales, a su vez, han tenido rupturas y transformaciones a lo largo de la historia (Cassany, 1990; Fernández et al., 2009; Zhou & Niu, 2015). Así, de una concepción de la lectura como decodificación de un texto y de la escritura como codificación mediada posteriormente por el aprendizaje de reglas gramaticales (lo que se ha denominado tradición lingüística), fue evolucionando con la incursión de otras disciplinas asociadas al lenguaje (la semiótica, la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la comunicación y los enfoques comunicativos, entre otras); hasta llegar a concepciones más centradas en la comunicación y la significación, desde marcos socioculturales que entienden la lectura y la escritura como prácticas sociales que le permiten al ser humano un mundo ilimitado de posibilidades para acceder, participar y transformar el conocimiento que se construye en el entramado social (Pérez, 2004).

Los hallazgos de las investigaciones consultadas señalan que los conocimientos, así como las actitudes y las concepciones de los estudiantes, juegan un rol importante en cómo se lleva a cabo el proceso de producción y comprensión textual, y las finalidades que se atribuyen a dicho proceso, pues puede convertirse en un indicador de predicción de desempeño escolar (Miras et al., 2013; Neely, 2014; Rugerio & Guevara, 2015). Así, por ejemplo, prácticas centradas en la caligrafía, la codificación y la transcripción, que abordan la escritura como producto, traen como consecuencia la imposibilidad de entender la función comunicativa, social y epistémica de la escritura (Camacho & Valencia, 2016; Camps, 2003; Carlino, 2003). De igual manera, prácticas centradas en la decodificación de los textos, en significados únicos y literales de lo que se lee (generalmente asignados por el profesorado), traen como consecuencia no solo la apatía, sino también la imposibilidad de lecturas inferenciales y críticas que impiden el disfrute y el acceso al conocimiento (Carlino, 2003; Lerner, 2001). Estas consecuencias se evidencian en las pruebas

censales realizadas por el ICFES¹ hasta el 2017 (Icfes, 2017), las cuales mostraban las dificultades de los estudiantes para identificar el planteamiento central de un texto y sus ideas de apoyo, seleccionar la información pertinente para mantener la coherencia en los textos que produce, o reconocer la información implícita necesaria para consolidar el propósito comunicativo (Camacho & Valencia, 2016; Martín, 2016).

Las dificultades mencionadas se acentúan en el sector rural, no por el contexto mismo, sino por la prevalencia de prácticas memorísticas, repetitivas y descontextualizadas (Pérez, 2004; Rincón et al., 2003). En la alfabetización inicial, este tipo de prácticas, como lo plantea Villalón (2008), no asocian el lenguaje escrito a la vida cotidiana, a la interacción con otras personas en situaciones reales de comunicación, ni el involucramiento de los niños y niñas como aprendices activos en situaciones significativas para ellos. Por esta vía se les termina alejando de la posibilidad de ver en el lenguaje escrito como un camino para expresar su pensamiento, comunicarse apropiadamente con los otros y con el mundo, acceder y construir conocimiento (Camacho & Valencia, 2016). En este marco, identificar sus concepciones es la vía para comprenderlas y visibilizarlas ante el profesorado y acudientes, para con ello repensar las propuestas curriculares de enseñanza y acompañamiento familiar como colectivo institucional, pues las investigaciones antecedentes son prolijas en dar cuenta del estado de concepciones de cada actor del contexto educativo, más no en su proceso de construcción dentro de las aulas. Este abordaje investigativo aporta caminos para realizar transformaciones conjuntas del currículo, pues entiende las concepciones como un entramado que conecta las prácticas de enseñanza y acompañamiento familiar con las prácticas y sentidos que dan los estudiantes al lenguaje escrito.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló con un diseño cualitativo de enfoque interpretativo que posibilitó la comprensión profunda de las concepciones de lectura y escritura. Como se mencionó, las concepciones fueron entendidas como teorías implícitas, pues toman en cuenta tanto la construcción de teorías a partir de las experiencias personales, como el contexto sociocultural en el cual son construidas; esto es, las prácticas sociales en las que se originan. En este marco, se entiende que las concepciones se construyen en la interacción entre los sujetos que se encuentran inmersos en determinado contexto histórico y social, y que dan cuenta de sus explicaciones y creencias (Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993). En este caso, sobre lo que es para los y las estudiantes la lectura y la escritura, así como su sentido dentro y fuera del contexto escolar.

Para comprender estas concepciones, se plantearon las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué concepciones sobre la lectura y la escritura pueden evidenciarse en los discursos de los estudiantes? y ¿cuáles son los puntos de convergencia o divergencia entre las concepciones de lectura y escritura de los estudiantes? Las convergencias se

¹ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación. Realiza pruebas para comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes en diferentes áreas académicas.

refieren a los hallazgos comunes para todos los grados analizados y las divergencias a aquellos asuntos particulares según el grado escolar. Estas se indagan a través de la entrevista y la observación de las clases de lenguaje.

La muestra estuvo constituida por doce estudiantes de básica primaria (dos por cada grado, de preescolar a quinto) que hacen parte de una institución educativa del sector oficial de la zona rural del municipio de Pereira. Los participantes fueron seleccionados teniendo como criterios: la disposición de los padres o acudientes que firmaron el consentimiento informado, y el interés manifestado oralmente por sus hijos e hijas (firma del asentimiento informado). Luego, se tomaron los estudiantes de cada grupo que cumplían con ambos requerimientos, se codificaron sus nombres, y de manera aleatoria (ruleta) se seleccionaron dos por cada grupo. La información de los participantes fue anonimizada. Para ello, se usaron códigos numéricos como identificación. Además, durante el desarrollo del estudio se propendió por que la participación de los estudiantes fuera libre de cualquier tipo de coacción, imposición, presión u similar, tal como estaba establecido en el consentimiento informado.

La investigación se llevó a cabo en tres fases: 1) preparación 2) recolección de la información, y 3) análisis, interpretación y elaboración del informe final. En la primera fase se realizó la selección y definición del caso para delimitar el fenómeno de estudio. De esta manera, se determinó como primer caso las concepciones sobre la lectura y la escritura de los estudiantes. Más adelante, se recurrió a los supuestos y se afinaron las preguntas orientadoras, que sirvieron de guía para la investigación. Finalmente, se definieron las dos categorías centrales: lectura y escritura. A partir de ellas se diseñaron los instrumentos de recolección de la información (las entrevistas y las observaciones no participantes). Los formatos diseñados se sometieron a un proceso de validación por triangulación de tres pares evaluadores y un pilotaje.

Tabla 1. *Categorías y subcategorías*

Categorías	Entrevista	Observaciones	Subcategorías
Leer: son todas las explicaciones que los actores manifiestan sobre lo que es la lectura o la comprensión lectora, su sentido para la vida personal y social, sus usos en el contexto escolar y social.	¿Qué es para ti leer? ¿Qué es para ti escribir? <hr/> ¿Para qué crees que sirve la lectura? ¿Para qué usas en tu vida la lectura? ¿Para qué crees que sirve la escritura? ¿Para qué usas en tu vida la escritura?	Actividades de lectura y escritura en el aula y espacios recreativos (por fuera del aula)	<i>Sentidos de la lectura y la escritura</i>

<p>Escribir: son todas las explicaciones que los actores manifiestan sobre lo que es escribir o la producción textual, su sentido para la vida personal y social, sus usos en el contexto escolar y social.</p>	<p>¿Te gusta leer? ¿Por qué? ¿Sobre qué lees? ¿Te gusta escribir? ¿Por qué? ¿Sobre qué escribes?</p>	<p>Actividades de lectura y escritura autónomas y dirigidas.</p>	<p><i>Prácticas sociales de la lectura y la escritura.</i></p>
--	--	--	--

En la segunda fase tuvo lugar la recolección de la información. Se inició con la observación a través de la filmación de dos clases de lenguaje de los grados preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, con lo que se obtuvieron doce (12) videos. Luego, se realizó la entrevista semiestructurada a doce estudiantes (dos por cada grado escolar). Posteriormente, se analizaron las grabaciones y las entrevistas.

El punto de partida fueron las categorías teóricas iniciales: *lectura y escritura*, las cuales nuclearon los instrumentos. Luego, se procedió a la codificación abierta de las entrevistas y las observaciones (Flick, 2007). La unidad de análisis de la codificación abierta fueron las proposiciones. Esta dio como resultado la primera lista de códigos, los cuales fueron agrupados a través de la codificación axial (Flick, 2007). De estas agrupaciones emergieron las dos subcategorías: *sentidos y prácticas sociales* de lectura y escritura. Este proceso se llevó a cabo con el procedimiento de conjueces, de tal manera que la codificación abierta y axial se puso en discusión para definir las subcategorías finales. Así emerge la codificación selectiva que culmina en dos concepciones, como muestran los resultados.

HALLAZGOS

El análisis realizado a los discursos y prácticas de los estudiantes en relación con la lectura y la escritura se presenta a partir de dos subcategorías: *sentidos y prácticas sociales: usos-contextos (social – familiar)*. A fin de dar claridad en la lectura, se presentan las siguientes convenciones: ES = Estudiante. P = Pregunta. Obs = Observación.

Concepciones sobre la lectura

Sentidos de la lectura

En esta subcategoría se analizan las explicaciones de los estudiantes respecto a lo que consideran que es leer y los propósitos de la lectura para sí mismos y para los diversos contextos en que se desenvuelven. En estos fines se hacen explícitos el para qué y el por qué se lee.

Del análisis emergen dos tipos de explicaciones: una centrada en dar significado a lo que se lee, y otra orientada al proceso perceptivo. La tabla 2 muestra algunos ejemplos:

Tabla 2. Sentidos de la lectura

La lectura como instrumentos de aprendizaje	La lectura como proceso imaginativo
<ul style="list-style-type: none"> ● “la lectura sirve para aprender cuentos, historias, poemas, adivinanzas que enseña la profe; también mi mamá me lee cuentos y sirve para aprender de cuentos, historias de los personajes y lo que pasa en el cuento” (ES6 P3) ● “la lectura sirve para uno leer algo y saber lo que dice ahí” (ES7 P3). ● “la lectura la uso para leer cuentos con mi profe en el salón” (ES2 P5) ● “la lectura sirve para aprender algo que uno no sepa, uno lee y si le sirve eso que lee entonces le sirvió lo que leyó” (ES10 P3) 	<ul style="list-style-type: none"> ● “uso la lectura para imaginar historias que me invento de lo que me gusta” (ES6 P5) ● “me gusta leer porque cuando leo me imagino las cosas que leo o que me leen” (ES6 P7) ● “me gusta leer cuentos, porque me imagino todo lo que leo y me divierte” (ES7 P7). ● “me gusta para la lectura, que la profesora nos pone a leer cuentos, mitos o ella nos los lee y eso es muy divertido, uno se imagina todo lo que ella está leyendo. Cuando los leo yo, me imagino lo que leo y eso me gusta” (ES12 P15)

Las explicaciones y los sentidos se conjugan para dar cuenta de una práctica a la que los estudiantes intentan darle sentido, ya sea para acceder al conocimiento, generalmente escolar, o para imaginar y divertirse. En el primer caso, esta idea es inducida por un agente externo (docente, padre): “la lectura la uso para leer cuentos con mi profe en el salón” (ES2 P5); “leo cosas que la profe me dice que lea” (ES7 P9). Para estos estudiantes la lectura parece estar motivada por exigencias ligadas al cumplimiento de obligaciones escolares. Adicionalmente, es usada para desarrollar habilidades de decodificación: “la lectura la uso para leer letras” (ES1 P5); “la lectura la uso para mejorar mi lectura, pronunciar las palabras” (ES5 P5); “me gusta leer, porque aprendo mucho cuando leo y cómo suenan las palabras, cómo debo pronunciarlas” (ES8 P7). De hecho, en las observaciones, especialmente de grado primero y segundo, priman actividades centradas en el aprendizaje del código, como: lectura de letras y sílabas, el seguimiento de las actividades propuestas en la cartilla escolar Nacho, como leer oraciones: “Olle la buya de la calle”, “Esa mesa sí pesa” (Obs. 2 y 3. Grado 1º.). Así, la lectura se convierte en una práctica escolar que se enmarca principalmente en procesos de alfabetización.

Ahora bien, en los demás grados escolares, se evidencia un mayor énfasis en leer fragmentos de textos escolares, cuentos en voz alta, lecturas compartidas, con actividades que culminan en la elaboración de dibujos o en talleres (Obs. 2, grado 3º, Obs. 3, grado 4º). En ocasiones, y con menor énfasis, se realizan lecturas libres o con fines lúdicos,

especialmente de cuentos en todos los grados. En este sentido, vale destacar que el cuento se posiciona como el texto por excelencia de la lectura de aula.

El otro propósito se orienta hacia el proceso imaginativo. Al respecto, los estudiantes describen que gracias a la lectura pueden imaginar y recrear nuevos significados, en el marco de su interacción con los textos. Se percibe como una experiencia agradable y placentera en la cual el lector dialoga con el texto y recrea nuevas experiencias. Tal como lo refiere Braslavsky (2008), el lector pone en juego el pensamiento intencional para construir o reconstruir significados a partir de aquellos eventos que le evoca el texto. Aquí aparecen, aunque con menor prevalencia, otros textos como los poemas, las adivinanzas y las noticias, especialmente en las observaciones de los grados cuarto y quinto de primaria, en la cuales los docentes leen estos textos para preparar alguna actividad cultural, afianzar algún contenido de lenguaje o como actividad de esparcimiento (Obs. 3, grado 4, Obs. 2 grado 5º.)

Prácticas sociales: usos-contextos (social – familiar)

Esta subcategoría engloba los diferentes usos que los estudiantes hacen de la lectura en su contexto social y familiar. Los estudiantes refieren su gusto por la lectura, sobre todo aquella compartida con los pares y con los adultos (padres, madres, profesorado). Ahora bien, los usos se enmarcan en diferentes propósitos, los cuales van desde el entretenimiento y la formación espiritual, hasta el informativo. La tabla 3 ilustra algunas respuestas.

Tabla 3. Prácticas sociales de la lectura: usos-contextos (social - familiar)

La lectura para entretenerse	La lectura para formarse espiritualmente	Le lectura para informarse
<ul style="list-style-type: none"> ● “uso la lectura para leer canciones de otras cantantes que a mí me gustan y <u>aprendérmelas</u>” (ES11 P5) 	<ul style="list-style-type: none"> ● “leo libros de la biblia <u>para aprender</u> de Dios” (ES12 P9). 	<ul style="list-style-type: none"> ● “leo papeles que estén por ahí, leo letreros y <u>saber qué dicen</u>” (ES5 P9)
<ul style="list-style-type: none"> ● “leo cuentos en mi casa o leo en la biblioteca del colegio los libros que <u>me gustan</u>” (ES10 P9) 		<ul style="list-style-type: none"> ● “leo carteleras que ponen en la calle, leo avisos y carteles de la calle” (ES9 P9).

Empiezan a emerger otras intencionalidades y usos de la lectura, no vinculada directamente con el contexto escolar (aprendizajes cotidianos, placer), las cuales dan cuenta de sus gustos e intereses lectores, de las actividades familiares ligadas a su pertenencia a grupos religiosos (la escuela dominical) o al ejercicio espontáneo de alfabetización (leer avisos, carteles), especialmente en los primeros grados. Así las cosas, el uso de la lectura en su cotidianidad da cuenta de su proceso de inserción en la cultura escrita.

Concepciones sobre la escritura

Sentidos de la escritura

Esta subcategoría emerge de las preguntas: ¿Qué es para ti la escritura? ¿Para qué crees que sirve la escritura? y ¿Para qué usas en tu vida la escritura? En el análisis de la información se identifican tres sentidos de la escritura. La primera centrada en la codificación, especialmente en los primeros grados escolares; la segunda enfocada en las actividades escolares; la tercera entendida como procesos de producción y comunicación con fines afectivos y recreativos. Estos tres sentidos se pueden evidenciar en los ejemplos de la tabla 4.

Tabla 4. Sentidos de la escritura

Escritura como codificación	Escritura como actividad escolar	Escritura como producción textual y comunicación
<ul style="list-style-type: none"> ● “escribir, es escribir con mi mano y el lápiz, escribir muy bien, con bonita letra” (ES7 P2); ● “Hacer palabras en el cuaderno, escribir mi nombre y escribir letras” (ES4 P2) ● “escribo en el cuaderno, en las hojas de block, hago tareas de escribir palabras y saber cómo se escriben” (ES5 P2) ● “si uno no sabe las letras para escribirlas no sabe escribir” (ES3 P6). ● “la profe nos pone a escribir, nos dicta y escribimos lo que nos dicte y a veces escribimos 	<ul style="list-style-type: none"> ● “escribir para mí es estudiar” (ES4 P2) ● “Escribir es hacer tareas en el cuaderno en mi casa con mi mamá y en el colegio con la profe” (ES1 P2) ● “escribo para hacer tareas de talleres o actividades en las que debo escribir” (ES8 P4). ● “la escritura la uso para aprender” (ES5 P6) ● “sé que si escribo bien estoy aprendiendo más” (ES8 P6). 	<ul style="list-style-type: none"> ● “es escribir cuentos e historias que me invento” (ES6 P2) ● “hacer dibujos y cuando dibujo a mi familia” (ES1 P2) ● “para mi escribir es expresarme, es escribir lo que pienso, escribir con palabras o dibujos lo que uno quiera” (ES11 P2). ● “para hablar escribiendo mensajes, para hacer cartas, para muchas cosas de mi vida yo escribo” (ES11 P6) ● “escribo cartas a mi mamá, le hago dibujos le escribo, te amo mamá” (ES4 P4) ● “para escribir mensajes a mis amigas y para

viendo del tablero” (ES10
P6).

divertirme escribiendo con
ellas” (ES12 P6).

Con relación a la escritura como codificación, los estudiantes dan cuenta de los métodos que los docentes y padres han empleado para enseñar la escritura, los cuales implican principalmente procesos de codificación alfabética que llevan a combinar sílabas para formar palabras, frases y oraciones. Adicionalmente, emerge la estética de la caligrafía, como lo precisan tres estudiantes: “*escribir, es escribir con mi mano y el lápiz, escribir muy bien, con bonita letra*” (ES7 P2); “*si uno no sabe las letras para escribirlas no sabe escribir*” (ES3 P6). Estas consideraciones permiten inferir que los estudiantes están construyendo una explicación de la escritura como actividad que se vincula con el conocimiento y manejo de las letras de un sistema de escritura, específicamente alfabético. Al igual que en lectura, las observaciones evidencian en los primeros grados la realización de actividades como planas, escritura de oraciones, recorte de letras y palabras de periódicos, dictados y transcripciones. Estas actividades, en ocasiones, se abordan como juegos que resultan divertidos para el estudiantado. Sin embargo, en ninguno de los casos observados hay destinatarios reales para los escritos.

Por esta línea de ideas, seis estudiantes consideran la escritura como una actividad que responde exclusivamente a exigencias escolares. Tres estudiantes más señalan que es un proceso de producción textual que va más allá de tareas puntuales. Se evidencia entonces una estructura, una intencionalidad que se concreta en los propósitos del texto y da cuenta de los intereses de los estudiantes. Así, la escritura se convierte en una forma de expresión vinculada al contexto escolar, pero también a los intereses y necesidades cotidianas.

En cuanto a la perspectiva expresiva y comunicativa, los estudiantes la relacionan con el dibujo. Para ellos, la escritura, como el dibujo, es una actividad que se realiza dentro y fuera del entorno escolar, hace parte de su expresividad. También es una actividad social que posibilita la satisfacción de sus propósitos comunicativos, es un vehículo para transmitir pensamientos, emociones y sentimientos, asunto que la desmarca como actividad exclusiva del contexto escolar y la vincula con la comunicación en la cotidianidad. En este sentido, la escritura está al servicio de quien la emplea, permitiéndole construir sentido, manifestarse y retratar la experiencia personal.

Respecto al carácter instrumental, la escritura se convierte en una herramienta para aprender. Los estudiantes reconocen que subyace un proceso de aprendizaje del código vinculado, especialmente, al contexto escolar, pues se lee y se escribe contenidos de lenguaje (estructura de la noticia, del cuento, entre otros) y de otros saberes: ciencias naturales, sociales. En este contexto, la palabra “aprender” parece estar cargada de escolaridad, de memoria, de sentido.

En esta misma línea, la escritura es considerada como un instrumento para cumplir con las responsabilidades escolares. Ella se promueve por una imposición externa más que por gusto o iniciativa propia. La escritura, para estos

estudiantes, tiene sentido en el marco de actividades escolares; por lo tanto, su función y uso están vinculados a las propuestas de enseñanza que el docente desarrolla.

También se aprenden habilidades motrices relacionadas con el código alfabético. Los estudiantes consideran que el desconocimiento del código escrito es una limitante para hacer uso de la escritura, de modo que se requiere un ejercicio que permita esa apropiación y ejercitación. Desde esta visión, la escritura se vincula a una práctica motriz que enfatiza en la legibilidad gráfica; de ahí que el foco se ubique en la consecución de trazos ordenados. El énfasis recae entonces en la caligrafía, en lo visual.

Otro de los sentidos que los estudiantes encuentran en la escritura se ubica en su vida cotidiana. Manifiestan que producen notas sencillas para comunicar necesidades, emociones y sentimientos. La escritura tiene un sentido comunicativo, emocional, se escribe para otro con una intención. Una visión que trasciende la escolaridad.

En síntesis, el sentido que orienta la producción escrita en los estudiantes está demarcado por los propósitos que señalan los docentes y padres de familia, pero sin que se olviden otras intencionalidades expresivas y comunicativas ligadas al mundo de la vida, de la cultura escrita.

Prácticas sociales: usos – contextos (social – familiar)

En general, los estudiantes afirman que les gusta escribir, pero los usos que hacen de la escritura son diferenciales.

Tabla 5. Prácticas sociales de la escritura: usos-contextos (social - familiar)

Uso escolar: aprendizaje del código y deberes escolares	Uso social: comunicación y organización de la experiencia personal
<ul style="list-style-type: none"> ● “Escribo lo que la profe me dice y me gusta escribir con colores y el lápiz.” (ES1 P8) 	<ul style="list-style-type: none"> ● “escribo cartas a mi mamá y a mi papá” (ES6 P10)
<ul style="list-style-type: none"> ● “Escribo muchas cosas de la cartilla como letras, vocales, también escribo las tareas que me pone la profe. Ella me pone a escribir palabras y yo las escribo en mi casa.” (ES3 P10) 	<ul style="list-style-type: none"> ● “escribo historias de mi vida, escribo cartas a mis amigas” (ES12 P10) ● “escribo y dibujo en hojas, cartas para mis amigas” (ES9 P10)
<ul style="list-style-type: none"> ● “Escribo palabras que me pone la profe, las repito en mi casa para aprendérmelas y escribirlas sin ver del papel que mi mamá me pone para que vea como debo escribir.” (ES4 P10). 	<ul style="list-style-type: none"> ● “Escribo en un diario, y escribo cosas especiales que me pasan en un día.” (ES11 P10).

En el contexto escolar, la escritura se usa para cumplir con las tareas, especialmente en los primeros grados escolares, pues los estudiantes deben, según las observaciones, rellenar las actividades de la cartilla, elaborar oraciones con las palabras que ya dominan, y hacer planas (Obs. 2 y 3, grados 1º y 2º.). Los estudiantes de los demás grados de la básica primaria, si bien aluden a los usos escolares, refieren usos personales y sociales. En contextos no escolarizados se entiende como una práctica social que tiene funciones comunicativas. Dos visiones se privilegian: de una parte, el aprendizaje del código mediante la práctica nominativa; subyace entonces el supuesto de que a escribir se aprende conociendo las letras, las palabras y la forma en que deben escribirse. En la segunda visión, la escritura está al servicio de la comunicación con otros y de la organización de la experiencia personal; en este sentido, se identifica una escritura pública (pensada en relación con los otros) y una escritura privada (puesta al servicio de las necesidades e intereses de quien escribe).

Las entrevistas y las observaciones dan cuenta de que las prácticas sociales de escritura quedan supeditadas a las que tienen lugar en el aula y en el contexto familiar. Así, en primer y segundo grado se centran en la alfabetización, entendida como la adquisición del código; y en los demás grados, a la lectura de textos escolares o de otras tipologías para hacer talleres de comprensión (generalmente en torno a preguntas literales) o de identificación de las estructuras textuales. También es necesario anotar que aparecen otras actividades, con menor prevalencia, como escritura de cuentos, cartas y poesías, en las que se ponen en juego el sentido y la imaginación. En consecuencia, la riqueza o limitación de las prácticas que ofrezcan los adultos condicionan los usos de la escritura.

CONCLUSIONES

Del análisis emergieron dos concepciones, de acuerdo con su prevalencia en los discursos de los estudiantes y en las observaciones: “la lectura como decodificación y construcción de sentido” y “la escritura como actividad escolar y social”. Respecto a la primera, si bien los estudiantes enfatizan en la percepción visual como forma de identificación de los códigos que componen el lenguaje escrito, no dejan de lado la significación; esto es, el sentido del texto. Ello les permite imaginar o recrear otras realidades, fruto, en la mayoría de los casos, de escuchar la lectura realizada por el docente y compartida con sus pares. Esta visión explica el gusto por los textos narrativos, pues su lectura los saca de la tarea instrumental y los pone en la tarea mental, creativa. Ahora bien, hay otros momentos en los cuales la lectura es básicamente un asunto escolar de ejercitación, como leer en voz alta para mejorar la entonación, para repetir lo que dice el texto, para dar respuesta literal a cuestiones propias de los contenidos abordados en clase. Estas tareas se asumen como consustanciales a la escuela, y el profesorado las entiende como actividades necesarias o como pre-requisitos para una comprensión más profunda, y por ende para la construcción de sentido, motivo por el cual siguen prevaleciendo en la escuela.

La segunda, la escritura como actividad escolar y social, pone el énfasis, por un lado, en el dominio del código, los aspectos gramaticales y estéticos del lenguaje escrito para registrar, reproducir y transmitir información. Esta concepción se deriva de prácticas de enseñanza amparadas en un modelo oracional que, como lo sugiere Mata

(1997), se orienta a que el estudiante logre dominar la sintaxis, la forma de las letras y la ortografía, desde el supuesto de que con su dominio “ya cuenta” con las herramientas para escribir. Esta enseñanza hace ver la escritura como producto momentáneo y acabado en su primer intento, lo que hay que cuidar son las formas y no los propósitos. Así las cosas, en las oraciones no hay destinatario distinto al maestro; por ello, solo tiene sentido en el contexto áulico. De ello se infiere que las prácticas de enseñanza enfatizan en la necesidad de mejorar la competencia lingüística, posiblemente en detrimento de la comunicativa.

De otro lado, esta concepción cambia cuando la escritura se pone en escena en otros contextos sociales, en la vida misma. Allí adquiere diversos propósitos: recreativos, se escribe para crear y recordar canciones; emotivos, para conquistar un par, para recordar o inventar poemas; comunicativos, para enviarle mensajes a los papás o amigos. Esta escritura tiene propósitos, destinatarios y sentidos en el contexto de la vida. Nadie la corrige, no es necesario, no es ese su fin.

En las concepciones descritas, se identifica la influencia del entorno escolar y familiar, pues si bien hay asociación con actividades de disfrute y creación, estas actividades se dan en y para el contexto escolar. Se aprenden las letras y las palabras para entender lo que “dicen” (lectura) o para plasmarlas (escritura) en las tareas o talleres que asignan las docentes, los cuales se convierten en destinatarios exclusivos de los productos generados. Si ello se logra, los niños y niñas tendrán éxito escolar y podrán aspirar a mejores oportunidades. Esta manera de entender la alfabetización olvida la necesidad de prácticas situadas en contextos reales de comunicación, como lo señalan Rugerio y Guevara (2015).

Adicionalmente, estas prácticas evidencian las limitaciones en el uso de diversidad de formas discursivas y textuales enmarcadas en una gran cantidad de propósitos comunicativos que atienden a necesidades reales de la sociedad, lo que ocasiona que los estudiantes no logren darles significado en el mundo de la vida. Así las cosas, en el contexto sociocultural de los estudiantes la escuela no llega a consolidarse, como lo plantea Lerner (2001), en una microcomunidad de lectores y escritores que lean y escriban dentro de la escuela con los mismos fines con los que se lee y se escribe fuera de ella. Más complejo aún, tal escenario no logra consolidar lectores de ningún tipo, más que aquellos que vislumbran la lectura y la escritura como asuntos externos, impositivos y con poca presencia en sus vidas. Por fuera del ámbito escolar y de los refuerzos familiares, los estudiantes leen y escriben con otras intencionalidades y destinatarios: cartas para sus amigos, diarios en los que registran lo que les pasa en el día, canciones; leen canciones para memorizarlas, carteles y avisos en la calle; leen y escriben mensajes en las redes sociales propias o de los padres. Estas prácticas no son retomadas por la escuela, ni por los padres, pues carecen de la “formalidad” que exige el aprendizaje del código.

Se reconoce entonces en la lectura y la escritura su función social, pero se define desde el código y su función escolar. Este énfasis se origina en una suerte de presión social por la alfabetización, entendida básicamente como el éxito en la adquisición del código. Tal como lo describen algunas investigaciones (Camps, 2003; Cassany, 1990, 1993, 2006;

Cheung, 2016; Dubois, 1994; Ferreiro, 2006; LaBerge & Samuels, 1974; Lerner & Muñoz, 1986; Smith & Goodman, 1971; Teberosky, 2003; Zhou & Niu, 2019), los modelos centrados en la codificación y decodificación dejan un legado catastrófico en el estudiantado, pues relacionan el lenguaje escrito exclusivamente con el contexto escolar y despiertan su apatía por la escritura y la lectura. Este asunto se remarca en la ruralidad, donde las instituciones educativas son el sitio privilegiado para acceder a la cultura escrita; por tanto, lo que se hace en ellas se convierte en una impronta para la construcción de las concepciones.

Con esta investigación se ratifica lo que otras han dejado en evidencia en relación con la lectura y la escritura en los primeros grados del ciclo escolar: al llegar a la escuela, los niños y niñas ya han construido concepciones, o hipótesis según Ferreiro (1979), sobre el lenguaje escrito, las cuales relacionan directamente con la construcción de sentido. Sin embargo, el profesorado no solo las desconoce, sino que las contraviene, despojándolas de su función comunicativa y representacional (Barrios, 2018; De la Cruz et al., 2006; Lerner, 2001). De hecho, como lo advierten Ortiz y Jiménez (2014), los niños y niñas tiene conocimientos sobre el concepto y la funcionalidad de la lectura y la escritura, y poco conocimiento de las unidades convencionales que componen la lengua como las letras, las palabras o las frases. Desde este punto de partida, se advierte que en las prácticas de enseñanza los docentes privilegian un asunto en detrimento del otro; es decir, favorecen el aprendizaje formal y convencional del lenguaje escrito, pero no mejoran los conocimientos sobre su funcionalidad comunicativa y epistémica.

Ahora bien, el rol del profesorado y la familia es central en la construcción de las concepciones de lectura y escritura, pues se convierten en agentes favorecedores u obstaculizadores de la alfabetización, como lo explican Rugerio y Guevara (2015); y en general de la comprensión y el uso epistémico, sociocultural y comunicativo del lenguaje escrito (Camacho & Valencia, 2016). Específicamente, para De la Cruz et al. (2006), son ellos quienes generan zonas de desarrollo próximo en las cuales los estudiantes pueden encontrar o no sentido, placer y riqueza en las prácticas de lectura y escritura. En esta línea, esta investigación aporta no solo a la comprensión de las teorías implícitas de los estudiantes, sino además a visibilizar a través de ellas las prácticas de enseñanza y acompañamiento del profesorado y los acudientes.

En este marco, los lazos entre la escuela y la familia deben estrecharse en procura de favorecer, optimizar y ampliar esta zona en los escolares, siempre y cuando el profesorado logre posicionarse como un agente de transformación. Ello implica que la formación y el acompañamiento que realiza no solo tiene que ver con los estudiantes, sino que involucra también a las familias, pues ellas hacen parte e inciden en el aprendizaje de sus hijos; por lo tanto, pueden apoyar, tensionar o cuestionar los procesos de enseñanza. Es bajo esta consideración que De la Cruz et al. (2002) advierten que las características y riquezas del contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes influyen en el tipo de saberes previos, disposición y formas de aprender y hacer conciencia de dichos aprendizajes, en este caso, sobre la lectura y la escritura.

Finalmente, si la educación es un acto político, la educación en la lectura y la escritura es aún más, porque, advierte Pérez (2004), son condiciones del funcionamiento de la vida democrática y del ejercicio de ciudadanía. En consecuencia, las funciones de la escuela y la práctica de los docentes, más que un asunto en estricto pedagógico y didáctico, tienen que ver, fundamentalmente, con una orientación en el ámbito político. En este sentido, el aprendizaje pleno de la lectura y la escritura son condiciones ineludibles de la democracia, pues desde ella se permitiría mejorar las condiciones para acceder y comprender los discursos que circulan en la sociedad, y para el desarrollo de personas autónomas y críticas que puedan promover un cambio democrático y emancipador (Ferreiro, 2006; Pérez, 2004).

Esta investigación deja en evidencia que, derivado de los contextos en los cuales participan los estudiantes, ellos están construyendo concepciones sobre lectura y escritura. Estas, en términos de Sanders-Reio et al. (2014), Peña (2016), Suárez (2018), Barrios (2018), De la Cruz et al. (2006), deben ser la línea base para la enseñanza de estas prácticas letradas, con los estudiantes como el centro del proceso. Esto porque las concepciones son estructuras complejas, implícitas y difíciles de modificar, máxime cuando se pretende hacerlo desde afuera.

Si bien el estudio logra dar cuenta de las concepciones de los estudiantes, es necesario profundizar en el papel de la familia, pues en muchos casos sus expectativas y concepciones reafirman prácticas del profesorado que despojan al lenguaje de su sentido sociocultural con consecuencias para las concepciones de los estudiantes. Adicionalmente, se sugiere para otras investigaciones usar instrumentos como los mapping o relojes de lecturas, de los cuales pueden emerger otras perspectivas para comprender las prácticas de lectura y escritura, y su sentido en el marco de las concepciones.

REFERENCIAS:

- Barrios, B. (2018). Concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de docentes, padres y niños en el inicio de la escolaridad. *Arete: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(8), 154-154.
- Braslavsky, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Camacho, R., & Valencia, M. (2016). Relación con el saber y lenguaje escrito en estudiantes de quinto y noveno grado de dos instituciones públicas del departamento del valle del Cauca, Colombia. *Praxis educativa*, 20(1), 47-60. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200105>
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(4), 3-11.

- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, vol. 6 (20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Carvalho, H., Dane, F., & Whicker, S. (2021). Conceptions of learning and teaching for faculty who teach basic science. *Medical Science Educator*, 31(1), 1-7. <https://dx.doi.org/10.1007/s40670-021-01264-4>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*. 6, 63-80.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cheng, K.H. (2018). Surveying Students' Conceptions of Learning Science by Augmented Reality and their Scientific Epistemic Beliefs. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1147-1159.
- Cheung, Y. L. (2016). Teaching Writing. In W. A. Renandya & H. P. Widodo (Eds.), *English Language Teaching Today: Building a Closer Link Between Theory and Practice*. Springer International.
- Corredor, I. (2020). *Concepciones de lectura y escritura en las asignaturas: un estudio etnográfico crítico de la educación en el grado sexto de un colegio público de Bogotá D.C.* (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- De la Cruz, M., Huarte, M., Scheuer, N., & Pozo, J. (2006). Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. *Cultura y Educación*, 18(1), 47-61.
- De la Cruz, M., Scheuer, N., Baudino, V., Huarte, M., Sola, G., & Pozo, J. (2002) ¿Cómo aprenden a escribir los niños? Las concepciones de padres y maestros de comunidades educativas en entornos socioculturales medios y marginados. *Estudios Pedagógicos*, 28, 7-29.
- Dejene, W. (2020). Conceptions of teaching & learning and teaching approach preference: Their change through preservice teacher education program. *Cogent Education*, 7, 1-18.
- Dubois, M. (1994). Lectura, escritura y formación docente. *Lectura y vida*, 16(2), 1-9.
- Errázuriz, M. (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), 34-50
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R., & Leyva, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias*, 27(2), 287-298.

- Ferreiro, E. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3.
- Figueira, A., & Duarte, A. (2019). Conceptions of learning among Portuguese students of Elementary Education. *Psicologia USP*, 30, e180164
- Flick, U. (2007). *Introducción de la investigación cualitativa*. Morata.
- Franco, J. (2021). Concepciones de lectura y escritura en un posgrado en Arquitectura: un acercamiento desde la perspectiva de la Alfabetización Académica. *Revista Diálogos sobre Educación*, 12(23). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.972>
- Gaeta, M., Zanotto, M., & González, G. (2020). Concepciones de escritura académica en estudiantes de medicina. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(e855) https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.855
- Galindo, C., Sonnenschein, S., & Montoya, A. (2019). Latina mothers' engagement in children's math learning in the early school years: Conceptions of math and socialization practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 47(2), 271-283.
- Hernández, G., & Rodríguez, E. (2018). Creencias y prácticas de escritura. Comparación entre distintas comunidades académicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79).
- Hertel, S., & Karlen, Y. (2021). Do mindsets make the difference? Implicit theories of learners in school and university. *Unterrichtswiss* 49, 491–501. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00135-6>
- Hong, T., & Nguyen, H. (2019). Teacher beliefs and practices of scaffolding students' reading comprehension through questioning at pre-reading stage. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 4(2), 72-92. <http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v0i0.2511>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2017). *Documentación de la prueba Saber 3°, 5° y 9°*.
- Karlen, Y., Suter, F., Hirt, C., & Maag Merki, K. (2019). The role of implicit theories in students' grit, achievement goals, intrinsic and extrinsic motivation, and achievement in the context of a long-term challenging task. *Learning and Individual Differences*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101757>
- LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974): Hacia una teoría del procesamiento automático de información en lectura. *Psicología cognitiva*, 6, 293-323.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

- Lerner, D., & Muñoz de Pimentel, M. (1986). *La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas* Instituto Pedagógico de Caracas.
- Loaiza, N., & Uribe, P. (2016). *De concepciones y otros espejos: Prácticas y saberes en la enseñanza de la lengua castellana en la básica primaria* (Tesis maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos*, 16(1), 143-166.
- Makuc, M., & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 48(87), 29-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>
- Martínez, J., Corcelles, M., Bañales, G., Castelló, M., & Gutiérrez, C. (2016). Exploring conceptions about writing and learning: undergraduates' patterns of beliefs and the quality of academic writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 107-129. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15045>
- Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: Una perspectiva didáctica*. Aljibe.
- Martín, S. (2016). Pruebas Saber de lenguaje: posibilidades y retos desde la perspectiva de la evaluación formativa. *Enunciación*, 21(1), 31-44. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/10277/13684>
- Miras, M., Sóle, I., & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 437- 459. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774006.pdf>
- Muñoz, C., Lobos, C., & Valenzuela, J. (2020). Disociaciones entre discurso pedagógico y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente. *Revista Fuentes*, 22(2), 203-211. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.07>
- Navaridas, F., & Jiménez, M. (2016). Concepciones de los estudiantes sobre la eficacia de los ambientes de aprendizaje universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 503-519.
- Neely, M. E. (2014). Epistemological and writing beliefs in a first-year college writing course: Exploring shifts across a semester and relationships with argument quality. *Journal of Writing Research*, 6(2), 141-170.
- Ortiz, M., & Jiménez, J. (2014). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 215-231. <https://doi.org/10.1174/021037001316920744>

- Pacífico, J., Van Mook, W., Donkers, J., Jacobs, J., Van der Vleuten, C., & Heeneman, S. (2021). Extending the use of the conceptions of learning and teaching (COLT) instrument to the postgraduate setting. *BMC Med Educ*, 21(32). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02461-2>
- Peña, A. (2016). *Concepciones sobre lectura y escritura de niños y niñas en una institución educativa del sector rural* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales – CINDE. Colombia.
- Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de política*. Congreso Nacional de Lectura, Fundalectura, Bogotá.
- Pozo, J., Pérez E., Martín O., Mateos S., De la Cruz, M., & Scheuer R. (2006). *Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Aprendizaje Visor.
- Rincón, G., De la Rosa, A., Chois, P., Niño, R., & Rodríguez, G. (2003). Entre textos: la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencia innovadoras de educación primaria del valle del cauca. *Lenguaje*, 31, 142-160.
- Rugiero, J. P., & Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. https://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Sanders-Reio, J., Alexander, P., Reio, T., & Newmana, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension and performance? *Learning and Instruction*, 33, 1-11.
- Santos, H., Gamboa, M., & Silva, N. (2017). Concepciones actuales para el aprendizaje de la Geometría Plana a través de sucesiones de indicaciones con carácter heurístico. *Didáctica y Educación*, 8(3), 75-90.
- Seide, M., & L. Natale (2017). Concepciones de la escritura y de la alfabetización académica en devoluciones escritas de docentes universitarios: un estudio contrastivo. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 21(43), 236-258.
- Smith, F., & Goodman, K. (1971) Sobre el método psicolingüístico de enseñanza de la lectura. *The Elementary School Journal*, 71, 177-181.
- Suárez, S. (2018). *Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. MaNarcea.
- Teberosky A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de Pedagogía, Ejemplar dedicado a Enseñar y aprender lenguas*, 330, 42-45.

Villalón, M. (2008). Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Ediciones UC.

Zhou, G., & Niu, X. (2015). Approaches to Language Teaching and Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 798-802. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0604.11>

AGRADECIMIENTOS

A las docentes, padres y madres de familia y a los niños y niñas de la institución educativa rural en la cual se realizó la investigación que dio origen a este artículo.

SOBRE LAS AUTORAS:

Claudia Ximena Gómez Rubiano es docente de primaria de una Institución Educativa Rural, Licenciada en Pedagogía infantil, Magíster en Comunicación Educativa y Doctora en Ciencias de la Educación. Su carrera ha estado enfocada en la educación básica primaria y a la investigación de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Martha Cecilia Arbeláez Gómez es Profesora titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Psicóloga. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano. Doctora en Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona. Directora del Grupo de Investigación Educación y Tecnología, categoría B en MinCiencias.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Gómez Rubiano, C. X. & Arbeláez Gómez, M. C. (2025). Concepciones de lenguaje escrito de estudiantes de básica primaria del contexto rural. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(3), 11-30. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.02>



HABILIDADES LINGÜÍSTICAS TRANSDISCIPLINARES EN PRODUCCIONES ARGUMENTATIVAS ESCRITAS POR ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO DE SECUNDARIA

TRANSDISCIPLINARY LINGUISTIC SKILLS IN ARGUMENTATIVE WRITING BY HIGH SCHOOL SENIORS

Rodrigo Loyola Espinoza | Universidad Alberto Hurtado | loes.rodriigo@gmail.com

Javiera Figueroa Miralles | Universidad Alberto Hurtado | jafigueroa@uahurtado.cl *

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.03>

Recibido: 29-09-2023 | Aceptado: 25-09-2024

RESUMEN: La argumentación escrita es una habilidad crucial para desarrollar el razonamiento crítico y la participación ciudadana. Esta investigación describe el desempeño de estudiantes de 12° grado en la escritura de géneros con propósitos argumentativos, a través de la evaluación de habilidades lingüísticas transdisciplinarias. Se analizan escritos de ocho estudiantes en tres tareas auténticas de escritura correspondientes a los géneros de discurso público y carta abierta. Para ello se utiliza una rúbrica analítica que posee cuatro dimensiones de habilidades de lenguaje transdisciplinar: comunicativo-discursiva, que releva el propósito comunicativo a partir del paradigma funcional de la escritura; textual, que revisa las relaciones de autonomía y coherencia global; gramatical, que analiza los recursos gramaticales desplegados; y la dimensión léxico-semántica, que pesquiza el uso del léxico transdisciplinar. Los resultados indican que las dimensiones con mayor progreso son la comunicativa, seguida de la textual y la léxica. Se sugieren estrategias concretas para abordar los desafíos de la escritura en este nivel de escolaridad.

PALABRAS CLAVE: Escritura argumentativa, lenguaje transdisciplinar, rúbrica analítica.

RESUMO: A argumentação escrita é uma competência crucial para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da participação cívica. Esta investigação analisa o desempenho de uma série de competências linguísticas transdisciplinares de alunos do 12º ano em gêneros com fins argumentativos, como o discurso público e a carta aberta. Para tal, são analisados os textos de oito alunos em três tarefas de escrita autêntica, recorrendo a uma rubrica

**Para correspondencia, contactar: Javiera Figueroa Miralles (jafigueroa@uahurtado.cl). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado. Erasmo Escala 1835, Santiago, Chile.*

analítica que presenta cuatro dimensiones de competencias lingüísticas transdisciplinares: *comunicativo-discursiva*, que revela el propósito comunicativo con base en el paradigma funcional de la escritura; *textual*, que revê las relaciones de autonomía y coherencia global; *gramatical*, que analiza los recursos gramaticales utilizados; y la dimensión *léxico-semántica*, que investiga el uso del léxico transdisciplinar. Los resultados indican que las dimensiones que registran mayores progresos son la comunicativa, seguida de la textual y la léxica. Se sugieren estrategias concretas para enfrentar los desafíos de la escritura en este nivel de escolaridad.

PALAVRAS-CHAVE: Argumentação escrita, linguagem transdisciplinar, rubrica analítica.

ABSTRACT: Written argumentation is a crucial skill for developing critical thinking and citizenship participation. This research analyses the performances of 12th-grade students' transdisciplinary linguistic skills in argumentative genres such as public discourse and open letter. For this purpose, the writings of eight students are analyzed in three authentic writing tasks, using an analytical rubric that has four dimensions of transdisciplinary language skills: *communicative-discursive*, which assesses the communicative purpose based on the functional paradigm of writing; *textual*, which entails the relationships of autonomy and overall coherence; *grammatical*, which analyzes the deployed grammatical resources; and the *lexical-semantic* dimension, which investigates the use of transdisciplinary vocabulary. The results indicate that the dimensions showing the most progress are the communicative, followed by the textual and lexical dimensions. Concrete strategies are suggested to address the challenges of writing at this level of schooling.

KEYWORDS: Argumentative writing, transdisciplinary language, analytical rubric.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la argumentación es fundamental para el posicionamiento de las y los estudiantes en contextos sociales cada día más complejos y exigentes. Argumentar no solo implica tomar una posición frente a una controversia, sino que es parte de la naturaleza dialógica del pensamiento (Leitão, 2000). Desarrollar la argumentación implica abordar las habilidades del pensamiento crítico, en general, y de la escritura en particular, en tanto permite desarrollar una interpretación crítica de los discursos y puntos de vista que constituyen la realidad social (Cassany & Castellà, 2010). Esto involucra enseñar no solo a adoptar una posición frente a una controversia sino también a desplegar recursos del lenguaje cada vez más complejos durante la escolaridad (Taylor et al., 2019).

A pesar de la relevancia que tienen las habilidades de escritura y argumentación para la formación de ciudadanía crítica (Padilla, 2020) y para el desarrollo del pensamiento (Leitão, 2000), se ha constatado que las oportunidades para aprender a escribir están inequitativamente distribuidas, ya que dependen de factores sociales, económicos y culturales (Bazerman, 2016; Zavala, 2019). En el contexto chileno, la investigación da cuenta de que la enseñanza y evaluación de la escritura a nivel escolar tiene un foco prescriptivo que contempla escasa retroalimentación (Gómez

et al., 2016). La investigación reciente (Flores et al., 2024) destaca que, a pesar de que el currículum nacional establece el modelo comunicativo, en las prácticas de enseñanza este modelo aparece con menos frecuencia frente al modelo procedimental y prescriptivo en la enseñanza de la escritura.

La investigación referida al desempeño escrito de los estudiantes ha puesto el acento en los niveles de enseñanza primaria, principalmente en la exploración de narraciones y exposiciones. En cambio, se ha prestado menos atención a las producciones con propósitos argumentativos (Arancibia & Retamal, 2022; Larraín & Singer, 2019; Sotomayor et al., 2016). Bañales et al. (2018) hacen una revisión de los estudios relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la escritura realizados con profesores o estudiantes de primero a sexto básico en Chile, durante el periodo de 2007 a 2016. De la selección de 43 estudios, solo dos de ellos analizan de manera exclusiva géneros con propósitos argumentativos. Dentro de sus conclusiones, destacan la necesidad de poder identificar con mayor detalle las estrategias de enseñanza y evaluación de la escritura (Bañales et al., 2018). Por su parte, Arancibia y Retamal (2022) indagan en la implementación de una secuencia didáctica mediante el género carta de opinión en 5º grado. Para ello, utilizan una rúbrica analítica que mide la adecuación al género discursivo, la coherencia y la cohesión. Sus resultados muestran los efectos de la retroalimentación sobre los desempeños escritos de los estudiantes. Pese a estos avances, aún son incipientes las investigaciones sobre escritura en secundaria (Andueza, 2016; Aravena et al., 2016; Flores et al., 2024), por lo que existe la necesidad de indagar en el desarrollo progresivo de las habilidades lingüísticas vinculadas al cumplimiento de propósitos comunicativos con fines persuasivos.

Desde otra perspectiva, diversas investigaciones han comprobado que el dominio del lenguaje transdisciplinar —o lenguaje académico— predice la calidad de las producciones escritas de las y los estudiantes (Meneses et al., 2018; Uccelli et al., 2015). Esto es relevante porque invita a prestar atención a la construcción lingüística y discursiva de las producciones escritas en el contexto escolar, dado que este despliegue del lenguaje posibilita que se cumplan los propósitos comunicativos de los textos. Ahora bien, es importante señalar que la definición de lenguaje transdisciplinar implica atender a una constelación de habilidades lingüísticas (Uccelli et al., 2015), y no a una descripción aislada de fenómenos lingüísticos. Así, cobran especial atención aquellos instrumentos de evaluación que logran pesquisar estas habilidades en su conjunto.

Un estudio reciente (Figuroa et al., 2020) exploró los perfiles de escritores según la calidad de los ensayos escritos por estudiantes chilenos de 8º grado; además, establece relaciones entre estos perfiles y los usos de recursos de lenguaje académico o transdisciplinar en los ensayos producidos. Dentro de sus conclusiones, plantea que un 69% de las y los estudiantes pertenecían al perfil emergente, lo que demuestra que tanto el desarrollo de las habilidades argumentativas como de los recursos de lenguaje transdisciplinar son un desafío para el estudiantado. Por su parte, Meneses et al. (2023) examinan los cambios en el microdesarrollo de las habilidades lingüísticas transdisciplinares y su contribución a la calidad de las explicaciones científicas escritas por alumnos de cuarto grado. Las autoras obtienen como resultado que las dimensiones con mayor avance en sus desempeños son las relativas al léxico y a la dimensión

comunicativo-discursiva, mientras que la dimensión gramatical y sintáctica no presenta una mejora progresiva (Meneses et al., 2023). Ahora bien, solo se ha indagado sobre el desempeño escrito y su relación con el lenguaje transdisciplinar en años iniciales de la escolaridad (Meneses et al., 2023), por lo que surge la necesidad de profundizar la relación entre el desarrollo de las habilidades lingüísticas transdisciplinares, a partir del análisis de otros géneros discursivos y en los niveles mayores del ciclo escolar.

Esta investigación tiene el propósito de describir el desempeño de estudiantes de 12° grado en la escritura de géneros con propósitos argumentativos, y además, caracterizar la trayectoria en la apropiación de dichos dominios mediante una rúbrica analítica (Meneses et al., 2023). Este estudio contribuye a una comprensión de los recursos lingüísticos y discursivos transdisciplinares que despliegan los y las estudiantes del último año escolar en la escritura de diversos géneros discursivos que tienen como propósito la persuasión: el discurso público y la carta abierta. Además, esta investigación dará insumos para orientar los procesos de enseñanza de la escritura escolar, ya que muestra los desempeños mediante el uso de una rúbrica, lo que permite comprender cuáles son los mayores desafíos lingüísticos y discursivos. En efecto, con los hallazgos de cada dimensión se entregan consideraciones concretas que permitirán que los estudiantes logren ser agentes en la construcción de sus textos (Phillips Galloway et al., 2019). Para ello, se exponen conceptos claves del marco teórico que sustentan esta propuesta. Posteriormente, se explica la metodología empleada, los resultados y una discusión a partir de los hallazgos, que entrega recomendaciones concretas para abordar los desafíos de la escritura en este nivel de escolaridad.

MARCO TEÓRICO

Géneros discursivos y argumentación

A partir del enfoque sociocultural, los fenómenos y prácticas en torno a la palabra son entendidos desde una dimensión cultural, situada y contextualizada. Esta perspectiva plantea que todo acto de habla, en tanto acto comunicativo que persigue un objetivo, se organiza a partir de formas recurrentes y comprensibles con propósitos comunes similares, conformando géneros discursivos (Bajtin, 1982). Comprender la actividad comunicativa humana implica conocer, indagar y apropiarse de una diversidad de géneros. Tal como señala Devitt (2021), tomar conciencia de los géneros como acciones sociales y prestar atención a sus visiones del mundo subyacentes permite que las y los hablantes puedan relacionarse de manera activa con los efectos persuasivos, la manipulación y coerción que pueden ejercer ciertos grupos sociales dominantes por sobre otros. Es decir, el ejercicio crítico se sustenta en la comprensión de las características y efectos que tienen los géneros discursivos en la vida cotidiana.

En el caso de la escritura, dicha comprensión guía a los escritores en la identificación de las situaciones para las que escriben, quiénes son sus audiencias, qué formas pueden tomar los textos y qué pueden lograr; por lo tanto, les permite conseguir mejores desempeños como escritores en tanto logran los propósitos comunicativos que se proponen (Bazerman, 2016; Navarro, 2019). En esta investigación, se pone el acento en las exigencias de los géneros con propósitos argumentativos, en específico el discurso público y la carta abierta, no solo porque estos géneros son

parte central del razonamiento, del pensamiento crítico y de la participación ciudadana, sino también porque son los géneros donde el estudiantado presenta mayores dificultades para la construcción de conocimiento (Bañales et al., 2014; Navarro, 2019).

Dentro de los desafíos comunicativos más complejos a los que el estudiantado se enfrenta, están los géneros académicos, cuya naturaleza es eminentemente argumentativa (Snow & Uccelli, 2009). En efecto, la argumentación escrita y las preguntas controversiales, propias de los discursos disciplinares, son un reto para la alfabetización académica (Bañales et al., 2014). Estos discursos se caracterizan por el uso de un registro de alta complejidad, que le exige al hablante desenvolverse comunicativamente en contextos de aprendizaje y en comunidades disciplinares específicas, y cuyo rol es fundamentalmente epistémico, es decir, una escritura que permite construir y reflexionar sobre el conocimiento o dar cuenta de lo aprendido (Camps & Castelló, 2013). La enseñanza prescriptiva y normativa de los géneros argumentativos impide que el estudiantado construya una “voz” que le permita desarrollar sus puntos de vista. En cambio, esta investigación se configura desde un paradigma funcional y comunicativo, que exhorta al estudiantado a desarrollar su punto de vista en torno a temas controversiales.

Desde el enfoque comunicativo se busca legitimar las formas lingüísticas que poseen las y los estudiantes, dado que a partir de ellas construyen sus identidades para luego enfrentarse al desafío de acceder a las comunidades académicas; se espera que sean ellos y ellas quienes encuentren su voz en el discurso académico y que se inserten con pertenencia en estas (Zavala, 2019); a partir de la intersección entre sus identidades dentro de la escuela, con las numerosas identidades construidas fuera de esta (Phillips Galloway et al., 2019). Esta investigación busca avanzar hacia la identificación de las habilidades lingüísticas y discursivas para orientar las prácticas de enseñanza y ofrecer oportunidades de aprendizaje que les permita el desarrollo de dicha agencia.

Recursos del lenguaje transdisciplinar

El lenguaje académico o transdisciplinar se define como el repertorio de registros y convenciones de alta complejidad propios de las comunidades disciplinares específicas donde se construye el conocimiento (Camps & Castelló, 2013). Recientemente, se ha operacionalizado dicho constructo de lenguaje académico como un conjunto de habilidades léxicas, gramaticales y discursivas que son requeridas en el lenguaje de la escuela, frecuentes en textos escolares y en evaluaciones, pero poco frecuentes en interacciones cotidianas (Uccelli et al., 2015). La investigación ha demostrado que estas habilidades predicen los desempeños en comprensión lectora (Meneses et al., 2018; Uccelli et al., 2015) y en la calidad de la escritura de explicaciones y argumentaciones (Figuroa et al., 2018), dado que son los recursos que permiten desplegar los razonamientos para cumplir con los propósitos comunicativos. En este escenario, Meneses et al. (2023) desarrolló una rúbrica cuyo constructo está configurado en dimensiones de organización de la lengua y criterios que especifican las expectativas de uso del lenguaje para la producción de géneros escolares. Las dimensiones para la evaluación de producciones escritas son: dimensión comunicativo-discursiva, textual, gramatical y léxico-semántica.

La dimensión *comunicativo-discursiva*, a partir del enfoque funcional, releva el propósito comunicativo (Snow & Uccelli, 2009); en este caso, la naturaleza persuasiva y argumentativa es la clave para la constitución del género (Rose & Martin, 2012). La segunda dimensión, *textual*, evalúa las relaciones de autonomía y coherencia global del texto, además del uso de marcadores organizacionales que permiten reconocer las relaciones lógico-semánticas propias del género (Cruz, 2014). La dimensión *gramatical* apunta a la construcción de oraciones de distinta naturaleza, que permiten empaquetar información a la hora de construir argumentos y, por tanto, elaborar maneras de enunciar más complejas y sofisticadas (Beers & Nagy, 2009). Finalmente, la dimensión *léxico-semántica* busca pesquisar el uso de diversidad léxica, es decir, de una variedad de repertorio léxico, evitando repeticiones en la selección de palabras (Snow & Uccelli, 2009). Además, incorpora la precisión léxica y uso del lenguaje transdisciplinar, entendido como un repertorio de palabras poco frecuentes o ajenas al uso coloquial. Este instrumento de evaluación permite caracterizar los desempeños de manera integrada, entregando una panorámica de la apropiación de recursos lingüísticos y discursivos transdisciplinarios relevantes para la construcción de géneros con propósitos argumentativos.

METODOLOGÍA

Diseño metodológico

Esta investigación tiene un enfoque mixto (Creswell, 2014), ya que se realizó una exploración primero cuantitativa y luego cualitativa de los datos obtenidos. En una primera etapa, se analizaron los desempeños escritos, adaptando una rúbrica analítica (Meneses et al., 2023). La segunda etapa cualitativa propone ideas exploratorias en torno al vínculo entre los desempeños y las trayectorias de las y los estudiantes sobre las dimensiones más consolidadas y aquellas que requieren de acciones y estrategias didácticas específicas para su mejora. Es posible trazar dicha trayectoria a partir del contraste de los resultados obtenidos en los desempeños de una muestra de estudiantes a partir de tres momentos de un año de seguimiento, donde han desarrollado de manera semanal tareas de escritura desde un enfoque comunicativo y funcional de la escritura. Se analizaron, por lo tanto, sus desempeños a partir de las cuatro dimensiones y criterios que contempla la rúbrica analítica utilizada.

Participantes y muestra

Las producciones escritas fueron realizadas durante las sesiones de un taller extracurricular donde participaron estudiantes de 12° grado pertenecientes a 9 establecimientos educacionales municipales de altos índices de vulnerabilidad, ubicados en la región Metropolitana de Santiago de Chile. Estos talleres se realizaron en el contexto del programa PACE UCH, que acompaña a estudiantes en sus últimos años de secundaria y los prepara para la educación superior. En estos talleres se utilizó la metodología ARPA (Activando la Resolución de Problemas en el Aula). ARPA es un programa de desarrollo profesional docente que tiene como objetivo promover la resolución de problemas como una estrategia didáctica para desarrollar habilidades en distintas áreas del saber (Cabello et al., 2021). En el caso de escritura, se propone un modelo que no enseña explícitamente los recursos lingüísticos y discursivos, sino que potencia las habilidades argumentativas de las y los estudiantes mediante tareas auténticas y situaciones comunicativas prediseñadas, poniendo énfasis en que las y los estudiantes dialoguen y discutan, tanto

previo a la realización de su texto, como luego en la revisión y comentario entre pares. De este modo, se promueve que el aula se transforme en un laboratorio de escritura.

La muestra analizada consistió en 8 estudiantes de 12° grado. El criterio de selección se basó únicamente en que las/los jóvenes hubieran participado a lo largo de un año en el taller y hubieran realizado las mismas tres tareas de escritura; por lo que se analizaron en total 24 textos. Esto, considerando que los talleres tenían una asistencia irregular debido a que eran una actividad extracurricular voluntaria. Las sesiones se realizaron a distancia por el contexto de emergencia sanitaria por Covid-19.

Tareas auténticas de escritura: resolución de problemas

Las tareas de escritura utilizadas corresponden a “problemas de escritura”, definidos en el marco del programa ARPA como un dispositivo didáctico que presenta un conflicto cotidiano a partir de un escenario comunicativo que fija coordenadas que funcionan como guía para la escritura, es decir, a partir de una situación comunicativa predelimitada (Alvarado et al., 2023). Dichas coordenadas corresponden al género discursivo, el propósito comunicativo, la audiencia, concordante con el enfoque funcional y comunicativo. Se les consideran tareas auténticas de escritura porque colocan al estudiantado en un escenario comunicativo real, es decir, tienen un propósito más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura; con materiales que fueron elaborados para transmitir un mensaje (Tolchinsky, 2008). En las tareas seleccionadas, se sitúa a las y los estudiantes en tres contextos distintos que tiene en común la naturaleza argumentativa: el caso de *discursos públicos* dentro de la organización estudiantil y en el contexto de una discusión parlamentaria; así como también una *carta abierta* frente a una controversia en su comunidad. En consecuencia, son situaciones comunicativas reales que tienen delimitada la controversia en torno a la que deben tomar posición los hablantes, y cuya audiencia está definida. Ello facilita que el/la escritor/a deba desplegar sus habilidades lingüísticas específicas que le permitan cumplir su propósito comunicativo. En la *Tabla 1* se presenta un resumen de las tareas (T1, T2, T3) y sus características.

Tabla 1. Características de las tareas auténticas de escritura

	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
Título tarea	El retorno a clases	¡Tomar la palabra!	¡Se acaban los filtros!
Propósito comunicativo	Evaluar su experiencia de aprendizaje durante la pandemia y animar a sus pares a comenzar el nuevo ciclo de clases presenciales	Reaccionar a una carta pública donde un grupo de apoderados/as se oponen a una nueva ley de Educación sexual integral; manifestar su punto de vista.	Convencer a la audiencia si se debe aprobar o no una ley que prohíbe el uso de filtros en redes sociales
Género discursivo	Discurso público	Carta abierta	Discurso público

Rol del escritor/a	Presidente/a centro de estudiantes	Joven comprometido/a con la educación sexual	Parlamentario/a
Audiencia	Comunidad educativa: compañeros/as, docentes	Ciudadanía en general	Congreso en presencia del ministro de salud

Instrumento de evaluación: adaptación de rúbrica

Esta investigación toma como referencia una rúbrica analítica elaborada para estudiantes de 4º grado (Meneses et al., (2023), instrumento que fue sometido a un proceso de validación (Basso, 2022). Originalmente, esta rúbrica evaluaba explicaciones científicas (Meneses et al., 2023). En esta investigación se adaptó el instrumento con el objetivo de analizar producciones argumentativas de estudiantes de secundaria. Este instrumento evaluativo es novedoso, pues permite levantar evidencia del uso del lenguaje no solo a partir de la frecuencia de recursos léxico-gramaticales (Basso, 2022), sino más bien de funciones lingüísticas y discursivas para la construcción de géneros situados en la esfera social de la comunicación. En la adaptación de esta rúbrica se mantuvo la estructura del instrumento, es decir, las 4 *dimensiones* de organización de la lengua que la constituían, y cada dimensión a su vez está dividida en dos criterios. Algunos criterios que incluye cada dimensión se reorientaron en torno al nuevo género discursivo. Se establecieron 5 niveles de desempeño, en donde 0 corresponde al nivel más bajo logrado y 4 al puntaje de mayor logro para cada uno de los ocho criterios (ver Tabla 2).

Tabla 2. Descripción de las habilidades presentes en la rúbrica de lenguaje transdisciplinar

Dimensión/Criterio	Pregunta orientadora	Definición
1. Dimensión Comunicativo-discursiva		
A] Logro del propósito del género discursivo	¿Se logra el propósito del género discursivo esperado en la tarea?	Propone argumentos para defender un punto de vista o tesis lo que permitiría persuadir a la audiencia.
B] Adecuación de la postura enunciativa	¿Se construye una postura enunciativa explícita e intencionada, y se incorporan otras voces a modo de respaldo de los argumentos?	Uso de verbos mentales a través de los que el escritor reconoce que las afirmaciones son el resultado de su creencia o la de otros/as. Además, presenta marcadores del grado de incerteza que otorga una actitud

		cautelosa hacia la veracidad de una afirmación.
2. Dimensión textual		
C] Unidad del texto	¿El texto funciona como un todo autónomo y cohesionado?	Establece condiciones de textualidad comprensibles que favorecen la comprensión global, tales como la progresión del tema, el mantenimiento de los referentes y la conexión entre las ideas.
D] Pertinencia de las relaciones lógico-semánticas	¿Se relacionan lógicamente las ideas a partir del uso de marcadores organizacionales?	Presenta un razonamiento argumentativo pertinente que articula globalmente el texto a través de marcadores organizacionales que permiten reconocer las relaciones lógico-semánticas internas.
3. Dimensión gramatical		
E] Complejidad sintáctica	¿Las ideas son empaquetadas a partir de oraciones subordinadas de diverso tipo?	Estructura las ideas a partir de una diversidad de oraciones subordinadas que permiten dar cuenta de relaciones lógico-semánticas complejas a la hora de desarrollar los argumentos.
F] Precisión sintagmática	¿Los recursos gramaticales son usados de manera adecuada al entorno discursivo para favorecer la continuidad del texto y la comprensión de las ideas?	Se observan estructuras gramaticales y una correlación adecuada entre los recursos gramaticales empleados, lo que favorece la continuidad del texto y la comprensión de las ideas.
4. Dimensión léxico-semántica		
G] Diversidad léxica	¿Se utiliza una diversidad de palabras y expresiones a la hora de argumentar, en	Presenta un uso diverso y amplio de léxico a la hora de argumentar, lo que enriquece

	especial en el uso de sustantivos, verbos y adjetivos?	el significado y el poder argumentativo de la producción textual.
H) Precisión léxica y uso del lenguaje transdisciplinar	¿El despliegue léxico da cuenta del distanciamiento del uso coloquial y del avance hacia el uso de lenguaje transdisciplinar?	Presenta la aparición de lenguaje transdisciplinar, entendido como un repertorio de palabras poco frecuentes o ajenas al uso coloquial y que permite referir con mayor exactitud ideas, procesos o entidades.

Procedimiento de corrección y plan de análisis

En la primera etapa, los investigadores realizaron una doble codificación con el 30% de la muestra, en la que se llegó al 100% de acuerdo, con el propósito de calibrar la aplicación de la rúbrica. En la segunda etapa, se analizaron los desempeños por tarea mediante estadística descriptiva para luego hacer un análisis por tarea respecto de la trayectoria de desempeño de los participantes. En la tercera etapa, de carácter cualitativo, se proponen ideas exploratorias en torno al vínculo entre los desempeños y las trayectorias de las y los estudiantes sobre las dimensiones más consolidadas y aquellas que requieren de acciones y estrategias didácticas específicas para su mejora.

RESULTADOS

Desempeños generales de las habilidades de lenguaje transdisciplinar

A partir de la *Tabla 3*, se pueden observar los primeros hallazgos al contrastar los desempeños generales por criterio, de las 24 producciones escritas mediante la aplicación de la rúbrica propuesta. En primer lugar, se identifican los desempeños más consolidados a partir de las mayores medias: A] Logro del propósito del género discursivo ($M=3,04$; $SD=0,95$), C] Unidad del texto ($M=3,08$; $SD=0,93$) y G] Diversidad léxica ($M=3,08$; $SD=0,97$). Esto permite afirmar que los mejores desempeños se relacionan con la coherencia global de los textos (criterio C]), en tanto las y los escritores construyen producciones autónomas y cohesionadas. Además, estos resultados dan cuenta de un amplio despliegue léxico (criterio G]) y de una apropiación de las características propias del género discursivo (criterio A]). Es importante precisar que en el criterio G] Diversidad léxica los desempeños son dispares (el cuartil central de se encuentra de 2,25 al 4) por lo que no da cuenta de un logro transversal en este criterio. Por el contrario, en los criterios A] y C] los desempeños se encuentran concentrados en los niveles 3-4, es decir, los de mayor logro.

Tabla 3. Descriptivos de los desempeños por criterio

Dimensión	Criterio	Media	Mediana	SD	MAX	MIN	VAR	1er Cuartil	3er cuartil
-----------	----------	-------	---------	----	-----	-----	-----	-------------	-------------

Comunicativo- discursiva	A] Logro del propósito del género discursivo	3,04	3,00	0,95	4,00	1,00	0,91	2,75	4,00
	B] Adecuación de la postura enunciativa	2,88	3,00	1,08	4,00	0,00	1,16	2,00	4,00
Textual	C] Unidad del texto	3,08	3,00	0,93	4,00	1,00	0,86	3,00	4,00
	D] Pertinencia de las relaciones lógico- semánticas	2,50	3,00	0,72	4,00	1,00	0,52	2,00	3,00
Gramatical	E] Complejidad sintáctica	2,46	2,50	0,93	4,00	1,00	0,87	2,00	3,00
	F] Precisión sintagmática	2,46	3,00	0,78	4,00	1,00	0,61	2,00	3,00
Léxico- semántica	G] Diversidad léxica	3,08	3,00	0,97	4,00	1,00	0,95	2,75	4,00
	H] Precisión léxica y uso del lenguaje transdisciplinar	2,83	3,00	0,92	4,00	1,00	0,84	2,00	3,25

En segundo lugar, la mayor diferencia entre las medias dentro de una misma dimensión aparece en la *dimensión Textual*, ya que el criterio C] Unidad del texto tiene una media de (3,08) y D] Pertinencia de las relaciones lógico-semánticas una media de (2,50), por lo que la diferencia es de 0,58 puntos. Esto puede interpretarse como una desconexión entre la coherencia global y la autonomía del texto (criterio C]), dado que se observa una ausencia de diversos marcadores organizacionales que enriquecieran las relaciones lógicas que se establecen en el texto (criterio D]). En este último criterio, los desempeños se concentran en el rango 2-3 puntos, lo que indica un desempeño incipiente homogéneo de los estudiantes; por lo que es el criterio que está descendido de manera transversal en la muestra. En la *Tabla 4* se aprecia un ejemplo, donde se identifican los aspectos analizados en las cuatro dimensiones que la rúbrica evalúa.

Otra diferencia relevante de analizar es la que se produce entre G] Diversidad léxica (3,08), criterio que comparte el primer lugar en la media de desempeños, en contraste con el criterio H] Precisión léxica y uso del lenguaje transdisciplinar (2,83); la diferencia entre ambos criterios es la segunda mayor de todas las dimensiones. Esto

indicaría que los estudiantes poseen un repertorio diverso de léxico, aunque persiste un predominio de palabras propias de lenguaje cotidiano y coloquial, sin desplegar palabras abstractas o menos usuales que permitan referir con mayor exactitud ideas, procesos o entidades. Es importante considerar que el uso léxico de palabras cotidianas podría ser una estrategia retórica propia de los géneros argumentativos en contexto públicos (tal como las tareas de escritura señalaban); aun así, las expectativas léxicas de dichos géneros implican un uso léxico creciente del lenguaje transdisciplinar.

Tabla 4. *Ejemplo de texto completo correspondiente a la Tarea 3*

"A mis compañeros del senado, hoy estamos aquí en representación y para proteger a la población mas joven, al futuro del país, la cual a su temprana edad esta sufriendo en gran proporción por el uso de los filtros en redes sociales ¡al 42% de las personas entre 12 y 20 años las han acosado!, declara Ditch The Label ONG británica. **Luego** de esa terrible estadística, entiendo que lo mas lo mas lógico pareceria eliminar de todas las aplicaciones y para siempre estos filtros, **ya que** dañan a nuestros ciudadanos *tanto* mentalmente *como* físicamente, llevándolos a tomar acciones drásticas en su cuerpo, dietas imposibles, rutinas de ejercicios cada vez mas exigentes. Compañeros, la solución NO es eliminar los filtros, podríamos hacer una campaña sobre porque están mal y nos perjudican, y tal vez sea una opción mas provechosa, **ya que** si los eliminamos y no dejamos que nuestros jóvenes aprendan y acepten su cuerpo, la próxima tendencia los llevara a ese buque de insuficiencia de nuevo. Debemos enfocarnos en llevar la educación sobre salud mental, a todos los jóvenes de nuestro país, *para* tener una generación mas sabia, sana y que construya un país mejor, por supuesto, tener en cuenta que ademas de la salud mental, debemos hacer campañas para informarlos y enseñarles buenos hábitos alimenticios."

Nota: Dimensión comunicativo-discursiva, **dimensión textual**, *dimensión gramatical*, dimensión léxico-semántica

Trayectorias del lenguaje transdisciplinar en las tres tareas

En los siguientes *gráficos* se presentan los desempeños desagregados por dimensión y criterio a lo largo de las tres tareas de escritura (T1, T2, T3). Cada tarea se realizó en tres momentos distintos del año (abril, junio y octubre), por lo que se proponen conclusiones a partir de las trayectorias de sus desempeños a lo largo del tiempo.

Gráfico 1. *Dimensión comunicativo-discursiva y dimensión textual*

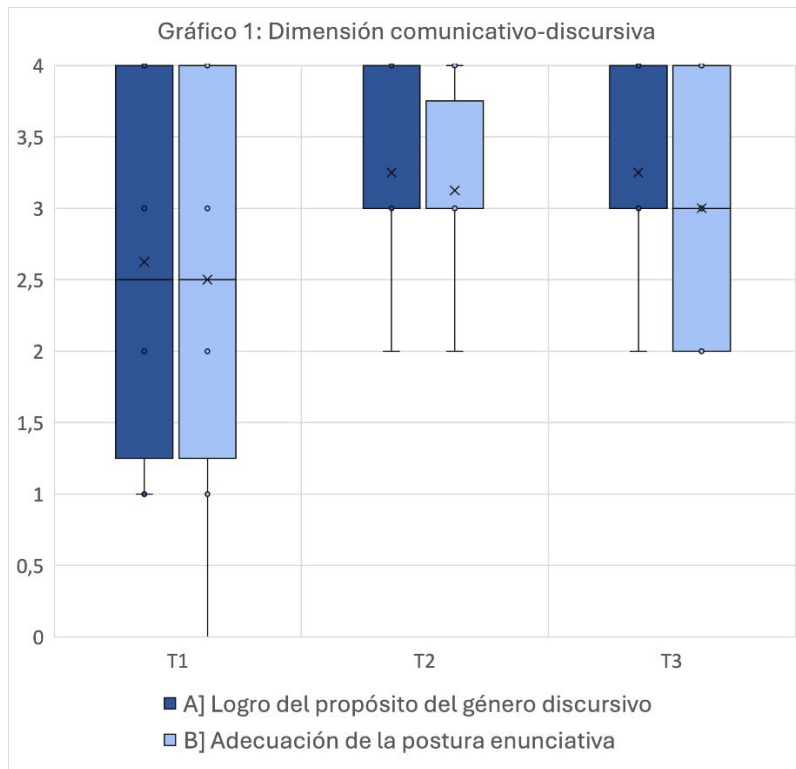


Gráfico 2. Dimensión textual



En el *Gráfico 1* se destaca la progresión ascendente entre la T1 hasta la T3 del criterio A] Logro del propósito comunicativo. Junto con ser unos de los desempeños más consolidados, es el criterio que presenta un mejor progreso

en su desempeño a lo largo de las experiencias de escritura: de la T1 a la T3 el cuartil central se concentra finalmente entre los puntajes 3-4, es decir, el mejor desempeño.

En el caso del criterio B] Adecuación a la postura enunciativa, es interesante identificar que, a pesar de que la media es baja, disminuyó paulatinamente el cuartil de menor desempeño. Si en T1 existían desempeños cuyo puntaje estaba entre 0 - 1, en la T3 existe una mejora, ya que dichos desempeños inferiores se encuentran entre los puntajes 2 - 2,5. En los siguientes fragmentos, se observa el avance en A] Logro del propósito comunicativo y en B] Adecuación a la postura enunciativa, comparar T1 y T3.

Tabla 5. Comparación del nivel de logro de la dimensión Comunicativo-discursiva en dos tareas

Tarea 1	Tarea 3
<p><u>compañeros hoy</u> les vengo a contar como fue la experiencia de mi liceo al momento de vuelta de clases, adelantando, fue difícil, como hacer q cientos de personas q estan acostumbradas a saludarse lo olviden de un dia para otro, esta la costumbre de saludarse de mano, [...] claro hasta el momento q todo este solucionado, asi q no desesperen [...]</p>	<p><u>hoy estamos</u> aqui en representación y para proteger a la población mas joven, al futuro del país, la cual a su temprana edad esta sufriendo en gran proporción por el uso de los filtros en redes sociales ¡al 42% de las personas entre 12 y 20 años las han acosado!, <u>declara</u> Ditch The Label ONG británica. Luego de esa terrible estadística, entiendo que lo mas lo mas lógico pareceria eliminar de todas las aplicaciones y para siempre estos filtros, [...]</p>

Si bien el primer fragmento posiciona una audiencia, no logra de manera coherente mantener la lógica apelativa del texto y construir una posición explícita sobre el tema, {a saber/esto es... }: el modelo educativo que se implementó en pandemia. Se remite más bien a expresar una perspectiva de las consecuencias de la pandemia, sin profundizar en sus efectos para el aprendizaje, esbozando una apelación a la audiencia. En cambio, en el fragmento de la Tarea 3, la agencia se constituye a partir tanto de la situación comunicativa de discusión parlamentaria, como de la incorporación de otras voces (fuentes) que respaldan su opinión. Además, utiliza marcadores de cautela epistémica para construir un contraargumento (que la eliminación de los filtros *no solucionaría* el problema). Así, el/la escritor/a despliega una mayor cantidad de recursos para relacionarse con los puntos de vista que presenta y resolver con éxito el desafío comunicativo.

Respecto de las otras dimensiones, en el *Gráfico 2* se aprecia el caso del criterio C] Unidad del texto. Su evolución es similar al criterio A]: una trayectoria ascendente de mejoría en tanto el cuartil central de estudiantes comienza disperso en la T1, pero logra concentrarse en los niveles 3 a 3,75 en la T3. Por otro lado, se evidencia que el criterio D] no logra una mejoría ni progresa a lo largo del tiempo; por el contrario, se

mantiene estático durante las 3 tareas en un desempeño medio bajo (2-3), logrando una leve mejoría en el cuartil mayor en el caso de T3. En la *Tabla 6*, se ejemplifica con dos fragmentos que logran un desempeño bajo en esta dimensión, ya que hay poca presencia de marcadores organizacionales, por lo que aparecen reiteraciones que impiden la progresión de las ideas.

Tabla 6. Comparación del nivel de logro de la dimensión textual en dos tareas

Tarea 1	Tarea 3
<p>Como todos ustedes ya saben hemos tenido muchas dificultades en relacion a la pandemia, por lo que se tomaron medidas, una son las clases a distancia, y que en mi caso y en otros mas han habido muchos problemas en relación con la conexión, además de haber personas con escasos recursos y por esto no se han mantenido muy en contacto con los profesores, por lo que no hemos tenido un aprendizaje profundo [...]</p>	<p>Primero que nada quiero aclarar que no estoy de acuerdo con la nueva ley que se esta proponiendo para dar solución al problema_quiero mencionar y destacar que hoy en día nuestra sociedad depende de la conectividad. Y las personas que usan las app de retoques son personas que encontraron como típs que lo volvieron como parte de su vida [...]</p> <p>Según los estudios que se han mostrado son impactantes pero hay que darnos cuenta que la solución que propone no solucionara el problema [...]</p>

Gráfico 3. Dimensión gramatical

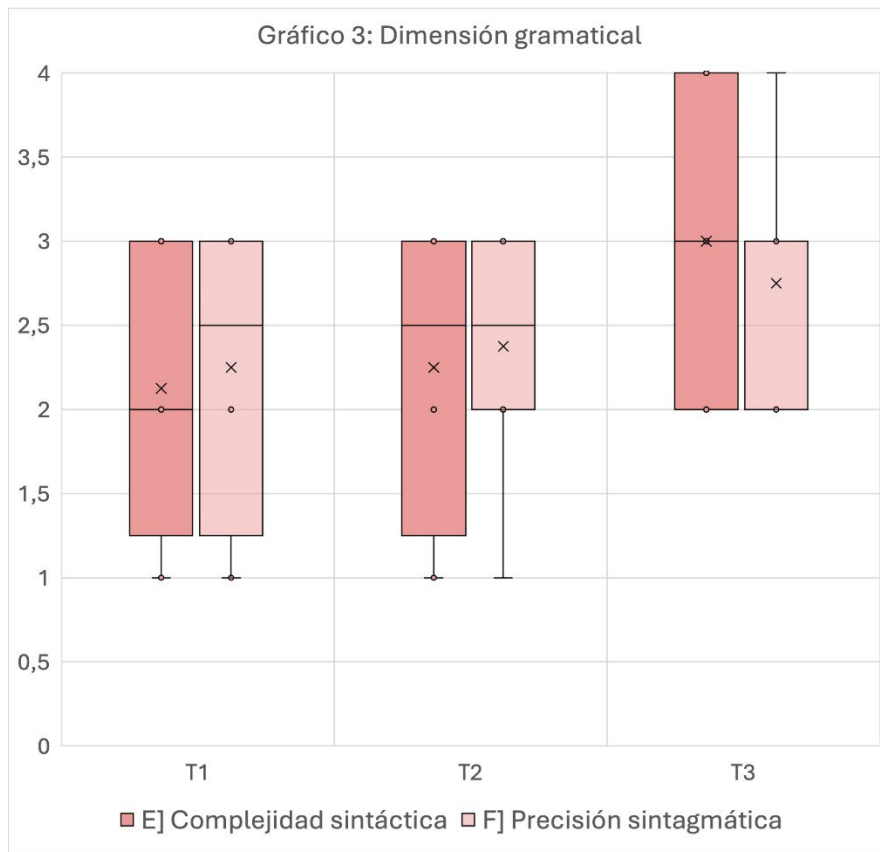
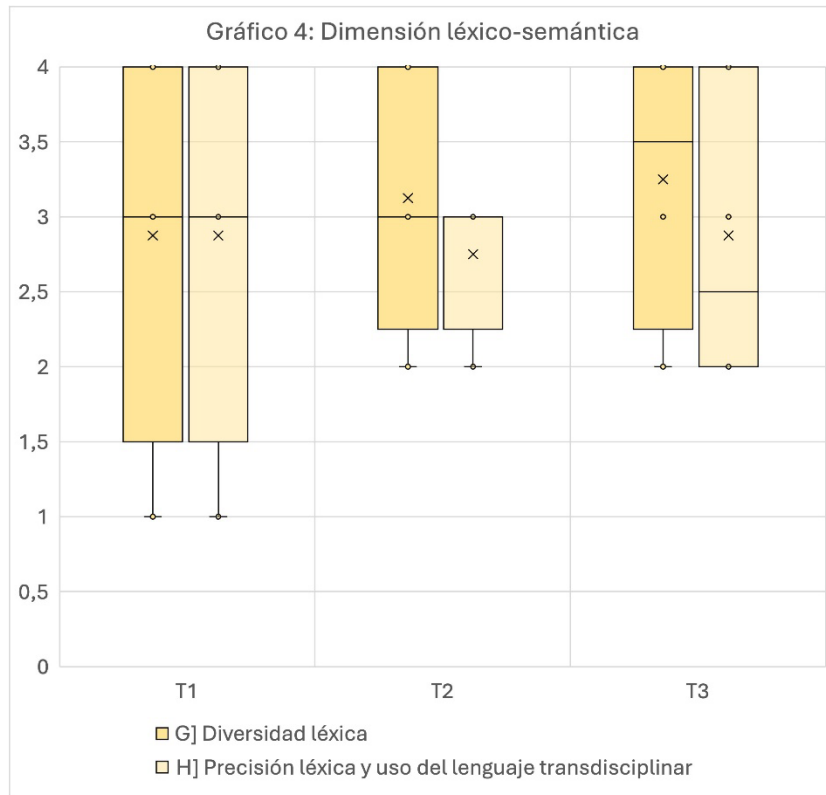


Gráfico 4. Dimensión léxico-semántica



En el *Gráfico 3*, se destaca una mejora paulatina en el criterio E] Complejidad sintáctica, ya que al desagregar por tarea se percibe un progreso en los desempeños. Aunque este criterio tiene la media más baja, logra progresar considerablemente desde la T1 a la T3. La mejora en este criterio se presenta en la T3, dado que el cuartil del desempeño medio amplía su rango hasta el nivel 3,5, dando a entender que existe una dispersión de datos en tanto más estudiantes lograron mayor logro en este criterio, pero sin que esta mejoría sea transversal en el grupo de estudiantes. En el caso del criterio F] Precisión sintagmática, el progreso es menor, pues los desempeños centrales siguen estando por debajo de los 3 puntos de logro; por lo que se constata que es uno de los criterios que alcanza menores desempeños y presenta solo una leve mejoría en el tiempo (nivel medio - medio bajo de logro). En la *Tabla 7*, se aprecia un ejemplo de bajo desempeño en esta dimensión, en que predomina el uso de oraciones yuxtapuestas y coordinadas aditivas que afectan moderadamente la argumentación, ya que se requieren de procesos inferenciales para reestablecer las relaciones lógico-semánticas internas.

El caso del criterio H] Precisión léxica y uso del lenguaje transdisciplinar (*Gráfico 4*) también se observa que este criterio posee una dispersión en los desempeños: en las T1 y T2 existen desempeños en todos los niveles (desde 1 a 4), lo que implica que las y los estudiantes presentan una apropiación heterogénea del lenguaje transdisciplinar. En la T3 se observa, en cambio, una mejora, ya que el cuartil más bajo sube de 1-2 a 2-2,5. Es decir, existe un leve progreso en el cuartil más descendido en este criterio. En el ejemplo de la *Tabla 7*, se observa un desempeño en la

media (nivel bajo) donde aparecen variadas reiteraciones en el uso de ciertas palabras, lo que da cuenta de la necesidad de ampliar el uso léxico en la producción textual.

Tabla 7. Ejemplos de producción de la media de desempeños, en las dimensiones Gramatical y Léxico-semántica

Tarea 3	Tarea 3
Dimensión gramatical: bajo nivel de desempeño	Dimensión léxico-semántica medio-bajo: nivel de desempeño
Deberíamos tomar medidas pero no extremas, hay que ir despacio, mi idea es ir eliminando de apoco los filtros y poco a poco la gente va a usar menos los filtros y se va a ver cada vez mas en el espejo. Ademas hay que hacerles ver que no necesitan filtros para verse bien porque todos son hermosos como son, y que no hay que seguir un estereotipo para que los acepten [...]	[...] hay que darnos cuenta que la solución que propone no solucionara el problema. Si se llega a aprobar esta ley lo que haremos sera dificultad aun mas la vida de las personas que viven en constante conectividad . Las apps de retoques que dan belleza se hicieron con un fin especial ayudar a las personas que corren de sociabilidad o de autoestima ya que hoy en día nuestra sociedad es mas conectividad que sociabilidad [...]

DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación fue determinar la trayectoria de desempeño respecto a las habilidades del lenguaje transdisciplinar en producciones argumentativas escritas por estudiantes de último año de secundaria. En esta investigación, el uso de una rúbrica analítica tiene la ventaja de presentar información desagregada sobre los aspectos tanto globales como específicos que se deben enseñar para mejorar el cumplimiento de los propósitos comunicativos relacionados con la argumentación. Por tanto, estos resultados son un aporte para las prácticas de enseñanza de estos géneros discursivos en las aulas de estudiantes secundarios.

En relación con los hallazgos más relevantes, se destaca que el criterio que más se consolidó a lo largo de las tres tareas fue la dimensión Comunicativo-discursiva, y en particular, el criterio A] Logro del propósito comunicativo. En esta misma línea, la investigación de Arancibia y Retamal (2022), también da cuenta de la relevancia del desarrollo de la adecuación de la situación comunicativa en la escritura argumentativa, a partir de una secuencia didáctica cuyo género discursivo era la carta de opinión en estudiantes de 5º grado. De este modo, un avance importante en la trayectoria y en la evaluación de las producciones escritas apunta a consolidar esta dimensión que pareciera decidora, ya que mediante este criterio se logra (o no) cumplir con el propósito comunicativo propuesto. Estos hallazgos muestran la necesidad de realizar estudios longitudinales, que permitan analizar en profundidad esta

dimensión en la trayectoria escolar y cómo este criterio se mantiene pese al progresivo aumento de las demandas de los géneros discursivos.

La consolidación de la dimensión Comunicativo-discursiva por sobre las otras podría vincularse con la naturaleza de las tareas que los estudiantes tuvieron que resolver, cuyas coordenadas de escritura interpelan al escritor/a y lo exhortan a situarse en la situación comunicativa para desarrollar su texto. En efecto, las tres tareas plantean una controversia relacionada con la comunidad del hablante, cuya toma de postura implicaba tanto la consideración de la audiencia como del contexto de enunciación; por tanto, se conciben como géneros con propósitos argumentativos alojados en prácticas sociales auténticas como lo es el discurso público y la carta abierta. A partir de esta hipótesis, se abre una línea de investigación necesaria que sea capaz de comparar de qué manera la resolución de tareas auténticas de escritura tiene un mayor impacto en la apropiación de los géneros discursivos, comparado con tareas de escritura rutinarias o tradicionales que no movilizan a las y los estudiantes a encontrar el sentido de audiencia y, por tanto, a adecuar sus textos a lo que necesitan sus lectores (Carlino, 2003). Ahora bien, la trayectoria de los desempeños analizados en este estudio muestra que, a partir de estas tareas de escritura, las y los estudiantes son capaces de desarrollar una mayor conciencia de la audiencia, y, por lo tanto, sería una estrategia óptima para la enseñanza de estos géneros desde un enfoque comunicativo y funcional.

En esta línea, las tareas auténticas de géneros discursivos con propósitos argumentativos permitirían la toma de conciencia de una voz que propone una perspectiva sobre la realidad y, por lo tanto, el desarrollo de la agencia. Esto se relaciona con los progresos hallados en la dimensión Comunicativo-discursiva, anteriormente descritos. De esta manera, las y los estudiantes que escriben en la escuela reflexionan sobre sus identidades y sobre el poder que el lenguaje tiene en la construcción de sus textos. Así, los y las estudiantes podrán conciliar sus diversas identidades en conjunto con las exigencias propias de los discursos académicos y de construcción del conocimiento (Zavala, 2019). Ahora bien, el modelo de escritura implementado no se centra en la enseñanza explícita de recursos lingüísticos y discursivos. A partir de estos resultados, en particular sobre la dimensión léxico-semántica y del uso del lenguaje transdisciplinar, pareciera relevante incorporar una reflexión explícita y sistemática del metalenguaje y de la conciencia metalingüística (Hugo & Meneses, 2022) —aspectos que se pueden trabajar mediante esta rúbrica— con el objetivo de que las y los estudiantes se puedan posicionar en el mundo de acuerdo con los desafíos lingüísticos y discursivos que deberán enfrentar para poder desplegar con mayor potencia sus propias identidades y creencias (Phillips Galloway et al., 2019).

En relación con el desarrollo del vocabulario transdisciplinar, los desempeños aparecen incipientes en torno a la incorporación de léxico especializado, ya que los resultados son heterogéneos y dispersos y solo hay un leve progreso, pero no aumenta ni se consolida durante las tareas. Estos hallazgos se condicen con Figueroa et al. (2020), dado que los estudiantes del perfil emergente tienen mayores probabilidades de presentar vocabulario temático (semejante

al cotidiano y de uso recurrente) y menor probabilidad de usar recursos de vocabulario transdisciplinar y de nominalizaciones, los recursos más complejos y sofisticados de la lengua.

La dimensión gramatical y el uso de marcadores organizacionales aparecen como los desempeños más incipientes y que no logran progresar a lo largo del tiempo. Esto invitaría a problematizar cómo ciertas estructuras y estrategias gramaticales siguen estando menos presentes y se identifican como un desafío para el estudiantado aún en esta etapa final de escolaridad. Por tanto, esta dimensión sigue siendo un desafío para el aprendizaje escolar, por lo que se le debiera prestar mayor atención en la enseñanza.

Finalmente, esta propuesta da cuenta de la necesidad de continuar indagando en los desempeños escritos mediante los distintos géneros discursivos que el currículum escolar contempla. Con todo, este estudio tiene algunas limitaciones. En primer lugar, el corpus es restringido, por lo que el desafío es ampliar la muestra de los textos analizados. En segundo lugar, la rúbrica adaptada no pasó por un proceso de validación psicométrica, por lo que es recomendable que este instrumento se someta a un proceso de tal naturaleza. Por último, este estudio no utilizó la rúbrica como un insumo para mejorar la enseñanza de la escritura, pues solo se limitó a evaluar los textos una vez que fueron producidos. En este sentido, es necesario que se planteen intervenciones en las aulas que utilicen diferentes andamios, como la rúbrica aquí propuesta, para que los hallazgos tengan mayor relevancia en el campo de la investigación sobre la escritura. Pese a estas limitaciones, este trabajo permite la identificación de los recursos lingüísticos y discursivos transdisciplinarios que despliegan los y las estudiantes del último año escolar en la escritura de diversos géneros discursivos que tienen como propósito la persuasión, a partir del análisis de los desempeños mediante el uso de una rúbrica. En base a los hallazgos de cada dimensión sobre las habilidades transdisciplinarias de lenguaje, se proponen las siguientes consideraciones para la enseñanza.

- a) **Dimensión Comunicativo-discursiva:** se sugiere que las tareas de escritura consideren de manera explícita los propósitos y las audiencias, y a su vez que se desarrolle una reflexión metalingüística sobre sus características. Además, se requiere una enseñanza intencionada de los marcadores deónticos y epistémicos entendido como un recurso gramatical (Phillips Galloway et al., 2019) a la hora de construir argumentos. De manera concreta, las actividades podrían apuntar a relevar las voces en los textos y el nivel de certeza, cercanía o distanciamiento con que se construyen los argumentos, modalizando la manera en que el escritor se constituye como una voz.
- b) **Dimensión textual:** se sugiere poner atención en la construcción de relaciones lógico-semánticas que se producen en los textos, ya que este criterio fue uno de los más incipientes en la presente investigación. El desafío estaría, por tanto, en andamiar de manera específica el uso de diversos marcadores organizacionales que permiten reconocer las relaciones lógico-semánticas internas. Esto, a partir de una reflexión permanente sobre el efecto de sentido que tiene las elecciones léxicas, gramaticales y discursivas que

aparecen en sus producciones escritas y de qué manera se construyen los significados en los textos a partir de estas elecciones lingüísticas (Myhill et al., 2016).

- c) **Dimensión gramatical:** esta dimensión es la que presentó el menor logro, por ello, se requiere un acento en la enseñanza de la escritura a partir de la reflexión metalingüística que potencie específicamente la reflexión gramatical (Myhill et al., 2016) para potenciar la construcción de relaciones de subordinación más complejas, dejando de lado las relaciones únicamente copulativas o sumativas.
- d) **Dimensión léxico-semántica:** la heterogeneidad de los desempeños apunta a la necesidad que el docente movilice a las y los estudiantes para que se apropien de los recursos del lenguaje transdisciplinar mediante diversas estrategias para lograr mayor especificidad en los usos del lenguaje, al tomar conciencia sobre los usos cotidianos y académicos y sus efectos de sentido en la construcción del conocimiento (Hugo & Meneses, 2022).

En síntesis, utilizar rúbricas que analicen en detalle las habilidades lingüísticas transdisciplinarias permitirá analizar y poner atención en las dimensiones de la organización de la lengua donde hace falta potenciar y enriquecer en el proceso de aprendizaje. Así, es necesario avanzar en concebir a las y los estudiantes como sujetos activos en su aprendizaje y que se relacionen con las exigencias de los géneros discursivos con propósitos argumentativos como los aquí expuestos, no de manera reproductiva ni mecánica, sin que logren desplegar acciones para generar cambios en las representaciones sociales dominantes a partir de sus escrituras y que, por lo tanto, les permita construir y desarrollar su agencia sobre la construcción de los textos (Phillips Galloway et al., 2019).

REFERENCIAS:

- Alvarado, C., Saadati, F., & Millán, E. A. (2023). Desarrollando la escritura de estudiantes: El potencial de una metodología colaborativa basada en la resolución de problemas. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 143-166. <https://doi.org/10.6018/rie.517231>
- Andueza, A. (2016). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias. *Revista complutense de educación*. 27 (2, 2016), 653-668.
- Arancibia, B. & Retamal, C. (2022). ¿Volver a clases presenciales? Escritura de cartas de opinión con retroalimentación a través de comentarios escritos en octavo año básico. *Lenguas modernas*, (59), 105 – 131.
- Aravena, S., Figueroa, J., Quiroga, R., Hugo, E. (2016). Organización discursiva de dos géneros en estudiantes de tres niveles de escolaridad y diferentes grupos sociales. *Revista signos*, 49 (91), 168-191. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46918
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

- Bañales, G., López, N. A. V., Valladares, A. R., Amaro, E. G. P., & Zamarripa, B. S. R. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 24(2), 29-52.
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007-2016). *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56 (1), 59-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000100059>
- Basso, V. (2022). *Construcción y validación de una rúbrica para evaluar el dominio del lenguaje transdisciplinar productivo en explicaciones científicas escritas por estudiantes de cuarto año básico*. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/64366>
- Bazerman, Ch. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? En C. A. MacArthur, S. Graham, & Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-159). Guilford Press.
- Beers, S. & Nagy, W. (2009). Syntactic complexity as a predictor of adolescent writing quality: Which measures? Which genre? *Reading and Writing*, 22(2), 185-200. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9107-5>
- Cabello, P., Arriagada, S., & Felmer, P. (2021). Actividades de resolución de problemas matemáticos con apoyo de la serie animada Renata y los problemas en el contexto de la emergencia sanitaria SARS-Cov-2. *Calidad en la Educación*, (120 - 155). <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1034>
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 17.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420. <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/ZB8>
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). Sage Publications.
- Cruz, M. C. E. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein*, (30), 217-236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>
- Devitt, A. J. (2021). Genre for social action: Transforming worlds through genre awareness and action. *Genre in the climate debate*, 17-33.
- Figueroa, J., Chandía, E., & Meneses, A. (2018). Calidad de la escritura en explicaciones y argumentaciones: validación estructural de una rúbrica para medir desempeños. *Boletín de Lingüística*, 30(49-50), 43-67.
- Figueroa, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2020). Perfiles de escritores: calidad y recursos de lenguaje académico en ensayos escritos por estudiantes de 8o básico. *Cogency: Journal of Reasoning & Argumentation*, 12(1).

- Flores, M., van Weijen, D., Osorio, G., Palacios, M., & Rijlaarsdam, G. (2024). Teachers' Implementation of the Writing Curriculum in Grades 7-8 of Chilean Public Schools: A Multiple Case Study. *Written Communication*, 41(1), 37-69. <https://doi.org/10.1177/07410883231207628>
- Gómez, G., Sotomayor, C. Bedwell, P., Domínguez, A. & Jeldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Reading and Writing*, 29, 1317-1336. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9637-9>
- Hugo, E. & Meneses, A. (2022). Written metalinguistic reflections of 4th graders on scientific explanations: A bridge between conceptual, discursive, and lexicogrammatical dimensions. *Linguistics and Education*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101047>
- Larraín, A. & Singer, V. (2019). Habilidades de argumentación de estudiantes de educación básica subvencionada en Chile y su relación con variables socioeducativas. *Cogency, Journal of Reasoning and Argumentation*, 11 (1-2), 1-20. <https://doi.org/10.32995/cogency.v11i1-2.322>
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human development*, 43(6), 332-360. <https://doi.org/10.1159/000022695>
- Meneses, A., Hugo, E., Montenegro, M., Valenzuela, A., & Ruiz, M. (2018). Explicaciones científicas: propuestas para la enseñanza del lenguaje académico. *Boletín de Lingüística*, 30 (49-50), 134-157.
- Meneses, A., Montenegro, M., Acevedo, D., Figueroa, J., & Hugo, E. (2023). Cross-disciplinary language changes in 4th graders as a predictor of the quality of written scientific explanation| special issue. *Journal of Writing Research*. <https://doi.org/10.17239/jowr-2023.15.01.05>
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A., & Lines, H. (2016). *Essential primary grammar*. Maidengead Open University Press.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Padilla, C. (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de argumentación*, (20), 7-29. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.001>
- Phillips Galloway, E., Dobbs, C., Olivo, M., & Madigan, C. (2019). "You can...": An examination of language minoritized learners' development of metalanguage and agency as users of academic language within a multivocal instructional approach. *Linguistics and Education*, 50, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.01.002>
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Snow, C. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D, Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.

- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Reyes, N. A. Á., Bedwell, P., & Ferro, A. M. D. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein*, 34, 381-424. <https://doi.org/10.7764/onomazein.34.21>
- Taylor, K., Lawrence, J. Connor, C., & Snow, C. (2019). Cognitive and linguistic features of adolescent argumentative writing: Do connectives signal more complex reasoning? *Reading and Writing* 32, 983–1007.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54.
- Uccelli, P., Barr, C., Dobbs, C., Phillips Galloway, E., Meneses, A., & Sánchez, E. (2015). Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners. *Applied Psycholinguistics*, 36(5), 1077–1109. <https://doi.org/10.1017/S014271641400006X>
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

FINANCIAMIENTO

Este estudio se desarrolló para optar al grado de Magíster en la Universidad Alberto Hurtado. Se realizó gracias al apoyo de ANID/CONICYT, FONDECYT REGULAR 1200882 “Crecimiento y contribución del lenguaje académico en la calidad de explicaciones científicas producidas por estudiantes de 4º básico”.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen especialmente a Alejandra Meneses por su apoyo como IR del proyecto y por sus valiosas recomendaciones. Además, agradecen al programa PACE de la Universidad de Chile: a sus profesionales, a las comunidades educativas y a sus estudiantes. Este programa acompaña a estudiantes secundarios y en ese contexto se realizaron los talleres cuyas producciones se analizaron en esta investigación.

SOBRE LOS AUTORES:

Rodrigo Loyola Espinoza es profesor de enseñanza secundaria con mención en Lenguaje, Universidad de Chile. Magíster en Didáctica del Lenguaje, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Se ha especializado en la formación docente continua e inicial; y como asesor técnico en didáctica de la especialidad. Sus áreas de investigación son la didáctica de la escritura, formación docente continua, pedagogía teatral.

Javiera Figueroa Miralles es profesora de Lenguaje y Comunicación, Doctora en Educación. Actualmente es académica de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Chile; y dirige el Magíster en Didáctica del Lenguaje y la Literacidad en la misma casa de estudio. Sus temas de investigación se centran en la literacidad, el desarrollo del lenguaje, la escritura en contexto escolar y universitario, y la formación de profesores.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Loyola Espinoza, R. & Figueroa Miralles, J. (2025). Habilidades lingüísticas transdisciplinarias en producciones argumentativas escritas por estudiantes de último año de secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(3), 31-55. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.03>



ESCRITA ACADÊMICA E(M) SOFRIMENTO: ENTRELACES NARRATIVOS DE DOUTORANDA ACERCA DE SEU ESCREVER A TESE

ACADEMIC WRITING AND SUFFERING: NARRATIVE INTERWEAVINGS OF A DOCTORAL STUDENT ON
HER THESIS WRITING

Eliuse Silva | Universidade Estadual de Santa Cruz | eliusesilva@uesc.br *

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.04>

Recebido: 03-07-2024 | Aceito: 04-02-2025

RESUMO: Problematiza-se o escrever acadêmico, com foco na pessoa que escreve e sua experiência de bloqueio da escrita. Através de pesquisa qualitativa de cunho narrativo (Aragão, 2007; Barcelos, 2020; Telles, 1999), toma-se o relato de uma doutoranda, objetivando discutir entrelaces entre suas emoções e sua conjuntura no processo de construção da tese. O debate ampara-se na Biologia do Conhecer, de Maturana (1997, 2009), para desenvolver uma abordagem conjuntural do sofrimento vivenciado pela estudante durante a escrita e também em decorrência dessa. Consoante à narrativa, sustenta-se que a experiência de (não) escrita da tese, enquanto domínio de ação, foi modulada pelos entrelaçamentos dos dois domínios de existência da doutoranda, o da corporalidade e o das interações conjunturais, os quais provocaram um processo emocional de sofrimento, que fluiu em uma gradação de intensidade de maior para menor, permitindo à pesquisadora superar o bloqueio e principiar a escrita de sua tese.

PALAVRAS-CHAVE: Bloqueio da escrita acadêmica, emoções, conjuntura.

RESUMEN: Se problematiza la escritura académica, centrándose en la persona que escribe y su experiencia de bloqueo para escribir. A través de una investigación cualitativa de carácter narrativo (Aragão, 2007; Barcelos, 2020; Telles, 1999), se toma el relato de una doctoranda, con el objetivo de discutir entrelazamientos entre sus emociones y su coyuntura en el proceso de construcción de la tesis. El debate se ampara en La Biología del Conocimiento de Maturana (1997, 2009). Conforme a la narrativa, se sostiene que la experiencia de (no) escribir la tesis, en cuanto a dominio de acción, fue modulada por los entrelazamientos de dos dominios de existencia de la doctoranda, el de la corporalidad y el de las interacciones coyunturales, los cuales provocaron un proceso emocional de sufrimiento, que

**Para correspondência, contatar: Eliuse Silva (eliusesilva@uesc.br). UESC, Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho, CEP 45662-900. Ilhéus-Bahia.*

fluyó en una gradación de intensidad de mayor a menor, permitiendo a la investigadora, salir del bloqueo e iniciar la escritura de su tesis.

PALABRAS CLAVE: Bloqueo de escritura académica, emociones, coyuntura.

ABSTRACT: Academic writing is problematized, with a focus on the person who writes and their experience of writer's block. Through qualitative research of a narrative nature (Aragão, 2007; Barcelos, 2020; Telles, 1999), a doctoral student's account is examined, aiming to discuss the links between her emotions and her situation in the process of constructing her thesis. The discussion is framed by Maturana's Biology of Cognition (1997, 2009), which is used to develop a conjunctural approach to the suffering experienced by the student during and due to writing. The narrative suggests that the experience of (not) writing the thesis, as a domain of action, was influenced by the interplay between two domains of the doctoral student's existence: corporeality and conjunctural interactions. This interplay triggered an emotional process of suffering, which gradually diminished in intensity, eventually enabling the researcher to overcome writer's block and begin writing her thesis.

KEYWORDS: Academic writer's block, emotions, context.

O relógio parece correr uma maratona; é preciso escrever. Hora de colocar palavras no papel, mesmo daquele jeito, na rotação de quem não lembra a última vez em que dormiu tranquila uma noite inteira. Talvez possa escrever até o sono chegar e a escrita lhe ceder lugar. Senta-se na cadeira em frente à mesa de estudos: uma folha em branco, um lápis e um dicionário de sinônimos. A folha espera pela escrita. (Kroeff & Prudente, 2019, p. 153)

INTRODUÇÃO

Primariamente, convém esclarecer que o termo 'escrita' carrega uma ambiguidade: tanto pode significar o texto (produto final) quanto o processo (o escrever). Acerca do texto, estando inserida no ensino superior como docente, sei o quanto esse produto final tem seu valor neste espaço, seja nos aspectos burocráticos da autarquia, seja no âmbito do ensino. Nesse último âmbito, temos exemplo de que muitas avaliações e consequentes aprovações de estudantes dependem dela; sobretudo, os ritos de passagem de cada nível (graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*), com os tradicionais trabalhos de finalização de curso. No concernente a pós-graduanda(o)s *stricto sensu*, esses trabalhos simbolizam a culminância de um percurso de dedicação e a conquista do título de pesquisador(a), seja mestra(e) ou doutor(a) (Brambila, 2019).

Dada a importância do texto escrito para o universo acadêmico e em vista das (grandes) dificuldades que muita(o)s estudantes têm manifestado na redação desse texto, tem sido dada considerável atenção às peculiaridades dessas produções e, sobretudo, a seus modos de ensino-aprendizagem (Bovo, 2019; Daunay, 2020; De Moraes & Possamai,

2021; Fonseca, 2019; Mello & Rodrigues, 2021 ; Navarro, 2019 ; Paz, 2021; Valdés-León, 2021)¹. Somando-se a essas preocupações, encontramos também estudos voltados não para o texto e sim para as pessoas em seus processos de pesquisa e de escrita intelectual, seja em nível de graduação ou de pós-graduação, a exemplo de Lovato (2017); Brambila (2019); Kroeff e Prudente (2019); Rezende e Sallas (2019) e Cruz (2020).

Certamente, a lista de pesquisas que pensam como as pessoas vivenciam seus trajetos de produção do texto acadêmico é bem maior do que a apresentada acima. Entretanto, em comparação ao número de pesquisas que pensam o texto, ainda é bem menor (Cruz, 2018), sendo ainda mais restrito se olharmos para o campo de investigação das linguagens. Por isso, o propósito deste artigo é expandir, no escopo da Linguística Aplicada, o entendimento de como pós-graduanda(o)s vivenciam seus processos de escrever, tendo por amparo uma abordagem que considere os entrelaçamentos de aspectos contextuais e emocionais. Para tanto, recorro à *Biologia do Conhecer*, de Humberto Maturana (1997; 2009; Maturana & Varela, 2001), como ponto de partida para as reflexões. Procuo alcançar uma perspectiva mais ampla, tal como propõe Brambila (2019,), ao sugerir que as discussões “alcancem a vida dos sujeitos que vivenciam esta etapa de trabalho e aprendizagem.” (p. 793)

Assim, como um recorte de minha pesquisa doutoral em curso, procuro, neste artigo, problematizar o processo de escrita acadêmica, especificamente o bloqueio dessa escrita, questionando como o escrever da tese de uma doutoranda, em particular, se entrelaça com sua conjuntura e seu fluxo de emoções. Em outras palavras, o objetivo central é, detendo-me na narrativa dessa pesquisadora em formação, discutir como a escrita de sua pesquisa é impactada por seu contexto² e suas emoções, buscando observar o que a narrativa aponta como causas do bloqueio que ela vivencia no seu escrever. Para tanto, analiso, a partir de diversos autores, os seguintes grupos de contexto: social pandêmico (Crepaldi et al., 2020; Garcia & Maximino, 2020; Lipp & Lipp, 2022; Nascimento Melo et al., 2024), profissional (Calderari et al., 2022; Fiuza Fialho & Neves, 2022), familiar (Azeredo, 2010; Yoshimura & Rodrigues, 2023), acadêmico (Brambila, 2019; Cruz, 2020; Kroeff e Prudente, 2019; Lovato, 2017; ; Rezende e Sallas, 2019) e pessoal (Crepaldi et al., 2020; Ribeiro & Salgueiro, 2024).

Tal estudo apresenta dupla relevância para acadêmica(o)s, seja da perspectiva de quem experienciou/experencia o processo estudado, seja da perspectiva de quem o estuda. Da primeira perspectiva, com o narrar, foi possibilitado à doutoranda em foco refletir sobre si, sua experiência científica e seu conhecimento pessoal prático, disparando um processo de autoconhecimento e autoeducação, como uma atividade emancipadora e transformadora. De nossa parte como pesquisadora(e)s, houve/há a escuta da história, como forma de fazer ecoar uma voz enquanto representante de tantas outras vozes (silenciadas) de doutoranda(o)s que vivenciam o travamento da escrita e reconhecer que muitas questões tratadas como da ordem de uma individualidade são abrangentes a uma

¹ Para exemplificação e sem a pretensão de um trabalho exaustivo, cito alguns dos estudos mais recentes.

² No desenrolar desse artigo, uso os termos ‘conjuntura’, ‘contexto’ e ‘meio’ como equivalentes semanticamente, embora o teórico que fundamenta este estudo, Humberto Maturana, use apenas o termo ‘meio’.

coletividade (Cruz, 2020; Lovato, 2017; Rezende & Sallas, 2019), pois, o bloqueio é um processo “mais comum do que o imaginado e menos admitido do que o necessário” (Cruz, 2020, p. 9).

Por seu enfoque, esta é uma pesquisa qualitativa de cunho narrativo, nos moldes desenvolvidos pela Linguística Aplicada (Aragão, 2007; Barcelos, 2020; Telles, 1999), que dialoga, como já dito, com aspectos da Biologia do Conhecer, teoria desenvolvida por Humberto Maturana (1997; 2009; Maturana & Varela, 2001; Maturana & Verden-Zöller, 2004). Seguindo esse viés, o artigo se estrutura da seguinte forma: na próxima seção, apresento noções basilares do modelo de pesquisa narrativa tomado, ou seja, apresento o delineamento metodológico, para dar sustentação à exposição, logo em seguida, da narrativa em estudo, por entender que tal narrativa é o coração dessa proposta investigativa; na seção posterior, analiso-a de maneira fundamentada, finalizando com as considerações levantadas.

Tendo em vista que a narrativa desempenha simultaneamente o papel de fenômeno estudado e método, além de ser construída por meio de um diálogo entre a participante e esta pesquisadora, opto por utilizar uma linguagem em primeira pessoa. Essa escolha evita um distanciamento do fenômeno em estudo e promove uma abordagem mais autêntica para tratar do entrelace entre contexto e emoção.

A DERIVA DE UMA TESE: DA ESTAGNAÇÃO AO MOVIMENTO

Por que a narrativa é o coração desse estudo? Em linhas gerais, qual o seu papel? Entendo que nossas mentes estão continuamente narrando, construindo significações, reconfigurando ou criando episódios e lhes dando sentido. O experienciar da vida se converte em histórias que contamos aos demais e a nós mesma(o)s recorrentemente. Com elas e por elas, vamos nos modelando e conseqüentemente modelando à humanidade; destarte, são “narrativa[s] coletiva[s] enraizada[s] que influencia[m] muitas ações (e falta de ações), emoções” (Barcelos, 2020, p. 20). É bem essa influência de ações e emoções que analiso adiante.

Compreendendo, então, a narrativa como caminho de conhecimento e de estudo, tomo a pesquisa narrativa (PN) como modalidade de investigação já consolidada na área de formação de professores e de Linguística Aplicada (Aragão, 2007; Barcelos, 2020; Telles, 1999), para pensar a formação de pesquisadores – especificamente, de uma doutoranda. Tal como os estudos de Telles, Aragón e Barcelos, esta investigação segue na linha dos canadenses Clandinin e Connelly (2000), cuja perspectiva teórico-metodológica permite coadunar fenômeno e método, na medida em que o interesse é a experiência e essa é expressa e construída no/com o narrar; ou seja, na medida em que se promove o narrar, para na narrativa e por meio dela significar a experiência – no caso deste estudo, a experiência do escrever. Em outras palavras, o narrar é uma forma de significar experiências e simultaneamente uma experiência do significar.

Tendo esse fundamento, a pesquisa mais ampla contou com seis participantes em formação doutoral, sendo aqui selecionada a narrativa da doutoranda de cognome Lucia, cujo relato melhor se ajusta ao tema discutido nesse artigo

– a correlação bloqueio da escrita acadêmica e sofrimento. Os mecanismos que permitiram a produção da narrativa foram pensados como dispositivos de autorreflexão, sendo em distintos formatos: (i) conversa interativa entre participante e pesquisadora, (ii) círculos de conversa entre todos os participantes e pesquisadora; e (iii) produções escritas e orais da participante³. Esses mecanismos geraram, num percurso de quatro meses, oito momentos narrativos, que representarei com o ‘N’ (significando narrativa), adicionando o número relativo a cada momento, por exemplo ‘N1’ (momento narrativo 1).

Com esse delineamento, o narrar promoveu à participante a oportunidade de refletir sobre aspectos de sua história de escrita da tese. Tal como os processos de assessorias acadêmicas analisados por Rezende e Sallas (2019), os momentos narrativos desta pesquisa permitiram a Lucia escutar-se e simultaneamente conectar-se com suas próprias emoções, enquanto narrava; assim, pode melhor se compreender, aprender com a própria história e também oferecer-nos ensinamentos. Por meu turno, a pesquisa realizada me permitiu a escuta de como Lucia trilhou seus caminhos de pesquisa e escrita, possibilitando-me interpretar quais significados ela elaborou sobre suas relações com seu contexto e como esses significados, em correlação com seus fluxos emocionais, impactaram a escrita de sua tese.

Nessa dinâmica de escuta, para desenvolver a análise, procurei resgatar os aspectos que se mostraram mais proeminentes na reflexão que a doutoranda fez sobre as razões de seu travamento na escrita. Desse modo, em um movimento êmico-ético (Aragão, 2007) e em coparceria com os demais participantes, pude realizar um trabalho colaborativo de negociação de sentidos entre o que a própria doutoranda relatou sobre sua experiência (perspectiva êmica) e o relato que, a partir daí, construí e analisei (perspectiva ética).

É essa narrativa polifônica, resultante desse movimento, que apresento agora:

Lucia, mulher de sonhos e esperança, escolheu esse nome fictício porque remete à ‘luz’. Oriunda de classe social de baixa renda, filha de pais analfabetos, mãe de filha e filho adolescentes, casada, professora, foi uma “doutoranda da pandemia”, tendo ingressado no doutorado em março de 2020. Pensa/sente a escrita como uma forma de expressão, por isso sempre se apropriou dela em crônicas, poemas, diários, ensaios, textos acadêmicos, como uma forma de liberação de suas angústias. Nos seus primeiros textos acadêmicos, ainda na graduação, o escrever foi um processo fluido, ainda que tivesse resistências com as peculiaridades desse texto. Disse ela que já redigiu “artigos acadêmicos em tempo recorde” (N6) e que “já aconteceu no mestrado de [...] escrever um artigo de um dia para outro, para poder fazer a entrega” (N7).

³ Todas as produções orais foram transcritas atendendo a padrões normativos do texto escrito, sendo que usei as reticências sem colchetes para indiciar uma pausa mais longa na fala e comentários meus entre colchetes, em itálico, para fazer esclarecimentos que entendi serem necessários.

Porém, segundo Lucia relatou, repentinamente se viu bloqueada, com “uma sensação esquisita, estranha, dolorosa” (N6). Seu doutoramento foi um processo angustiante de bloqueio, que não se deu com a escrita em geral, apenas “com o processo da escrita do texto do doutorado” (N1), no qual se viu tomada pela procrastinação, seu maior desafio diário. Se sentia pressionada pelo tempo que avançava e a tela do computador continuava em branco, fazendo aflorar muitas emoções: “essa pressão que me causa ansiedade, medo de não dar conta, uma insuficiência, [...] tanta coisa que eu sinto. [...] medo do fracasso, medo de não cumprir o que eu preciso cumprir. Eu acho que o medo, esse desespero, é a minha principal dificuldade. Eu tenho medo, mas é um medo que muitas vezes me paralisa” (N8).

Ao refletir sobre seu processo, Lucia reconheceu alguns fatores conjunturais para seu quadro de bloqueio na escrita da tese, enquanto lutava para não se culpar: “eu fico às vezes no meu exercício de não me cobrar tanto, porque a gente quase sempre se culpa por esses processos que não deram certo. E depois eu tenho que me lembrar que eu não consegui licença [*afastamento do trabalho para se dedicar exclusivamente ao doutorado*], que eu estou trabalhando, que eu estou me deslocando para trabalhar, que eu tenho dois filhos, que eu tenho uma casa, que eu passei por todos esses sofrimentos aí de luto [*decorrentes da pandemia*] e que não foi fácil, que não tem sido ainda, é um processo que demora. É isso!” (N1). Ela destacou que sua mãe faleceu enquanto assistia a uma aula remota do doutorado e que posteriormente um tio seu faleceu; destacou ainda: “eu não sou só a estudante, sou a professora, sou a mãe, a esposa, a pessoa, a filha... Então eu acabo tendo todas essas variáveis que afetam a minha escrita” (N4).

Já que não havia conseguido licença do trabalho, intencionava aproveitar os períodos de férias em janeiro, para avançar em sua pesquisa. Entretanto, em janeiro de 2021, sua mãe faleceu. Essa situação a impediu de manter foco nos estudos; em janeiro de 2022, ela e a família adoeceram de Chikungunya e ainda enfrentaram enchentes na região onde moravam. Já em janeiro de 2023, ano de se qualificar, vivenciou uma grande crise de depressão. Consoante narrou: “Janeiro [*de 2023*] foi o tempo que me sobrou para escrever... Eu não consegui escrever, mas eu não me desobriguei. Eu tive um janeiro tenso, porque quando eu abri esse computador aqui, eu salvei o arquivo ‘texto da qualificação’. Sabe o que é não sair uma palavra sequer? Eu senti náuseas, ânsia de vômito, dor de cabeça... para cessar aquele desconforto, eu tinha que baixar a tela... baixava a tela e me culpava depois [...]. E essa culpa ficava o tempo todo [...]. E janeiro foi passando e à medida em que o tempo ia passando, mais sofrimento, mais agonia, mais estresse, mais ansiedade” (N1). E assim, sentindo-se muito cansada, muito sobrecarregada, por não ter tido tempo de descanso, não conseguiu redigir seu texto, pois, conforme sinalizou, “para a escrita, você precisa ter o mínimo de tranquilidade, porque parir um texto não é um processo fácil” (N1).

A angústia de Lucia em não ter conseguido aproveitar o janeiro de 2023 para desenvolver seu texto da qualificação só aliviou quando mandou um áudio para seu orientador, esclarecendo seu quadro de travamento, ou seja, quando desabafou sobre o que estava sentindo e recebeu dele guarida. Declarou ela: “o meu orientador neste momento tem sido, de fato, um parceiro, alguém que acolheu as minhas angústias, as minhas emoções, os meus medos, a procrastinação, os lutos. [...] Então eu tenho meu orientador como alguém que me acolheu, que me deu o suporte e que está de alguma maneira como meu parceiro neste processo” (N7).

Além dos aspectos conjunturais apontados, Lucia ressaltou também como um fator de “travamento da pesquisa” (N2) a carência de paixão por seu objeto de estudo, visto ter mudado, no decurso do doutorado, a configuração do que havia proposto pesquisar inicialmente. Enveredar por um caminho teórico desconhecido, provocou-lhe insegurança para tratar de uma nova abordagem “e essa insegurança talvez [fosse] uma das respostas para o [seu] bloqueio” (N4). Como ela afirmou: “venci a etapa da pesquisa de campo e não consegui mais acessar o material produzido por um tempo, porque era gatilho de sofrimento. Resisti muito” (N6).

Outro aspecto reconhecido por Lucia, que lhe gerou “crises de ansiedade e noites insones” (N6), foi a crença em um ideal de texto acadêmico o qual não conseguia alcançar em sua produção. Ela afirmou: “esqueci-me de que produzir texto é um processo, que há um rito individual, que há necessidade de um repertório, que nunca está pronto, sempre é possível refacção. Desconsidere tudo isso por incrível que pareça. Quis parir um texto maravilhoso na primeira produção” (N6); “eu sempre fico tendo como parâmetro um texto ideal que eu não sei qual é, mas que eu fico nessa busca, eu fico nessa busca desse texto que não chega... e aí eu não durmo, eu deito e a cabeça fica a mil, e aí eu não consigo escrever” (N1).

Relacionado a essa crença em uma produção “ideal” estava o crivo de seu primeiro interlocutor, o orientador, e posteriormente da banca. Essa expectativa criada por Lucia engatinhou-lhe um medo paralisante, conforme descreveu: “eu fui logo criando esse monte de problemas na minha cabeça” (N4); “tive muito medo de não produzir a contento e de gerar uma quebra de expectativa. O medo me paralisou” (N6); “houve um momento lá no mestrado que [...] eu estava sendo cobrada dessa produção que eu não estava dando conta... escrever a contento, porque tem o interlocutor, você não sabe direito quais são os critérios que passam pela cabeça desse orientador. Então você escreve, acha que escreveu um texto bacana, mas aí, ele é devolvido assim: ‘Não, não é por aí... essa escrita tá muito assim assada’” (N1); “eu penso que é um problema sério o fato de você não ter uma convergência com o que o seu orientador quer, [e o] que você também [...] quer pesquisar” (N4).

Para além das cobranças da academia, nas figuras do orientador e da banca, Lucia percebeu em si um mecanismo intenso de autoexigências: “rascunhei várias e falei ‘não, isso aqui não tá bom, não, não gostei não... acho que esse título ficou péssimo’” (N1). Aquilo que ela estava considerando rigidez da universidade era um entrave para seu escrever: “eu sempre tive dificuldade de me adequar a esse modelo de textos, de gêneros acadêmicos, que a academia cobra da gente... para mim sempre foi muito sofrível me adequar a isso” (N1).

Apesar de todo esse cenário, em um dado momento, Lucia saiu da estagnação para o movimento, “como se nesse percurso, tivesse acontecido algo que virasse a chave” (N7) – mas que ela não soube descrever o que era. Ela começou a pensar a sua escrita, a organizá-la minimamente e, então, quando a principiou, “foi um texto parido, regado a lágrimas, choro. [...] não sabia se escrevia ou se chorava [(risos)]” (N7), sofreu “muito por não estar conseguindo escrever e destravar foi tão sofrido quanto” (N6). E algo que ela fez por si foi “não [se] culpar por não ter usado esse tempo todo que passou” (N7). Lucia expressou felicidade por ter reengrenado sua pesquisa, mostrando-se curiosa e desejosa de “materializar isso no texto” (N4), embora a procrastinação continuasse um desafio a ser vencido a cada dia. Compreendeu ser de sua responsabilidade concluir o que iniciou, tendo a consciência “de que foi como deu pra ser” (N6).

Por esse seu caminhar, Lucia encarou seu processo de escrita da tese como “doloroso, muito doloroso” (N6), mas, até o momento de produção dessa narrativa, havia já passado a se olhar “com mais amorosidade” (N7), deixando de se cobrar tanto e passando a respeitar melhor o próprio ritmo. Segundo disse: “quando eu percebia que não estava dando, [...] eu fechava o notebook e ia fazer outra coisa. Então eu me respeitei, embora eu continuasse angustiada por não estar escrevendo, mas eu me respeitei, eu não me violentei” (N7). Com o fluir do principiar de sua escrita, declarou: “estou com vontade dessa escrita, estou com desejo dessa escrita. Eu quero ver o corpo disso lá no final (N7). E assim, se pôs em estado celebrativo não só por “cada parágrafo escrito” (N6), como também, em suas palavras: “celebro ainda a repercussão que a minha escrita pode causar nos meus interlocutores. Celebro a contribuição que farei na ciência e na educação básica. Celebro a minha resistência e resiliência no percurso da escrita” (N6).

Esse foi o percurso de escrita de Lucia, cujo desfecho não foi narrado, mas que deixou acesa a esperança dessa doutoranda.

ENTRELAÇAMENTOS EMOCIONAIS-CONJUNTURAIS DO ESCREVER: REFLETINDO COM/SOBRE A NARRATIVA

Como dito anteriormente, a tecitura do relato acima foi promovida pela dinâmica êmico-ética que estabeleceu o diálogo entre as significações construídas por Lucia e aquelas construídas por mim, como pesquisadora, tal como

sustenta a pesquisa narrativa nos moldes aqui seguidos (Aragão, 2007; Barcelos, 2020; Clandinin & Connelly, 2000; Telles, 1999).

Para a análise desse relato, mais uma vez me amparo nessa dinâmica, buscando na narrativa os pontos mais relevantes acerca dos entrelaçamentos entre as emoções de Lucia e sua conjuntura, que impactaram a redação de sua tese. Assim, busco discutir os aspectos mais proeminentes relacionados ao travamento de Lucia em seu processo de escrita. Relembro, de antemão, que a narrativa não contempla a finalização da tese e do doutorado e sim os primeiros esboços da produção, considerando desde o ingresso de Lucia no curso, em 2020, até 2023, quando a presente pesquisa foi desenvolvida, entre os meses de março a junho. Isso quer dizer que o relato não narra se Lucia concluiu seu texto ou se novamente vivenciou o bloqueio.

De início, Lucia narrou compreender a escrita como um espaço de autoexpressão e liberação de angústias. Mas quando se percebeu bloqueada no redigir de sua pesquisa, esse comportamento/emoção se tornou sua angústia, porque, de alguma forma, a prática que era sua válvula de escape para liberar dores se transformou, no estrito ao texto do doutorado, em estopim dessas dores. Assim, no transitar de uma “tela em branco” para o germinar dos seus primeiros escritos, a doutoranda viveu, segundo ela, um processo “regado a lágrimas”, que definiu como “muito doloroso”.

O sofrimento que a pesquisadora vivenciou por conta de seu contexto fez com que ela estagnasse em sua escrita e essa estagnação provocava-lhe mal-estar. Ou seja, numa dinâmica de mútua influência, as interações experienciadas por Lucia com seu meio desencadearam um emocional de sofrimento que, por sua vez, resultou na não escrita, ao passo que o não escrever também desencadeou um emocional de sofrimento. Foi, portanto, esse duplo movimento de sofrimento que compôs o cenário de (não) escrita da doutoranda.

Considerando o panorama de vivências narradas por Lucia, entendo que a humana que nossa protagonista foi/é, o humano que todos somos, é consequência do “modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo que configuramos enquanto vivemos” (Maturana & Verden-Zöllner, 2004, p. 9). Quero dizer que, pelas interações, nós, seres vivos e mundo, vamos nos construindo e nos constituindo reciprocamente. Nossas relações e ações provocam mudanças em nossa fisiologia, em nosso corpo, assim como em nosso comportamento, o que significa que, voltando a atenção a Lucia, o seu comportamento (não escrever) foi resultado de sua história de transformações, enquanto interagiu com seu meio, incluindo aí todos aqueles que a cercavam, isto é, tal como acontece com todo ser vivente (Maturana & Varela, 2001), foram decorrentes de suas interações conjunturais.

Levando em conta o devir da estudante, ou seja, sua história de interações, é importante considerar que a operacionalidade de suas mudanças dependeu das relações que sua fisiologia estabeleceu com o seu meio particular. Isso é o que acontece com os seres humanos, pois, se por um lado, nossa fisiologia modula as relações que estabelecemos no nosso meio e com nosso meio, por outro, “nossas interações modulam o curso de nossa dinâmica

fisiológica, alterando-o” (Magro, 2002, p. 32). Significa, então, que organismo e conjuntura caminham *pari passu* nessa jornada de mudança, contingente com a deriva de interações.

Assim, em seus processos relacionais, Lucia e sua conjuntura modularam-se mútua e ininterruptamente; e essa mútua influência modulou seu agir, seu escrever, em congruência com seu meio. Quer dizer que, enquanto seu corpo interagia com seu contexto, simultaneamente se transformava e sentia, configurando o devir de sua existência nos dois domínios basilares, o corporal (fisiológico) e o interacional (Maturana, 1997; Maturana & Varela, 2001). Logo, a experiência do escrever da doutoranda foi necessariamente orientada pelos entrelaçamentos desses dois domínios, os quais, segundo a Biologia do Conhecer, definem como funcionamos como seres vivos. Corporalidade e contexto, então, participaram do viver de Lucia, pois participam do viver humano.

O aspecto caracterizador do viver, e, por conseguinte do fenômeno do experienciar, é que ele é condicionado pela forma como a corporalidade interage com seu entorno. Nesse sentido, dou destaque à participação do corpo em todos os processos do ser. É o corpo quem sente, pensa, escreve, logo, se o corpo não está bem, a produção textual não acontece a contento. Porém, como sinalizam Rezende e Sallas (2019), no espaço acadêmico é comum considerar o ato de escrever como do âmbito do intelecto apenas, como se não envolvesse o corpo e com isso se instaura uma dualidade entre o trabalho corporal, braçal, e o trabalho dito intelectual. Nessa dinâmica, as atividades intelectuais seriam tidas como mais nobres, havendo assim um apagamento da corporalidade, para não reduzir a nobreza da escrita (Rezende & Sallas, 2019), sobretudo, acadêmica.

Na contramão dessa visão reducionista, no relato de Lucia, é bem acentuada a presença do corpo relacionada a seu travamento. Ela narrou o seu adoecimento e da família, bem como cansaço e fadiga, por não ter tido tempo de descanso adequado, fatores que afetaram sua disposição para escrever. É marcante a reação de Lucia ao lidar com o computador, em sua necessidade de redigir o texto para sua qualificação, quando esboçou sentir “náuseas, ânsia de vômito, dor de cabeça”, desconfortos que só findavam quando ela baixava a tela de seu notebook. Observo aí a participação (ativa) de sua estrutura biológica em sua vivência, ilustrando como experiências e corpo se apresentam relacionados de forma indissociável.

E nesse jogo de modulações do agir, há a participação de um componente fisiológico central: o fluxo de emoções – nomeado emocionar (Maturana, 1997). As emoções, consoante Maturana, configuram o cenário básico do que fazemos ou deixamos de fazer, porque cada uma tem o potencial de determinar específicas disposições corporais. Quer dizer que as emoções, em tal perspectiva teórica, são do âmbito corporal, logo, quando falo de emoção, estou falando da disposição do corpo de especificar os comportamentos possíveis e não possíveis. É assim que as emoções se diferenciam entre si, por esses distintos domínios de ação que estabelecem. Nosso fluxo emocional é, portanto, o fundamento do nosso agir, qualquer que seja – tal como o escrever –, não existindo atividade humana que não seja orientada por emoções que a tornem possível (Maturana, 1997; 2009). Em suma, o nosso agir é consequência de nosso fluir nas emoções.

Seguindo esse preceito, com amparo na narrativa e no critério metodológico proposto, identifiquei os domínios interacionais de Lucia que, em consonância com seu emocional, apresentaram-se mais proeminentes na modelagem de seu processo de escrita. São eles, com respectivos desdobramentos, intersecções e atravessamentos: social pandêmico, profissional, familiar, acadêmico e pessoal.

É importante ressaltar que o doutorado de Lucia se deu em pleno período da pandemia da Covid-19, a qual produziu grandes impactos nas diversas instâncias da coletividade, mas sobretudo nas pessoas individualmente. Tivemos a implementação do distanciamento social para reduzir a transmissão do vírus, incluindo o fechamento de locais públicos e incentivo ao trabalho remoto – como o ensino remoto vivenciado por Lucia –; o uso obrigatório de máscaras em locais públicos e transportes; fechamento de fronteiras e restrição de viagens; quarentena para pessoas infectadas ou suspeitas de infecção. Enfim, foi imerso nesse panorama, que o doutorado de Lucia iniciou, coincidindo com o deflagar do isolamento social no Brasil, em março de 2020.

Certamente, essas ações para contenção da doença foram transformações comportamentais/culturais que impactaram significativamente no emocional das pessoas (Crepaldi et al., 2020; Garcia & Maximino, 2020; Lipp & Lipp, 2022). A falta de interação social em decorrência do confinamento, as mudanças drásticas no cotidiano, o temor de contrair a doença e falecer e as muitas incertezas sobre o destino da humanidade contribuíram para o aumento dos níveis de ansiedade, estresse e depressão (Crepaldi et al., 2020; Garcia & Maximino, 2020; Nascimento Melo, 2024). É o que parece ter acontecido com Lucia, cuja realidade se configurou em inseguranças, incertezas, medos de perdas de pessoas queridas, e sobretudo de perdas efetivas, como a de sua mãe e seu tio.

Lucia, então, enquanto cursava o doutorado, experienciava o luto – processo no qual as pessoas tendem a sentir tristeza profunda (Ribeiro & Salgueiro, 2024), tristeza essa intensificada pelas circunstâncias da pandemia (Crepaldi et al., 2020). Possivelmente, ela não teve condições de elaborar o luto por seus entes queridos, dadas suas demandas familiares, profissionais e acadêmicas – comentadas a seguir. Como o luto é um processo natural e necessário, quando há dificuldades de elaborá-lo, aprofunda-se a dor da pessoa (Crepaldi et al., 2020). Embora não possamos assegurar que isso tenha acontecido com Lucia, podemos conjecturar que sim, que houve uma intensificação de seu sofrer, por tudo que lhe ocorrera – de acordo discussão ora feita.

A aflição vivida coletivamente com a pandemia se refletiu, como esperado, também no micro espaço familiar de Lucia, em seus diversos papéis. Como ela sinalizou: “eu não sou só a estudante, sou a professora, sou a mãe, a esposa, a pessoa, a filha”. Essa fala-desabafo de Lucia condensa uma realidade que envolve muitas mulheres: a responsabilidade de gerenciar o lar, cuidar dos filhos e manter o equilíbrio emocional da família, que com frequência recai fortemente sobre a figura feminina (Azeredo, 2010; Yoshimura & Rodrigues, 2023), por vezes, negligenciando o cuidado próprio, por falta de tempo para si. E a conjuntura pandêmica parece ter exacerbado as desigualdades de gênero, com muitas mulheres, como Lucia, assumindo uma maior carga de trabalho doméstico e de cuidados, além de suas responsabilidades profissionais – também exercidas no lar, até final de 2021. No curso da história da

doutoranda, houve ainda, como já comentado, adoecimento de familiares e enfrentamento de enchente em sua região, entre dezembro de 2021 e janeiro de 2022. Então, consoante ela declarou, essas variáveis afetaram seu processo de escrita, por isso, no momento de redigir o texto para sua qualificação, em janeiro de 2023, ela travou.

Conjuntamente, enquanto docente, como não conseguiu licença do trabalho para se dedicar integralmente ao doutorado, Lucia estava envolvida com alunos também em estado de tensão, imersos no panorama da Covid-19. Também, por conta da reclusão social, necessitou se reestruturar para lidar com uma nova configuração de ensino, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que perdurou dois anos (2020 e 2021). O ERE, segundo estudos feitos com professores dos diversos níveis (Calderari et al., 2022; Fiuza Fialho & Neves, 2022), exigiu desses profissionais muitas adaptações que resultaram em altos níveis de estresse e ansiedade e ainda aumentaram significativamente suas cargas de trabalho. Além disso, tiveram grandes dificuldades para conciliar a vida profissional e pessoal, já que o trabalho estava sendo *home office*, ou seja, no ambiente de casa. Esses fatores impactaram negativamente o bem-estar dos docentes, como Lucia, que viveu os efeitos da “vida remota”, tanto do lugar de professora quanto de estudante, enfrentando frequentemente muitas horas diante de uma tela de aparelho eletrônico e o consequente desgaste psicofísico.

Direcionando o olhar agora para o âmbito acadêmico, observo que Lucia estava na figura da estudante que, nos dois primeiros anos do doutorado (2020 e 2021), precisava participar das aulas remotas; efetivar leituras diversas das respectivas disciplinas; produzir avaliações escritas e orais; escrever seu projeto de pesquisa – isso, enquanto vivia as tensões do confinamento e suas demandas domésticas, os cuidados familiares, o ensino remoto e ainda os lutos. Nos dois anos seguintes (2022 e 2023), precisava desenvolver sua pesquisa e escrever a tese, mas o mal-estar que sentia ao tentar escrever (“náuseas, ânsia de vômito, dor de cabeça. [...] culpa”) não lhe permitia. Lucia era, pois, uma doutoranda que estava em um quadro de sobrecargas⁴, e possivelmente de depressão, cujo corpo não tinha disposição para escrever, dadas as emoções de dor e aflição que lhe fluíam nesse transcurso. Era, pois, um corpo que não tinha impulso para produzir uma tese.

Além disso, um aspecto do âmbito universitário se somou a todo o seu contexto e muito lhe afetou, segundo ela, para o bloqueio em sua escrita: a mudança do tema de investigação para um que não havia sido proposto por ela. Para essa então pesquisadora em formação, o bom relacionamento com o tema era um fator de motivação para escrever, pois, conforme disse, era preciso ter paixão pela pesquisa e isso lhe faltava com a alteração temática. Também, encarar um quadro teórico desconhecido gerou-lhe insegurança, sendo mais uma emoção que lhe provocava indisposição para produzir. Essa falta de paixão e insegurança de Lucia quanto à pesquisa pode ser decorrente da ausência de conexão do novo tema com seus valores pessoais, o que resultou em uma desmotivação

⁴ É interessante observar que a questão da sobrecarga e do mal-estar vivido por universitários, sobretudo, pós-graduandos, é um tema que vem sendo abordado em muitos estudos, antes mesmo do período pandêmico da Covid-19. Referencio um, para ilustração: Costa, E. G. da, & Nebel, L. (2019). O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. *Polis* [Online], 50. <http://journals.openedition.org/polis/15816>

para escrever. Conforme esclarece Cruz (2020), se um(a) estudante necessita mudar a direção temática ou teórica de seu projeto de pesquisa, pode perder a expectativa de escrever a partir de certos pontos de vista que estão conectados à própria história e isso levar à perda de identidade com o texto e, por conseguinte, ao travamento da escrita. No caso de Lucia, há muitas variáveis em jogo. Essa não é a única causa do bloqueio, mas sim mais um dos fatores que emergem da relação entre conjuntura e emoção.

Ainda na circunscrição da academia, despontavam para a pesquisadora dois aspectos de dor emaranhados: seu ideal de texto acadêmico-científico e como sua escrita seria aceita por seus avaliadores, orientador e banca. Consoante ela declarou: “tive muito medo de não produzir a contento e de gerar uma quebra de expectativa. O medo me paralisou”. Com esse seu pensar sobre o caráter da linguagem de uma tese, a doutoranda mais uma vez fluía em sofrimento, com “crises de ansiedade e noites insones”, por se sentir incapaz de produzir aquilo que idealizara e por se imputar exigências das quais não dava conta: “rascunhei várias e falei ‘não, isso aqui não tá bom, não, não gostei não... acho que esse título ficou péssimo’”. Sua relação com essa escrita era, assim, de medo e autocrítica, de tal forma que a bloqueava.

É interessante observar que um tal imaginário de escrita acadêmica não é algo exclusivo de Lucia, visto que outros estudos, de alguma forma, fazem alusão a isso. Kroeff e Prudente (2019), por exemplo, falam de “uma tradição de escrita tão bem consolidada” (p. 155). Brambila (2019), por sua vez, em análise de postagens de pós-graduandos na plataforma Facebook, cita um comentário que trata da dificuldade de se “produzir um texto elegante” (p. 802). Já Rezende e Sallas (2019) referem-se a um “imaginário do que seria uma ‘escrita exemplar’” (p. 5).

Ante o temor de nossa doutoranda de não alcançar essa “escrita exemplar”, pesava-lhe a situação de seu texto necessitar a aprovação de outrem: dos docentes de sua banca e, sobretudo, de seu primeiro interlocutor, seu orientador. Para essa pesquisadora, era importante estar em uma relação de convergência com seu orientador, a quem tinha que “agradar” em primeiro momento, porque, segundo ela, “você não sabe direito quais são os critérios que passam pela cabeça desse orientador. Então você escreve, acha que escreveu um texto bacana, mas aí, ele é devolvido assim: ‘Não, não é por aí... essa escrita tá muito assim assada’”. Distingo nesse comentário a insegurança e o medo de não atender às expectativas que seu orientador esperaria que fosse sua escrita, sobretudo por sua dificuldade, segundo ela, de se ajustar ao modelo de produção textual universitária: “eu sempre tive dificuldade de me adequar a esse modelo de textos, de gêneros acadêmicos, que a academia cobra da gente... para mim sempre foi muito sofrível, me adequar a isso”.

Diria, tomando as palavras de Lovato (2017), que “essa recusa, [denominada] ‘o pânico da folha em branco’, tem a ver com o medo de exposição (daquele que escreve) diante do olhar do outro, da avaliação do outro” (p. 67). Tal olhar avaliador, ainda segundo Lovato, tem feito frequentes julgamentos negativos acerca das produções textuais de acadêmicos, os quais, por isso, se põem em resistência à prática da escrita. Esse emocionar de medo e resistência pode estar sendo intensificado, conforme compreendo, pelo que constatam Rezende e Sallas (2019), isto é, que a

qualidade de um pesquisador tem sido frequentemente avaliada pela qualidade de sua produção textual, o que significaria que a escrita teria o potencial de determinar a competência do pesquisador.

Talvez seja essa a explicação para o grande valor que tem sido conferido ao texto (produto final) – sobre o qual comentei na introdução deste artigo –, que se sobrepõe ao processo de sua elaboração, ao caminhar da(o)s pesquisadora(e)s. Enfim, sobrepõe-se às suas histórias, que são comumente apagadas, anuladas, quando as pesquisas são avaliadas pelas bancas. É porque “o *homo academicus* gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques [...]” (Bourdieu, 2001, apud Rezende & Sallas, 2019, p. 10). E um outro ponto a se levar em conta é que a situação de travamento na escrita vivida por Lucia não é um quadro isolado, ao contrário, tem “o caráter compartilhado de um sofrimento vivenciado por muitos estudantes e docentes” (Cruz, 2020, p. 19).

O diferencial de Lucia, em relação a muitos estudantes, é que o curso de sua história sofreu alterações de tal sorte que a fez transitar da estagnação para o movimento, para ao menos iniciar o processo de escrita de sua tese. “Como se nesse percurso tivesse acontecido algo que virasse a chave”, conforme a própria Lucia relatou, ela transitou de uma experiência de bloqueio para uma experiência de redação em seus primeiros esboços. A doutoranda não esclareceu em sua narrativa o que efetivamente configurou essa virada de chave, não relatou o que aconteceu ou mudou dentro de si. Mas, em um dado momento, ela passou a interagir de outra forma com sua conjuntura, que, por sua vez, passou a se formatar de um modo diferente para ela, a qual, por conseguinte, veio a se mover em outros domínios emocionais.

Como discuti, corporalidade/emocionalidade e contexto andam *pari passu* no curso das mudanças que vivenciamos, visto que nossa fisiologia modula nossas interações, que por sua vez, alteram nossa dinâmica fisiológica. No caso de Lucia, seu comportamento de não escrita e depois de escrita foi consequência de sua história de interações com o entorno, ou seja, a operacionalidade de suas transformações dependeu das relações que sua fisiologia estabeleceu com esse seu entorno. Embora ela não narre o que, certamente algo mudou na vida de Lucia, que alterou seu emocionar em relação à escrita de sua tese – ainda que não saibamos se tal emocionar perdurou ou se ela voltou ao quadro anterior de bloqueio.

Ela se deslocou de um emocionar de mal-estar (ansiedade, insuficiência, medo paralisante, lutos, culpa, pressão, agonia, angústia, insegurança, autocobrança, desmotivação), para um emocionar de motivação, curiosidade pelo texto final, desejo de materialização desse texto, respeito por seus processos, ainda que continuasse a vivenciar certa dor. Enfim, a doutoranda passou a fluir em um emocionar de mais amorosidade consigo mesma, tendo a consciência “de que foi como deu pra ser”. Inclusive, passou a celebrar a repercussão de sua tese: “Celebro a contribuição que farei na ciência e na educação básica. Celebro a minha resistência e resiliência no percurso da escrita”.

Lucia, de alguma forma não revelada em sua narrativa, conseguiu reduzir a dor e se aproximar de um certo bem-estar, o que a possibilitou maior movimentação, maior transformação e daí agir. Assim, quando mudou seu modo de relacionar-se com seu meio, houve também mudanças em seus domínios de ação, em específico, em seu escrever, por haver alterações em suas disposições corporais. Em outras palavras, enquanto experimentava um fluxo emocional muito doloroso, estava paralisada, não conseguia escrever, visto que esse campo de ação estava sendo mobilizado por seu grande sofrimento. Apenas quando houve alteração em sua conjuntura e simultaneamente em seu fluxo emocional – com a “virada de chave” –, ela conseguiu estar em outro domínio de ação, o da produção de sua tese.

E foi dessa forma, na dança de influências mútuas entre seus dois domínios de existência, entre corporalidade e entorno, num trânsito emocional do travamento ao desejo de escrever e do escrever efetivo dos primeiros esboços da tese, que a trajetória da doutoranda Lucia se configurou. E mais, consoante a reflexão narrativa que ela fez, o escrever também a configurou, ao modelar sua relação consigo mesma. Muito do que Lucia experienciou e narrou funciona como exemplificação do vivenciar de tanta(o)s outra(o)s doutoranda(o)s, quanto a dores e bloqueios no escrever de suas respectivas teses, auxiliando-nos na tomada de consciência desses processos e, quiçá, de novos modos de fazer acadêmico – aqui não discutidos, pelos limites do espaço e pelo escopo do artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trilhando uma perspectiva que considera “a vida” dos sujeitos acadêmicos, o artigo reflete acerca dos imbricamentos entre emoções e conjuntura de uma doutoranda, como causas do travamento da escrita de sua tese. A partir de sua narrativa, analisei seu fluxo emocional em cinco instâncias contextuais (social pandêmica, profissional, familiar, acadêmica e pessoal) que se atravessaram e configuraram seu processo de redação. O que observei é que a pesquisadora transitou de um emocionar de mal-estar e bloqueio, para um emocionar de vontade de escrever.

Ainda que o estudo tenha sido específico de uma doutoranda, as reflexões feitas me permitem enfatizar que o tratamento dado ao fenômeno do bloqueio da escrita acadêmica requer uma ampliação de olhar. A trajetória de Lucia nos revelou que são muitos os fatores (contextuais-emocionais/corporais) que influenciam o bloqueio e que esse não se restringe, por exemplo, a um problema particular de intelecto. Ou ainda a uma mera questão de problemas no ensino-aprendizagem ou domínio da escrita acadêmica.

Importa também ampliar o olhar, porque o sofrimento durante a escrita acadêmica e por conta dessa escrita é um tema que contempla uma coletividade, na medida em que um grande número de acadêmicos experiencia o bloqueio da “tela em branco” (ou “folha em branco”). Os casos de bloqueio com a escrita são frequentes e atravessam gerações, portanto, não cabe serem pensados como um “problema pessoal” e de reduzida significância, como muitas vezes é abordado em ambientes universitários.

Advogo, pois, que a temática seja pensada para além do perímetro da universidade e contemple concomitantemente a conjuntura mais global da pessoa, contemple “a vida” e sua dinâmica. A narrativa de Lucia apontou que, embora o ambiente acadêmico lhe oferecesse muitas variáveis estressoras, tal ambiente não foi o único responsável por seu emocionar de sofrimento e por seu bloqueio. Como acontece com toda(o) pesquisadora(o), várias instâncias conjunturais se cruzaram no processo do escrever, influenciando e sofrendo influência das emoções da pessoa, as quais orientaram seu agir.

Reconheço que à universidade interessa o texto finalizado, o produto, entretanto, questiono a historicidade da escrita acadêmica. Penso que o texto científico apresenta não apenas o resultado de uma pesquisa, de um debate, e sim representa também a história de quem o escreveu, sua visão de mundo, seu viver, incluindo suas dificuldades com a elaboração desse texto. Assim, acrescentando ao que já vem sendo debatido no campo dos letramentos acadêmicos, proponho também vislumbrarmos o ser humano que escreve e considerarmos sua trajetória.

Certamente, isso reivindica novos modos de formação científica, novos modos de avaliação da(o) pesquisador(a), novos modos de relacionamentos no espaço universitário, novos modos de fazer ciência. Mas esses são pontos de discussão que ainda carecem de aprofundamentos em outros estudos.

REFERÊNCIAS

- Aragão, R. C. (2007). *São as histórias que nos dizem mais: emoções, reflexão e ação na sala de aula* [Tese de doutorado inédita, Universidade Federal de Minas Gerais]. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6YPR88/1/rodrigo_aragao_tese.pdf
- Azaredo, V. G. (2010). Entre paredes e redes: o lugar da mulher nas famílias pobres. *Serviço Social & Sociedade*, 103, 576–590. <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/ytN3F4Y7zJG7rn5NBbkHdG/?format=pdf&lang=pt>
- Barcelos, A. (2020). Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In Gomes Júnior (Org.), *Pesquisa narrativa: Histórias sobre ensinar e aprender línguas*. Pimenta Cultural.
- Bovo, A. P. M. C. (2019). *O pesquisador em formação e o trabalho com a linguagem na escrita acadêmico-científica: a construção de um posicionamento autoral* [Tese de doutorado inédita, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais]. http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_BovoAPM_1.pdf
- Brambila, G. (2019). Experiências com a escrita na pós-graduação brasileira: uma proposta de diálogo com os letramentos acadêmicos. *Linguagem e Ensino*, 22(3), 791–808. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/16666>
- Calderari, E. B., Vianna, F. R. P. M., & Meneghetti, F. K. (2022). Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do COVID-19.

Revista Eletrônica de Administração, 28(2), 1–20.
<https://www.scielo.br/j/read/a/6HvcGBsDyvzNFMMSDrvGsww>

Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey Bass Publishers.

Crepaldi, M. A., Schmidt, B., Noal, D. da S., Bolze, S. D. A., & Gabarra, L. M. (2020). Terminalidade, morte e luto na pandemia de COVID-19: demandas psicológicas emergentes e implicações práticas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1–12. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/LRmfcnxMXwrbCtWSxJKwBkm>

Cruz, R. (2018). Becker e o silêncio sobre a escrita na pós-graduação: soluções antigas para o cenário brasileiro atual? *Psicologia & Sociedade*, 30, e167038. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30167038>

Cruz, R. (2020). *Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido*. Artesã.

Daunay, B. (2020). Metáfrase e paráfrase: modalidades da apropriação do discurso de outrem na escrita acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, 20(2), 363–380. <https://www.scielo.br/j/ld/a/CbKDKqxFHBW7ZjDFKVB4WmP/>

De Moraes, B. P., & Possamai, L. (2021). Escrita acadêmica: conteúdo e atividade na pós-graduação. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, 6(2), 64–75. <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/218>

Fiuza Fialho, L. M., & Neves, V. N. S. (2022). Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. *Educação e Pesquisa*, 48, 487–524. <https://www.scielo.br/j/ep/a/F9qCnFrgWnhkpgjpZcpSfS>

Fonseca, J. Z. B. (2019). Universidade e produção de conhecimento na formação inicial: uma estratégia didática para o ensino da escrita acadêmica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 58(3), 1264–1281. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655840>

Garcia, T. B., & Maximino, C. (2020). Impacto do isolamento social na saúde mental durante a pandemia de COVID-19. *Estudos de Psicologia*, 37(2) 123 –135. <https://www.unifesspa.edu.br/noticias/4834-pesquisa-da-unifesspa-mostra-como-o-isolamento-social-impactou-a-saude-mental-dos-brasileiros>

Kroeff, R. F. da S., & Prudente, J. (2019). Alice e os Paradoxos da Escrita Acadêmica. *Revista Polis e Psique*, 9(2), 151–170. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2019000200010

Lipp, M. E. N., & Lipp, L. M. N. (2022). O impacto da pandemia da COVID-19 no nível de stress, saúde mental e valores do ser humano. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 42(103), 2022. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2022000200124

- Lovato, A. C. do A. (2017). *Experiências de escrita na educação superior: emoções e domínios de ações no linguajar dos estudantes* [Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Santa Cruz do Sul]. <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1601/1/Ana%20Cristina%20do%20Amaral%20Lovato.pdf>
- Magro, C. (2002). *Café com Maturana*. Belo Horizonte.
- Maturana, H. (1997). *A ontologia da realidade*. Ed. UFMG.
- Maturana, H. (2009). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Ed. UFMG.
- Maturana, H., & Varela, F. (2001). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Palas Athena.
- Maturana, H., & Verden-Zöller, G. (2004). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia*. Palas Athena.
- Mello, M. T. de, & Rodrigues, J. do N. (2021). Apreciações valorativas de estudantes de mestrado sobre o ensino da leitura e da escrita. *Educação e Pesquisa*, 47, e233998. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/188203>
- Nascimento Melo, J. L., Pares, M., Pontes, M., Carvalho, T., Moraes, R., Malta, A., Ortoni, G., Prado, T., Felix, A. C., Wanderley, Y., Santos Filho, J., Bohórquez, K., Silva, R., Silva, S., & Maciel, E. (2024). Efeitos da pandemia na saúde mental: epidemiologia do estresse, ansiedade e depressão pós-COVID-19. *Revista de Psicologia*, 28(138), [n.p]. <https://revistaft.com.br/efeitos-da-pandemia-na-saude-mental-epidemiologia-do-estresse-ansiedade-e-depressao-pos-covid-19/>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A.*, 35(2), e2019350201. <https://www.scielo.br/j/delta/a/vXJm5CXhH3cYSCwFf6kZjWk/>
- Paz, A. L. (2021). A escrita da tese à procura da investigação sobre a vida: uma auto-etnografia dos processos de apropriação e ensino da escrita académica. *Currículo Sem Fronteiras*, 21(2), 620–652. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.10>
- Rezende, C. R. de A., & Sallas, A. L. F. (2019). O controle das emoções na escrita académica e seu impacto na relação do indivíduo com o trabalho intelectual. *Interseções. Revista de Estudos Interdisciplinares*, 21(3), 24–47. <http://journals.openedition.org/intersecoes/552>
- Ribeiro, R. A., & Salgueiro, M. A. D. (2024). Luto e escrita performática em contexto de pandemia. *Palimpsesto*, 23(45), 453–472. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/palimpsesto/article/view/79886>

Telles, J. A. (1999). A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 34, 79–92.

Valdés-León, G. (2021). Competencia léxica y escritura académica: analíticas de aprendizaje en un curso de escritura universitaria. *Linguagem e Tecnologia*, 14(1), 1–13. <https://www.scielo.br/j/tl/a/Jyq8bVcfsh8xZmFGdJWtnfL/>

Yoshimura, S. S. S., & Rodrigues, C. M. L. (2023). A mulher no trabalho doméstico e nos cuidados com a família. *Humanidades em Perspectivas*, 7(18), 45–60. <https://www.cadernosuninter.com/index.php/humanidades/article/view/2781>

AGRADECIMENTOS

Agradeço às quatro doutorandas e aos quatro doutorandos participantes de minha investigação doutoral acerca dos processos de escrita da tese, em especial, à pesquisadora de nome fictício Lucia, por nos ofertar a narrativa que permitiu as reflexões do presente artigo.

SOBRE A AUTORA:

Eliuse Silva está doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz. Atua na graduação pelo Departamento de Letras dessa mesma universidade. Suas pesquisas se concentram em Linguística Aplicada e Linguística, no que tange ao texto e aos seus processos de produção.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

Silva, E. (2025). Escrita acadêmica e(m) sofrimento: entrelaces narrativos de doutoranda acerca de seu escrever a tese. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(3), 56-74. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.04>



EL RESUMEN COMO PRÁCTICA DISCURSIVA: DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

SUMMARY AS A DISCURSIVE PRACTICE: AN ASSESSMENT TOOL DESIGN WITHIN THE FRAMEWORK OF SYSTEMIC-FUNCTIONAL LINGUISTICS

Juana María Blanco Fernández | Universidad de Castilla-La Mancha | Juana.Blanco@uclm.es *

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.05>

Recibido: 10-07-2024 | Aceptado: 26-02-2025

RESUMEN: La práctica discursiva del resumen constituye un recurso de andamiaje fundamental para abordar la escritura en la universidad, ya que propicia el aprendizaje de los patrones de organización textual y de gramática académica presentes en las fuentes. No obstante, la evaluación de esta práctica discursiva resulta compleja, pues conlleva la valoración simultánea de las habilidades de comprensión y producción escrita. Tras revisar algunas propuestas previas, consideramos pertinente diseñar un instrumento de evaluación del resumen fundamentado en la Lingüística Sistémico-Funcional y los desarrollos teóricos asociados al género y al análisis textual emprendidos por la Escuela de Sídney, habida cuenta de su potencial para materializar una evaluación integrada del contenido y la forma lingüística.

PALABRAS CLAVE: Resumen como práctica discursiva, evaluación del resumen, Lingüística Sistémico-Funcional.

RESUMO: A prática discursiva de resumir é um recurso de apoio fundamental para a abordagem da redação na universidade, pois incentiva a aquisição de padrões de organização textual e gramática acadêmica presentes nas fontes. Entretanto, a avaliação dessa prática discursiva é complexa, pois envolve a avaliação simultânea das habilidades de compreensão e produção escrita. Após a revisão de algumas propostas anteriores, consideramos pertinente a elaboração de um instrumento de avaliação sintética com base na Linguística Sistémico-Funcional e nos desenvolvimentos teóricos associados ao gênero e à análise textual realizados pela Escola de Sydney, dado seu potencial para materializar uma avaliação integrada de conteúdo e forma linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Resumo como prática discursiva, avaliação de resumos, Linguística Sistémico-Funcional.

ABSTRACT: The discursive practice of summarizing is a fundamental scaffolding resource to approach writing at the university, since it favors the learning of textual organization patterns and academic grammar present in the sources. However, the evaluation of this discourse practice is complex, since it involves the simultaneous assessment of comprehension and written production skills. After reviewing some previous proposals, we consider it relevant to design a summary assessment instrument based on Systemic-Functional Linguistics and the theoretical developments associated with genre and textual analysis undertaken by the Sydney School, given its potential to materialize an integrated assessment of content and linguistic form.

KEYWORDS: Summary as discursive practice, summary evaluation, Systemic-Functional Linguistics.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo el resumen se erige como una práctica discursiva que proporciona un andamiaje muy valioso en el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad. Por un lado, la actividad de resumir ofrece al alumnado principiante una base sólida para el aprendizaje de los patrones de organización textual y de gramática académica presentes en las fuentes de sus producciones. Por otro lado, el resumen no deja de ser una práctica imprescindible a la hora de elaborar textos académicos universitarios en los que confluyen fuentes disciplinares diversas. La elaboración de estos textos, más que simplemente escribir, implica la habilidad de *leer-para-escribir*, como ya especificaban Flower et al. (1990).

De acuerdo con esto, nos preguntamos si la conexión de lectura y escritura que implica la elaboración del resumen ha llegado a materializarse en la manera en que se conceptualiza y operativiza su calidad a través de los instrumentos diseñados en ámbito hispanohablante para evaluar esta práctica discursiva. Entendemos que su potencial como práctica de andamiaje en el proceso de desarrollo de la lectura y la escritura en la universidad solo puede explotarse si se cuenta con instrumentos de evaluación adecuados que registren de manera precisa los avances del alumnado en la síntesis de textos disciplinares. Así pues, nuestro trabajo parte de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué instrumentos se han diseñado en ámbito hispanohablante para evaluar la práctica discursiva del resumen?
- ¿Qué criterios de evaluación presentan estos instrumentos y qué concepción de la naturaleza del resumen y de la calidad asociada a esta práctica discursiva dejan entrever?
- ¿Cómo puede superarse el diseño de estos instrumentos para ofrecer una herramienta adecuada a la evaluación del resumen como herramienta de aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad?

El objetivo general de este trabajo es, por tanto, presentar un instrumento de evaluación de la calidad del resumen del alumnado universitario cuyo diseño consigue integrar la valoración simultánea de la comprensión de una fuente y de la reelaboración escrita de su contenido. Para desarrollarlo, nos basamos en la Lingüística Sistémico-Funcional y la teoría asociada al género y al análisis textual elaborada por la Escuela de Sídney (Halliday & Mathiessen, 2014; Martin, 1992; Martin & Rose, 2007, 2008). La razón, como expondremos en detalle más adelante, es que esta fundamentación teórica nos permite efectuar la evaluación de la comprensión a través de los recursos expresivos elegidos por el estudiante para reconstruir la información del texto fuente.

Finalmente, este trabajo también pretende describir el proceso de elaboración y validación del instrumento, exponer la fundamentación teórica de sus categorías constitutivas definitivas y ofrecer un ejemplo de aplicación en referencia a un texto concreto.

EL RESUMEN: MARCO CONCEPTUAL Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Por un lado, el resumen puede hacer referencia a la actividad orientada a ofrecer una síntesis de un proceso de investigación ya consumado. En este caso, puede reconocerse como un género con derecho propio que en español se denomina literalmente *resumen*, aunque en inglés se diferencie denominándose *abstract*. Este género presenta una estructura esquemática particular y forma parte de macrogéneros como el artículo de investigación, la tesis doctoral o el trabajo de fin de grado o máster. Su estudio está muy ligado a la corriente del inglés con fines académicos (Du, 2014; Ren & Li, 2011).

Por otro lado, el resumen puede referirse a la práctica discursiva enfocada a registrar información relevante de un texto fuente como paso intermedio en el proceso de realización de una tarea de aprendizaje. Esta práctica, también denominada *resumen* en español, aunque *summary* en inglés, puede manifestarse, por ejemplo, en la escritura de una síntesis de estudio autónomo que pase a formar parte de los apuntes de estudio de una asignatura, en la elaboración de una ficha realizada tras la lectura de la bibliografía recopilada para redactar cualquier macrogénero de los mencionados (artículo, tesis, etc.) o incluso en el mero cumplimiento de una consigna incluida en los ejercicios de aprendizaje establecidos por el docente, del tipo: “Lea el siguiente texto, identifique el tema y resúmalo”. En cualquiera de estos casos, el resumen no presenta una estructura esquemática propia, sino que adopta la estructura esquemática del género discursivo predominante en el texto fuente, de ahí que pueda considerarse más bien una práctica discursiva que un género con derecho propio. El estudio de este tipo de resúmenes se asienta por lo general en las investigaciones desarrolladas desde el ámbito de la psicología cognitiva en el último cuarto del s.XX (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983) y su aplicación didáctica (Baumann, 1990; Charolles, 1991).

En la educación superior en España e Hispanoamérica el estudio del resumen se ha venido realizando tanto desde planteamientos fundamentados en la psicología cognitiva como desde aproximaciones propias de la lingüística aplicada a la enseñanza del español y del inglés con fines académicos. En el primer caso, encontramos trabajos dedicados fundamentalmente a evaluar el impacto del entrenamiento específico en la aplicación de las macrorreglas

de síntesis de la información (Beke & Bruno, 2000, 2005; Bruno, 2011; Castañeda & Henao, 1999) o de estrategias de tipo metacognitivo (López & Ramírez, 2012), así como trabajos enfocados al estudio de la síntesis de varias fuentes de información (Cuevas et al., 2016). En lo que respecta a las investigaciones sobre el resumen proyectadas desde la lingüística aplicada a la enseñanza, mientras que algunas simplemente describen la estructura retórica del género (Upegui, 2009), otras se centran en contrastarla con la del *abstract* en inglés (Martín, 2002, 2003), e incluso las hay que, además, presentan secuencias didácticas diseñadas para orientar al alumnado en su proceso de elaboración (García & Bigi, 2011).

La diferencia entre los trabajos de una y otra orientación estriba en la desigual importancia que conceden a los distintos aspectos implicados en la elaboración del resumen. Por lo general, los trabajos inscritos en el ámbito de la psicología cognitiva hacen más hincapié en aspectos macroestructurales, mientras que los trabajos inscritos en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas destacan aspectos superestructurales y microestructurales. La concepción particular de los aspectos implicados en la elaboración del resumen está en la base de la metodología de trabajo que el docente aplicará en el aula para abordar la actividad de *leer-para-escribir* ligada a esta tarea (Flower et al., 1990). Es más, esta concepción está también en la base de la evaluación que aplicará a los textos.

A este respecto, especial atención para esta investigación merecen los trabajos de una y otra orientación enfocados directa o indirectamente a la evaluación del resumen como práctica discursiva (Argüelles, 2004, 2012; Beke & Bruno, 2000; Carvajal et al., 2018; Irrazabal et al., 2006; Venegas, 2011). Su interés se halla en la manera en que conceptualizan y operativizan la calidad de éste a efectos de calibrar el desarrollo de las competencias en lectura y escritura del alumnado implicadas en su elaboración.

Un examen conjunto de las categorías de evaluación que engloban estos trabajos revela una desconexión general entre el análisis de la información presente en el resumen y el análisis de los recursos asociados al género, al discurso y a la lengua mediante los que esta información se construye. A este respecto, todos los trabajos presentan, al menos, dos categorías dedicadas respectivamente al análisis de la presencia de la información clave y al análisis de su estructuración en el texto. Sin embargo, no todos los trabajos presentan categorías dedicadas al análisis de los recursos asociados al género, al discurso y a la lengua en que se construye la información: algunos descartan totalmente esta evaluación (Beke & Bruno, 2000, 2005) y otros la desconectan de las categorías de análisis del contenido informativo, enfocándose en la evaluación aislada de los recursos de cohesión (Argüelles, 2004, 2012; Carvajal et al., 2018; Irrazabal et al., 2006; Venegas, 2011), del vocabulario (Argüelles, 2004, 2012), de los recursos gramaticales (Argüelles, 2004, 2012) y de aspectos ortográficos (Argüelles, 2004, 2012; Carvajal et al., 2018).

Teniendo en cuenta que en el marco teórico de estos trabajos se reconoce la conexión entre lectura y escritura que implica la elaboración del resumen, nos parece contradictorio que no llegue a materializarse explícitamente la evaluación de la comprensión a través de los recursos expresivos elegidos por el estudiante para transmitir la información del texto fuente. En este sentido, nos preguntamos cuál es la razón que motiva a estos especialistas a

disociar el análisis de la presencia y organización de ideas clave del análisis de la manera en que el estudiante construye y organiza estas ideas mediante el uso particular que hace de los recursos genéricos, discursivos y lingüísticos en el resumen. Sostenemos que la respuesta a la cuestión anterior está en el empleo de orientaciones teóricas que, pese a su indiscutible valor para comprender el fenómeno del resumen, no cuentan con la tecnología adecuada para conectar los distintos aspectos implicados en su elaboración, o, en otras palabras, para llegar a la evaluación de la comprensión a través de la escritura.

Es por ello que en nuestra investigación recurrimos al aparato que nos proporciona la Lingüística Sistémico-Funcional y los desarrollos teóricos asociados al género y al análisis textual emprendidos por la Escuela de Sídney (Halliday & Mathiessen, 2014; Martin, 1992; Martin & Rose, 2007, 2008) para conceptualizar la calidad del resumen y abordar así una operativización de este constructo que no disocie el análisis de la información del análisis de los recursos asociados al género, al discurso y a la lengua mediante los que esta información se construye.

Esto no habría sido posible sin los trabajos de Drury (1991) y Hood (2008), que son los únicos referidos a la construcción del resumen en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional. Drury (1991, pp. 431-432) contextualiza el resumen entre las prácticas de manipulación lingüística que cualquier estudiante universitario ha de dominar para darle forma al conocimiento de las fuentes y crear significados que encajen con sus propósitos en cada tarea de escritura académica, de ahí que su trabajo describa las características de un resumen bien hecho y el trasvase de significados que conlleva. Al igual que Drury (1991), Hood (2008, p. 352) contextualiza la escritura del resumen en los programas de alfabetización académica y define la tarea de resumir como la de llegar a una síntesis compacta de las ideas esenciales de un texto fuente empleando recursos expresivos propios tanto como sea posible para evitar el plagio. La cuestión que centra su interés es precisamente la forma en que los significados textual, ideacional e interpersonal se trasladan de un texto a otro. La autora explora así las modificaciones resultantes de este traslado como cambios en el lenguaje y en la reinstanciación en serie de la información desde un texto fuente a las notas extraídas de éste y finalmente al resumen.

Según estos fundamentos teóricos, en nuestra investigación entendemos la calidad de un resumen como la variable que da cuenta del grado de adecuación de las opciones genéricas, semántico-discursivas, léxico-gramaticales y gráficas elegidas por el alumnado para volver a instanciar los significados experiencial, interpersonal y textual del texto fuente. Entendemos así que la elección de unas u otras opciones manifestaría tanto el grado de comprensión como de elaboración en la expresión de la información disciplinar que habría alcanzado en relación con la fuente, de ahí que el resumen pueda ser empleado como un instrumento de evaluación del desarrollo de la lectura y la escritura académica del alumnado.

DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Considerar el resumen como práctica discursiva de evaluación implica necesariamente el empleo de un instrumento que pueda evidenciar no sólo el grado de adecuación de las opciones elegidas por el alumnado a la hora de

reinstanciar los significados del texto fuente, sino que pueda manifestar además los logros y déficits específicos de los que da muestra este alumnado en los distintos aspectos lingüísticos asociados a esta actividad.

Metodología

Para el diseño del instrumento se optó por el formato de un esquema de puntuación analítico similar al formato de otros instrumentos de evaluación de textos académicos inscritos en este mismo marco teórico (Dreyfus et al., 2016; Rose et al., 2008). El instrumento fue desarrollado en varios ciclos, de modo que hasta determinar una versión definitiva elaboramos dos versiones intermedias. Las consideraciones detalladas que articularon el diseño y la modificación de cada una de estas versiones pueden consultarse en trabajos anteriores (Blanco Fernández, 2019, 2021).

Esencialmente, descartamos la primera versión de nuestro instrumento por efectuar una operativización de la calidad del resumen en la que se seguía aislando el análisis de la información del análisis de los recursos lingüísticos mediante los que esta se construye. Por ejemplo, esta primera versión escindía las categorías *Propósito comunicativo* y *Estructura esquemática* de aquellas que evaluaban la calidad de la reinstanciación particular de los sistemas semántico-discursivos, léxico-gramaticales y gráficos, cuando son precisamente los recursos de esos sistemas los que realizan la estructura esquemática y, por ende, el propósito comunicativo del género instanciado por el texto fuente. Es por ello que en la segunda versión eliminamos las categorías que estimamos redundantes, reduciendo a seis las diez que constituían la primera versión. No obstante, para confirmar que esta modificación había ido en la dirección adecuada, decidimos validar el constructo y el contenido del instrumento mediante juicio de expertos.

La validez de constructo y la validez de contenido son tipos habituales de validez establecidos en el ámbito de la evaluación de instrumentos de medición, junto con la validez de criterio. Ambas están íntimamente relacionadas, pues mientras que la validez de contenido determina hasta qué punto las categorías y criterios que conforman el instrumento son indicadores de lo que se pretende medir, la de constructo determina hasta qué punto las medidas resultantes pueden ser consideradas pertinentes con respecto a la propia definición teórica del fenómeno objeto de estudio (Robles & Rojas, 2015). El juicio de expertos, que fue la técnica elegida para determinar ambos tipos de validez, se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar & Cuervo, 2008, p. 29).

Se seleccionaron tres expertos teniendo en cuenta su grado de formación y conocimiento de la teoría lingüística sistémico-funcional, su dominio en la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura inscritas en la Pedagogía basada en Géneros Discursivos y su experiencia en el diseño, validación y uso de instrumentos de evaluación lingüística.

En primer lugar, se les proporcionó un documento en el que se especificaba el contexto y el objetivo de la investigación, así como los datos básicos asociados a su dimensión cuantitativa, entre los que se precisó

especialmente la información relativa al constructo y a las categorías y descriptores asociados al instrumento previamente diseñado. Asimismo, les entregamos un calendario de actuaciones asociadas al proceso de validación y una plantilla para recoger sus consideraciones y sugerencias de mejora.

Esta plantilla recoge el juicio de los expertos sobre la elección del constructo y la calidad de su definición y operativización. Asimismo, recoge su consideración acerca de la calidad de la fundamentación de cada categoría de análisis en la teoría de referencia y su relevancia, coherencia, precisión y claridad. El juicio de los expertos se traduce en la plantilla en la elección de un grado de acuerdo en una escala de cuatro posibles (Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo). Esta información cualitativa se traduce en una escala de cuatro puntos (0=Totalmente en desacuerdo, 1= En desacuerdo, 2= De acuerdo y 3= Totalmente de acuerdo) a la hora de realizar el cálculo estadístico del coeficiente de acuerdo alcanzado.

Según lo estipulado en el calendario, les otorgamos un plazo de dos meses desde la recepción de los documentos para completar la plantilla y remitírnosla de nuevo para su análisis. En este análisis empleamos el estadístico w de Kendall, que arrojó un índice de acuerdo total de .404, ostensiblemente reducido.

Una vez realizado el análisis, en la fecha de puesta en común fijada en el calendario convocamos a los jueces a mantener una videoconferencia mediante la que poder discutir estos puntos. Una vez aclarados, se determinó la versión definitiva para el esquema de puntuación analítico.

Por un lado, los jueces nos instaron a volver a incluir algunas categorías que habíamos descartado en la segunda versión del instrumento, como *Estructura Esquemática e Identificación*. Por otro lado, nos instaron a reelaborar la teoría asociada a algunas categorías, como *Periodicidad*, y a ajustar el alcance de otras, como *Sintaxis de la modalidad escrita y Edición*, que pasaron a denominarse *Aspectos léxico-gramaticales* y *Aspectos gráficos*, respectivamente.

Diseño final

La versión definitiva del instrumento se presenta a continuación:

Tabla 1 Esquema de Puntuación Analítico de Evaluación de Resúmenes

Estructura esquemática	0	1	2	3
El estudiante reinstancia las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original				
Valoración	0	1	2	3
El estudiante presenta el resumen como una proyección de la voz del autor y reinstancia los recursos de VALORACIÓN del texto original presentes en las secuencias de actividad clave de sus distintas etapas y fases				

	0	1	2	3
Ideación				
El estudiante reinstancia las secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases				
Conjunción				
El estudiante reinstancia las relaciones lógicas que conectan secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases				
Periodicidad				
El estudiante emplea recursos efectivos para organizar el flujo de información del resumen atendiendo al método de desarrollo propio del género				
Identificación				
El estudiante construye cadenas de referencia claras entre las cláusulas del resumen				
Aspectos léxico-gramaticales				
El estudiante construye grupos nominales y cláusulas adecuados a la naturaleza de la prosa científica				
Aspectos gráficos				
El estudiante respeta las normas ortográficas y hace un uso adecuado de los recursos de puntuación				

Note. 0 = Inapropiado; 1 = Débil; 2 = Bueno; 3 = Excelente

A continuación exponemos los fundamentos teóricos de las distintas categorías de operacionalización de la calidad del resumen incluidas en el instrumento:

- Estructura esquemática: El estudiante reinstancia las etapas constitutivas del género y las fases que presentan las anteriores en el texto original

La identificación de un género tiene lugar mediante el reconocimiento del ámbito de la cultura en que se desarrolla la actividad social cuyo propósito encaja con el manifestado por los hablantes a través de los diferentes tipos de significado que construyen paso a paso en el texto. Estos pasos o etapas en que se desarrolla la actividad

comunicativa de los hablantes constituyen la estructura esquemática del género y asumen una función esencial en la construcción de su propósito global. La estructura esquemática de cualquier género presenta elementos obligatorios y opcionales: los primeros son las propias etapas, segmentos altamente predecibles en cada género; y los segundos son las fases que las integran, unidades intermedias en una escala entre las etapas y los mensajes, cláusulas no dependientes y no proyectadas de las que pueden depender otras (Martin, 1992, p. 235).

Este criterio evalúa así el grado en que la reinstanciación de los recursos propios de los distintos sistemas en el resumen (VALORACIÓN, IDEACIÓN, CONJUNCIÓN, PERIODICIDAD, etc.) llega a mantener las etapas características del género en cuestión como pasos necesarios para cumplir su propósito comunicativo, así como las fases que las conforman. En los casos en que sea necesario, esa reinstanciación ha de respetar, además, el orden en que se presentan estas etapas en el género.

- Valoración: El estudiante presenta el resumen como una proyección de la voz del autor y reinstancia los recursos de VALORACIÓN del texto original presentes en las secuencias de actividad clave de sus distintas etapas y fases.

La VALORACIÓN es el sistema de la semántica del discurso directamente relacionado con la expresión de la variable registral del tenor y el significado interpersonal del texto (Martin & White, 2005). Este criterio evalúa así el grado en que la reinstanciación del texto fuente efectuada en el resumen mantiene los recursos lingüísticos seleccionados por el autor para:

- a) transmitir sus particulares actitudes hacia el tema: teniendo en cuenta que los textos académicos no suelen expresar actitudes de AFECTO o juicios personales de tipo moral, centramos este aspecto en la reinstanciación de apreciaciones particulares relacionadas con el tema tal y como pueden observarse en la elección de elementos léxicos que ha hecho el estudiante.
- b) transmitir la GRADACIÓN de las actitudes anteriores: tan relevante para transmitir la información del texto fuente resulta la reinstanciación de las apreciaciones del tema que realiza el autor como la GRADACIÓN que les aplica. En este sentido, recordamos que las actitudes pueden graduarse de mayor a menor intensidad mediante el uso de recursos como intensificadores (tanto gramaticales del tipo partículas intensificadoras o adverbios comparativos y superlativos, como léxicos del tipo sustantivos, adjetivos o verbos de significado graduable), recursos de MODALIZACIÓN (del tipo verbos de opinión y valoración, perífrasis modales de posibilidad y adverbios y locuciones adverbiales de frecuencia o posibilidad) o de MODULACIÓN (del tipo perífrasis modales de obligación).
- c) ubicar la propia voz del estudiante en relación con la voz del autor del texto: teniendo en cuenta que el alumnado necesita ser capaz de representar su resumen neutralmente como una proyección de la voz del autor, resultan cruciales los recursos para instanciar esta HETEROGLOSIA fundamental. Entre los más comunes,

se encuentran las cláusulas articuladas en torno a Procesos verbales que proyectan el resumen en su totalidad o parcialmente como un Macrotema.

La expresión de estos recursos de VALORACIÓN presentes en las secuencias de actividad clave del texto fuente puede proceder tanto de la conservación literal de los mismos como de su reinstanciación mediante otros elementos seleccionados por el estudiante: en este segundo caso, el significado interpersonal original ha de mantenerse intacto.

- Ideación: El estudiante reinstancia las secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases.

La IDEACIÓN es el sistema de la semántica discursiva relacionado con la realización del significado ideacional y de la variable registral de campo (Martin & Rose, 2007, pp. 73-114). A este respecto, el campo de cualquier texto se realiza a partir de la expresión de las secuencias de actividad de cada etapa/fase. La expresión de cualquier secuencia de actividad se orienta a un propósito comunicativo e implica a personas, objetos, procesos, cualidades, lugares, etc., que se organizan en taxonomías de distinto grado de profundidad a partir de las relaciones semánticas que mantienen, expresando así una experiencia del mundo más o menos especializada.

En el ámbito académico, las relaciones semánticas de meronimia y de hiponimia entre entidades técnicas son particularmente importantes a la hora de articular el campo de los textos y son precisamente las que tiene en cuenta Hood (2008) cuando establece una de las principales posibilidades de reinstanciación de los términos del texto fuente en el resumen: la generalización mediante composición/descomposición en el caso de la meronimia y clasificación/desclasificación en el caso de la hiponimia. Estas taxonomías vinculadas a las secuencias de actividad se extienden a lo largo de cada fase y etapa del texto, de modo que su estructura esquemática acaba reflejando la relación ideacional de sus partes con el todo (Dreyfus et al., 2016, p. 114).

La evaluación de este criterio considera así el grado en que el resumen llega a mantener las secuencias de actividad clave de cada una de sus etapas y fases, esto es, las secuencias de actividad sin las cuales se vería gravemente afectada la realización del campo del texto. En relación con el sistema de la PERIODICIDAD, en muchos géneros, estas secuencias de actividad clave constituyen los Hipertemas o Hipernuevos del texto fuente, esto es, los picos de prominencia informativa que anticipan o condensan la información que seguirá en el texto. Además, en relación con el sistema de la VALORACIÓN, en ocasiones su relevancia puede venir indicada mediante la instanciación de distintos recursos de MODALIZACIÓN y MODULACIÓN. Finalmente, otro rasgo que caracteriza a las cláusulas que constituyen secuencias de actividad clave es el tipo de relaciones lógico-semánticas que mantienen con respecto a las cláusulas previas, que no suelen ser de elaboración, sino de extensión y de ampliación o mejora (sobre todo, de causalidad).

En la evaluación de este criterio tenemos en cuenta las transformaciones que pueden experimentar los términos inscritos en estas secuencias de actividad clave en su trasvase desde el texto fuente. Así pues, basándonos en la teoría de Hood (2008), a la hora de evaluar si los alumnos han mantenido estos términos en el resumen tenemos en

cuenta tanto su reinstanciación literal como su reinstanciación mediante (1) generalización (clasificación/desclasificación o composición/descomposición), (2) empleo de nombres abstractos (especificación/desespecificación), (3) metaforización léxica o gramatical (empaquetamiento/desempaquetamiento) o (4) sinonimia (infusión/defusión), siempre que el grado de compromiso semántico de la reinstanciación sea aceptable en referencia al término original.

- **Conjunción:** El estudiante reinstancia las relaciones lógicas que conectan secuencias de actividad clave del campo del texto original en sus distintas etapas y fases.

La **CONJUNCIÓN** es el sistema de la semántica discursiva que realiza aquellos significados que contribuyen a organizar lógicamente las secuencias de actividad en los textos, por lo que se relaciona con el significado y la metafunción experiencial y textual. Si se tiene en cuenta el significado experiencial, destaca la estrecha relación que la **CONJUNCIÓN** mantiene con la **IDEACIÓN**, al construir la experiencia de los hablantes en secuencias de actividad organizadas lógicamente; si se tiene en cuenta el significado textual, destaca, por su parte, la interacción con la **PERIODICIDAD**, al presentar el discurso como ondas de información organizadas lógicamente (Martin & Rose, 2007, p. 116). Las opciones del sistema de la **CONJUNCIÓN** son asimismo un indicio clave del modo del texto: en este sentido, una mayor presencia de conjunciones internas es más propia de discursos escritos, pues refuerzan la organización del contenido.

Este criterio evalúa así el grado en que la reinstanciación de la información del texto fuente en el resumen conserva las conjunciones explícitas que relacionan de manera lógica las secuencias de actividad clave de su campo particular. Mientras que en algunos textos estas conjunciones explícitas resultan un recurso esencial para articular la estructura esquemática propia del género discursivo en cuestión, en otros la relación entre las secuencias de actividad permanece implícita, y es tarea del lector inferir el tipo de relación lógico-semántica que se establece entre sus cláusulas para comprender cómo se articula la información. De este modo, en la evaluación de este criterio también se valora la recuperación en el resumen de aquellas conjunciones implícitas que relacionan secuencias de actividad clave, pues su restablecimiento da cuenta de un grado de comprensión más alto de la información.

Por último, este criterio evalúa además la manera en que el estudiante reinstancia las metáforas gramaticales lógicas, esto es, aquellos términos (verbos, preposiciones o sustantivos) que expresan relaciones lógicas de causa-efecto que serían congruentemente expresadas por conjunciones. Específicamente, esta reinstanciación de las metáforas gramaticales lógicas puede manifestarse en su conservación literal o en su desempaquetamiento, opción para la que resulta imprescindible que el compromiso semántico de los nuevos términos con respecto a la metáfora gramatical original sea adecuado al registro académico.

- **Periodicidad:** El estudiante emplea recursos efectivos para organizar el flujo de información del resumen atendiendo al método de desarrollo propio del género.

La PERIODICIDAD se asocia al significado y la metafunción textual y se refiere al sistema de la semántica discursiva relacionado con el conjunto de opciones que articula la organización particular del flujo de información en un texto, concretamente la organización de los puntos de partida y de finalización de esta información en las cláusulas, los párrafos y el texto mismo: Tema/Nuevo (para el español, ver Moyano, 2016, 2021, 2024a), Hipertema/Hipernuevo, Macrotema/Macronuevo (Martin & Rose, 2007, pp. 187-218). Esta organización está estrechamente relacionada con el método de desarrollo del género, que es el patrón de Temas presente en las cláusulas del texto según el ángulo del campo que se haya establecido. Dado que este ángulo del campo es sensible a la estructura del género, puede llegar a prefigurar las etapas en que se realizará el patrón de Temas del texto.

Por tanto, este criterio evalúa el grado en que la reinstanciación del texto del estudiante presenta recursos efectivos para articular el flujo de información en las cláusulas según el método de desarrollo propio del género. De este modo, a través de la disposición particular de las cadenas léxicas y referenciales por la que opte el estudiante en su articulación de los Temas marcados y no marcados en las cláusulas del resumen, conseguirá plasmar el método de desarrollo del género de forma más o menos clara.

Entre los recursos que puede emplear, este criterio tiene en cuenta la concordancia entre los Temas no marcados y el afijo verbal, pues es la estrategia característica del español para realizar este tipo de Temas (Moyano, 2016, 2021, 2024a) y contribuye a mantener la coherencia y la cohesión en el nivel local de la cláusula y en el global del texto. Asimismo, el criterio considera la habilidad del estudiante a la hora de emplear Temas marcados —Circunstancias o participantes no concordantes ubicados como primer elemento experiencial de la cláusula— para andamiar transiciones en las fases del texto.

Además de lo anterior, este criterio valora también el establecimiento por parte del estudiante de Macrotemas/Macronuevos e Hipertemas/Hipernuevos en aquellas etapas del texto donde sea pertinente anticipar el desarrollo de la información con fines organizativos.

- Identificación: El estudiante construye cadenas de referencia claras entre las cláusulas del resumen

La IDENTIFICACIÓN es el conjunto de opciones relacionadas con los recursos lingüísticos que identifican a las personas y las cosas (objetos, instituciones, abstracciones, etc.) en cada cláusula y oración a lo largo del texto para que los lectores u oyentes puedan seguirles la pista (Martin & Rose, 2007, pp. 156-185). La IDENTIFICACIÓN hace referencia tanto a la presentación de estas personas y cosas por primera vez como a los distintos recursos con los que el hablante se refiere a ellos al dar por sentado que el lector o el oyente ya los conoce.

Este criterio evalúa el grado en que la reinstanciación del texto del estudiante mantiene la coherencia y la cohesión de la información mediante el uso adecuado de recursos lingüísticos para presentar términos clave (indefinidos, comparativos, etc.) y volver a remitirse a ellos en las sucesivas cláusulas, oraciones, párrafos y fases (definidos, demostrativos, posesivos, comparativos, pronombres, elipsis, etc.).

- Aspectos léxico-gramaticales: El estudiante construye grupos nominales y cláusulas adecuados a la naturaleza de la prosa científica

Este criterio evalúa el grado en que los grupos nominales y las cláusulas que el estudiante construye en el resumen manifiestan los rasgos característicos de la prosa científica, a saber:

- a) los grupos nominales contribuyen a mantener una baja intrincación gramatical en el texto gracias a la presencia de metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones, así como de construcciones de postmodificación del núcleo, más frecuentes en español.

La intrincación gramatical es el número de cláusulas que tiene un texto en relación al número de cláusulas que presenta en total (Eggins, 2002, p. 119). La prosa científica tiende a emplear un número de cláusulas relativamente bajo para simplificar y objetivar la expresión de sus contenidos (Halliday & Martin, 1993). Precisamente, el grupo nominal ofrece numerosos recursos para reducir la intrincación gramatical mediante su articulación en torno a metáforas gramaticales experienciales y nominalizaciones que actúan, solas o junto a un Clasificador, como Centro del grupo nominal y pueden ser modificadas mediante Epítetos y Cualificadores. Estos grupos nominales especiales empaquetan el significado atribuible a una cláusula y se conectan mediante un Proceso metaforizado —una metáfora gramatical lógica, de hecho— a otros grupos nominales de igual naturaleza como recurso característico de la prosa científica para evitar la intrincación gramatical. Las posibilidades derivadas del empaquetamiento de cláusulas en grupos nominales son variadas en español, y una relación extensa de éstas en contraposición a las propias de la lengua inglesa puede encontrarse en Trías (2007).

- b) las cláusulas —y no únicamente las que constituyen secuencias de actividad clave— presentan un desarrollo lógico completo que responde a las exigencias semánticas del tipo de Proceso en torno al que se articulan y a la función del habla que desempeñan.

Valoramos así la calidad de la construcción de las cláusulas del resumen del estudiante en términos de TRANSITIVIDAD y de MODO. Con respecto al primer sistema, revisamos si tiene lugar algún tipo de disonancia entre el tipo de Proceso y los términos elegidos por el estudiante para desempeñar los roles temáticos asociados (Moyano, 2010). Con respecto al segundo sistema, revisamos si estos elementos articulan coherentemente el Negociador y el Residuo (Quiroz, 2015, 2017) de las proposiciones declarativas que constituyen el resumen.

- Aspectos gráficos: El estudiante respeta las normas ortográficas y hace un uso adecuado de los recursos de puntuación.

Empleo del esquema de puntuación analítico

El uso riguroso del esquema de puntuación analítico exige especificar los descriptores de logro correspondientes a cada intervalo de la escala en relación con las distintas categorías. En el caso concreto de *Estructura esquemática*, *Valoración*, *Ideación*, *Conjunción* y *Periodicidad*, su uso implica el previo análisis sistémico-funcional del texto fuente y la redacción de los descriptores en referencia al mismo. Estimamos que esta tarea de analizar el texto fuente y establecer unos estándares de logro asociados resulta imprescindible en cualquier caso para contar con una retroalimentación fiable sobre el progreso del alumnado en la comprensión y la producción de textos disciplinares. Sin la referencia al texto fuente, consideramos que el propósito de la herramienta, que es evaluar la comprensión de un texto a través de su resumen escrito, se distorsionaría. De este modo, nuestro instrumento difiere de aquellos que aspiran a la generalización.

A continuación presentamos un ejemplo de especificación de estos descriptores en referencia a un fragmento de una obra de Jespersen (1925/1989, pp. 151-152). En la taxonomía de géneros que ofrecen Martin y Rose (2008, pp. 118-124), el texto pertenece al género de la *exposition*, que expone y defiende una tesis en contraste con otros dos géneros argumentativos: *discussion*, que explora más de una postura sobre un tema, y *challenge*, que rebate una postura preestablecida. Como puede observarse en la Tabla 2, una práctica recomendada es numerar las cláusulas del texto para facilitar la referencia a la información:

Tabla 2 Ejemplo de texto fuente

Tesis	Antítesis	[1] Es cierto que [2] podemos decir con Saussure que [3] el individuo es el soberano de su propia habla, puesto que [4] es libre para [5] deformar las palabras a su capricho y [6] elaborar por sí mismo palabras nuevas más extrañas.
	Tesis	Pero [7] ha de tenerse en cuenta que [8] si traspasa ciertos límites, realmente muy estrechos, [9] le será difícil hablar a causa –y aquí toco un punto capital- de que [10] casi toda el habla individual está condicionada socialmente:
Argumentos	Presentación	[11] un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan y [12] en cada expresión de la <i>parole</i> existe un elemento social.
	Explicación	Solo [13] cuando el niño de pecho se divierte en su cuna con su cháchara balbuciente o [14] cuando el adulto se pasea solitario en el bosque o junto al mar y [15] desahoga su buen humor

	<p>[16] entonando una ruidosa canción o [17] canturreando sonidos sin significación, [18] únicamente entonces tenemos una actividad de la <i>parole</i> que no está condicionada a una norma externa. [19] (Si no tienen lugar estas situaciones) [20] Cada uno habla como los demás. [21] La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, [22] debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, [23] todo individuo ha de acomodar su <i>parole</i> a una norma que le ha sido dada desde fuera, [24] que le ha sido dada, de hecho, por su observación de las <i>paroles</i> individuales de los demás.</p>
<p>Refuerzo de la tesis</p>	<p>De aquí que [25] podemos decir que [26] en cierto sentido la lengua (la <i>langue</i>) es una especie de plural para el habla (la <i>parole</i>), [27] en el mismo sentido que [28] “varios caballos” es un plural de “un caballo”, [29] significando un caballo más un segundo caballo, [30] que es ligeramente diferente del primero, más un tercero, un poco diferente a su vez y así sucesivamente.</p>

Comenzamos mostrando los descriptores asociados a algunas categorías de análisis que exigen la referencia al texto fuente:

Tabla 3 Descriptores de logro asociados a la categoría Ideación

0	1	2	3
<p>No se reinstancia ninguna de las secuencias de actividad clave:</p> <p>[3] antítesis de Saussure</p> <p>[10] tesis</p> <p>[11] argumento-a</p> <p>[12] argumento-b</p> <p>[26] refuerzo</p>	<p>No se reinstancian las secuencias de actividad clave:</p> <p>[10] tesis</p> <p>y/o</p> <p>[11] argumento-a</p>	<p>Se reinstancian las secuencias de actividad clave:</p> <p>[10] tesis</p> <p>y</p> <p>[11] argumento-a (o en su defecto, la secuencia 21, que replica su sentido, introducida por una conjunción causal)</p>	<p>Se reinstancian las secuencias de actividad clave:</p> <p>[3] antítesis</p> <p>[10] tesis</p> <p>[11] argumento-a</p> <p>[12] argumento-b</p> <p>[26] refuerzo</p>

Tabla 4 Descriptores de logro asociados a la categoría Conjunción

0	1	2	3
<p>No se reinstancia ninguna de las siguientes relaciones lógico-semánticas entre las secuencias de actividad clave:</p> <p>-Contraexpectativa entre [3] y [10]</p> <p>-Causa al introducir [11]</p> <p>-Consecuencia al introducir [26]</p>	<p>No se reinstancia la causa u otro tipo de relación lógico-semántica aceptable al introducir [11] argumento-a</p>	<p>Se reinstancia la causa u otro tipo de relación lógico-semántica aceptable al introducir [11] argumento-a (o en su defecto, la secuencia 21, que replica el sentido del argumento-a): esta relación está implícita en el texto</p>	<p>Se reinstancian las siguientes relaciones lógico-semánticas entre las secuencias de actividad clave:</p> <p>-Contraexpectativa entre [3] y [10]</p> <p>-Causa al introducir [11]: esta relación está implícita en el texto</p> <p>-Consecuencia al introducir [26]</p>

Mostramos a continuación los descriptores asociados a una de las categorías de análisis transversales a cualquier texto:

Tabla 5 *Descriptores de logro asociados a la categoría Aspectos léxico-gramaticales*

0	1	2	3
<p>El resumen presenta frecuentes defectos en la construcción de los grupos nominales y las cláusulas que dificultan gravemente la comprensión del mensaje</p>	<p>El resumen presenta una prosa densa e intrincada, a veces de carácter coloquial, además de errores puntuales en la construcción de los grupos nominales y las cláusulas que, aunque no dificultan la comprensión del mensaje, alejan el texto de la calidad exigible en</p>	<p>El resumen carece de errores en la construcción de las cláusulas y el grupo nominal, aunque, con respecto a este, no se aprovechan en todo su potencial los recursos propios de la prosa académico-científica (metáforas gramaticales, nominalizaciones, etc.)</p>	<p>El resumen constituye un perfecto ejemplar de la prosa científica por la baja intrincación gramatical que aporta el aprovechamiento de los recursos del grupo nominal y por el adecuado desarrollo lógico de las cláusulas</p>

	un contexto académico-científico		
--	----------------------------------	--	--

Finalizamos ejemplificando el empleo del instrumento mediante la aportación de cuatro muestras de resúmenes estudiantiles características de cada uno de los intervalos de la escala:

Tabla 6 Muestras de desempeño ilustrativas de los intervalos de la escala

0	<p>El individuo es libre de formar su propia habla, es libre de deformar las palabras a su antojo y así elaborar palabras nuevas, pero si este traspasa ciertos límites a la hora de formar y deformar palabras será difícil que le entiendan.</p> <p>Hace referencia que casi toda el habla de las personas está condicionada socialmente, la gente se suele expresar según lo que oye, también se refiere a que la actividad de la parole no está siempre condicionada a una norma externa, lo que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los demás, y que debemos acomodar la parole a una norma dada desde fuera, y que la lengua es un especie de plural para el habla.</p>
1	<p>Saussure defiende la libertad que posee el ser humano para usar su propia lengua, pero realmente en escasas situaciones esa libertad de uso se verá reflejada de manera clara, puesto que en casi la totalidad de los contextos en los que una persona se expresa estará influenciado por las personas que allí se encuentran y se ejerce, sin el individuo ser consciente, la necesidad de influir en ellos con aquello que expresa. De estas afirmaciones confluimos que la lengua y el habla son, pese a ser dos conceptos con significado distinto, se encuentran relacionados por la “pluralidad” real del segundo frente al primero.</p>
2	<p>Según el autor y parafraseando a Saussure, cada individuo decide su propia habla, aunque si se traspasan ciertos límites, le será muy difícil hablar, ya que casi toda el habla individual está condicionada socialmente.</p> <p>Argumentando esto, el autor, además de indicar que cada uno habla como los demás, indica que la única razón por la que se habla es producir una impresión sobre los demás, teniendo en cuenta los prejuicios, y para lo que es necesario acomodar la parole individual a una norma que ha sido dada desde fuera.</p> <p>Por último, el autor refuerza su tesis indicando que la lengua (la langue) es una especie de plural para el habla (la parole).</p>
3	<p>El autor, en contraposición a la afirmación de Saussure en cuanto a la soberanía del individuo sobre su propia habla, considera que se debe de tener en cuenta, además, que si esta traspasa ciertos límites,</p>

realmente muy estrechos, le será difícil hablar porque casi toda el habla individual está condicionada socialmente.

El argumento que sostiene el autor es que un individuo nunca está completamente aislado de los que le circundan. En consecuencia, en cada expresión de la parole existe un elemento social. La única razón que nos mueve a hablar es producir una impresión sobre los otros y, por consiguiente, debemos tener en cuenta sus prejuicios. Así, pues, todo individuo ha de acomodar su parole a una norma que le ha sido dada desde fuera.

Para concluir, el autor reafirma su tesis al decir que, en cierto sentido, la langue es una especie de plural para la parole.

CONCLUSIONES FINALES

En este trabajo se ha presentado un instrumento de evaluación diseñado para valorar la calidad de la práctica discursiva del resumen del alumnado universitario que se fundamenta en la Lingüística Sistémico-Funcional y los desarrollos teóricos asociados al género y al análisis textual emprendidos por la Escuela de Sídney. Escogemos este marco teórico porque nos permite conceptualizar la calidad del resumen y abordar así una operativización de este constructo sin disociar el análisis del contenido del de los recursos asociados al género, al discurso y a la lengua mediante los que este contenido se construye. Estimamos que sólo así la evaluación de la comprensión del texto fuente por parte del alumnado puede efectuarse a través de la evaluación de su expresión en el resumen.

Nos parece un logro notable el haber adaptado las categorías de análisis propias de este marco teórico y presentes también en otros instrumentos (Dreyfus et al., 2016; Moyano, 2024b; Rose et al., 2008) a la evaluación de un texto cuya calidad no puede juzgarse *per se*, sino en relación a otro texto fuente. Somos conscientes de que esto puede convertir nuestro esquema de puntuación en un instrumento enfocado a usuarios especializados, pues su empleo implica el necesario análisis sistémico-funcional del texto original y la redacción de los descriptores de logro ajustados a cada intervalo de la escala en referencia a dicho texto. Con todo, sea proyectada desde este mismo marco teórico o no, estimamos que la tarea de analizar el texto fuente y establecer unos estándares de logro en referencia al mismo resulta imprescindible en cualquier proceso de evaluación del resumen que pretenda contar con una retroalimentación fiable sobre los logros y déficits específicos de los que da muestra el alumnado en los distintos aspectos lingüísticos asociados a esta actividad.

Consideramos que cualquier esfuerzo merece la pena, teniendo en cuenta que la habilidad de escribir resúmenes resulta esencial en el contexto de la escritura de textos académicos heteroglósicos. Asimismo, favorece que los y las estudiantes pasen de ser consumidores a creadores de conocimiento científico, al permitirles posicionarse en un campo de estudio representando de modo sintético las contribuciones de otros, de modo que puedan ser comparadas, contrastadas y evaluadas sin caer en el plagio (Hood, 2008, pp. 351-352). Así pues, el dominio del

alumnado en la escritura de resúmenes puede predecir en cierto sentido su desempeño en la escritura de ese otro tipo de textos más ambiciosos que articulan el aprendizaje en las disciplinas. En palabras de Umberto Eco: "[...] Hacer resúmenes enseña a condensar las ideas. En otras palabras, enseña a escribir" (1985, p. 14).

REFERENCIAS:

- Argüelles, I. (2004). Evaluación y calificación de resúmenes de textos expositivos en el aula de ILE/IFE: la guía "BABAR". *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 8, 81-99. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287026422006>
- Argüelles, I. (2012). El resumen y su evaluación: aspectos teóricos y pedagógicos en el contexto de lenguas extranjeras. *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 12, 115-152. <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18029>
- Baumann, J. (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Antonio Machado Libros.
- Beke, R. & Bruno, E. (2000). El uso de estrategias para la elaboración de resúmenes de textos en el ámbito académico. *Boletín de Lingüística*, 12(15), 19-35. <http://hdl.handle.net/10872/3825>
- Beke, R. & Bruno, E. (2005). Desempeño de docentes y de bachilleres no docentes en la elaboración de resúmenes. *Revista de Pedagogía*, 26(75), 9-30. <http://hdl.handle.net/10872/3734>
- Blanco Fernández, J. M^a (2019). Scaffolding Academic Literacy: propuesta de aplicación de un modelo de trabajo de la lectura y la escritura académica de base sistémico-funcional. *E-SEDLL*, 2, 45-156. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/02/12.pdf>
- Blanco Fernández, J. M^a (2021). Scaffolding academic literacy en el contexto de formación inicial de maestros en España. En N. Ávila Reyes (Ed.), *Multilingual Contributions to Writing Research: Toward an Equal Academic Exchange* (pp. 331-349). The WAC Colostate. <https://doi.org/10.37514/INT-B.2021.1404.2.14>
- Bruno, E. (2011). La escritura de resúmenes académicos. En R. Beke & A. Bolívar (Eds.), *Lectura y escritura para la investigación*. Universidad Central de Venezuela.
- Carvajal, M., Eudave, D. & Muñoz, M. (2018). Redactar un resumen. Estrategias y dificultades. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.7>
- Castañeda, L. & Henao, J. (1999). El resumen como habilidad esencial para el trabajo académico. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 22(1), 77-95. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/10163>

- Charolles, M. (1991). Le résumé de texte scolaire. Fonctions et principes d'élaboration. *Pratiques*, 72(1), 7-32.
<https://doi.org/10.3406/prati.1991.1649>
- Cuevas, I., Mateos, M., Martín, E., Luna, M., Martín, A., Solari, M., González-Lamas, J. & Martínez, I. (2016). Collaborative writing of an argumentative synthesis from multiple sources: The role of writing beliefs and strategies to deal with controversy. *Journal of Writing research*, 8(2), 205-226.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A. & Martin, J. (2016). *Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. Palgrave Macmillan.
- Drury, H. (1991). The use of systemic linguistics to describe student summaries at university level. En E. Ventola (Ed.), *Functional systemic linguistics: Approaches and uses* (Vol. 55) (pp. 431-456). Mouton de Gruyter.
- Du, Q. (2014). Bridging the gap between ESL composition programs and disciplinary writing: The teaching and learning of summarization skill. En T. Zawacki & M. Cox (Eds.), *WAC and second language writers: Research towards linguistically and culturally inclusive programs and practices* (pp. 113-128). The WAC Clearinghouse.
<https://doi.org/10.37514/PER-B.2014.0551>
- Eco, U. (1985). Elogio del resumen. *Quimera*, 51, 13-15.
- Egins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja. Traducción, prólogo y glosario de Felipe Alcántara.
- Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., & McCormick, K. (Eds.). (1990). *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. Oxford University Press.
- García, M. & Bigi, E. (2011). El resumen como parte del Trabajo Especial de Grado. *Legenda*, 13(10), 149-163.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4ª ed.). Routledge.
- Hood, S. (2008). Summary writing in academic contexts: Implicating meaning in processes of change. *Linguistics and Education*, 19(4), 351-365. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2008.06.003>
- Irrazabal, N., Saux, G., Burin, D. & León, J. (2006). El resumen. Evaluación de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Anuario de Investigaciones* (vol. XIII) (pp. 51-57). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Jespersen, O. (1925). Humanidad, nación e individuo desde el punto de vista lingüístico (F. Vela, Trad.). En A. Alonso-Cortés (1989) (Ed.), *Lecturas de Lingüística* (pp.141-156). Cátedra. (Trabajo original publicado en 1925 y traducido al español en 1947 en la Revista de Occidente).
- Kintsch, W. & Van Dijk. T. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- López, G. & Ramírez, R. (2012). Los resúmenes como estrategia de aprendizaje. *Lenguaje*, 40(2), 315-350.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: system and structure*. Benjamins.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Bloomsbury Publishing.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. Equinox.
- Martin, J. R. & White, P. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Martín, P. (2002). A genre-based investigation of abstract writing in English and Spanish. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 44, 47-64.
- Martín, P. (2003). Análisis contrastivo de los componentes estructurales y gramaticales de los resúmenes de los artículos científicos. *Revista española de lingüística*, 33(1), 153-182. <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1785>
- Moyano, E. (2010). El sistema de Tema en español: una mirada discursiva sobre una cuestión controvertida. En E. Ghio & M. Fernández (Eds.), *El discurso en español y portugués: Estudios desde una perspectiva sistémico-funcional* (pp. 39-87). Universidad Nacional del Litoral.
- Moyano, E. (2016). Theme in English and Spanish: Different means of realization for the same textual function. *English Text Construction*, 9(1), 190-220. <https://doi.org/10.1075/etc.9.1.10moy>
- Moyano, E. (2021). La función de Tema en español: Sus medios de realización desde la perspectiva trinocular de la Lingüística Sistémico-Funcional. *Signos. Estudios de Lingüística*, 54(106), 487-517. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000200487>
- Moyano, E. (2024a). The function of Theme in Spanish. *Language, Context and Text*, 6(2), 262-301. <https://doi.org/10.1075/langct.00073.moy>
- Moyano, E. (2024b). Diseño de instrumentos para la evaluación de textos producidos por estudiantes en el marco de programas de lectura y escritura académicas y profesionales. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 1(1), 99-122. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2024.1.1.06>

- Quiroz, B. (2015). La cláusula como movimiento interactivo: una perspectiva semántico-discursiva de la gramática interpersonal del español. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31(1), 261-301. <https://doi.org/10.1590/0102-445023762456121953>
- Quiroz, B. (2017). Gramática interpersonal básica del español: una caracterización sistémico-funcional del sistema de modo. *Lenguas Modernas*, 49, 157-182. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49231/53349>
- Ren, H. & Li, Y. (2011). A Comparison Study on the Rhetorical Moves of Abstracts in Published Research Articles and Master's Foreign-Language Theses. *English Language Teaching*, 4(1), 162-166. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p162>
- Robles, P. & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Rose, D., Rose, M., Farrington, S. & Page, S. (2008). Scaffolding Literacy for Indigenous Health Sciences Students. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 165-179. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.05.004>
- Trías, M. (2007). El grupo nominal complejo y sus implicaciones para la lectura de textos de ciencia. *Núcleo*, 19(24), 113-135.
- Upegui, A. (2009). Los resúmenes para artículos de investigación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(26).
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Venegas, R. (2011). Evaluación de resúmenes en español con Análisis Semántico Latente: Una implementación posible. *Revista Signos*, 44(75), 85-102. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342011000100007

SOBRE LA AUTORA:

Juana María Blanco Fernández es docente en la Facultad de Educación de Toledo. Doctora en Didáctica de la Lengua por la Universidad Complutense de Madrid. Sus investigaciones se centran en la aplicación educativa de la Lingüística Sistémico-Funcional y los desarrollos teóricos asociados al género y al análisis textual emprendidos por la Escuela de Sídney.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Blanco Fernández, J. M. (2025). El resumen como práctica discursiva: Diseño de un instrumento de evaluación en el marco de la lingüística sistémico-funcional. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(3), 75-96. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.05>



THE WRITING PROCESS OF THE ORAL COMMUNICATION ABSTRACT GENRE IN TEACHING AND LEARNING PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE

O PROCESSO DE ESCRITA DO GÊNERO DE TEXTO RESUMO DE COMUNICAÇÃO ORAL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Meire Celedonio da Silva | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tec. do Ceará | meire.celedonio@ifce.edu.br *

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin | Universidade Federal do Ceará | eulaliaufc@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.06>

Received: 12-09-2024 | Accepted: 06-03-2025

ABSTRACT: This study investigates the teaching of the oral communication abstract genre through a didactic sequence developed during an action-research project in the Portuguese as an Additional Language (PLA) course at the Federal University of Ceará. The primary objective is to analyze the development of linguistic-discursive abilities among postgraduate students of diverse nationalities enrolled in this course. The study focuses on the qualitative analysis of textual productions from one participant, particularly examining thematic coherence. Initial analysis revealed challenges such as inadequate use of connectors and anaphoric expressions, which compromised thematic coherence at both macro and microtextual levels. However, the final production demonstrated significant improvements in addressing these issues. The findings highlight the importance of systematic and contextualized writing practices to effectively teach the oral communication abstract genre in the PLA context, fostering the integration of international students into Brazilian academic activities.

KEYWORDS: Writing process, linguistic-discursive abilities, academic writing.

RESUMO: Examinamos o ensino da produção escrita do gênero de texto resumo de comunicação oral, por meio do dispositivo sequência didática, durante uma pesquisa-ação, realizada no curso de Português como Língua Adicional da Universidade Federal do Ceará. Nosso objetivo é analisar a ampliação das capacidades linguístico-discursivas de estudantes de pós-graduação de diferentes nacionalidades, participantes do curso citado. Ressaltamos a análise qualitativa das produções textuais de uma participante, focalizando a coerência temática. A análise da primeira

produção evidenciou ausência ou uso inadequado de conectores e problemas na mobilização de expressões anafóricas, comprometendo a coerência temática nos níveis macro e microtextual. Com a intervenção, a produção final revelou a superação com relação às dificuldades apresentadas. A investigação destacou a relevância de práticas sistematizadas e contextualizadas de escrita para aprimorar o ensino do gênero de texto resumo de comunicação oral, em contexto de ensino de PLA, facilitando a inserção dos estudantes estrangeiros nas atividades acadêmicas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Processo de escrita, capacidades linguístico-discursivas, escrita acadêmica.

RESUMEN: Examinamos la enseñanza de la producción escrita del género de texto resumen de comunicación oral, por medio del dispositivo secuencia didáctica, durante una investigación-acción, realizada en el curso de Portugués Lengua Adicional de la Universidad Federal de Ceará. Nuestro objetivo es analizar la ampliación de las capacidades lingüístico-discursivas de los estudiantes de postgrado de diferentes nacionalidades. Resaltamos el análisis cualitativo de las producciones textuales de una participante, enfocando la coherencia temática. El análisis de la primera producción evidenció ausencia o uso inadecuado de conectores y problemas en la movilización de expresiones anafóricas, comprometiendo la coherencia temática en los niveles macro y microtextual. Con la intervención, la producción final reveló la superación de esas dificultades. La investigación destacó la relevancia de prácticas sistematizadas y contextualizadas de escritura para perfeccionar la enseñanza del género resumen de comunicación oral, en contexto de enseñanza de PLA, facilitando la inserción de estudiantes extranjeros en actividades académicas brasileñas.

PALABRAS CLAVE: Proceso de escritura, capacidades lingüístico-discursivas, escrita académica.

INTRODUCTION

Brazil offers a favorable environment for research development in Portuguese as an Additional Language (PLA1), driven by its growing connections with other countries. These relationships transcend political and economic ties, fostering the exchange of scientific knowledge (Moutinho & Almeida Filho, 2011). In this context, international students, researchers, and professors increasingly seek Brazilian universities to conduct their studies (Almeida Filho, 2007). As a result, mastering Portuguese becomes an essential requirement for academic survival, effective collaboration, and knowledge exchange between Brazilian and international scholars (Oliveira, 2013; Silva, 2015).

This study examines the development of linguistic-discursive capacities among postgraduate students from diverse nationalities through the production of the oral communication abstract genre. The data stem from the Portuguese course for foreign students at the Federal University of Ceará (Northeastern Brazil) and are part of the repository of

1 The acronym PLA follows the order in Brazilian Portuguese: *Português como Língua Adicional*.

the Study and Research Group in Applied Linguistics (GEPLA). The extension course *Reading and Producing Academic Text Genres* this aims to expand the linguistic-discursive capacities of PLA students, highlighting linguistic resources responsible for organizing thematic content within the oral communication abstract genre for academic activities. This work also focuses on PLA learning scenes with an emphasis on academic literacies (Lea & Street, 1998), considering the social role assumed by students in the writing process and its relation to their evolving researcher identity (Assis, Bally & Correia, 2017) within the context of social practices and disciplinary fields.

Although studies on academic literacies have expanded in the Brazilian language studies, this remains an underexplored area within PLA teaching. Initially, we present the context of PLA at the mentioned university, followed by the theoretical framework guiding the data analysis. Next, we describe the methodology, present the data analysis, and conclude with reflections based on the findings.

THE CONTEXT OF PLA AT UFC

The global movement of people, a defining feature of globalization, profoundly affects societies across multiple dimensions. One notable impact is in the field of education, particularly in fostering closer ties between teaching and research institutions, thereby promoting the internationalization of knowledge (Moita Lopes, 2013). In line with global trends, Brazilian federal universities have intensified their internationalization strategies through policies developed by the Ministry of Education and Culture in partnership with the Ministry of Foreign Affairs.

At the Federal University of Ceará (UFC), internationalization policies include agreements established under the Undergraduate Student Agreement Program and the Graduate Student Agreement Program. These initiatives attract a significant number of international students from over 197 countries². Managed by the Office for Innovation and Interinstitutional Relations (PROINTER), these programs aim to coordinate and strengthen internationalization efforts. PROINTER's responsibilities include aligning curricula with international standards, supporting the integration of foreign students and faculty, guiding UFC students and faculty in international exchanges, and fostering partnerships with foreign institutions. Additionally, PROINTER oversees the university's internationalization plan, which includes a linguistic policy dedicated to the teaching and learning of foreign languages³.

Teaching and Research in PLA at UFC

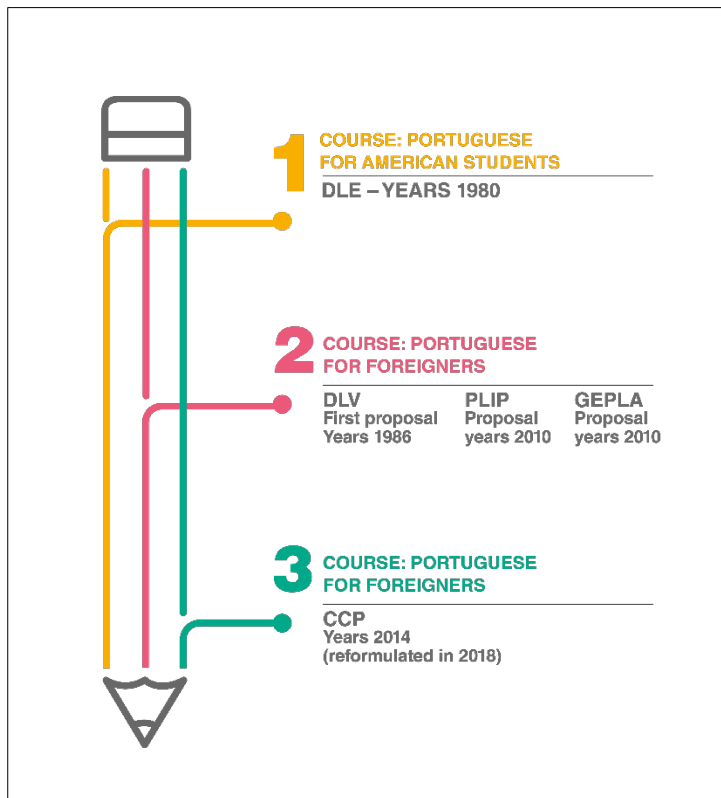
The ongoing internationalization at UFC resonates within the university's tripartite mission: teaching, research, and extension⁴. This is evident in Figure 1, which outlines initiatives related to PLA teaching:

² Information available at: <https://prointer.ufc.br/pt/plano-de-internacionalizacao-da-ufc/>

³ Information available at: http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano-internacionalizacao-ufc/plano-internacionalizacao-ufc.pdf

⁴ Regarding initiatives at UFC, Silva (2015) describes them in more detail when outlining an overview based primarily on testimonies from professors who worked on the projects.

Figure 1. Initiatives of teaching Portuguese as an Additional Language at UFC



Source: Silva (2020).

The trajectory of PLA teaching at UFC is marked by extension courses. The first recorded initiative dates back to 1980 in the Department of Foreign Languages, but was discontinued shortly after. Six years later, another course was introduced in the Department of Vernacular Languages but also failed to continue (Almeida & Vasconcelos, 2002; Silva, 2015).

It was only 24 years later that the Department resumed its efforts, supported by research groups such as the Study and Research Group in Applied Linguistics (GEPLA) and Policies for the Internationalization of Portuguese (PLIP). Among these, GEPLA has managed to sustain the course to the present, despite disruptions during the COVID-19 pandemic that affected in-person activities and related research.

In 2014, the Portuguese Culture House at UFC also proposed a Portuguese language course for foreigners. However, this initiative was discontinued. Four years later, a new course was introduced. Additionally, another significant project was the implementation of Portuguese language courses under the *Languages Without Borders* program, aligning with broader federal university initiatives.

Research within PLA at UFC, particularly from the two aforementioned research groups, has yielded substantial scholarly output. Figure 2 highlights the scope of this research.

Figure 2. *Development of research in PLA at UFC*



Source: Silva (2020).

Research spans Applied Linguistics with a focus on teaching, learning, and teacher training, as well as Language Acquisition and Processing, emphasizing phraseology. Master's, doctoral, and post-doctoral research projects reflect the theoretical maturity of discussions within these research groups.

THEORETICAL FRAMEWORK: ANALYTICAL LENSES

This research is anchored in the theoretical framework of Socio-Discursive Interactionism (SDI) (Bronckart, 2012, 2019), which provides tools for analyzing textual progression and cohesion. Complementarily, the study incorporates academic literacies theories, particularly those of Lea and Street (1998), to design writing activities that prioritize students' perspectives on academic writing practices. The intersection of these theories underscores the centrality of language as a shared domain of inquiry and interaction.

Socio-Discursive Interactionism

SDI serves as the foundational theoretical approach for analyzing texts produced by international students. This framework identifies three levels of analysis: textual infrastructure (semantic content planning, discourse types), thematic coherence (nominal connection and cohesion), and interactive coherence (enunciative focus, voices, perspectives, and modalization), as elaborated by Bronckart (2019) in *Théories du langage: nouvelle introduction critique*. This article focuses on thematic coherence, acknowledging the importance of the production context, where social roles and interaction objectives are defined.

Within this framework, language occupies a central role in social practices. Coseriu (1982) aligns with this perspective, describing language as a specific, recognizable human activity. Similarly, Bronckart (2012) highlights that human activities are inherently collective, governed by specific practices developed through genuine verbal interactions. For Coseriu (1982), these interactions are historically determined and conditioned.

Bota and Bronckart (2014, p. 232) further assert that language is an evidently social activity, raising questions about the interplay between social phenomena and linguistic phenomena. Bronckart (2012) emphasizes that language primarily functions as a communicative or pragmatic tool within social activities, while the mobilization of linguistic resources pertains to epistemological processes.

Academic Literacies: Social Practices, Texts, and Knowledge in Writing

As stated, to address issues related to social practices arising from the academic literacies context, this study draws on the works of Lea and Street (1998). These authors argue that learning in higher education involves new ways of understanding, interpreting, and organizing knowledge. They classify studies on academic writing into three approaches or models: (i) study skills; (ii) academic socialization; and (iii) academic literacies. While these models are not mutually exclusive, one can encompass the other. This research is anchored in the third approach, represented by Lea and Street (1998), which aligns with the studies on *New Literacies* as proposed by Street.

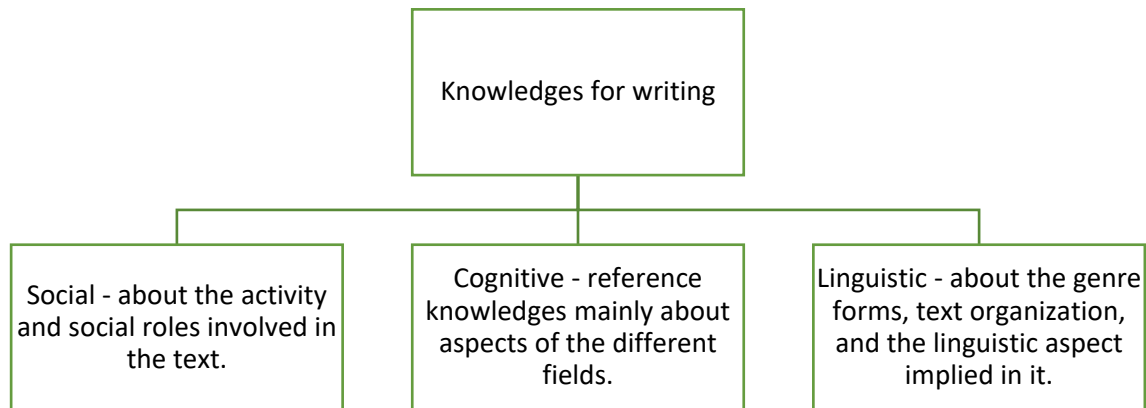
The academic literacies framework views literacies as a set of social practices, treating student writing epistemologically as a process of identity construction, varying across contexts. This perspective moves beyond the mere acquisition of skills or socialization.

Literacy practices occur within and through social activities, which are realized through reading and writing, mediated by diverse textual genres. In the context of writing, this approach highlights the types of knowledge involved in the writing process (Dolz, Gangnon & Decâncio, 2010).

This article brings together two theoretical frameworks: the Academic Literacies theory (Lea & Street, 1998) and Socio-Discursive Interactionism (Bronckart, 2012). The convergence between these theories lies in their shared focus on discursive practices, where language plays a fundamental role, and their contribution to discussions on text genres as mediating instruments in human interactions. While the former represents discursive practice itself or the level one can attain in linguistic social practices, the latter helps to understand the interactive or pragmatic level of

production and comprehension among interlocutors. The first theory is anchored in an ideological approach, whereas the second proposes a genre analysis based on levels, with the pragmatic/interactive level emphasizing social roles and the positions assumed by participants within the production context. In the writing process, three types of knowledge are mobilized, as illustrated in Figure 3.

Figure 3. *Knowledge Involved in the Writing Process*



Source: Silva (2020). Adapted from Dolz, Gangnon & Decâncio (2010).

As illustrated, learners engage with at least three types of knowledge: social, cognitive, and linguistic. In this context, writing involves not only cognitive aspects but also social and linguistic dimensions. These dimensions interact during the writing process, which is conceptualized as an act within the world. This perspective underscores the importance of a task-based teaching approach to expand learners' literacy. Consequently, this teaching model encourages reflection on how the knowledge acquired during teacher training shapes instructional design.

Aligned with this perspective, this study emphasizes linguistic resources that facilitate reading and, particularly, writing practices. These are interrelated processes that enable language learners to achieve minimum communicative competencies and to engage critically in social practices within academic contexts.

In Brazil, research on the relationship between academic literacies and textual genres within the field of Applied Linguistics in higher education has been crucial for understanding the challenges faced by university students, especially in written production. Assis (2015) highlights that difficulties in accessing and mastering specific academic genres directly affect students' academic retention. Many students lack prior exposure to such texts, facing challenges in articulating acquired knowledge, which may lead to dropout. This issue is exacerbated by the lack of

systematic instruction on these genres during undergraduate studies, such as internship reports, which Leurquin and Peixoto (2017) identify as critical for academic training and professional integration.

Broader initiatives, such as the *Reading and Writing Initiatives in Higher Education in Latin America* (ILEES) project, explore practices and locations for teaching writing across the region. These efforts reveal universities such as UFSM, USP, and UFSC working to promote literacy in academic contexts and deepen understanding of writing development in higher education (Cristóvão & Vieira, 2016).

Having presented the theoretical framework, the next section introduces a didactic model for the oral communication abstract genre, detailing its levels of analysis according to Machado and Bronckart (2009).

Table 1. *Summary of the teaching model of the genre taught*

Contextual level (social)	Academic/Scientific Activity Oral Presentation Abstract Present the summary of an ongoing or concluded research for evaluation (first) and for the target audience of an event (second). Researchers at different levels of academic/scientific levels and from different subject areas.
Organizational level or <i>thematic coherence</i>	Organization by inferential and auto-referential markers (marked by lexical units and linguistic constructions). Anaphoric chains – maintenance of the object being studied – repetition of the noun phrase (hereon NP) Text organizers – marked by lexical units, introduction of connectors for text segments.
Enunciative Level or <i>interactive coherence</i>	Lexical units that imply the social role of the production instance coupled with the person feature.

Table 1 presents a synthesis of the teachable dimensions of the genre of abstract for oral communication. We focus on social levels, specifically the social role to be mobilized, organizational and enunciative dimensions, in which linguistic resources (textual organizers, anaphoras, and lexical units) intervene. These elements imply, throughout the genre, not only the organization of the text but also the enunciation instance. Our choice is related to the

dimensions we prioritized for teaching Portuguese during the development of the didactic sequence. We believe it is not possible to address all the specificities of a genre in depth, considering the context in which it is produced. In the following section, we present the methodology for generating the research data.

RESEARCH METHODOLOGY IN THE CONTEXT OF PLA AT UFC

This study employs an action-research approach (Thiollent, 2011) within the scope of Applied Linguistics. It is grounded in the Geneva School's theoretical framework for textual genre analysis, Socio-Discursive Interactionism, and academic literacy studies. Data were collected through a didactic sequence framework (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004) implemented during a course titled Reading and Producing Academic Texts, which spanned 15 weeks in the 2019.1 academic semester.

Students were guided to produce texts tailored to specific communicative situations within a social activity. The process began with an initial production phase, where students independently composed an abstract. This was followed by targeted activities addressing challenges identified in their initial drafts. Subsequent class modules were designed to tackle these challenges, incorporating readings and writing exercises aligned with the students' academic fields. Rewriting activities, facilitated by the instructor, demonstrated progress in students' learning and informed adjustments to teaching materials.

Classes were conducted by two instructors: an experienced researcher and a novice collaborator (a master's student with a background in Portuguese Language). Each instructor was assisted by an intern for activity preparation and classroom management. Classes were recorded on video, contributing to GEPLA's research database.

Participants included students of diverse nationalities: three Colombians, one Japanese, one French, one Costa Rican, and one Nicaraguan. They brought varied cultural and linguistic perspectives to the writing process. Two were undergraduate students (Language Studies), while the rest were master's students in fields such as Law, Pharmacology, Electrical Engineering, Environmental Engineering, and Philosophy⁵. The analysis focused on the genre of oral communication abstracts. For this study, we examined the initial and final productions of one participant, contextualizing these within their disciplinary background.

To construct the didactic sequence, a study of abstracts from various fields of knowledge was conducted based on the academic profiles of the students (as described above). This informed the creation of a Didactic Model of the Genre (DMG) following the Geneva School's approach to genre studies (De Pietro & Schneuwly, 2003). This model emphasized the production context and text organization, focusing on linguistic elements at the micro-linguistic level in abstracts. (see Table 1).

⁵ Our target group was undergraduate and graduate students.

Teaching and learning PLA within an academic context, encompassing various fields of knowledge as in this research, is both challenging and rewarding. Examining abstracts through a contrastive perspective helps students develop awareness of academic literacies within their respective fields. This process involves adopting and adapting a genre model (Bronckart, 2012) based on the communicative situation faced by the student.

During the modules for developing didactic materials conducted by GEPLA, these particularities were discussed to design modules for the didactic sequence, emphasizing the shared characteristics and specificities of the knowledge areas represented in the oral communication abstract genre. For this specific genre, 12 sessions were conducted, addressing both the contextual and organizational dimensions of the text. These sessions fostered a dialogue between Socio-Discursive Interactionism and academic literacies perspectives.

Individual interactions with students further informed the development of their language capacities, focusing on reading and writing practices in academic contexts. These interactions deepened the analysis and understanding of students' representations of the social world as part of the teaching and learning process.

In the development of the DMG for oral communication abstracts, the materials used during classes incorporated abstracts from the students' specific disciplinary areas. Considering these areas prevents a rigid view of the genre, recognizing that, even under the same label, linguistic regularities and singularities emerge based. Instructors highlighted these variations during classroom activities to demonstrate how genres adapt to disciplinary norms, as advocated by Hyland (2007).

This study focused on analyzing the writing process of a student specializing in pharmaceutical sciences. The analysis included abstracts and conference submission guidelines, which influenced the organization of the oral communication abstract genre.

The didactic sequence involved three written productions: an initial production, an intermediate production, and a final production. This article focuses on the initial and final productions. As part of the research, different formats of the genre across various fields of knowledge were discussed, considering rhetorical organization (Swales, 1990) and linguistic resources (Hyland, 2007; Tutin, 2007).

DATA ANALYSIS AND DISCUSSION

The analysis of the initial production by Maria da Silva⁶ highlights her use of Portuguese within the context of academic text production. This section examines issues related to nominal cohesion and textual progression, which were identified as instructional priorities. The initial writing task was structured as follows:

⁶ This is a pseudonym created to protect the student's identity. It is also essential to clarify the ethical considerations of this study. This article is based on the first author's doctoral dissertation, which was submitted to the National Research Ethics Commission (CONEP) in compliance with Resolution No. 510/16, regulating the direct participation of students, and following the guidelines of CEP/UFC/PROPEQ133. Accordingly, we obtained authorization from the research site (DLV at UFC), secured

Initial Writing Task Proposal for the Oral Communication Abstract Genre⁷

Submissions are now open for presenting work at an event in your area of study/research. Undergraduate and postgraduate students are invited to participate. To register, visit the event website and submit your abstract, adhering to the following requirements:

- Title of the work
- Name(s) of the author(s)
- Academic qualification
- Institution
- Email
- Abstract (200–300 words)
- Keywords

The outcomes of the students' writing process reflect the practices in which they are embedded. Choosing an academic genre such as the oral communication abstract fosters the development of academic literacies, revealing both epistemological and practical knowledge.

Maria da Silva completed her initial task without teacher intervention, producing the text in Figure 4.

From the perspective of macro-organization, including supratextual/paratextual elements (Bronckart, 2012), Maria da Silva adheres to the required elements specified in the task instructions: title, name, academic qualification, institutional affiliation, and email address of the potential proposer, followed by the body of the text. Although the task instructions do not specify the organizational requirements for the text regarding the structural⁸ components of a conference abstract, the body of the text is organized into blocks.

participants' signatures, and prepared the Informed Consent Form (TCLE). CONEP issued a favorable opinion for this research under approval number 3.646.055.

⁷ We also considered the guidelines of the Encontros Universitários call for proposals, which aim to disseminate, within the academic community, teaching, research, graduate studies, outreach, art, and culture activities, as well as diverse experiences developed and lived by UFC students, whether or not they are scholarship recipients in programs and projects registered under the supervision of advisors. Information available at: <http://sysprppg.ufc.br/eu/2017/index.php/objetivos>

⁸ Some events do not present norms related to sections of the text, as we have seen in the methodology.

Linguistic conventions posed challenges, such as spelling errors (“sam,” “con,” “adisiona”) and incorrect accentuation (“substancia⁹”). For a Spanish-speaking learner, these issues likely stem from similarities between the native and target languages. These difficulties were addressed during subsequent classes as part of the didactic progression.

Initially, the text presents linguistic elements associated with the genre and activity. Notably, the noun phrase (NP) *o estudo* (“the study”) signals the student’s knowledge about academic-scientific activity and its conventions. Regarding lexical choices responsible for labeling text blocks, the text features only the NP *resultados* “Results.” The use of this NP indicates the semiotization of an action within a specific research activity (Tutin, 2007), reflecting the outcomes of such actions, whether preliminary or not. No other NPs are used to label additional text blocks typically found in this genre, thus minimally pointing to the research activity. However, other linguistic markers contribute to the semiotization of this activity, as will be discussed further.

Figure 4. *Initial text written by Maria Silva*

Efeito Vasomotor causado por veneno da cobra Lachesis acrochorda

Maria Silva
 Mestranda ciências Farmacêuticas
 Universidade Federal do Brasil
msilva@unicauca.edu.co

108

A mordida pelas cobras é uma problemática que afeita demais as pessoas que moram no campo porque ao ano muitas pessoas sam vítimas deste tipo de envenenamento. O veneno da L’acrochorda, causa graves alterações da presión arterial das pessoas mordidas por esta espécie. O estudo do veneno veneno foi realizado com artérias aortas de ratos da cepa wistar. Se fez montagem de anail aortico onde foi adicionada dose de veneno da cobra para identificar o efeito direto da substancia na aorta. O estudo foi realizado com ratos machos de 300+20g dos quais foram isolados as artérias aortas para fazer montaje em sistema do anel aortico onde o tecido funciona normalmente como funciona no corpo. Depois se adisiona a solução con as doses de veneno escogidas. Utilizase 3 doses diferentes do veneneno para ser adicionadas na solução fisiológica onde estava mergulhada a artéria aorta e se teve outra artéria sem adicionar veneno que foi o control da pesquisa. Como resultado o veneno da l-acrodhorda tem sim efeto significativamente direto no funcionamento dos vasos de sangue. Este efeito esta fazendo que as pesssoas que som vitima destas mordidas moram.

⁹ In Portuguese this word has a graphic accent: *substância*.

The student's initial production minimally organizes the text body into blocks. Linguistically, the text is structured into three blocks marked by units that identify them (inferential and self-referential – results) within the genre. These markers also help construct the social role the producer (researcher) assumes in the linguistic action to semiotize specific thematic content—the object of knowledge in the research process. Regarding these markers, it is worth emphasizing that they, especially NPs, are linked to the academic-scientific social activity—this study, as proposed by Tutin (2007).

Having established this, we focus specifically on the linguistic resources related to the production context (Bronckart, 2012) that characterize and mark the genre at the textual level. Even though the text blocks are not lexically marked by NPs, inferential markers are present. The initial production includes a methodology block that lacks a self-referential marker but is linguistically structured, primarily through verbs that semiotize actions, detailing the step-by-step process of organizing the experiment— *se fez* (“it was done”), *utilizasse* (“used”), conjugated with the sequential time marker “afterward.” It is crucial to note a problem regarding verb tense usage—the student employs verbs in the past perfect passive voice *foi realizado* (“was conducted,” “did”), followed by the present tense - *se adiciona* (“adds,”), *utilizase* (“uses”), and even the imperfect past *estaba*¹⁰ (was). Such inconsistencies affect text progression and organization, considering that verbs semiotize research actions organized chronologically. This issue reflects a need to examine the use of Portuguese linguistic units within contexts requiring reflection on the relationship between verb tenses and their uses in different situations.

We observe limited connections between text blocks achieved through textual organizers) between the text segments concerning textual organizers (Adam, 2011; Coutinho, 2007; Schneuwly, Rosat & Dolz, 1989). The absence of connectors results in juxtaposed constructions, creating a fragmented text. This may indicate a lack of knowledge about Portuguese linguistic resources, impacting text organization. Consequently, the text displays few microtextual connectors, although punctuation aids its organization. Present connectors imply purpose - *para* (“for”) and explanation - *porque* (“because”).

Regarding nominal cohesion, also considered in text analysis, we highlight the construction of the student’s research object. The introduction of a referential unit occurs through the NP “venom of the snake Lachesis acrochorda” in the title and is reiterated throughout the text, forming an anaphoric chain across blocks and making the research object evident.

The text also features anaphoric references using demonstrative pronouns *esta espécie*, *este efeito*, *destas mordidas* (“this species,” “this effect,” “of these bites”) to maintain and advance the theme. Such uses demonstrate

¹⁰ We consider this an imperfect past, as students native to Spanish always get confused between the v and the b when learning Portuguese.

the student's knowledge of Portuguese for constructing references. However, the initial production also exhibits issues with repetitive information, hindering progression and clarity, as shown in the following excerpt:

O estudo do *veneno* veneno foi realizado com artérias aortas de ratos da cepa wistar. Se fez montagem de anel aortico onde foi adicionada dose de veneno da cobra para identificar o efeito direto da substancia na aorta. O estudo foi realizado com ratos machos de 300+20g dos quais foram isolados as artérias aorta.

[The study of the *venom* venom was done with aorta arteries of wistar strain mice. A set up of an aortic ring was made where a dose of the snake's poison was added to identify the direct effect of the substance on the aorta. The study was done with male mice of 300+20g from which the aorta arteries were isolated.]

These repetitions, in this case, suggest a lack of knowledge about Portuguese resources that aid text organization, contributing to text planning and genre configuration. It does not imply all repetition is invalid, but its function in thematic content organization and progression, especially in academic-scientific texts, should avoid ambiguities.

An individual interaction with the student Maria Silva followed the Initial Production. This interaction revealed that although she had not yet mastered Portuguese linguistic resources relevant to genre configuration, she was undergoing a literacies process, as evidenced by her participation in academic activities in her native language (Spanish), expressed in her words: "I wrote, submitted, and presented¹¹." This context highlights the lifelong process of knowledge construction through integration into linguistic practices. The same challenges described earlier also emerge in her comments about Portuguese writing difficulties: "connectors, organizing things to follow a pattern, but here there are some differences¹²."

Following the initial production, we identified the student's difficulties and developed modules aligned with the didactic sequence approach. These modules addressed production context elements, focusing on enunciative features for intermediate production. After analyzing intermediate production, we proposed activities targeting textual organizers and nominal cohesion elements specific to scientific academic texts aimed at research dissemination, as in conference abstracts.

¹¹ "Eu escrevi, submeti e apresentei"

¹² "os conectores, a forma de organizar as coisas para que tenha um padrão, mas aqui tem algumas diferenças".

Figure 5. Final production by the student Maria Silva

Efeito Vasomotor causado por veneno da cobra Lachesis acrochorda

Silva, Maria
Mestranda ciências Farmacêuticas
Universidade Federal do Brasil
mariasilva@unicauca.edu.co

As serpentes habitam há muito tempo com os humanos, apesar de que eles não fazem parte da sua cadeia alimentar deses reptiles. O veneno da serpente Lachesis acrochorda, também conhecida como “surucucu” o “pudridora” é a serpente mais grande das Américas e geralmente as mordidas por esta espécie tem alta mortalidade (90%). Nesste contexto a mordida das serpentes é um problema que afeta com maior frequência as pessoas que vivem no campo. Além disso relatos clínicos mostram que o veneno da serpente L. acrochorda causa graves alterações da pressão arterial das pessoas vítimas dessa mordida. De antes disso, esta pesquisa tem como objetivo estudar o efeito vasomotor causado pelo veneno desta serpente. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se ratos machos de 300+_20g dos quais foram isolados as artérias aortas para fazer o experimento de anel aórtico em uma solução fisiológica para que o tecido não morra e possa funcionar como se ele estivesse dentro do corpo. Depois disso, foram aplicadas três doses de veneno (0,25; 0,37; 0,5mg/g). Nesta pesquisa os resultados mostram que o veneno causou um efeito vasodilatador que foi proporcional com aumento estatisticamente significativo (p0,01**). De acordo com as análises realizadas no estudo pode-se concluir que o veneno da L.acrochorda causa efeito direito no funcionamento dos vasos sanguíneos e provavelmente esse efeito está fazendo com que as pessoas vítimas da mordida morram com muita frequência.

111

This text (Figure 5) was produced after sequential activities designed to develop language skills for this text genre. Regarding writing conventions, we observed few deviations, such as the spelling of “reptiles¹³.” The text mirrors the global organization found in the student’s initial production and reference texts, including title, author details, and body text. While the abstract functions as an “independent¹⁴” text, it is regulated by prior prescriptions and, in some ways, conditions another genre—oral communication. In the student’s text, the NP “this research” serves as an inferential marker within the abstract.

The body of the text, at a partial level (Miranda, 2010), is organized into blocks related to the semiotization of research activity. Inferential and self-referential markers (Miranda, 2010) emphasize research activity and genre. Autoreferential NPs include – um problema “a problem,” objetivos (“objectives,”) and resultados (“results”) and the

¹³ In Portuguese the word is *répteis*.

¹⁴ If compared to the abstract of a scientific article, that reproduces, in abstract, the organization of the article.

verb phrase – *pode-se concluir* (“it can be concluded”). Inferential markers include phrases indicating methodology – *utilizou-se, foram isoladas* (“it was used,” “they were isolated”—passive constructions).

We observe a clearly delineated organization of content blocks related to research activities, reflecting a level of learning regarding the social role assumed to semiotize the research conducted or to be conducted within the scope of academic inquiry.

Beyond these aspects, we highlight the role of textual organizers and their influence not only in structuring the body of the text but also in constructing its progression. Furthermore, we underscore how the use of such organizers plays a critical role in segmenting and organizing thematic content while establishing connections with the textual genre.

Textual organizers responsible for introducing blocks of text exhibit distinctive characteristics depending on their contextual use. These elements summon other units that contribute both to delimiting or segmenting the text and to establishing continuity. An example of this relationship is found in the text block labeled as the research objective: “*De antes disso, esta pesquisa tem como objetivo estudar o efeito vasomotor causado pelo veneno desta serpente*” (Before this, this research aims to study the vasomotor effect caused by the venom of this snake).

The textual organizer “*de antes disso*” (before this), while resuming (anaphora) the immediately preceding text block and summarizing its content (Coutinho, 2004), simultaneously marks the opening of the subsequent block. Concerning textual organizers, we further highlight those that structure text blocks, as exemplified in the methodology section:

This block of text can be divided into smaller sections, each addressing specific research methods. The textual organizer “*depois disso*” (after this) helps segment actions undertaken by the researcher (the social role assumed in the student’s linguistic activity). Thus, the textual organizer demarcates these segments in conjunction with other linguistic units crucial to textual construction.

On a micro level, textual organizers are also employed by the student to establish diverse semantic effects, including their canonical uses within a textual segment, serving highly localized functions (Bronckart, 2012). Certain organizers denote concession (“*apesar de*¹⁵” – although), addition (“*e*” – and), and purpose (“*para*” – for), among others. This variety indicates the student’s expanded repertoire of linguistic resources compared to the initial production.

A comparative analysis of textual organizers employed in the student’s initial and final productions reveals that their learning significantly enhanced textual construction. Consequently, the student’s conscious appropriation and use of linguistic forms facilitated text articulation and genre reconfiguration, emphasizing the role of learning in the dialogical interaction of linguistic mechanisms.

¹⁵ We acknowledge that selecting another resource to convey a concessive relationship within the text could be more effective, such as *although—although they are not part of the food chain of these reptiles*.

Knowledge of textual organizers not only fosters a more conscious use within specific textual genres but also reinforces and substantiates multiple studies on textual elements from a usage perspective. Grammar alone does not account for these macro-level relations, as extensively noted in studies emphasizing the dynamic nature of language in relation to activities, genres, and texts.

Within textualization mechanisms, we further emphasize anaphora as a resource for textual organization and progression. Forms of resumption are also related to the communication abstract genre and to the semiotized activity in the texts. Continuing with the segmentation logic outlined above, we analyze the anaphoric chains constituting the text, highlighting the primary one related to the student's research object, as demonstrated below.

The construction of the research object (here it is essential to link the social role directly to text construction, given the demand for a research activity connection) is achieved through an anaphoric chain developed throughout the text. This object is semiotized via repeated references to the noun phrase "o veneno da cobra Lachesis acrochorda" (the venom of the Lachesis acrochorda snake). Notably, variations within this noun phrase occur, including lexical substitutions and reductions.

Such repetition serves a critical function within the genre construction. The repetitions observed do not stem from the student's lack of knowledge regarding other nominal cohesion mechanisms but rather function as markers of the communication abstract genre. This repetition maintains the constancy of the research theme. Additionally, there is no pronominal resumption regarding the research object, enhancing the scientific tone of the text and distinguishing it from other genres where pronominal references might dominate anaphoric chains. It is noteworthy that this anaphoric chain operates as the primary structural element across the entire text.

This analytical perspective allows us to conceptualize the text as a global organization in which various linguistic units interact. Such organization implicates the manner in which a discourse object is constructed within the academic-scientific activity, referencing an objective world. In texts of this nature, pronominal resumption often proves inadequate, as it could introduce alternative values or categorizations, potentially leading to ambiguities or misinterpretations.

Moreover, repetitions can underscore objectivity (while acknowledging the inherent subjectivity of all linguistic activities). Other anaphoric chains within thematic blocks are also noteworthy, as they frequently are not resumed throughout the text, given that these blocks semiotize specific actions related to the research process and distinct objects.

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se ratos machos de 300+_20g dos quais foram isolados as artérias aortas para fazer o experimento de anel aórtico em uma solução

fisiológica para que o tecido não morra e possa funcionar como se ele estivesse dentro do corpo. *Depois disso, foram aplicadas três doses de veneno (0,25; 0,37; 0,5mg/g).*

[For the development of this study, male mice of 300+_ 20g were used whose *aorta arteries were isolated for the experiment* on the aortic ring in a saline solution so that the tissue would not die and could function as if it were inside the body. *After this, three doses of the venom were applied (0,25; 0,37; 0,5mg/g).*]

In the textual excerpt above, the context/introduction introduces a unit of meaning through the noun phrase “as serpentes” (the snakes), providing a broader contextual framework for the more specific topic already introduced in the title and resumed in this block. Subsequently, this noun phrase is resumed within the same block by the expression “(d)esses répteis” (of these reptiles).

It is important to highlight the use of possessive pronouns as resumption mechanisms, although in this case, their inclusion may be deemed unnecessary. Such resumptions via hypernyms enrich the text by adding information while demonstrating, particularly in the case of non-native speakers, the acquisition of linguistic resources necessary for textual cohesion and mastery of specialized vocabulary within their field of knowledge.

Comparing the student’s initial and final productions highlights significant learning gains regarding linguistic forms, enabling her to articulate text structure and reconfigure the genre. This underscores the role of learning in the dialogic relationship with linguistic mechanisms and emphasizes the importance of textual organizers in enhancing text progression, segmentation, and thematic coherence within the genre.

The comparison between the Initial Production and the Final Production reveals an expansion of the student's repertoire (knowledge about the language and the genre) concerning linguistic resources in Portuguese. As observed in the configuration of the Initial Production, the linguistic resources that involve a production instance and the configuration of the genre are mobilized in a rather unorganized manner. The broader use of linguistic resources, to some extent, led to a reconfiguration of the genre. This reconfiguration, from an enunciative perspective of language resources, also culminates in the student's mastery of mobilizing the social role assumed in the text. The Final Production demonstrates more deliberate choices regarding linguistic resources for text construction.

Furthermore, this allowed us to understand that considering writing skills alongside the construction of social roles and identities are complementary aspects, as argued by Lea and Street (1998). It becomes evident that, aligned with the processes of writing and research, individuals develop language capacities to perform specific activities, shaping their social roles through and within text genres (Bronckart, 2012). These roles become more evident as they engage in linguistic practices and academic literacies.

CONCLUSION

In the context of teaching and learning Portuguese as an Additional Language (PLA), particularly within the framework of academic literacies, this study emphasizes that the teaching-learning process extends beyond the final production of a didactic sequence. In this research, the process encompassed three iterations of the oral communication abstract genre.

The students' texts reflect varying levels of engagement with reading and writing activities related to research. The findings indicate that both individual interactions and classroom activities played a significant role in enabling students to reconfigure their texts. Through this process, they consciously employed linguistic resources to articulate their ideas in oral communication abstracts for specific academic purposes. Furthermore, these texts reveal how students construct representations of academic language practices, offering insights into the nuanced development of academic literacies.

The context of production is critical in shaping the genre, which is linguistically configured and analyzed dialectically at both macro and microtextual levels, as proposed by Socio-Discursive Interactionism. This analytical framework, rooted in Volóchinov's (2018) epistemology, adopts a top-down approach to textual analysis.

While significant progress was observed, this study acknowledges the need to further develop students' reflective practices to address the complexities inherent in academic writing. The proposed model also offers opportunities for expanding intervention activities. Nonetheless, fostering student autonomy in the use of language across diverse social and academic contexts remains a fundamental goal.

Institutionally, this research underscores the importance of supporting the internationalization of both the Portuguese language and the university. It highlights the challenges faced by international students entering Brazilian academia and the need to expand linguistic capacities for academic practices within a globalized context. Such efforts are vital not only for communication but also for knowledge production through academic genres.

For GEPLA, this research reinforces the significance of its 15-year commitment to developing materials tailored to students' needs, training educators, and organizing PLA courses. These activities are structured around a triadic foundation—research, teaching, and teacher training—which sustain each other and promote the dialectical construction of knowledge within the institution.

The teaching-learning context explored in this study allows for a reflection on the students' evolving roles as evidenced in their texts. This progression is shaped by linguistic units constructed within academic-scientific activities and the mobilization of knowledge such activities produce. The perspective presented also emphasizes the formation and development of researchers, encompassing the *what to say* and *how to say* required for students to actively participate in scientific communities (Rinck, 2015).

REFERENCES

- Adam, J.-M. (2011). *A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez.
- Almeida Filho, J. C. P. (2007). Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In J.C.P. Almeida Filho, & M. Cunha (Eds.), *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas (pp 39-55)*. Campinas: Pontes.
- Almeida, C., & Vasconcellos, M. (2002). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros na Universidade Federal do Ceará*. Kentucky Foreign Language Conference. Lexington.
- Assis, J. (2015). “Eu sei, mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei”: Representações. In F. Rinck, F. Boch, & J. A. Assis, *Letramento e Formação Universitária: formar para a escrita e pela escrita (pp 423-454)*. Campinas: Mercado de Letras.
- Assis, J. A., Bailly, S., & Corrêa, M. L. G. (2017). Ainda em torno da escrita no ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa. *Scripta*, 21(43), pp 9–22. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2017v21n43p9>.
- Bota, C., & Bronckart, J-P. (2014). “Dinâmica e Socialidade dos Fatos de Linguagem.” In *O Projeto de Ferdinand de Saussure*. Translated by Marcos Bagno(pp 232–258). Fortaleza: Parole e Vie.
- Bronckart, J-P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo socio-discursivo [Language Activity, Texts and Discourses. For Socio-Discursive Interactionism]*. Translated by Anna Rachel Machado and Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J-P. . (2019). *Théories Du Langage*. Bruxelles: Mardaga.
- Coseriu, E. (1982). *O homem e sua linguagem*. Rio de Janeiro: Presença.
- Coutinho, M. (2004). Organizadores textuais - entre língua, discurso e gênero. In F. Oliveira, & I. M. Duarte, *Da língua e do discurso (pp. 283-298)*. Porto: Campo das letras.
- Coutinho, M. A. (2007). Descrever gêneros de textos: resistências e estratégias. *Proceedings of the 4th SIGET International Symposium on Genre Studies*. Tubarão. CD ROOM.
- Cristovão, V. L. L., & Vieira, I. R. (2016). Letramentos em Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Superior Brasileira: Marcos e Perspectivas. *Ilha Do Desterro*, 69(3), 209–221. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p209>
- De Pietro, J.-F., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactique. Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Decâncio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.

- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of second language writing*, 16(3), 148-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Lea, M. R., & 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>
- Leurquin, E. V. L. F., & Peixoto, C. (2017). Reconfigurações do agir professoral e tomada. *Veredas*, 21(Especial), 261-275. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28005>
- Machado, A. R., & Bronckart, J-P. (2009). (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In A. R. Machado, *Linguagem e educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva* (pp.31-78). Campinas: Mercado de Letras.
- Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em diálogo: uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: FCG-FCT.
- Moita Lopes, L. (2013). Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In L. P. Moita Lopes, *O português no século XXI: Cenário político e sociolinguístico* (pp. 18-52). São Paulo: Parábola.
- Moutinho, R., & Almeida Filho, J. C.P. (2011). Aprender PLE na universidad In, J.C.P. Almeida Filho, *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas* (pp. 65-79). Campinas: Pontes.
- Oliveira, G. (2013). Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In L. P. Lopes, *O português no século XXI: cenário político e sociolinguístico* (pp. 53-73). São Paulo: Parábola.
- Rinck, F. (2015). “Análise Linguística Dos Desafios de Conhecimento No Discurso Científico: Um Panorama.” In F. Rinck, F. Boch, & J. A. Assis (Eds.), *Letramento e Formação Universitária: Formar Para a Escrita e Pela Escrita*, (pp. 57-95). Campinas: Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude c Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits hez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Language Française*, 18, 40-58.
- Silva, M.C. (2015) *Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Ceará.
- Silva, M. C. (2020). *Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de português língua adicional*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Ceará.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Tutin, A. (2007). "Lexique Et De La Phraséologie Des Écrits Scientifiques." *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 12(2), 5–14. <https://doi.org/10.3917/rfla.122.0005>

Volóchinov, V. (2018). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34.

DECLARATION OF GENERATIVE AI AND AI-ASSISTED TECHNOLOGIES IN THE WRITING PROCESS

To assist with the revision process, we utilized the ChatGPT artificial intelligence tool. We emphasize that its use was solely and exclusively for addressing issues related to the English language. The content was organized and produced by the authors and subsequently underwent further revision by them.

ABOUT THE AUTHORS:

Meire Celedonio - Received a PhD and a Master's degree in Linguistics from the Federal University of Ceará (UFC), with a research stay at NOVA University Lisbon. Faculty member at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Ceará (IFCE) and the Profletras program at UFC. Member of the GEPLA Research Group.

Eulália Leurquin - Holds a PhD and a Master's degree in Education. Full Professor at the Federal University of Ceará (UFC). Completed postdoctoral research at Université Sorbonne Nouvelle – Paris III and Université de Genève. CNPq Researcher. Member of the international research networks HISTEL and ALTER

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Silva, M.C. & Leurquin E. V. L. F. (2025). The writing process of the oral communication abstract genre in teaching and learning Portuguese as an additional language. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(3), 97-118. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.06>



RESEÑA | BOOK REVIEW | RESENHA

Decoloniality, Language and Literacy: Conversations with Teacher Educators, by Carolyn McKinney and Pam Christie (2021). *Multilingual Matters*.

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.07>

Recibido: 03-09-2024 | Aceptado: 08-11-2024

PRÁCTICAS DOCENTES Y DECOLONIALIDAD: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CRÍTICA

Francisco Gabriel Quilodrán Peredo | Pontificia Universidad Católica de Chile | fgquilodran@uc.cl *

El mundo ha cambiado; pandemias, crisis migratorias y conflictos bélicos han llevado a muchos estudiantes a migrar. Esta movilidad crea desafíos para el sistema educativo. Profesores y formadores deben prepararse para enfrentar aulas multiculturales y multilingües. En este contexto, la práctica docente en entornos desafiantes es crucial para la formación de futuros profesores. Como señalan las editoras de *Decoloniality, Language and Literacy*, debemos “reflexionar sobre cómo preparar a nuestros estudiantes para ser agentes de cambio en un contexto cada vez más desigual y complejo” (p. 16).

Este libro ofrece una epistemología que responde éticamente a las polaridades sociales actuales, destacando el rol crucial del educador. Las protestas en Sudáfrica (2015-2017) revelaron cómo los debates sobre colonialidad, racismo, pobreza y violencia de género enriquecieron la formación de docentes y estudiantes. El decolonialismo, como opción analítica que desafía la matriz colonial del poder (Mignolo, 2011), ha influido en la educación y el lenguaje en las aulas, lo que se refleja en las protestas globales.

La introducción del libro aborda la educación colonial en Sudáfrica, donde el inglés y el afrikáans son los idiomas de enseñanza desde el 4to grado, mientras que en muchas escuelas vulnerables se usan lenguas africanas, lo que crea desventajas para algunos estudiantes. Esta situación es similar a la de Latinoamérica, donde las lenguas nativas y migrantes a menudo se marginan. De esta manera, se une una temática sudafricana con una realidad presente en gran parte del sur global. El libro también explora la formación de profesores en contextos de colonialidad y presenta herramientas conceptuales como “third space”, “pluriversity” y “translanguaging”, explicadas claramente con ejemplos prácticos.

Este libro, editado por McKinney y Christie, explora el trabajo de docentes formadores de profesores y proyectos de estudiantes que buscan transformar una educación colonialista que silencia culturas y pueblos dominados. El

* Correspondencia a: Francisco Gabriel Quilodrán Peredo, Facultad de Educación, PUC. Avda. Vicuña Mackenna 4860, Campus San Joaquín - Santiago - Chile.

volumen se divide en un capítulo introductorio y tres secciones, a saber, parte 1 *De/coloniality in Schooling* (Poema de Harry Garuba, capítulos 2, 3 y 4); parte 2, *Delinking from Coloniality in Teacher Education* (capítulos 5, 6, 7, 8, 9 y 10); y parte 3: *Conversations with Teacher Educators in Brazil, Canada and Chile*. En estos capítulos destaca la metodología etnográfica, sobresale el capítulo 7, que utiliza la estrategia de “comentarios de participantes” (Thesen, 1997). Esta estrategia permite que el conocimiento surja de la colaboración entre la autora y los participantes, integrando las reflexiones y observaciones de los estudiantes en la investigación.

Las editoras del libro, educadoras especializadas en bilingüismo, biliteracidad y decolonialismo, ofrecen perspectivas para apoyar la inclusión del alumnado multilingüe. Sus trabajos buscan innovar en el aula, revisar el uso de idiomas dominantes y fomentar diálogos que invitan a reflexionar sobre la práctica docente.

La primera sección del libro presenta un poema de Harry Garuba. Este narra lo que viven estudiantes sudafricanos de provincias lejanas que deben abandonar su idioma materno para adquirir el idioma -dominante- usado en el aula. Así, “esconden” la cultura que está debajo de su idioma materno. En el segundo capítulo de Xolisa Guzula titulado “De/coloniality in South African Language in Education Policy: Resisting the marginalization of African Language Speaking Children” se presenta un estudio de caso de alumnos del club llamado #Stars of today literacy. En este espacio posicionan a estudiantes multilingües obligados a “esconder” su idioma materno (como mencionaba Garuba en su poema) para que puedan mostrar su rico repertorio lingüístico, viendo esta capacidad multilingüe como una ventaja y no una “discapacidad”. A continuación, la autora Pinky Makoe, en el capítulo tres “Navigating hegemonic knowledge and ideologies at school: children’s oral storytelling as acts of agency and positioning” muestra otra estrategia de enseñanza y trabajo en aula multilingüe. Aquí, a diferencia del club de lectura, se utiliza la estrategia de cuentacuentos para conocer las identidades del estudiantado. Sin embargo, Makoe describe cómo el paradigma eurocentrista se hace presente al callar la voz y la forma de contar cuentos de estudiantes de lenguas africanas, enalteciendo a los contadores de cuentos en inglés. Esto nos lleva a darnos cuenta de que en este cambio de paradigma existe, y lamentablemente va a existir siempre, una tensión en el aula, y somos nosotros los docentes los llamados a liderar esa tensión. Por su parte, en el texto “Identity meshing in learning science bilingually: Tales of a coconuty nerd”, Robyn Tyler utiliza una etnografía lingüística para detallar cómo jóvenes bilingües (isixhosa e inglés) crean significados al aprender ciencia. El uso del translanguaging –“habilidad de moverse entre lenguas como un sistema integrado” (Canagarajah, 2011)– permite a los estudiantes desarrollar una identidad a partir de los textos y su forma de expresarlos. La evidencia de este estudio muestra que el idioma materno mejora la creación de significado, destacando la necesidad de aprovechar el repertorio lingüístico completo de los estudiantes y cuestionar las ideologías lingüísticas docentes.

La segunda parte del libro, “Delinking from coloniality in teacher education”, se enfoca en espacios novedosos de aprendizaje para la formación de profesores y las experiencias de hacer clases en contextos de colonialidad. En el trabajo de Kate Angier, Carolyn McKinney y Catherine Kell, “Vissual essay: teaching and learning beyond the

classroom: What can we learn from participating in struggle with our students?”, se explora cómo el acompañamiento docente durante la práctica permite a estudiantes y tutores aprender en momentos desafiantes (las protestas en Sudáfrica). En este capítulo (p.143) se trabajó a través de diferentes metodologías de enseñanza, siempre con la reflexión como centro del debate. Se discutió acerca de lo que significa el “privilegio” en la enseñanza. El capítulo invita a repensar el papel de los académicos como formadores de profesores: ¿deben participar en las protestas o enfocarse en la enseñanza? También plantea cómo ser profesores agentes de cambio y modelar la enseñanza con justicia social en nuestros cursos.

Annemarie Hattingh, en el siguiente capítulo, “Learnig Science from umaGogo: The value of teaching practice in semi-rural school context”, evidencia que el enfrentar al estudiante en formación ante un contexto desafiante y alejado de su realidad ofrece una oportunidad para reflexionar acerca de la justicia social, a la vez que mejora su competencia pedagógica. Este hallazgo apoya la tesis del libro: la práctica docente es un hito fundamental en la vida de los futuros docentes. En “Engaging déficit: preservice teachers’ reflections on negotiation of working class schools”, Rochelle Kapp analiza la “lucha” de tres estudiantes de postgrado durante su práctica docente en escuelas de bajos recursos. La autora destaca cómo la escritura reflexiva como práctica de literacidad ayuda a los docentes en formación a reflexionar sobre su labor y los desafíos que enfrentan. Aunque la reflexión en las prácticas docentes es superficial, Kapp concluye que la escritura de diarios enriquece la discusión en clase y facilita la conexión entre teoría y práctica. Tal conclusión plantea la necesidad de que los formadores de profesores promuevan más reflexión en sus aulas, más allá de la revisión de contenido. Soraya Abdulatief, en el siguiente capítulo, “Thirdspace thinking: expanding the paradigm of academic literacies to reposition multilingual pre-service science teachers” apoya, desde un enfoque disciplinario para la literacidad académica, a estudiantes con sus planes de clases, un género de escritura académico específico de la educación de profesores. La autora enfatiza en el aprendizaje multimodal y experiencial, y prácticas de escritura académica, para el desarrollo del repertorio de los estudiantes de ciencias y las identidades de los profesores practicantes. Abdulatief evidenció que las teorías de “third space” –aquellas formas en que las personas negocian el estar entre su propia cultura tradicional y la cultura recién impuesta; en otras palabras, estar entre el primer (su identidad cultural) y el segundo espacio (colonización) (Bhabha ,1994)– y que el apoyo de literacidad académica de los estudiantes en formación demanda movimientos entre espacios multimodales fuera de la universidad. Es necesario que los alumnos salgan de la universidad para que sepan qué enseñar en sus clases y se posicionen para aprender nuevas formas de participar en la producción de conocimiento multimodal. Carolyn McKinney, en “Delinking from coloniality and increasing participation in early literacy teacher education”, presenta un caso de estudio que constituye un llamado para una educación decolonizada en un curso de formación docente en literacidad temprana. Este curso tenía como objetivo enfatizar los recursos multilingües y el conocimiento de los idiomas africanos, los que frecuentemente son marginalizados. De esta manera, fueron los hablantes de inglés como lengua materna quienes sintieron la marginalización lingüística al no poder participar completamente de la comunicación. En este capítulo, la autora vuelve a usar el concepto de “third space” como un lugar de transformación

donde se intensifica el desarrollo de nuevo conocimiento y existe un potencial para expandir las formas de aprendizaje. “Fue necesario hacer un cambio en la forma cómo vemos los idiomas, y en este caso, los hablantes de inglés observaron los ricos repertorios lingüísticos de sus compañeros multilingües”, lo que demuestra que el bilingüismo es necesario especialmente en culturas donde hay una idea de lenguas dominantes y se piensa que quien no hable esa lengua es inferior en algún sentido. El último capítulo de la segunda parte nos presenta una entrevista a Catherine Kell realizada por Xolisa Guzula y Carolyn Mckinney. En la entrevista hablan de la necesidad de revisar lo que significa la literacidad en una clase multilingüe, por ejemplo, erradicar la idea de que en una comunidad multilingüe una lengua está por sobre otra. Cada lengua posee un significado y una cultura que debe ser respetado. Haciendo mención al poema de Garuba, la lengua materna carga un código único, que no poseen las otras lenguas que un estudiante aprenda, por lo que es necesario darle la importancia que tiene en el aula. Es importante trabajar con el repertorio que los niños ya tienen y desarrollarlo, pero a la vez hay que darles acceso a cierto registros y textos especializados que los harán progresar en la escuela y en su vida.

En la tercera parte del volumen, se presenta una conexión con el sur global. En el capítulo 11, Cloris Porto Torqueato, quien compara la educación entre Brasil y Sudáfrica, menciona que debemos preparar a docentes para ser sensibles a las visiones y voces de los estudiantes, a los problemas socioeconómicos, acceso y éxito educativo, capaces de comprender la posición social de los estudiantes y comprender la educación en el contexto social, cultural e histórico. Conversar con ellos significa dialogar con múltiples voces, visiones de mundo y lenguajes sociales. Luego, Vanessa Andreotti y Sharon Stain, en el capítulo 12, presentan desde la realidad canadiense una forma que han encontrado para enfrentar el tema de idioma dominante; hacer un cambio en cómo conceptualizamos la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje, basado en los conocimientos de las comunidades indígenas a académicos con los que trabajamos. La educación de la literacidad debe preocuparse de la integridad del proceso, la calidad de las relaciones y la capacidad de movimiento. Finalmente, Natalia Ávila en el último capítulo, concluye estas reflexiones y narraciones y nos muestra la conexión que la marginalización de lenguas nativas o migrantes tiene con países de la región latinoamericana, y con Chile en particular, y aclara que aunque los trabajos de este libro son del contexto sudafricano, no se alejan de la realidad de Latinoamérica, ni de otros lugares cada vez más numerosos, debido a las migraciones.

Según las editoras, el libro busca “construir y ampliar las conversaciones profesionales sobre un compromiso alternativo en la formación del profesorado en condiciones de colonialidad” (p.1). Este objetivo se cumple, pues se aborda un tema actual y crucial para quienes ven las aulas multilingües como una oportunidad para mejorar la educación. El libro invita a los formadores de profesores a reflexionar sobre la enseñanza en un contexto mundial cambiante, ofreciendo reflexiones y prácticas que inspiran a preparar mejor a los docentes del futuro, sin ser un recetario, sino una fuente de ideas.

Recomiendo este libro, especialmente los apartados 1 y 2, que invitan a reflexionar sobre las acciones de docentes y estudiantes en la búsqueda de justicia social en idiomas, identidad y cultura. La parte 3 ofrece reflexiones de autoras del sur global, conectando este libro con otros contextos geográficos, pero cultural e históricamente similares.

Este libro es lectura obligada para estudiantes de pedagogía, formadores, y docentes de aulas multiculturales que deseen profundizar en la relación entre identidad e idioma. Ofrece una visión crítica sobre la enseñanza del idioma y sus efectos en estudiantes multiculturales, promoviendo el avance hacia aulas verdaderamente interculturales.

BIBLIOGRAFÍA

Bhabha, H. (1994). *Displacements: Cultural identities in question*. Bloomington.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2(1), 1–28.

Mignolo, W. D. (2011). Epistemic disobedience and the decolonial option: A manifesto. *Transmodernity*, 1(2), 3–23.

<http://dx.doi.org/10.5070/T412011807>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Quilodrán Peredo, F. (2025). Prácticas docentes y decolonialidad: Hacia una educación inclusiva y crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(3), 119-123. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.07>



RESEÑA | BOOK REVIEW | RESENHA

Centros y programas de escritura: Estrategias y modelos, de Karina Rengifo-Mattos y Eurídice Minerva Ochoa-Villanueva (2024). ITESO. Colección Literacidad y Pedagogía, 3. ISBN 978-607-8910-62-5

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.08>

Recibido: 17-12-2024 | Aceptado: 10-01-2025

INNOVACIÓN Y EQUIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: REFLEXIONES Y ESTRATEGIAS

Eva Margarita Godínez López | Universidad de Guanajuato | em.godinez@ugto.mx *

INTRODUCCIÓN

El libro *Centros y programas de escritura. Estrategias y modelos*, coordinado por Karina Rengifo-Mattos y Eurídice Minerva Ochoa-Villanueva, constituye un aporte relevante al campo de la alfabetización académica, especialmente en el contexto latinoamericano. Este volumen fue presentado recientemente en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (FIL), en noviembre de 2024, lo que subraya su actualidad e importancia. Publicado como parte de la colección *Literacidad y Pedagogía* del ITESO, este volumen aborda los retos contemporáneos en la enseñanza de la escritura mediante una combinación de reflexiones teóricas, propuestas metodológicas y experiencias prácticas.

El objetivo de este libro es doble. Por un lado, reflexiona sobre el papel de los centros y programas de escritura como dispositivos clave para el acompañamiento académico y la formación de competencias comunicativas. Por otro lado, presenta estrategias y modelos que buscan fortalecer estas iniciativas en su operación y consolidación. Desde esta perspectiva, la obra propone un enfoque que no solo atiende los desafíos técnicos de la enseñanza de la escritura, sino que también la posiciona como una herramienta para la inclusión y la justicia social.

El libro está compuesto por ocho capítulos, que he agrupado temáticamente en cuatro grandes bloques: (1) inclusión y diversidad lingüística, (2) innovaciones en modelos y prácticas tutoriales, (3) formación de la voz propia, y (4) colaboración interinstitucional. Estos temas se articulan alrededor de la discusión planteada por Federico Navarro en el prólogo, quien introduce una reflexión sobre la tensión entre la enculturación disciplinar y la justicia social en la enseñanza de la escritura. Navarro enfatiza cómo estas dos perspectivas, a menudo opuestas, pueden integrarse mediante la construcción de marcos teóricos que guíen las prácticas en los centros de escritura. Su análisis propone que estos marcos no solo deben abordar las necesidades técnicas de la enseñanza de la escritura, sino también

* Correspondencia a: Eva Margarita Godínez López, Rectoría del Campus Guanajuato (UG), Fraccionamiento 1, Col. El Establo s/n, CP 36250, tercer piso del Edificio DCEA, cubículo D19, Guanajuato, Gto., México.

integrar principios de inclusión y equidad que permitan validar las diversidades lingüísticas y culturales de los estudiantes.

En esta reseña se analiza la contribución del libro desde una perspectiva crítica, ponderando sus aportes al campo de la alfabetización académica y su relevancia en la formación de competencias comunicativas en contextos diversos. Además, se valoran las propuestas prácticas presentadas y su potencial para influir en el diseño de centros y programas de escritura en América Latina.

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA: EL ROL DE LOS CENTROS Y PROGRAMAS DE ESCRITURA

Uno de los temas centrales del libro es cómo los centros y programas de escritura pueden actuar como instrumentos de justicia social. En el capítulo de Ben Rafoth, *Un instrumento de justicia social para los centros y programas de escritura*, se reflexiona sobre el uso de conversaciones para fomentar la diversidad lingüística y la inclusión. Rafoth señala que las tutorías, más allá de ser espacios de aprendizaje técnico, deben convertirse en ambientes donde las diferencias culturales y lingüísticas se validen y potencien, promoviendo valores como el respeto, la dignidad y la equidad. Este enfoque destaca el papel de las tutorías en la construcción de un mundo más justo, en el que las prácticas académicas se amplíen para integrar perspectivas diversas.

Por otro lado, Rebecca Babcock y Terese Thonus, en su capítulo *Un modelo para centros de escritura globales, multilingües, multiculturales e inclusivos*, amplían esta visión al analizar cómo los centros pueden adaptarse a estudiantes multilingües y con discapacidades. Las autoras sugieren prácticas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL), que aseguren que todos los estudiantes, sin importar su contexto lingüístico o físico, encuentren apoyo efectivo en estos espacios. Su propuesta enfatiza la necesidad de reconfigurar tanto las políticas como las prácticas tutoriales para garantizar una inclusión real y transformadora.

INNOVACIONES EN MODELOS Y PRÁCTICAS TUTORIALES

Otro aporte relevante es el análisis de modelos innovadores que responden a las demandas actuales del aprendizaje y la comunicación. Por ejemplo, Dora Inés Chaverra Fernández y su equipo, en el capítulo *Principios didácticos como eje transversal de un centro de escritura digital para la educación superior*, ofrecen un modelo para la creación y operación de centros de escritura en modalidad virtual. Su propuesta responde al vínculo creciente entre la alfabetización académica y las culturas digitales. El equipo destaca cinco principios didácticos que orientan el funcionamiento de estos centros:

- Énfasis en la generación de ideas.
- Fomento de la autonomía.
- Aprendizaje colaborativo.
- Uso constructivo del error como oportunidad de aprendizaje, y

- Aprovechamiento de tecnologías digitales.

Estos principios son una guía para quienes buscan innovar en la enseñanza de la escritura aprovechando los entornos virtuales.

Por su parte, María Robertha Leal Isida y Yazmín Mayela Carrizales Guerra, en *Tutorías y talleres: intervenciones didácticas en un modelo educativo basado en competencias*, analizan cómo un centro de escritura universitario responde a las exigencias de un modelo educativo basado en competencias, destacando la transversalidad de la competencia comunicativa. A través de tutorías y talleres, el centro trabaja desde un enfoque no remedial, mediante el diálogo socrático como herramienta central para promover la reflexión y la mejora en la escritura. Las autoras identifican los principales retos de los estudiantes, como la estructura de los textos y el dominio de géneros académicos, y proponen estrategias concretas para abordarlos.

Las autoras distinguen entre tutorías de acompañamiento, orientadas al desarrollo continuo de habilidades de escritura mediante sesiones periódicas, y tutorías de consultoría, enfocadas en necesidades específicas de los estudiantes, como mejorar un texto puntual o resolver problemas concretos. Asimismo, detallan pasos a seguir en la planeación, ejecución y seguimiento de talleres para grupos pequeños, asegurando la personalización de los aprendizajes.

El capítulo de Leal y Carrizales destaca por combinar teoría pedagógica y estrategias prácticas, ofreciendo un modelo replicable en instituciones con enfoques similares. Su contribución radica en vincular las intervenciones didácticas con los objetivos del modelo por competencias, fortaleciendo el desarrollo integral del estudiante. Una contribución especial de este capítulo es el generoso despliegue de orientaciones didácticas, pasos a seguir y recomendaciones para la impartición de tutorías y talleres, así como las medidas de supervisión y seguimiento del centro.

En *Programa de tutorías entre pares: una experiencia universitaria*, las autoras, Alejandra Sánchez-Aguilar y Karina Rengifo-Mattos, describen la implementación de un programa de tutorías entre pares en una universidad que promueve el aprendizaje autónomo y colaborativo. Desde una perspectiva práctica, se detallan los fundamentos teóricos y los principios pedagógicos que sustentan esta experiencia, destacando el papel de los tutores como facilitadores y no como figuras jerárquicas. Las autoras explican que el programa se centra en formar tutores capaces de guiar a los estudiantes a través del diálogo reflexivo y la transferencia de estrategias de aprendizaje.

El capítulo subraya los beneficios bidireccionales de este modelo: los estudiantes mejoran sus habilidades de escritura, y los tutores desarrollan competencias pedagógicas y comunicativas. Una de sus principales fortalezas es su claridad al presentar un modelo que equilibra la agencia estudiantil y el aprendizaje colaborativo. También resulta valioso por ofrecer pautas concretas para la formación de tutores y para el diseño de programas similares en otros contextos.

Entre las aportaciones prácticas más destacables, en el capítulo se establecen recomendaciones específicas para el diseño y evaluación de sesiones de tutoría efectivas, asegurando el impacto formativo tanto en tutores como en estudiantes. Finalmente, el capítulo destaca la *replicabilidad del modelo*, subrayando su potencial para ser aplicado en diferentes instituciones y contextos educativos, fortaleciendo así la personalización del aprendizaje y el desarrollo de competencias comunicativas.

FORMACIÓN DE LA VOZ PROPIA EN LOS ESTUDIANTES

Un aspecto particularmente significativo en este libro es el énfasis en formar estudiantes que puedan expresar una voz propia. En relación con el tema, en su capítulo *El lenguaje como una condición y medio para la comprensión y la escritura*, Juan Carlos Bustos-Gómez presenta un análisis profundo sobre la relación entre lenguaje, comprensión y escritura en el contexto académico. A través de un enfoque hermenéutico, el autor explora cómo el lenguaje, y en particular la oralidad y la narración, no solo funcionan como herramientas para la comunicación, sino como medios para construir significado y generar conocimiento. El capítulo detalla la experiencia de un proyecto editorial convertido en revista académica, diseñado para fortalecer las habilidades de escritura de los estudiantes en docencia de las ciencias. Este espacio extracurricular permite que los estudiantes no solo desarrollen habilidades técnicas de escritura, sino que también reflexionen críticamente sobre sus disciplinas.

Su principal aporte radica en conectar las dimensiones epistémica y semiótica del lenguaje con la práctica de la escritura académica. Bustos-Gómez resalta cómo la escritura se convierte en un puente entre el pensamiento crítico y la producción de conocimiento, remarcando la importancia de guiar a los estudiantes en este proceso.

A este importante tópico contribuye también Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, en *El desafío de formar profesionales con capacidades para pensar e interactuar con voz propia*. En su capítulo, la autora argumenta que los centros y programas de escritura deben trascender la enseñanza técnica para convertirse en espacios que cultiven la reflexión y la agencia en los estudiantes. Su propuesta se centra en estrategias progresivas para trabajar con géneros discursivos orales y escritos, como debates, presentaciones y ensayos, integrando las dimensiones instituida e instituyente de los géneros académicos.

Una de las principales aportaciones de este capítulo es su énfasis en la *formación integral del estudiante*. Además de buscar cumplir con las exigencias académicas, busca empoderar a los aprendices para que desarrollen una voz propia y sean agentes activos dentro de sus comunidades profesionales. Para lograrlo, Gutiérrez-Ríos plantea una metodología que fomenta la participación activa en actividades argumentativas, donde los estudiantes ejercitan sus habilidades críticas y reflexivas.

El capítulo también ofrece orientaciones prácticas para los centros de escritura que deseen implementar programas enfocados en la producción oral y escrita, y subraya la necesidad de que los centros de escritura actúen como catalizadores para la transformación educativa.

CONSOLIDACIÓN Y COLABORACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Por último, el capítulo *Aportes para instalar y consolidar centros y programas de escritura: el caso RAILEES*, de Fabiana Castagno, Ximena Ávila, Diana M. Waigandt y Gabriela L. Giammarini, recalca la importancia de la colaboración interinstitucional. A través de un análisis detallado de la gestación y consolidación de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES), las autoras demuestran cómo las redes pueden potenciar el impacto de los centros de escritura, compartiendo experiencias y estrategias y promoviendo la democratización del acceso al conocimiento.

El capítulo destaca las ventajas de la colaboración interinstitucional como herramienta para superar limitaciones individuales de recursos, brindando a las instituciones participantes la posibilidad de aprender unas de otras y construir soluciones conjuntas frente a los desafíos compartidos. Además, se presentan orientaciones prácticas para conformar redes sostenibles, enfatizando la necesidad de establecer objetivos claros, mecanismos de comunicación efectivos y actividades que fortalezcan el sentido de pertenencia entre los miembros, como el caso de la RAILEES, mediante la creación de materiales compartidos, talleres colaborativos y proyectos conjuntos de investigación.

CONCLUSIONES

El libro *Centros y programas de escritura. Estrategias y modelos* sobresale por su capacidad para combinar teoría y práctica, ofreciendo una perspectiva integral sobre los retos y oportunidades en la enseñanza de la escritura. Uno de sus mayores logros radica en articular estrategias concretas con reflexiones éticas y epistemológicas, lo que le otorga una profundidad que pocas obras del campo alcanzan.

Quienes participan en este libro no solo reflexionan sobre las problemáticas del campo, sino que proponen soluciones prácticas e innovadoras que abordan tanto los retos del contexto latinoamericano como las exigencias globales.

En términos de sus contribuciones, el libro establece un precedente valioso al abordar la justicia social desde una epistemología socio-constructivista y con el enfoque de la alfabetización académica crítica, posicionando los centros y programas de escritura como agentes de cambio en contextos educativos diversos. Para académicos, gestores, responsables de programas y centros de escritura y docentes interesados en la alfabetización académica, esta obra representa una herramienta indispensable tanto para la reflexión como para la acción.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Godínez López, E. M. (2025). Innovación y equidad en la enseñanza de la escritura: Reflexiones y estrategias. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(3), 124-128. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.3.08>

RLEE - Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura

Editorial Team

General Editor: Natalia Ávila Reyes, Pontificia Universidad Católica de Chile

Executive editor: Lina Calle-Arango, Pontificia Universidad Católica de Chile

Assistant editor: Rafael Zaccaron, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Associated editors: Juliana Alves Assis, Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Ana María Cortés, State University of New York at Stony Brook, United States

María Jesús Espinosa, Universidad Diego Portales, Chile

Javiera Figueroa, Universidad Alberto Hurtado, Chile

Maria Ester W. Moritz, Universidade Federal de Santa Catarina

Mónica Tapia-Ladino, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Lina Trigos-Carrillo, Universidad del Norte, Colombia

Editorial Board

Charles Bazerman, University of California Santa Barbara, USA

Alma Carrasco, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Vera Lúcia Lopez Cristovão, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Amparo Clavijo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Soledad Montes, Lancaster University, UK

Estela Moyano, Universidad de Flores, Argentina

Federico Navarro, Universidad de O'Higgins, Chile

Mike Palmquist, Colorado State University, USA

Zoi A. Traga Philippakos, University of Tennessee Knoxville, USA

Naymé Salas, Universitat Autònoma de Barcelona, España

René Venegas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Kate Vieira, University of Wisconsin, Madison, USA

RLEE is an open-access, peer reviewed, and multilingual journal published twice a year on The WAC Clearinghouse and with the endorsement of the Latin American Association of Writing Studies in Higher Education and Professional Contexts, ALES.



Graphic design by Macarena Guillén

