

# FORMACIÓN DOCENTE EN ESCRITURA Y DIDÁCTICA ESPECÍFICA: HACIA UN MODELO FORMATIVO

 María Jesús Espinosa<sup>I</sup>

 Javiera Figueroa-Miralles<sup>II</sup>

<sup>I</sup> Facultad de Educación, Universidad Diego Portales (UDP), Santiago (RM), Chile; maria.espinosaa@mail.udp.cl

<sup>II</sup> Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado (UAH), Santiago (RM), Chile; jafigueroa@uahurtado.cl

## Resumen

Esta investigación cualitativa e interpretativa tiene como objetivo analizar de qué modo las experiencias de escritura universitaria moldean el desarrollo de habilidades de escritura y el conocimiento didáctico de los futuros docentes. Se realizó un estudio de casos con dos profesores en formación, quienes entregaron dos textos (uno académico y uno no académico) y participaron en una entrevista semiestructurada. Los hallazgos indican de qué modo los docentes despliegan el proceso de escritura y sus habilidades de reflexión metalingüística y flexibilidad retórica en dos experiencias de escritura, y cómo construyen identidades flexibles como escritores. Se propone un modelo para la formación en escritura, que se basa en las oportunidades y desafíos identificados en la investigación.

ESCRITURA • ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA • FORMACIÓN DE PROFESORES • IDENTIDAD

## FORMAÇÃO DOCENTE EM ESCRITA E DIDÁTICA ESPECÍFICA: RUMO A UM MODELO FORMATIVO

### Resumo

Esta pesquisa qualitativa e interpretativa tem como objetivo analisar como as experiências da escrita universitária moldam o desenvolvimento das habilidades da escrita e o conhecimento didático dos futuros professores. Foi realizado um estudo de caso com dois professores em formação, que submeteram dois textos (um acadêmico e outro não acadêmico) e participaram de uma entrevista semiestructurada. As descobertas mostram como os professores implementam o processo de escrita e as suas competências de reflexão metalingüística e flexibilidade retórica em duas experiências de escrita, e como constroem identidades flexíveis como escritores. Nesta pesquisa, propomos um modelo para a formação em escrita baseado nas oportunidades e desafios identificados na pesquisa.

ESCRITA • ENSINO DA ESCRITA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • IDENTIDADE

## TEACHER TRAINING IN WRITING AND WRITING EDUCATION: TOWARDS A FORMATIVE MODEL

### Abstract

This qualitative and interpretative research aims to analyze how university writing experiences shape the development of writing skills and pedagogical content knowledge of prospective teachers. A case study was conducted with two trainee teachers, who submitted two texts (one academic and one non-academic) and participated in a semi-structured interview. The findings indicate how teachers develop the writing process and their skills of metalinguistic awareness and rhetorical flexibility in two writing experiences, and how they construct flexible identities as writers. We propose a model for writing education that builds on the opportunities and challenges identified in the research.

WRITING • TEACHING WRITING • TEACHER TRAINING • IDENTITY

## FORMATION DES ENSEIGNANTS CONCERNANT L'ÉCRITURE ET SA DIDACTIQUE: VERS UN MODÈLE FORMATIF

### Résumé

Cette recherche qualitative et interprétative vise à analyser comment les expériences d'écriture à l'université façonnent le développement des compétences en matière d'écriture et les connaissances didactiques des futurs enseignants. Une étude de cas a été menée avec deux professeurs en formation, qui ont rédigé deux textes chacun (l'un des deux de style académique) et ont participé à un entretien semi-structuré. Les résultats montrent comment les enseignants, à travers leurs deux expériences d'écriture, développent leur processus d'écriture et leurs compétences de réflexion métalinguistique et de flexibilité rhétorique et comment, en tant qu'écrivains, ils construisent des identités flexibles. Un modèle de formation aux écrits est proposé, qui s'appuie sur les opportunités et les défis identifiés dans cette recherche.

ÉCRITURE • ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE • FORMATION ENSEIGNANTE • IDENTITÉ

Recibido el: 6 DICIEMBRE 2023 | Aprobado para publicación el: 9 OCTUBRE 2024



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

**A ESCRITURA ES UNA HABILIDAD COMPLEJA, INDISPENSABLE PARA APRENDER EN DISTINTAS** áreas, además de una tecnología del pensamiento (Bazerman, 2009; Olson, 2023). Las habilidades de escritura suponen una puerta de entrada a la participación social (Olson, 2009), junto con constituir una competencia que media el acceso a la educación (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2020). El desarrollo de estas habilidades requiere apoyo explícito y andamiaje (Olson, 2023), lo que supone contar con docentes altamente preparados, tanto en relación con sus propias habilidades escritas, como en su conocimiento de didáctica específica de la escritura (Bahamondes-Quezada et al., 2021; Myhill et al., 2023). Estas condiciones influyen en que los docentes incidan positivamente en el desarrollo de las habilidades escritas de los estudiantes escolares, y así promuevan su acceso efectivo al derecho a la educación (Gelber et al., 2021).

La investigación sobre formación docente en escritura es un campo prometedor que ha adquirido relevancia en los últimos años. En el contexto latinoamericano, uno de los focos de desarrollo ha sido el estudio de las creencias de los profesores y futuros profesores acerca de la escritura (Condito, 2019; Rosa-Coronado & Martínez-Álvarez, 2022; Errázuriz-Cruz, 2020), y sus relaciones con las prácticas pedagógicas (Flores-Ferrés et al., 2022; Sánchez-Rivero et al., 2021). A pesar de que las investigaciones muestran que muchos docentes poseen concepciones de la escritura como habilidad compleja y epistémica (Errázuriz-Cruz, 2020; Espinosa et al., 2024), la evidencia sobre cómo enseñan muestra que predominan prácticas reproductivas y poco desafiantes (Chávez-Delgado et al., 2022; Coelho, 2020; Veiga-Simão et al., 2016), así como procesos de escritura implementados de manera rígida y estandarizada, sin atender a las necesidades de los estudiantes (Concha & Espinosa, 2022) ni a las situaciones comunicativas (Flores-Ferrés et al., 2022). En relación con esto, la investigación sugiere que enseñar a escribir supone un gran desafío para los docentes (Cremin & Oliver, 2017; Flores-Ferrés et al., 2022).

Desde el punto de vista de la formación docente, se describe una falta de confianza en su preparación en escritura (Bahamondes-Quezada et al., 2021; Cremin & Baker, 2010; Morgan & Pytash, 2014; Romero-Contreras & Concha, 2017). En el caso de Chile, donde se desarrolla el presente estudio, esto puede tener relación con los resultados de escritura obtenidos en la Evaluación Nacional Diagnóstica, que realizan todos los profesores antes de egresar (Ministerio de Educación, 2020). Estos resultados muestran que persisten dificultades en las competencias escritas de los futuros docentes, lo cual abre una interrogante acerca de la formación inicial y sobre la medida en que logra abordar este doble desafío: desarrollar las habilidades de escritura de los profesores y formarlos en didáctica específica.

Este nudo crítico de la formación inicial ya fue alertado hace más de una década por Sotomayor et al. (2011), quienes mostraron la baja proporción de cursos de Lenguaje en las mallas de las carreras de Pedagogía. Una década después, esta tensión persiste en la formación didáctica de los docentes de educación básica con mención en Lenguaje, lo que se asocia a un trabajo insuficiente de la didáctica específica (Bahamondes-Quezada et al., 2021). Adicionalmente, en un análisis de los perfiles de egreso de carreras de Pedagogía, Navarro et al. (2020) advierten que las competencias de lectura y escritura son implícitas en dichos perfiles. A ello se suma evidencia que sugiere que la consideración de las competencias escritas en los programas de estudio de estas carreras también es implícito e irregular, es decir, recae en la implementación del formador más que en las políticas institucionales de las universidades (Ávila-Reyes et al., 2022). Estos antecedentes muestran que en el currículum de la formación docente las competencias de escritura no están lo suficientemente explícitas para desarrollar las habilidades escritas de los profesores, condición necesaria para que luego puedan implementar la enseñanza desde una didáctica sólida y actualizada.

Otra condición necesaria para garantizar una formación robusta en didáctica específica es considerar las diversas dimensiones de la competencia escrita. Al respecto, existe consenso en torno a la idea de que la escritura es una habilidad compleja, situada y multidimensional (Collins et al., 2021). Por un lado, escribir supone la capacidad de orquestar múltiples subprocesos cognitivos, metacognitivos y afectivos (Graham, 2018). Por otro lado, los escritores expertos se caracterizan porque poseen un alto grado de flexibilidad retórica, entendida como la capacidad de adaptar los textos según el propósito comunicativo y la audiencia (Uccelli et al., 2020). Para lograr esta flexibilidad, se requiere desarrollar la capacidad de reflexión metalingüística, en otras palabras, reflexionar sobre la lengua, sus estructuras, recursos y funciones, de modo de tomar decisiones conscientes al escribir (Myhill & Jones, 2015; Hugo-Rojas & Meneses-Arévalo, 2021). La investigación ha mostrado la necesidad de enseñar explícitamente estas dimensiones, considerando experiencias de escritura enmarcadas en situaciones auténticas que permitan desarrollar el proceso de escritura (Graham, 2018) y enseñar conocimientos discursivos y lingüísticos desde el enfoque de reflexión metalingüística (Rodríguez-Gonzalo et al., 2022).

Como se desprende de lo anterior, la escritura es un área de desarrollo relevante y altamente desafiante para la formación inicial docente. A pesar de esto, pocos estudios se han centrado en las experiencias de escritura universitaria y su rol en el desarrollo de habilidades de escritura y de conocimientos de didáctica específica de los futuros profesores. Así, este artículo propone la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué modo las experiencias de escritura universitaria moldean el desarrollo de habilidades de escritura y el conocimiento de didáctica específica de los futuros docentes? Para responder esta pregunta, se delimitaron los siguientes objetivos: a) analizar los procesos de escritura desplegados por dos docentes en formación, en dos experiencias de escritura universitaria; b) analizar la flexibilidad retórica y la reflexión metalingüística que manifiestan estos docentes al tomar decisiones para escribir sus textos; y c) explorar de qué modo estas experiencias de escritura influyen en su identidad y desarrollo como escritores. A partir de los resultados, se propone un modelo de formación que aborda los desafíos y las oportunidades que encuentran los futuros docentes en escritura, en aras de promover una enseñanza escolar que favorezca el desarrollo de habilidades de escritura necesarias para una mayor equidad educativa.

## Experiencias de escritura en la universidad

Esta investigación se nutre de dos tradiciones que han tenido un amplio desarrollo en los estudios de la escritura: la teoría de la actividad (Vygotsky, 1978) y el enfoque sociocultural (Prior, 2006). Desde estas aproximaciones, se concibe la escritura como una habilidad situada y anclada a comunidades que comparten convenciones lingüísticas y discursivas para comunicarse en torno a propósitos específicos (Bazerman, 2009). Esta idea se cristaliza en la noción de género discursivo, que corresponde a categorías relativamente estables de textos que están orientados por objetivos específicos. Para atender a estos objetivos, los géneros adquieren ciertas estructuras y recursos lingüísticos característicos que pueden ser más o menos adaptables (Navarro, 2019).

Al ser la escritura una competencia especializada, compleja y que se aprende a lo largo de la vida, la formación universitaria debiese proveer un amplio repertorio de experiencias de escritura en las que los estudiantes puedan familiarizarse con los géneros discursivos propios de las disciplinas y de las profesiones (Navarro, 2019). Al respecto, la investigación señala que los estudiantes universitarios se sienten muy desafiados frente a la escritura académica (Ávila-Reyes

et al., 2020) y se sienten como migrantes que ingresan a una nueva y desconocida cultura (Ávila-Reyes et al., 2021; Borioli, 2019).

En este trabajo se conceptualiza la experiencia de escritura como una actividad situada en la que las personas deben resolver un problema a través de la escritura en el marco de un contexto sociocultural específico, que impone ciertas restricciones plasmadas en las convenciones del género que se escribe. Los sujetos activan procesos cognitivos y metacognitivos que les permiten tomar decisiones a la luz de un análisis de su propósito y los medios que tienen para lograrlo (Graham, 2018; Scardamalia & Bereiter, 1992). Este análisis está mediado por sus creencias y actitudes acerca del propósito de escritura, su percepción de autoeficacia, su interés por el tema y su motivación por escribir (Pajares et al., 2007).

### Proceso de escritura

Existe consenso en entender la escritura como un proceso complejo y recursivo en el que intervienen factores sociales e individuales (Graham, 2018). En cuanto a la dimensión social, se asume que la escritura está influida por el contexto y los participantes que actúan como interlocutores a través del texto escrito. Por su parte, a la dimensión individual subyacen factores afectivos y cognitivos. Los primeros indican que la motivación por escribir se relaciona con los desempeños escritos de las personas (Graham et al., 2017). Esto ha sido explicado en relación con la percepción de autoeficacia, uno de los atributos de la motivación. Esta se refiere a cuán capaz se siente la persona de realizar exitosamente una tarea de escritura (Pajares et al., 2007). La evidencia indica que cuando la percepción de autoeficacia es positiva, los sujetos dedican más tiempo y esfuerzo a la realización de la tarea, lo que, indirectamente, influye en los resultados (Graham et al., 2017; Pajares et al., 2007).

Con respecto a los factores cognitivos y metacognitivos, los modelos más reconocidos destacan diversos subprocesos orientados a la generación de ideas, organización de la información y revisión recursiva del texto para asegurar el cumplimiento del propósito comunicativo (Graham, 2018; Scardamalia & Bereiter, 1992). Una de las diferencias centrales entre los escritores novatos y los expertos es que los primeros se centran únicamente en la generación de ideas –modelo “Decir el conocimiento”–, mientras que los expertos también ponen atención a la organización de la información y a la revisión de las convenciones sociales –modelo “Transformar el conocimiento”– (Scardamalia & Bereiter; 1992). En otras palabras, además del qué decir, consideran el cómo decirlo para atender al propósito comunicativo. En la escritura universitaria, esto supone un gran desafío para los estudiantes, en general, y para la formación docente, en particular, tal como muestra la evidencia (Ávila-Reyes et al., 2021; Ávila-Reyes et al., 2022; Borioli, 2019).

### Flexibilidad retórica y reflexión metalingüística

Escribir como expertos, que atienden a la situación retórica en las distintas experiencias de escritura, implica desarrollar la capacidad de adecuarse a los requerimientos de los géneros discursivos, en otras palabras, supone desarrollar flexibilidad retórica. Esta se define como la habilidad de usar el lenguaje de manera consciente para desenvolverse en diversos entornos sociales y culturales (Ravid & Tolchinsky, 2002). La noción de flexibilidad retórica enfatiza la idea de que las personas toman decisiones sobre elementos locales y globales de la escritura en función de sus

audiencias, contextos y objetivos. Uccelli et al. (2020) complementan este concepto con la idea de flexibilidad retórica crítica, que pone énfasis en la agencia que despliegan las personas al analizar y elaborar reflexivamente el lenguaje para procesar y comunicar significados.

La flexibilidad retórica crítica supone un alto dominio de los recursos lingüísticos y discursivos, así como la capacidad de reflexionar conscientemente sobre ellos para tomar decisiones (Meneses et al., 2021). La reflexión metalingüística, entonces, surge como otra habilidad clave ligada a la formación de escritores expertos. Esta consiste en manipular y analizar textos para conocer las herramientas lingüísticas y discursivas de un idioma, y tomar consciencia acerca de cómo emplearlas de manera efectiva en la comunicación (Hugo-Rojas & Meneses-Arévalo, 2021).

La investigación sobre escritura académica en la universidad ha identificado ciertos recursos de la lengua propios de los textos disciplinares. En primer lugar, la impersonalización es el mecanismo gramatical que permite al hablante dar información sin hacer referencia explícita al sujeto que enuncia o presentándolo de forma indefinida (Castelló et al., 2011). En español existen diversos recursos, tales como la metonimia, la voz pasiva, el uso del impersonal, la tercera persona gramatical y la nominalización. En segundo lugar, la escritura universitaria requiere un diálogo intertextual con los aportes previos de la disciplina (Navarro & Abramovich, 2012). Para esto, se pueden utilizar diferentes mecanismos de citación, tales como la cita directa o la paráfrasis, los que están asociados a la construcción de conocimiento en las diversas comunidades disciplinares (Feak & Swales, 2009). Ambos mecanismos, impersonalización y estilos de citación, han demostrado ser muy desafiantes para los estudiantes universitarios de carreras de Humanidades (Fahler et al., 2019).

En contraste, la escritura en contextos no académicos o profesionales –tal como la escritura literaria– es menos convencional en cuanto a las exigencias y usos de la lengua, de modo que los autores pueden emplear y experimentar con diversos recursos para expresar y crear significados (Silvestri, 2002). La flexibilidad retórica es la habilidad que permite transitar consciente y críticamente entre ambos tipos de experiencias de escritura. Desarrollar esta habilidad en la universidad es un gran desafío para los formadores, en parte porque se suele dejar de lado las experiencias personales o vernáculos de escritura de los estudiantes universitarios (Ávila-Reyes et al., 2020).

### **Formación inicial de profesores de escritura: Reflexión docente e identidad**

La reflexión docente es un aprendizaje profesional instalado en todas las mallas de las carreras de Pedagogía, que ha tenido un amplio desarrollo en la investigación (Ministerio de Educación, ca. 2022). Uno de los problemas asociados a la formación en reflexión pedagógica es que esta suele estar centrada en elementos superficiales de la enseñanza, tales como el uso de la voz o el uso del tiempo; lo que se denomina reflexión pre-generativa (Ruffinelli et al., 2020). En cambio, las estrategias generativas que promueven una mejora de las prácticas docentes implican una reflexión profunda que vincula teoría y práctica, incorporando el conocimiento disciplinar y didáctico (Ruffinelli et al., 2020).

La investigación en formación docente en el área de lenguaje ha dado relevancia al concepto de identidad, como una dimensión que da forma y permite comprender los modos de ser en la profesión y cómo los profesores se conciben a sí mismos como enseñantes de lenguaje (Barkhuizen, 2021). Lo anterior requiere poner atención a quiénes son los educadores: su historia, creencias, roles,

experiencias, deseos, prácticas, emociones y posicionamiento ético; lo que conforma las múltiples identidades del docente (Barkhuizen, 2021).

En el caso específico de la escritura, la evidencia sugiere que los profesores que tienen concepciones complejas y sofisticadas sobre esta habilidad tienen un mayor sentido de agencia al planificar y llevar a cabo sus clases (Concha et al., 2023). Adicionalmente, los docentes que han desarrollado una identidad como profesores que escriben y escritores que enseñan buscan compartir sus experiencias de escritura con sus estudiantes, y continúan aprendiendo y reflexionando sobre sus experiencias respecto de la producción escrita en diversos ámbitos (Cremin & Baker, 2010). Los profesores construyen sus identidades como escritores en relación con las distintas personas con las que interactúan en la comunidad escolar. Sus identidades como escritores inciden en cómo enseñan y en las experiencias de escritura que proponen a sus estudiantes (Cremin & Baker, 2010; Cremin & Oliver, 2017; Concha et al., 2023; Whyte et al., 2007).

## Método

La investigación adoptó un diseño cualitativo con enfoque interpretativo (Dyson & Genishi, 2005). Se realizó un estudio de caso (Stake, 2005) con dos estudiantes de Pedagogía, que tomaron el curso “Escritura y su didáctica” dictado por una de las investigadoras.

### Participantes

Se invitó a participar a dos estudiantes con perfiles opuestos respecto de su motivación por escribir, para poder realizar un análisis y una comparación sobre los procesos de escritura desarrollados durante dos cursos universitarios. Esta decisión responde a la necesidad de profundizar en las experiencias particulares de estudiantes con dos trayectorias de escritura marcadamente diferentes. Samuel (seudónimo) es un estudiante de tercer año de Pedagogía en Educación Básica. Antes de ingresar a la carrera, egresó de Periodismo y manifestó que, al entrar a su primera carrera universitaria, se alejó mucho de la escritura porque se sentía inseguro con respecto a sus habilidades. Paula (seudónimo) es una estudiante de tercer año de Pedagogía en Educación Diferencial. Antes de ingresar a la carrera, estudió un año de Derecho. Ella indicó que escribía habitualmente en distintas instancias de su vida y que en general se sentía motivada frente a las tareas de escritura universitaria. A ambos participantes se les presentó un consentimiento informado, aprobado por el Comité de Ética de la facultad de una de las investigadoras.

### Recopilación de datos

Se recopilaron tres fuentes de información para cada caso: dos textos exigidos en dos cursos diferentes, es decir, textos propios de las prácticas institucionales de escritura de la universidad de los participantes, y una entrevista semiestructurada. En primer lugar, a cada participante se le solicitó un texto académico escrito durante el mismo semestre en que se realizó la investigación, en uno de sus ramos obligatorios. Samuel entregó una contextualización de su centro de práctica, que consistía en una descripción detallada de la escuela, del nivel escolar (3er grado), y de las clases observadas. Junto con la descripción, se incluía un análisis del contexto y orientaciones para planificar la enseñanza de matemáticas, con una fundamentación teórica. Paula, por su parte, entregó un trabajo grupal que consistía en una planificación diversificada de una clase de escritura para 4to grado y su fundamentación teórica. Para efectos de esta investigación, se analizó

únicamente la fundamentación de clases, ya que Paula indicó que había escrito esa parte del trabajo de manera individual.

En segundo lugar, en el marco del curso “Escritura y su didáctica”, se les solicitó un proyecto de escritura libre. En esta experiencia, cuyo propósito era motivar a los estudiantes con la escritura, ellos debían escoger un tema, género y propósito para escribir durante el semestre, con una extensión mínima de 2500 palabras. Este trabajo no tenía calificación, pero era un requisito obligatorio para aprobar el curso. Samuel entregó un compendio de anécdotas personales y Paula, una reflexión sobre su vida cotidiana.

En tercer lugar, se realizó una entrevista semiestructurada a cada participante, utilizando la metodología de conversación en torno al texto (*talk around text*) (Lillis, 2008). La elaboración del protocolo de entrevista implicó leer los textos e identificar temas y preguntas clave para discutir con los participantes sobre sus trabajos escritos. Las entrevistas se llevaron a cabo individualmente y se grabaron para su posterior transcripción y análisis.

### Análisis de datos

Se realizó un análisis en tres fases, en un proceso iterativo de triangulación de datos. En la primera fase, se realizó una categorización cerrada, con ayuda de Nvivo 12, de los dos textos proporcionados por Paula y Samuel. Para este análisis, se utilizaron dos categorías referidas a aspectos que suelen ser desafiantes para los estudiantes universitarios (Fahler et al., 2019). Las investigadoras aplicaron estas categorías, en un proceso dialogado, a los cuatro textos, para analizar su frecuencia:

- Estilo de citación. Considera tres subcódigos: cita directa, paráfrasis y referencia autorial sin desarrollo. Este último se aplicó siempre que fuese imposible determinar cuál era el concepto vinculado a la referencia.
- Persona gramatical. Considera cinco subcódigos: primera persona singular, segunda persona singular, tercera persona singular o impersonalización, primera persona plural, uso de imperativo. El imperativo se codificó de manera separada a la segunda persona, ya que tiene una intencionalidad especial y no es el uso más frecuente. Por su parte, se codificó en conjunto la tercera persona y el uso de impersonalización, ya que estos usos tienen el mismo propósito de distanciamiento.

Además, de manera emergente, las investigadoras analizaron el uso de punto seguido y marcaron en los textos aquellos fragmentos que presentaban problemas o que, por el contrario, denotaban un uso consciente y claramente orientado a provocar un efecto de sentido en el lector. Esta decisión se justifica en que, durante el análisis, la diferencia en el uso del punto seguido entre ambos textos llamó la atención de las investigadoras.

Estas tres categorías, estilo de citación, persona gramatical y punto seguido, se emplearon para construir el protocolo de entrevista, de modo de construir inferencias acerca de la reflexión metalingüística y la flexibilidad retórica desplegada por los participantes en relación con estos recursos de la lengua.

En la segunda fase, se llevó a cabo una categorización abierta y temática de las entrevistas (Nowell et al., 2017). Ambas investigadoras realizaron un análisis dialogado e inductivo, en línea con el enfoque interpretativo (Dyson & Genishi, 2005), hasta que la saturación de datos permitió identificar dos categorías que responden a los objetivos de investigación:



- Proceso de escritura: refiere a las expresiones relacionadas con las estrategias, el tiempo y los subprocesos utilizados durante las dos experiencias de escritura, así como a los sentimientos experimentados durante estos procesos.
- Experiencias: refiere a las expresiones sobre cómo perciben la escritura universitaria y cómo estas experiencias se relacionan con su identidad, trayectoria y futuro profesional.

En la tercera fase, se construyeron los resultados de cada caso, contrastando lo expresado por los participantes durante la entrevista con los recursos identificados en la primera fase.

## Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos, organizados según los objetivos. En la primera parte, se describen los procesos de escritura adoptados por ambos participantes. Posteriormente se describen los recursos lingüísticos y discursivos empleados en los textos de modo de inferir el grado de flexibilidad retórica crítica que despliegan en relación con estos recursos en cada experiencia de escritura. Luego, se analiza el sentido que les asignan los participantes a estos procesos y recursos, para describir cómo reflexionan metalingüísticamente. Finalmente, se interpreta de qué manera la formación inicial docente influye en la identidad y en la formación como escritores de los futuros profesores.

### El proceso de escritura

En el caso de Samuel, a partir de la entrevista, es posible observar diferencias en el proceso de ambas experiencias de escritura. Samuel señaló que escribió el texto académico en un solo momento y sin revisarlo, ya que este proceso le causaba ansiedad e inseguridad. También afirmó que para este tipo de tareas solía incluir las fuentes de memoria, ya que está acostumbrado a leer y recordar mucha bibliografía teórica, sin la necesidad de tomar apuntes ni volver a leer los textos:

*Funciono mejor bajo presión, hacer las cosas de una sola vez, sentarme y hacerlo, porque si no, me distraigo mucho y también me vienen muchas inseguridades, empiezo a borrar y después a dar vueltas, cambio la idea todo el rato. Entonces digo no, esto tiene que salir ahora, me enfoco. (Samuel).*

En cuanto al proceso de escritura libre, Samuel indicó que prefirió no revisar este texto hasta tenerlo terminado. Sin embargo, en este caso, relató que fue una escritura más lenta y difícil desde el punto de vista de la generación de ideas, aunque más satisfactoria y asociada a emociones positivas, ya que escribir sobre su vida personal tenía un claro sentido de introspección y autoconocimiento:

*Este [proyecto de escritura libre] me costó más tiempo, fue más difícil meterle cabeza; el texto académico fue más fácil, como que en una hora y media ya lo había escrito, pero tenía más carga negativa, fue más difícil sentarme a escribir. El proceso de escritura libre me gustó más, a pesar de que fue mucho más tiempo el que estuve escribiendo, creo que fue mejor. . . . Para mí [el proyecto de escritura libre] era como un proceso de entender la persona que soy, cómo soy hoy en día. (Samuel).*

Uno de los aspectos que Samuel destacó de la experiencia de escritura libre fue que le permitió entender la utilidad y necesidad de la revisión, aspecto que no logró incorporar en la experiencia de escritura académica:

*El proceso de escribir más libremente para mí es como una ayuda en la revisión de textos, porque yo tengo la inseguridad de que esto está mal y lo borro y lo saco; cuando hay escritura libre, que no está evaluada, preferí revisarlo por gusto, y eso puede generar mayores instancias de hacerse consciente de que la revisión es para poder comunicar mejor una idea. (Samuel).*

En el caso de Paula, también fue posible observar diferencias entre ambas experiencias. Para el texto académico, el fundamento teórico de un plan de clases, la estudiante explicó que, aunque era un proyecto grupal, dividieron el trabajo. La división de tareas le causó dificultades a Paula para desarrollar la fundamentación, ya que ella no había realizado el diseño de la clase. A ello se suma que no hubo un proceso colaborativo de revisión. Una diferencia relevante con respecto al proceso seguido por Samuel es que Paula sí escribió el texto en varios momentos y dejó pasar un tiempo antes de volver a revisarlo para la entrega. En este caso, la revisión se centró en verificar posibles errores teóricos:

*La fundamentación tiene que ver con unas diversificaciones que hicimos [al diseño de clases]. Entonces trabajé mucho con el DUA [Diseño Universal del Aprendizaje], que era algo que en ese momento no manejaba. Fue un proceso que tuve que ir revisando por lo mismo, porque había elementos teóricos que no conocía. No lo leyó nadie más porque confiamos mucho en el trabajo de la otra. (Paula).*

Para incluir fuentes bibliográficas, Paula utilizó una estrategia diferente a la de Samuel, ya que ella, desde el inicio de su formación, ha construido un banco de citas al que recurre cuando tiene que incluir bibliografía teórica en sus trabajos. En cuanto a la experiencia de escritura libre, Paula refirió sentir incomodidad al escribir algo tan personal. En efecto, rehuía la revisión de este texto, ya que le producía tristeza leer lo que escribió: “cada vez que lo revisaba, había un sentimiento, había pena”. (Paula).

### **Recursos lingüísticos y discursivos: Flexibilidad retórica y reflexión metalingüística**

En la Tabla 1 se resumen los resultados del análisis de uso de fuentes y uso de persona gramatical en los dos textos escritos por Samuel y por Paula. Como se observa, en ambos casos los participantes incluyen fuentes teóricas sólo en la escritura académica, para lo cual emplean, en primer lugar, paráfrasis y, en segundo lugar, cita directa. El uso de fuentes cumple para ambos un propósito de respaldo de sus afirmaciones:

*Yo soy consciente. Cuando veo a los compañeros haciendo trabajos, me pasa que escriben y después les pegan las citas como con cola fría. Yo no puedo, para mí es al contrario, porque lo que yo estoy diciendo tiene que estar fundamentado. (Samuel).*

*En base a las citas escribo lo que tiene que ver con ello, lo veo como el sustento. (Paula).*

Tanto Samuel como Paula han desarrollado estrategias conscientes para incorporar las fuentes en sus textos, lo que demuestra que han reflexionado sobre esta dimensión discursiva de los géneros académicos. Esta necesidad de fundamentar sus afirmaciones se relaciona con el uso de la tercera persona gramatical, que ambos privilegian en los textos académicos. En efecto, Samuel indicó que se siente cómodo escribiendo en tercera persona, porque prefiere distanciarse del contenido sin expresar una opinión. El caso de Paula es similar; no se siente autorizada para dar una opinión personal en un texto académico:

*En uno de los informes tenía que dar una apreciación personal y es tan difícil hacer eso porque solo soy una estudiante y no siento que soy un punto de referencia para dar una información respecto a algo tan importante, es un desafío. (Paula).*

En contraste, los participantes privilegiaron la primera persona gramatical para escribir sus proyectos de escritura libre, lo cual es consistente con el propósito personal que ambos dieron a esta experiencia. Sin embargo, es importante destacar que Paula afirmó durante la entrevista que no se siente cómoda escribiendo en primera persona, aspecto que se profundiza en la siguiente sección.

**Tabla 1**

*Uso de fuentes y persona gramatical empleados en las dos experiencias de escritura*

SAMUEL			PAULA	
	Texto académico	Proyecto escritura libre	Texto académico	Proyecto escritura libre
<b>USO DE FUENTES</b>	5 citas directas 6 paráfrasis	ausencia de fuentes teóricas cita de canción	1 cita directa 6 paráfrasis 1 referencia autoral sin desarrollo	ausencia de fuentes
<b>PERSONA GRAMATICAL</b>	Predominio de tercera persona o impersonalización (104 ocurrencias v/s 5 ocurrencias de primera persona)	Predominio de primera persona gramatical (144 ocurrencias v/s 51 ocurrencias de tercera persona o impersonalización)	Predominio de la tercera persona o impersonalización (17 ocurrencias v/s 2 ocurrencias de primera persona)	Predominio de primera persona (228 ocurrencias v/s 3 ocurrencias de segunda persona, un imperativo y 79 ocurrencias de tercera persona o impersonalización)

Fuente: Elaboración de las autoras con datos de la investigación.

El último recurso analizado refiere al punto seguido. En ambos textos académicos se observaron dificultades en relación con este recurso, ya sea por su uso incorrecto, como ocurre en el texto de Samuel, o por ausencia, como en el texto de Paula (ver Tabla 2). Estos problemas se pueden relacionar con la falta de revisión de aspectos retóricos. En contraste, ambos proyectos de escritura libre demuestran un uso intencionado del punto seguido. En efecto, se observa que los participantes emplean el punto seguido en sus textos personales para crear efectos de sentido en sus potenciales lectores. Además, este fenómeno es señalado espontáneamente por Paula durante la entrevista, quien afirma utilizar el punto para cambiar de tema cuando no quiere profundizar en un sentimiento o situación. De este modo, los participantes demuestran un mayor grado de reflexión metalingüística en la escritura personal, no así en la escritura académica, sobre las funciones y efectos de sentido que provoca el punto seguido.

**Tabla 2***Extractos de los textos realizados en ambas experiencias por los participantes*

	SAMUEL	PAULA
TEXTO ACADÉMICO	En cuanto a la clase de matemáticas, como se mencionó anteriormente el colegio se está rigiendo por la priorización curricular establecida por el Ministerio de Educación. Por lo cual son estos los objetivos de aprendizaje que se trabajan en las clases.	El mismo autor propone que las secuencias que ofrecen un grado notable de participación, especialmente en procesos iniciales, cumplen en gran medida las condiciones que posibilitan que los aprendizajes sean lo más significativos posibles (Zábala, 2000), así como también es posible caer en la tentación de creer que todos y cada uno de los y las estudiantes participan en una auténtica construcción personal de significados, por lo que para no dar esta acción por hecho, se decidirá en momentos específicos de la clase (desarrollo) la participación de estudiantes por medio de preguntas dirigidas en el sondeo de la recogida de información del video observado.
PROYECTO LIBRE	Me levanto. Lloro. Me fumo un cigarro. Lloro. Tomo café. Lloro. Me acuesto. Lloro.	Mi abuela murió hace 3 años. Todo se rompió hace 3 años. Mi familia dejó de existir. No quiero hablar de algo triste, no ahondaré en eso.

Fuente: Elaboración de las autoras con datos de la investigación.

En suma, los estudiantes despliegan distintos recursos lingüísticos y discursivos para escribir en ambas experiencias, lo que da cuenta de que poseen cierto grado de flexibilidad retórica crítica, aunque este dominio difiere según el recurso analizado y el género discursivo. Así, se observa un mayor grado de flexibilidad retórica en relación con el uso de la persona gramatical, pero un menor dominio de esta habilidad para utilizar el punto seguido, lo que se refleja en los problemas identificados en ambos textos académicos.

Otro hallazgo que se desprende en relación con la reflexión metalingüística es que ambos participantes, a partir de las preguntas de la entrevista, logran construir reflexiones sobre los recursos empleados en ambas experiencias.

### Escritura, formación docente e identidad

Los participantes coincidieron en el valor y complementariedad de ambas experiencias de escritura para su formación. Samuel destacó que en cada actividad pudo aprender cosas diferentes y complementarias que son importantes para su educación. Paula, por su parte, enfatizó que la escritura académica debe favorecer un proceso metacognitivo y orientado a la comunicación efectiva, lo que, a su modo de ver, se aleja de una escritura puramente reproductiva: “[la escritura de un profesor debe ser] *clara para que otra persona pueda leerla. Que a cualquier persona yo le entrego un documento y tiene que entender qué es lo que estoy queriendo decir, no tanto como solamente botar saberes*” (Paula).

A pesar de esta valoración positiva de ambas experiencias, Paula y Samuel manifiestan algunas diferencias, lo que se relaciona con su identidad como escritores. Por ejemplo, Paula se siente más cómoda e identificada con el registro académico, pues ella se considera una persona formal. En cambio, el texto personal la hizo sentir muy expuesta a los ojos del lector: “*hay cosas que uno a veces no comparte y estaba ahí, estaba como abierto para el público*” (Paula). Por su parte, Samuel prefiere la escritura personal, con la que se siente más identificado:

*Me siento mucho más identificado con este texto. Mucho más en forma y además está mi vida, o sea, todo lo que dice el texto es verdad, son mis cosas y esta es mi forma de ver la vida, como que soy súper dramático, pero a la vez soy súper chistoso, como que todos se ríen de mí. Entonces, sí, me identifica, pero una parte de mí como escritor, porque también estoy aprendiendo a valorar la otra parte. (Samuel).*

Si bien Samuel se identifica más claramente con la escritura personal, también reconoce que el texto académico muestra otra parte de él, que en la universidad está aprendiendo y valorando:

*En una parte sí [me identifico], porque soy yo escribiéndolo y el texto nunca se va a separar de ti mismo. Las palabras son mías, las elegí yo en algún momento, representan la persona que yo era en ese momento cuando estaba sentado escribiendo. Pero en la escritura académica, de repente hay muchas reglas y uno escribe muy limitado a los formatos de textos que te da la universidad. (Samuel).*

A partir de ambas experiencias, Samuel reconoce que una persona puede tener varias identidades como escritor, es más, la diversificación de la escritura en la universidad le ha permitido ver la necesidad de que el docente sea un escritor versátil que es capaz de usar la escritura para comunicarse con diferentes audiencias y con diferentes propósitos en la escuela:

*Escribir como un profesor es complejo, siento que hay que situarse desde muchos aspectos. Hay momentos de escritura que son para pares, para jefes o para niños [sic]. Y desde ahí uno tiene que ser súper versátil en la forma en la que escribe, porque tiene que aprender a llegar a su lector y aprender a escribir de muchas formas, no hay una forma. (Samuel).*

Paula también rescata diferentes aprendizajes de estas experiencias:

*Ambos textos contribuyen a mi formación. La fundamentación contribuye a mi formación teórica-académica, a tener respaldo de mis decisiones. El proyecto me sirve para ponerme en el lugar de mis estudiantes, a ver los factores afectivo-motivacionales. Son cosas distintas que se complementan. (Paula).*

En este sentido, un hallazgo importante es que, a pesar de que Paula manifestó que la experiencia de escritura libre no cumplió su propósito de motivarla a escribir, fue muy importante para su formación como maestra, ya que le permitió tomar consciencia de cómo podrían sentirse sus futuros estudiantes al escribir.

Por último, estos hallazgos relevan la necesidad de experimentar la escritura con distintos propósitos durante la formación inicial docente, ya que ambas experiencias permiten desarrollar diferentes aprendizajes relacionados con la escritura, como prácticas sociales auténticas que se complementan y que tributan a la formación profesional. En la medida en que los futuros docentes experimentan diferentes maneras de escribir y de pensarse como escritores, toman consciencia de la importancia de transferir estos aprendizajes a sus futuros estudiantes en el contexto escolar, tal como menciona Samuel: *“También es lindo que un profesor escriba a sus estudiantes, pues es una forma de mostrar y de modelar. No puede ser todo académico porque después eso es lo que vas a replicar en el colegio”.*

## Discusión y conclusiones

Los principales hallazgos de este estudio atienden a los tres objetivos propuestos. En primer lugar, en cuanto al proceso de escritura, se observó una escasa revisión en ambas experiencias por parte de los dos participantes. Es notable que, cuando declaran evitar la revisión –el texto académico en el caso de Samuel y el proyecto personal, en el de Paula–, justifican esta decisión en sentimientos de inseguridad o ansiedad. Por el contrario, cada uno dedica más tiempo a la revisión cuando se siente cómodo con el género discursivo y el propósito de la actividad. Este hallazgo complementa la investigación previa sobre percepción de autoeficacia en escritura, según la cual las personas que tienen una percepción positiva dedican más tiempo y esfuerzo al proceso (Graham et al., 2017; Pajares et al., 2007). La necesidad de dar por finalizado el texto parece superar, en los casos en que se experimentan sensaciones negativas, incluso la intención de dar cumplimiento cabal al propósito comunicativo, lo cual va en desmedro de la calidad de esos textos.

Este hallazgo también dialoga con la idea del estudiante universitario como migrante en una nueva cultura, que se siente incómodo y desafiado frente a las nuevas demandas de escritura universitaria (Ávila-Reyes et al., 2021; Borioli, 2019). En este sentido, los resultados refuerzan la idea de que, para desarrollar habilidades de revisión, además de la dimensión cognitiva, es necesario atender a la dimensión afectiva de la escritura. En concreto, esto implica promover reflexiones sobre las estrategias utilizadas durante el proceso de producción escrita y también sobre las dificultades que los estudiantes perciben en relación con sus propias capacidades frente a la escritura. En el caso de la formación docente, esto contribuiría, además, a desarrollar una visión más compleja del fenómeno y a anticipar las dificultades que enfrentarán sus futuros estudiantes al escribir en la escuela, tal como refirió Paula en relación con su experiencia de escritura libre. La necesidad de abrir espacios de reflexión sobre la dimensión afectiva de la escritura no apunta a suprimir las emociones negativas, sino a visibilizar que se trata de un proceso intrínsecamente incómodo y muchas veces frustrante, pero necesario para desarrollar textos de calidad.

Las diferencias al abordar el proceso de escritura entre los participantes, como las preferencias al revisar y las distintas estrategias empleadas para incluir referencias en los textos, también remarcan que este proceso no es igual para todas las personas, ya que depende no solo de la situación retórica, sino también de características individuales. Aunque los modelos del proceso ya incorporan esta diferencia en su conceptualización (Collins et al., 2021; Graham, 2018), la evidencia de las aulas escolares indica que en la práctica pedagógica el proceso de escritura se suele abordar de manera estándar y rígida (Concha & Espinosa, 2022; Flores-Ferrés et al., 2022). La reflexión de estos docentes en formación sobre sus experiencias de escritura invita a aprovechar estas actividades para visibilizar las diferentes estrategias que emplean los escritores y, en consecuencia, la necesidad de abordar el proceso de manera flexible. De este modo, se favorecería una visión más compleja de la escritura, que evita acercamientos reproductivos y estáticos al escribir y al enseñar a escribir.

En segundo lugar, respecto a la flexibilidad retórica y a la reflexión metalingüística desplegada por los participantes, es posible inferir que ambos demuestran consciencia sobre cómo la elección de la persona gramatical influye en la construcción de sus textos. A partir de su trayectoria universitaria, los participantes han podido desarrollar una reflexión metalingüística sobre uno de los recursos que resulta particularmente complejo en la construcción de textos académicos (Fahler et al., 2019).

Algo diferente ocurre con la reflexión sobre la función del punto seguido. En el análisis, este recurso mostró diferencias notables según la experiencia de escritura. Al respecto, el aprendizaje de la puntuación no es mecánico ni sirve copiar o aplicar reglas, sino que consiste en una actividad creativa, en la cual el escritor descubre cómo usar signos en contextos auténticos de comunicación (Vázquez-Cano et al., 2021). Sin embargo, los usos de la puntuación se fosilizan en la adultez y se requiere mayor apoyo y práctica para superar estos problemas (Vázquez-Cano et al., 2021). Pese a ello, dicho estudio muestra que sí es posible modificar el aprendizaje de la puntuación a partir de una enseñanza situada en contextos auténticos de escritura. De acuerdo con estos autores, la puntuación es uno de los aspectos menos trabajados en la didáctica de la escritura y, como se desprende de los hallazgos de este trabajo, supone un desafío importante para la formación docente, por lo que surge como un área que requiere ser atendida por la investigación.

En síntesis, los resultados sugieren que la flexibilidad retórica crítica se despliega de diferentes formas dependiendo de si la experiencia de escritura es más o menos académica, lo que contribuye a la comprensión del desarrollo de esta habilidad en el contexto de la formación docente. La experiencia de la escritura personal favorece la reflexión sobre cómo la forma de escribir repercute en la construcción del significado o lo que la teoría ha denominado la interrelación entre qué decir y cómo decir (Scardamalia & Bereiter, 1992). Por el contrario, en el texto académico, ambos estudiantes se concentran principalmente en la generación de contenidos, dejando de lado una reflexión consciente sobre cómo organizar y seleccionar recursos para construir su mensaje, lo que repercute en las estrategias y foco de la revisión. Este hallazgo aporta a la comprensión de las dificultades de la escritura académica (Ávila-Reyes et al., 2021; Borioli, 2019; Fahler et al., 2019) y visibiliza la necesidad de ampliar las oportunidades de reflexión metalingüística sobre la construcción de textos académicos, de modo de favorecer la flexibilidad retórica crítica en el contexto universitario. Asimismo, dado el mayor grado de flexibilidad retórica crítica observado en la escritura de los textos personales, se propone que la escritura no académica es una valiosa oportunidad, hasta ahora desaprovechada (Ávila-Reyes et al., 2020), para favorecer una mayor reflexión metalingüística y así transferir estas habilidades hacia la construcción de textos académicos.

En tercer lugar, este resultado se liga con la necesidad de que los docentes en formación participen de experiencias de escritura diversas que consideren distintos géneros y propósitos. Tal como señalaron ambos estudiantes, estas dos actividades contribuyeron a su formación docente como profesionales flexibles y versátiles que escriben con distintos propósitos y con audiencias diversas –estudiantes, padres y colegas–, y que deben enseñar a escribir desde una noción de la escritura como actividad situada (Bazerman, 2009). Así, la evidencia de este trabajo contribuye a la conceptualización del profesor de escritura como un profesional que enseña a escribir y que al mismo tiempo escribe y reflexiona sobre su escritura (Cremin & Oliver, 2017), aspectos que inciden en su identidad profesional. En este sentido, la formación docente debe propiciar experiencias de escritura académica y no académica que favorezcan identidades versátiles y actitudes positivas hacia la escritura (Cremin & Baker, 2010; Cremin & Oliver, 2017), lo cual tendría el potencial de incidir positivamente en el desarrollo de las habilidades escritas de los estudiantes escolares (Whyte et al., 2007).

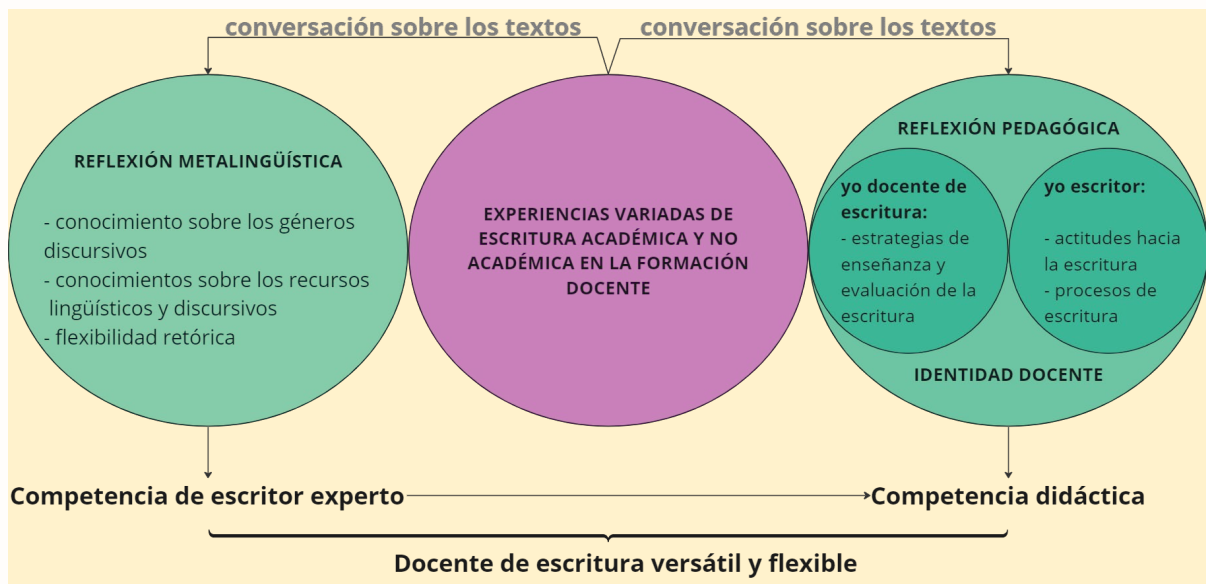
Otro hallazgo de esta investigación es que la técnica de conversación sobre textos (Lillis, 2008) se constituye como una herramienta pedagógica útil para favorecer una reflexión generativa que, a la luz de la evidencia previa, es difícil de desarrollar en la formación inicial (Ruffinelli et al., 2020). La entrevista es una estrategia que ha sido propuesta y probada en contextos escolares

para desarrollar la reflexión metalingüística (Rodríguez-Gonzalo et al., 2022). En este trabajo, se amplía esa experiencia para incluirla como herramienta en la formación docente en didáctica específica. Tal como muestran estos resultados, esta herramienta tiene el potencial de suscitar una reflexión metalingüística y una reflexión pedagógica sobre las formas de aprender y enseñar escritura, es decir, permite articular teoría y práctica, en aras de una mejora continua de la práctica docente.

### Hacia un modelo formativo en didáctica de la escritura

Aunque este estudio de caso no tiene una pretensión de representatividad, constituye una aproximación sustantiva a la comprensión de la formación docente en escritura. Los hallazgos permiten entender algunas dificultades de los futuros docentes e iluminar oportunidades que emergen para fortalecer su aprendizaje en torno a la didáctica de la escritura. Para dar cuenta de este aporte, se propone el siguiente modelo formativo (Figura 1):

**Figura 1**  
*Modelo de formación docente en didáctica de la escritura*



Fuente: Elaboración de las autoras con datos de la investigación.

Este modelo recoge tres dimensiones que se desprenden de los hallazgos. En primer lugar, la importancia de que, en la formación, los futuros profesores participen en experiencias de escritura variadas, en las que se familiaricen con las convenciones de distintos géneros discursivos, académicos y no académicos, que les permitan desplegar diversas estrategias y recursos para atender a las particularidades de cada situación comunicativa.

En segundo lugar, a partir de conversaciones sobre los textos producidos en cada experiencia, los docentes en formación debiesen desarrollar una reflexión metalingüística conducente a familiarizarse con los recursos lingüísticos y discursivos y sus funciones, y con las convenciones ligadas a los géneros discursivos, de modo de tomar decisiones conscientes que les permitan lograr sus propósitos comunicativos. En otras palabras, reflexionar no solo sobre qué decir, sino también sobre cómo decirlo y cuáles son los recursos más adecuados en cada contexto. De este modo, se favorecerá su flexibilidad retórica crítica, habilidad clave en su desarrollo como escritores expertos. Este modelo destaca que la competencia didáctica se nutre del conocimiento disciplinar propio de



los escritores competentes, dado que es difícil enseñar a escribir sin un saber explícito acerca de los diversos requerimientos y recursos de la escritura.

En tercer lugar, la conversación sobre los textos también se propone como estrategia para promover reflexiones pedagógicas generativas, que tematicen las dos dimensiones ligadas a la identidad del profesor de escritura: el profesor que escribe y el profesor que enseña escritura. Así, a partir de sus experiencias de escritura universitaria, los futuros docentes debiesen reflexionar sobre cómo se aprende a escribir y cuáles son las estrategias de enseñanza y evaluación que favorecen el desarrollo de habilidades de escritura experta, lo cual constituye el núcleo de la competencia didáctica específica. Adicionalmente, en la medida en que se promueva esta reflexión en experiencias variadas, se contribuirá a la construcción de una identidad versátil tanto del yo escritor como del yo docente de escritura. En suma, la premisa de este modelo es que, en la medida en que se garantice una variedad de experiencias y oportunidades sistemáticas de reflexión pedagógica sobre el desarrollo de la escritura, se propiciará una enseñanza en el aula situada, flexible y actualizada de la escritura, que favorezca una mayor equidad educativa.

La principal proyección que se desprende de este estudio apunta a poner a prueba este modelo a través de investigación empírica que ofrezca evidencia acerca de los aprendizajes relativos a la competencia escrita y a la competencia didáctica que los futuros docentes desarrollen a partir de esta propuesta. Otra línea de estudios apunta a la necesidad de indagar si este modelo formativo tiene la capacidad de impactar positivamente en el aprendizaje de la escritura en la escuela.

## Agradecimientos

Las autoras agradecen a Samuel y Paula por su colaboración y generosidad en esta investigación. Estudio Financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través del proyecto Fondecyt de Iniciación 11230477.

## Referencias

- Ávila-Reyes, N., Figueroa-Miralles, J., Calle-Arango, L., & Morales, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: Un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(159). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>
- Ávila-Reyes, N., Figueroa-Miralles, J., Navarro, F., Calle-Arango, L., Cortés-Lagos, A., & Morales, S. (2022). ¿Formamos docentes que escriben? Oportunidades para escribir a través del currículum en Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, (56), 212-254. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1182>
- Ávila-Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 98-98. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bahamondes-Quezada, G., Merino-Risopatrón, C., & Espinoza-Guzmán, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, 217-248. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>
- Barkhuizen, G. (2021). *Language teacher educator identity* (Elements in Language Teaching). Cambridge Elements. <https://doi.org/10.1017/9781108874083>

- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In C. Bazerman, D. Figueredo, & A. Bonini (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 283-298). Parlor Press. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324.2.14>
- Borioli, G. (2019). “Me cuesta todo”: Escritura académica y educación superior. *Investiga+*, 2(2), 1-14. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/article/view/13>
- Castelló, M., Corcells, M., Iñesta, A. Bañales, G., & Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-17. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Chávez-Delgado, F., Soto-Muñoz, M., & Muñoz-Abrines, M. (2022). Prácticas docentes en la enseñanza de las habilidades inferiores de la escritura. *Páginas de Educación*, 15(2), 22-43. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2774>
- Coelho, R. (2020). Teaching writing in Brazilian public high schools. *Reading and Writing*, 33, 1477-1529. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10008-1>
- Collins, P., Tate, T. P., Lee, J. won, Krishnan, J. A., & Warschauer, M. (2021). A multi-dimensional examination of adolescent writing: Considering the writer, genre and task demands. *Reading and Writing*, 34, 2151-2173. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10140-x>
- Concha, S., & Espinosa, M. J. (2022). “Es como tu vida, pero en escritura”: Experiencias de escritura libre en comunidad. *Pensamiento Educativo*, 59(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.3>
- Concha, S., Espinosa, M. J., & Rojas, J. (2023). Sentidos y concepciones sobre la escritura y su enseñanza: Las voces de docentes del sistema escolar chileno. *Lenguas Modernas*, (61), 97-126. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71758>
- Condito, V. (2019). Representaciones sobre la escritura en el discurso docente en el contexto de la escuela secundaria. Una indagación de las creencias sobre las prácticas y su orientación deóntica. *Saga. Revista de Letras*, (11), 339-372. <https://doi.org/10.35305/sa.vi11.87>
- Cremin, T., & Baker, S. (2010). Exploring teacher-writer identities in the classroom: Conceptualising the struggle. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(3), 8-25.
- Cremin, T., & Oliver, L. (2017). Teachers as writers: A systematic review. *Research Papers in Education*, 32(3), 269-295. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1187664>
- Dyson, A., & Genishi, C. (2005). *On the case: Approaches to language and literacy research*. Teachers College Press/NCRL.
- Errázuriz-Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.tie>
- Espinosa, M. J., Escribano, R., Marchant, J., Morales, S., & Castillo, C. (2024). Creencias sobre escritura en docentes y futuros docentes: Validación del instrumento y resultados comparativos. *Educação e Pesquisa*, 50. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450277298es>
- Fahler, V., Colombo, V., & Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: Intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscópico*, 17(3), 554-574. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.173.08>
- Feak, C., & Swales, J. (2009). *Telling a research story: Writing a literature review* (Michigan Series in English for Academic & Professional Purposes) (Vol. 2 of the revised and expanded edition of English in Today's Research World). University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.309338>
- Flores-Ferrés, M., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2022). Understanding writing curriculum innovation in Grades 7-12 in Chile: Linking teachers' beliefs and practices. *Journal of Writing Research*, 13(3), 367-414. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.13.03.02>

- Gelber, D., Ávila-Reyes, N., Espinosa, M. J., Escribano, R., Figueroa-Miralles, J., & Castillo, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Education Policy Analysis Archives*, 29(74). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., Harris, K., Kihwara, S., & Fishman, E. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *The Elementary School Journal*, 118(1), 82-104. <https://doi.org/10.1086/693009>
- Hugo-Rojas, E. S., & Meneses-Arévalo, A. C. (2021). Reflexión metalingüística en L1 y escritura. Revisión de investigaciones. *Literatura y Lingüística*, (44), 315-344. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621X.44.2339>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and “deep theorizing”: Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0741088308319229>
- Meneses A., Hugo-Rojas, E., & Uccelli, P. (2021). Lenguajes para el aprendizaje. *Pensamiento Educativo (PEL)*, 58(2), 1-9. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.1>
- Ministerio de Educación. (2020). *Informe Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2019*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Nacional-END-2019\\_rect.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Nacional-END-2019_rect.pdf)
- Ministerio de Educación. (ca. 2022). *Estándares Orientadores para la Formación Inicial docente*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/estandares-formacion-docente/>
- Morgan, D. N., & Pytash, K. E. (2014). Preparing preservice teachers to become teachers of writing: A 20-year review of the research literature. *English Education*, 47(1), 6-37. <https://www.jstor.org/stable/24570895>
- Myhill, D., Cremin, T., & Oliver, L. (2023). Writing as a craft: Re-considering teacher subject content knowledge for teaching writing. *Research Papers in Education*, 38(3), 403-425. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1977376>
- Myhill, D., & Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Cultura y Educación*, 27(4), 839-867. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35(2), e2019350201. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F., & Abramovich, A. L. (2012). La reseña académica. In L. Natale (Coord.), A. L. Abramovich, N. Bengochea, J. Camblong, N. da Representação, P. Knorr, F. Levín, A. Merodo, M. Muraca, M. Muschietti, F. Navarro, J. Nicolini, D. Stagnaro, A. O. Vitali, & C. Zunino, *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 39-59). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F., Ávila-Reyes, N., Calle-Arango, L., & Cortés-Lagos, A. M. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: Contrastes entre instituciones y carreras. *Calidad en la Educación*, (52), 170-204. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.766>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Olson, D. R. (2009). Education and literacy. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 141-151. <https://doi.org/10.1174/021037009788001824>

- Olson, D. R. (2023). History of schools and writing. In R. Horowitz (Ed.), *The Routledge International Handbook of Research on Writing* (pp. 91-101). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429437991>
- Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: A developmental perspective. In S. Hidi, & P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (pp. 141-162). Elsevier. [https://www.researchgate.net/profile/Susan-Nolen/publication/235251781\\_The\\_Role\\_of\\_Literate\\_Communities\\_in\\_the\\_Development\\_of\\_Children's\\_Interest\\_in\\_Writing/links/53dda67c0cf2a76fb667cb12/The-Role-of-Literate-Communities-in-the-Development-of-Childrens-Interest-in-Writing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Susan-Nolen/publication/235251781_The_Role_of_Literate_Communities_in_the_Development_of_Children's_Interest_in_Writing/links/53dda67c0cf2a76fb667cb12/The-Role-of-Literate-Communities-in-the-Development-of-Childrens-Interest-in-Writing.pdf)
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 54-66). The Guilford Press.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.undp.org/es/chile/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2), 417-447. <https://doi.org/10.1017/S0305000902005111>
- Rodríguez-Gonzalo, C., Durán-Rivas, C., & Ribas-Seix, T. (2022). La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 35(2), 103-136. <http://dx.doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.103>
- Romero-Contreras, S., & Concha, S. (2017). Los desafíos de enseñar para la docencia. In S. Romero-Contreras, & S. Concha, *Formación docente en el área de lenguaje: Experiencias en América Latina* (pp. 27-42). Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Rosa-Coronado, M. D. C., & Martínez-Álvarez, E. (2022). Creencias docentes sobre la escritura con apoyo de las TIC. *Educación y Ciencia*, 26, 1-20. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e13729>
- Ruffinelli, A., Hoz, S. de la, & Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: Conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54-67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>
- Sánchez-Rivero, R., Alves, R. A., Limpo, T., & Fidalgo, R. (2021). Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 321-340. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-01>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Silvestri, A. (2002). La creación verbal: El procesamiento del discurso estético. *Estudios de Psicología*, 23(2), 237-250. <http://dx.doi.org/10.1174/02109390260050030>
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros/as profesores/as en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo*, 48(1), 28-42.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). Sage.
- Uccelli, P., Phillips-Galloway, E., & Qin, W. (2020). The language for school literacy: Widening the lens on language and reading relations. In E. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso, & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 155-179). Routledge.
- Vázquez-Cano, E., Mengual-Andrés, S., & López-Meneses, E. (2021). Chatbot to improve learning punctuation in Spanish and to enhance open and flexible learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(33). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00269-8>

- Veiga-Simão, A. M. V., Malpique, A. A., & Frison, L. M. B. (2016). Teaching writing to middle school students in Portugal and in Brazil: An exploratory study. *Reading and Writing*, 29(5), 955-979. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9606-8>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Whyte, A., Lazarte, A., Thompson, I., Ellis, N., Muse, A., & Talbot, R. (2007). The National Writing Project, teachers' writing lives, and student achievement in writing. *Action in Teacher Education*, 29(2), 5-16. <https://doi.org/10.1080/01626620.2007.10463444>

### Nota sobre la autoría

María Jesús Espinosa – conceptualización del estudio, análisis de los datos, escritura del primer borrador, revisión del texto durante el proceso de evaluación y la edición final.

Javiera Figueroa-Miralles – obtuvo el financiamiento para el estudio, análisis de los datos, escritura del primer borrador y revisión del texto durante el proceso de evaluación.

### Disponibilidad de datos

Los datos no pueden ponerse a disposición del público. Los participantes del estudio firmaron formularios de consentimiento informado, en los que se especifica que la información recopilada en las entrevistas, así como los textos que proporcionaron, no serán de acceso público, con el fin de preservar su privacidad.

### Cómo citar este artículo

Espinosa, M. J., & Figueroa-Miralles, J. (2024). Formación docente en escritura y didáctica específica: Hacia un modelo formativo. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e10778. <https://doi.org/10.1590/1980531410778>