



Revista Latinoamericana  
de Estudios de la Escritura

---

Vol. 2 / Núm. 4 2025





# TABLE OF CONTENTS / ÍNDICE / ÍNDICE

---


## CONTENIDOS

Presentación / Presentation / Apresentação	3
<b>Leer y escribir sobre Derechos Humanos: Análisis de un debate de un manual de escuela secundaria,</b> por Lorena Bassa y Mercedes de los Santos	11
<b>Trayectorias de formación docente y su impacto en las prácticas de enseñanza, mediadas por la lectura y la escritura, y en los aprendizajes de los estudiantes,</b> por María Soledad Aguilera, Victoria Belén Bianco y María de los Ángeles Corradi	34
<b>Impacto de la intervención didáctica y de acompañamiento del programa leafid en la escritura académica de futuros profesores: Desempeños y percepciones,</b> por Marcela Jarpa, Emmy González Lillo y Teresa Mateo Girona	55
<b>Motivación y escritura en estudiantes multilingües de secundaria y universidad: Una revisión de alcance,</b> por Alejandra Donoso, Rakel Österberg y Enrique Sologuren	80
<b>Peer response interaction and learner motive,</b> por Wei Zhu	103
<b>“Éramos más que una, éramos más que cada una”: Configuraciones identitarias en la escritura de estudiantes universitarias en la cárcel,</b> por Yanina García	125
<b>El idioma de publicación de las revistas mexicanas reconocidas por el Gobierno de México (SECIHTI),</b> por Arturo Mendoza Ramos	146



## PRESENTACIÓN DEL NÚMERO TEMÁTICO ALES

Mónica Tapia-Ladino (Universidad Católica de la Santísima Concepción) | Editora invitada | [mtapia@ucsc.cl](mailto:mtapia@ucsc.cl) 

Sindy Sagredo-Ortiz (Universidad San Sebastián) | Editora invitada | [sindysagredo@gmail.com](mailto:sindysagredo@gmail.com) 

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.01>

El presente número temático de la Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE) reúne una selección de siete artículos que fueron presentados en el IV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES), realizado en Chile en noviembre de 2023. Durante el evento se presentaron más de 300 trabajos en versión presencial y online.

Como sabemos, ALES es una asociación que tiene como objetivo fomentar iniciativas de investigación y enseñanza de la escritura en educación superior y en contextos profesionales, teóricamente informadas y metodológicamente sustentadas, a partir de la constitución tanto de un espacio disciplinar específico como de una masa crítica colaborativa de investigadores y profesores de disciplinas diversas.

En ese contexto, durante el año 2024, abrimos una convocatoria para que los participantes de ALES 2023 enviaran versiones extendidas de sus trabajos, las cuales fueron sometidas a un riguroso e iterativo proceso de evaluación por pares ciegos. El resultado es este conjunto de siete artículos que cumplen con los criterios de calidad y pertinencia exigidos tanto por ALES como por la RLEE. Los aportes corresponden a autores de Argentina, Chile, México, Suecia y Estados Unidos.

El número temático da cuenta de la diversidad de enfoques, metodologías y escenarios educativos y sociales, lo que refleja la vitalidad y amplitud de los estudios de lectura y escritura en América Latina y más allá. Los artículos analizan prácticas letradas situadas en contextos tan diversos como la enseñanza escolar y universitaria, las políticas lingüísticas de publicación científica, la formación ciudadana crítica, la escritura en contextos de encierro, así como la interacción entre pares en segundas lenguas. Esta variedad ofrece una mirada integral de los modos en que la lectura y la escritura configuran identidades, conocimientos y comunidades de práctica en diferentes niveles educativos y países.

Para comenzar este número se presenta el artículo de Lorena Bassa y Mercedes de los Santos que examina la enseñanza de la lectura y la escritura sobre Derechos Humanos en la escuela secundaria, a partir del análisis del género discursivo Debate presente en manuales escolares. Desde una perspectiva situada en la didáctica de los géneros, las autoras analizan los recursos semántico-discursivos para identificar cómo se construyen significados y

se contrastan perspectivas en torno a temas de ciudadanía. El estudio revela el potencial del género Debate para fomentar habilidades argumentativas y pensamiento crítico, promoviendo una formación ciudadana crítica y democrática en el contexto educativo argentino.

En continuidad con la reflexión sobre prácticas pedagógicas, María Soledad Aguilera, Victoria Belén Bianco y María de los Ángeles Corradi estudian las trayectorias de formación docente y su impacto en las prácticas de enseñanza. Desde un enfoque cualitativo, indagan cómo los géneros académicos median la apropiación de saberes especializados y las tensiones entre identidad estudiantil y profesional. Este trabajo explora la interrelación entre tres categorías teóricas fundamentales: la formación docente, la práctica pedagógica y los procesos de aprendizaje. El estudio se centra en cómo estas dimensiones dialogan entre sí y en el rol que desempeñan las prácticas del lenguaje, dentro de esas dinámicas formativas.

Complementando la mirada sobre formación inicial, el artículo de Marcela Jarpa, Emmy González Lillo y Teresa Mateo Girona examina una intervención didáctica y de acompañamiento en un programa de escritura académica implementado en estudiantes de primer año de tres carreras de pedagogía en una universidad chilena. Basado en el enfoque WAC (Writing Across the Curriculum), el programa combina la enseñanza del ensayo académico con tutorías de pares y retroalimentación docente. A través de una metodología mixta, los resultados evidencian mejoras significativas en el desempeño escrito, así como una valoración positiva del programa como estrategia de apoyo formativo.

4

Ampliando el foco hacia contextos multilingües, el aporte de Alejandra Donoso, Rakel Österberg y Enrique Sologuren con su artículo referido a la motivación y la escritura multilingüe corresponde a un trabajo colaborativo entre Suecia y Chile. Presenta una revisión de alcance de 22 estudios sobre motivación y escritura en estudiantes multilingües de secundaria y universidad. El análisis revela vacíos significativos en el tratamiento teórico y metodológico del vínculo entre motivación y escritura, así como una escasa atención a las dimensiones afectivas, emocionales y contextuales que inciden en el desarrollo de la escritura multilingüe. Este estudio contribuye a visibilizar la necesidad de ampliar las perspectivas investigativas en torno a la escritura en contextos de diversidad lingüística.

En línea con la dimensión motivacional, Wei Zhu en su trabajo sobre retroalimentación y motivos de aprendizaje en segundas lenguas, presenta un estudio de caso cualitativo que indaga en la interacción de respuesta entre pares en estudiantes de chino como lengua extranjera. Desde la teoría de la actividad de Leont'ev, el artículo muestra cómo los motivos de aprendizaje influyen en la manera en que los estudiantes asumen roles colaborativos o autoritarios al dar retroalimentación. El estudio ofrece implicancias relevantes para comprender el papel de la motivación en las dinámicas de retroalimentación en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Desde una perspectiva crítica y emancipadora, la investigación de Yanina García sobre identidad y escritura en contextos de encierro se centra en las prácticas de escritura de mujeres privadas de libertad que cursan la carrera de


Letras en el programa UBA XXII (Buenos Aires). Desde los Nuevos Estudios de Literacidades y una metodología cualitativa basada en entrevistas y textos producidos por las estudiantes, la autora muestra cómo la escritura cumple una doble función. Por un lado, posibilita la apropiación de géneros académicos y la participación en la comunidad universitaria; por otro, constituye un espacio de agencia y resistencia, habilitando nuevas formas de identidad y participación en el contexto de encierro. El estudio revela que la escritura se convierte en una práctica emancipadora, que abre horizontes de sentido y agencia, aportando al debate sobre inclusión social y educativa.

Finalmente, desde México, Arturo Mendoza Ramos analiza la lengua de publicación de las revistas mexicanas reconocidas por el gobierno con su artículo sobre políticas lingüísticas y publicación académica. Con un estudio documental cuantitativo y cualitativo, evidencia que la mayoría de las revistas son bilingües español-inglés, y destaca la ausencia de políticas afirmativas para fortalecer el español, el portugués y las lenguas originarias en la publicación académica. Este trabajo contribuye al debate sobre políticas lingüísticas y la visibilidad internacional del conocimiento producido en América Latina.

Los siete artículos de este número constituyen un mosaico que refleja tanto la riqueza temática como la diversidad de contextos de investigación en lectura y escritura. Desde la escuela secundaria hasta la universidad, desde espacios de reclusión hasta las políticas editoriales internacionales. Los trabajos ponen de relieve que la escritura no constituye solo un medio de comunicación, sino también un espacio de construcción de saberes, identidades y ciudadanía. Con ello, este número reafirma el compromiso de la Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura y de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales con el fortalecimiento de una comunidad académica crítica, diversa y situada en las realidades latinoamericanas y globales.

## PRESENTATION OF THE RLEE THEMATIC ALES ISSUE

Mónica Tapia-Ladino (Universidad Católica de la Santísima Concepción) | Invited Editor | [mtapia@ucsc.cl](mailto:mtapia@ucsc.cl) 

Sindy Sagredo-Ortiz (Universidad San Sebastián) | Invited Editor | [sindysagredo@gmail.com](mailto:sindysagredo@gmail.com) 

This thematic issue of the Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE) brings together a selection of seven articles originally presented at the 4th Congress of the Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES), held in Chile in November 2023. The event featured over 300 presentations in both in-person and online formats.

As is known, ALES is an association whose mission is to foster research and teaching initiatives on writing in higher education and professional contexts, grounded in solid theoretical frameworks and rigorous methodologies. It does so by building both a specific disciplinary space and a collaborative critical group of researchers and instructors from diverse fields.

In this context, in 2024 we launched a call for extended versions of works presented at ALES 2023. These submissions underwent a rigorous and iterative blind peer-review process. The result is this set of seven articles that meet the standards of quality and relevance required by both ALES and RLEE. The contributions come from authors based in Argentina, Chile, Mexico, Sweden, and the United States.

This thematic issue highlights the diversity of approaches, methodologies, and educational and social settings, reflecting the vitality and scope of reading and writing studies in Latin America and beyond. The articles examine literacy practices situated in contexts as varied as secondary and higher education, language policies in scientific publishing, critical citizenship education, writing in incarceration contexts, and peer interaction in second languages. This variety provides a comprehensive view of the ways reading and writing shape identities, knowledge, and communities of practice across educational levels and national contexts.

The issue opens with an article by Lorena Bassa and Mercedes de los Santos, which explores the teaching of reading and writing about Human Rights in secondary school, based on an analysis of the Debate discourse genre in textbooks. Drawing on a genre-based didactic perspective, the authors examine semantic-discursive resources to identify how meanings are built and perspectives contrasted around citizenship-related issues. The study highlights the potential of the Debate genre to foster argumentative skills and critical thinking, thus promoting a democratic and critical form of citizenship education in the Argentine school context.

Continuing with reflections on pedagogical practices, María Soledad Aguilera, Victoria Belén Bianco and María de los Ángeles Corradi investigate teacher education trajectories and their impact on teaching practices. Using a qualitative approach, they explore how academic genres mediate the appropriation of specialized knowledge and the tensions between student and professional identities. The study examines the interplay among three fundamental theoretical categories: teacher education, pedagogical practice, and learning processes, while emphasizing the role of language practices in shaping these dynamics.

Focusing on initial teacher education, the article by Marcela Jarpa, Emmy González Lillo and Teresa Mateo Girona examines a didactic and support intervention within an academic writing program implemented with first-year students from three teacher education programs at a Chilean university. Drawing on the Writing Across the Curriculum (WAC) approach, the program combines academic essay instruction with peer tutoring and teacher feedback. Using a mixed-methods design, the study reports significant improvements in writing performance and a positive evaluation of the program as a formative support strategy.

Expanding the scope to multilingual contexts, Alejandra Donoso, Rakel Österberg and Enrique Sologuren present a joint Chilean–Swedish study on motivation and multilingual writing. The article reviews 22 studies on motivation and writing among multilingual secondary and university students. Findings reveal significant gaps in how the relationship between motivation and writing has been theoretically and methodologically addressed, with little attention to



affective, emotional, and contextual dimensions that shape multilingual writing development. The study highlights the need to broaden research perspectives on writing in linguistically diverse contexts.

In line with motivational aspects, Wei Zhu explores feedback and learning motives in second languages through a qualitative case study of peer response interactions among learners of Chinese as a foreign language. Using Leont'ev's activity theory, the article shows how learning motives shape the roles students adopt—collaborative or authoritarian—when giving feedback. The study offers relevant insights into the role of motivation in peer-feedback dynamics within second language learning.

From a critical and emancipatory perspective, Yanina García examines identity and writing in incarceration contexts. Her research focuses on the writing practices of women deprived of liberty who are pursuing a Literature degree through the UBA XXII program (Buenos Aires). Drawing on New Literacy Studies and qualitative methods, including interviews and student-produced texts, the study shows how writing serves a dual function: enabling appropriation of academic genres and participation in the university community, while also creating a space of agency and resistance. Writing thus emerges as an emancipatory practice, opening new horizons of meaning and agency, and contributing to debates on social and educational inclusion.

Finally, from Mexico, Arturo Mendoza Ramos analyzes the language of publication in government-recognized Mexican journals, in his article on language policies and academic publishing. Combining quantitative and qualitative documentary analysis, the study shows that most journals are bilingual (Spanish-English) but lack affirmative policies to strengthen Spanish, Portuguese, and Indigenous languages in scholarly publishing. This work adds to discussions on language policy and the international visibility of knowledge produced in Latin America.

Together, the seven articles in this issue form a mosaic that reflects both the thematic richness and the diversity of research contexts in reading and writing studies. From secondary school to university, from incarceration settings to international editorial policies, the contributions emphasize that writing is not only a tool for communication but also a space for building knowledge, identities, and citizenship. This issue reaffirms the commitment of both RLEE and ALES to fostering a critical, diverse academic community rooted in Latin American and global realities.

## APRESENTAÇÃO DO NÚMERO TEMÁTICO ALES

Mónica Tapia-Ladino (Universidad Católica de la Santísima Concepción) | Editora convidada | [mtapia@ucsc.cl](mailto:mtapia@ucsc.cl) 

Sindy Sagredo-Ortiz (Universidad San Sebastián) | Editora convidada | [sindysagredo@gmail.com](mailto:sindysagredo@gmail.com) 

Este número temático da Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE) reúne uma seleção de sete artigos apresentados no IV Congresso da Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES), realizado no Chile em novembro de 2023. O evento contou com mais de 300 trabalhos em formato presencial e online.

Como sabemos, a ALES é uma associação que tem como objetivo promover iniciativas de pesquisa e ensino da escrita no ensino superior e em contextos profissionais, fundamentadas teoricamente e robustas metodologicamente, a partir da constituição de um espaço disciplinar específico e de uma massa crítica colaborativa de pesquisadores e professores de diferentes áreas.

Nesse contexto, em 2024 foi aberta uma chamada para que os participantes da ALES 2023 enviassem versões estendidas de seus trabalhos, submetidas a um rigoroso e iterativo processo de avaliação por pares cegos. O resultado é este conjunto de sete artigos que atendem aos critérios de qualidade e pertinência exigidos tanto pela ALES quanto pela RLEE. As contribuições são de autores da Argentina, Chile, México, Suécia e Estados Unidos.

O número temático evidencia a diversidade de enfoques, metodologias e contextos educacionais e sociais, refletindo a vitalidade e a amplitude dos estudos de leitura e escrita na América Latina e além. Os artigos analisam práticas letradas em contextos tão diversos como o ensino escolar e universitário, as políticas linguísticas da publicação científica, a formação cidadã crítica, a escrita em contextos de privação de liberdade, bem como a interação entre pares em segundas línguas. Essa variedade oferece uma visão abrangente dos modos como a leitura e a escrita configuram identidades, conhecimentos e comunidades de prática em diferentes níveis educativos e países.

O número se inicia com o artigo de Lorena Bassa e Mercedes de los Santos, que examina o ensino da leitura e da escrita sobre Direitos Humanos no ensino médio, a partir da análise do gênero discursivo Debate presente em livros didáticos. Com base em uma perspectiva de didática dos gêneros, as autoras analisam os recursos semântico-discursivos para identificar como se constroem significados e se confrontam perspectivas em torno de temas de cidadania. O estudo revela o potencial do gênero Debate para fomentar habilidades argumentativas e pensamento crítico, promovendo uma formação cidadã crítica e democrática no contexto educacional argentino.

Na sequência, María Soledad Aguilera, Victoria Belén Bianco e María de los Ángeles Corradi investigam as trajetórias de formação docente e seu impacto nas práticas de ensino. A partir de uma abordagem qualitativa, exploram como os gêneros acadêmicos mediam a apropriação de saberes especializados e as tensões entre identidade estudantil e profissional. O trabalho analisa a inter-relação entre três categorias teóricas fundamentais: formação docente, prática pedagógica e processos de aprendizagem, ressaltando o papel das práticas de linguagem nessas dinâmicas formativas.

No campo da formação inicial, o artigo de Marcela Jarpa, Emmy González Lillo e Teresa Mateo Girona analisa uma intervenção didática e de acompanhamento em um programa de escrita acadêmica implementado com estudantes do primeiro ano de três cursos de licenciatura em uma universidade chilena. Inspirado na abordagem WAC (Writing Across the Curriculum), o programa combina o ensino do ensaio acadêmico com tutorias de pares e feedback docente. A partir de uma metodologia mista, os resultados evidenciam melhorias significativas no desempenho escrito, bem como uma avaliação positiva do programa como estratégia de apoio formativo.

Ampliando o olhar para contextos multilíngues, Alejandra Donoso, Rakel Österberg e Enrique Sologuren apresentam um estudo conjunto entre Suécia e Chile sobre motivação e escrita multilíngue. O artigo revisa 22 pesquisas sobre motivação e escrita em estudantes multilíngues do ensino médio e da universidade. A análise revela lacunas significativas no tratamento teórico e metodológico da relação entre motivação e escrita, além de pouca atenção às dimensões afetivas, emocionais e contextuais que influenciam o desenvolvimento da escrita multilíngue. O estudo contribui para evidenciar a necessidade de ampliar as perspectivas investigativas em torno da escrita em contextos de diversidade linguística.

Na mesma linha da motivação, Wei Zhu examina feedback e motivos de aprendizagem em segundas línguas por meio de um estudo de caso qualitativo sobre interações de resposta entre pares em estudantes de chinês como língua estrangeira. A partir da teoria da atividade de Leont'ev, o artigo mostra como os motivos de aprendizagem influenciam a maneira como os estudantes assumem papéis colaborativos ou autoritários ao dar feedback. O estudo traz implicações relevantes para compreender o papel da motivação nas dinâmicas de feedback no aprendizado de línguas estrangeiras.

Sob uma perspectiva crítica e emancipatória, Yanina García investiga identidade e escrita em contextos de privação de liberdade, focando nas práticas de escrita de mulheres privadas de liberdade que cursam Letras no programa UBA XXII (Buenos Aires). Com base nos Novos Estudos de Letramentos e em uma metodologia qualitativa que inclui entrevistas e textos produzidos pelas estudantes, a autora mostra como a escrita cumpre uma dupla função: possibilita tanto a apropriação de gêneros acadêmicos e a participação na comunidade universitária, quanto constitui um espaço de agência e resistência, abrindo novas formas de identidade e participação no contexto de encarceramento. O estudo evidencia que a escrita se torna uma prática emancipatória, ampliando horizontes de sentido e agência e contribuindo para o debate sobre inclusão social e educacional.

Por fim, do México, Arturo Mendoza Ramos analisa a língua utilizada na publicação das revistas mexicanas reconhecidas pelo governo em seu artigo sobre políticas linguísticas e publicação acadêmica. Por meio de uma análise documental quantitativa e qualitativa, o autor mostra que a maioria das revistas é bilíngue (espanhol-inglês), mas destaca a ausência de políticas afirmativas que fortaleçam o espanhol, o português e as línguas originárias na publicação acadêmica. Este trabalho contribui para o debate sobre políticas linguísticas e a visibilidade internacional do conhecimento produzido na América Latina.

Os sete artigos deste número constituem um mosaico que reflete tanto a riqueza temática quanto a diversidade de contextos de pesquisa em leitura e escrita. Do ensino médio à universidade, de espaços de reclusão às políticas editoriais internacionais, os trabalhos evidenciam que a escrita não é apenas um meio de comunicação, mas também um espaço de construção de saberes, identidades e cidadania. Assim, este número reafirma o compromisso da Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura e da Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en

Educación Superior y Contextos Profesionales com o fortalecimento de uma comunidade acadêmica crítica, diversa e enraizada nas realidades latino-americanas e globais.

### CÓMO CITAR

Tapia-Ladino, M., & Sagredo Ortiz, S. Presentation / Presentación / Apresentação. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 3–10. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.01>



# LEER Y ESCRIBIR SOBRE DERECHOS HUMANOS: ANÁLISIS DE UN DEBATE DE UN MANUAL DE ESCUELA SECUNDARIA

READING AND WRITING ABOUT HUMAN RIGHTS: ANALYSIS OF A CHALLENGE GENRE FROM A SECONDARY SCHOOL TEXTBOOK

Lorena Bassa Figueredo | Universidad Nacional de General Sarmiento | [mbassa@campus.ungs.edu.ar](mailto:mbassa@campus.ungs.edu.ar) \* 

Mercedes De Los Santos | Universidad Nacional de General Sarmiento | [mdelossa@campus.ungs.edu.ar](mailto:mdelossa@campus.ungs.edu.ar) 

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.02>

Recibido: 07-03-2025 | Aceptado: 8-07-2025

**RESUMEN:** Este artículo aborda la enseñanza de la lectura y la escritura sobre Derechos Humanos en la educación secundaria, centrándose en la descripción del género discursivo Debate en un manual escolar. Para esto, se analiza un texto identificando su propósito social, estructura esquemática y recursos lingüísticos más relevantes, en particular de los sistemas semántico-discursivos de IDEACIÓN, CONEXIÓN y VALORACIÓN. El análisis busca evidenciar cómo se construye significado a través de recursos lingüísticos específicos, como las relaciones léxicas de oposición y las estrategias heteroglósicas para contrastar perspectivas sobre el asunto abordado. Se apunta a contribuir a la enseñanza de las características del género Debate, central para favorecer el desarrollo de habilidades argumentativas y el pensamiento crítico en los estudiantes. De este modo, se propone fortalecer la enseñanza de la lectura y escritura de textos con contenido transversal en la escuela secundaria, promoviendo la formación ciudadana crítica y democrática.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía basada en géneros, enseñanza de la lectura y la escritura, educación en Derechos Humanos.

**ABSTRACT:** This article addresses the teaching of reading and writing about Human Rights in secondary education, focusing on the description of the discursive genre Challenge in a school textbook. To do so, a text is analyzed, identifying its social purpose, schematic structure and most relevant linguistic resources, in particular the semantic-discursive systems of IDEATION, CONNECTION and APPRAISAL. The analysis seeks to show how meaning is constructed through specific linguistic resources, such as lexical relations of opposition and heteroglossic strategies

\* Correspondencia a: Lorena Bassa Figueredo. Bonpland 1046 2 D. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Código Postal: C1414CMH.

to contrast perspectives on the subject addressed. It aims to contribute to the teaching of the characteristics of the Challenge genre, which is central to promoting the development of argumentative skills and critical thinking in students. In this way, it aims to strengthen the teaching of reading and writing with transversal content in secondary school, promoting critical thinking and democratic citizenship.

**KEYWORDS:** Genre pedagogy, teaching of reading and writing, Human Rights education.

**RESUMO:** Este artigo aborda o ensino da leitura e a escrita sobre Direitos Humanos na educação secundária, centrando-se na descrição do gênero discursivo Debate em um manual escolar. Para isso, analisa-se um texto identificando seu propósito social, estrutura esquemática e recursos linguísticos mais relevantes, em particular dos sistemas semântico-discursivos de IDEIAÇÃO, CONEXÃO e VALORAÇÃO. A análise busca evidenciar como se constrói significado através de recursos linguísticos específicos, como as relações léxicas de oposição e as estratégias de heteroglossia para contrastar perspectivas sobre o assunto abordado. Pretende-se contribuir para o ensino das características do gênero Debate, central para favorecer o desenvolvimento de habilidades argumentativas e o pensamento crítico nos estudantes. Deste modo, propõe-se fortalecer o ensino da leitura e da escrita de textos com conteúdo transversal na escola secundária, promovendo a formação cidadã crítica e democrática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia de gêneros, ensino da leitura e da escrita, educação em Direitos Humanos.

### CONSIDERACIONES INICIALES

La propuesta didáctica de Leer y Escribir para Conocer (LEC) (Moyano, 2007, 2013, 2024; Moyano & Nieto, 2020) plantea la enseñanza explícita, modelada y andamiada del lenguaje para la construcción de los conocimientos curriculares escolares. A su vez, se fundamenta teórica y metodológicamente en la didáctica de la lectura y escritura basada en géneros discursivos (Martin, 1999; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012, entre otros). La propuesta busca favorecer el desarrollo del lenguaje, especialmente de usos del lenguaje propios de esferas diferentes a las cotidianas; es decir, del lenguaje que permite la construcción de significados propios de saberes especializados o necesarios para la participación democrática.

En particular, en esta comunicación abordamos la enseñanza de la lectura y la escritura en la asignatura Prácticas del Lenguaje de los primeros tres años de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Siguiendo el diseño curricular de esta jurisdicción (DGCyE, 2006, 2007, 2008), se procura formar estudiantes que puedan leer y escribir textos de ámbitos no solo literarios, sino también de estudio y de formación ciudadana.

En la Argentina, la enseñanza y reflexión sobre Derechos Humanos (DDHH) es un contenido transversal en el currículum de la escuela secundaria, garantizada a nivel nacional mediante la Ley de Educación Nacional 26.206 (artículos 3, 8, 92) del año 2006. La transversalidad indica que se trata de un contenido escolar obligatorio a ser

abordado e incorporado en todas las asignaturas. Para poder diseñar las prácticas didácticas en el ámbito de la formación ciudadana, nos interesa la descripción de textos y de recursos del lenguaje que construyen conocimiento sobre los Derechos Humanos (DDHH). Se considera fundamental conocer las características de los géneros del campo para orientar las secuencias didácticas que se proponen la enseñanza de la lectura y la escritura de textos de formación democrática.

Para indagar en esta línea, en el marco del proyecto de investigación “Enseñanza de la lectura y la escritura de textos orientados a la formación ciudadana en el nivel secundario: descripción de géneros y desarrollo de estrategias didácticas”, desarrollado en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento, provincia de Buenos Aires, Argentina, se construyó un corpus de diez textos de géneros persuasivos sobre esta temática tomados de manuales para los primeros años. En esta comunicación se selecciona para el análisis el texto “Discriminación por edad” (Blanco O’dena et al., 2012) que forma parte de un manual de Educación Cívica para el primer año de la escuela secundaria, publicado en la Argentina por la editorial Doceorcas, que aborda el problema de la discriminación en la sociedad contemporánea.

De este modo, este análisis aporta a la enseñanza de las características de un género argumentativo complejo como el Debate (‘Challenge’ en Martin & Rose, 2008) y posibilita, asimismo, una incipiente reflexión acerca de las particularidades que tiene este género persuasivo en el campo de los Derechos Humanos.

En suma, consideramos que este trabajo puede aportar a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos que abordan un contenido transversal de la escuela secundaria, enseñanza que es clave para la formación de ciudadanos críticos con plena participación democrática.

## MARCO TEÓRICO

En la provincia de Buenos Aires, Argentina, los documentos curriculares vigentes de la asignatura Prácticas del Lenguaje del ciclo básico de la escuela secundaria, correspondientes a 1ero, 2do y 3er año (DGCyE, 2006, 2007 y 2008, respectivamente), establecen que el objetivo fundamental de la enseñanza es formar a los estudiantes como sujetos activos de las prácticas sociales del lenguaje (DGCyE, 2007, p. 354). Es decir, no se trata solo de enseñar la lengua como un sistema de signos abstractos, sino de enfocarse en el uso del lenguaje en situaciones reales y contextualizadas, lo que implica que los estudiantes deben ser capaces de utilizar el lenguaje para diferentes fines y reflexionar sobre su uso para construir conocimiento.

Para garantizar el abordaje de textos diversos, el Diseño Curricular distingue tres ámbitos para el uso del lenguaje: el literario, el de textos de estudio y el de formación ciudadana. Nuestra investigación se centra en el trabajo con textos no literarios, por lo que se trabaja con los últimos dos ámbitos. El ámbito de textos de estudio se enfoca en el uso del lenguaje como herramienta para la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas escolares. Finalmente, el ámbito de la formación ciudadana apunta a trabajar con el lenguaje desde una perspectiva crítica, orientada hacia

la participación democrática. En este artículo se aborda, en particular, este último ámbito al que pertenece el texto que se analiza. Se aclara, a su vez, que no pueden pensarse los ámbitos como categorías excluyentes, ya que el texto estudiado sin duda construye conocimientos escolares en relación con las asignaturas de Geografía e Historia.

La enseñanza de la lectura y la escritura en distintos niveles educativos, como la escuela primaria y secundaria, es un tema central en investigaciones en las que se destaca la importancia de enseñar y analizar el lenguaje desde una perspectiva social y semiótica. Diversos autores han abordado este asunto, subrayando la relevancia de la enseñanza del lenguaje como herramienta para intervenir en la sociedad (Christie, 2012; Christie & Martin, 1997; Feez, 2006; Henríquez et al., 2018; Moyano, 2013; Rose & Martin, 2012, entre otros).

En este sentido, Martin (1993) señala que aquellos que no accedan a una forma de discurso particular quedarán excluidos de la participación en procesos sociales relevantes, lo que resalta la necesidad de integrar a todos los estudiantes en estos aprendizajes. Esta mirada se fundamenta, en parte, en la Teoría Sistémico-Funcional del Lenguaje (LSF), que estudia el lenguaje en uso, desde una perspectiva semiótica y social. De acuerdo con Halliday (2007), la relación entre contexto y lenguaje es intrínseca: el contexto se realiza a través del lenguaje, mientras que este último, a su vez, construye el contexto. En otras palabras, el contexto no es material, sino una construcción teórica.

La teoría también introduce la noción de estratificación del contexto, que se organiza en género y registro. Según Martin (2014) y Martin & Rose (2008), el género puede definirse como una combinación de patrones de campo, tenor y modo que se interrelacionan para desplegarse en una estructura esquemática, lo que permite alcanzar un propósito social específico.

La teoría también introduce la noción de estratificación del contexto, que se organiza en género y registro. Según Martin (2014), el registro es el estrato inferior del contexto, que genera los significados en tres variables diferentes: campo (construcción de mundo), tenor (construcción de relaciones) y modo (construcción de texto). El género, por su parte, se define como una combinación de patrones de campo, tenor y modo del registro, que se interrelacionan para desplegarse en una estructura esquemática, lo que permite alcanzar un propósito social específico (Martin, 2014; Martin & Rose, 2008).

En cuanto al lenguaje, este tiene tres estratos, que se relacionan con las variables del registro y permiten realizar los significados correspondientes en el texto: semántico-discursivo, lexicogramatical y fonográfico. Cada uno de estos niveles tiene sus propias unidades de análisis. La semántica-discursiva se encarga de analizar el texto en su conjunto; la lexicogramática se ocupa de la cláusula como unidad de análisis y la fonografía estudia las unidades tonales y los grafemas. La propuesta metodológica de Martin & Rose (2007) sugiere que, en el análisis del texto, se debe mirar primero el registro, para luego centrarse en el estrato semántico-discursivo, haciendo referencias al estrato lexicogramatical.



Desde esta perspectiva, los géneros son fundamentales en el estudio del lenguaje, ya que se entienden como actividades sociales divididas en pasos o etapas con un propósito, también social (Martin, 1997). Según Martin, un género es una actividad en la que los hablantes se relacionan como miembros de una cultura, lo que resalta la función social del lenguaje en contextos específicos. Martin & Rose (2008) buscaron sistematizar los géneros discursivos escolares y en otros ámbitos sociales, entendiéndolos como un sistema de opciones disponibles para los hablantes dentro de un contexto determinado.

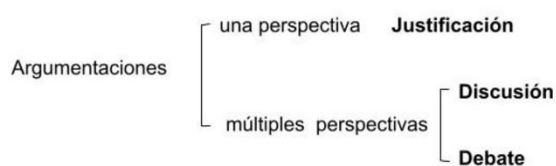
En particular, los géneros argumentativos tienen el propósito de persuadir sobre un punto de vista y están estructurados por relaciones de causa interna (Martin & Rose, 2008, p. 166). En el ámbito escolar, se considera que estos géneros son cruciales en la formación democrática, que supone tanto poder reconocer diversidad de posicionamientos sociales como tomar posición sobre problemáticas actuales, debidamente fundamentadas.

En relación con los géneros argumentativos, Moyano (2013) y Martin & Rose (2008) dan cuenta de las siguientes opciones: Justificación, Discusión y Debate.

**Figura 1.** *Taxonomía de géneros*

**Figura 1**

*Taxonomía de géneros*



Nota: De Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística por Moyano (2013, p. 234).

Así, las argumentaciones presentan la posibilidad de considerar únicamente la posición propia (Justificación); bien pueden examinar otra posición contraria para rechazarla fuertemente antes de establecer la propia (Debate); o bien considerar varias posiciones alternativas, que serán descartadas, para sostener la propia posición fundada (Discusión).

En consonancia, las estructuras esquemáticas descriptas para estos géneros son las siguientes, y serán retomadas en el análisis.

**Tabla 1.** Géneros argumentativos y su estructura esquemática

Género	Estructura esquemática
Justificación	Tesis ^ Argumentos ^ Refuerzo de Tesis
Debate	Posición ^ Refutación
Discusión	Problema ^ Refutación de posiciones contrarias ^ Argumento para la propia posición ^ Recomendación

*Nota.* De Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística por Moyano (2013).

Desde este marco teórico, el aprendizaje se concibe como un proceso de producción de significados. En este sentido, y siguiendo a Halliday (2007), el lenguaje no se considera únicamente un área del saber, sino una condición necesaria para la construcción del conocimiento. A partir de esta concepción, la propuesta didáctica busca promover el desarrollo del lenguaje, en particular en lo que respecta a las formas propias de los contextos educativos. Estos recursos lingüísticos permiten construir conocimientos que trascienden el sentido común y, al mismo tiempo, facilitan la inserción en distintos ámbitos de participación social.

## METODOLOGÍA

Para el análisis de géneros discursivos, en este trabajo se sigue la propuesta planteada por Moyano (2021). Esta metodología de análisis de género, registro y discurso se basa en la LSF y está especialmente adaptada al español. Además, ha sido diseñada haciendo foco en el análisis del discurso y ha sido aplicada particularmente en diálogo con la enseñanza de la lectura y la escritura (Moyano, 2013; Bassa & Moyano, 2021; De Los Santos et al., 2022; entre otros).

Se trata de un abordaje analítico de los textos como géneros, que comienza indagando “desde el registro para luego centrarse en el nivel de mayor abstracción del lenguaje, el estrato semántico-discursivo, haciendo solo algunas referencias al estrato lexicogramatical” (Moyano, 2021, p. 261). De esta manera, se plasma la propuesta de tomar el texto (y no la cláusula) como unidad de análisis (Martin & Rose, 2008).

La secuenciación del análisis entonces tuvo en cuenta esta propuesta, desarrollando los siguientes pasos. En primer lugar, la aproximación se hizo desde el registro, observando las variables de campo, tenor y modo<sup>1</sup>. A partir de esta observación, se genera una primera hipótesis sobre el género que instancia el texto, es decir, sobre su propósito social y sobre cómo se despliega en etapas su estructura esquemática.

Luego, se procedió a analizar los recursos lingüísticos relevantes, particularmente los semántico-discursivos, para la construcción de significados en el texto. En relación con los recursos lingüísticos, se puso el foco en lo que Martin & Rose (2008) denominan *primer plano (foregrounding)*. El primer plano alude a los recursos que se prefieren por sobre otros para la construcción de significado en cada fase del texto. Este análisis va a permitir corroborar o modificar las hipótesis sobre registro y género realizadas en los pasos previos.<sup>2</sup>

**Tabla 2.** *Etapas del análisis de textos como géneros*

Etapas del análisis de textos como géneros	
1	Aproximación a la caracterización del registro: variables de campo, tenor y modo
2	Elaboración de una primera hipótesis de género: propósito social y estructura esquemática
3	Análisis de los recursos lingüísticos relevantes
4	Confirmación o reajuste de la hipótesis de género (recursivo a 3)

Nota. De Metodología para la descripción de géneros en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional: su adaptación al español por Moyano (2021).

Así, se da cuenta de los recursos de los sistemas semántico-discursivo de IDEACIÓN, CONEXIÓN y VALORACIÓN, siguiendo lo planteado por Martin y Rose (2007; 2008) y Rose y Martin (2012). En cuanto a CONEXIÓN en español, se toma en cuenta lo planteado por Leiva (2022), y para VALORACIÓN, se considera el trabajo de Hood y Martin (2005) y el más reciente de Oteiza y Pinuer (2019).

#### Análisis de un género argumentativo sobre derechos humanos

Siguiendo la metodología analítica descrita, se parte de una “primera mirada para considerar el registro, a fin de seguir el principio de la LSF que toma el texto en su contexto” (Moyano, 2021, p. 263) con la finalidad de hacer una primera aproximación al género que instancia el siguiente texto:

<sup>1</sup> Se aclara que la metodología de referencia (Moyano, 2021) plantea una inicial preparación del texto mediante su separación en cláusula. Aquí no vamos a dar cuenta de esta segmentación por motivos de extensión.

<sup>2</sup> Respecto de los alcances y límites del enfoque metodológico utilizado, podría marcarse que el análisis está centrado en un solo texto. Sin embargo, el marco teórico permite fundamentar que los patrones característicos analizados del género instanciado y, en este caso, del campo particular de los DDHH dan cuenta de ciertas regularidades significativas (Martin & Rose, 2008; Moyano, 2013) que son claves para orientar la enseñanza (Bassa & Moyano, 2021; Rose & Martin, 2012).

### Discriminación por edad

[1] Las ideas y acciones discriminatorias suelen apoyarse en el prejuicio de que existe una **jerarquización biológica** de los seres humanos. De acuerdo con este prejuicio, las características biológicas de las personas definirían sus capacidades. A lo largo del siglo XX, las luchas de distintos grupos, como las mujeres o los negros, contribuyeron a desmontar estas ideas. Sin embargo, todavía hoy, se utilizan características biológicas como fundamento para dar un trato de inferioridad a algunas personas. Este es el caso de la **edad**. En la actualidad **niños y ancianos** son objeto de acciones discriminatorias. Así como en otra época se consideraba que las mujeres no podían tomar decisiones por sí mismas, actualmente, es habitual la idea de que niños y ancianos necesitan de la tutela de que otra persona tome decisiones por ellos. Esta concepción pone énfasis en las necesidades del grupo sin atender los derechos por ser personas.

[2] Hasta hace pocas décadas era usual escuchar frases como “Cuando los grandes hablan, los chicos deben callarse”. En los últimos años, la legislación nacional e internacional establece que los niños tienen derechos que deben ser respetados. En este sentido, la **Convención sobre los Derechos del Niño** no solo se preocupa por establecer los derechos de los menores de 18 años a ser cuidados y protegidos sino también a expresar sus opiniones y ser escuchados en las cuestiones que los involucren.

[3] La discriminación hacia los mayores, en cambio, es relativamente reciente. En otras épocas y culturas, las personas que pasaban cierta edad eran valoradas por la experiencia que habían adquirido a lo largo de sus vidas. En nuestra sociedad, la glorificación de la juventud los deja excluidos y los presenta como personas incapaces de comprender las transformaciones del mundo actual. Así, en muchos casos se piensa que son gente enferma y pasiva cuyo papel en la sociedad se reduce a recibir cuidados de salud y jubilación. Frente a esta imagen estereotipada es necesario tomar conciencia de que las personas mayores, aún cuando se encuentren en los últimos años de su vida son capaces de realizar acciones de valor para nuestra sociedad.

Blanco O'dena et al. (2012)

Si se indaga en el campo, se observa que el tipo de actividades que se despliegan son más bien estáticas, realizadas por procesos relacionales (se subrayan en los ejemplos presentados a continuación):

- a) En la actualidad **niños y ancianos** son objeto de acciones discriminatorias.
- b) La discriminación hacia los mayores, en cambio, es relativamente reciente.

También abundan los procesos mentales (subrayados) relacionados con lo sensorial y cognitivo (Moyano, 2013, p. 39):

- c) Así, en muchos casos se piensa que son gente enferma y pasiva (...)
- d) A lo largo del siglo XX, las luchas de distintos grupos, como las mujeres o los negros, contribuyeron a desmontar estas ideas.
- e) Así como en otra época se consideraba que las mujeres no podían tomar decisiones por sí mismas,

A su vez, se evidencian relaciones causales internas, más que externas, ya que las relaciones lógicas construyen discurso al interior del texto (Martin & Rose, 2007).

En cuanto al tenor, se observan en primer plano “diversas estrategias retóricas para abrir el debate heteroglósico” (Giudice & Moyano, 2011, p. 209). Para ilustrar este punto, se presentan algunos ejemplos que se retomarán más adelante.

- a) Hasta hace pocas décadas era usual escuchar frases como “Cuando los grandes hablan, los chicos deben callarse”.
- b) En los últimos años, la legislación nacional e internacional establece que los niños tienen derechos que deben ser respetados.

Por último, si se considera el modo, se trata de un texto escrito, que presenta un grado alto de tecnicidad y distancia semiótica, con lo que se conceptualiza como independencia del contexto (Martin, 1992; Martin & Rose, 2007).

Esta primera aproximación a partir de las variables de campo, tenor y modo del registro apuntan a identificar un género argumentativo, teniendo en cuenta que el texto claramente se posiciona como una crítica al edadismo.

Así, es posible precisar qué género argumentativo se instancia en “Discriminación por edad”, partiendo de las redes genéricas propuestas en este marco teórico (Martin & Rose, 2007, 2008; Moyano, 2013; entre otros). Para esto, se profundiza en la determinación de su propósito social y de las etapas que despliega el texto para cumplirlo (Martin & Rose, 2007). Su propósito es persuadir al lector acerca de la vigencia de la discriminación por edad mediante argumentos que evidencian esa discriminación. Estos argumentos, a su vez, son considerados para luego ser refutados, dado que el posicionamiento que sostiene el texto es contrario al edadismo.

De este modo, se elabora la siguiente propuesta de análisis estructural, que presenta las etapas de Problema, Tesis, Argumento 1, Refutación del Argumento 1, Argumento 2, Refutación del Argumento 2, Argumento 3 y Recomendación/ Refutación del Argumento 3.

Para constatar la relación causal interna sobre Tesis y Argumentos que es constitutiva de los géneros argumentativos, se elabora el siguiente esquema:

**Tabla 3.** Estructura de Tesis y Argumentos que evidencia las relaciones causales internas

Tesis		“En la actualidad <b>niños y ancianos</b> son objeto de acciones discriminatorias.”
P o r q u e	Argumento 1	“actualmente, es habitual la idea de que niños y ancianos necesitan de la tutela de que otra persona tome decisiones por ellos”
	Argumento 2	“Hasta hace pocas décadas era usual escuchar frases como “Cuando los grandes hablan, los chicos deben callarse”. ”
	Argumento 3	“En nuestra sociedad, la glorificación de la juventud los deja excluidos [a los mayores] y los presenta como personas incapaces de comprender las transformaciones del mundo actual. Así, en muchos casos se piensa que [los mayores] son gente enferma y pasiva cuyo papel en la sociedad se reduce a recibir cuidados de salud y jubilación.”

El esquema evidencia la relación de causa interna entre la Tesis y cada uno de los Argumentos que se pueden corroborar con el conector causal *porque*. Efectivamente, cada uno de estos argumentos da cuenta del motivo por el que la discriminación por edad sigue vigente (“En la actualidad”).

Ahora bien, si se considerara solo esta estructura de Tesis y Argumentos, se tendría que evaluar que se trata del género Justificación. Sin embargo, como ya adelantamos en la primera exploración desde el estrato del Registro, “Discriminación por edad” es un texto claramente heteroglósico. En este sentido, y como vamos a analizar más adelante (ver VALORACIÓN), se observa que las voces que se entran en el texto tienen la función, por un lado, de argumentar la actual discriminación; y, por otro, de cuestionar esta discriminación, de la que el texto claramente se distancia.

Teniendo en cuenta, entonces, las **refutaciones de los argumentos** que se presentan, se propone la siguiente estructura esquemática para este texto:

Problema ^ Tesis ^ Argumento 1 ^ **Refutación del Argumento 1** ^ Argumento 2 ^ **Refutación del Argumento 2** ^ Argumento 3 ^ Recomendación / **Refutación de Argumento 3**

Por esto es que se conceptualiza el género discursivo aquí instanciado como Debate, dado que, si bien no se ajusta completamente a la estructura prototípica descrita en Martin y Rose (2008) y Moyano (2013) de Posición ^ Refutación, se trata de un texto cuyo propósito persuasivo se funda en la consideración de argumentos que luego van a ser refutados. En este caso, la variación genérica tiene que ver con que la refutación se hace argumento por

argumento, de manera que hay iteración de las etapas. Esta variación le da mayor fuerza persuasiva a cada refutación que “desarma” el prejuicio considerado (como argumento de la vigencia de la discriminación).

Otra particularidad de este texto analizado es que la Refutación del último argumento se superpone con la Recomendación, etapa característica de los géneros persuasivos. Así, la última etapa cumple, a la vez, ambas funciones: refuta el tercer argumento sosteniendo que las personas mayores tienen mucho que aportar a la sociedad y recomienda tomar conciencia sobre esta valoración (ver Tabla 4).

**Tabla 4.** Estructura del texto analizado

Etapas	Texto
<b>Problema</b>	[1] Las ideas y acciones discriminatorias suelen apoyarse en el prejuicio de que existe una <b>jerarquización biológica</b> de los seres humanos. De acuerdo con este prejuicio, las características biológicas de las personas definirían sus capacidades. A lo largo del siglo XX, las luchas de distintos grupos, como las mujeres o los negros, contribuyeron a desmontar estas ideas. Sin embargo, todavía hoy, se utilizan características biológicas como fundamento para dar un trato de inferioridad a algunas personas.
<b>Tesis</b>	Este es el caso de la <b>edad</b> . En la actualidad <b>niños y ancianos</b> son objeto de acciones discriminatorias.
<b>Argumento 1</b>	Así como en otra época se consideraba que las mujeres no podían tomar decisiones por sí mismas, actualmente, es habitual la idea de que niños y ancianos necesitan de la tutela de que otra persona tome decisiones por ellos.
<b>Refutación del Argumento 1</b>	Esta concepción pone énfasis en las necesidades del grupo sin atender los derechos por ser personas.
<b>Argumento 2</b>	[2] Hasta hace pocas décadas era usual escuchar frases como “Cuando los grandes hablan, los chicos deben callarse”.
<b>Refutación del Argumento 2</b>	En los últimos años, la legislación nacional e internacional establece que los niños tienen derechos que deben ser respetados. En este sentido, la <b>Convención sobre los Derechos del Niño</b> no solo se preocupa por establecer los derechos de los menores de 18 años a ser cuidados y protegidos sino también a expresar sus opiniones y ser escuchados en las cuestiones que los involucren.
<b>Argumento 3</b>	[3] La discriminación hacia los mayores, en cambio, es relativamente reciente. En otras épocas y culturas, las personas que pasaban cierta edad eran valoradas por la experiencia que habían

adquirido a lo largo de sus vidas. En nuestra sociedad, la glorificación de la juventud los deja excluidos y los presenta como personas incapaces de comprender las transformaciones del mundo actual. Así, en muchos casos se piensa que son gente enferma y pasiva cuyo papel en la sociedad se reduce a recibir cuidados de salud y jubilación.

**Recomendación** Frente a esta imagen estereotipada es necesario tomar conciencia de que las personas  
**Refutación de** mayores, aún cuando se encuentren en los últimos años de su vida son capaces de realizar  
**Argumento 3** acciones de valor para nuestra sociedad.

---

La reflexión didáctica sobre la estructura del texto permite, en primer lugar, ubicar con claridad la Tesis que se sostiene y el Problema a partir del cual surge este posicionamiento. A su vez, entender el despliegue discursivo de Argumento ^ Refutación permite que los estudiantes no confundan el posicionamiento de quien escribe con los argumentos que se rebaten. Esto suele ser una dificultad característica en la comprensión lectora de textos argumentativos heteroglósicos (De Los Santos et al., 2022; Moyano, 2013). De esta manera, la reflexión estructural permite clarificar este aspecto.

En relación con esta estructura descripta, se avanza en el análisis de los recursos lingüísticos, priorizando aquellos que aparecen en primer plano. En particular, por relevancia (y por la extensión disponible), se elige analizar los sistemas semántico-discursivos de IDEACIÓN y VALORACIÓN. Como venimos sosteniendo, la descripción de estos recursos del lenguaje es clave para la construcción de significado en este texto y es crítica para poder orientar el diseño de propuestas didácticas que aborden su enseñanza explícita.

En relación con el sistema de IDEACIÓN, se analizan, en principio, las entidades, especialmente aquellas que desarrollan cadenas léxicas significativas a lo largo del texto. En primer lugar, es importante destacar dos cadenas léxicas en relación de oposición que se mantienen en todo el texto. Estas cadenas se presentan articuladas en torno a dos hiperónimos: *derechos* y *discriminación* (Tabla 5).



**Tabla 5.** Análisis de IDEACIÓN: cadenas léxicas antagónicas

Discriminación		Derechos
Discriminación por edad		Derechos
las ideas y acciones discriminatorias		legislación nacional e internacional
jerarquización biológica		derechos que deben ser respetados.
características biológicas de las personas	<b>V</b>	Convención sobre los Derechos del Niño
prejuicio	<b>S</b>	derechos
trato de inferioridad		
la discriminación hacia los mayores		
imagen estereotipada		

Así, los derechos se despliegan como garantes de los Derechos Humanos frente a las acciones o ideas basadas sobre todo en características biológicas que producen discriminación. Como se puede observar, la cadena de derechos se despliega por repetición, por sinonimia (*legislación*) y por hipónimos específicos como la Convención sobre los Derechos del Niño.

Por otro lado, la cadena léxica “Discriminación” hace foco en clasificar el tipo de discriminación que trata el texto (*Discriminación por edad - la discriminación hacia los mayores*) y se multiplica por relaciones de sinonimia bastantes variadas, que buscan explicar el fenómeno en discusión. Esta estrategia de sinonimia se vincula, sin dudas, con el objetivo didáctico de este texto que forma parte de un manual escolar.

La comprensión de esta compleja cadena léxica es clave a la hora de abordar la lectura del texto con los estudiantes, ya que es importante que se entienda la relación entre estas entidades. De esta manera, la relación entre el concepto de discriminación y su fundamento en la “jerarquización biológica” permite abordar con profundidad el fenómeno en debate.

En segundo lugar, se construyen otras dos cadenas léxicas.

**Tabla 6.** *Análisis de IDEACIÓN: otras cadenas léxicas antagónicas*

Grupos discriminados		
históricamente		en la actualidad
Mujeres	chicos	Ancianos
negros	niños	Mayores
mujeres	menores de 18 años	personas que pasaban cierta edad
		personas mayores

En este sentido, el texto presenta esta contraposición entre algunos grupos históricamente discriminados y los que actualmente sufren prejuicios, con el objetivo de hacer foco en estos últimos. De esta manera, se logra la construcción de una perspectiva histórica de la problemática del edadismo, que la vuelve factible de ser transformada como, según el texto, han sido otros tipos de discriminación.

En consonancia, se puede analizar a lo largo del texto el contrapunto entre las circunstancias que podemos sistematizar con este contraste “antes” vs. “ahora”. Entre corchetes, presentamos la entidad a la que se refieren estas circunstancias temporales contrastivas.

**Tabla 7.** *Análisis de IDEACIÓN: circunstancias a lo largo del discurso*

Antes	Ahora
A lo largo del siglo XX,	todavía hoy,
[Historización de las luchas]	[discriminación]
	En la actualidad
en otra época	actualmente,
[mujeres tuteladas]	[niños y ancianos tutelados]
Hasta hace pocas décadas	En los últimos años,
[callar a niños]	[respetar/escuchar a niños]
En otras épocas y culturas,	relativamente reciente
[respeto por la vejez]	[respetar niños]

En nuestra sociedad,

[discriminación vejez]

---

Mediante este otro recurso, asimismo, se construye la problemática de la discriminación y de los derechos humanos históricamente como una esfera cambiante, que se va modificando en distintos contextos.

Por otra parte, se estudia cómo se elabora el posicionamiento ideológico del texto, recurriendo al sistema de VALORACIÓN. Se trata de un sistema clave en los textos argumentativos y su enseñanza ya que la comprensión de sus recursos y del significado que construyen es necesaria para una lectura ideológica adecuada del texto. A su vez, se trata de recursos complejos cuyo control va a ser habilitante para poder construir sus propios debates.

Por un lado, en relación con la construcción del posicionamiento del texto, se observa cómo en la primera etapa del Debate, que se ocupa de plantear el Problema, el subsistema de Actitud recurre a una selección léxica con fuerte valoración negativa de la discriminación (subrayado en el fragmento 1).

[1] Las ideas y acciones discriminatorias suelen apoyarse en el prejuicio de que existe una jerarquización biológica de los seres humanos. De acuerdo con este prejuicio, las características biológicas de las personas definirían sus capacidades. (...) Sin embargo, todavía hoy, se utilizan características biológicas como fundamento para dar un trato de inferioridad a algunas personas.

25

De este modo, se presentan con valoración negativa: *prejuicio, prejuicios - jerarquización biológica - trato de inferioridad* posicionando al texto claramente como una crítica a la discriminación. Siguiendo a Hood y Martin (2005), se entiende que se ponen en juego estrategias implícitas para expresar actitud, “que es evocada mediante metáforas léxicas” (p. 8). De esta manera, “las elecciones para el significado ideacional hablan por sí mismas” (p. 7) y construyen el problema argumentativo en el que la voz autoral toma partido explícito por una posición antidiscriminatoria.

Más aún la expresión *jerarquización biológica* remite a distintas experiencias históricas de segregación y racismo que subrayan las posibles consecuencias negativas de las prácticas de discriminación. Así, “las opciones léxicas siempre se realizan en relación con el trasfondo de la historia de su empleo en la comunidad y soportan la ‘carga’ de las asociaciones con esos usos” (Lemke, 1992, citado por Hood & Martin, 2005).

El texto despliega también, en el tercer argumento, recursos de actitud inscripta (destacados con negrita) como se ejemplifica a continuación:

personas **incapaces**

gente **enferma y pasiva**

### imagen estereotipada

Esta estrategia explícita de construcción de una valoración negativa de las personas mayores (*incapaces, enferma, pasiva*) con claridad se establece como la posición a ser refutada. Esta refutación también pone en juego el recurso de actitud inscripta (*imagen estereotipada*), para rebatirla de manera contundente.

Como ya anticipamos, en el texto se ponen en juego complejos recursos de heteroglosia (subsistema de Compromiso del sistema de VALORACIÓN). Estos están vinculados a la introducción de una voz social de sentido común dominante que se contrapone a la voz proveniente de diversas normativas vigentes.

**Tabla 8.** Heteroglosia en “Discriminación por edad”

Voz social de sentido común dominante	Legislación vigente
a) De acuerdo con este prejuicio, las características biológicas de las personas definirían sus capacidades.	la legislación nacional e internacional establece que los niños tienen derechos que deben ser respetados
b) Hasta hace pocas décadas era usual escuchar frases como “Cuando los grandes hablan, los chicos deben callarse”.	En este sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño no solo se preocupa por establecer los derechos de los menores de 18 años a ser cuidados y protegidos sino también a expresar sus opiniones y ser escuchados en las cuestiones que los involucren.
c) en muchos casos se piensa que son gente enferma y pasiva cuyo papel en la sociedad se reduce a recibir cuidados de salud y jubilación.	
d) Así como en otra época se consideraba que las mujeres no podían tomar decisiones por sí mismas,	
e) es habitual la idea de que niños y ancianos necesitan de la tutela de que otra persona tome decisiones por ellos.	

Resulta interesante observar cómo se construyen estas voces con recursos diversos del subsistema de Compromiso (Martin & White, 2005; Moyano, 2015; Oteiza & Pinuer, 2019) en el texto.

Por un lado, se analiza cómo se pone en juego la voz de fuente específica de distintas legislaciones. En el siguiente ejemplo, se puede observar cómo la heteroglosia se construye mediante expansión dialógica por atribución, ya que se inserta la voz de “la legislación nacional e internacional”. Así, el uso del “establece que” (proceso verbal específico del campo legal) permite proyectar el respeto por los derechos de los niños. A su vez, la heteroglosia se apoya en

sistemas como el de la modalidad para referirse al juego de voces en torno a una posición (Hood & Martin, 2005). En este ejemplo, el alineamiento ideológico con la legislación citada se enfatiza con la modalidad de obligación del “deben ser respetados” (destacada con negrita en el ejemplo 2):

[2] la legislación nacional e internacional establece que los niños tienen derechos que **deben ser respetados**

En cambio, la estrategia heteroglósica que introduce la más difusa voz social dominante se puede pensar como una expansión dialógica atribuida a ese “sentido común” discriminador del cual se toma distancia. Oteíza y Pinuer (2019) señalan que esta orientación heteroglósica de expansión dialógica puede realizarse a través de recursos de modalización, proyecciones mentales y verbales, así como a través de la inserción directa o indirecta de otras voces en el discurso. A continuación, se presentan algunos ejemplos de los recursos con los que se construyen estas proyecciones en este texto. La enumeración de ejemplos está tomada de la Tabla 9. Para presentar algunos de los recursos relevantes nos interesa reflexionar sobre cómo se presenta la fuente de la voz incluida, cómo se introduce la voz y sobre algunas características destacables de la voz proyectada. Se subraya en cada caso el rasgo que se analiza y en *italica* el análisis propio del recurso.

**Tabla 9.** Recursos del lenguaje usados para introducir la voz social discriminador en el texto

Ej.	Fuente a la que se le atribuye la voz	Cómo se introduce esa voz	Voz proyectada
a	este <u>prejuicio</u>	<u>De acuerdo con</u> este prejuicio	las características biológicas de las personas <u>definirían</u> sus capacidades
		<i>Circunstancias de ángulo construidas con diferentes preposiciones (Moyano, 2015)</i>	<i>Uso de modalidad para tomar distancia de la certeza de la afirmación</i>
b	<u>frases</u>	<u>era usual escuchar</u> frases <u>como</u>	“Cuando los grandes hablan, los chicos deben callarse”.
		<i>frase verbal para expresar alta frecuencia</i>	<i>Uso de marcas gráficas para simular una inserción directa de una voz de sentido común</i>
		+	

*cláusula dependiente comparativa,  
encabezada por 'como' (Moyano,  
2015)*

- c en muchos casos se piensa que son gente enferma y pasiva cuyo papel en la sociedad se reduce a recibir cuidados de salud y jubilación

*circunstancia para proceso verbal en construcción  
expresar alta impersonal  
frecuencia*

*Recursos de construcción de VALORACIÓN  
negativa mediante estrategias implícitas y  
explícitas del subsistema de Actitud (analizado  
más arriba)*

- d en otra época se consideraba que las mujeres no podían tomar decisiones por sí mismas

*circunstancia proceso verbal en construcción  
temporal impersonal*

*Uso de modalidad para expresar posibilidad*

- e la idea es habitual la idea de que niños y ancianos necesitan de la tutela de que otra persona tome decisiones por ellos

*frase verbal para expresar alta  
frecuencia*

La fuente inespecífica de la voz social discriminatoria se realiza mediante diversos recursos: desde participantes más explícitos con carga negativa (prejuicio), o bien vinculados al decir y pensar (frases, idea), hasta el uso de circunstancias (temporales o de frecuencia) para construir ese significado de generalización y alta frecuencia de la voz hegemónica.

También los recursos para introducir esa voz social son variados y complejos y, sin dudas, precisan de la enseñanza explícita para ser deconstruidos y contruidos por estudiantes secundarios.

Este manejo de voces con fuentes bien diferentes (sentido común sin una fuente específica vs. normativa de fuente específica) supone el uso de recursos del lenguaje diferentes para su introducción al texto con sus respectivos posicionamientos: la voz social dominante se introduce para ser criticada; la legislación se cita como fuente de autoridad argumentativa.

Esta contraposición entre voz social dominante inespecífica (prejuicio) y voces específicas referidas a normativas es una estrategia argumentativa clave en el campo de los DDHH, debido a que es constitutiva de su lógica. La reflexión lingüística y didáctica sobre ella, por lo tanto, es necesaria para la enseñanza democrática con perspectiva de derechos humanos. Esto tiene que ver con que esta confrontación de voces no solo permite “desnaturalizar” ciertas desigualdades dadas como indiscutibles, sino que también indica que su desarticulación se funda en legislación vigentes.

La complejidad evidenciada en el análisis de estos recursos da cuenta de la importancia de investigaciones en esta línea para entender cómo se construye significado discursivo en el género Debate, y así poder diseñar su enseñanza tanto en la lectura como en la escritura.

### CONSIDERACIONES FINALES

Este análisis aporta a la enseñanza de las características de un género argumentativo complejo como el Debate y, a su vez, posibilita reflexionar acerca de las particularidades que tiene este género persuasivo en el campo de los Derechos Humanos.

Como hemos fundamentado, los documentos curriculares vigentes de la jurisdicción para la asignatura Prácticas del Lenguaje del ciclo básico de la escuela secundaria, correspondientes a 1ero, 2do y 3er año (DGCyE, 2006, 2007 y 2008, respectivamente), delinean la enseñanza de las prácticas sociales de la lectura y escritura para la formación ciudadana.

En consonancia con esta perspectiva es que se adopta el marco conceptual y metodológico de la teoría de género y registro de la LSF para realizar un abordaje semiótico, social y contextualizado de la enseñanza de la lectura y escritura de textos que contribuyen a la participación democrática de los estudiantes.

Para esto, es requerida la descripción de géneros escolares como condición de posibilidad del diseño de actividades que generen la reflexión sobre el lenguaje necesaria para la comprensión y producción de textos en la escuela secundaria. Específicamente, nos centramos en trabajar con argumentaciones en torno a distintas problemáticas vinculadas a los derechos humanos.

Metodológicamente, hemos puesto en juego lo sistematizado por Moyano (2021), en relación con el análisis de textos en español desde este marco teórico. Así, hemos caracterizado el Registro del texto, para luego estudiar su propósito social y estructura esquemática. Esta caracterización nos ha permitido sostener que el texto instancia el género Debate (referenciado en el sistema de géneros argumentativos planteado por Martín y Rose (2008) y Moyano (2013)). En este sentido, hemos dado cuenta de una variación genérica presente en este texto.

En relación con el análisis de los recursos del lenguaje, se ha hecho foco en los sistemas de IDEACIÓN, CONEXIÓN y VALORACIÓN. El primero nos ha permitido evidenciar las complejas relaciones léxicas que propone el texto para construir distintas oposiciones propias de la argumentación. En relación con el sistema de VALORACIÓN, hemos

profundizado no solo en la construcción de valoraciones negativas, vinculadas a la discriminación que se cuestiona, sino también en las estrategias heteroglósicas diversas que se despliegan en el texto. En este sentido, se ha dado cuenta cómo la confrontación de voces de fuentes disímiles: el discurso social hegemónico discriminatorio vs. la especificidad legislativa que garantiza derechos se plantea como constitutiva del campo. De ahí que requiera de un abordaje didáctico para ser comprendida y, luego, producida.

El análisis demuestra la complejidad a la que se enfrentan los estudiantes a la hora de leer y escribir textos escolares, que claramente ponen en juego recursos del lenguaje bien distintos a los del lenguaje cotidiano. Por eso es que es necesario profundizar las descripciones de textos escolares sobre derechos humanos, como insumo para la producción de materiales didácticos significativos. Sin dudas, es preciso seguir indagando tanto en estas descripciones genéricas como en las prácticas didácticas, pues a partir de ellas podemos diseñar para aportar a la enseñanza de la comprensión y producción de textos vinculados a la formación ciudadana. Al respecto, quedan por estudiar las características de las actividades para los estudiantes de la escuela secundaria necesarias para que se puedan apropiar de estas reflexiones sobre el género Debate.

En suma, consideramos que este trabajo puede aportar a la enseñanza de la lectura y la escritura de textos que abordan un contenido transversal de la escuela secundaria. Enseñanza que es clave para la formación de ciudadanos críticos con plena participación democrática.

## REFERENCIAS

- Bassa, L., & Moyano, E. I. (2021). Acerca de una experiencia de formación docente fundada en la didáctica de géneros: configuración del objeto de enseñanza e interacción pedagógica. *Signo*, 46(86), 74–85. <https://doi.org/10.17058/signo.v46i86.16062>
- Blanco O'dena, D., Haedo, T., Hancevich, M., Hermida, M. G., Langbehn, I., Paredes, D., & Sosa, M. (2012). *Discriminación por edad. Educación cívica 1: La libertad y las acciones. Igualdad y diversidad cultural. Los derechos*. Doce Orcas.
- Christie, F. (2012). *Language education throughout the school years: A functional perspective*. Wiley-Blackwell.
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.). (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. Continuum.
- De Los Santos, M., Bassa Figueredo, L., & Difalcis, M. (2022). El discurso de la Historia en un manual de secundaria en español: análisis de tres géneros usados para contar, explicar e interpretar la Revolución Mexicana. *De Signos Y Sentidos*, 23, e0020. <https://doi.org/10.14409/ss.2022.22.e0020>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1er año*. La Plata.



- Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 2do año*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 3er año*. La Plata.
- Feez, S. (2006). *Text-based syllabus design*. AMES.
- Giudice, J & Moyano, E. I. (2011). Género y formación de ciudadanos: La re-construcción del período 1976-1983 en manuales argentinos para la escuela primaria. En T. Oteiza & D. Pinto (Eds.), *En (re)construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales* (pp. 205–267). Cuarto Propio.
- Halliday, M. A. K. (2007). *Language and Society*. Continuum.
- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A., & Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender historia: Secuencias para la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento histórico de 7o a 4to medio* (1a ed.). Ediciones UC.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvngd7>
- Hood, S., & Martin, J. R. (2005). Invocación de actitudes: El juego de la gradación de la valoración en el discurso. *Revista signos*, 38(58), 195–220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000200004>
- Leiva, N. (2022). Conexiones implícitas en cláusulas de gerundio en español: Una aproximación sistémico-funcional. *Revista signos*, 55(110), 816–843. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000300816>
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Benjamins.
- Martin, J. R. (1993). A contextual theory of language. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 116–136). Routledge.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: Functional parameters. *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 3–39). Cassell.
- Martin, J. R. (1999). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*. En: F. Christie (Ed). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes* (pp. 10-21). Cassell (Open Linguistics Series).
- Martin, J. R. (2014). Evolving systemic functional linguistics: Beyond the clause. *Functional Linguistics*, 1(3).  
<https://doi.org/10.1186/2196-419X-1-3>
- Martin, J. R., & White, P. R. (2005). *The Language of Evaluation*. Palgrave Macmillan.  
<https://doi.org/10.1057/9780230511910>

- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. Open Linguistics Series, Bloomsbury.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573–608. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Moyano, E. I. (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moyano, E. I. (2015). Patrones de realización de la proyección en la Discusión de artículos de investigación producidos en español. *D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 31(1). <https://doi.org/10.1590/0102-44505354667802258>
- Moyano, E. I. (2021). Metodología para la descripción de géneros en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional: su adaptación al español. *Organon*, 36(71), 257–279. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.113374>
- Moyano, E. I. (2024). 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://wac.colostate.edu/docs/rlee/v1n1/moyano.pdf>
- Moyano, E. I., & Nieto, F. (2020) *Ensayar la enseñanza. Escritos sobre prácticas docentes en lengua y literatura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Oteíza, T., & Pinuer, C. (2019). El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 207–229 <https://doi.org/10.15443/rl2918>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos especialmente a la Dra. Estela Moyano por su lectura atenta y su dedicación formativa. Reconocemos, a su vez, al Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS, que promueve la investigación y la conformación de equipos como el que integramos las autoras de este artículo, a pesar a de la Emergencia Económica y Financiera en la que se encuentra el sistema universitario en la Argentina.

### **SOBRE LAS AUTORAS:**

Lorena Bassa Figueredo es profesora en Letras (Universidad Buenos Aires, UBA), Especialista en Lectura, escritura y educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y Magíster en Procesos educativos mediados por tecnologías (Universidad Nacional de Córdoba). Investigadora docente en enseñanza de la lectura y la escritura en nivel secundario y superior. Formadora de docentes en lectura y escritura en grado y posgrado.

Mercedes De Los Santos es profesora en Letras (UBA), Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y maestranda en Educación con mención en Prácticas de la Enseñanza (UNSAM). Es docente universitaria e integra equipos de investigación sobre enseñanza de la lengua y la escritura, lectura y escritura académica, y prácticas de enseñanza.

### **CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

Bassa, L. B., & de los Santos, M. (2025). Leer y escribir sobre Derechos Humanos: Análisis de un debate de un manual de escuela secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 11–33.  
<https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.02>




# TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DOCENTE Y SU IMPACTO EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, MEDIADAS POR LA LECTURA Y LA ESCRITURA, Y EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

TEACHER TRAINING TRAJECTORIES AND THEIR IMPACT ON TEACHING PRACTICES, MEDIATED BY READING AND WRITING, AND ON STUDENT LEARNING

María Soledad Aguilera | Universidad Nacional de Río Cuarto | [saguilera@hum.unrc.edu.ar](mailto:saguilera@hum.unrc.edu.ar) 

Victoria Belén Bianco | Universidad Nacional de Río Cuarto | [vbianco@hum.unrc.edu.ar](mailto:vbianco@hum.unrc.edu.ar) 

María de los Ángeles Corradi | Universidad Nacional de Río Cuarto | [mdacorradi@hum.unrc.edu.ar](mailto:mdacorradi@hum.unrc.edu.ar) \* 

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.03>

Recibido: 07-03-2025 | Aceptado: 04-08-2025

**RESUMEN:** El presente artículo se propone compartir los resultados de una investigación educativa que surge de la articulación entre tres categorías teóricas que han tenido mucho desarrollo en las últimas décadas: formación docente, práctica docente y procesos de aprendizaje. El interés radica en observar cómo estos constructos se articulan y dialogan entre sí y el papel que desempeñan las prácticas del lenguaje (oralidad, lectura y escritura) en el marco de esas dinámicas. Para ello, se construyó un muestreo intencional con docentes de Lengua y Literatura del nivel medio y de la carrera de Psicopedagogía del nivel superior. La recolección de datos se llevó a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad, y el análisis de las mismas permitió elaborar categorías y subcategorías que abonan la discusión teórica sobre los conceptos que sirven de sustento a la investigación, valorando los conocimientos construidos a partir de sus prácticas y trayectorias de formación.

**PALABRAS CLAVE:** Formación y práctica docente, procesos de aprendizaje, prácticas del lenguaje.

**ABSTRACT:** This article aims to share the results of a piece of educational research that arises from the articulation between three theoretical categories that have been developed in recent decades: teacher training, teaching practice and learning processes. The study aims to observe how these constructs articulate and dialogue, and the role played

\*Correspondencia a: María de los Ángeles Corradi. Antonio Lucero N° 1046 Río Cuarto, Córdoba, Argentina (CP. 5800).

by language practices (orality, reading and writing) within the framework of these dynamics. For this purpose, a purposive sample of teachers of Language and Literature at the secondary level and of Psychopedagogy at the higher level was created. The data collection was carried out through semi-structured in-depth interviews and their analysis allowed us to elaborate categories and subcategories that support the theoretical discussion on the concepts that underpin the research, valuing the knowledge built from their practices and training trajectories.

**KEYWORDS:** Teacher training and practice, learning processes, language practices.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo compartilhar os resultados de uma pesquisa educacional que surge da articulação entre três categorias teóricas desenvolvidas nas últimas décadas: formação de professores, práticas de ensino e processos de aprendizagem. O objetivo é observar como esses construtos se articulam e dialogam entre si e o papel desempenhado pelas práticas de linguagem (oralidade, leitura e escrita) no âmbito dessa dinâmica. Para isso, foi criada uma amostra intencional de professores de Língua e Literatura no nível secundário e de Psicopedagogia no nível superior. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas em profundidade. A análise permitiu elaborar categorias e subcategorias que sustentam a discussão teórica sobre os conceitos que fundamentam a pesquisa, valorizando o conhecimento construído a partir de suas práticas e trajetórias de formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação e prática de professores, processos de aprendizagem, práticas de linguagem.

## INTRODUCCIÓN

La presente comunicación pretende compartir los resultados de una investigación cualitativa orientada a reconstruir desde la perspectiva de docentes en ejercicio las posibles relaciones entre trayectorias de formación profesional, prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. La indagación también hace foco en el papel que las prácticas del lenguaje (la oralidad, la lectura y la escritura) desempeñan en estos procesos.

Hace décadas que la investigación educativa se ocupa de comprender y proponer transformaciones en las instituciones educativas y en las prácticas docentes con la finalidad de promover políticas que posibiliten el ingreso, la permanencia y la graduación, habilitando la construcción de identidades y reconociendo la diversidad de trayectorias escolares y académicas vinculadas a las prácticas del lenguaje (Biber et al., 2023). Este estudio se inscribe en esa tradición, pero también procura su singularidad al concederle protagonismo a la voz de docentes de distintos niveles educativos y diferentes campos disciplinares al momento de reconstruir las debilidades y fortalezas de su formación, los desafíos y potencialidades de sus prácticas de enseñanza y sus posicionamientos respecto al papel que tienen las prácticas del lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La problemática de esta investigación se vincula con las maneras diversas en que las trayectorias de formación de docentes en ejercicio se ponen en diálogo con las decisiones didácticas y las prácticas que estos agentes llevan a cabo en las aulas de nivel medio y superior. Las preguntas que la orientan son las siguientes: ¿De qué maneras se ponen en diálogo las trayectorias de formación y las prácticas que los/as docentes llevan a cabo para promover aprendizajes en distintos niveles educativos? ¿Cómo pueden caracterizarse las prácticas de enseñanza mediadas por la lectura y escritura académica?

La exposición está organizada en tres secciones. En la primera se introducen las nociones centrales del marco teórico. En la segunda se da a conocer el encuadre metodológico y procedimental. En la tercera se avanza en el análisis e interpretación de los datos obtenidos y se presentan las categorías y subcategorías reconstruidas a partir de las voces de las docentes.

### ENCUADRE TEÓRICO Y REFERENCIAL

Este estudio surge a partir de la interacción entre tres nociones teóricas: formación docente, práctica docente y procesos de aprendizaje en los que intervienen prácticas de lectura y escritura. Se reconoce que se trata de conceptos que han sido muy productivos en las últimas décadas. Algunas investigaciones se han dedicado a explorar las relaciones entre formación y práctica docente (Flores Talavera, 2004; Latorre Navarro, 2006). Otras han reparado en el impacto de la práctica docente en los procesos de aprendizaje a partir de la noción de “calidad educativa” (Mejía Serafín et al., 2008). También están las que se han preguntado por el rol de las prácticas de lectura y escritura tanto en la formación como en la práctica docente (Bombini, 2013; Carlino & Cordero, 2023; Cartolari, Carlino & Rosli, 2010; Cartolari & Carlino, 2012; Hernández & Hernández, 2022). Esta investigación plantea una articulación novedosa y compleja ya que procura integrar todas estas nociones para resituirlas en dos niveles educativos diferentes, como son el nivel medio y superior; y en dos ámbitos disciplinares distintos, como son el de las Ciencias de la Educación y las Ciencias del Lenguaje. A continuación, se alude a los aspectos más relevantes de estos constructos teóricos con el objetivo de comprenderlos desde el entramado que en ellos converge.

La formación docente es entendida como un proceso de larga duración en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes (Anijovich, 2018), lo que supone “abordar la formación como un proceso complejo que implica una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo” (Anijovich et al., 2009, p.3). Este proceso se transita y se construye con estrategias más o menos formales para la transmisión, y con interacciones sociales y relacionales, lo cual particulariza la complejidad que implica pensar a la formación, al menos respecto a la intersubjetividad y al reconocimiento recíproco de los sujetos que participan de ella.

Estos procesos formativos y transversales también se definen por sus rasgos indisociables, como lo son la incompletitud, el inacabamiento y cierta incomodidad, que se tornan imprescindibles y que, para Abrate (2020), son el combustible del crecimiento profesional. En este marco, crecimiento y formación no solo se miran desde lo

personal sino, por el contrario, desde lo compartido, en el diálogo y la interacción con otros. Para Nieva Chaves y Martínez Chacón (2016), en este proceso, el docente, en su interrelación con los otros, intercambia saberes, experiencias y vivencias afectivas, aprende y reconstruye desde un carácter autotransformador y transformador de la sociedad, su historia, desarrollo y cultura, de la cual es portador.

Desde el encuadre teórico que se asume en esta investigación, los docentes, para ser verdaderos agentes de transformación social, deben formarse de manera permanente y continua, a fin de construir nuevas visiones de sus aspectos conceptuales en el contexto actual, donde los saberes pragmáticos, instrumentalistas, tecnológicos soslayan su desarrollo en un proceso de significación personal y social. Recuperando los aportes de Martínez Chacón (2002), es posible definir al docente como sujeto de la educación, transmisor de la cultura que le ha antecedido y propiciador del aprendizaje mediante el proceso educativo, el cual, desde la perspectiva de Vigotsky debe ser planificado, organizado y favorecer el desarrollo de los sujetos (Nieva Chaves & Martínez Chacón, 2016).

Dicha formación demanda docentes comprometidos con el proceso pedagógico e implicados en la labor educativa, orientada al desarrollo humano que trasciende el aprendizaje de contenidos y procedimientos en el orden técnico del futuro desempeño. Por ende, la formación docente también requiere ser pensada en relación con las prácticas docentes, que Achilli (2008) define en dos sentidos: por un lado, como una práctica que supone un proceso formativo; y, por el otro, como la apropiación del oficio, el iniciarse, perfeccionarse y actualizarse.

Específicamente, la práctica docente es concebida como el conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas (Achilli, 2008). En este sentido, coincidimos con Davini (2015) al pensar que las prácticas docentes no se pueden desarticular de las ideas, valores y experiencias del mundo de las personas que las llevan a cabo.

Para Zabalza (2009), la práctica docente es una actividad compleja, en parte artística y en parte científica. El autor nos invita a reflexionar sobre la necesidad de contar con un profesorado que viva y practique la docencia como una profesión especializada que requiere de ciertas competencias específicas. Entre ellas se encuentra la capacidad para intervenir y enseñar en contextos reales, asumir desafíos y tomar decisiones para resolver situaciones y problemas genuinos (Davini, 2015).

En base a lo expuesto, se considera que es responsabilidad de los/as docentes generar acciones de habitabilidad y aportar a la configuración de la valía social y confianza en la capacidad de aprendizaje de los/as estudiantes. En este sentido, el docente debe asumir el compromiso de hacer explícitas las prácticas del lenguaje como ejes transversales en la formación de los/as estudiantes, habilitando la construcción de identidades y reconociendo la diversidad de trayectorias escolares y académicas vinculadas con dichas prácticas (Biber et al., 2023).

Desempeñarse como lector y escritor es una meta prioritaria en la formación de los/as estudiantes (Alanís et al., 2012). Esto dado que las prácticas del lenguaje permiten elaborar conocimientos y desarrollar estrategias requeridas

para construir los procesos de aprendizaje (Salgueiro, 2021), entendidos como procesos de enculturación en los que nuevos miembros se integran a una cultura de prácticas sociales específicas (Díaz Barriga, 2003).

Desde los enfoques socioculturales contemporáneos se sostiene que la naturaleza humana se transforma por la actividad social semióticamente mediada. De ahí que el lenguaje, tanto oral como escrito, sea definido como un asunto sociocultural de naturaleza situada y no solo individual (Bruner, 1990). El lenguaje se convierte, a lo largo del desarrollo humano, en el mediador fundamental de la acción psicológica; ofrece los conceptos y las formas de organización de los objetos de conocimiento y funciona como medio de comunicación, planificación y autorregulación (Baquero, 1996).

En definitiva, las prácticas docentes tienen un papel central en la trayectoria de los/as estudiantes (Oliveira, 1995, como se citó en Ramos de Vasconcellos et al., 2004). Por ello, atender a las acciones de enseñanza vinculadas a las prácticas del lenguaje — lectura, escritura y oralidad — es un núcleo de análisis relevante para comprender cómo se configura el aprendizaje y su enculturación en los distintos niveles educativos.

### ENCUADRE METODOLÓGICO Y PROCEDIMENTAL

Este estudio prevé conocer la perspectiva de docentes en ejercicio a partir de sus voces y experiencias. Por eso, resulta pertinente recuperar la noción de Southwell (2020) de “posición docente”, que alude a los significados que los sujetos enseñantes construyen en torno de su propia tarea, los problemas, desafíos y utopías que se van creando alrededor de ella y se encuentran atravesados por los discursos prescriptivos que condicionan sus prácticas. Para ello el estudio se adhiere a un diseño de investigación cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) que busca acceder a la experiencia de los/as docentes, valorando los conocimientos que construyen a partir de sus propias prácticas y el modo en que estos dialogan con sus trayectorias de formación docente.

Para la recolección de datos, se conformó un muestreo intencional (Hernández Sampieri et al., 2006) con docentes de Lengua y Literatura del nivel medio y docentes de la carrera de Psicopedagogía del nivel superior. Dicho muestreo fue construido siguiendo un criterio de accesibilidad, dado que los/as investigadores/as de este estudio pertenecen a los campos disciplinares de las ciencias del lenguaje y ciencias de la educación. Particularmente, se incluyeron docentes en ejercicio con experiencia en las áreas disciplinares mencionadas que hubieran recibido su formación profesional en una universidad nacional de gestión pública. Todas las participantes son docentes de género femenino con una amplia trayectoria en los niveles educativos de los cuales forman parte, y con cargos efectivos en los espacios curriculares en los que desempeñan su labor.

La interacción con estas participantes se llevó a cabo a partir de entrevistas semiestructuradas en profundidad (Díaz Barriga, 2014). El instrumento diseñado fue sometido a la consideración de expertos a fin de asegurar que era adecuado para la recolección de la información. Las entrevistadoras utilizaron ese cuestionario a modo de



orientación, junto con un consentimiento informado que respondía a la necesidad de atender a principios éticos referidos a la preservación del anonimato y confidencialidad de los datos.

En total se lograron implementar cuatro entrevistas, dos por nivel educativo, que conforman el corpus de análisis. El desarrollo de las entrevistas duró aproximadamente una hora, y estas se realizaron a través de una videollamada de meet. La conversación fue grabada mediante la aplicación de celular Recorder Plus y desgrabada por una herramienta de Google denominada Pinpoint. Cabe mencionar que el guion de la entrevista estuvo orientado a indagar las diversas maneras en las que se ponen en diálogo la formación y práctica docente, cómo se caracterizan dichas prácticas mediadas por prácticas del lenguaje y el impacto que tienen estas decisiones en los aprendizajes de los/as estudiantes.

Posteriormente, se realizó un análisis de contenido para avanzar en la elaboración de subcategorías que resultaron de la interrelación entre la información empírica y los desarrollos conceptuales específicos del encuadre teórico (Vasilachis de Gialdino, 2007). Resulta relevante aclarar que en el apartado de análisis de los datos se utilizará el siguiente código de referencia: DU1 = docente universitaria 1 -DU1; DU2 = docente universitaria 2- DU2; DM1 = docente de nivel medio 1-DM1; DM2 = docente de nivel medio 2- DM2. Es importante destacar también que el orden numérico otorgado a las referencias tiene la intención de identificar y diferenciar a cada docente y el nivel educativo al cual pertenece.

En la Tabla 1, se presentan las categorías y subcategorías que surgieron de las nociones teóricas que dieron sustento a la presente investigación. En la siguiente sección se profundiza en la descripción de cada una de estas subcategorías, incluyendo las voces de las docentes entrevistadas para darle sustento empírico.

**Tabla 1.** *Categorías de análisis y subcategorías emergentes*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. FORMACIÓN DOCENTE	1.1. Formación docente en contexto
	1.2. Formación docente como espacio de encuentro
2. PRÁCTICA DOCENTE	2.1. La práctica según la perspectiva de las docentes
	2.2. Práctica docente permeable a la interacción con los estudiantes

### 2.3. Aprendizaje según la perspectiva de las docentes

#### 3. PRÁCTICA DOCENTE MEDIADA POR PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

#### 3.1. Lectura, escritura y oralidad como prácticas de aprendizaje

#### 3.2. Estrategias de lectura para aprender

#### 3.3. Elaboración de tareas de escritura: aspectos disciplinares, retóricos y formales.

### ANÁLISIS E INTERPRETACIONES: SIGNIFICADOS DESDE LAS VOCES DE LAS DOCENTES EN EJERCICIO

A continuación, se comparten, a partir de las voces, experiencias y posicionamientos de docentes en ejercicio, las relaciones entre la formación docente y las prácticas de enseñanza y cómo las mismas configuran los aprendizajes mediante las prácticas del lenguaje.

#### Categoría 1: Formación docente

Para Abrate (2020) ser docente no es algo estático o definitivo, sino el resultado de una transformación permanente, “el 'estar siendo' de una tarea esperanzada y esperanzadora para con nosotros y para con los otros” (pp. 11- 12). De esta afirmación se desprende que la formación docente, un componente ineludible para el ejercicio de esta labor, también constituye un proceso continuo, un constante devenir entre nosotros y con los otros.

Esta concepción amplia de la formación docente como una trayectoria o un recorrido, que no tiene punto de llegada sino más bien un horizonte de expectativas, incluye lo que se conoce como formación inicial y formación continua (Abrate, 2020). La formación inicial es la que tiene un carácter obligatorio para obtener la titulación que habilita para el ejercicio de la tarea docente. La formación continua es mucho más amplia e incluye dentro de sí instancias de capacitación autogestionadas en contextos diversos, propuestas o no por organismos de gestión, capacitaciones institucionales, participación en congresos y jornadas, grupos de estudio, entre muchas otras posibilidades.

A continuación, daremos a conocer las subcategorías elaboradas a partir del análisis de los datos.

#### Subcategoría 1.1: La formación docente en contexto

Las docentes reflexionan tanto sobre su formación como en sus prácticas, en el marco de las situaciones contextuales que las atraviesan y configuran. En esta línea, se entiende el contexto en sentido amplio, pero también como aquel que rodea e influye en los procesos áulicos. Rinaudo (2014) lo define como una red que interconecta a la persona, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles. En este sentido, las docentes de ambos niveles destacan que su formación debe estar relacionada con las demandas actuales,

y atender a los intereses y a las trayectorias subjetivantes de los/as estudiantes que hoy son parte de los espacios áulicos. Así lo expresa la DU2: “ahí siempre la mirada puesta en formarme, de ir repensando desafíos en el aula, en el espacio concreto con los estudiantes para responder demandas (...). Identificando cuestiones que los atraviesan [...] que tienen que ver más con cuestiones epocales”.

La docente hace referencia a la necesidad de la formación continua, pero ante todo destaca que esas instancias de capacitación complementarias deben atender a las necesidades de sus estudiantes y a las demandas del contexto. De este modo, a la hora de elegir entre alternativas diferentes de formación, se priorizan aquellas que, además de fortalecer los conocimientos disciplinares, permiten estar a la vanguardia con los requerimientos del ejercicio profesional (Terigi, 2011).

Lo planteado se relaciona con lo que propone Abrate (2020) cuando afirma que se requiere aceptar como punto de partida la insuficiencia de la formación inicial, pero también asumir que la experiencia por sí sola no alcanza para enfrentar con suficiencia todos los desafíos que están implicados en el quehacer cotidiano de la docencia. Por ello, una posible solución genuina frente a esa constatación es la decisión de extender la formación durante todo el tiempo que dure el ejercicio del oficio de enseñar. En otras palabras, formarse de manera continua es una incomodidad necesaria, imprescindible y posibilitadora del crecimiento profesional (Abrate, 2020).

Otra de las docentes entrevistadas, la DU1, también alude a la importancia de estar atentos a las necesidades y demandas del contexto. Cuando ella es consultada con relación a las vacancias de su formación inicial no menciona aspectos vinculados con lo disciplinar y tampoco con la formación pedagógica, sino con las demandas del contexto en el que debe desempeñar su rol. Específicamente, esta docente se refiere a la perspectiva de género, los derechos humanos y la alfabetización académica, y considera que debería tratarse de contenidos transversales a todo el plan de estudio porque permitirían al profesional estar a la vanguardia con las demandas del contexto laboral.

Lo que llama la atención es que ella no asume una visión negativa acerca de las vacancias de su formación de grado, como si se tratara simplemente de ausencias o defectos, sino que lo hace como una expresión de deseo, con la intención de que estas consideraciones sean tenidas en cuenta e incorporadas posteriormente al plan de estudio de la carrera que cursó. Una idea semejante se observa en la siguiente afirmación de la DM1: “me parece que en ese sentido sí la carrera ha hecho como una revisión re importante y re necesaria”. Con esas palabras, ella alude al hecho de que las observaciones y aportes de los graduados en ejercicio fueron tenidos en cuenta en las propuestas de modificación del plan de estudio de la carrera. De este modo, la noción de vacancia aparece en el corpus con un nuevo significado, ya no exclusivamente como sinónimo de falencia (Terigi, 2011), sino como una proyección, una intención activa de transformación del currículum vigente<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Esta particularidad probablemente pueda atribuirse al hecho de que las dos carreras de grado de las que egresaron las docentes entrevistadas, a saber, la Lic. en Psicopedagogía y el Prof. en Lengua y Literatura, se encuentran actualmente en medio de un proceso de revisión de los planes de estudio vigentes con el propósito de realizar una modificación del currículum en

### Subcategoría 1.2: Formación docente como espacio de encuentro

Otro aspecto relevante de la formación docente consiste en concebirla como espacio colectivo, compartido y de co-construcción con otros. Las docentes de ambos niveles educativos refieren a que la formación es un espacio para reflexionar y mejorar las prácticas de enseñanza. La DM2 plantea:

en una caminata sale mucho lo que sucede en el espacio escolar, qué hacemos, cómo vemos los alumnos, cómo lo vemos nosotros, dónde nos desmotivamos, si nos estamos quejando mucho, si eso es síntoma de otra cosa. Es como un espacio terapéutico con los otros.

Por su parte, la DU2, desde su experiencia, narra que el trabajo cotidiano es compartido y colaborativo:

...con los profes de primer año tenemos reuniones, hacemos realmente un trabajo colaborativo interesante para poder interpretar las demandas epocales de los estudiantes (...) debemos generar espacio de aprendizaje y espacios colaborativos, yo soy un encuentro con otros docentes, con otras disciplinas.

La DU1 también alude a la importancia de contar con espacios de reflexión compartidos entre colegas y también con los estudiantes. Ella dice:

permanentemente desde el equipo de la Pedagogía, que actualmente somos seis personas y en el primer cuatrimestre (...) nos vamos a ocho (...) permanentemente vivimos, ya sea a nivel de la formación docente para el profesorado como de las asignaturas que damos para educación, siempre replanteando (...) siempre les decimos a nuestros estudiantes al finalizar cada curso, cada año académico, ¿con qué perspectiva de las que vimos nos pueden estar identificando como pedagogos/pedagogas?

Las docentes entrevistadas coinciden en la visión de la formación docente como un espacio de encuentro con el otro. Esta concepción puede vincularse con la cultura profesional de la colaboración o la cooperación (Hargreaves et al., 2001). En ella predominan las relaciones basadas en el sentido de comunidad, apoyo mutuo y aprendizaje compartido, construidas por necesidades genuinas de los grupos. En las formas de trabajo existe un concepto de enseñanza como tarea colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria. Coexiste una visión de conjunto compartida de los valores, procesos y metas de la institución. Las estructuras y contextos promueven el trabajo en conjunto, tomándose a la institución educativa como agente de cambio y transformación.

### Categoría 2: Práctica docente

Los/as docentes son los/as encargados de recrear y articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimiento a través de una comunicación directa, cercana y profunda en el aula (Fierro & Contreras, 2003). Se

---

función de las demandas de los contextos actuales. Esa circunstancia resulta especialmente alentadora para realizar propuestas de innovación.

puede concebir la práctica docente como la acción que se desarrolla en el espacio áulico en torno al proceso de enseñar, y que integra un conjunto de situaciones que configuran el quehacer del profesor y de los/as estudiantes en función de determinados objetivos de formación (García et al, 2008).

Particularmente, dado que en la práctica docente intervienen distintos significados, percepciones y acciones (Fierro y Contreras, 2003), se pueden reconocer valoraciones vinculadas con el ejercicio de la práctica docente en el espacio áulico y perspectivas que visualizan representaciones en torno al enseñar y aprender. Dichas apreciaciones permitieron generar las siguientes subcategorías:

#### Subcategoría 2.1: La práctica según la perspectiva de las docentes

La práctica docente es uno de los entramados más complejos y ricos del estudio de la educación y de la experiencia humana. De todos los trabajos, la práctica docente se caracteriza por la intersección exacta entre teoría y práctica, entre saberes previos (o preconcepciones) y actualización constante, entre técnica y artesanía, entre ciencia y creatividad (Achilli, 2008; Zabalza, 2009). Se pudo constatar que las prácticas de las docentes entrevistadas constituyen un hacer en el tiempo y en el espacio en el que intervienen más factores de los que se pueden teorizar.

En el siguiente fragmento, la DU1 recupera la diferencia entre práctica docente y práctica pedagógica señalada por Achilli (2008) cuando expresa:

[hay autoras que] hacen distinción entre lo que es la práctica docente de la práctica pedagógica, pero ambas están relacionadas (...) la práctica pedagógica está circunscrita al aula, al momento de enseñar y de aprender. Con práctica docente ya excede los límites del aula y es todo lo que hacemos los docentes, las docentes fuera del aula: planificar, la formación permanente que tenemos desde que empezamos a estudiar hasta que nos jubilamos o después todavía en el caso de varias compañeras (...) También en las tareas de innovación curricular está la práctica. Pero ambas se amalgaman y constituyen lo que conocemos como prácticas educativas, que es un paraguas que incluye la docencia y lo pedagógico.

Tal como señala la DU1, la práctica docente trasciende a la práctica pedagógica (que se despliega en el contexto del aula y está caracterizada por la relación docente, alumno y conocimiento) e incluye un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas (Achilli, 2008).

En cuanto a las actividades que incluye la práctica docente, la misma docente (DM1) expresa que:

Las propias del aula, o sea, las de planificar clases, dar las clases, corregir, que es una tarea aparte y después (...) vincularse también con la escuela y los proyectos institucionales, los proyectos de otros profes (...) Pensar proyectos transversales, interdisciplinarios y eso me parece que también hace a la calidad educativa.

Desde la perspectiva de las docentes entrevistadas la práctica incluye una multiplicidad de tareas que terminan siendo inabarcables con el discurso, pero es necesario que sean aprehendidas por él, enumeradas, nombradas, para afirmar el peso que tienen. Respecto de la importancia del discurso en relación con la práctica docente consideramos esencial los aportes de Southwell (2020) y su noción de posición docente, en virtud de la cual “los discursos no son un conjunto de signos —si bien están formados por ellos —, sino prácticas que establecen los objetos de los que hablan” (p.49).

#### Subcategoría 2.2: Práctica docente permeable a la interacción con los estudiantes

Las valoraciones de las docentes se enmarcan en el contexto sociocultural en el que sus prácticas se desarrollan, particularmente referidas al modo en el que se comparte y construye conocimiento en el aula, las dinámicas de clase y recursos potenciales para el aprendizaje, el rol del estudiante en el proceso educativo y la relevancia de los aspectos cognitivos, motivacionales y afectivos como factores intervinientes en dichos procesos.

La DU2 manifiesta que lo que más la convoca desde su rol es poder convertir a los/as estudiantes en “verdaderos protagonistas de sus procesos de aprendizaje, ayudarlos a generar el deseo genuino de acercarse a un objeto de estudio”. Recalca la importancia de atender al deseo de aprender cosas nuevas que sean relevantes pero que sobre todo “sean interesantes para los estudiantes”. Lo planteado permite advertir la importancia que tiene atender a sus intereses. Tal como señala Pozo (2006), los/as docentes deben ajustar sus prácticas pedagógicas a partir de la información que los/as estudiantes traen y así convertirla en un conocimiento genuino, por medio de un diálogo continuo en el que todos/as participen activamente.

Las docentes entrevistadas manifiestan una preocupación por propiciar espacios de reflexión con sus estudiantes a fin de que la actividad que realizan tenga sentido para ellos. La DM1 expresa:

Siempre tener presente ciertas cosas (...) a quién le dedico este texto, para qué quiero que lo hagan, entonces tratar como de que esas cosas estén claras para ellos también y yo siento que sirve (...) Trato de que tenga un sentido.

La decisión de propiciar prácticas de enseñanza que resulten convocantes para sus alumnos también se evidencia en la selección de recursos didácticos (Fierro y Contreras, 2003). La DU2 plantea que en sus clases intenta: “generar situaciones prácticas con recursos más tecnológicos y digitales para que los estudiantes puedan sentirse más convocados, generar espacios más creativos, para que puedan tener interés en la teoría”. Particularmente, comenta que intenta promover espacios en los que se pueda “generar preguntas, opiniones, debates, ver que es lo que conocen e intentar que lo vinculen a una actividad práctica (...)” para lo cual utiliza “diferentes recursos, desde videos, textos, novelas, publicidad, imágenes y recursos digitales”.

En relación con los aspectos contextuales, interaccionales y motivacionales que intervienen en el aprendizaje, es importante que el docente implemente prácticas pedagógicas pensadas y deliberadas, atendiendo a los mecanismos de ayuda ajustada a las necesidades del estudiante y del contexto (Díaz Barriga, 2003).

### Subcategoría 2.3: El aprendizaje según la perspectiva de las docentes

Esta subcategoría surge a partir de las distintas representaciones que las docentes evidencian en torno al aprendizaje de sus estudiantes, aludiendo a cuándo creen que aprenden, dónde, de qué manera y con quién/es.

La DU2 reflexiona que “el proceso de aprendizaje está siempre en un encuentro con un otro cultural” y que suele apreciarse cuando “el estudiante puede elaborar ideas propias, cuando se puede despegar del texto, cuando le hacemos una pregunta reflexiva que no tiene que ver con lo textual, lejos de lo memorístico y la pueda responder”. A su vez, la DM2 explicita que para ella sus estudiantes aprenden el contenido “cuando lo pueden trasladar a otras cuestiones, cuando tienen independencia, cuando tienen autonomía de trabajo, cuando lo pueden relacionar con otras materias”.

Lo expresado recupera una noción de aprendizaje situado, como producto de la interacción entre agentes y elementos del entorno (Penagos, 2007) y como proceso multidimensional de apropiación cultural que involucra pensamiento, afectividad y acción (Baquero, 2002 en Díaz Barriga, 2003). Según Pérez Cabaní (2005), la calidad del aprendizaje se puede definir en función de las características del proceso interactivo, es decir, del desarrollo de la actividad conjunta, del ajuste de la ayuda al proceso de construcción, de la cesión progresiva del control al aprendiz, y de cómo, a través de la interacción de todas las variables intervinientes, se construyen significados compartidos.

En cuanto a cómo y cuándo las docentes consideran que los/as estudiantes han aprendido, los procesos de interacción entre pares y la producción de trabajos de manera conjunta constituyen indicadores muy valiosos (Litwin, 2016). Que un/a estudiante sea capaz de explicarle determinado concepto a un/a compañero/a y reflexionar en conjunto sobre el mismo, o que pueda realizar una producción escrita, pueden ser indicios de un proceso de aprendizaje significativo. Sobre esto, la DM1 refiere: “si pueden explicárselo a su otro compañero es porque han aprendido y bueno, y cuando pueden producir digamos”.

Otro modo de concebir al aprendizaje por parte de estas docentes es cuando los/as estudiantes establecen relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el conocimiento previo y el nuevo material de aprendizaje. Desde la perspectiva de Ausubel et al. (1983), ello pone de manifiesto el éxito del proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de encontrar relación entre lo que se aprende y el contexto u otras situaciones. Sobre esto, la DU1 afirma:

puede relacionar estos conceptos que a veces parecen tan abstractos con estas cuestiones del vivir, de su vivir (...) Entonces comprendía y podía aplicarlo al análisis de otras situaciones y contextos que nada tenían que ver con la universidad (...) cuando los y las estudiantes pueden relacionar los

conceptos y los grandes temas de la pedagogía con situaciones tan concretas del vivir, para nosotros ese estudiante aprendió.

### Categoría 3: Práctica docente mediada por prácticas del lenguaje

La práctica docente tiene un papel central en las trayectorias de los/as estudiantes vinculadas a las prácticas del lenguaje (Biber et al., 2023). Esta categoría posibilita revalorizar aquellas acciones de enseñanza que involucran prácticas de lectura, escritura y oralidad, para la construcción del conocimiento disciplinar. Se recuperan valoraciones de docentes en ejercicio en torno al aprendizaje y la enculturación de los/as estudiantes, incluyendo representaciones, tareas y estrategias de enseñanza. Estos aspectos son los que nos permitieron generar las subcategorías que se presentan a continuación.

#### Subcategoría 3.1: Lectura, escritura y oralidad como prácticas de aprendizaje

Las docentes caracterizan y valoran las tareas que suelen predominar en sus clases y el lugar que les otorgan a las prácticas que involucran la lectura, escritura y oralidad. En las palabras de aquellas que trabajan en el nivel medio, se pueden apreciar propuestas que involucran la lectura y escritura de diferentes tipos de textos para la interpretación y elaboración del conocimiento con base en situaciones de comunicación específicas. La DM 1 manifiesta la importancia de abordar por medio de actividades puntuales: “los textos en sus contextos (...) en la lectura y en la escritura pensar en los contextos de esos textos, (...) en las condiciones, digamos, de producción, de circulación”.

Asimismo, la DU2 aluden a cómo generan propuestas y dinámicas de clase que vinculan la lectura, escritura y oralidad para reflexionar sobre los contenidos disciplinares, entendiendo el diálogo entre estudiantes y de estos/as con el docente como fortaleza para el aprendizaje: “habilitamos espacios más verbal para que ellos se animen a desarrollar ideas y puedan elaborar un escrito a partir de imágenes, con fragmentos de una película, que lo puedan poner en vinculación con algún concepto de una teoría”, promoviendo “acompañamiento en la lectura mucho desde el diálogo y poner en común intercambio de opiniones, de lecturas, e interpretaciones”.

En relación a lo expuesto, resulta relevante entender la lectura, escritura y oralidad como prácticas y competencias sociales y situadas, con características diferentes pero vinculadas, que permiten conformar el capital semiótico a lo largo de la trayectoria académica de los/as estudiantes (Lillis, 2021; Navarro, 2018), como así también la apropiación y transformación de conocimientos. En este sentido, son los/as docentes los/as responsables de la creación de situaciones propicias para desarrollar estas prácticas como habilidades comunicativas y herramientas cognoscitivas (Navarro en Bazerman et al., 2016).

#### Subcategoría 3.2: Estrategias de lectura para aprender

Esta subcategoría posibilita revalorizar el rol de las docentes durante el proceso de lectura, las estrategias que promueven para aprender a partir de los textos y acciones específicas orientadas a que puedan vivir la lectura como experiencia de aprendizaje.



Específicamente, la DM1 alude al rol central que ocupa en la construcción de sentidos y significados a partir de tareas de lectura de los textos disciplinares cuando manifiesta: “el rol es más como de acompañamiento, digamos bien de explicar consignas. (...) generar a partir de eso actividades, de lectura, mucho de lectura y de construcción de sentidos de la lectura”. En el mismo sentido, la DU2 expresa la importancia de promover estrategias lectoras para favorecer la comprensión y el aprendizaje: “estrategias para poder provocar más comprensión lectora de esos textos, generar intercambio entre ellos, tener en cuenta sus experiencias previas que puedan vincularla”. Aquí también explicita algunas de las estrategias de lectura que propone en el marco de la clase, tales como el diálogo sobre lo leído y la activación de conocimientos previos sobre el tema y experiencias vinculadas con el acto de leer (Carlino, 2005; Mateos, 2009).

Asimismo, la DM1 recupera otros procedimientos que promueven antes y durante la lectura, tales como, una contextualización del/a autor/a y/o contexto de producción del texto: “trato de hacer como una incentivación a la lectura. Yo le digo el chisme de la lectura y de quién es la escritora, hacer el background, qué posicionamiento social tiene”. En definitiva, se puede decir que con las propuestas implementadas para promover y controlar la comprensión las docentes pretenden “que los chicos sean conscientes del rol de lectores de textos académicos o de textos ficcionales (...), digamos de cómo se aprende a través de un texto”.

Con base en ello, se puede decir que entender la lectura como un proceso intencional y estratégico implica asumir que el nivel de aprendizaje que se logre a partir de la lectura dependerá del conocimiento previo del tema, de la complejidad y estructura del texto y también de los propósitos de lectura y aprendizaje que se propongan (Mateos, 2009). Según Bañales Faz et al., (2016), autorregular el proceso de lectura significa que el lector puede guiar de manera consciente y deliberada la comprensión del texto para alcanzar los objetivos que se ha planteado.

### Subcategoría 3.3: Elaboración de tareas de escritura: aspectos disciplinares, retóricos y formales

Las docentes, independientemente del nivel educativo, comparten la importancia de acompañar e intervenir durante el proceso de escritura para favorecer su función epistémica y retórica. Ello se puede apreciar cuando DU1 expresa: “enseñamos a leer y escribir sobre pedagogía y también a hacer escritos académicos a nivel general que sirva dentro de lo posible para extrapolar a otros espacios”, a su vez, cuando la DM2 manifiesta que “no pueden salir de una clase sin haber escrito. Tienen que adueñarse de la palabra”.

Por otra parte, se aprecia que entienden la escritura como un proceso y que las orientaciones se dirigen a promover la revisión tanto del contenido, coherencia o progresión temática como de aspectos formales. Ello se ve reflejado cuando la DM1 expresa que es importante

entender que la escritura es proceso y que no es que porque vos les corrijas el texto está mal, sino que los textos siempre se pueden mejorar (...) ¿cómo puedes hacer para que esta información esté más ordenada, no vaya y vuelva?, tenga una relación este párrafo con este otro, eso se hace mucho, me parece, en prácticas de corrección de textos y de seguimiento de textos.

Asimismo, se aprecia cuando la DU1 comenta que “la idea es que ellos aprendan a hacer escritos académicos que van a tener que entregar durante toda su carrera (...) enseñarles a referenciar, a citar cuando toman palabras textuales de los autores que analizan como cuando hacen parafraseos”.

Tal como lo expresan las docentes, es necesario que, en el desarrollo de las tareas, entre otras acciones, se contemplen instancias de retroalimentación a lo largo de la escritura (Navarro, 2021) para que los/as estudiantes puedan ser cada vez más autónomos en la toma de decisiones (Pozo & Mateos, 2009). En definitiva, crear situaciones de enseñanza que permitan aprender a escribir y, al mismo tiempo, escribir con la intención de aprender (Padilla, 2012) con la convicción de que las tareas de escritura potencian “el desarrollo del pensamiento, la construcción y apropiación del conocimiento y permite la enculturación de los estudiantes independientemente del área de su preferencia” (Rosario Grullón et al., 2024).

### CONSIDERACIONES FINALES

La investigación cuyos resultados se presentaron precedentemente constituyó una experiencia genuina de trabajo interdisciplinario entre docentes e investigadores/as de diferentes campos disciplinares. A partir del análisis de los datos recogidos en la investigación empírica, se construyeron categorías y subcategorías que posibilitaron complejizar y profundizar las nociones de formación docente, práctica docente y procesos de aprendizaje mediados por prácticas del lenguaje.

Con relación a la formación docente, las profesoras entrevistadas coincidieron en señalar la necesidad de que este proceso se extienda a lo largo de todo el período de ejercicio profesional y no quede limitado a la formación inicial obligatoria, especialmente si el propósito del docente consiste en ser un verdadero agente transformador de la sociedad (Nieva Chaves et al., 2016). Así, ellas reconocen que tanto en la formación como en la práctica docente intervienen distintos significados, percepciones y acciones de los sujetos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fierro & Contreras, 2003). Las subcategorías que surgieron de los datos empíricos apuntan a la importancia de que dicha formación responda a las demandas del contexto institucional, las necesidades de los/as estudiantes y los requerimientos del ámbito profesional.

Otro de los hallazgos se vincula con la importancia que posee para la formación docente una cultura institucional de colaboración y/o cooperación, como espacio colectivo y de co-construcción con otros para reflexionar y potenciar sus prácticas de enseñanza. La oportunidad de intercambiar experiencias y conocimientos con otros/as colegas y de estar atentos/as a las retroalimentaciones que reciben de sus estudiantes acerca del ejercicio de su rol fueron mencionadas por las docentes entrevistadas como condiciones necesarias e ineludibles para el crecimiento profesional.

El acercamiento a la práctica docente desde la perspectiva de profesionales en ejercicio posibilitó sistematizar algunas conclusiones acerca de los condicionamientos que el contexto social en sentido amplio, el entorno

institucional, y las demandas de los estudiantes ejercen sobre la labor docente. También permitió advertir la necesidad de que la diversidad de funciones que se contemplan en el ejercicio del rol, muchas veces invisibilizadas, sean nombradas por el discurso docente como una manera de instalar su existencia.

En cuanto al aprendizaje, las docentes entrevistadas señalaron cuándo creen que sus estudiantes aprenden, dónde, de qué manera y con quién/es. Todas coincidieron en que la interacción con otros, ya sea con pares o con el docente, resultan esenciales en cualquier proceso de aprendizaje significativo. Y señalaron como indicadores de un proceso de aprendizaje exitoso que el estudiante sea capaz de socializar sus saberes, de compartirlos con otros, y también que pueda extrapolar los conocimientos adquiridos a nuevos escenarios o situaciones.

Respecto a las prácticas del lenguaje, las perspectivas y los sentidos que las docentes le atribuyen a ellas en los procesos de aprendizaje permiten dar cuenta del rol mediador y configurante en las trayectorias de los/as estudiantes. Lo anterior dado que revalorizan que para la construcción del conocimiento disciplinar las prácticas de lectura, escritura y oralidad son fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se destaca la importancia de generar contextos donde se brinden oportunidades y condiciones para desarrollar el aprendizaje de estrategias de lectura y escritura para aprender, donde se aprende a leer y escribir, pero sobre todo se aprende a partir de la lectura y de la escritura.

El encuadre metodológico y procedimental que se implementó, orientado a acceder a las representaciones, experiencias y perspectivas de las docentes entrevistadas, dejó fuera del foco de la presente investigación la cuestión del currículo escolar en la formación docente porque la especificidad de esos textos prescriptivos es difícil de reconstruir a partir del discurso de los entrevistados. Sin embargo, puede tratarse de un área de vacancia de cara a próximas investigaciones.

Finalmente, atendiendo a los interrogantes que se plantearon en un inicio y que orientaron la investigación, se considera que los análisis desarrollados contribuyen a profundizar en las diversas maneras en las que las trayectorias de formación de docentes en ejercicio se ponen en diálogo con las prácticas que estos agentes llevan a cabo para promover aprendizajes en las aulas de nivel medio y superior. Asimismo, se logró avanzar en la caracterización de las prácticas de enseñanza mediadas por la lectura y escritura académica desde la perspectiva de las docentes, por lo que se aspira a que dichos análisis posibiliten promover mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje en distintos niveles educativos, y colaboren en la transición del nivel medio al superior favoreciendo un proceso de articulación curricular entre los distintos niveles educativos, a partir de un proceso reflexivo y sostenido, en pos de democratizar el conocimiento y favorecer el acceso a la educación.

## REFERENCIAS

Abrate, L. (2020). *Formación docente: revisiones, desafíos y apuestas*. Ministerio de Educación de la Nación.

Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.

- Alanis, A., Bastián, T., Puente, S., Rodríguez, V., & Sánchez, M. (2012). Implementación de una secuencia didáctica en la formación docente inicial para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura en situación de aprendizaje de nuevos conceptos. En L. Laco, N. Natale y M. Ávila (Coords.) *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 305–313). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Anijovich, R. (2018). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. *Retroalimentación Formativa*.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. et al. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2da edición. Editorial Trillas.
- Bañales Faz, G. B., Castelló, M., & López, N. A. V. (Eds.). (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior: Propuestas educativas basadas en la investigación*. Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V., & Pasqualini, V. (2023). *La educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. Nueva Editorial Universitaria. UNSL.
- Bombini, G. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19–29.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P., & Cordero, G. A. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar. *Lengua y Sociedad*, 22(2), 35–64.  
<http://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v22i2.24685>
- Cartolari, M., Carlino, P. & Rosli, N. (2010). Hacerle lugar o no a la lectura en la formación docente en Ciencias Sociales. Jornadas Nacionales Cátedra Unesco de Lectura y Escritura "Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar". Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Río Cuarto, Pvcia. De Córdoba.  
<https://www.aacademica.org/manuela.cartolari/16>
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2012). Leer y escribir en la formación docente. *Acción pedagógica*, 21, 6–17.
- Davini, M. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- Díaz Barriga, Á. (2014). El papel de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación. En Á. Díaz Barriga & A. Luna Miranda. (coords.) *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias* (pp. 43–64). Díaz de Santos
- Fierro, S., & Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. Valorar. UG.
- Flores Talavera, M. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV(3), 37–68.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1–15.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Octaedro.
- Hernández, A. M., & Hernández, G. (Coords.). (2022). *Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Latorre Navarro, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro Educativo*, 10, 41–63.
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, 55–67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987>. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7987126>
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós
- Martínez Chacón, O. (2002). *Diagnóstico y educación de las potencialidades creativas como dimensión de competencia profesional. Una propuesta Teórico - metodológica*. Tesis en opción al título de doctora en Ciencias Psicológicas. Instituto de Educación Superior Comandante Estévez Sánchez.
- Mateos, M. (2009). Aprender a leer textos académicos: Más allá de la lectura reproductiva. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario* (pp. 106–120). Morata.
- Mejía Serafín, L., Osorio García, M. & Navarro Zabatela, J. (2008). Impacto de la práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel medio superior. *Espacios Públicos*, 11(21), 352–369.

- Navarro, F. (2016). Introducción: El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica en Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*; editado por Federico Navarro (pp. 38–49). Universidad Nacional de Córdoba.
- Navarro, F. (2018). Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Coords.). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13–23). Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F. (Ed.) (2021). *Escritura e inclusión en la universidad: herramientas para docentes*. Universidad de Chile.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14–21.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 31–57.
- Penagos, H. P. (2007). El aprendizaje situado como una alternativa en la formación de competencias en ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 2(4), 1–13.
- Pérez Cabaní, M. L. (2005). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En Coll, C. J. Palacios y A. Marchesi Desarrollo psicológico y educación II Madrid. Alianza Editorial. Cap. 11, pp. 285–307.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Nora Scheuer (coord.), Juan I. Pozo, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos Sanz, E. Martín Ortega & M. de la Cruz (coords). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29–50). Graó.
- Pozo, J. I., & M. Mateos (2009). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En: J. I. Pozo & M. P. Pérez Echeverría: *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en Competencias*. (pp. 54–63). Morata.
- Ramos de Vasconcellos, V. M., & C. Guimarães Santana (2004). Psicología, cultura y educación: Perspectivas desde la obra de Vygostky. Novedades Educativas. self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(13), 497–534.
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En: V. Paoloni, M.C. Rinaudo & A. González Fernández (comps.). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Sociedad Latina de Comunicación Social. La Laguna (Tenerife).

- Rosario-Grullón, Y., Viñas-Marte, R., & Calderón Rebellon, L. S. (2024). Diseño y validación de una rúbrica para elaborar consignas de escritura. *Enunciación*, 29(1), 102–115. <https://doi.org/10.14483/22486798.21729>
- Salgueiro, M. A., Castagno, F., Salgueiro, P., & Acebal, M. (2021). Enseñanza y aprendizajes en torno a la escritura en la formación docente inicial. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, 4. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4950>
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Terigi, F. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 69–81. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>

## AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento al equipo editorial y, especialmente, a los evaluadores anónimos por la pertinencia de las observaciones y cambios sugeridos. Estamos convencidas de que las recomendaciones que nos hicieron contribuyeron a mejorar significativamente el artículo original y nos permitieron construir una versión más robusta y convincente del mismo.

## FINANCIAMIENTO

La investigación se realiza en el marco de un proyecto institucional co-financiado entre la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba (Argentina), a partir de la convocatoria: Jóvenes en Ciencia (Resolución N°62/2022 del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba. Resolución N° 683/2023 de la Universidad Nacional de Río Cuarto).

## SOBRE LAS AUTORAS:

María Soledad Aguilera es Dra. en Ciencias de la Educación. Mgter en Lectura y Escritura. Lic. en Psicopedagogía. Prof. en Educación Especial. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en diferentes cátedras del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Miembro del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE-CONICET).

Victoria Belén Bianco es Licenciada en Psicopedagogía. Se desempeña como ayudante de primera en las cátedras de Estrategias para el Trabajo Intelectual y Psicología Educacional del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es doctoranda en Ciencias de la Educación,

becaria doctoral de CONICET y miembro del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE-CONICET).

María de los Ángeles Corradi es Profesora y Licenciada en Lengua y Literatura. Diploma en Lectura, Escritura y Pensamiento Crítico en la Educación Superior. Diploma en Literatura Infantil y Juvenil. Se desempeña como profesora auxiliar en las cátedras de Gramática I y Seminario de Psicolingüística de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Es becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas (ISTE).

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Aguilera, M. S., Bianco, V. B., & Corradi, M. (2025). Trayectorias de formación docente y su impacto en las prácticas de enseñanza, mediadas por la lectura y la escritura, y en los aprendizajes de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 34–54. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.03>





# IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y DE ACOMPAÑAMIENTO DEL PROGRAMA LEAFID EN LA ESCRITURA ACADÉMICA DE FUTUROS PROFESORES: DESEMPEÑOS Y PERCEPCIONES

IMPACT OF THE LEAFID PROGRAM'S TEACHING AND SUPPORT INTERVENTION ON THE ACADEMIC WRITING OF FUTURE TEACHERS: PERFORMANCE AND PERCEPTIONS

Marcela Jarpa Azagra | Pontificia Universidad Católica de Valparaíso | [marcela.jarpa@pucv.cl](mailto:marcela.jarpa@pucv.cl) \*

Emmy Antonella González Lillo | Universidad de O'Higgins | [emmy.gonzalez@uoh.cl](mailto:emmy.gonzalez@uoh.cl)

María Teresa Mateo Girona | Universidad Complutense de Madrid | [mtmateo@ucm.es](mailto:mtmateo@ucm.es)

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.04>

Recibido: 15-03-2025 | Aceptado: 27-08-2025

**RESUMEN:** Este estudio examina el impacto de una intervención didáctica y de acompañamiento en un programa de escritura académica implementado en estudiantes de primer año de tres carreras de pedagogía en una universidad chilena. El programa, diseñado bajo el enfoque *Writing Across the Curriculum* (WAC), incorporó estrategias como la inclusión del ensayo académico en asignaturas clave, tutorías de pares y retroalimentación docente individual y colectiva. Se utilizó el ensayo académico como objeto empírico de medición en un diseño pre y post-test, a partir de un corpus de 428 textos de 107 estudiantes. Además, se realizaron grupos focales con estudiantes y docentes para explorar percepciones sobre la pertinencia del programa. Los resultados evidencian mejoras significativas en los desempeños escritos, reflejadas en el aumento de los puntajes promedio entre ambas mediciones. Sin embargo, también emergieron tensiones en la integración curricular, particularmente en la coordinación entre tutores y docentes, que condicionaron la percepción de efectividad.

**PALABRAS CLAVE:** Escritura académica, formación inicial docente, escritura a través del currículo.

**ABSTRACT:** This study examines the impact of a teaching and support intervention in an academic writing program implemented with first-year students from three teaching degree programs at a Chilean university. The program,

\* Correspondencia a: Marcela Jarpa Azagra. Escuela de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Avenida El Bosque 1290, Viña del Mar. Código Postal 2520000.

designed using the Writing Across the Curriculum (WAC) approach, incorporated strategies such as the integration of academic essays into key subjects, peer tutoring, and individual and collective teacher feedback. The academic essay was used as the empirical object of measurement in a pre- and post-test design, based on a corpus of 428 texts produced by 107 students. In addition, focus groups were held with students and teachers to explore perceptions of the program's relevance. The results show significant improvements in writing performance, reflected in the increase in average scores between the two measurements. However, tensions also emerged in curriculum integration, particularly in the coordination between tutors and teachers, which influenced the perception of effectiveness.

**KEYWORDS:** Academic writing, teacher education, Writing Across the Curriculum.

**RESUMO:** Este estudo examina o impacto de uma intervenção didática e de acompanhamento em um programa de escrita acadêmica implementadas com alunos do primeiro ano de três cursos de pedagogia em uma universidade chilena. O programa, baseado na abordagem *Writing Across the Curriculum* (WAC), incorporou estratégias como a inclusão da escrita acadêmica em disciplinas-chave, tutoria entre pares e feedback docente individual e coletivo. O ensaio acadêmico foi utilizado como objeto empírico de medição em um pré e pós-teste design, a partir de um corpus de 428 textos de 107 alunos. Além disso, foram realizados grupos focais com alunos e professores para explorar percepções sobre a pertinência do programa. Os resultados evidenciam melhorias significativas no desempenho escrito, refletidas no aumento das notas médias entre as duas medições. No entanto, também surgiram tensões na integração curricular, particularmente na coordenação entre tutores e professores, que condicionaram a percepção de eficácia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita acadêmica, formação inicial de professores, escrita através do currículo.

## INTRODUCCIÓN

La escritura académica es una competencia fundamental en la formación inicial docente, pues permite a los futuros profesores desarrollar habilidades de argumentación, comunicación disciplinar y pensamiento crítico, entre otras. En Chile, la Ley 20.903 establece estándares para la formación docente, sin embargo, persisten desafíos en el desarrollo de la lectura y escritura académica dentro de los programas universitarios de pedagogía. Algunos estudios recientes dan cuenta de que los estudiantes no alcanzan niveles de desempeño adecuados en habilidades de lectura y escritura académica al ingresar a la carrera (Errázuriz, 2019; Ruffinelli et al., 2023; Quiroga Lobos, 2024; Valdés-León et al., 2022). A pesar de los años de formación en pregrado, las dificultades perduran hasta el egreso. Es así como los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) revelan que, a pesar de las estrategias implementadas en los programas de estudio, el promedio de logro en conocimientos pedagógicos generales apenas supera el 49,4% (Ministerio de Educación, 2023). Esto evidencia una deficiencia significativa en el desarrollo del pensamiento crítico.

Además, los resultados de la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales de respuesta abierta (PCPG), que mide habilidades de comunicación escrita y resolución de situaciones pedagógicas, muestran que la mayoría de los estudiantes egresados se sitúan en niveles básicos de desempeño. Si bien logran elaborar un texto comprensible y explicar el tema, evidencian serias dificultades para articular sus ideas de forma coherente, así como también presentan problemas para construir respuestas precisas en función de lo solicitado (Ministerio de Educación, 2024). Estos hallazgos evidencian que, pese a los esfuerzos realizados en la formación inicial docente, existe una brecha persistente en el desarrollo de competencias de escritura académica y pensamiento crítico, lo que destaca la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas y de evaluación en este ámbito.

Algunas iniciativas que buscan subsanar esta problemática (Errázuriz, 2019; Meza, 2021; Orellana & Arias, 2017; Ossa & Willatt, 2023; Sánchez & Montes, 2017) han intentado fortalecer la enseñanza de la escritura en la formación docente con diversas propuestas. Sin embargo, existe poca evidencia sobre la efectividad de los programas de escritura académica integrados en el currículum. La mayoría de las estrategias evaluativas en este ámbito se han basado en pruebas o programas diagnósticos de carácter más general, dejando de lado el impacto específico de programas diseñados desde la escritura a través del currículum que desarrollen habilidades situadas en el contexto de la formación inicial docente (Carlino, 2013; McLaren, 2014).

Con base en el diagnóstico previo, este estudio busca analizar el efecto de implementar una intervención didáctica con acompañamiento en un programa de escritura académica integrado en el currículum de especialidad de la formación inicial docente. Mediante la evaluación de los desempeños textuales de los estudiantes en la redacción de ensayos antes y después de la intervención, junto con las percepciones de docentes y estudiantes, se pretende identificar fortalezas y áreas de mejora en la enseñanza de la escritura académica en carreras de pedagogía de una universidad chilena. Los resultados contribuirán al debate sobre acciones, políticas y estrategias curriculares orientadas al desarrollo de competencias de escritura en futuros docentes.

#### Programa LEAFID: lectura y escritura académica en la formación inicial docente en una universidad chilena

El programa LEAFID nace el año 2022 desde la Dirección de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (EPE-PUCV) (Chile) y busca remediar el problema de los bajos resultados en las pruebas de ingreso a la universidad en el ámbito de la escritura académica. En este contexto, se decidió que su implementación fuera llevada a cabo en las tres carreras que componen dicha unidad académica: Pedagogía en Educación Básica (EBA), Pedagogía en Educación Parvularia (EPA) y Pedagogía en Educación Especial (EDE). Este programa se compone de un equipo base, integrado por la Directora de la Escuela de Pedagogía de la PUCV, y creadora del programa; docentes de la EPE-PUCV; y estudiantes de las tres carreras, en los roles de ayudantes y tutores pares.

Como mencionan Jarpa Azagra et al. (2024), el modelo formativo aplicado en el desarrollo del programa contempla variadas acciones y procesos que se fundamentan en diversos supuestos teóricos (Bolívar, 2020; Castro et al., 2021;

Figuroa & Aillon, 2018; López-Bonilla, 2013; Navarro, 2018; Rayas Rojas & Méndez Puga, 2017; Zunino & Muraca, 2012). La Figura 1 muestra los diversos procedimientos llevados a cabo durante la implementación del programa.

**Figura 1.** Componentes estructurales del Programa LEAFID



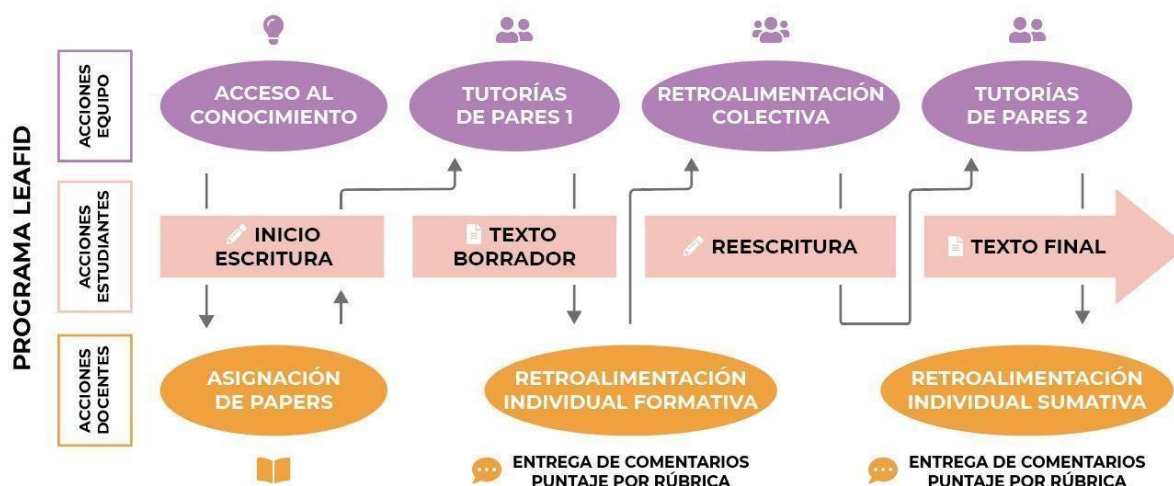
**Nota.** Tomada de Jarpa Azagra et al. (2024, p. 290).

Tal como se evidencia en la Figura 1, la primera acción está centrada en la escritura a través del plan de estudios (WAC). Se escogieron dos asignaturas clave de cada una de las tres disciplinas, directamente vinculadas al conocimiento disciplinar necesario de cada carrera. En cada asignatura, se integró el ensayo académico como parte de las evaluaciones del semestre, con entregas formativas y sumativas. Además, se planificaron sesiones para la intervención en el *syllabus* e intercalaron diversas ayudas y acompañamientos a lo largo del proceso.

Antes de su implementación, se realizaron capacitaciones docentes que resultaron esenciales para comprometer y coordinar el trabajo de los profesores de estas asignaturas, las que se observan en la Figura 2. En un primer taller se abordó la presentación del programa de alfabetización académica, la metodología basada en la pedagogía del género (Chaisiri, 2010; Hyland, 2004; Martin & Rose, 2012; Venegas et al., 2015), la estructura retórica del ensayo académico, la validación del instrumento de evaluación (una rúbrica cuya descripción detallada se presenta, principalmente, en Metodología) y el cronograma de trabajo semestral. Un segundo taller se centró en estrategias de retroalimentación, dirigido por una experta investigadora en el campo. Además, se proporcionó material de apoyo para que los docentes pudieran realizar retroalimentaciones efectivas.

Una vez en curso, el programa LEAFID y los docentes de asignatura de las tres carreras de pedagogía realizan un conjunto de acciones que configuran una serie de dispositivos de retroalimentación (ver Figura 2) para guiar a los estudiantes desde la concepción de su proyecto hasta la entrega y evaluación final del texto, acompañándolos en su proceso de lectura y escritura académica.

**Figura 2.** *Dispositivos de acompañamiento del programa LEAFID*



Tal como se observa en la Figura 2, el equipo LEAFID realiza una primera acción que corresponde al acceso al conocimiento (Didactext, 2015). En esta etapa se lleva a cabo la presentación del programa en cada asignatura y la socialización de la rúbrica de evaluación. Además, se explican detalladamente los criterios y expectativas de la tarea a desarrollar. Durante esta fase inicial, se introduce a los estudiantes al Programa de escritura académica, destacando su propósito y relevancia en el contexto universitario. Esto asegura que los estudiantes comprendan cómo se evaluará su trabajo y que tengan una guía clara para la elaboración de sus textos. A continuación, los docentes de cada asignatura proporcionan los textos académicos que tienen directa relación con los contenidos vistos en clase. Estos serán utilizados para la construcción del ensayo académico. Posterior a la entrega de los textos comienza la escritura por parte del estudiante.

Con este andamiaje inicial, los estudiantes comienzan la fase de escritura, dando forma a un primer borrador. Entonces, se organizan tutorías voluntarias de pares para retroalimentar el texto borrador (ronda 1). Para coordinarlas, cada carrera cuenta con dos ayudantes que son parte del equipo de trabajo, quienes proporcionan un enlace de inscripción previa, con horarios predeterminados. Cada espacio de tutoría contempla 20 minutos aproximadamente. Durante estas tutorías, como se observa en la Figura 2, que pueden ser individuales o grupales, se discute el progreso del borrador junto con los ayudantes. Los tutores voluntarios proporcionan sugerencias

específicas para mejorar la estructura, el contenido y la claridad del texto, basándose en la rúbrica y en los textos asignados.

Una vez llegada la fecha estipulada, los estudiantes entregan sus textos borradores y cada profesor proporciona una doble retroalimentación individual. Cada borrador se evalúa detalladamente según los criterios de la rúbrica, asignando un nivel de desempeño por cada indicador y un puntaje final. Además, se ofrecen comentarios constructivos y específicos en cada área evaluada. Junto con ello, cada docente entrega las rúbricas y ensayos corregidos al equipo LEAFID.

Para complementar las retroalimentaciones individuales realizadas por los docentes, el equipo LEAFID lleva a cabo una retroalimentación colectiva por carrera. En esta sesión grupal, se abordan observaciones generales y errores frecuentes encontrados en los textos borradores. Se fomenta la participación de los estudiantes en la discusión de las mejoras sugeridas y se proporcionan ejemplos y estrategias para superar los desafíos comunes identificados. Luego, como se evidencia en la Figura 2, los estudiantes proceden a la reescritura del texto, considerando las retroalimentaciones recibidas. En este momento, se ofrecen nuevamente tutorías de pares voluntarias (ronda 2), con previa inscripción y con el fin de guiar el proceso de mejora de la escritura de su ensayo académico para llegar al texto final.

Por último, los estudiantes entregan el texto final y los docentes de cada asignatura realizan la corrección y retroalimentación de este texto. Los textos finales se evalúan utilizando la rúbrica y se proporcionan comentarios detallados sobre la calidad del trabajo y el progreso del estudiante. En esta fase, se discuten los puntos fuertes del texto y las áreas de mejora, ofreciendo una evaluación final sumativa que ayudará a los estudiantes en futuras tareas de escritura.

#### Principios y metodologías relevantes para evaluar programas de escritura en contextos educativos

Desde sus inicios, la evaluación de los programas de escritura provenientes del movimiento *Writing Across the Curriculum* (WAC) ha perseguido valorar esencialmente dos aspectos: uno referido a medir el desempeño de los estudiantes, y otro relacionado con el éxito del programa (Bazerman et al., 2016). En cuanto a la evaluación de las habilidades de escritura del estudiantado, se requería un nuevo sistema de evaluación, ya que se debía medir la calidad del escrito teniendo en cuenta el contexto de la disciplina. A finales de los 90, esta línea fue desarrollada por especialistas en escritura en colaboración con profesores de diferentes disciplinas de la Universidad Estatal de Carolina del Norte (Anson et al., 2003; Carter, 2002). Defendían la importancia de que fueran los profesores de cada disciplina quienes evaluaran los textos de los estudiantes para contribuir a la credibilidad dentro de la comunidad disciplinar. Si bien los profesionales de la escritura les ayudaban a hacer explícito su conocimiento en términos lingüísticos, eran los expertos en la materia disciplinar quienes definían los criterios en sus propias áreas. A partir de este interés, se creó el *Campus Writing and Speaking Program* (CWSP) en NC State, liderado por Deanna Dannels y Chris Anson, desde 1999. El CWSP fue creado con el objetivo de ayudar a los departamentos de la universidad a

centrarse en la comunicación escrita y oral por medio de la implementación de planes curriculares, la formación del profesorado y la evaluación de resultados. Esta evaluación de resultados se configuró por el profesorado de cada departamento con su estudiantado y currículo (Anson & Flash, 2021).

Por otro lado, la valoración de los programas WAC se manifestó en toda su complejidad, por la variedad de contextos subyacentes. De esta manera, se creó el modelo contextual (Selfe, 1997) para evaluar programas WAC, con un enfoque socio-constructivista. Este modelo pretende resaltar las necesidades que emergen de cada escenario particular con información sobre: el contexto previo, las opiniones de todos los participantes (estudiantes, familiares, profesores y directivos), los productos de escritura finales, las observaciones de cada acción y las entrevistas a estudiantes y profesores, y el desempeño alcanzado por los estudiantes en cada fase y en el final del proceso. En cuanto a las funciones de los docentes en la valoración de los programas, se han analizado diferentes aspectos. Se concibe que sus funciones pueden cambiar, o bien, que pueden asumir diferentes roles en el desarrollo del programa (Walvoord, 1997). Asimismo, se reconoce la importancia de una evaluación basada en la práctica reflexiva, tal y como los plantea Schön (1983). Esta tarea se recomienda, especialmente, tanto para la mejora del programa, como para el crecimiento profesional del docente.

Por último, tras la evaluación de todos los aspectos contextuales, se ha de realizar un informe para comunicar a los directivos las valoraciones del programa. Los aspectos que deben tenerse en cuenta son: los objetivos del programa para que el informe incluya el grado de alcance de los mismos, las recomendaciones y acciones futuras que resultan de las valoraciones de los participantes y de la evaluación de los textos obtenidos (Haswell & McLeod, 1997).

En cuanto al modelo destinado a enriquecer los departamentos, este fue demostrando su eficacia. Los investigadores de la Universidad Estatal de Carolina del Norte (Anson et al., 2003) que se interesaron por la colaboración entre programas de diferentes unidades académicas promovieron la necesidad de un enfoque continuo para integrar prácticas de escritura a lo largo del currículo.

### APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

Este estudio tiene como objetivo general determinar el impacto de la intervención didáctica y el acompañamiento del programa LEAFID en el desempeño escrito de los estudiantes, así como en la percepción de profesores y estudiantes sobre su pertinencia y efectividad. Para precisar el alcance de la investigación, se han definido los siguientes objetivos específicos: i) analizar la evolución del desempeño escrito de los estudiantes comparando la calidad del borrador y del texto final, tanto a nivel general como en cada una de las carreras y asignaturas participantes; ii) evaluar la percepción de profesores y estudiantes sobre la efectividad del programa de escritura académica en la mejora de las competencias escriturales; y iii) identificar fortalezas y áreas de mejora en la implementación del programa a partir del análisis de desempeño textual y las percepciones de los participantes.



Para ello, se sigue una metodología mixta. Por una parte, se asume un diseño cuantitativo, pues permite evaluar de manera auténtica, empírica y contextualizada el impacto del programa LEAFID en las habilidades de escritura académica de los estudiantes. Además, este estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño longitudinal ex-post (pre-test y post-test), ya que considera el paso del tiempo en las variaciones de los resultados. Como menciona Hernández-Sampieri (2018) “cuando se miden cambios de una variable en función del tiempo, en el diseño hay que tener en cuenta la duración del seguimiento y el espaciamiento de las mediciones” (p.144). Esta metodología implica la escritura del ensayo académico en dos momentos diferentes de la implementación: texto borrador (pre-test) y texto final (post-test). Esta estructura temporal permite no solo observar los efectos inmediatos del programa, sino también evaluar su impacto a lo largo del tiempo, proporcionando una visión más completa y precisa de cómo las habilidades de escritura de los estudiantes evolucionan en respuesta a las distintas intervenciones de retroalimentación.

En cuanto a la caracterización de la muestra, se contó con estudiantes de primer año provenientes de las tres carreras de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV):

#### Educación Básica (EBA)

- Número de estudiantes: 68.
- Asignaturas: Comprensión y Producción de Textos (EBA-285); Juego y Aprendizaje (EBA-442).

#### Educación Especial (EDE)

- Número de estudiantes: 78.
- Asignaturas: Diversidad y Necesidades de Apoyo (EDE-150); Neurociencias y Aprendizaje (EDE-153).

#### Educación Parvularia (EPA)

- Número de estudiantes: 40.
- Asignaturas: Taller de Integración Curricular II: Construcciones Sociales sobre la Infancia (EPA-1151); Currículum en Educación Parvularia (EPA-1149).

Para obtener una muestra homogénea y evitar variables distractoras a la hora de analizar los datos, se decidió que los estudiantes incluidos en el análisis serían aquellos que cursaron ambas asignaturas de su carrera y entregaron sus respectivos textos borradores y finales. En relación con lo anterior, tal como evidencia la Tabla 1, los estudiantes que ingresan a la muestra por carrera son EBA con 30 estudiantes, EDE con 45 estudiantes y, finalmente, EPA con 32 estudiantes, lo que da un total de 107 participantes.

**Tabla 1.** *Estudiantes que ingresan a la muestra por carrera*



Carrera	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Porcentaje	Porcentaje acumulado
(EBA)	30	30	28.04	28.04
(EDE)	45	75	42.05	70.09
(EPA)	32	107	29.91	100
Total	107		100	

De este modo, tal como se evidencia en la Tabla 2, considerando que cada estudiante participó del programa en dos asignaturas a la vez, la muestra final se traduce a 107 estudiantes, cada uno con un texto borrador y texto final en cada asignatura. Por lo tanto, el corpus se compone de 214 textos borradores y 214 textos finales, obteniendo 428 rúbricas para analizar.

**Tabla 2.** *Tamaño de la muestra final*

Asignatura	Texto Borrador	Texto Final	Texto borrador y texto final	Frecuencia acumulada	Porcentaje	Porcentaje acumulado
EBA-442	30	30	60	60	14.02	14.02
EBA-285	30	30	60	120	14.02	28.04
EDE-150	45	45	90	210	21.03	49.07
EDE-153	45	45	90	300	21.03	70.09
EPA-1151	32	32	64	364	14.95	85.05
EPA-1149	32	32	64	428	14.95	100
Total	214	214	428		100	

Para analizar los datos, se utilizaron las rúbricas de los textos borrador y final proporcionadas por los docentes de cada asignatura. Se consideraron los puntajes asociados a los niveles de desempeño, por entrega y por curso. La rúbrica se construyó en torno a tres dimensiones para valorar la calidad de la escritura académica:

- Macroestructura textual: evalúa la organización global del texto, la coherencia y cohesión entre las partes, así como la claridad en la exposición del propósito comunicativo.
- Dominio de conceptos disciplinares: valora el uso pertinente y riguroso de los contenidos teóricos propios de la asignatura, así como la capacidad para integrarlos en la argumentación del texto.

- c) Aspectos formales de la escritura: incluye la corrección gramatical, ortográfica y sintáctica, además del uso adecuado del registro académico y de las normas de citación requeridas.

En cuanto a los niveles de desempeño, se definieron cuatro niveles, organizados de forma progresiva en función del grado de logro respecto a los criterios establecidos:

- a) Preinicial: el texto presenta graves dificultades en estructura, contenidos y forma. Se requiere apoyo intensivo.
- b) En progreso: hay avances, pero persisten errores importantes. El estudiante está en proceso de adquirir las competencias.
- c) Estabilización: el texto es claro y mayoritariamente correcto, aunque con aspectos aún mejorables. El dominio es funcional.
- d) Consolidación: el texto es sólido, bien estructurado y preciso. El estudiante demuestra un dominio avanzado de la escritura académica.

Se empleó la prueba de rangos de Wilcoxon (Test de Wilcoxon) para comparar los puntajes de las versiones de texto borrador y texto final. Además, se calcularon las medias, desviaciones estándar, valores mínimos y máximos para cada texto y asignatura. Estos datos estadísticos descriptivos proporcionaron una visión general de la tendencia central y la dispersión de los puntajes, facilitando una comprensión más completa del rendimiento de los estudiantes.

El análisis es totalmente consistente con el paradigma y diseño metodológico utilizado. La elección de pruebas no paramétricas es adecuada dado que los datos no siguen una distribución normal, asegurando así la validez de los resultados obtenidos. Además, el uso de estadísticas descriptivas complementa el análisis al proporcionar una imagen clara y detallada de los puntajes de los estudiantes, permitiendo observar tanto las tendencias generales como las variaciones individuales dentro de cada asignatura. Este enfoque metodológico garantiza que el análisis sea riguroso y alineado con los objetivos del estudio.

Por otra parte, para abordar las percepciones de docentes y estudiantes acerca de cómo evalúan el programa y cuáles son sus sugerencias para la mejora de la implementación en próximas oportunidades, se ha realizado un diseño cualitativo e inductivo, lo que significa que busca explorar y comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes sin partir de hipótesis predefinidas. En este sentido, el estudio se adscribe a un paradigma interpretativo, siguiendo los planteamientos de Krause (1995), lo que implica que el análisis de los datos se orienta a la construcción de significados a partir de la interacción y las experiencias de los sujetos involucrados.

Para la recopilación de información, se llevaron a cabo dos grupos focales diferenciados: uno conformado por 6 docentes y otro por 5 estudiantes que participaron en el programa de escritura académica. Las sesiones fueron registradas y posteriormente transliteradas para garantizar la fidelidad de los discursos. A fin de examinar en profundidad los datos obtenidos, se aplicó un análisis temático, un método cualitativo ampliamente utilizado para identificar, analizar e interpretar patrones significativos dentro de un conjunto de datos (Braun & Clarke, 2006).

El proceso de análisis temático seguido en este estudio incluyó una fase de codificación de los datos de manera inductiva. Esto permitió que los temas emergieran del contenido de las discusiones sin una estructura predefinida. Para ello, se utilizó el *software* Atlas.ti, lo que facilitó la identificación de patrones recurrentes, la categorización de las respuestas y la extracción de conclusiones significativas en relación con la experiencia de los participantes en el programa.

## RESULTADOS

Los resultados, presentados a continuación, evidencian el impacto del programa LEAFID en el desarrollo de habilidades de escritura académica en estudiantes de primer año de tres carreras de pedagogía. Para esta evaluación, se consideraron los siguientes criterios: cantidad de estudiantes evaluados, media del desempeño, desviación estándar, y puntajes mínimo y máximo obtenidos en la rúbrica, los cuales delimitan el rango de los resultados obtenidos.

Estos criterios se aplican tanto a los textos borradores como a los textos finales, permitiendo observar las diferencias y mejoras entre ambas entregas, y comprobando si hubo un cambio en los niveles de desempeño que se alcanzaron según los puntajes de la rúbrica. Las comparaciones entre los puntajes del borrador y del texto final destacan el progreso en las habilidades de escritura de los estudiantes, reflejando el impacto del programa LEAFID y su dispositivo de retroalimentación implementado en este proceso.

De esta manera, en la Tabla 3 se observa una mejora en el desempeño escrito de los estudiantes. Se analizó una muestra de 214 textos borradores iniciales, cuyo puntaje promedio alcanzado fue de 23.6 puntos, correspondiente al nivel de desempeño *Estabilización*. En cuanto a los 214 textos finales, se obtuvo un puntaje promedio de 28.8 puntos, subiendo al nivel de desempeño *Consolidado*. La diferencia de 5 puntos entre los puntajes del borrador y el texto final, así como la movilización de un nivel de desempeño a otro, muestran una mejora en las habilidades de escritura académica de los estudiantes tras la intervención del programa LEAFID.

**Tabla 3.** *Desempeño a nivel general*

Variable	Obs	Media	Desviación estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Texto borrador	214	23.625	6.422	2	35

Texto final	214	28.842	5.203	9	36
Diferencias	214	5.217	4.843	-11	23

La Tabla 4 detalla el desempeño de 60 estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Básica. En los textos borradores el puntaje promedio fue de 22.4 puntos, siendo el mínimo obtenido de 9 puntos, y el máximo de 33 puntos. En el texto final, el promedio ascendió a 27.5 puntos, manteniéndose el puntaje mínimo, y elevándose el puntaje máximo a 35 puntos. En consecuencia, la carrera subió en promedio 5.1 puntos entre el texto borrador y el texto final, como se puede evidenciar en la media; sin embargo, este aumento no les significó un cambio en el nivel de desempeño, manteniéndose en el nivel *Estabilización*.

**Tabla 4.** *Desempeño carrera Educación Básica (EBA)*

Variable	Obs	Media	Desviación estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Texto borrador	60	22.367	6.661	9	33
Texto final	60	27.467	6.703	9	35
Diferencias	60	5.1	5.219	-11	23

La Tabla 5 presenta el desempeño de 90 estudiantes de primer año de Educación Especial. En el texto borrador, los puntajes oscilaron entre 2 y 35 puntos, mientras que, en el texto final, el puntaje mínimo fue de 16 puntos y el máximo de 36 puntos. Además, el promedio de desempeño mostró una mejora de 4.55 puntos, lo que indica un avance desde el nivel *Estabilización* al nivel *Consolidado*. Además, esta progresión se refleja en la disminución de la desviación estándar, lo que sugiere una menor dispersión en los puntajes y una mayor homogeneidad en el desempeño de los estudiantes.

**Tabla 5.** *Desempeño carrera Educación Especial (EDE)*

Variable	Obs	Media	Desviación estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Texto borrador	90	25.744	5.88	2	35
Texto final	90	30.294	4.983	16	36
Diferencias	90	4.55	4.318	-2	22

La Tabla 6 presenta los resultados de los estudiantes de primer año de la carrera de Educación Parvularia, destacando la evolución en el desempeño promedio. En los 64 textos borradores analizados, la media fue de aproximadamente

23 puntos, mientras que en los textos finales el promedio aumentó a 29 puntos, evidenciando una mejora en el nivel de desempeño, que pasó de *Estabilización* a *Consolidado*.

**Tabla 6.** *Desempeño carrera Educación Parvularia (EPA)*

Variable	Obs	Media	Desviación estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Texto borrador	64	22.765	6.727	12	35
Texto final	64	28.765	5.409	13	36
Diferencias	64	6	4.992	-1	19

Los resultados indican que la implementación del programa de escritura académica LEAFID ha tenido un impacto positivo y significativo en la mejora de las habilidades de escritura de los estudiantes de primer año en las tres carreras evaluadas. En promedio, las diferencias entre el texto borrador y el texto final fueron de 5.1, 4.55 y 6 puntos, respectivamente. Esto demuestra que, si bien todos los grupos se beneficiaron del programa, la magnitud del impacto varió entre las carreras. Como resultado, en dos de las tres carreras evaluadas (EDE y EPA) el puntaje promedio se elevó de 35 a 36, lo que corresponde al nivel máximo de desempeño posible.

67

A continuación, se presentan los resultados de las pruebas de hipótesis destinadas a determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los textos borrador y final, con el objetivo de evaluar el impacto del programa en el desempeño de los estudiantes en cada asignatura. Para este análisis, se aplicó el Test de Wilcoxon para muestras dependientes, también conocido como test SIGNRANK.

Como se muestra en la Tabla 7, el valor de  $\text{Prob} > |z|$  fue 0.000 en todas las asignaturas evaluadas, lo que indica diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del texto borrador y el texto final. Un valor de  $\text{Prob} > |z|$  menor a 0.05 sugiere que los cambios observados no son producto del azar, sino que reflejan un efecto positivo del programa LEAFID en el desarrollo escritural de los estudiantes.

En cuanto a las diferencias alcanzadas entre el texto borrador y el final, de un total de 214 textos analizados en las seis asignaturas, 187 mostraron una mejora en su puntaje, mientras que 11 presentaron una disminución y 16 mantuvieron la misma calificación. Estos resultados reflejan que el 87% de los textos evidenció una mejora en la calidad de escritura, lo que sugiere que los dispositivos implementados por el programa LEAFID contribuyeron significativamente en la competencia escritural de los estudiantes.

**Tabla 7.** *Test de Wilcoxon y prueba de hipótesis por asignatura*

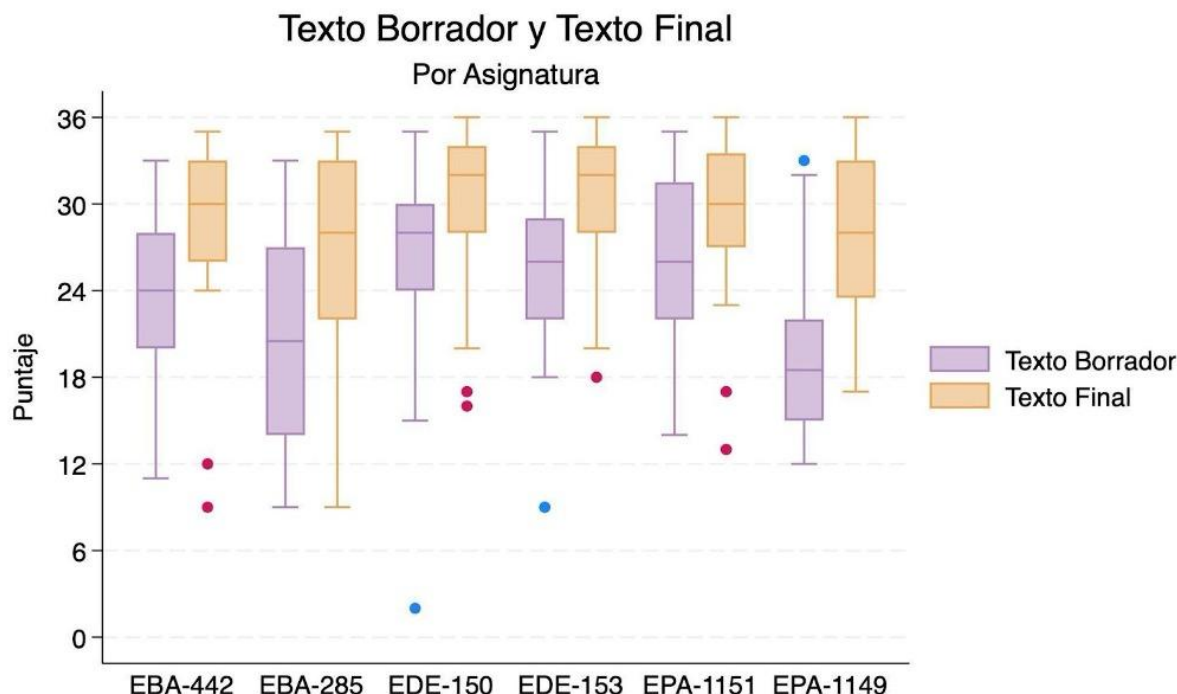
Asignatura	Obs	Positive	Negative	Zero	Prob	Interpretación Prob >  z
EBA-442	30	24	4	2	0.000	Estadísticamente significativo
EBA-285	30	27	0	3	0.000	Estadísticamente significativo
EDE-150	45	38	4	3	0.000	Estadísticamente significativo
EDE-153	45	41	2	2	0.000	Estadísticamente significativo
EPA-1151	32	28	1	3	0.000	Estadísticamente significativo
EPA-1149	32	29	0	3	0.000	Estadísticamente significativo
Total	214	187	11	16		

Finalmente, el Gráfico 1 muestra las diferencias en los puntajes obtenidos por los estudiantes entre sus textos borradores y finales, evidenciando las mejoras alcanzadas gracias al programa LEAFID en cada asignatura. En términos generales, se observa una tendencia clara de incremento en los puntajes finales en comparación con los borradores iniciales, lo que indica una mejora significativa en el desempeño escrito de los estudiantes. Además, los puntajes finales presentan una mayor consistencia y niveles superiores, lo que refleja avances en las competencias de escritura académica.

Esta evolución se traduce en la movilización de cinco asignaturas desde el nivel de desempeño *En Progreso* hasta el nivel *Consolidado*, lo que indica un avance significativo en la calidad de la escritura. Únicamente la asignatura EBA-285 se mantuvo en el nivel *En Progreso*. En las cinco asignaturas que lograron avanzar de nivel (EBA-442, EDE-150, EDE-153, EPA-1151 y EPA-1149), se observa un incremento en las medianas y en los cuartiles superiores de los puntajes, lo que indica que la mayoría de los estudiantes mejoró su rendimiento escrito.

Las mejoras no solo se reflejan en el aumento de los puntajes promedio, sino también en una menor dispersión de los puntajes finales, lo que sugiere una mayor homogeneidad en el desempeño de los estudiantes. Estos resultados indican que el programa LEAFID ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades de escritura académica, contribuyendo a un mejor rendimiento en la elaboración de textos.

**Gráfico 1.** Evolución del desempeño escrito por asignaturas



En coherencia con el modelo de evaluación contextual de WAC (Selfe, 1997) y con la propuesta de McLaren (2014), se abordan también las percepciones de las docentes participantes respecto al rol desempeñado en el acompañamiento de la escritura de los y las estudiantes. Al respecto, las académicas afirman que, si bien la actividad resulta pertinente y contribuye al desarrollo de habilidades académicas, en algunas asignaturas se produce una sobrecarga de tareas. Esta carga adicional genera dificultades para integrar de manera equilibrada el trabajo de escritura con el resto de los contenidos curriculares.

En este sentido, las docentes señalan que no siempre cuentan con el tiempo suficiente dentro del horario de clases para abordar la producción del ensayo de manera sistemática y guiada, lo que implica que el estudiantado deba trabajar estos aspectos de forma autónoma o en espacios extracurriculares. Asimismo, indican que la planificación de las asignaturas suele priorizar otros contenidos, lo que limita la posibilidad de incorporar prácticas de escritura con un acompañamiento adecuado. Esta situación se evidencia en el siguiente fragmento del grupo focal en (1):

- 1) “yo creo que es desde estar monitoreando esos procesos, de estar acompañando, entregar retroalimentaciones, pero siento que los espacios para trabajar sobre esto hay que buscarlos, no están, porque habla también en torno a la demanda que tenemos de ir respondiendo a la enseñanza de los contenidos en la asignatura. Entonces, sería fantástico que ocupáramos una sesión para definir el tema, por ejemplo”.

Las docentes señalan que la cantidad y complejidad de las actividades asignadas al estudiantado generan dificultades en la organización del trabajo académico, lo que, a su vez, repercute en retrasos en la entrega de las tareas. En consecuencia, consideran que, si bien el programa cumple con los criterios necesarios para ser aprobado, aún presenta aspectos susceptibles de mejora. Así se demuestra en (2) y en (3):

- 2) “yo creo que un aspecto importante de todo proyecto es la posibilidad de ir enfrentando nuevos desafíos y también tiene que ver con las distintas variables, o sea, los alumnos, la forma cómo se comportan, cómo enfrentan las distintas tareas no es un tema menor porque también ha ido cambiando. Entonces eso es un elemento. Otro elemento son las características de las asignaturas, lo que va pasando, cómo se van coordinando... este sentido práctico o de la factibilidad”.
- 3) “es bueno que esté dentro del segundo semestre porque está en el proceso inmersivo”.

Con respecto a las percepciones de los estudiantes, en términos generales, estas son positivas. Ante la pregunta por la valoración del programa en una escala de uno a cinco, siendo uno muy malo y cinco muy bueno, hay afirmaciones diversas que dan cuenta del tránsito por distintas emociones conforme avanzaron en el proceso de producción del ensayo. En las etapas iniciales de escritura sintieron que la actividad era un desafío. Sin embargo, al término del programa valoraron la instancia como un proceso de aprendizaje. En (4) y en (5) se puede apreciar este tránsito:

- 4) “Es que, como ahora en el final ya es como todo feliz, pero claro, como decía mi compañera, en el proceso hay más números. Pero digamos que está bien. Es un aporte”.
- 5) “Creo que si me hubieran hecho la misma pregunta antes, durante y ahora hubiera tenido 3 calificaciones muy diferentes”.

Al momento de preguntar por la nota que los estudiantes le pondrían al programa en una escala de uno a cinco, los estudiantes lo calificaron con nota cuatro. Entre los elementos que permitieron dar cuenta de estas valoraciones positivas se destacan la escritura como una herramienta epistémica, en tanto les permitió aprender más sobre los temas que abordaron en sus respectivos ensayos. Al respecto, indicaron que la tarea abordada los capacitó para actividades futuras de las mismas características, tal como se evidencia en (6) y en (7):

- 6) “pero pensando a futuro también, porque estamos en primer año y nos quedan todos los años extra aparte de la carrera y son conocimientos adquiridos desde el principio, que obviamente se tienen que perfeccionar a lo largo de la carrera, pero que te van a servir, o sea, siempre vas a tener que presentar un trabajo después vienen las prácticas o voy a tener que usar citas o vamos a tener que saber escribir puntuación, etcétera, etcétera”.
- 7) “Me ayudó mucho como en mis próximos ensayos que tenga que hacer, como mucho aprendizaje. A nivel personal siento que sí me costó más, sentí mucha frustración pero la idea del proyecto está muy buena”.



Otro aspecto relevante dentro de la valoración positiva que hacen los estudiantes del programa es su implementación desde el primer año. Los estudiantes indican que, pese a que es un reto, es positivo enfrentarlo en su primer año de formación, pues se verán enfrentadas a desarrollar habilidades de escritura en el futuro. Así se demuestra en (8):

- 8) “Siento que implementar el proyecto en primer año es un gran desafío, pero lo cual a nosotros como estudiantes, como que comillas nos obliga a desde ya desarrollar habilidades de escritura”.

En cuanto a las ayudas del programa, los participantes indicaron que el apoyo recibido por parte de tutores pares fue fundamental para resolver satisfactoriamente la tarea. Los estudiantes señalaron que los ayudantes del programa de escritura académica fueron fundamentales, pues sin ellos se habrían sentido desorientados, tal como se aprecia en los comentarios (9) y (10):

- 9) “fueron las ayudantes que estuvieron con nosotros. Quizás hubiéramos estado un poco más a la deriva”.
- 10) “También creo que es importante también la labor del ayudante que ayuda mucho”.

Incluso, se destaca la labor no solo logística de los ayudantes o tutores pares en el desarrollo del programa, sino también el apoyo emocional que brindaron a los estudiantes. Así se observa en (11)

- 11) “Por ejemplo, la XXXX me ayudó caleta [mucho] e incluso como en lo emocional me decía como “sí vamos, dale””.

En cuanto a los aspectos a mejorar, los estudiantes participantes en el grupo focal destacaron que se vio poca articulación entre las directrices del programa y la implementación de las profesoras de las asignaturas involucradas. Al respecto señalaron que en algunas ocasiones se advirtió que el programa funcionó como una iniciativa independiente de la organización que las asignaturas tuvieron. En este sentido, la calificación otorgada al programa es alta (nota cuatro en una escala de uno a cinco). Sin embargo, la puntuación que le asignan a su implementación es menor.

- 12) “Creo que lo que conversaron algunas compañeras: que hubiera como la conexión entre docentes, la parte como del proyecto, como que hubiera unión entre todas las partes de la retroalimentación para eso”.
- 13) “Sí, nada. Claro, no había como un compromiso de preguntar así, oh. ¿Cómo está y algo más que eso? Como que se integrara el ensayo como parte de la asignatura, no como programa externo, porque eso igual se nota como que estas son las clases y el ensayo aparte”.

## DISCUSIÓN

La evaluación cuantitativa de programas de escritura ha destacado la importancia de utilizar instrumentos válidos y fiables para medir el desempeño escrito de los estudiantes (Anson, 2006; McLaren, 2014; Flash, 2021). En el caso del programa LEAFID, este aspecto fue abordado mediante el diseño y validación de una rúbrica colaborativa, elaborada junto a docentes, especialistas y estudiantes. La rúbrica incluyó las categorías de claridad, relevancia y aplicabilidad, con coeficientes Kappa de 0.85, 0.90 y 0.87, respectivamente, lo que indica un alto nivel de fiabilidad.

Los resultados cuantitativos avalan la efectividad del programa y evidencian mejoras significativas en el desempeño escrito de los estudiantes. La comparación de puntajes entre los textos borradores y finales mostró un incremento en la media de los puntajes y una disminución de la desviación estándar, lo que sugiere mayor homogeneidad en los resultados. Además, el Test de Wilcoxon confirmó que estos cambios fueron estadísticamente significativos ( $Prob > |z| = 0.000$  en todas las asignaturas), lo que respalda que las mejoras observadas no fueron producto del azar, sino de la intervención del programa. Sin embargo, la significancia estadística debe complementarse con una evaluación cualitativa que dé cuenta de cómo los estudiantes aplican las estrategias de escritura en su desempeño académico.

En este sentido, los hallazgos del programa LEAFID dialogan con experiencias similares, como el caso del PROLEA-UFLO (Moyano & Giudice, 2016), un programa argentino que integra la enseñanza de la lectura y la escritura en el currículum universitario mediante un enfoque interdisciplinario y basado en géneros. A través de prácticas como la deconstrucción de textos modelo, el diseño conjunto y la edición colaborativa de borradores, este programa ha demostrado avances concretos en la calidad de la escritura de los y las estudiantes. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de implementar programas sostenidos y situados en las disciplinas, que permitan no solo evaluar el producto, sino también comprender los procesos de apropiación de las prácticas discursivas. Desde una perspectiva longitudinal, los hallazgos de esta investigación se alinean con los resultados obtenidos por Ávila Reyes et al. (2021) y se refuerza la noción de que el desarrollo de la escritura académica no es un proceso lineal ni automático, sino que requiere apoyos sistemáticos más allá de cursos aislados.

Por otro lado, el análisis cualitativo del programa LEAFID reveló discrepancias en las percepciones de docentes y estudiantes. Mientras los primeros expresaron dificultades en la integración curricular del programa debido a la sobrecarga de actividades y la falta de tiempo en el aula, los discentes valoraron su impacto en el desarrollo de habilidades académicas a largo plazo. Sin embargo, señalaron que la falta de articulación entre el acompañamiento de tutores pares y la labor de los profesores generó dificultades en la aplicación de lo aprendido. Esta fragmentación refuerza la idea de que la escritura aún es percibida como una actividad aislada, en lugar de una práctica integrada en la enseñanza disciplinar.

Además, la respuesta del estudiantado también evidenció alta dependencia y baja autodeterminación en relación con sus expectativas de acompañamiento, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias de autonomía y autoevaluación. A pesar de los desafíos en la implementación, los estudiantes reconocieron que el programa les

permitió enfrentar con mayor seguridad las exigencias académicas y profesionales futuras, lo que coincide con estudios previos sobre el rol epistémico de la escritura en la educación superior (Bazerman, 2009; Hyland, 2019).

## CONCLUSIONES

El programa LEAFID ha demostrado un impacto positivo y significativo en el desarrollo de las habilidades de escritura académica en estudiantes de primer año de tres carreras de pedagogía. Ello se ha evidenciado tanto en los resultados cuantitativos como en la percepción de los participantes.

Desde un enfoque cuantitativo, los hallazgos muestran mejoras significativas en el desempeño escrito tras la implementación del programa, reflejadas en el aumento de los puntajes promedio y la reducción de la dispersión de los resultados. Sin embargo, se identificaron casos en los que no hubo avances o incluso hubo una disminución en el desempeño, lo que indica la necesidad de analizar factores individuales y contextuales que podrían haber afectado la efectividad de la intervención.

Desde una perspectiva cualitativa, se observaron diferencias en la magnitud del impacto entre las carreras de Educación Básica, Educación Especial y Educación Parvularia, lo que sugiere que variables como carga académica, formación docente y estrategias pedagógicas influyeron en la apropiación del programa. Asimismo, se identificaron tensiones en la integración del programa en el currículo, particularmente en la coordinación entre tutores pares y docentes, lo que impactó la percepción de su efectividad.

Para fortalecer futuras implementaciones del programa, se recomienda reforzar la articulación entre el programa de escritura y las asignaturas del currículo, permitiendo que los docentes integren la enseñanza de la escritura en sus planificaciones. Estrategias como sesiones conjuntas de trabajo entre docentes y tutores, así como el establecimiento de lineamientos pedagógicos comunes podrían contribuir a una implementación más efectiva. Además, es fundamental considerar la carga académica de los estudiantes, evitando una sobrecarga que afecte su desempeño general.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la evaluación se centró exclusivamente en estudiantes de primer año, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros niveles de formación. Asimismo, la ausencia de un grupo de control limita la fuerza de la validez interna para atribuir los efectos observados únicamente al programa. De igual modo, los resultados evidencian mejoras en el desempeño específico del género ensayo; sin embargo, ello no permite afirmar que el conjunto del programa haya sido evaluado en su totalidad.

En consecuencia, se sugiere la realización de estudios longitudinales que permitan examinar la evolución de las competencias escriturales a lo largo de la trayectoria formativa, así como la incorporación del análisis de variables contextuales que puedan incidir en la efectividad de la intervención. Considerar estos aspectos contribuirá a optimizar el programa LEAFID y a ampliar su potencial de impacto en diversos contextos educativos.

## REFERENCIAS

- Anson, C., Carter, M., Dannels, D. P., & Rust, J. (2003). Mutual Support: CAC Programs and Institutional Improvement in Undergraduate Education. *Language and Learning Across the Disciplines*, 6, 25–37. <https://doi.org/10.37514/LLD-J.2003.6.3.06>
- Anson, C. M. (2006). Assessing writing in cross-curricular programs: Determining the locus of activity. *Assessing Writing*, 11(2), 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2006.07.001>
- Anson, C. M., & Flash, P. (2021). *Writing-enriched curricula: models of faculty-driven and departmental transformation*. Perspectives on Writing.
- Ávila Reyes, N., Figueroa, 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>
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (143-144), 127–138. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1419>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Paradigma*, 41, 222–250. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p222-250.id875>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355–381.
- Carter, M. (2002). A process for establishing outcomes-based assessment plans for writing and speaking in the disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines*, 6, 4–29. <https://doi.org/10.37514/LLD-J.2003.6.1.02>

- Castro, E., Venegas, R., Puma, G., & Cuba, S. (2021). Propuesta de un modelo retórico-discursivo del género ensayo argumentativo. *Nueva revista del pacífico*, (75), 128–157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200128>.
- Chaisiri, T. (2010). Implementing a genre pedagogy to the teaching of writing in a university context in Thailand. *Language Education in Asia*, 1, 181–199.
- Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219–254. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871)
- Errázuriz, M. C. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y habla*, (23), 224–242.
- Flash, P. (2021). Writing-enriched curriculum: A model for making and sustaining change. En C. Anson, & P. Flash (Eds.). *Writing-enriched curriculum: Models of faculty-driven and departmental transformation* (pp. 17–44). The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2021.1299.2.01>
- Figueroa, B., & Aillon, M. (2018). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 79–91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100005>
- Haswell, R., & McLeod, S. (1997). WAC assessment and internal audiences: A dialogue. En K. B. Yancey & B. Huot (Eds.). *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices* (pp. 217–236). Ablex.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. The Michigan University Press.
- Hyland, K. (2019). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Jarpa Azagra, M. J., González Lillo, E., Avendaño San Martín, C., & Mateo-Girona, M. T. (2024). LEAFID: programa piloto de escritura académica en Formación Inicial Docente en una universidad chilena. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 11(21), 282–306.

- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 1-22. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv\\_cualitat\\_krause.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf)
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 383–412.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to write. Reading to learn*. Equinox.
- McLaren, I. A. (2014). Contexts of engagement: Towards developing a model for implementing and evaluating a writing across the curriculum programme in the sciences. *Assessing Writing*, 22, 18–32. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2014.03.005>
- Meza, P. (2021). Problemas de escritura identificados en la producción de ensayos de estudiantes de tres carreras de Pedagogía. *Cuadernos CIMEAC*, 11(3), 85–105. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v11i3.5979>
- Ministerio de Educación. (2023). *Informe Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2023*. <https://2023.diagnosticafid.cl/back/>
- Ministerio de Educación. (2024). *Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica. Formación Inicial Docente*. <https://futurodocente.cl/>
- Moyano, E. I., & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33–59. <https://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/243>
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13–23). Universidad Nacional de Quilmes.
- Orellana, R. I., & Arias, C. G. (Eds.). (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: leer y escribir para aprender*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

- Ossa, C., & Willatt, C. (2023). Uso de Inteligencia Artificial Generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de Formación Inicial Docente. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1–16. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2412>
- Quiroga Lobos, M. (2024). Oportunidades de Inclusión Educativa en tiempos de Reforma. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1067>
- Rayas Rojas, L.T., & Méndez Puga, A. M. (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación educativa*, 17(75), 123–147.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., Föster, C., & Donoso, F. (2023). La Evaluación Nacional Diagnóstica (END): percepciones y consideraciones para la Formación Inicial Docente desde estudiantes y directores de carreras. *Revista Calidad en la Educación*, 59. <https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1410>
- Sánchez, V., & Montes, S. (2017). El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes. En L. Natale (Ed.), *Alfabetización Académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Tomo I. Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Selfe, C. (1997). Contextual evaluation in WAC programs. En K. B. Yancey, & B. Huot (Eds.). *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices*. (pp. 51–68). Ablex.
- Valdés-Léon, G., González Riffo, J., & Molina Olivares, M. (2022). Competencia comunicativa en educación superior: hacia una evaluación diagnóstica integral. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 106–119. <https://doi.org/10.15443/RL3207>
- Venegas, R., Núñez, M. T., Zamora, S., & Santana, A. (2015). *Escribir desde la Pedagogía del Género. Guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Walvoord, B. (1997). From conduit to consumer: The role of WAC faculty in WAC assessment. En K. B. Yancey, & B. Huot (Eds.). *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices* (pp. 15–36). Ablex Pub. Corp.

Zunino, C., & Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En L. Natale (Coord.) *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp.61–77). Colección Textos Básicos.

### CONFLICTO DE INTERÉS

Se informa que una de las autoras de este trabajo participó en el diseño y en la implementación del programa LEAFID en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sin embargo, para mitigar el potencial conflicto de interés que esta participación podría constituir, la evaluación se llevó a cabo utilizando instrumentos validados y procedimientos estandarizados de análisis cualitativo y cuantitativo. De esta manera, los datos fueron revisados por las autoras de la investigación que no desempeñaron funciones docentes en los cursos evaluados para garantizar la objetividad y validez de los resultados presentados.

### AGRADECIMIENTOS

A las jefas de carrera de Educación Básica, Educación Especial y Educación Parvularia y a los profesores de las asignaturas que participan en el programa de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, por su generosa colaboración.

A los ayudantes de investigación Cristóbal Olivares, Javiera Seguel, Catalina Court y Pascual Hörmannnd de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV.

### FINANCIAMIENTO

Proyecto DI Regular 039.458/2024.Vicerrectoria de Investigación, Creación e Innovación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Proyecto Financiado por ANID-Chile Fondecyt Regular 1250379.

### SOBRE LAS AUTORAS:

Marcela Jarpa Azagra: Doctora en Lingüística (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magister en Lingüística Aplicada (Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación) Postdoctorado en Escritura Académica (Universitat Pompeu Fabra). Investigadora Responsable Proyecto Fondecyt Regular 1250379. Directora de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Emmy González Lillo. Doctora en Traducción y Ciencias del Lenguaje (Universidad Pompeu Fabra), Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad de Barcelona), Profesora de Castellano y Comunicación y Licenciada en Educación (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Profesora asistente en el Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad de O'Higgins).

M. Teresa Mateo Girona. Doctora en Educación (UCM), Filóloga Hispánica (UM) y Filóloga Inglesa (UCM). Profesora a tiempo completo en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física (Facultad de Educación, UCM). Directora del grupo de investigación Didactext. Investigadora principal del Proyecto I +D Tecnología y Formación pro Máster (TFproM).



### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Jarpa, M. A., González, E. L., & Mateo-Girona, M. T. (2025). Impacto del programa LEAFID en la escritura académica de futuros profesores: Desempeños y percepciones. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 55–79. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.04>



# MOTIVACIÓN Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES MULTILINGÜES DE SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD: UNA REVISIÓN DE ALCANCE

MOTIVATION AND WRITING AMONG MULTILINGUAL HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS: A SCOPING REVIEW

Alejandra Donoso | Linnaeus University | [alejandra.donoso@lnu.se](mailto:alejandra.donoso@lnu.se) \*

Rakel Österberg | Stockholm University | [rakel.osterberg@su.se](mailto:rakel.osterberg@su.se)

Enrique Sologuren | Universidad de los Andes | [esologuren@uandes.cl](mailto:esologuren@uandes.cl)

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.05>

Recibido: 10-03-2025 | Aceptado: 11-06-2025

**RESUMEN:** La presente revisión de alcance explora la motivación y la escritura en educación secundaria y superior en estudiantes multilingües, definidos como aquellos usuarios o aprendices de tres o más lenguas. Consecuentemente, se plantean tres objetivos: 1) identificar aquellos estudios desarrollados en el área, 2) describir sus aproximaciones teóricas y metodológicas y 3) sintetizar sus principales resultados. Mediante una búsqueda sistemática de bibliografía, 22 publicaciones fueron identificadas y evaluadas siguiendo criterios de inclusión específicos y codificando los siguientes datos: población multilingüe y contexto educativo estudiados, aproximaciones teóricas con foco en la motivación, diseño metodológico y principales hallazgos. Tras el cribado y análisis del corpus, se constatan vacíos metodológicos y teóricos, así como la escasez de estudios enfocados en la conexión entre motivación y escritura multilingüe. Se desprende, igualmente, la necesidad de ahondar en aquellos aspectos afectivos, emocionales y contextuales que puedan estar relacionados con el desarrollo de la escritura.

**PALABRAS CLAVE:** Motivación, escritura, multilingüismo.

**ABSTRACT:** This scoping review explores motivation and writing in secondary and higher education in multilingual students, defined as users or learners of three or more languages. Consequently, three objectives are proposed: 1) to identify the studies developed in this area, 2) to describe their theoretical and methodological approaches, and 3)

\* Correspondencia a: Alejandra Donoso. Linnéuniversitetet (Linnaeus University) Universitetsplatsen 1, 352 52 Växjö Sverige (Sweden).

to synthesize their main results. Through a systematic literature search, 22 publications were identified and evaluated following specific inclusion criteria and coding the following data: multilingual population and educational context studied, theoretical approaches focusing on motivation, methodological design and main findings. After screening and analyzing the corpus, methodological and theoretical gaps and the scarcity of studies focused on the connection between motivation and multilingual writing were found. There is also a need to delve deeper into the affective, emotional and contextual aspects that may be intertwined with the development of writing.

**KEYWORDS:** Motivation, writing, multilingualism.

**RESUMO:** Esta revisão de escopo explora a motivação e a escrita de aprendizes multilingues no ensino secundário e superior, definidos como utilizadores ou aprendizes de três ou mais línguas. Consequentemente, são definidos três objetivos: 1) identificar os estudos desenvolvidos nesta área, 2) descrever as suas abordagens teóricas e metodológicas e 3) sintetizar as suas principais conclusões. Através de uma pesquisa bibliográfica sistemática, foram identificadas e avaliadas 22 publicações, seguindo critérios de inclusão específicos e codificando os seguintes dados: população multilingue e contexto educativo estudados, abordagens teóricas com enfoque na motivação, concepção metodológica e principais conclusões. Após a triagem e análise do corpus, foram detectadas lacunas metodológicas e teóricas e a escassez de estudos centrados na relação entre motivação e escrita multilingue. É também necessário aprofundar os aspectos afetivos, emocionais e contextuais que podem estar envolvidos no desenvolvimento da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Motivação, escrita, multilinguismo.

## INTRODUCCIÓN

La presente revisión de alcance explora la motivación y la escritura en educación secundaria y superior en estudiantes multilingües, definidos como aquellos usuarios o aprendices de tres o más lenguas. Hasta ahora, gran parte de los estudios sobre 'escritura y motivación' dentro del ámbito académico han estado enfocados en la adquisición/enseñanza de segundas lenguas (L2)/lenguas extranjeras (LE).

Antes de plantear nuestros objetivos de investigación, resulta necesario definir qué entenderemos por motivación y por hablante multilingüe. La motivación consiste en las elecciones, la intensidad del esfuerzo invertido en alcanzar un objetivo y la persistencia para conseguirlo (Dörnyei & Ryan, 2015). Evidentemente, estas metas y expectativas individuales están vinculadas a respuestas volitivas y afectivas a demandas, actitudes y expectativas de la sociedad circundante. Así, la motivación puede ser entendida como un constructo multifacético en el que se interrelacionan diversos factores, tales como las emociones, las necesidades, las creencias, los valores, los deseos y las metas (Camacho et al., 2021, p. 214). No resulta extraño sostener entonces que la motivación opera como un filtro a través del cual una persona puede superar los retos presentes en la sociedad, así como en los entornos educativos, cuando

la meta está puesta en el aprendizaje de idiomas. Como tal, la motivación puede considerarse un eslabón perdido a la hora de explicar cómo un individuo se interrelaciona con la sociedad, cuestión que puede resultar particularmente compleja al abordar las relaciones entre los individuos multilingües y su entorno social, especialmente cuando estos son el blanco de injusticias basadas en la desvalorización de la diversidad humana (Ortega, 2019).

El multilingüismo, concepto ampliamente debatido y para el que existen una serie de definiciones, puede referirse tanto al uso de varias lenguas por un mismo individuo como al uso de varias lenguas a nivel social (Cenoz, 2013, p. 4). Quiénes son aquellos que pueden ser catalogados como multilingües es, igualmente, una cuestión difícil de establecer, y que dependerá del criterio que usemos para definirlo. Así, una persona puede ser catalogada como multilingüe en base a la cantidad de lenguas que conoce (sin importar su nivel de dominio de estas lenguas) o tomando en consideración el nivel de frecuencia y los ámbitos en que las utiliza. Dada esta disparidad conceptual podríamos concluir que, de acuerdo con el prisma con que se mire, no todos los hablantes multilingües presentan el mismo tipo de multilingüismo. En la presente investigación, y con el fin de abarcar ámbitos que vayan más allá del exclusivamente centrado en quienes aprenden una lengua en entornos formales de enseñanza (aprendices de L2/LE), definimos al hablante multilingüe como aquel que utiliza tres o más lenguas a diario, ya sea en casa, en la escuela y/o en la sociedad en general.

Dentro del ámbito de la adquisición de L2/ LE, diversos estudios han demostrado la importancia que la motivación reviste para el logro de aprendizaje (Al-Hoorie, 2018; Dörnyei & Ushioda, 2009). En cuanto a la motivación específica para desarrollar la escritura, investigaciones previas con foco en la motivación (Fathi et al., 2024; Kormos, 2012; Wilby, 2020) destacan asimismo su rol para el desarrollo de habilidades escriturales en una L2. Sin embargo, poco sabemos sobre cómo la motivación interactúa con la escritura en hablantes multilingües, particularmente cuando se contempla la interrelación de las lenguas que componen el repertorio completo de este tipo de hablantes. Existen, no obstante, estudios anteriores enfocados en cómo el repertorio lingüístico de estudiantes multilingües de nivel de secundaria interactúa en actividades de escritura. Sin embargo, estas investigaciones no problematizan el rol de la motivación (ver, por ejemplo, Schnoor & Usanova, 2023). El principal aporte de estos estudios radica en haber constatado el rol de las destrezas de escritura de cada lengua, apuntando a que estas pueden ser usadas por el estudiante al desarrollar su escritura en diversas lenguas (Schnoor & Usanova, 2023). A partir de estos aportes, surge naturalmente la necesidad de comprender cómo la escritura en hablantes multilingües es mediada por la voluntad y las acciones que estos estudiantes ejercen al escribir en contextos superiores de enseñanza.

Cómo avanzar dentro de esta línea de investigación es una cuestión que nos proponemos dilucidar a partir de una revisión de alcance de la literatura publicada entre los años 1996 y 2025. Se desprenden así los siguientes objetivos: 1) identificar aquellos estudios desarrollados en el ámbito de la motivación y la escritura en estudiantes multilingües, 2) describir sus aproximaciones teóricas y metodológicas, y 3) dar cuenta de sus principales hallazgos. Nos proponemos, además, identificar y discutir posibles vacíos de investigación, ateniéndonos de esta forma a uno de los

objetivos centrales de este tipo de revisiones (Munn et al., 2018). A partir de estos objetivos, y basándonos en los estudios identificados, se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿De qué manera se aborda teóricamente la relación entre motivación y escritura en estudiantes multilingües de secundaria y/o universidad?
- b) ¿De que forma se ha abordado metodológicamente la relación entre motivación y escritura en estudiantes multilingües de secundaria y/o universidad?

### ANTECEDENTES TEÓRICOS SOBRE MOTIVACIÓN Y ESCRITURA

Dentro del ámbito de la adquisición/aprendizaje de L2/LE, constructos provenientes de diversas teorías han venido aplicándose al investigar los nexos entre motivación y escritura. Esta plétora de constructos y formas de abordar la escritura y la motivación resulta natural si tomamos en cuenta la diversidad de factores —ya sea cognitivos, contextuales, afectivos, culturales, etc.—, que pueden influir en el nivel de compromiso y esfuerzo que los aprendices de una lengua movilizan al escribir y desarrollar sus habilidades de escritura (Collins et al., 2024).

Algunos autores proponen, a partir de Gardner (1985) y su teoría motivacional socioeducativa (motivación integrativa, instrumental y motivo integrativo), la inclusión de la dimensión ideacional del usuario/aprendiz de una L2/LE, es decir, la forma en que este se ve a sí mismo como hablante de una lengua meta. Adhiriendo a este campo, sus exponentes incluyen conceptos provenientes del *sistema motivacional del yo en L2/L2MSS* (Dörnyei, 2009), teoría que plantea la visualización imaginaria de un conocimiento deseado que beneficia la motivación. Esta visualización se basa en la observación de una distancia entre el *yo actual* y un *yo ideal*, distancia que puede ser superada mediante el aprendizaje. Estudios desarrollados al alero de estas teorías son, por ejemplo, los de Wang y Fisher (2023) y Zhao et al. (2023), cuyos resultados apuntan a que una visualización fuerte del *yo ideal* en la L2 estaría relacionada de forma positiva con el alcance y desarrollo de la escritura en una L2/LE.

Otros conceptos fuertemente emparentados con el L2MSS, pero cuya entrada al campo de la adquisición de L2/LE es de data aún reciente, provienen de la psicología positiva (MacIntyre & Gregersen, 2012). Al igual que el concepto del *yo ideal*, estos constructos —tales como el concepto de *grit* o el de *hope*—, suponen anhelar, insistir y no decaer en el cumplimiento de una meta. Estudios empíricos dentro de esta área son, por ejemplo, los de Teimouri et al. (2022) y Fathi et al. (2024), cuyos hallazgos evidencian que un alto nivel de *grit*, es decir, fuertes niveles de pasión y perseverancia experimentadas a la hora de escribir, son importantes para la obtención de resultados favorables en la escritura.

A los conceptos antes mencionados se suma la teoría de la autorregulación (Deci & Ryan, 1985), teoría macro que explica la motivación detrás de la conducta humana y en qué grado la motivación es internalizada y regulada por la persona. Respecto a la motivación para escribir se aplica el concepto del ‘aprendizaje autorregulado’ (*self-regulated learning*) (Zimmerman & Risemberg, 1997). Este último implica estrategias iniciadas y aplicadas por el individuo para

desarrollar su escritura (ver Camacho et al., 2021). No solo el aprendizaje autorregulado es necesario (Teng et al., 2018, p. 915), sino también la así llamada ‘autoeficacia’ (*self-efficacy*), que representaría la fe en la propia capacidad de aprender y desarrollarse (Bandura, 1986). El punto de partida del concepto de autoeficacia se encuentra en la teoría sociocognitiva de Bandura (1986). Investigaciones anteriores que ponen en evidencia la importancia de la autoeficacia para la escritura son las de Pajares (2003) para el ámbito de la L1, y la de Teng et al. (2018) para la escritura en L2.

Paralelamente, y entrelazados con las dimensiones anteriores, encontramos una serie de conceptos difícilmente trazables dentro del vasto panorama de teorías que abordan la motivación para escribir. Ejemplos de este tipo de conceptos serían el de ‘compromiso’/*engagement* (Fredricks et al., 2004), el que en sí mismo puede ser multifactorial y estar relacionado tanto con el comportamiento, como con lo afectivo y lo cognitivo; el de ‘creencias acerca de la escritura’ (MacArthur et al., 2016), fácilmente relacionable con aspectos tales como las actitudes, las expectativas del estudiante, así como con sus experiencias previas de aprendizaje; y el concepto de ‘logro de objetivos’, que alude a las razones contextuales por las que un individuo se aboca a una tarea, y que podrían estar enfocadas en la maestría o en el proceso mismo de escribir (ver Collins et al., 2024).

En suma, el nexo entre motivación y escritura en L2/LE ha venido siendo abordado desde varios ángulos, dentro de los cuales destacan, en orden no jerárquico, el de la motivación integrativa/instrumental y el de la visualización del yo en una L2 (área a la que denominamos ‘dimensión ideacional’); el ángulo de la autoeficacia y la autorregulación del comportamiento (‘dimensión conductual y cognitiva’); y el ángulo de los afectos/ emociones (‘dimensión afectivo/emocional’). A estos ángulos se suman aquellas aproximaciones cuya naturaleza resulta difícilmente catalogable dentro de las dimensiones anteriormente expuestas. No está de sobra admitir que los conceptos y dimensiones hasta aquí descritos se nutren entre sí y que los límites entre unos y otros pueden resultar difusos (ver Camacho et al., 2021).

### PROCEDIMIENTO DE BÚSQUEDA E IDENTIFICACIÓN DEL CORPUS

Dada la amplia gama de aproximaciones teóricas que se han venido usando para investigar la motivación y la escritura, las cadenas de búsqueda (*search strings*) empleadas en esta revisión de alcance están basadas en diversos conceptos, tanto para captar los estudios con foco en la motivación como aquellos que puedan haberse publicado en relación con poblaciones multilingües (ver cadenas de búsqueda en el Apéndice 1).

La revisión de alcance se llevó a cabo en las siguientes bases de datos: Eric, LLBA, MLA, Web of Science y Scopus. Las publicaciones identificadas en una primera fase de búsqueda (con fecha de término el 27 de junio de 2024), fueron en total 7451 artículos de investigación (todos ellos evaluados por sistema de pares ciegos). Siguiendo las directrices de Prisma para revisiones sistemáticas/revisiones de alcance (Tricco et al., 2018), estos artículos fueron luego sometidos a eliminación de duplicados en *EndNote*, descartándose 1049 publicaciones. Posteriormente, los resúmenes de los 6402 artículos restantes se sometieron a cribado y selección/exclusión de acuerdo con criterios de

inclusión utilizando una herramienta de cribado (*Rayyan*). De acuerdo a estos criterios, para ser incluidos, los artículos debían ser de carácter empírico, estar escritos en inglés o una lengua romance y versar sobre la relación entre escritura y motivación en estudiantes multilingües de enseñanza secundaria y/o superior. De esta forma, fueron excluidas todas aquellas publicaciones en que no pudo distinguirse con claridad la conexión entre los cuatro bloques temáticos centrales, es decir, entre escritura, motivación, multilingüismo y nivel de enseñanza (secundaria y/o superior). Excluidas quedaron entonces aquellas publicaciones cuyo tema central no fuera el antes mencionado (*off-topic*). Tras la discusión de aquellos resúmenes que en un principio resultaron dudosos, se obtuvo, finalmente, un total de 29 artículos (ver Apéndice 2, Diagrama de flujo).

Las 29 publicaciones obtenidas en la fase de identificación fueron luego rastreadas con el objeto de ser leídas en su totalidad. Posteriormente, 3 artículos fueron descartados por no haber sido encontrados como publicaciones completas y 11 fueron excluidos debido a que no se encontraban alineados con nuestros criterios de inclusión. Así, en junio de 2024, un total de 15 publicaciones, todas ellas en inglés, fueron consideradas en la conformación del corpus definitivo de análisis. A estas se les añadió un nuevo set de publicaciones, compuesto por 7 artículos de investigación (6 en inglés, 1 en español), obtenido tras la actualización de la búsqueda en febrero de 2025. La actualización se llevó a cabo siguiendo las recomendaciones de la Universidad de Australia del Sur (2016), de manera tal que se pudo encontrar y añadir al corpus aquellas publicaciones registradas entre junio de 2024 y febrero de 2025.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación, se presenta en detalle el corpus tras una codificación de los siguientes datos: distribución geográfica de las publicaciones; población multilingüe y contexto educativo estudiados; y aproximaciones teóricas con foco en la motivación, diseño metodológico y resultados de investigación. Estos datos son presentados con el fin ulterior de hacer un trazado de las similitudes y características de los estudios encontrados en cuanto a cómo abordan teórica y metodológicamente la relación entre motivación y escritura en estudiantes multilingües de secundaria y/o universidad.

### Distribución geográfica de las publicaciones que conforman el corpus

El corpus definitivo está compuesto por 22 artículos de investigación. Se trata de 8 artículos provenientes de EE.UU. (Abdi Tabari & Hui, 2024; Cavazos, 2019; Collins et al., 2024; Jee, 2016; Pierson, 2014; Tecedor, 2024; Torres et al., 2020 y Vorobel & Deoksoon, 2011), 3 de China (Liang et al., 2024; Zhang et al., 2020; Zhang & Xu, 2022), 1 de Australia (Xu & Moloney, 2014), 1 de Israel (Haim, 2014), 1 de Francia (Calafato & Simmonds, 2023), 1 de Malasia (Kärschner-Ober, 2012), 2 de Noruega (Calafato, 2023 y 2025), 1 ubicado en la provincia de Afrin en la frontera entre Siria y Turquía (Hajar, 2024); 2 de Suecia (Österberg et al., 2022 y Sologuren et al., 2024), 1 artículo proveniente de Turquía (Rathert & Cabaroğlu, 2020) y, finalmente, 1 de origen mexicano (Sandoval-Cruz et al., 2025). Resulta notable que 7 de las publicaciones identificadas hayan sido escritas durante la década anterior, y que las 15 restantes corresponden a artículos publicados dentro de la presente década. En otras palabras, la investigación enfocada en la motivación y la escritura en estudiantes multilingües es de fecha reciente.

### Población multilingüe y contextos educativos estudiados

Primeramente, se destaca que, de los entornos educativos estudiados, 16 publicaciones están enfocadas en la educación terciaria. Dos de estas investigan, particularmente, la motivación y la escritura en estudiantes internacionales (Collins et al., 2024 y Vorobel et al. 2012). El resto de los artículos cubre la enseñanza secundaria reglada (Calafato, 2023 y Haim, 2014), contextos de educación libre para adultos (Pierson, 2014), y entornos de clases particulares (*private tutoring*), ya sea en grupos o a nivel individual (Hajar, 2014). En cuanto a las poblaciones multilingües abordadas, 10 publicaciones las estudian en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. El resto de las publicaciones explora la escritura multilingüe en estudiantes de lenguas de herencia (LH) y contextos en que se aprenden varias lenguas simultáneamente.

### Aproximaciones teóricas con foco en la motivación, diseño metodológico y resultados

En relación con las aproximaciones teóricas empleadas para estudiar la motivación de los estudiantes, es posible agrupar estos artículos en las dimensiones teóricas esbozadas en el apartado sobre motivación y escritura. Estas dimensiones son la ideacional (L2MSS), la conductual y cognitiva (autoeficacia y otros conceptos), y la afectivo/emocional (*grit*, ansiedad, etc.). Estas dimensiones sirven a continuación como un trasfondo a partir del cual organizar las publicaciones encontradas, y a estas se agrega un cuarto bloque, al que hemos denominado ‘otras dimensiones’.

### Dimensión ideacional

Entre los artículos seleccionados hay 3 estudios que se enfocan en la teoría de la motivación instrumental e integradora, según la teoría socioeducativa de Gardner (1985), que sirvió de punto de partida al L2MSS. Estos son los estudios de Haim (2014), Xu y Moloney (2014) y Zhang et al. (2020). Paralelamente, hallamos 3 publicaciones cuyo punto de partida teórico es el sistema motivacional del *yo en L2* de Dörnyei (2009).

Comenzando con el primero de los estudios antes mencionados (Haim, 2014), este se enfoca en los factores decisivos, como por ejemplo demográficos, lingüísticos y psicosociales, que afectan el desarrollo de una proficiencia académica en 274 ruso hablantes estudiantes del instituto con hebreo como L2 e inglés como L3. La proficiencia académica se examinó tras una tarea de escritura; los otros factores fueron examinados mediante un cuestionario. El resultado indica que las habilidades escriturales en la primera lengua afectan la escritura en la L2 y L3; y que los factores detrás de la proficiencia académica en varias lenguas forman una red compleja en los estudiantes multilingües. Según el autor es importante tomar en consideración estos diversos factores para crear condiciones benévolas de aprendizaje. Asimismo, el estudio enfatiza la necesidad de no aplicar grupos de control monolingües, y sobre todo estudiar las condiciones específicas que enmarcan el desarrollo de proficiencia académica en una situación lingüística de diversidad.

El segundo, Xu y Moloney (2014), es un estudio sobre 44 hablantes de herencia chinos de nivel universitario en Australia. Sigue un método mixto con un cuestionario y entrevistas en grupos. La justificación del estudio es que muchos hablantes de herencia chinos tienen problemas para completar los programas universitarios. Muchos se



identifican como hablantes de inglés. Tradicionalmente, los cursos de chino HL en Australia implican un enfoque en la literacidad escrita a pesar de que los estudiantes muchas veces reclaman más uso de la lengua auténtica en clases. Los resultados indican una motivación instrumental combinada con una mirada hacia atrás, hacia el origen y la herencia, y también con un futuro yo hablante de herencia (*a heritage language future self*) que conduce a más estudios.

El tercero y último corresponde al estudio de Zhang et al. (2020), quienes investigaron la motivación para adquirir una L3 en 335 estudiantes universitarios. La escritura forma parte de las medidas de proficiencia en las L3. Tras la aplicación del modelo socioeducativo de Gardner (1985), el resultado muestra que la motivación integrativa e instrumental tienen importancia para la adquisición de una proficiencia en LE, mediada por el constructo del disfrute de una lengua extranjera (*Foreign Language Enjoyment*).

En cuanto a la aplicación del sistema motivacional del *yo en L2*, correspondiente a una perspectiva socio-dinámica, los 3 estudios en que se aborda esta teoría corresponden a los de Österberg et al. (2022), Sologuren et al. (2024) y el de Hajar (2024).

Österberg et al. (2022) y Sologuren et al. (2024) comparten un corpus compuesto por narraciones escritas autobiográficas. En su análisis cualitativo se ha aplicado la teoría del L2MSS al desarrollo de la multiliteracidad, con un interés particular en la experiencia de aprendizaje en L2 (EAL2). Este último concepto se amplió a las experiencias fuera del aula y anteriores en la vida, lo que se mostró crucial para que los hablantes multilingües desarrollaran una multiliteracidad. Ambos estudios concluyen que las experiencias previas tienen importancia para el desarrollo de la multiliteracidad, identificando una serie de condiciones iniciales frente a las que los aprendices de lengua son particularmente sensibles. El uso de la lengua, el contacto con la familia y el contexto escolar son experiencias cuyo impacto resulta notable para la motivación del individuo.

Hajar (2024) destaca asimismo el rol de la visualización y la importancia del contexto social dentro del cual los multilingües movilizan su agencia y sus estrategias de aprendizaje para aprender una L3 o L4. Su estudio, enfocado en migrantes sirios en situación de desplazamiento y conflicto que aprenden turco, pone de relieve el concepto de *key transformational episodes* (Dörnyei & Ushioda, 2011) traducido aquí como ‘episodios transformadores clave’, los que conllevarían a una redefinición tanto de la autoidentidad como de la visualización del yo. Por medio de un estudio basado en narraciones escritas y entrevistas semiestructuradas con seis participantes, Hajar (2024) enfatiza la necesidad de investigar al hablante multilingüe como un sujeto cuya identidad es influida (sin estar determinada) por el contexto. Tal y como se concluye en los estudios de Österberg et al. (2022) y Sologuren et al. (2024), los hablantes multilingües pueden en mayor o menor grado volverse agentes activos en su desarrollo lingüístico, a partir de una condición inicial experimentada a lo largo de sus vidas. Su identidad puede así mismo verse afectada por un mayor o menor grado de internalización de presiones externas.

### Dimensión conductual y cognitiva

El concepto de autoeficacia se estudia en 7 artículos (Abdi Tabari & Hui, 2024; Calafato & Simmonds, 2023; Calafato, 2023; Pierson, 2014; Rathert & Cabaroğlu, 2020; Tecedor, 2023 y Torres et al., 2020). De esta forma, se inclina la balanza hacia los estudios enfocados en los aspectos sociocognitivos del aprendizaje.

En el estudio realizado por Abdi Tabari y Hui (2024), se investigaron las interacciones entre factores cognitivos, afectivos y lingüísticos y la 'complejidad de la tarea' para saber cómo esta última influye en la motivación y el compromiso en realizar una tarea argumentativa escrita. En la investigación participaron 100 estudiantes multilingües que estaban tomando cursos de escritura académica en inglés L2. Además de las tareas de argumentación escritas, se usaron dos encuestas para medir la motivación para hacer la tarea, siguiendo la teoría de autorregulación. El compromiso (*task engagement*) se midió mediante el tiempo dedicado a realizar la tarea y el tamaño del texto. El resultado indica que la complejidad de la tarea influye en la motivación, pero no necesariamente en el número de palabras empleado en la tarea. En otras palabras, la motivación crece con la complejidad. Este hallazgo confirma lo mencionado por estudios anteriores sobre el significado motriz de la motivación, la autonomía y la competencia para el compromiso del individuo.

De los estudios seleccionados hay dos enfocados en la autoeficacia como producto de la agencia. La autoeficacia se fortalece cuando el individuo se da cuenta de su propia capacidad de aprender y su propia agencia mediante las experiencias del aprendizaje. Calafato y Simmonds (2023) realizaron un estudio cuantitativo con 191 estudiantes universitarios de inglés LE en Francia. Mediante un cuestionario sobre cómo la mentalidad, las estrategias autorregulatorias, el estilo de aprendizaje y el multilingüismo se relacionan con el logro académico, los autores llegan a la conclusión de que una mentalidad de crecimiento (*growth mindset*) en cuanto al inglés LE, junto con experiencias concretas como parte del estilo de aprender lenguas y la proficiencia en múltiples lenguas, fomentan el logro académico. La escritura forma parte del logro académico. Más concretamente, los individuos con un alto nivel de multilingüismo confían más en experiencias concretas, en su propio esfuerzo y su personalidad, independientemente de factores genéticos.

Calafato (2023) realiza un estudio cualitativo de caso sobre la motivación y las estrategias de aprender lenguas: *language learning motivation* y *language learning strategies*. El artículo profundiza en la investigación de las creencias de la autoeficacia ofreciendo una descripción matizada de estas. El autor constata que hay muy pocos estudios sobre cómo se relacionan estos conceptos con el multilingüismo de una persona y sus logros académicos. Partiendo de la teoría dinámica compleja y las perspectivas socioculturales, este estudio longitudinal se enfoca en la trayectoria motivacional de dos participantes que estudian árabe a nivel universitario en Noruega. El resultado indica que para que se pueda sacar provecho del hecho de ser multilingüe, es importante apoyar de forma explícita la trayectoria motivacional y las creencias de autoeficacia. Además, el beneficio del multilingüismo puede variar a lo largo del tiempo y por esta razón se recomienda dar cierto apoyo metalingüístico temprano en la enseñanza. El autor

sostiene que un componente de conciencia morfosintáctica es necesario para que se produzca un efecto benévolo del multilingüismo.

Por último, 4 estudios describen cómo la enseñanza, las instrucciones y el uso multilingüe influyen en la autoeficacia. Tecedor (2023) investigó el impacto de algunas instrucciones de escritura en las actitudes y la autoeficacia de hablantes de español LH en los EE.UU. La recogida de datos consistió en pruebas antes y después de las instrucciones en un grupo de intervención y otro de control que fueron comparados. El método aplicado fue cuantitativo. Tecedor llega a la conclusión de que el desarrollo y la autoeficacia con respecto a la multiliteracidad se ven reforzados por las instrucciones. En cambio, hubo un efecto negativo en la autoconfianza que concierne las habilidades escriturales y computacionales, lo cual se explica por la falta de tiempo.

Asimismo, 25 hablantes de herencia de español de los EE.UU. fueron los participantes de la investigación cualitativa basada en teoría fundada, realizada por Torres et al. (2020). El estudio constata que los participantes con niveles bajos de autoeficacia respecto de la escritura (*writing self-efficacy*) presentan niveles altos de ansiedad hacia la escritura (*writing anxiety*). Los participantes explican que tienen problemas de índole formal (ortografía, sintaxis etc.). Las autoras cierran el artículo comentando la necesidad de mejorar la enseñanza sobre escritura dirigida a esta población creciente.

Rathert y Cabaroğlu (2020) investigaron el efecto de prácticas bilingües en la autoeficacia en 26 aprendices de inglés LE en una universidad turca. Este estudio mixto aplica una escala de autoeficacia de inglés y entrevistas. Solo 5 de los participantes mostraron una autoeficacia diferente. El resultado fue explicado como dependiente de unas condiciones difíciles que podrían haber impactado en el desarrollo de una autoeficacia positiva. Los participantes expresaron experiencias positivas debidas a la práctica bilingüe y se constató que esta puede ser una herramienta para superar la disminución de autoeficacia.

Finalmente, Pierson (2014) estudió la función de la redacción de narraciones personales con el apoyo de tecnología digital, para la adquisición del inglés L2 en dos grupos de un total de 40 estudiantes multilingües de Asia, África y Europa en los EE.UU. Su resultado muestra que la autoeficacia y la autoconfianza aumentaron durante el proceso.

#### Dimensión afectivo-emocional

5 estudios abordan, además de conceptos ya descritos, también dimensiones emocionales (Calafato, 2025; Collins et al., 2024; Jee, 2016; Torres et al., 2020; Zhang et al., 2020). De este modo queda reflejada la entrada de la psicología positiva en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL), y la profundización de aspectos poco estudiados hasta el momento.

El estudio de Calafato (2025) aborda los siguientes conceptos: *L2 grit*, *domain-general grit* y disfrute de la lengua extranjera con el objeto de identificar los predictores que pueden explicar el logro en la lectura y la escritura en estudiantes de secundaria en Noruega. Igualmente, Calafato investiga cómo el multilingüismo podría moderar la

relación de los conceptos antes mencionados y su efecto en el logro del aprendizaje. El estudio, de naturaleza cuantitativa, está basado en las respuestas de 181 estudiantes que contestaron un cuestionario en línea. Sus resultados apuntan a que la perseverancia adjudicable al *L2 grit* puede predecir positivamente el logro de la lectura y la escritura. Asimismo, el uso de varias lenguas a diario (más que el simple hecho de haberlas aprendido), resulta beneficioso para el desarrollo de la lengua meta. Frente a este hallazgo, Calafato explica que, en los hablantes multilingües, el no utilizar todo su repertorio lingüístico con cierta regularidad en el día a día les impediría, en última instancia, beneficiarse plenamente de su multilingüismo (Calafato, 2025).

Otro estudio cuantitativo que comparte un interés por el disfrute de la lengua extranjera es el de Collins et al. (2024). Con el objeto de estudiar el logro académico, sus autores se enfocan en las creencias y el afecto de los estudiantes frente a la escritura. A estos conceptos se añaden también los de autoeficacia y logro de objetivos. Por medio de cuestionarios dirigidos a 97 estudiantes internacionales de un curso en escritura académica, los autores concluyen que la autoeficacia reportada por los estudiantes al principio del trimestre consigue predecir positivamente sus calificaciones finales. A esto se añade que la autoeficacia y el disfrute de la LE pueden aumentar a lo largo del tiempo dependiendo de los logros obtenidos, proporcionando así evidencias de la maleabilidad de los factores motivacionales. Asimismo, Collins et al. concluyen que los alumnos con creencias más firmes sobre la escritura como medio para explorar y expresar ideas tienen menos probabilidades de aprobar el curso, dado que se verían más influidos por los patrones retóricos de su L1 y sus propias apreciaciones culturales sobre las características de un buen texto. En otras palabras, se discute la necesidad de redirigir las creencias de los estudiantes sobre la escritura.

Ambos estudios, el de Calafato (2025) y el de Collins et al. (2024) problematizan la interrelación de la L1 y las lenguas adicionales de los participantes, discutiendo incluso el posible rol de la L1 en el desarrollo de una lengua meta. En el caso de Torres et al. (2020) el foco está puesto directamente en la LH de los participantes y la interrelación entre su LH y el inglés. Torres et al. (2020) investigan cualitativamente la autoeficacia y la ansiedad de 25 hablantes de español como lengua de herencia en los EE.UU. mediante un análisis de entrevistas semiestructuradas. Las respuestas indican que la ansiedad al escribir parece aumentar cuando la autoevaluación de la proficiencia lingüística es baja. Al mismo tiempo, se reporta un crecimiento o disminución de esta ansiedad en función de la enseñanza recibida. Una instrucción enfocada en la escritura parece fomentar la autoeficacia, resultado que está en sintonía con los de Collins et al. (2024), los que apuntan al influyente rol de la instrucción en este ámbito.

El estudio realizado por Jee (2016) indica un resultado semejante, es decir, que, entre los niveles de ansiedad experimentada por 61 hablantes de herencia de coreano en los EE.UU., destacó la ansiedad por escribir. Además, una identidad coreana se correlaciona con bajos niveles de ansiedad y notas altas. Finalmente, Zhang et al. (2020), mencionados anteriormente, investigaron el disfrute de la lengua relacionado con la motivación. Es decir, la motivación se nutre y se crea a partir de lo afectivo.

### Otras dimensiones

Dentro de esta agrupación encontramos los trabajos de Liang et al. (2024), Zhang y Xu (2022), Kärchner-Ober (2012), Sandoval-Cruz et al., 2025; Vorobel y Deksoon (2011) y Cavazos (2019). Los dos primeros están enfocados en poblaciones multilingües con chino como L2/L3. El tercero (Kärchner-Ober, 2012) se enfoca en la población multilingüe de Malasia; el cuarto (Sandoval-Cruz et al., 2025), en la población multilingüe de Yucatán; y, los dos últimos, en multilingües en los EE.UU. (Cavazos, 2019 y Vorobel & Deksoon, 2011). Dentro de los constructos teóricos abordados en esta dimensión, aparecen los conceptos de ‘autoimagen de la competencia’ (Liang et al. 2024), que estaría emparentado con el concepto de autoeficacia de Bandura (1977) y el multifacético ‘compromiso con la escritura’ (Zhang & Xu, 2022), que incluiría dimensiones conductuales, cognitivas y afectivas.

El estudio de Liang et al. (2024) tiene su origen en Hong Kong y su objetivo es investigar cómo la exposición a la lengua y la escritura de caracteres chinos (ECC) están interrelacionadas. Concretamente, el estudio de Liang et al. (2024) examina cuantitativamente el impacto del autoconcepto académico, incluidas las autopercepciones de los estudiantes sobre su competencia en caracteres chinos y su efecto. Los participantes corresponden a 103 estudiantes de nivel de secundaria y superior con diversas LH. Sus resultados apuntan a que la exposición a la lengua tiene efectos directos e indirectos sobre la ECC, interrelacionándose con el autoconcepto académico, lo cual sugiere que el logro académico de estos estudiantes está basado en sus propias autopercepciones. Los autores destacan que muchos de estos estudiantes pertenecen a minorías étnicas que experimentan una gran presión social y elevadas exigencias en cuanto a su aprendizaje del chino. Al mismo tiempo, el sistema educativo en la primaria no ofrece educación trilingüe, lo cual podría repercutir en su logro académico posterior. Frente a estas circunstancias, los estudiantes suelen experimentar un alto grado de marginalización educativa, lo que podría repercutir en una autoimagen desfavorable frente al aprendizaje de la ECC.

El segundo estudio corresponde a uno desarrollado en la región autónoma de Xinjiang Uyghur (China) en el que participaron 12 hablantes de la minoría étnica uyghur, todos ellos estudiantes universitarios de inglés y chino. Su perspectiva teórica abarca el ‘compromiso’ (*engagement*) con la escritura, el que según Zhang y Xu (2022) puede ser de carácter conductual, cognitivo y afectivo. Adicionalmente se investiga la autorregulación del aprendizaje. El estudio, de metodología mixta, se enfoca en tareas de escritura académica mediada por una herramienta digital que provee retroalimentación automatizada (AWE) y cuyo uso permite capturar el nivel de compromiso de los estudiantes con sus textos ofreciendo información sobre, por ejemplo, tiempo invertido en las tareas y cantidad de versiones entregadas. Zhang y Xu (2022) ofrecen asimismo datos recabados mediante entrevistas retrospectivas con los participantes, destacando la utilidad de esta herramienta a la hora de averiguar en profundidad cómo el compromiso con la escritura estaría mediado por las emociones y las experiencias previas de aprendizaje de los participantes. El estudio concluye que las competencias digitales y lingüísticas previas pueden influir en cómo los estudiantes multilingües experimentan el uso de herramientas digitales para mejorar su escritura. Asimismo, el estudio destaca la necesidad de contar con descripciones detalladas acerca de cómo estos estudiantes se

comprometen con sus tareas de escritura de modo de poder ofrecerles una educación que realmente atienda a sus necesidades lingüísticas.

Kärchner-Ober (2012), por su parte, estudia cómo 60 multilingües (inglés, alemán y malayo) en Malasia desarrollan la competencia escrita en las tres lenguas y la motivación relacionada con este desarrollo. No operacionaliza la motivación, pero la identifica analizándola en las respuestas de una encuesta. Constata que muchos factores entran en juego en la escritura multilingüe y que hace falta estudiar más el rol de las diferencias individuales.

Sandoval-Cruz et al. (2025) estudiaron en entrevistas repetidas y narrativas personales cómo se desarrolló la escritura en tres lenguas, a saber, el maya, español e inglés, en 15 informantes de Yucatán. Se investigó particularmente cómo la falta de una alfabetización preuniversitaria crea frustración en los estudiantes. Una conclusión suya es que es necesario saber más sobre cómo fomentar la autorregulación emocional en la enseñanza para enfrentar la ansiedad y frustración.

Vorobel y Deksoon (2011) hicieron un estudio cualitativo de caso centrado en 7 multilingües en los EE.UU y cómo estos desarrollan el arte de sintetizar en la escritura en inglés L2. Los autores investigaron, particularmente, los factores que intervienen. Su resultado es que esta habilidad es influida por los patrones culturales presentes en la mentalidad de los hablantes multilingües, el estilo escritural, el conocimiento de los contenidos, la motivación y la actitud.

Finalmente, Cavazos (2019) ahonda en cómo los estudiantes que se identifican como bilingües/multilingües describen y perciben sus experiencias con lenguas distintas al inglés en los cursos de escritura de primer año. Asimismo, Cavazos profundiza en la manera que sus participantes negocian su conocimiento de múltiples lenguas en diversos contextos. El estudio concluye que las diferencias lingüísticas percibidas por los estudiantes que se autoidentifican como multilingües pueden servir para informar prácticas pedagógicas alineadas con la diversidad de su escritura y sus prácticas muchas veces translingüales.

## DISCUSIÓN

En resumen, gran parte de las publicaciones identificadas centran su foco en EE.UU., Asia y Oceanía, aunque algunas también están enfocadas en Europa. Solo una publicación atañe a una población en América Latina. En cuanto a las poblaciones estudiadas, constatamos un equilibrio relativo en cuanto a los contextos tratados. Si bien más de la mitad de estos artículos abordan, en particular, minorías étnicas (Haim, 2014; Österberg et al., 2022; Sologuren et al., 2024; Pierson, 2014; Sandoval-Cruz et al., 2025; Tecedor, 2023; Torres et al., 2020; Xu & Moloney, 2014; Zhang & Xu, 2022) y migrantes en situación de conflicto (Hajar, 2024) su reciente fecha de publicación refleja un interés más bien emergente por este tipo de poblaciones. Consecuentemente, los estudios identificados reflejan llamados recientes destinados a incluir poblaciones distintas a las comúnmente investigadas (The Douglas Fir Group, 2016;

Ortega, 2019), quedando de manifiesto la necesidad de ampliar el número de publicaciones científicas enfocadas en poblaciones multilingües diversas.

En cuanto a las teorías implementadas, se constata la prevalencia de aproximaciones sociocognitivas, las que principalmente se enfocan en la agencia de los estudiantes (Ávila Reyes & Calle-Arango, 2022), su manejo de estrategias regulatorias y su autoeficacia. Dentro de estos estudios se destaca la relación que existiría entre las exigencias sociales y la internalización de estas demandas. Artículos como el de Collins et al. (2024) y Calafato (2023) apuntan a que la confianza del estudiante en su propia capacidad puede ser determinante para su desempeño al enfrentar tareas de escritura, cuestión que no puede ser separada de sus experiencias actuales y previas de aprendizaje. Tal y como Collins et al. (2024) y otros (Lian et al., 2024; Österberg et al., 2022; Sologuren et al., 2024; Zhang & Xu, 2022) apuntan, la experiencia de aprendizaje está relacionada con el disfrute y la ansiedad experimentada frente a la tarea de escritura, influyendo, así, en cómo los estudiantes abordan las tareas de escritura y las estrategias que movilizan al escribir. Igualmente, importante resulta el conocimiento previo del estudiante en cuanto a los patrones retóricos de su L1, puesto que este conocimiento puede traer ventajas al redactar textos en una L2 en caso de que la L1 y la L2 compartan rasgos. Inversamente, estas creencias pueden resultar obstaculizantes, especialmente cuando las expectativas del estudiante no coinciden con lo que se espera de sus tareas escritas (Collins et al., 2024).

Paralelamente a la implementación de perspectivas sociocognitivas, se aplican también las orientaciones de la motivación (Gardner, 1985) y la visualización del yo (Döneyi, 2009). En algunos de estos estudios se solapan, además, perspectivas que abordan los aspectos emocionales del aprendizaje desde la psicología positiva (ver, por ejemplo, Zhang et. al., 2020). Pese a esta combinación y multiplicidad de aspectos investigados (contextos de aprendizaje, experiencias previas, afectos, emociones, estrategias de autorregulación, etc.), podemos concluir que estos en general han sido estudiados de manera aislada, y que solo un reducido número de publicaciones se enfoca en su interrelación.

Un caso particular, único en su categoría, es el de los trabajos de Calafato (2025) y Calafato y Simmonds (2023), los que, al integrar las dimensiones conductual y cognitiva, la dimensión afectivo-emocional y la ideacional, permiten profundizar en aspectos contextuales clave para el desarrollo multilingüe. Sus resultados apuntan, además, a que no podemos investigar al hablante multilingüe sin considerar la interrelación de las lenguas que componen su repertorio lingüístico completo. Esto trae consigo, lógicamente, la necesidad urgente de abordar frecuencia y usos lingüísticos, además de las relaciones de poder entre las lenguas que componen el repertorio multilingüe. Tal y como se desprende de estos y otros estudios que componen el corpus (Hajar, 2024; Liang et al., 2024; Österberg et al., 2022), es necesario, asimismo, incluir las percepciones de estos hablantes acerca del contexto educativo (muchas veces distinto al de su lugar de origen) y sus experiencias previas dentro de contextos formales de aprendizaje (muchas veces desfavorables para los estudiantes multilingües).

A partir de los estudios analizados se desprende, igualmente, que los conocimientos adquiridos previamente, ya sean de carácter lingüístico o digital, necesitan ser considerados. En estudiantes multilingües que provienen de minorías lingüísticas (o de lenguas con menor estatus), el choque cultural y educativo puede ser considerable, especialmente cuando sus conocimientos son evaluados en cuanto a una norma en áreas en las que —dados sus antecedentes socioeconómicos muchas veces desventajosos— podrían acentuar esta disparidad entre lo que saben y lo que se pide de ellos. Para poder entender cómo los multilingües ejecutan y resuelven, cómo se comportan y qué sienten frente a su escritura, diversas aproximaciones metodológicas deben ser puestas a prueba (Zhang & Xu, 2022). Asimismo, se necesita comprender en mayor detalle cómo los estudiantes manejan y cómo utilizan diversos recursos lingüísticos (patrones retóricos, deixis, cohesión y coherencia, etc.) al escribir en las lenguas que utilizan, puesto que la experiencia individual frente a cómo se escribe (incluyendo éxitos y fracasos), puede repercutir en la autoeficacia de quien escribe (Calafato & Simmonds, 2023). Otra dimensión que se vuelve necesario comprender es, adicionalmente, cómo estos conocimientos sobre el uso de estos recursos se interrelacionan. La escritura en hablantes multilingües, en sí misma, debe ser abordada, por tanto, como evidencia de conocimiento.

Un último aspecto que podemos mencionar está relacionado con mejoras metodológicas. Tal y como Liang et al. (2024) destacan, para llegar a entender en mayor profundidad la naturaleza dinámica del aprendizaje sería necesario llevar a cabo estudios longitudinales que permitan apreciar cómo diversos constructos, como por ejemplo el del autoconcepto, se relacionan con el logro académico a lo largo del tiempo. Asimismo, parece necesario ampliar el rango de estudios cualitativos en torno a la motivación y la escritura que aborden tanto aspectos sociocognitivos, como afectivos e ideacionales, cuestión que hasta ahora ha resultado fructífera, pero principalmente dentro del campo de la ASL.

## CONCLUSIÓN

La presente revisión de alcance ha tenido como objeto identificar los estudios desarrollados en el área de la escritura-motivación en estudiantes multilingües de enseñanza secundaria reglada y universidad, así como describir sus aproximaciones teóricas y metodológicas y sintetizar sus principales resultados. Tras la recopilación de 22 artículos de investigación se concluye que la mayoría es de fecha reciente y que más de la mitad corresponde a estudios enfocados en minorías lingüísticas. Aunque recientemente ha comenzado a aplicarse la teoría socioeducativa de Gardner (1985) y el sistema motivacional del yo en L2 (Dörnyei, 2009), las teorías comúnmente aplicadas al tema provienen del ángulo sociocognitivo. De manera similar a lo que ocurre dentro de la investigación en ASL, conceptos provenientes de la psicología positiva han experimentado un reciente florecimiento en el área, lo que ha permitido integrar nuevas dimensiones a la hora de entender qué motiva y ‘desmotiva’ a los estudiantes a desarrollar la escritura en una lengua distinta a la L1 o la L2. Estos aportes permiten trazar nuevos caminos, dada la necesidad de ampliar el rango de fenómenos estudiados dentro del campo. Cabe destacar, además, la necesidad de aplicar metodologías cualitativas y longitudinales, las que son mencionadas en gran parte de los artículos citados como herramientas válidas y necesarias para investigar el desarrollo de la escritura multilingüe.



## REFERENCIAS

- Abdi Tabari, M. & Hui, B. (2024). Exploring the associations among task complexity, task motivation, task engagement, and linguistic complexity in L2 writing. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 108(2), 446–468. <https://doi.org/10.1111/modl.12921>
- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721–754. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2>
- Ávila Reyes, N., & Calle-Arango, L. (2022). Contextos, relaciones, escritores: hacia un modelo complejo del estudio y de la enseñanza de la escritura. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1–11.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Calafato, R. (2023). Charting the motivation, self-efficacy beliefs, language learning strategies, and achievement of multilingual university students learning Arabic as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), Article 20. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00194-5>
- Calafato, R. (2025). The moderating effect of multilingualism on the relationship between EFL learners' grit, enjoyment, and literacy achievement. *International Journal of Bilingualism*, 29(1), 255–268. <https://doi.org/10.1177/13670069231225729>
- Calafato, R., & Simmonds, K. (2023). The impact of multilingualism and learning patterns on student achievement in English and other subjects in higher education. *Cambridge Journal of Education*, 53(5), 705–724. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2023.2206805>
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2021). Writing Motivation in School: a Systematic Review of Empirical Research in the Early Twenty-First Century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Cavazos, A. G. (2019). Encouraging Languages Other than English in First-Year Writing Courses: Experiences from Linguistically Diverse Writers. *Composition Studies*, 47(1), 38–217.

- Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33(Mar), 3–18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Collins, P., Leo, M. S., Eslami, M., Hebert, M., Levine, J., & Lee, J. W. (2024). The motivational beliefs and attitudes about writing of international students enrolled in online academic English classes during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1232664. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1232664>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum P.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.
- Fathi, J., Pawlak, M., & Hejazi, S. Y. (2024). Exploring the roles of ideal L2 writing self, growth L2 writing mindset, and L2 writing grit in L2 writing achievement among EFL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(4), 1150–1178. <https://doi.org/10.1017/S0272263124000536>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Haim, O. (2014). Factors predicting academic success in second and third language among Russian-speaking immigrant students studying in Israeli schools. *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 41–61. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.829069>
- Hajar, A. (2024). The ideal multilingual self of individuals in conflict-affected situations. *International Journal of Multilingualism*, 21(1), 400–417. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2029865>

- Jee, M. J. (2016). Exploring Korean heritage language learners' anxiety: "we are not afraid of Korean!" *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(1), 56–74. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1029933>
- Kärchner-Ober, R. (2012). Speaking, reading and writing in three languages. Preferences and attitudes of multilingual Malaysian students. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 385–406. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.714382>
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 390–403. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.003>
- Liang, Y., Li, S., Li, X., & Yang, L. (2024). Language exposure and Chinese character handwriting among Hong Kong non-Chinese speaking students: The mediating role of academic self-concept. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1177/13621688241274894>
- MacArthur, C. A., Philippakos, Z. A., & Graham, S. (2016). A Multicomponent Measure of Writing Motivation With Basic College Writers. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 31–43. <https://doi.org/10.1177/0731948715583115>
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143–143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 103(S1), 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Österberg, R., Donoso, A., & Sologuren, E. (2022). Back to the Initial Condition: Experiences that Trigger the Need to Develop Language Skills Among University Spanish Students. *HumaNetten*, 48, 225–261. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.15626/hn.20224810>

- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139–158.
- Pierson, S. J. (2014). The power of story: Using personal narrative, computer technology and podcasting with young adult English language learners. *Teaching English with Technology*, 14(4), 3–16.
- Rathert, S., & Cabaroğlu, N. (2020). Impact of bilingual practice on EFL learners' self-efficacy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 738–756. <https://doi.org/10.17263/jlls.759288>
- Sandoval-Cruz, R. I., Perales-Escudero, M. D., & Reyes-Cruz, M. R. (2025). Indigenous students' K-12 and college-level multilingual academic and disciplinary literacy experiences. *Educacion y Humanismo*, 27(48). <https://doi.org.ezp.sub.su.se/10.17081/eduhum.27.48.6967>
- Schnoor, B., & Usanova, I. (2023). Multilingual writing development: Relationships between writing proficiencies in German, heritage language and English. *Reading & Writing*, 36(3), 599–623. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10276-4>
- Sologuren, E., Österberg, R., & Donoso, A. (2024). ¡El español no siempre ha sido tan apasionante!: Sensibilidad a las condiciones iniciales para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios de español en Suecia. *Nuevas tendencias de la romanística escandinava*. Aarhus Universitetsforlag, 70–89.
- Tecedor, M. (2024). Digital Storytelling: Changing Learners' Attitudes and Self-efficacy Beliefs. *Applied Linguistics*, 45(1), 65–87. <https://doi.org/10.1093/applin/amad002>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research : LTR*, 26(5), 893–918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- Teng, L.S., Sun, P.P., & Xu, L. (2018). Conceptualizing Writing Self-Efficacy in English as a Foreign Language Contexts: Scale Validation Through Structural Equation Modeling. *TESOL Quarterly*, 52(4), 911–942. <https://doi.org/10.1002/tesq.432>
- The Douglas Fir Group. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100, 19–47. <http://www.jstor.org/stable/44134994>

- Torres, K. M., Arrastia-Chisholm, M. C., & Tackett, S. (2020). Perceptions of Writing Anxiety and Self-Efficacy Among Spanish Heritage Language Learners. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(1), 84–98. <https://doi.org/10.1177/1538192718775175>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., Lewin, S., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of internal medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- University of South Australia. Guides: Systematic reviews: Define question (2016). <https://guides.library.unisa.edu.au/SystematicReviews/DefineTheQuestion>
- Vorobel, O., & Deoksoon, K. (2011). Upper-intermediate-level ESL students' summarizing in English. *TESOL Journal*, 2(3), 330–354. <https://doi.org/10.5054/tj.2011.259958>
- Wang, T., & Fisher, L. (2023). Using a dynamic motivational self system to investigate Chinese undergraduate learners' motivation towards the learning of a LOTE: The role of the multilingual self. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 130–152. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1863412>
- Wilby, J. (2020). Motivation, self-regulation, and writing achievement on a university foundation programme: A programme evaluation study. *Language Teaching Research: LTR*, 26(5), 1010–1033. <https://doi.org/10.1177/1362168820917323>
- Xu, H. L., & Moloney, R. (2014). Identifying Chinese heritage learners' motivations, learning needs and learning goals: A case study of a cohort of heritage learners in an Australian university. *Language Learning in Higher Education*, 4(2), 365–393. <https://doi.org/10.1515/cercles-2014-0020>
- Zhao, P., Zhu, X., Yao, Y. & Liao, X. (2023). Ideal L2 self, enjoyment, and strategy use in L2 integrated writing: A self-regulatory learning perspective. *SYSTEM*, 115. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1016/j.system.2023.103033>
- Zhang, H., Dai, Y., & Wang, Y. (2020). Motivation and Second Foreign Language Proficiency: The Mediating Role of Foreign Language Enjoyment. *Sustainability*, 12(4), Article 1302. <https://doi.org/10.3390/su12041302>

Zhang, Z., & Xu, L. (2022). Student engagement with automated feedback on academic writing: a study on Uyghur ethnic minority students in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), 3466–3479. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2102175>

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>

### AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la ayuda de Ida Henriksson, bibliotecaria con especialización en búsqueda de información de la Universidad Linneo. Su orientación inicial nos permitió adentrarnos con firmeza en el ámbito de los estudios sistemáticos de literatura.

### FINANCIAMIENTO

El artículo fue financiado por la Fundación Åke Wiberg, número H24-0237 y por el Consejo de Formación del Profesorado, NLU (Linnaeus University).

### SOBRE LOS AUTORES:

Alejandra Donoso es Doctora en Lingüística por la Universidad de Estocolmo, Suecia. Actualmente, es académica del Departamento de lenguas de la Universidad Linneo. Pertenece, además, al grupo de investigación en lingüística educacional (EdLing). Sus áreas de interés abarcan temas sobre multilingüismo, escritura académica, motivación y español como lengua de herencia.

Rakel Österberg, Doctora en Letras Hispánicas especializada en adquisición de segundas lenguas, se desempeña como profesora de español en el Departamento de Estudios Románicos y Clásicos de la Universidad de Estocolmo. Su investigación está enfocada en la relación entre motivación y procesos de adquisición y revitalización lingüística en la diáspora.

Enrique Sologuren, Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, es académico del Instituto de Literatura de la Universidad de los Andes, Chile. Sus investigaciones se centran en el análisis de géneros discursivos, la didáctica de las lenguas y la escritura académica y profesional en L1 y L2.

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Donoso, A., Österberg, R., & Sologuren, E. (2025). Motivación y escritura en estudiantes multilingües de secundaria y universidad: Una revisión de alcance. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 80–102. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.05>

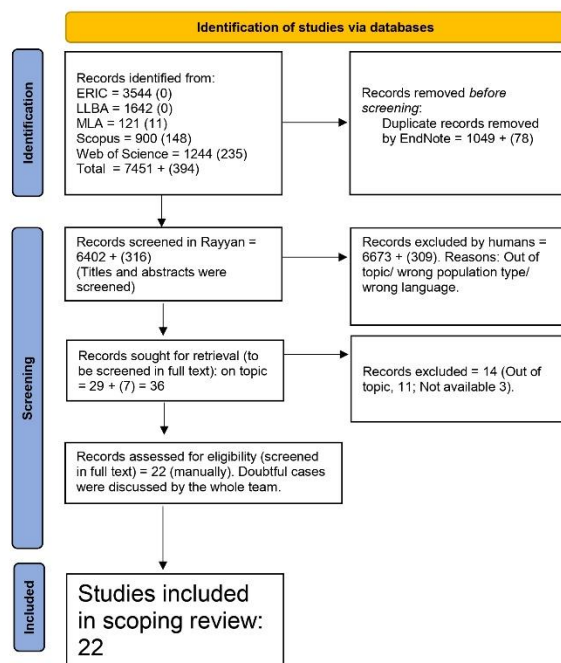
## APÉNDICE 1

### Cadenas de búsqueda:

Bloque	Nivel educativo
1	TITLE-ABS-KEY: "higher education" OR "tertiary education" OR academ* OR "undergraduate student*" OR "highschool" OR "upper secondary school" OR "universi*" OR college* OR "educación superior" OR "educación secundaria" OR "bachillerato" OR "instituto" OR "liceo" OR "enseñanza media" OR preparatoria
Bloque	Multilingüismo
2	TITLE-ABS-KEY: multiling* OR multilingualism* OR "heterogeneous linguistic background*" OR "linguistic heterogeneity" OR "heritage languag*" OR HL OR diglossia OR "heterogeneous language practice*" OR plurilingual* OR "pluri lingual" OR bilingual* OR transling* OR transleng* OR multi-competenc* OR multicompetenc* OR "multi competence*" OR "foreign languag*" OR L2 OR "second languag" OR "linguistic repertoire*" OR FL OR LE OR "lengua* extranjera*" OR "segunda* lengua*" OR biling* OR diglosia OR pluriling* OR "prácticas lingüísticas heterogéneas" OR "heterogeneidad lingüística" OR "perfil lingüístico heterogéneo" OR "lengua* de herencia" OR LH
Bloque	Motivación
3	TITLE-ABS-KEY: "L2 motivational self system*" OR L2MSS OR "ideal L2 sel*" OR "Ought-to-sel*" OR "multilingual sel*" OR "motivational system*" OR "self determination theory*" OR "self-determination theory" OR "intrinsic motivation*" OR "extrinsic motivation*" OR "self-efficacy*" OR "instrumental motivation*" OR "integrative motiv*" OR "goal setting" OR "regulat*" OR motivation OR grit OR "sistema motivacional del yo L2" OR "sistema motivacional del yo en L2" OR "ideal del yo L2" OR "yo deóntico L2" OR "yo multilingüe" OR "SMY L2" OR "sistema motivacional" OR "teoría de la autorregulación" OR "yo ideal en L2" OR "yo L2 deóntico" OR "yo L2 de obligación" OR "teoría de la autodeterminación" OR "motivación intrínseca" OR "motivación extrínseca" OR "auto eficacia" OR "motivación instrumental" OR "motivación integradora" OR "motivación integrativa" OR motivación
Bloque	Escritura
4	TITLE-ABS-KEY: "writing OR "written production" OR writt* OR escritur* OR escribir OR text* OR "multi literacies" OR "producción escrita" OR escrit* OR literac* OR literacidad OR "alfabetización académica"

## APÉNDICE 2

PRISMA 2020, Diagrama de flujo que incluye las búsquedas en bases de datos. **MOTIVACIÓN Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES MULTILINGÜES DE SECUNDARIA Y UNIVERSIDAD, UNA REVISIÓN DE ALCANCE**<sup>1</sup>



Empty flow diagram from: Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71

For more information, visit: <http://www.prisma-statement.org/>

<sup>1</sup> Los números obtenidos luego de la actualización de la búsqueda (junio 2024- febrero 2025) aparecen entre paréntesis.





# PEER RESPONSE INTERACTION AND LEARNER MOTIVE

## INTERACCIÓN DE RESPUESTA ENTRE PARES Y MOTIVO DEL ALUMNO

Wei Zhu | University of South Florida | [wzhu@usf.edu](mailto:wzhu@usf.edu) \* 

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.06>

Received: 01-03-2025 | Accepted: 11-06-2025

**ABSTRACT:** This paper reports a qualitative case study which adopted Leont'ev's theory of human activity (1978) as the interpretive lens and explored student peer response interaction in relation to learner motives in the Chinese as a Foreign Language (CFL) setting. Two research questions guided the study: 1) What is the nature of CFL student interaction during peer response? and 2) How do learner motives influence peer response interaction? Multiple sources of data were collected from two CFL students and analyzed for the purpose of the study. Findings indicated that the students focused on language-related issues and assumed a combination of collaborative and authoritative reviewer stances in peer response interaction. Also, the students held language-oriented learning motives for peer response as well as motives oriented toward mutual learning; these motives directed the students' peer response interaction. Implications of the study are discussed.

**KEYWORDS:** Peer response interaction, learner motive, case study.

**RESUMEN:** Este artículo presenta un estudio de caso cualitativo adoptando la teoría de la actividad humana de Leont'ev (1978) como lente interpretativa. En el trabajo se exploró la interacción de respuesta de los estudiantes teniendo en cuenta sus motivos para estudiar el chino como lengua extranjera (CFL). Dos preguntas de investigación guiaron el estudio: 1) ¿Cuál es la naturaleza de la interacción de los estudiantes de CFL durante la respuesta de sus compañeros? y 2) ¿Cómo influyen los motivos para el aprendizaje de CFL en la interacción de respuesta de pares? Se recopilaban múltiples fuentes de datos de dos estudiantes de CFL y se analizaron para los fines del estudio. Los hallazgos indicaron que los estudiantes se centraron en cuestiones relacionadas con el lenguaje y asumieron una combinación de posturas colaborativas y autoritarias de revisor en la interacción de respuesta entre pares. Los estudiantes tenían motivos de aprendizaje orientados al lenguaje, así como motivos orientados al aprendizaje mutuo; estos motivos dirigieron la interacción de respuesta de los estudiantes entre pares. Se discuten las implicaciones del estudio.

*\*For correspondence, contact: Wei Zhu. CPR 107, Department of World Languages. College of Arts and Sciences. University of South Florida. 4202 Fowler Ave, Tampa, FL 33620.*

**PALABRAS CLAVE:** Interacción de respuesta entre pares; motivo del alumno; estudio de caso.

**RESUMO:** Este artigo relata um estudo de caso qualitativo que adotou a teoria da atividade humana de Leont'ev (1978) como lente interpretativa e explorou a interação do feedback entre pares em relação aos motivos dos alunos no contexto de Chinês como Língua Estrangeira (CFL). Duas questões de pesquisa orientaram o estudo: 1) Qual é a natureza da interação dos alunos de CFL durante o feedback por pares? e 2) Como os motivos dos alunos influenciam a interação do feedback entre pares? Múltiplas fontes de dados foram coletadas de dois estudantes de CFL e analisadas para fins do estudo. Os resultados indicaram que os alunos se concentraram em questões relacionadas à língua e assumiram uma combinação de posturas de revisão colaborativas e autoritárias na interação de feedback entre pares. Além disso, os alunos apresentaram motivos de aprendizagem orientados para a língua no feedback entre pares, bem como motivos orientados para a aprendizagem mútua; esses motivos direcionaram a interação de feedback entre pares dos alunos. As implicações do estudo são discutidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação de feedback por pares; motivo do aluno; estudo de caso

## INTRODUCTION

In the last three decades, peer response in which students provide written and/or oral feedback on one another's writing has been widely adopted to support student learning and writing development in various university learning contexts (Finkenstaedt-Quinn et al., 2024; Liu & Hansen Edwards, 2018; Mochizuki & Starfield, 2021; Schillings, et al., 2021; Vuogan & Li, 2023). Supported by sociocultural theory (Vygotsky, 1978), which emphasizes the role of social interaction and mediation in learning, peer response provides opportunities for meaning negotiation during the writing process, and, as such, is seen to be beneficial for both writing and language development (Liu & Hansen Edwards, 2018).

In the context of second language (L2) learning, peer response has generated a growing body of research. Extant research has examined various aspects of peer response, including 1) the impact of peer feedback on student writing and feedback literacy development (e.g., Ruegg, 2018; Weng et al., 2024), 2) student engagement with peer feedback (Cheng, et al., 2023; Fan & Xu, 2020; He, et al., 2025), 3) the role of language proficiency in peer response performance (Allen & Mills, 2016; Wu, 2019), and 4) student interaction during peer response (Lockhart & Ng, 1995; Zhao, 2018; Yu & Lee, 2015). L2 peer response research has significantly advanced our understanding of the role of peers in L2 writing; however, as will be detailed later, some notable gaps remain in current research, including 1) limited research in contexts where a language other than English is the target language, 2) a need for more fine-grained analysis of student interaction, and 3) a need to better understand and explain student peer response behaviors. More research is necessary to provide new insights into students' performance of peer response activity.

The case study reported below aimed at addressing the gaps in current research by providing a detailed analysis of peer response interaction in the Chinese as a Foreign Language (CFL) context and offering an explanation of student interaction through the lens of Activity Theory (Leont'ev, 1978). In the following sections, I discuss relevant research literature and theoretical perspective, describe research methodology, report the findings, and discuss the implications of the study.

## LITERATURE REVIEW

### Research on L2 Peer Response Interaction

Peer interaction provides opportunities for meaning negotiation and learning and is critical to understanding student peer response activity. Given its importance in peer response, peer interaction has attracted attention in L2 writing research (de Guerrero & Villamil, 1994, 2000; Lockhart & Ng, 1995; Villamil & de Guerrero, 1996; Yu & Lee, 2015; Zhao, 2018). One line of research on peer response interaction which is directly pertinent to the present study concerns student stances during peer response. More specifically, this line of research has examined how L2 learners negotiate meaning during peer response, focusing on the ways in which students enact their roles as peer feedback providers (reviewers) or receivers and position themselves in relation to the peers, peer texts or peer response task (Lockhart & Ng, 1995; Mangelsdorf & Schlumberger, 1992; Min, 2008; Yu & Lee, 2015). In these studies, student stances are identified by analyzing students' written comments or oral interactions.

In their pioneering study on reviewer stances, Mangelsdorf and Schlumberger (1992) analyzed 60 English as a Second Language (ESL) students' written reviews on an essay and identified three different reviewer stances: interpretive, which was oriented toward the peer reviewer's own ideas or views about the topic; prescriptive, which was driven by the reviewer's concern for prescribed rules and forms; and collaborative, which was motivated by the reviewer's desire to help the writer more effectively communicate meaning to the intended audience. In Mangelsdorf and Schlumberger's study, the stance adopted most frequently was prescriptive.

Using transcripts of ESL students' peer response sessions as data, Lockhart and Ng (1995) analyzed reviewer stances in peer response interactions of 27 pairs of college ESL students. Through constant comparison, Lockhart and Ng (1995) identified four types of reviewer stances: authoritative, interpretative, probing, and collaborative. Readers assuming the authoritative stance were concerned with deficiencies in peer writing while those adopting the interpretative stance mainly reacted to ideas in peer writing based on their own preferences and interests. In contrast, readers taking the probing and collaborative stances engaged in meaning negotiation with the writer. While readers in the probing stance elicited the writer's intended meaning and sought clarifications, those in the collaborative stance worked with the writer to achieve the writer's communicative goals. In Lockhart and Ng's (1995) study, the authoritative and probing stances were observed the most and the collaborative stance the least.

In another study, Min (2008) examined the impact of training on student reviewer stances in a university-level EFL writing class. To assess the impact of training which consisted of in-class teacher demonstration and explanation and

after-class individual reviewer conferences, peer written comments before and after training were analyzed and compared. More specifically, each sentence in a written comment was coded into one of the four steps in the training procedure: clarification of writer's intention, identification of a problem, explanation of a problem, or provision of a suggestion. Subsequently, the stance underlying each step was identified as probing, prescriptive, tutoring, or collaborative. This analysis made it possible to capture multiple stances in a comment. Min (2008) found that students assumed more types of stances after training and that the collaborative stance became the most frequently adopted stance after training.

More recent studies aimed at describing the kinds of stances students adopt in peer response as well as providing reasons for the stances observed (Yu & Lee, 2015; Zhu & Mitchell, 2012) although such studies are limited in number. For example, taking Leont'ev's (1978, 1981) Activity Theory as the interpretive lens, Yu and Lee's (2015) case study examined ESL students' peer response stances in relation to the students' motives for peer response. The two participants demonstrated contrasting peer response stances: while Jack took an active role in peer response with a "reviewing, coordinating, and eliciting" stance (p. 579) and interacted with peers in a collaborative manner, Kevin took a "passive listener" (p. 586) stance and was a silent observer during peer response. Jack's and Kevin's peer response stances were influenced by their divergent motives for participating in peer response. Jack held motives oriented toward learning from the peer response process as a reviewer and providing help to peers; hence, he was actively engaged in peer response and was collaborative. In contrast, Kevin's motives for participating in peer response were oriented toward completing peer response as a required task and receiving (instead of giving) peer feedback. Therefore, he adopted a passive stance, rarely initiating interaction or meaningfully engaging in discussion.

Several research gaps can be observed in extant research. As shown above, research on peer response interaction focusing on reviewer stances has largely been conducted in the ESL context. Little is known about the stances students assume in peer response interactions in other language contexts. Additionally, existing research has largely focused on the overall or dominant reviewer stance; variation in stances within a peer response interaction has not received due attention. To fully understand the nature of student peer response interaction as a learning activity, attention also needs to be given to what students focus on in their stance-taking during the interaction. Last but not least, given the limited amount of research exploring why students assume certain stances in their interactions, it is instructive to continue to examine the "why" of student stance-taking in peer response interaction. It is with the intent to examine the "why" of peer response stance-taking that I turn to the theoretical framework which guided the present study.

#### Activity Theory and Motive

The study adopted Leont'ev's (1978) Activity Theory (AT) perspective as the interpretive lens. Extending sociocultural theory, Leont'ev's AT perspective accentuates the role of motive in understanding human behaviors. For Leont'ev (1978), human behaviors may be understood at three levels: activity, driven by motive; action, driven by goal; and operation, namely the specific conditions surrounding the performance of actions. Motive lies in the object of an

activity (Leont'ev, 1978) and is closely connected to motivation and need (Kaptelinin, 2005). From Leont'ev's (1978) theoretical perspective, "the motive/object gives meaning and direction to actions" (Lantolf & Thorne, 2006, p.219); human activity is driven by the motives of the agents of activity and realized in goal-directed actions. Motive explains why people participate in an activity and hence provides a lens instrumental to understanding human behaviors.

Motive, as a theoretical construct in Leont'ev's (1978) AT perspective, has guided examinations of second language learners' participation in pedagogical tasks, including peer response and other tasks involving learner interaction (Cho, 2017; Storch, 2004; Tigchelaar, 2020; Yu & Lee, 2015; Zhu & Mitchell, 2012). Findings of this line of research indicate that learners bring their own motives and goals to learning tasks, and that learners' motives and goals influence their approaches to and orientations toward task performance. As discussed above, research has revealed that the stances ESL students assume when interacting with peers during peer response are influenced by the learners' motives for peer response participation (Yu & Lee, 2015; Zhu & Mitchell, 2012). However, such studies are small in number and have concentrated on the ESL context.

Adopting Activity Theory and motive (Leont'ev, 1978) as the interpretative lens, the present study examined CFL student peer response interaction through a fine-grained analysis of peer reviewer stances and provided an explanation for student stance-taking behaviors through learner motives. The following research questions guided the study:

- 1) What is the nature of CFL student interaction during peer response?
  - 1a). What do CFL students focus on during peer response interaction?
  - 1b). What stances do CFL students adopt when interacting with each other during peer response?
- 2) How do learner motives influence CFL student peer response interaction?

## METHOD

### Research Approach

This study adopted a qualitative case study design (Duff, 2014), focusing on two CFL students who participated in peer response in an upper-division CFL course. A qualitative case study approach is appropriate for the study as it allows an in-depth examination of the research phenomenon in its natural context. It is helpful to note that case study research aims at providing a theoretical understanding of the phenomenon under investigation (i.e., analytical generalization) rather than generalizing findings from sample to population (Duff, 2014; Yin, 2018).

### Context of the Study

The study took place in an upper-division CFL writing course in the Chinese program at a large public research university in the United States. The Chinese program offers a variety of Chinese language courses for learners of beginning to advanced Chinese language proficiency levels. Lower-division courses in the program focus on fostering

oral communication skills through immersing students in authentic language input and providing ample opportunities for practicing oral communication in various communicative scenarios.

The upper-division Chinese writing course from which data for the present study were collected aimed at developing CFL students' reading and writing skills and provided students opportunities to practice a variety of written genres in Chinese. After studying genres such as notes and letters earlier in the semester, students progressed to descriptive essays later in the semester and were required to complete two longer essays toward the end of the semester, one describing their favorite book and the other their interest in Chinese culture. Students were expected to provide necessary details in their essays and demonstrate written Chinese skills.

Peer response was conducted on the first drafts of the two descriptive essays described above. Training for peer response was provided through a discussion of the purpose and rationale of peer response. The training also highlighted areas of writing which students ought to consider when providing feedback.

### Participants

Among the seven students enrolled in the Chinese writing course, four were willing to participate. The present study focused on two of the students, Ruolan and Ping (both pseudonyms). Ruolan and Ping were selected as the focal participants for the present study not only because they provided complete data sets but also because their data were rich. In other words, Ruolan and Ping represented information-rich cases bearing on the research phenomenon (Patton, 2015).

Ruolan and Ping had somewhat different CFL learning experiences and Chinese writing proficiency. Ruolan had studied in the Chinese program for one year and her Chinese writing proficiency was Intermediate-High, as evaluated by the course instructor according to the ACTFL writing proficiency guidelines (ACTFL Proficiency Guidelines, 2012). Ping had studied in the Chinese program for only one semester prior to the study, but she was a more advanced learner with her Chinese writing proficiency evaluated to be Advanced Mid. However, neither had taken a Chinese writing course prior to the study.

### Data Collection

Multiple sources of data were collected for the purpose of the study, with audio-recording of Ruolan and Ping's peer feedback session and individual interviews with Ruolan and Ping constituting the primary data sources.

Ruolan and Ping's oral peer feedback session took place during a 50-minute class period. Before the peer response session, the teacher, an experienced CFL instructor, assigned students into peer response dyads based on considerations of students' Chinese writing proficiency and collected and distributed students' first drafts to their partners. The teacher also provided a peer feedback form and prompted students to comment on different aspects of writing: organization (essay structure), content, grammar, and vocabulary. Students were instructed to review peer essays and provide notes and/or written comments on the draft and/or the peer feedback form before they met in class for the oral feedback session. Students were also told that they could use either English or Chinese when

providing feedback. During the oral peer feedback session conducted in class, which was recorded, Ruolan and Ping discussed their essays of 654 and 540 Chinese characters respectively as well as their feedback. Subsequently, they revised their drafts taking peer feedback into consideration and submitted the revised drafts to the teacher.

I interviewed Ruolan and Ping after they completed the peer response session and audio-recorded the interviews for analysis. The semi-structured interviews (Dörnyei, 2007) were conducted in English and addressed topics in several areas. Of particular relevance to the present study were interview questions focusing on the importance of writing, purposes for writing and for peer response, and the participants' writing and peer response experiences (e.g., "How important is writing well in Chinese for you?" "Can you tell me your experience with the writing assignments?" and "For you, what are the purposes of peer response?"). I asked follow-up questions when necessary and checked my understanding of the participants' responses during the interviews.

Course artifacts (course syllabus and textbook) and Ruolan's and Ping's initial and revised drafts were also collected for relevant information.

### Data Analyses

The first research question addressed the nature of CFL student peer response interaction. To answer this research question, I transcribed the recorded peer feedback session and analyzed the transcript. This analysis consisted of three main steps: identifying peer response episodes, examining the areas of writing the students focused on in the peer response episodes (sub-question 1a), and analyzing reviewer stances the students adopted in the peer response episodes (sub-question 1b).

For a fine-grained analysis, I adopted Peer Response Episode as the analytical unit, drawing from the concept of Language-Related Episode (Swain & Lapkin, 1998). Swain and Lapkin (1998) define Language-Related Episode as "any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others" (p. 362). Language-Related Episode has been used in research on student interaction and writing (de Guerrero & Villamil, 2000; Neumann & McDonough, 2015; Storch & Wigglesworth, 2010; Swain & Lapkin, 1998) and has allowed researchers to examine what students focus on as well as how they negotiate meaning during specific moments of an interaction. In this study, I extended the concept of Language-Related Episode to the examination of student peer response interaction and adopted the term Peer Response Episode. A Peer Response Episode is defined as a specific segment of a student dialogue during peer response interaction devoted to the discussion of a specific writing issue or a feedback point on peer writing.

Following the definition of Peer Response Episode, I segmented the transcript of Ruolan and Ping's peer response session into peer response episodes. To do this, I read through the transcript and noted the specific writing areas or issues the students discussed during the peer response session. Any part of the students' dialogue that addressed a specific writing issue or feedback point was considered a peer response episode and was coded as such. A shift in the writing issue under discussion would signal a new peer response episode. Consider the following example:

Ruolan: Okay. Then. And over here you said [reading] ‘爱得华卡伦最后终于’ (‘Edward Cullen at last finally’). I don’t think that 最后 is necessary, cause you

Ping: Okay, you say 终于

Ruolan: Yeah, does that mean “finally” anyways?

Ping: Yeah

Ruolan: Alright. I don’t think that is necessary

This excerpt represented a peer response episode devoted to the discussion of a lexical issue concerning Ping’s use of two lexical items “最后” (“at last”) and “终于” (“finally”) which have subtle differences in semantic meaning. Ruolan’s articulation of the writing issue in the first line of the excerpt marked the beginning of the peer response episode. This episode ended when Ruolan wrapped up the discussion by reiterating her opinion (“Alright. I don’t think that is necessary”).

After peer response episodes were identified, they were first examined for their foci. Depending on the specific issue discussed, each peer response episode was coded as addressing content, organization or language-related issues (grammar or vocabulary).

The peer response episodes were subsequently analyzed for reviewer stances. The analytical process involved generating categories of reviewer stances by adapting categories and their definitions from previous studies (Lockhart & Ng, 1995; Min, 2008) and applying the adapted categories to coding the data for the present study. Prior to this, stance categories from previous studies were applied to the data but this application did not result in a good fit perhaps because peer response interactions based on which the stance categories were derived in previous studies focused on different aspects of writing. To resolve this issue, I adapted the categories based on key features of the original categories as well as the nature of data for the present study. I then applied the adapted categories, defined in Table 1, to coding the reviewer stances reflected in the peer response episodes. In this process, each peer response episode was coded as demonstrating an authoritative, collaborative, or evaluative stance.

I coded all episodes twice, one month apart, and achieved an intra-coder agreement of 93%.

**Table 1.** *Definitions of Stance Categories*

Reviewer	Definition
Stance	



Authoritative	A reviewer taking the authoritative stance acts as a tutor or advisor to the writer. In this role, the reviewer conveys feedback, provides suggestions or solutions to the writer, and may offer justifications for the suggestions and explanations of relevant rules. Communication is largely one way and is dominated by the reviewer although the reviewer may soften the tone of the stance by using mitigating expressions and check writer understanding of the suggestion. Episodes in this category tend to be initiated by the reviewer. Interacting with an authoritative reviewer is a writer who acknowledges or accepts the reviewer's suggestion but provides little input into solving the problem.
Collaborative	A reviewer taking the collaborative stance acts as a partner to the writer. In this role, the reviewer responds to the writer's questions, elicits and considers the writer's point of view, and engages the writer in joint problem solving. Communication is two way and involves meaning negotiation. Episodes in this category may be initiated by the reviewer or the writer. Interacting with a collaborative reviewer is a writer who is engaged in the interaction and does more than simply accepting the reviewer's suggestions.
Evaluative	A reviewer taking the evaluative stance acts as an evaluator to the writer. In this role, the reviewer assesses and reacts to what is in peer writing based on prescribed rules or criteria or personal preferences and conveys their opinions to the writer. Episodes in this category are typically initiated and dominated by the reviewer. Interacting with an evaluative reviewer is a writer who provides little input in the interaction.

The second research question examined the influences of learner motives on student peer response interaction. To answer this question, I transcribed the interviews verbatim and analyzed the interview transcripts to identify the students' motives. I adopted an inductive analytic approach (Patton, 2015) to identifying the students' motives, paying particular attention to the students' comments and remarks regarding their conceptions of writing, their writing goals and needs, and their understanding of the purposes of peer response. I read the interview transcripts repeatedly, noting specific expressions the students used to indicate conceptions of writing, writing goals and needs, and purposes of peer response. I then compared the specific expressions within data from each participant and across data from both participants and grouped them into categories of learning-related motives and role-related motives. After the students' motives were identified, the next step of analysis involved connecting the students' peer response interaction behaviors, namely their focus and stances in the peer response episodes, to their motives, as shown in the Findings section.

Course artifacts and the participants' drafts were reviewed for information about the course, about the writing assignments, and about textual contexts for the issues discussed in the peer response session.

## FINDINGS

In this section, I report findings concerning Ruolan's and Ping's peer response interaction and motives for peer response.

### Peer Response Interaction

In their peer response interaction, Ruolan and Ping discussed Ruolan's essay on her interest in Chinese music and Ping's essay on *Twilight* as her favorite book.

### Focus of Peer Response Interaction

Analysis of peer response episodes revealed that Ruolan and Ping focused on language-related issues when sharing feedback on each other's writing. As shown in Table 2, discussion on Ping's paper with Ruolan as the peer reviewer consisted of 11 episodes, eight of which (73%) addressed language-related issues. Of the eight peer response episodes devoted to language-related issues, six focused on grammar and two on vocabulary. Discussion on Ruolan's essay with Ping as the peer reviewer consisted of 12 peer response episodes, with 10 (83%) episodes devoted to language related-issues. Four of the ten episodes focused on grammar and six episodes on vocabulary. Although the participants were instructed to address content, organization (structure), grammar and vocabulary issues in peer writing, Ruolan seemed to focus on grammar more in her feedback while Ping gravitated more toward vocabulary; however, both clearly centered on language issues in writing.

**Table 2.** *Focus of Peer Response Episodes*

Reviewer	Content Organization	& Language-related Grammar	Language-related Vocabulary	Total
Ruolan	3	6	2	11
Ping	2	4	6	12

### Reviewer Stances Adopted during Peer Response Interaction

Reviewer stances adopted by the two participants in their peer response interaction are summarized and displayed in Table 3. As shown in the table, each participant displayed multiple types of reviewer stances, including collaborative, authoritative, and evaluative. Of the three types of stances, the evaluative stance was used the least by each participant. Notice that in neither case was there a clear, dominant overall stance. The stances assumed are illustrated below with excerpts from the transcript of the peer response session to demonstrate how reviewer stances varied during the interaction. Translations of all Chinese expressions used by the participants are provided in parentheses. Where appropriate, the specific issue focused on in an excerpt is underlined at first mention.

**Table 3.** *Participants' Reviewer Stances*

Reviewer	Collaborative Stance	Authoritative Stance	Evaluative Stance	Total
Ruolan	6 (55%)	4 (36%)	1 (9%)	11
Ping	5 (42%)	6 (50%)	1 (8%)	12

Ruolan as reviewer. Ruolan served as the reviewer of Ping's essay discussing why *Twilight* was her favorite book. Ruolan adopted the collaborative stance in six episodes and the authoritative stance in four episodes, with the evaluative stance being used only in one episode. Ruolan opened the discussion on Ping's essay by assuming the collaborative reviewer stance, as shown in Excerpt 1, which focused on the usage of “来的” (verb “come” plus particle “的” for emphasis).

Excerpt 1 (Collaborative Stance, Episode 1)

Ruolan: Okay, this one, here you say [reading] ‘贝拉斯旺本来很不愿意搬到这里来的’ (‘Originally, Bella Swan was not willing to move here’). But is it necessary to say 来的? Cause you are saying

Ping: 搬到这里? (move here?)

Ruolan: Yeah, take out 来的.

Ping: mm-hmm [indicating agreement]

In this excerpt, Ruolan and Ping focused on if “来的” was necessary. Note that Ruolan did not simply convey feedback. Rather, she first elicited Ping's opinion by asking “is it necessary to say...?” Ping then joined Ruolan in resolving the issue by proposing an alternative without “来的”, and Ruolan subsequently expressed her agreement. Collaborative problem solving was demonstrated in this segment of the interaction.

After a few episodes, Ruolan adopted the evaluative stance when commenting on a specific content-related issue in Ping's essay, as illustrated in Excerpt 2. Ping mentioned a character's name, “布莱克” (“Blake”), in her essay but did not provide any information about the character. As shown below, Ruolan dominated the interaction, conveying her reaction as a reader and articulating her opinion to draw Ping's attention to the potential problem.

Excerpt 2 (Evaluative Stance, Episode 4)

Ruolan: and then after that was okay. But for me, like when you mention 布莱克 (Blake), I didn't know who he was [both laughed]. I was kind of confused, I was stuck on this sentence for a while

Ping: Oh, I am sorry

Ruolan: I had to look it up [laughed]. So, I feel like you should have put more thought into that or did something with that. Okay then [moving on to a different point]

In Episode 6, shown in Excerpt 3 below, Ruolan reverted back to the collaborative stance when providing feedback on the use of a vocabulary item in Ping's essay. Ping juxtaposed two lexical items “最后” (“at last”) and “终于” (“finally”), which have overlapping but not identical semantic meaning. Ruolan initiated the discussion by suggesting that “最后” (“at last”) was not necessary. However, instead of presenting her suggestion as the final solution, Ruolan elicited Ping's view (“Yeah, does that mean ‘final’ anyways?”) and engaged Ping in joint problem-solving.

Excerpt 3 (Collaborative Stance, Episode 6)

Ruolan: Okay. Then. And over here you said [reading] ‘爱得华卡伦最后终于’ (‘Edward Cullen at last finally’). I don't think that 最后 is necessary, cause you

Ping: Okay, you say 终于

Ruolan: Yeah, does that mean “finally” anyways?

Ping: Yeah

Ruolan: Alright. I don't think that is necessary

114

During the peer response interaction, Ruolan also adopted the authoritative reviewer stance, positioning herself as a more knowledgeable advisor/tutor. Ruolan's authoritative reviewer stance is exemplified in Excerpt 4, which focused on a missing grammatical subject “他” (“he”) in a sentence in Ping's essay. In this segment of the interaction which occurred toward the end of the discussion on Ping's essay, not only did Ruolan directly point out the problem but she also provided an explanation/justification as to why the grammatical subject was necessary.

Excerpt 4 (Authoritative Stance, Episode 10)

Ruolan: And over here, you forgot a 他 (he)

Ping: Oh, my god,

Ruolan: 他, I guess the other guy. Where is the other guy? [Looking for the place where a character was mentioned in the essay]

Ping: Oh, that James?

Ruolan: Yeah, James, you said 最后 (at last), but you didn't say who, so it's kind of like, wait, who did it?

Ping: Who did it? yeah, 他 (he)

Ping as reviewer. In the feedback session, Ping reciprocated roles with Ruolan and was reviewer of Ruolan's essay on Chinese culture with a specific focus on Chinese music. Ping adopted the authoritative stance in six episodes and collaborative stance in five episodes respectively. Like Ruolan, Ping took up the evaluative stance only in one episode.

Towards the beginning of the discussion on Ruolan's paper, Ping adopted the collaborative stance in Episode 2 to engage in meaning negotiation with Ruolan on the use of two connectives. As illustrated in Excerpt 5 below, the discussion focused on two semantically close connectives “所以” (“therefore”), which co-occurs with “因为” (“because”), and “于是” (“consequently”), which is used to emphasize the result of a sequence of events. Ruolan used “于是” in her essay following a clause introduced by “因为”, and Ping suggested correctly that “所以” be used to replace “于是”.

Excerpt 5 (Collaborative Stance, Episode 2)

Ping: ...所以 (therefore), what do you have before?

Ruolan: 于是 (consequently)

Ping: I am not sure if that would work. 于是

Ruolan: I thought that's the same thing. Is it the same thing? Cause I remember I used 所以 too much, Professor X kept saying

Ping: 于是 is like more like this happened so that happened

Ruolan: Oh, the result

Ping: The result. Does that make sense? [laugh], 所以...[moving on to another point]

In the excerpt above, Ping identified the problem, but instead of conveying her suggestion directly, she first expressed uncertainty about the expression Ruolan used (“I am not sure if that would work”), prompting Ruolan to ask for a clarification of meaning (“I thought that's the same thing. Is it the same thing?”). In response to Ruolan's request, Ping explained the meaning of 于是 and sought to check Ruolan's understanding of her explanation (“Does that make sense?”). As shown above, Ping demonstrated efforts to engage Ruolan in meaning negotiation in this episode.

Ping adopted the authoritative reviewer stance when she conveyed feedback and offered advice to Ruolan on how to revise her writing in Episode 5, which focused on the connection between two sentences in Ruolan's draft. As illustrated in Excerpt 6 below, Ping offered a suggestion (adding a new sentence) and provided a justification for her

suggestion in a monologue. Notice that Ping softened the tone of her feedback through hedging expressions such as “maybe” and “would be” in her second turn.

#### Excerpt 6 (Authoritative Stance, Episode 5)

Ping: I added this [a new sentence]..., cause I thought like here you kind of just jumped, there is no smooth transition to that, cause you just said I love Chinese music and oh, researchers

Ruolan: [laugh] Alright, I see

Ping: So, I just, maybe it would be better to have something leading into talking about researcher going studying about Chinese music, so I added ‘Chinese music’. You can follow it like ‘seven thousand years ago...’, then you talk about researchers, they can actually preserve it.

Ping adopted the evaluative stance in a brief episode (Episode 8) to evaluate the main point and flow in Ruolan’s writing, shown in Excerpt 7 below.

#### Excerpt 7 (Evaluative Stance, Episode 8)

Ping: I don’t think you really need it. But I think your main point, you pretty much got it. Just need some transitions words and flow and make it better.

At the end of the discussion on Ruolan’s paper, Ping assumed the collaborative stance when commenting on the use of a vocabulary item “其中” (“among”) in Ruolan’s essay. As shown in Excerpt 8 below, communication was two-way with meaning negotiation between Ping and Ruolan. In her first turn, Ping cast doubt on the use of “其中” but when Ruolan raised questions regarding the meaning and use of “其中”, Ping acknowledged Ruolan’s questions and responded by explaining her own understanding of the meaning and use of the word (“其中 usually talks about one of them”). When Ruolan asked subsequently if “其中” could be used with more than one item, Ping considered Ruolan’s point and indicated her agreement that “其中” was actually used correctly in Ruolan’s essay (“I guess 其中, I guess it works.”). In this episode, Ping acted as a partner who was willing to discuss, consider, and accept the peer writer’s point of view.

#### Excerpt 8 (Collaborative Stance, Episode 12)

Ping: You say [reading] 其中这个乐器用 (among others, this instrument uses...)

Ruolan: so, I looked this one up, 其中 is like “amongst them”, like, right?

Ping: um

Ruolan: So that’s not what you would use here?

Ping: 其中 usually talks about one of them

Ruolan: Oh

Ping: Let me see. Usually when I use 其中, I talk about one item in that group. It's part of that. 其中, oh, include among these, included among these

Ruolan: So, it could be used for more? I don't know

Ping: I don't know, I guess 其中, I guess it works.

As illustrated above, both Ruolan and Ping assumed a combination of collaborative, authoritative and evaluative stances in the peer response interaction, enacting roles of partner (collaborative stance), tutor (authoritative stance), and evaluator (evaluative stance). Reviewer stances shifted and varied in the discussion of each essay.

### Motives for Peer Response

#### Ruolan's Motives

Analysis of Ruolan's interview responses indicated that she held a grammar-oriented learning motive for peer response and believed that peer response provided students an opportunity to enhance knowledge of and skills in grammar. Ruolan's grammar-oriented peer response learning motive was connected to her motive for learning to write in Chinese and her conception of writing in Chinese. Indeed, Ruolan conceptualized learning to write in Chinese as learning Chinese grammar, asserting that "I think that it [writing] is very important because the fact that you learn the grammar, the grammar structure, you know the correct ways of how to write things done, the correct ways of how to say it, yeah". Ruolan explicated that grammar was her focus and motive for writing because this was an important aspect of language and also because she perceived grammar as a challenge or area of development of her own. She explained: "I still have some like sentence structure problems..." and "when I write it down, I think in my mind like an American person, so that really, you know, the grammar doesn't match." Learning grammar was a motive underpinning Ruolan's peer response interaction and guided her focus on grammar as a peer reviewer.

Additionally, Ruolan held an interaction/role-related peer response motive oriented toward mutual learning. For Ruolan, an important goal of peer response was for peers to help each other learn. Ruolan stated that peer response was done "so that...what other students know can help me, like they correct me, they can help me learn too". At the same time, she was also cognizant of the reciprocal role she could play in assisting her partner, Ping. Although Ping had a higher level of Chinese language proficiency, Ruolan did not perceive herself as the mere feedback recipient. Rather, she believed she could provide helpful feedback on some aspects of Ping's writing and thus positioned herself as a collaborative partner and even as a more knowledgeable peer on some aspects in the peer response interaction. Ruolan commented that although she asked herself "do I know how to give her feedback?", she knew "there were still issues with her paper, so I just tried to find whatever I KNEW (she emphasized this word) was there." Ruolan's

interaction behaviors as reflected by her collaborative and authoritative reviewer stances were aligned with her mutual learning motive.

#### Ping's Motives

Analysis of Ping's interview responses indicated that Ping held a vocabulary-oriented learning motive for peer response. For her, the goal of peer response was to improve vocabulary and wording: "to know our mistakes and make it better. Always better, like *wording* cos there is always a better wording of a sentence no matter what." This peer response learning motive was well aligned with Ping's motive for learning to write in Chinese and with her conception of writing in Chinese. For Ping, learning to write in Chinese to a great extent meant learning to use vocabulary since "if I can't write that [words], there is no way that I can include interesting information or making it interesting." Ping viewed writing well in Chinese as synonymous with "being able to write what you want, like when I want to write a sentence, I will be able to write every single character." She considered a solid control of vocabulary in Chinese indispensable to successful writing, and, despite her advanced-level proficiency in Chinese, described herself as "a horrible writer" due to her self-perceived limited ability to produce Chinese characters. Ping commented that vocabulary posed a major challenge for her when performing Chinese writing "Coz there was a lot, like if you want me to write a sentence, there will be a lot of words I can't write" and asserted that "using the right word" constituted her focus and motive when performing Chinese writing. The vocabulary-oriented learning motive guided Ping's peer response interaction behaviors, as can be observed in her focus on vocabulary when providing peer feedback.

Similar to Ruolan, Ping held an interaction/role-related peer response motive oriented toward mutual learning. Ping stated that a purpose of peer response was "to better their writing or to better my writing when they look at it [so] I would know my mistake and stuff," which indicated that she perceived peer response to be an instructional activity in which the participants would reciprocate roles and support each other's writing. Ping remarked that in her role as a peer reviewer she "just pretty much reading through their paper and just changing what I think might sound better cos ...there is always a better way of wording stuff." At the same time, Ping was also "like trying to understand what they were trying to convey through the writing." Ping's comments suggested that she perceived two roles for herself as a peer reviewer: a more knowledgeable peer ("changing what I think might sound better") and a collaborator interested in the meaning the peer writer was trying to convey ("trying to understand what they were trying to convey through the writing"). These roles and associated authoritative and collaborative reviewer stances were well aligned with her mutual learning motive for peer response.

As discussed above, Ruolan and Ping both held peer response motives oriented toward language learning although Ruolan's learning motive focused on grammar while Ping's motive emphasized vocabulary. Neither articulated motives related to improving content or organization of writing. Both participants held similar interaction/role-related motives oriented toward mutual learning. The participants' learning and role-related motives guided their



interaction behaviors and were the underlying reasons for their focus and reviewer stances during peer response interaction.

## DISCUSSION

This case study addressed gaps in current peer response research by examining students' peer response interaction and learner motives in the context of CFL writing. In the study, peer response interaction was examined in terms of students' focus and reviewer stances during peer response, and the participants' interaction behaviors (i.e., focus and stances) were interpreted through the lens of motives. Regarding Research Question 1 addressing the nature of CFL student peer response interaction, data analyses revealed that the students in the study focused on language-related issues in their interaction and adopted multiple types of reviewer stances, particularly collaborative and authoritative stances. Regarding Research Question 2 addressing the influence of learner motives on CFL student peer response interaction, the findings indicated that the students held motives which prioritized learning language as well as motives oriented toward learning from and assisting each other. Further, the students' motives directed their focus and stances during peer response interaction.

Interpreting the participants' peer response interaction behaviors in relation to their motives sheds interesting light on their peer response activity. In this study, both Ruolan and Ping held motives oriented toward language learning. Ruolan's and Ping's learning motives reflected a "writing-to-learn language" (Manchon, 2011) orientation to writing, namely "engaging in writing as a tool for language learning" (Manchon, 2011, p. 4), versus a "learning-to-write" orientation, which places a focus on learning to write for purpose of effective communication. Ruolan and Ping conceptualized learning writing in terms of learning the grammatical and lexical aspects of the target language respectively and viewed peer response as an opportunity for learning grammar and vocabulary. Ruolan's and Ping's learning motives directed the focus of their peer response interaction. Although they were instructed to consider content, structure, grammar, and vocabulary when providing feedback, Ruolan and Ping capitalized on the potential of writing for second language learning (Williams, 2012) and, as reflected in the focus of their interaction, performed peer response as a language learning activity in alignment with their learning motives.

Ruolan and Ping also held peer response motives to learn from and to support the learning of each other. It is heartening to see that they had motives oriented toward mutual learning, similar to Jack in Yu and Lee's (2015) study. This motive underpinned the roles they enacted in the reviewer stances during peer response interaction. Notably, Ruolan and Ping enacted roles as collaborators (collaborative stance) and tutors (authoritative stance) when serving as peer reviewers. Although taking an authoritative stance may not always feel comfortable, especially for Ruolan, both participants were cognizant of their role as the more knowledgeable partner on some aspects of peer writing and were willing to convey their knowledge to their peer. At the same time, Ruolan and Ping were motivated to learn from their partner as demonstrated by their behaviors when the peer reviewer was providing feedback as well as in their interview comments—"what other students know can help me" (Ruolan) and "to better my writing when they

look at it [so] I would know my mistake and stuff" (Ping). They were willing to negotiate meaning and consider peer feedback. Ruolan's and Ping's motives for mutual learning guided their enactment of peer response roles and stances; they performed peer response as a mutual learning activity in alignment with their motives.

A methodological contribution of the study lies in the adoption of peer response episode as the unit of analysis in the examination of reviewer stances. Unlike prior research which examined the overall or dominant reviewer stance in a peer response interaction (e.g., Lockhart & Ng, 1995), the current study examined the stance a peer reviewer assumed in each episode of a peer response interaction. This methodological approach allowed a more nuanced examination of reviewer stances and shed new light concerning reviewer stance variation in peer response interaction. In the present study, reviewer stances varied throughout the peer response interaction, indicating that peer response interaction is fluid and dynamic. This fluidity, which is an important dimension of peer response interaction, would not have been captured by an overall reviewer stance. Further, a nuanced analysis as shown in the present study would provide new insight into the role of reviewer stance in student revision, contributing to a better understanding of the relationship between peer response process and the student written product. Analyzing reviewer stances at the episode level makes it possible to connect specific reviewer stances and related feedback in peer response episodes to textual revisions, thus linking peer response process to student written products.

Findings of the study offer some pedagogical insights worthy of attention. In the present study, both participants were motivated to learn language through peer response and writing and, in accordance with their learning motives, carried out peer response as a writing-to-learn language activity. Each participant, however, underscored a different aspect of language in the peer response interaction in alignment with their motive. This indicates that students individualize instructional tasks assigned to them based on their own motives and understandings, and such individualized task performance may lead to unexpected and divergent learning outcomes. Therefore, it is important for teachers to be aware of students' learning motives. Pre-peer response discussions and/or post-peer response reflections may provide valuable opportunities for teachers to learn about students' motives and goals. In addition, findings of the study revealed that both participants assumed multiple and similar types of stances and roles regardless of their language proficiency. One question that often arises in classroom implementation of peer response concerns whether students who are not at the same level of language proficiency can provide mutual support for learning and hence should be grouped together. The data of the present study, albeit limited, suggest that students with somewhat different levels of language proficiency can engage in meaning negotiation and scaffold each other's learning through adopting multiple types of reviewer stances and roles.

## CONCLUSION

This case study examined peer response interaction and learner motives in the CFL context. In addition to revealing the fluid nature of peer response interaction, the study shows that students' peer response interaction is guided by their learning-related and role-related motives, shedding new light on student peer response activity. The study also

provides methodological procedures that may be applied or adapted for an examination of peer response interaction in other learning contexts. Nevertheless, the data analyzed in the study were limited. Future research may further examine peer response interaction in CFL or other learning contexts by analyzing a larger data size. Future research may also focus on peer response tasks involving different types of writing assignments. Further, future research may examine the complex web of factors which may influence the formation of learner motives. Peer response provides opportunities for learning in language-related and disciplinary learning contexts (Finkenstaedt-Quinn et al., 2024; Schillings, et al., 2021). Continued research will deepen our understanding of how students interact and negotiate meaning during peer response, why students focus on certain issues or adopt certain stances in their interaction, and how peer interaction and feedback promote student learning and development.

## REFERENCES

- Allen, D., & Mills, A. (2016). The impact of second language proficiency in dyadic peer feedback. *Language Teaching Research*, 20(4), 498–513. <https://doi.org/10.1177/1362168814561902>
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012). *ACTFL proficiency guidelines*. Retrieved from <https://www.actfl.org/sites/default/files/guidelines/ACTFLProficiencyGuidelines2012.pdf>
- Cheng, X., Liu, Y., & Wang, C. (2023). Understanding student engagement with teacher and peer feedback in L2 writing. *System*, 119, 103176. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103176>
- Cho, H. (2017). Synchronous web-based collaborative writing: Factors mediating interaction among second-language writers. *Journal of Second Language Writing*, 36, 37–51. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.013>
- de Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (1994). Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. *Modern Language Journal*, 78, 484–496. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02065.x>
- de Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *Modern Language Journal*, 84, 51–68. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00052>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Duff, P. (2014). Case study research on language learning and use. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 233–255. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000051>
- Fan, Y., & Xu, J. (2020). Exploring student engagement with peer feedback on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 50, 100775. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100775>
- Finkenstaedt-Quinn, S. A., Milne, S. L., Petterson, M. N., Chen, J., & Shultz, G. V. (2024). Student experiences with peer review and revision for writing-to-learn in a chemistry course context. *Written Communication*, 41(4) 632–663. <https://doi.org/10.1177/07410883241263542>

- He, J., Xia, J., Zhang, C. M., & Liu, J. N. (2025). Promoting cognitive engagement with peer feedback through peer review training: The case of Chinese tertiary-level EFL learner. *Assessing Writing*, 65, 100947. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2025.100947>
- Kaptelinin, V. (2005). The object of activity: Making sense of the sense-maker. *Mind, Culture, and Activity*, 12, 4–18. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201_2)
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Leont'ev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Progress.
- Liu, J., & Hansen Edwards, J. G. (2018). *Peer response in second language writing classrooms*. The University of Michigan Press.
- Lockhart, C., & Ng, P. (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and contents. *Language Learning*, 45, 605–655. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00456.x>
- Manchon, R. (2011). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. In R. Manchon (Ed.) *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 3–14). John Benjamins Publishing Company.
- Mangelsdorf, K., & Schlumberger, A. L. (1992). ESL student response stances in a peer-review task. *Journal of Second Language Writing*, 1, 235–254.
- Min, H. T. (2008). Reviewer stances and writer perceptions in EFL peer review training. *English for Specific Purposes*, 27(3), 285–305. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2008.02.002>
- Mochizuki, N., & Starfield, S. (2021). Dialogic interactions and voice negotiations in thesis writing groups: An activity systems analysis of oral feedback Exchanges. *Journal of English for Academic Purposes*, 50, 100956. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100956>
- Neumann, H., & McDonough, K. (2015). Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 84–104. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.009>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.

- Ruegg, R. (2018). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy. *The Language Learning Journal*, 46(2), 87–102. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.958190>
- Schillings, M., Roebertsen, H., Savelberg, H., van Dijk, A., & Dolmans, D. (2021). Improving the understanding of written peer feedback through face-to-face peer dialogue: students' perspective. *Higher Education Research & Development*, 40(5), 1100–1116. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1798889>
- Storch, N. (2004). Using activity theory to explain differences in patterns of dyadic interactions in an ESL class. *Canadian Modern Language Review*, 60(4), 457–480.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 303–334. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990532>
- Swain, M., & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320–337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>
- Tigchelaar, M. (2020). 'I do the peer review by myself': A Chinese international student's approach to process writing. *Writing and Pedagogy*, 12(2-3), 395–422. <https://doi.org/10.1558/wap.20355>
- Villamil, O. S., & de Guerrero, M. C. M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: Socio-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5, 51–75. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(96\)90015-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(96)90015-6)
- Vuogan, A., & Li, S. (2023) Examining the Effectiveness of Peer Feedback in Second Language Writing: A Meta-Analysis. *TESOL Quarterly*, 57(4), 1115–1138. <https://doi.org/10.1002/tesq.3178>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weng, F., Zhao, C. G., & Chen, S. (2024). Effects of peer feedback in English writing classes on EFL students' writing feedback literacy. *Assessing Writing*, 61, 100874. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100874>
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321–331. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.007>
- Wu, Z. (2019). Lower English proficiency means poorer feedback performance? A mixed-methods study. *Assessing Writing*, 41, 14–24. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2019.05.001>
- Yin, R. K. (2018). *Case study researcher and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

- Yu, S., & Lee, I. (2015). Understanding EFL students' participation in group peer feedback of L2 writing: A case study from an activity theory perspective. *Language Teaching Research*, 19, 572–593. <https://doi.org/10.1177/1362168814541714>
- Zhao, H. (2018). New insights into the process of peer review for EFL writing: A process-oriented socio-cultural perspective. *Learning and Instruction*, 58, 263–273. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.07.010>
- Zhu, W., & Mitchell, D. A. (2012). Participating in peer response as activity: An examination of peer response stances from an activity theory perspective. *TESOL Quarterly*, 46(2), 362–386. <https://doi.org/10.1002/tesq.22>

### ACKNOWLEDGMENT

I would like to thank the editors and reviewers for their constructive feedback on an earlier version of this article. I would also like to thank the course instructor and participants of the study, without whom this study would not have been possible.

### ABOUT THE AUTHOR

Wei Zhu teaches in the Applied Linguistics program at the University of South Florida, USA. Her research interests include peer response, collaborative writing, and writing for academic/specific purposes. Her work has appeared in journals such as *Journal of Second Language Writing*, *TESOL Quarterly*, and *English for Specific Purposes*.

### HOW TO CITE THIS ARTICLE

Zhu, W. (2025). Peer Response Interaction and Learner Motive. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 103–124. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.06>



# “ÉRAMOS MÁS QUE UNA, ÉRAMOS MÁS QUE CADA UNA”: CONFIGURACIONES IDENTITARIAS EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS EN LA CÁRCEL

“WE WERE MORE THAN ONE, WE WERE MORE THAN EACH ONE”: IDENTITY CONFIGURATIONS IN  
THE WRITING OF UNIVERSITY STUDENTS IN PRISON

Yanina Elisabeth García | CONICET – UNGS | [ygarcia@campus.ungs.edu.ar](mailto:ygarcia@campus.ungs.edu.ar) \* 

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.07>

Recibido: 01-03-2025 | Aceptado: 04-08-2025

**RESUMEN:** En el marco de la masificación de los estudios superiores (Navarro, 2016) y del interés en la relación entre las prácticas letradas académicas y la configuración de nuevas identidades (Atorresi y Eisner, 2021), este trabajo se propone analizar el rol de la escritura académica en la transformación de nuevas identidades de estudiantes en contextos de encierro. Para esto, el marco teórico propuesto serán los Nuevos Estudios de Literacidades (Gee, 1986; Hamilton et al., 1994; Street, 1984), en el que se analiza la escritura de modo situado y atendiendo al contexto sociocultural en el que se lleva a cabo. Especialmente, se analizará qué configuraciones identitarias se realizan en la escritura (Lillis, 2013; Lillis & McKinney, 2013). Se utilizará como herramienta de análisis discursivo la caracterización de identidad que desarrolla Ivaniç (1998, 2006). La metodología consistirá en el análisis cualitativo de un corpus de testimonios, entrevistas y textos producidos por las estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Escritura, identidad, cárcel.

**ABSTRACT:** Within the framework of the massification of higher education (Navarro, 2016) and the interest in the relationship between academic literacy practices and the configuration of new identities (Atorresi & Eisner, 2021), this work aims to analyze the role of academic writing in the transformation of new identities of students in contexts of confinement. To this end, the proposed theoretical framework will be the New Literacy Studies (Gee, 1986; Hamilton et al., 1994; Street, 1984), in which writing is analyzed in a situated way and attending to the sociocultural context in which it is carried out. Specifically, the identity configurations that are realized in writing will be analyzed (Lillis, 2013; Lillis & McKinney, 2013). The characterization of identity developed by Ivaniç (1998, 2006) will be used

*\*Correspondencia a: Yanina Elisabeth García. Puan 480, CP 1420, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).*

as a discursive analysis tool. The methodology will consist of a qualitative analysis of a corpus of testimonies, interviews, and texts produced by the students.

**KEYWORDS:** Writing, identity, prison.

**RESUMO:** No contexto da massificação do ensino superior (Navarro, 2016) e do interesse pela relação entre práticas de letramento acadêmico e a configuração de novas identidades (Atorresi & Eisner, 2021), este trabalho visa analisar o papel da escrita acadêmica na transformação de novas identidades estudantis em contextos de confinamento. Para tanto, o referencial teórico proposto será os Novos Estudos de Letramento (Gee, 1986; Hamilton et al., 1994; Street, 1984), nos quais a escrita é analisada de forma situada e levando em consideração o contexto sociocultural em que é realizada. Especificamente, serão analisadas as configurações identitárias que se concretizam na escrita (Lillis, 2013; Lillis & McKinney, 2013). A caracterização da identidade desenvolvida por Ivaniç (1998, 2006) será utilizada como ferramenta de análise discursiva. A metodologia consistirá na análise qualitativa de um corpus de depoimentos, entrevistas e textos produzidos pelos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita, identidade, prisão.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos treinta años se ha desarrollado una masificación de los estudios superiores, tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo. En Argentina, desde donde surge esta investigación, esto se debe al desarrollo de políticas públicas que favorecieron la creación de nuevas universidades públicas en localidades donde no las había, lo que les permitió a nuevas generaciones de estudiantes acceder a la universidad (Ezcurra, 2011; Navarro, 2016). Las aulas universitarias se vieron ocupadas con estudiantes de “primera generación”, para quienes los hábitos y prácticas de la vida académica resultan novedosas (Bazerman, 2013). Así, el acceso a la educación superior de estudiantes con “capital cultural real” (Ezcurra, 2011) (en contraposición a categorizaciones deficitarias de esos sectores) puso en evidencia las desigualdades que existen entre este nuevo grupo de participantes y aquellos estudiantes “tradicionales” o de élite que históricamente participaron en la universidad. Esta brecha se asocia con las trayectorias de vida de un grupo y otro, con los saberes previos, las expectativas y motivaciones, entre otras, y se materializa en la diferencia que existe entre las prácticas letradas vernáculas con las que están familiarizados y las literacidades académicas (Lea & Street, 2010) en las que se espera que puedan participar (Lillis, 2021).

En este contexto, y desde un enfoque sociocultural, muchas investigaciones se han preguntado de qué manera el acto de escribir contribuye a que los sujetos desplieguen, negocien o silencien sus identidades (Atorresi & Eisner, 2021). En ese sentido, la identidad es un efecto de los significados culturales de un contexto histórico-político específico (Bucholtz & Hall, 2004) que se realiza pragmáticamente en la escritura (Eisner, 2021).



En ese marco, Castelló et al. (2021) ofrecen una revisión de las investigaciones que en los últimos veinte años han estudiado la categoría de identidad en relación con los estudios superiores. Las autoras identifican cuatro dimensiones en las que la identidad es transformada (a saber, el pasaje de lo individual a lo social, de lo estable a lo dinámico, de lo singular a lo múltiple y de lo reflexivo a la acción), evidenciando la complejidad que implica analizar esta categoría. Sumado a esto, algunos autores han mostrado cómo los estudiantes experimentan la escritura académica como convenciones impuestas o ajenas, por lo que desarrollan estrategias de agencia que les permiten participar de la universidad (Ávila Reyes et al., 2020; Montes et. al, 2022; Zavala, 2011), tales como la construcción de una “voz autorizada” (Eisner, 2021).

En este trabajo analizaré las configuraciones identitarias que despliegan estudiantes de Letras que cursan o cursaron la carrera en el Programa UBA XXII en contextos de encierro, apoyándome en el marco teórico propuesto por los Nuevos Estudios de Literacidades (NEL) (Gee, 1986; Hamilton et al., 1994; Street, 1984) que analiza las prácticas letradas con un enfoque situado y sociocultural. En función del contexto en el que se desarrolla la investigación, el trabajo también dialoga con otras investigaciones que estudian la escritura en contextos de encierro. Desde los NEL, Wilson (2000) estudia las literacidades en cárceles de Escocia e Inglaterra para mostrar cómo las prácticas letradas de personas en contextos de encierro se ubican en un “tercer espacio”, esto es, un discurso que no corresponde ni al de la cárcel ni al del medio libre. A nivel local, Bustelo y Parchuc (2023) enfatizan el rol de la escritura para “inventar una nueva voz y pararse en otro lugar para armar una nueva vida” (p. 26). El vínculo con la escritura, entonces, habilita nuevos lugares de enunciación desde los cuales los sujetos pueden posicionarse y a partir de los cuales proyectar otros futuros posibles (Bustelo, 2019). En sintonía, Perearnau (2017) identifica una etapa del proceso de subjetivación en la que la identidad se asume colectiva. Desde allí, el sujeto encarna valores colectivos y representativos de un grupo que lo acompaña y contribuye a fortalecerlos. Por su parte, Umpierrez (2023) destaca la función transformadora de la escritura en contextos de encierro, en la medida que habilita el pasaje de “preso” a “estudiante”, sin caer en interpretaciones o usos terapéuticos de la escritura. Por el contrario, todas estas investigaciones enfatizan en el rol que ocupan los propios estudiantes en esas transformaciones y en el gesto de resistencia que implican.

En el trabajo partiré de una definición de identidad entendida como categoría discursiva emergente en la escritura, en el seno de prácticas sociales situadas (Lillis, 2013; Lillis & McKinney, 2013), para observar qué categorías identitarias emergen en la escritura de las estudiantes a partir del análisis de textos publicados, tomando como herramientas de análisis la caracterización del concepto llevada a cabo por Ivaniç (1998, 2006). Esta caracterización resulta sumamente útil para pensar las identidades de las estudiantes en contextos de encierro ya que las prácticas que llevan a cabo en el Centro Universitario de Ezeiza (CUE) (el pabellón universitario) se solapan con otras actividades propias de la institución en la que se inscriben: la cárcel. Este solapamiento de contextos con prácticas sociales diversas supone, siguiendo la definición de identidad de Ivaniç, un conjunto de identidades que las estudiantes negocian permanentemente y que se adaptan a las prácticas en las que se inscriben.

El trabajo se organizará de la siguiente manera: primero, se hará referencia al marco teórico utilizado, haciendo foco especialmente en la categoría de identidad; segundo, se mencionarán algunas consideraciones metodológicas y se describirá el corpus utilizado; tercero, se ofrecerá una descripción del contexto a partir de mi participación como docente y coordinadora en ese espacio; cuarto, se llevará a cabo el análisis; luego, se desarrollará la discusión del análisis con la bibliografía existente; y, finalmente, se mencionarán algunas conclusiones.

Se espera que este trabajo pueda ofrecer una mirada sobre prácticas que tienden a invisibilizarse, a fin de reconocer su importancia no sólo en la formación académica de las estudiantes involucradas, sino y fundamentalmente, en el valor social que tienen. Tal como las propias estudiantes refieren, “llegar al CUE” es siempre una pelea que cada una y colectivamente deben dar.

### MARCO TEÓRICO

El trabajo se apoya en el enfoque sociocultural de los Nuevos Estudios de Literacidades (Gee, 1986; Hamilton et al., 1994; Street, 1984), que investiga los discursos en contextos específicos de uso, histórica y socialmente situados. En ese marco, los usos de la lectura y la escritura son entendidos como prácticas sociales en las que los sujetos participan, y en las que intervienen procesos tanto individuales (como las representaciones que los sujetos tienen de esas prácticas) como sociales (como las relaciones de poder implicadas en esas prácticas y situaciones de uso) (Barton et al., 2000). En el ámbito educativo, Lea y Street (2006) estudian las literacidades académicas proponiendo un abordaje que se distancia de las concepciones del déficit, centradas en interpretar el bajo rendimiento de los estudiantes en relación con los niveles educativos previos (Ávila Reyes et al., 2021). Por el contrario, su propuesta toma en consideración los procesos de aprendizaje en los que intervienen los sujetos y su relación con las relaciones sociales, de poder y de identidad implicadas en esas prácticas (Lea & Street, 2006).

Este enfoque nos invita a reflexionar sobre el uso que los sujetos hacen de las prácticas letradas, y cómo esto contribuye a la conformación de nuevas identidades. Este “giro identitario” (Atorresi & Eisner, 2021) supone que la identidad es efecto de esas prácticas y que emerge en el discurso. Esta concepción se apoya, asimismo, en la tradición de la lingüística antropológica (Bucholtz & Hall, 2004, 2010) al establecer una relación entre las formas lingüísticas y los sentidos sociales, y se aparta de definiciones esencialistas que conciben una identidad a un uso específico del lenguaje (Bucholtz & Hall, 2004). Por el contrario, desde este enfoque la identidad es una categoría fluida y plural que se construye discursivamente y en relación con las prácticas en las que el sujeto participa, que es transformada por esas prácticas y adquiere sentido en ellas (Ivaniç, 1998, 2006).

En ese marco, las identidades se inscriben y realizan por medio de la escritura (Lillis, 2013), y en contextos tan regulados como la cárcel y la universidad, donde hay modos específicos —y a menudo rígidos— de participación, la agencia resulta en una estrategia central para la configuración de nuevas identidades (Lillis, 2013; Zavala, 2011). El paso por la universidad, entonces, permite construir una nueva identidad que “implica una reconstrucción, una negociación de la identidad” (Ávila Reyes et al., 2020, p.15) que no borra la anterior, sino que habilita la participación

del sujeto en una nueva práctica. Esa transformación implica negociaciones constantes (Calle Arango et al., 2021) mediante las cuales los estudiantes desarrollan una “nueva voz” (Eisner, 2021). Así, la transferencia de las prácticas letradas vernáculas a las prácticas letradas hegemónicas evidencia cómo los estudiantes desarrollan su agencia para la conformación de una “voz autorizada” (Eisner, 2021, p.192). En ese proceso se puede observar, asimismo, cómo la participación de los estudiantes en las prácticas letradas académicas habilita la conformación de identidades futuras imaginadas (Eodice et al., 2016; Montes et al., 2022).

En este trabajo, entonces, analizaremos los textos del corpus asumiendo que las identidades se realizan en la escritura y entendiendo que coexisten múltiples identidades en función del contexto y de las prácticas en las que interviene el sujeto. En términos de Ivaniç (1998, 2006), a partir de cada práctica social co-emergen en el discurso identidades que tienen las siguientes características: a) son relacionales, ya que se construyen a partir de las relaciones sociales, y dan cuenta del status, prestigio, etc. del sujeto; b) se construyen discursivamente a partir de un evento comunicativo; c) son procesos que involucran la identificación con una comunidad de pertenencia y el deseo de identificarse con otros; d) son plurales y simultáneas, ya que el sujeto construye su identidad en función de la actividad o práctica social en la que se encuentra, pero también trae aquellas formadas por otras relaciones sociales, tales como el género, la raza, la edad, la sexualidad; y e) son continuamente reconstruidas, ya que co-emergen con las actividades que el sujeto realiza en toda su trayectoria y, al mismo tiempo, cada actividad las va transformando.

En el análisis se observarán esas cinco características en el corpus, con el propósito de identificar qué transformaciones identitarias se producen a partir de la escritura en la universidad en contextos de encierro.

### CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El trabajo se enmarca en un proyecto de tesis doctoral más amplio que desarrollo y que tiene como propósito analizar los usos de la escritura académica en contextos de encierro. Se apoya en una metodología etnográfica (Lillis, 2008) y en una perspectiva émica (Atorresi & Eisner, 2021). En ese marco, se recolectan diversos materiales, tales como observaciones participantes de clase, textos producidos por las estudiantes en el marco de sus trayectorias académicas, testimonios, entrevistas semiestructuradas, entre otros. Estos materiales, en su conjunto, se ofrecen para una descripción y análisis detallados de los textos en su relación con el contexto y situaciones de producción (Geertz, 1973), a la vez que habilitan una triangulación de datos (Denzin, 1978).

Para este trabajo, conformé un corpus mediante la selección de textos publicados, realizados en el marco de las actividades que desarrolla el Programa de Extensión en Cárceles (PEC). En primer lugar, se recolectó una entrevista semiestructurada elaborada por las coordinadoras de la carrera de Letras a una estudiante que se encontraba ya en libertad, orientada a relevar su experiencia como estudiante en contextos de encierro. En segundo lugar, se seleccionaron textos elaborados en el marco del “Taller Relatos de Segunda” (TRS) a cargo de docentes del PEC, producidos también por estudiantes que ya habían recuperado su libertad. Por último, se incorporaron testimonios de estudiantes que cursan o cursaron Letras (y que se encuentran tanto en libertad como en contextos de encierro),

en el marco de una propuesta realizada por las coordinadoras de la carrera, para la publicación de un Dossier sobre el dictado de Letras en el CUE.

Todos los textos fueron elaborados en el marco de actividades que coordina el PEC llevadas a cabo en 2021 y se publicaron en el 2022. En el caso de la entrevista, se publicó en una revista de la Cátedra UNESCO<sup>1</sup>, los textos del TRS se publicaron en el libro *Relatos de segunda*<sup>2</sup>, y los testimonios en la revista *Exlibris*<sup>3</sup>.

En total, entonces, se seleccionaron textos de 10 estudiantes, quienes participaron voluntariamente de las actividades mencionadas. El recorte de estos materiales se apoyó en criterios éticos de trabajo: se tomaron textos que las estudiantes decidieron publicar (ya sea con sus nombres reales o seudónimos), y se anonimizaron para la elaboración de este trabajo, con el propósito de proteger las trayectorias de vida de quienes participaron en las actividades.

En la Tabla 1 se sintetizan los textos que conforman el corpus y se incluyen las etiquetas que serán utilizadas para el análisis.

**Tabla 1. Detalle del corpus de textos**

Título	Revista / Libro	Etiqueta
"En el marco de los 10 años de Letras en el CUE"	<i>Exlibris</i> (11)	TA
"Mi experiencia cursando Letras en el CUE"	<i>Exlibris</i> (11)	TB
"La casa grande"	<i>Exlibris</i> (11)	TC
"Ese CUE del amor"	<i>Exlibris</i> (11)	TD
"Liber liberatum"	<i>Exlibris</i> (11)	TE
"Un oasis en el penal"	<i>Exlibris</i> (11)	TF
"Tiembla el SPF"	<i>Exlibris</i> (11)	TG
"Es siempre a partir de un ahora que cobra sentido un pasado"	<i>Exlibris</i> (11)	TH
"Dos aulas, una biblioteca (y las ganas de resistir)"	<i>Exlibris</i> (11)	TI
"Los días con CUE"	<i>Relatos de segunda</i>	TJ

<sup>1</sup> García e Ichaso (2022).

<sup>2</sup> TRS (2022).

<sup>3</sup> Charaf, et al. (2022).

“Recobrando mi voz”	<i>Relatos de segunda</i>	TK
“La china, Norita y yo”	<i>Relatos de segunda</i>	TL
“Gracias a mis compañeras un día dejé de llorar”	<i>Relatos de segunda</i>	TM
Entrevista	<i>Revista Cátedra UNESCO</i>	E

Analicé los materiales cualitativamente mediante un proceso de codificación (Yuni & Urbano, 2005) en el marco de mi proyecto de investigación doctoral. Esto me permitió obtener categorías emergentes que luego se contrastaron mediante auditoría y asistencia experta para garantizar su confiabilidad.

### CONSIDERACIONES CONTEXTUALES: LA UNIVERSIDAD EN LA CÁRCEL

El corpus de textos descrito en el apartado anterior refiere a las prácticas realizadas en el marco del Programa UBA XXII (Charaf et al. 2022; Daroqui, 2000, 2009; Laferriere, 2006; Parchuc, 2014; Parchuc et al., 2020) que consiste en el dictado de carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y al Programa de Extensión en Cárcels (PEC), dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que dicta talleres de extensión en cárceles federales del país (Bustelo et al., 2021). En este trabajo, retomo la experiencia de estudiantes que cursan o cursaron en esos Programas en el Complejo Penitenciario Federal IV de mujeres en Ezeiza (Buenos Aires, Argentina).

Entre los años 2020 y 2023 me desempeñé como coordinadora de la carrera de Letras en el marco del Programa UBAXXII y, junto con dos compañeras más, nuestra tarea consistió en garantizar la cursada de esa carrera en los dos centros en los que esta se dicta: Centro Universitario de Devoto (CUD) y Centro Universitario de Ezeiza (CUE). Sumado a eso, desde el 2017 me desempeño como docente de talleres extracurriculares también en ambos centros, en el marco del PEC. Esta experiencia me permitió participar en las actividades pedagógicas que se llevan a cabo en ambos programas, y ofició de marco institucional desde el cual pude ingresar de forma sostenida a la cárcel. Además, todos esos años permitieron generar lazos de confianza y respeto con todos los actores involucrados, y más especialmente, los estudiantes.

El CUE consiste en un espacio que tiene tres aulas pequeñas, una sala de computadoras, una cocina, un baño y una oficina en la que se encuentra el personal de educación del Servicio Penitenciario Federal (SPF). Allí se dictan actualmente dos carreras de grado (Letras y Sociología) y distintos talleres extracurriculares dependientes del PEC y de la Facultad de Ciencias Exactas. Para acceder o retirarse del espacio, tanto los docentes como las estudiantes son acompañados por personal del SPF, y la duración de las clases suele ser de dos horas, aunque es muy frecuente que haya demoras en el movimiento que hace el personal penitenciario (tanto para traer a las estudiantes como para que ingresen los equipos docentes), por lo que suelen durar menos. Es importante mencionar que, a diferencia de los estudiantes que se encuentran cursando carreras en el medio libre, las estudiantes alojadas en el Complejo IV tienen un acceso restringido al material de estudio: recién a partir del año 2021, luego de la pandemia, el Centro

cuenta con internet en tres computadoras. Sin embargo, tienen bloqueadas muchas páginas académicas o repositorios, y a menudo funciona mal la conectividad. Todo esto dificulta la autonomía de las estudiantes no sólo a la hora de buscar material bibliográfico, sino también para desempeñarse en las materias mediante el uso, por ejemplo, del campus virtual universitario. Además, a las estudiantes se les descuentan horas de trabajo si asisten al CUE, por lo que se torna una dificultad para muchas poder sostener las cursadas ya que en muchos casos son jefas de hogares. Otra dificultad se vincula con la organización de los tiempos de estudio, ya que es el SPF quien determina los tiempos que pueden estar en el CUE. Por esa razón, muchas veces las estudiantes llevan a cabo sus prácticas universitarias en los pabellones, junto a otras compañeras que quizás no asisten aún a la universidad. Asimismo, las trabas burocráticas que pone el SPF suelen ser recurrentes, inhabilitando a las estudiantes para participar en la universidad. Todo esto demuestra que son variadas las estrategias mediante las que el SPF interfiere en el acceso a la universidad (Parchuc et al., 2020). Recientemente, incluso, el Ministerio de Seguridad Nacional ha publicado un decreto (Resolución 372/2025) que inhabilita los Centros de Estudiantes en contextos de encierro (Art. 1) y prohíbe la permanencia de los estudiantes en los Centros Universitarios fuera del horario de cursada (Art. 2). Estas medidas dificultan aún más el acceso a la educación, ya que los Centros de Estudiantes, por un lado, ordenan el espacio de estudio, organizan los horarios de las asignaturas (en articulación con las coordinaciones de las carreras), gestionan actividades como actos de cierre y entrega de diplomas, asisten a los nuevos ingresantes, entre otras actividades. Por el otro, la permanencia en los Centros fuera del horario de cursada es fundamental para que los estudiantes puedan acceder a la bibliografía, estudiar, elaborar trabajos solicitados en las asignaturas, participar en grupos de estudios, entre muchas otras actividades propias del quehacer estudiantil.

Estas restricciones para que los sujetos puedan asistir a la universidad evidencia la tensión que existe entre dos lógicas que se oponen, la de la cárcel y la de la universidad (Frejtman & Herrera, 2010). En relación con la primera, el sistema penal tiende a ejercer sobre los sujetos una violencia que pretende disciplinarlos y dispone de dispositivos (el laboral, el educativo) de tratamiento y control (Daroqui, 2000). Desde ese punto de vista, la educación es entendida como un beneficio, en la medida en que se puede acceder a ella según la progresividad alcanzada por cada sujeto (Daroqui, 2000; Gutiérrez, 2012). La universidad, en cambio, apoyada en la tradición de la Reforma Universitaria de 1918, se ofrece como un espacio autónomo, inclusivo y de calidad, abierto a toda la comunidad (Rinesi, 2015). Desde esta lógica, se fomenta la autonomía de los estudiantes, mediante el desarrollo de prácticas que habiliten la reflexión crítica y la participación en la comunidad académica. Ambas lógicas, asimismo, se apoyan en una concepción de sujeto diferente. Mientras que la cárcel tiende al silenciamiento y deshumanización de los sujetos que aloja, la universidad tiene como propósito desarrollar sujetos críticos y autónomos.

### ANÁLISIS DEL CORPUS

A continuación, se analizarán las configuraciones de la identidad que aparecen en el corpus a partir de la caracterización de Ivaniç (1998, 2006). Para eso, se seleccionarán fragmentos del corpus que resultan representativos para titular cada una de las características que desarrolla la autora.

“¡Gané grandes amigas!”: Las identidades son relacionales

Como se anticipó, uno de los rasgos que Ivaniç refiere se vincula con el carácter relacional con el que se construye la identidad. Esto se observa en los siguientes pasajes del corpus en los que las estudiantes refieren a sus pares como compañeras/hermanas/amigas ([TA1] y [TD2]). Ese lazo habilita la conformación de una identidad colectiva ([TJ3] y [TI4]):

[TA1] Conocí un cálido grupo de **compañeras** que, sentadas en el césped del patio, compartíamos comida, experiencias y angustias. **Entre críticas y debates yo iba creciendo.**

[TD2] ¡Y llegar al CUE! Woowowow, un lugar sin tiempo, en ese rincón olvidado, donde tuve **compañeras hermanas...** donde gané, **¡gané grandes amigas!** Donde profes comprometidos me devolvían mi humanidad a través de su mirada.

[TJ3] Estudiábamos **en equipo**, a veces, se creaban interesantes debates sobre algún tema tratado en la clase. Eran las horas más felices, **éramos un grupo de cinco o seis compañeras** que nos escuchábamos, nos consolábamos, nos dábamos fuerzas unas a otras.

[TI4] Éramos más que una, más que cada una. **Éramos una cofradía, “la cofradía de Letras”.**

El carácter relacional de la identidad se establece no sólo con sus pares, sino que resulta interesante también resaltar el valor que adquiere la mirada de los y las docentes, ya que ese vínculo habilita las representaciones anteriores:

[TG5] CUE: aire puro sin paredón, aire de puertas sin rejas, aire de gente que viene creyendo en vos sin conocerte. Y te **miran**. Aire que da confianza para **apropiarse de uno mismo.**

[TC6] Siempre **nos miraron** con amor, **nos hicieron sentir** parte de algo mayor, **nos subieron a su colectivo** de “Sí, se puede acá” y **nos transformaron en parte de la comunidad de la facultad de Letras.**

En [TG5] se ve la importancia del rol de docentes que ingresan al espacio universitario, no sólo para que las estudiantes puedan “apropiarse” de sí mismas, sino también, como en [TC6], pasen a ser parte de “algo mayor”: la comunidad académica.

“Cuando sea docente”: las identidades implican un proceso de identificación

Otro de los rasgos que refiere Ivaniç se asocia con el proceso de identificación que conlleva la participación en una práctica determinada, y que, en este caso, se vincula con integrarse a la comunidad académica. Esto sucede, según la autora, cuando los participantes desean sentirse parte de dicha comunidad. Esto último aparece referido en los siguientes pasajes a partir de la selección de procesos mentales (“quiero”, “deseo”) o de nominalización de esos procesos (“mi deseo”):

[TC8] Yo tuve mucha suerte: en el pabellón donde me alojaba, muchas compañeras estudiaban, pero había dos locas lindas (Camila y Flavia) que me **ayudaron a lograr mi deseo de estudiar**. Me anotaban en todas las actividades dentro del CUE, y un día me autorizaron. Qué nervios tenía, caminamos por largos pasillos hasta llegar a una puerta doble, **que cuando se abrió mi vida cambió**.

[TG9] Llega el título. **Yo quiero ir al CUE**. Llega mi título secundario. La UBA, la UBA está acá dentro y yo voy a ir. ¡Llegué! ¡Qué emoción tan grande! (...) Me reciben. **Me siento parte. Quiero quedarme**.

En estos fragmentos aparece referida la dificultad para asistir a la universidad mediante trabas burocráticas (“llega el título” refiere al título secundario que exige el SPF para poder asistir a la universidad, aun cuando en el medio libre esto no es requisito ya que cualquier persona puede asistir al menos en carácter de oyente a las clases), y cómo poder alcanzar ese objetivo resulta transformador en sí mismo (“mi vida cambió”). En [TC8], además, se pone de relieve el rol de las compañeras para poder acceder al CUE, y en [TG9] el “me reciben” alude también a la presencia de otras compañeras que la hacen “sentirse parte”.

Cuando finalmente logran asistir al CUE, se observa la identificación con el rol docente como una identidad deseada por algunas estudiantes:

[TH10] Espero, de todo corazón, algún día, **cuando sea docente, porque así lo quiero y así lo deseo**, poder de alguna u otra forma devolver a mis alumnos todo lo que me han dejado mis docentes.

[TC11] Espero que en un futuro no muy lejano **pueda formar parte como profe**, para contar mis experiencias y para ayudar, como me enseñaron cada uno de los profes que llegaron hasta allí, para enseñarnos que las rejas no nos prohíben estudiar.

Resulta interesante destacar que esa representación de sí mismas como docentes en el futuro aparece también en la entrevista. En [E12] la entrevistada (quien actualmente se encuentra en libertad y ejerce como docente en escuelas primarias) hace referencia al impacto que tuvo para ella el vínculo con los y las docentes en el CUE, a diferencia, incluso, de su actual vínculo con otros colegas:

[E12] A partir de todo lo que hice allá, y de lo que ustedes hicieron con nosotros, es posible que yo hoy pueda tener una vida diferente, que mis hijos sean felices viéndome ir a trabajar todos los días. Y aunque no encuentre los mismos docentes que encontré en el CUE, me ofrece la posibilidad de no hacer eso con mi trabajo docente, en la responsabilidad con los jóvenes, los niños y la educación en sí. Por eso, mi agradecimiento eterno al glorioso CUE.



“Para ellos éramos alumnas”: las identidades son discursivas

Por otra parte, Ivaniç refiere los modos en los que se configuran las identidades a partir de la interacción con los demás participantes en una actividad determinada. Como anticipamos, aquí no analizamos una actividad puntual sino un conjunto de prácticas propias de la participación en la universidad en contextos de encierro. Sin embargo, en los testimonios y en la entrevista aparecen representadas configuraciones identitarias de “lectora” o “alumnas” que se desprenden de intercambios relatados en el propio texto:

[TC13] Rápidamente llegó alguien a recibirme, (...) y me dijo: “sé que te gusta leer y que no soltás nunca los libros. A vos te va a venir re bien Letras”.

[TF14] Había mucha empatía hacia nosotras, **para ellos éramos alumnas, no presas**. Quizás parezca una tontería pero para mí significaba mucho.

En [TC13], el intercambio con su compañera habilita la conformación de una identidad lectora que la convierte en una buena candidata para la carrera de Letras. En [TF14], por su parte, el intercambio con los y las docentes permite que se identifique a la estudiante como tal.

En [E7] se observa cómo esas identidades, surgidas en el seno de las interacciones con los y las docentes, contribuyen a conformar otras prácticas en los pabellones, recontextualizando así las prácticas letradas propias de la universidad, y habilitando, en consecuencia, nuevos roles en la relación con pares dentro del pabellón:

[E7] Sí, y los profes que respondían todo, hasta la mayor pavada. ¿Qué escribo en un parcial? Ya el nombre, “parcial”, ¿qué carajos es?, ¿qué será? Era para doctores eso. Encima yo llegaba con las notas y todas las chicas de mi pabellón me aplaudían. Alguna que otra iba a la escuela primaria, y *yo le hacía todos los trabajos*, no sabían escribir en manuscrito, y *yo les decía “así, así”*, apenas si reconocían las letras. Era un intercambio de lo que íbamos alcanzando a tomar de donde fuere, y después llevarlo para *las compas* (del pabellón “villa”).

Como se retomará más adelante, ese fragmento explicita, además, el rol que tienen las prácticas letradas para la conformación de la identidad de la estudiante: la elaboración de parciales en las asignaturas de la carrera se representa como una práctica de otros (“era para doctores eso”), pero comenta que igualmente ella podía llevarla a cabo exitosamente, en la medida en que “llegaba con las notas y todas las chicas de mi pabellón me aplaudían”. Ese saber, asimismo, se compartía con “las compas”, se volvía colectivo.

“Soy una presa, soy negra y pobre, peronista”: las identidades son simultáneas

En [E15] se observa otra de las características que resalta Ivaniç y que se asocia con la simultaneidad de identidades que coexisten en los sujetos cuando participan en las prácticas letradas. Ser “presa, negra y pobre, peronista” son identidades construidas por otros en contextos de opresión (“cuando la espalda se me dobla, o cuando me la quieren

doblar”) y frente a los cuales ser estudiante resulta un acto de resistencia (“busco los apuntes del CUE, los busco a ustedes para seguir caminando firme...”).

[E15] Podemos decir que cuando la espalda se me dobla, *o cuando me la quieren doblar, haciéndome notar que soy una presa, soy negra y pobre, peronista*, y algunas cosas más, entonces busco los apuntes del CUE, los busco a ustedes para seguir caminando firme por este suelo post-cárcel, camino sinuoso que sólo se hace firme por ustedes que están.

En ese sentido, es interesante mencionar que el SPF acostumbra a identificar a las personas privadas de su libertad como “internas”. Sin embargo, en ningún texto aparece referido ese término, sino el de madre, estudiante, compañera, amiga, lectora, escritora, entre otros.

Además, esa identificación con el rol de “alumnas” referida en el apartado anterior, absolutamente esperable en cualquier contexto educativo, habilita un acto de resistencia cuando la identidad que se les otorga en otros discursos sociales tiende a ubicarlas dentro de otras categorías (“presas”, “delincuentes”).

#### “Volvíamos a ser personas”: las identidades son fluidas

Por último, Ivanič destaca el carácter cambiante de la identidad, en tanto se reconstruye continuamente en función de las prácticas en las que participa el sujeto en toda su trayectoria. De ese modo, las estudiantes refieren cómo la participación en la universidad les devuelve la posibilidad de ser “personas” ([TM16]), de recuperar o recrear una voz propia mediante la participación en las clases y a partir de la escritura ([TK17] y [TC18]), y de la proyección a futuro como docentes:

[TM16] Empecé a estudiar, a compartir tiempo con los profes, a disfrutar sus ganas de enseñar, su dedicación hacia nosotras. **Volvíamos a ser personas.**

[TK17] ¿Qué aprendí estudiando en la cárcel? Que las miradas tiernas de lxs profes eran la fuerza que necesitaba para salir adelante. **Sus voces, de a poco, comenzaron a ser la mía;** de a poco comencé a hablar, a escribir.

[TC18] Cada cuatrimestre están codo a codo con mi estudio, organizando talleres para ayudarme y ayudarnos, a crear, a encontrar nuestro camino, **a forjar una nueva voz, una nueva Yo.**

Así, la recuperación de una identidad (“ser personas”) habilita la conformación de una “nueva voz” que implica, como ya se mencionó, ser no sólo estudiantes, sino también docentes ([TG19], [TH20] y [TL21]):

[TG19] Siento mucho orgullo de **llevar al pabellón** temas y materiales que nos acercan los profes para mis compañeras (que nunca fueron) y para mí.

[TH20] (...) son experiencias que me ayudan a progresar a mí misma, y en las cuales me quiero reflejar en el momento que culmine mi profesorado y **me toque, a mí también, ser docente.**

[TL21] Y se dio así, naturalmente y sin ningún plan estratégico, que **un día me encontré leyendo a viva voz *Las aventuras de la China Iron*** (...) a una sola persona: (...). Ella hablaba solo Aymara y arrastraba cuarenta y cinco años de total analfabetismo que supimos quebrar a fuerza de su voluntad y constancia y nuestra paciencia (**junto con una compañera colombiana nos propusimos enseñarle a leer y escribir** (...).

Además, las prácticas de lectura y escritura habilitan la conformación de identidades lectoras ([TC22]) y escritoras ([TA23] y [TB24]):

[TC22] Cada uno de los profes me ayudó a volar por el mundo a través de sus libros, estuve en Italia con Petrarca, en Grecia con la Ilíada, en Brasil con el Manifiesto Antropológico, **abrieron mi intelecto a un nuevo mundo distinto y hermoso.** El volar a través de mi imaginación a través de la literatura.

[TA23] Siempre dibujé, no me sorprendían los comentarios amables, pero... ¿escribir? ¿yo? (...) **Fue un premio que cambió la forma de verme a mí misma.** Ahora tenía el deber de continuar, de correr riesgos, y desde el Taller de Edición publiqué mis dibujos y mi escritura sencilla.

[TB24] Este último dejó como resultado tres cuentos que pude escribir, pariéndolos, porque en mi vida había escrito algo, me costó horrores pero (...) lo logré y me encantó la experiencia, que, espero, pueda volver a repetir y ponerme a escribir en algún momento. **Esto lo señalo porque fue mi gran descubrimiento sobre algo que jamás se me ocurrió que podía llegar a hacer.**

En sintonía con la conformación de esas identidades lectoras y escritoras, en [TC22] se enfatiza en el rol liberador que adquiere la lectura y en [TA23] y [TB24] las estudiantes refieren un concurso literario en el que sacaron el primero y segundo puesto, respectivamente, y en el que oficiaron de jurado docentes de la carrera y escritores. Los textos presentados para ese concurso, asimismo, fueron publicados (Taller Colectivo de Edición [TCE], 2019a, 2019b) y esa experiencia, tal como relatan las propias estudiantes, habilitó la configuración de una identidad impensada hasta ese momento: escritoras. Asimismo, en [E25] se destaca el rol que ocupan los docentes. En esa interacción es en donde se habilitan otras representaciones que escapan a las propias de la cárcel:

[E25] La verdad, cuando llegué acá era materia para acá, para allá, que los horarios, unos términos que venían así ¡pa-pa!, ¿viste?, nuevos papeles para hacer las autorizaciones. Nadie en el pabellón hacía eso como para ir mirando y copiando. (...) Entonces cuando llegaba me iban explicando los profes todo lo que preguntábamos, desde la más profunda ignorancia, no importaba que sea para

alguien una boludez, sabían que para nosotras, para mí, era re nuevo y no entendía nada el idioma que hablaban.

Este pasaje resulta central ya que explicita la interacción entre ella y “los profes”, quienes hablaban un “idioma nuevo” y que se asocia específicamente con las prácticas letradas propias de la universidad. Esto se explicita más adelante, cuando dice: “¿Qué escribo en un parcial? Ya el nombre, “parcial”, ¿qué carajos es?, ¿qué será? Era para doctores eso.” ([E7]). Así, participar en la universidad requiere el conocimiento de una nueva forma de hablar que, en contextos de encierro, permite construir y recuperar identidades que la cárcel tiende a negar (“persona”, “alumna”, “compañeras”).

“Y se dio así, naturalmente y sin ningún plan estratégico”: sistematización del análisis

A partir del análisis previo, se observa una frecuencia de uso de palabras que dan cuenta del rol de la escritura para la conformación de las identidades. Esto permite, asimismo, sistematizar esos usos en términos de procesos de subjetivación o de transformaciones identitarias.

En la Imagen 1 se destacan las palabras más recurrentes del corpus, mostrando en mayor tamaño aquellas con mayor frecuencia:

**Imagen 1.** Nube de palabras más frecuentes del corpus

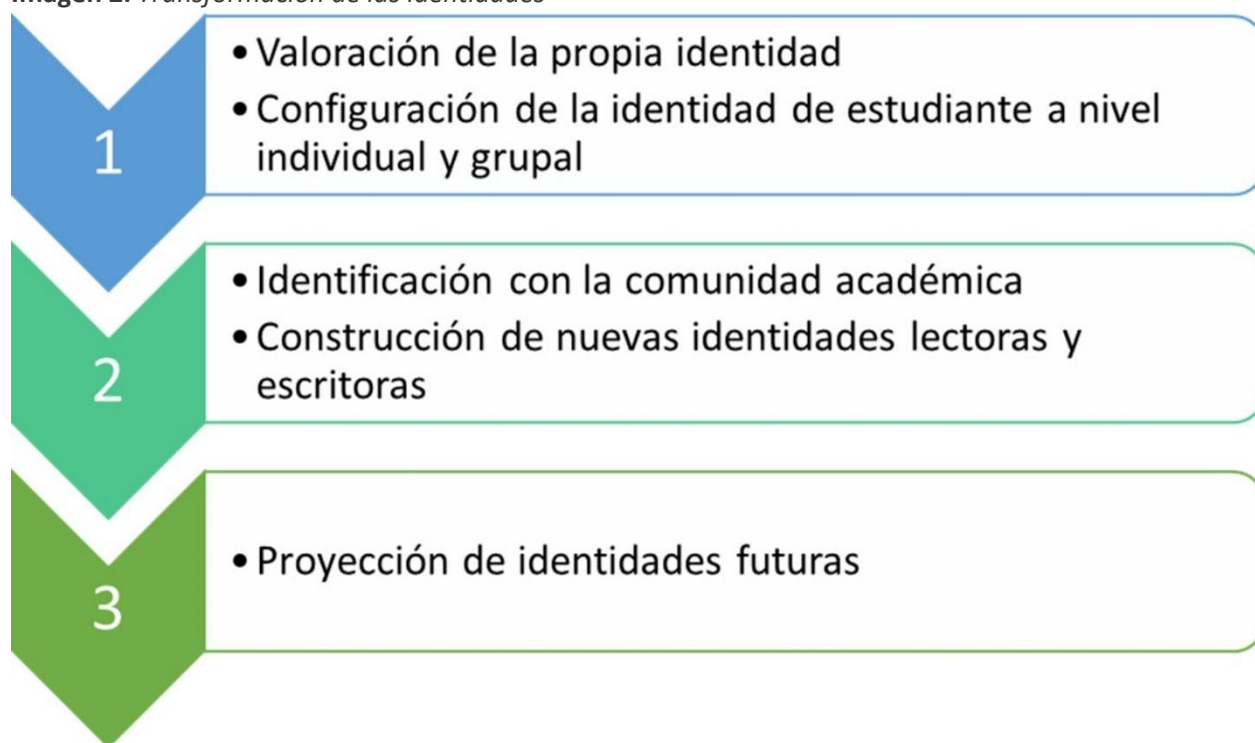


Se observa la importancia, entonces, del intercambio con los y las docentes y el rol transformador que implica para las estudiantes, en la medida que habilita recuperar sus identidades, aquellas que la cárcel silencia (“personas”, “tener una voz”, recuperar la “humanidad”). Asimismo, la frecuencia de palabras muestra el rol de la escritura para la conformación de nuevas identidades (“compañeras”, “alumnas”, “comunidad”). Se destaca también la frecuencia de palabras asociadas a la lectura (“libros”, “apuntes”) y a la escritura (“escribir”, “escritura”), que conforman

identidades lectoras y escritoras. La presencia de verbos mentales (“deseo”) y existenciales (“ser”), finalmente, se asocia con la construcción de identidades futuras (“docente”, “profe”).

En la imagen 2 se esboza una sistematización de las categorías identificadas en el corpus a partir de cada una de las características de Ivaniç para mostrar la transformación que implican:

**Imagen 2.** *Transformación de las identidades*



De esta manera, el análisis realizado permite generar un recorrido que pareciera ser el de la recuperación y valoración (1), reconstrucción (2) y proyección (3) de las identidades de quienes participan en las prácticas letradas en contextos de encierro. Además, contribuye a fortalecer lazos con sus pares, con quienes se forma una identidad colectiva de “cofradía”. Así, la comunidad académica oficia de espacio simbólico en el que las estudiantes pueden desarrollar una serie de identidades, asociadas a las prácticas en las que participan.

## DISCUSIÓN

El análisis realizado permite mostrar cómo, mientras la cárcel tiende a deshumanizar y silenciar a las personas, la participación en la universidad les permite a las estudiantes recuperar su voz para enunciar, construir y visibilizar sus identidades. Luego, habilita el desarrollo de una identidad individual en el contexto educativo (su rol como estudiantes, compañeras) pero también colectivo (la cofradía de Letras). Y finalmente, la interacción con “los profes” permite que muchas de ellas se proyecten a futuro como docentes, y en algunos casos, que ocupen ese rol incluso antes de salir, desenvolviéndose como tales en los pabellones, con otras mujeres que no accedieron aún a la universidad. En términos de Ivaniç (2006), se observa cómo en la participación en las prácticas letradas se lleva a

cabo un proceso de identificación con la comunidad académica, habilitando así nuevas identidades: compañera, amiga, escritora, lectora, así como también el deseo de ser docente. De modo análogo a lo que plantean algunas investigaciones (Eodice et al., 2016; Montes et al., 2022), el análisis muestra cómo en el proceso de construcción de nuevas identidades, los y las estudiantes proyectan identidades profesionales futuras deseadas.

Es importante destacar, por otra parte, que las prácticas letradas (fundamentalmente, la lectura y la escritura) contribuyen a la conformación de identidades que emergen como un acto de resistencia: ser compañera, escritora, lectora y estudiante resulta una forma de agencia y reapropiación de la autonomía mediante la cual las estudiantes resisten y discuten con las categorías de “internas” o “presas” que circulan en el interior de la cárcel y del propio CUE, pero también afuera en el medio libre. En ese sentido, y siguiendo nuevamente a Ivanič (1998), se observa de qué manera mediante la participación en esas prácticas se negocian o discuten los roles, y se habilitan otros posicionamientos. Estos gestos muestran, asimismo, un punto de distanciamiento respecto de la bibliografía. Como demuestran algunos autores (Ávila Reyes et al., 2020; Montes et. Al., 2022; Zavala, 2011) los estudiantes tienden a percibir las prácticas letradas académicas como impuestas y ajenas, y frente a ello desarrollan estrategias de agencia que les permiten participar en esos contextos. En la cárcel, sin embargo, si bien en los textos se observa cómo ese “idioma nuevo” resulta extraño y alejado de las propias identidades, su apropiación emerge como una oportunidad para defenderse de la hostilidad que las rodea, recuperar sus propias identidades y luchar por sus derechos. En ese sentido, la valoración que tienden a hacer las estudiantes de ese lenguaje es muy positivo. Además, ese “nuevo idioma” las diferencia de las empleadas del SPF que usan “otro lenguaje”, tal como comentaba una estudiante en el CUE en el marco de una clase, lo que contribuye a la conformación de una identidad colectiva, de una “cofradía” (TRS, 2022). Así, co-emerge un “nosotras” (las compañeras, amigas, cofradía) que las identifica con los equipos docentes (“comunidad de Letras”) y, al mismo tiempo, las diferencia del personal del SPF. En otras palabras, la participación de las estudiantes en las prácticas letradas en contextos de encierro contribuye al proceso de subjetivación (Bustelo & Parchuc, 2023) y a la integración a una comunidad académica que “mira” y “recibe” todas esas identidades.

Además, el análisis muestra otros elementos que, como refiere Lillis (2013), tienden a ser recurrentes, tales como el deseo, el interés, la voz y la subjetividad, todos elementos que han aparecido en el corpus: el deseo de ser docentes, el interés por la carrera de Letras, la lectura y la escritura, la voz propia, nueva, como un lugar desde donde enunciarse (en un contexto donde las personas son habladas —y juzgadas— por otros), y la subjetividad, como una forma de personalización (frente al contexto deshumanizante propio del sistema penal). Asimismo, la construcción de una identidad lectora y escritora trasciende el ámbito universitario (esto es, el CUE) para fugarse hacia los pabellones: la lectura de textos literarios, la escritura de trabajos para las carreras, entre otras, se constituyen en prácticas mediante las que se construyen lazos que escapan a las imposiciones del contexto. Así, una “villera” asiste a la universidad (como se menciona en el fragmento [E7] de la entrevista), y una “analfabeta” (como refiere la autora en el fragmento [TL21]) comparte la lectura de un texto de la carrera de Letras.

Por último, resulta interesante referir la noción de “tercer espacio” que desarrolla Wilson (2000). En su investigación, la autora retoma la categoría de discurso de borde (*borderland discourse*) de Gee para dar cuenta de una discursividad que se configura en un espacio intermedio entre el adentro y el afuera de la cárcel y en la que predomina el gesto de trasgresión a las normas que establece la cárcel. De modo análogo, la conformación de identidades como “estudiantes” o “cofradía”, y la participación en una comunidad, resultan en una trasgresión respecto de lo proponen las lógicas del sistema penal.

## CONCLUSIONES

En este trabajo analizamos las representaciones identitarias de mujeres que cursan o cursaron la carrera de Letras en contextos de encierro, desde un análisis discursivo, situado y sociocultural. El análisis cualitativo del corpus mostró que esas representaciones construyen identidades asociadas a las prácticas educativas que las estudiantes desarrollan en el CUE, y que las distancian de las etiquetas que la lógica penal tiende a poner en las personas. En ese sentido, en el corpus se destaca fuertemente la importancia de la presencia de los docentes. Ese vínculo, mediado por la interacción en clase, habilita que se construyan roles y posicionamientos que no sólo ofrecen un espacio “para salir del encierro”, como muchas estudiantes dicen, sino y fundamentalmente, para recuperar la propia voz. A su vez, la participación en las prácticas letradas y, específicamente, a través de la escritura, habilita la conformación de identidades lectoras y escritoras desde las cuales se vinculan con otros actores en ese contexto: ayudan a otras compañeras en sus pabellones, denuncian situaciones de violación a sus derechos elaborando habeas corpus, entre otras. Finalmente, esas transformaciones involucran la conformación de identidades futuras vinculadas a la enseñanza, como un modo de revalorización de sus experiencias.

A modo de cierre, resulta importante poner de relieve el rol que adquiere, en definitiva, la presencia de la universidad en la cárcel para las personas que se encuentran alojadas allí esperando, en la mayoría de los casos, el juicio, es decir, sin condena (Daroqui, 2000). En un contexto no sólo nacional sino también global, en el que la educación, la ciencia y la tecnología son blancos de ataque y desfinanciamiento, poder mostrar los efectos e implicancias de este tipo de prácticas enmarcadas en políticas públicas resulta crucial. En términos de las propias estudiantes, “¡Hoy es día de CUE! / ¡Allá todo brilla!” (TRS, 2022, 52).

## REFERENCIAS

- Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14–35.  
<https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>



- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2021). "My Abilities Were Pretty Mediocre": Challenging Deficit Discourses in Expanding Higher Education Systems. *Journal of Diversity in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000366>
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000) *Situated literacies. Reading and writing in context*. Routledge.
- Bazerman, C. (2013). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*, 11–16. FFyL.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2010). Locating identity in language. En C. Llamas & D. Watt (eds.), *Language and identities*, 18–28. Edinburgh University Press.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2004). "Language and Identity". En Duranti, A. (Ed.) *A companion to Linguistic Anthropology*, 451–473. Australia: Blackwell Publishing.
- Bustelo, C. (2020). "Decidir el lenguaje. Estrategias de subjetivación y supervivencia colectivas a través de experiencias de arte y cultura en contextos de encierro". *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, 15, 14(2), 131–142.
- Bustelo, C., & Parchuc, J. P. (2023). *La escritura en movimiento: una antología para desarmar*. UNR Editora.
- Bustelo, C., Charaf, S., Parchuc, J. P., & Rubin, M. J. (2021). Robando tiempo al encierro: intervenciones pedagógicas y modos de organización de la Universidad en cárceles, *Espacios de Crítica y Producción*, 57(8), 47–63.
- Calle-Arango, L., Ávila Reyes, N., & Meneses, A. (2021). Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 331–346.
- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A. Inouye, K., & Skakni, I. (2021). What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81, 567–590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Charaf, S., García, Y., Molina, L., & Navarro, L. (2022). Enseñanza. Letras en el Programa UBA XXII, *ExLibris*, 11.
- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En Nari, M. & A. Fabre. (comps.) *Voces de mujeres encarceladas*. Catálogos.
- Daroqui, A. (2009). *Veinte años de la carrera de sociología en el programa UBA XXII: Universidad en las cárceles*. UBA.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act. A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Mc Graw Hill.



- Eisner, L. (2021). Ensayar una Voz: Un Análisis Interaccional de Practicas en Torno a lo Escrito en Eventos de Escritura Colaborativa. En N. Ávila Reyes (Ed.) *Multilingual Contributions to Writing Research: Toward an Equal Academic Exchange*, 175–197. WAC Clearinghouse.
- Eodice, M., Geller, A. E., & Lerner, N. (2016). *The Meaningful Writing Project. Learning, Teaching, and Writing in Higher Education*. Utah State University Press.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. UNGS.
- Gee, J. P. (1986). Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways With Words. *TESOL Quarterly*, 20(4), 719–746.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- García, Y., & Ichaso, I. (2022). Portrait d'une apprenante: Betina Otaso. En Bulletin de Information, 10(2). Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison.
- Gutiérrez, M. (2012). La educación en cárceles. ¿Política criminal o política educativa? En: *La educación en las cárceles bajo la lupa*. UNICEN.
- Frejtman, V., & Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Hamilton, M., Ivanič, R., & Barton, D. (1994). *Worlds of literacy*. Multilingual Matters.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. John Benjamins.
- Ivanič, R. (2006). Language, learning and identification. En R. Kiely, P. Rea-Dickens, H. Woodfield, & G. Clibbon (Eds.), *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*, 7–29. Equinox.
- Laferriere, M. (2006). *La Universidad en las cárceles. Programa UBA XXII*. Libros del Rojas.
- Lea, M. R. y Street B. V. (2006) The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications, *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- 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://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. (2013). *Sociolinguistics of writing*. Edinburgh University Press.
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. A. Atorresi, & L. Eisner (coords.). *Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. Enunciación*, 26, 14–35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>

- Lillis, T., & McKinney, C. (2013). The sociolinguistics of writing in a global context: Objects, lenses, consequences. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 415-439. <https://doi.org/10.1111/josl.12046>
- Montes, S., Arce, C., Klener, H., Vera, J., Tamburrino, Í., & Gómez, P. (2022). Negociación de identidades académicas y profesionales en la escritura de tesis en pregrado. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-14.
- Navarro, F. (2016). Introducción. El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En C. Bazerman et al. *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. UNC.
- Parchuc, J. P. (2014). Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas, *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, 128.
- Parchuc, J. P., Bustelo, C., Ichaso, I., Charaf, S., García, Y., Rubin., M. J., Molina, M. L., Moris, J. P., Gareffi, F., Camarda, A., Sbdar, J., & Adur, L. (2020). *Escribir en la cárcel. Prácticas de experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. FFyL, UBA.
- Perearnau, M. (2017). Agrandaré mis prisiones. En M. Chiponi, R. Castillo & M. Manchado. *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*, 123-132.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. UNGS.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Taller Colectivo de Edición (2019a). "Monito negro". En: *Desatadas. Lanzate a volar*, (1). FFyL.
- Taller Colectivo de Edición (2019b). "Franco". En: *Desatadas. Lanzate a volar*, (2). FFyL.
- TRS (2022). *Relatos de segunda: narraciones pedagógicas sobre experiencias de formación en contextos de encierro*. FFyL.
- Umpierrez, A. (2023) *Yo soy producto de esto: aprender-enseñar en la vida cotidiana de la cárcel en espacios universitarios*. UNR Editora.
- Wilson, A. (2000). There's no scape from the third-space theory. Borderland discourse and the in-between literacies of prisión. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (eds.) *Situated literacies. Reading and writing in context*. Routledge.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.

### **SOBRE LA AUTORA:**

Yanina García es doctoranda en Lingüística en la UBA con beca doctoral del CONICET. Se desempeña además como docente del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y en el Programa de acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas de la UNGS.

### **CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

García, Y. (2025). “Éramos más que una, éramos más que cada una”: Configuraciones identitarias en la escritura de estudiantes universitarias en la cárcel. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 125–145.  
<https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.07>



# EL IDIOMA DE PUBLICACIÓN DE LAS REVISTAS MEXICANAS RECONOCIDAS POR EL GOBIERNO DE MÉXICO (SECIHTI)

THE PUBLICATION LANGUAGE OF MEXICAN SCHOLARLY JOURNALS RECOGNIZED BY THE  
MEXICAN GOVERNMENT (SECIHTI)

Arturo Mendoza Ramos | Universidad Nacional Autónoma de México | [a.mendoza@enallt.unam.mx](mailto:a.mendoza@enallt.unam.mx) \* 

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.08>

Recibido: 28-02-2025 | Aceptado: 04-08-2025

**RESUMEN:** La presión por publicar conocimiento científico y académico no es exclusiva de los investigadores. Las revistas también buscan mejor posicionamiento, visibilidad e indización en bases de datos y bibliométricas de renombre. El objetivo de este artículo es investigar cuál es la lengua de trabajo de las revistas mexicanas catalogadas por el Gobierno Mexicano. Este estudio documental, de carácter cuantitativo y cualitativo, explora la lengua en que publican las revistas, así como su posicionamiento y el de las políticas públicas gubernamentales con respecto al idioma de publicación. Los hallazgos más significativos revelan que la mayoría de las revistas son bilingües en la combinación español e inglés. También se destaca que las revistas en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes fomentan más la publicación en español y multilingüe. Finalmente, se subraya que no existen acciones afirmativas gubernamentales para impulsar la publicación académica en español, portugués y lenguas originarias de la región.

**PALABRAS CLAVE:** Idioma de la publicación académica, políticas del lenguaje, SECIHTI políticas públicas.

**ABSTRACT:** The pressure to publish scientific and academic knowledge is not exclusive to researchers. Journals also seek better positioning, visibility, and inclusion in renowned bibliographic and bibliometric databases. The aim of this article is to investigate the working language of Mexican journals catalogued by the Mexican government. This quantitative and qualitative documentary study explores the language in which these journals publish, as well as their positioning and that of government public policies regarding the language of publication. The most significant findings reveal that most journals are bilingual in the Spanish-English combination, that journals in Social Sciences, Humanities, and Arts promote publishing in Spanish and multilingual papers to a greater extent, and that

\*Correspondencia a: Arturo Mendoza Ramos. Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM.

Circuito Interior s/n, entre la Facultad de Ingeniería y Química, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, México.

there are no governmental affirmative actions to promote academic publishing in Spanish, Portuguese, and the region's indigenous languages.

**KEYWORDS:** Language of academic publishing, language policies, SECIHTI public policies.

**RESUMO:** A pressão para publicar conhecimento científico e acadêmico não é exclusiva dos acadêmicos. Os periódicos também buscam melhor posicionamento, visibilidade e inclusão em bases de dados bibliográficas e bibliométricas renomadas. O objetivo deste artigo é investigar o idioma de trabalho dos periódicos mexicanos catalogados pelo governo mexicano. Este estudo documental, de natureza quantitativa e qualitativa, explora o idioma em que esses periódicos publicam, bem como seu posicionamento e o das políticas públicas governamentais em relação ao idioma de publicação. Os achados mais significativos revelam que a maioria dos periódicos é bilíngue na combinação espanhol-inglês, que os periódicos das Ciências Sociais, Humanidades e Artes incentivam, em maior medida, a publicação em espanhol e a produção de artigos multilíngues, e que não existem ações afirmativas governamentais para promover a publicação acadêmica em espanhol, português e nas línguas indígenas da região.

**PALAVRAS-CHAVE:** Idioma da publicação acadêmica, políticas lingüísticas, SECIHTI políticas públicas.

## INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, los académicos se encuentran ante una presión constante por publicar los hallazgos de sus investigaciones en revistas de impacto nacional, regional e internacional (Lopeztegui & Zavala, 2023; Mendoza & Oropeza, en prensa). Entre mayor sea el impacto de la revista, mayor será su visibilidad y citación, elementos que se traducen en indicadores utilizados por instituciones y gobiernos para medir y evaluar la productividad académica (Belter, 2015). Dichos indicadores, dado que son medibles y cuantificables, se adoptan como referentes de productividad, y se traducen en financiamiento para proyectos, promociones, aumentos salariales, bonos, contrataciones e ingreso al gremio académico en diversas comunidades discursivas (Curry & Lillis, 2013, 2018; Englander & Corcoran, 2019; Mendoza et al., 2022). Lo anterior posiciona a los académicos ante la interrogante de en qué revista publicar (Francoet al., 2016; López et al., 2017; Zukerfeld et al., 2023). Dicha decisión no es trivial, y en ella intervienen factores como el prestigio de la revista, su visibilidad y alcance, su formato de difusión, y la comunidad discursiva a la cual se dirige (Mendoza & Oropeza; Zukerfeld et al., 2023).

De manera paralela, la lengua en que publica la revista juega un papel crucial en dicha decisión. En el caso de los investigadores monolingües, la decisión se restringe a la lengua nacional más los factores anteriormente descritos. Para los investigadores plurilingües, la decisión de optar por una de las lenguas de trabajo de la revista implica sopesar los factores de impacto y visibilidad (von Stecher, 2021). En el caso de América Latina, dicha disyuntiva se

centra mayoritariamente en los siguientes binomios: español-inglés e inglés-portugués; y, en menor medida, español-portugués.

En consecuencia, las políticas editoriales de las revistas y sus lenguas de trabajo juegan un papel clave en la elección de los investigadores (Di Bitetti & Ferreras, 2016; Franco et al., 2016; Lopeztegui & Zavala, 2023). Cabe destacar que la decisión de la revista de publicar en uno u otro idioma tampoco es trivial y responde a factores que merecen atención. Las revistas, al igual que los académicos, se encuentran bajo presión por incrementar su impacto, visibilidad y audiencia (Belter, 2015). De igual manera, esto se traduce en número de consultas, y eventualmente, en citas que constituyen datos cuantificables por instituciones, gobiernos y bases de datos bibliométricas para poder medirlas, evaluarlas e indexarlas (véase, por ejemplo, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT], 2019). Al igual que los investigadores, las revistas también buscan reconocimiento y prestigio ante una comunidad discursiva, las instituciones y los gobiernos. Una forma tangible de lograrlo es mediante su indexación en bases bibliométricas de reconocido prestigio regional e internacional.

Las revistas deben cumplir con lineamientos que utilizan las instituciones, gobiernos y bases de datos de revistas para indexarlas. Algunos de los más recurrentes son su impacto y citación, la revisión por pares ciegos, la periodicidad, la ética editorial, el formato y la accesibilidad (acceso abierto y gratuito), así como la internacionalización de autores, evaluadores y equipo editorial (CONACYT, 2019). Aunque el idioma de publicación no siempre parece relevante, realizar estudios en este sentido es imprescindible para entender cómo influye, de manera explícita o implícita, en las decisiones de los investigadores sobre dónde y en qué lengua publicar.

148

Bajo este panorama internacional respecto del posicionamiento de las revistas, es necesario analizar qué papel juegan las instituciones nacionales en la promoción o desincentivo del uso de determinadas lenguas. En este estudio, resulta fundamental examinar el papel que desempeña el Gobierno Mexicano en relación con las políticas lingüísticas editoriales de las revistas que reconoce como de calidad.

### **LAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS Y BIBLIOMÉTRICAS**

Las bases de datos bibliográficas gestionan y organizan un vasto acervo de referencias de libros y artículos académicos y científicos que son considerados de calidad. Sin embargo, para determinar dicha calidad, primero deben evaluar las revistas en las que han sido publicados (Belter, 2015). Además de los criterios mencionados anteriormente, las bases de datos evalúan el impacto de las revistas a través de indicadores bibliométricos, como el factor de impacto (*Journal Impact Factor*, JIF), que mide la frecuencia con la que los artículos de una revista son citados en un período determinado. Otros indicadores incluyen el índice H de la revista, que refleja la productividad y citación acumulada de los artículos publicados; y el SJR (*SCImago Journal Rank*), que pondera la influencia de las citas en función del prestigio de las revistas emisoras (Pranckutė, 2021).

De ahí que estas bases de datos funcionen también como bases bibliométricas, ya que analizan el impacto a través del número de citas (Céspedes, 2021; Johnson et al., 2018, Prancuté, 2021). Este análisis bibliométrico permite medir la influencia de una publicación, identificar tendencias de investigación y autores influyentes en una disciplina específica (Belter, 2015). Estos análisis son fundamentales para que los gobiernos e instituciones tomen decisiones en la academia, pues influyen en la selección de fuentes para la investigación, la evaluación de investigadores y la asignación de financiamiento para proyectos científicos (Belter, 2015).

En América Latina, las revistas más prestigiosas están indexadas en *Scientific Electronic Library Online* (SciELO, creada en Brasil en 1997); el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex, catálogo 2.0, creada en México en 1997); la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc, creada en México en 2003); y la Difusión de Alertas en la Red (Dialnet, creada en España en 2001) (Aguirre et al., 2013; Salager, 2015). En cuanto a bases de datos internacionales, destacan Scopus (creada en los Países Bajos en 2004), Web of Science (WoS, creada en Estados Unidos en 1964), y el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ, de creación sueca en 2003). Si bien los criterios que siguen unas u otras para la indexación de las revistas son similares, las bases de datos regionales buscan visibilizar revistas de calidad de América Latina y el Caribe, como SciELO, Redalyc y Latindex, y de Iberoamérica, como Dialnet (Aguirre et al., 2013, Mendoza & Oropeza, en prensa).

Por esta razón, las lenguas de trabajo más comunes son español, inglés y portugués. Por ejemplo, en Redalyc, se identificaron 1,742 revistas activas en 2024, de las cuales cerca del 83% publica en español, el 42% en inglés y el 29% restante en portugués (análisis del investigador en Redalyc, s.f.). Otras lenguas importantes, pero de mucho menor frecuencia, son el francés y el alemán. En el Catálogo 2.0 de Latindex, se registraron 3,667 revistas en 2024, poco más del 92% de estas publican en español, 55% en inglés, 25% en portugués y 9% en francés (análisis del investigador en Latindex, s.f.). Otras lenguas de trabajo —aunque de menor frecuencia— son el italiano, alemán, catalán, vasco y gallego.

En contraste, en las bases de datos internacionales, el paisaje lingüístico es muy distinto. En Scopus, de las 28,768 revistas clasificadas como activas en 2024, existe representatividad de 51 lenguas, aunque con una exacerbada asimetría. El 88.3% de estas publica en inglés, y tan solo el 5.27% en español y 3.62% en francés (análisis del investigador en Scopus, s.f.). Otras lenguas de publicación son el alemán, chino, ruso, portugués e italiano, pero con menos del 3% de representatividad. En DOAJ se identificaron 21,103 revistas activas y una variedad de 80 lenguas. El 81.44% de estas publica en inglés, el 18.36% en español, 11.40% en portugués, 8.58% en indonesio y 7.68% en francés (análisis del investigador en DOAJ, s.f.). Otras lenguas de importancia son el ruso, italiano, alemán, persa, polaco, árabe, ucraniano, turco y chino con menos de 5% de representatividad. Pese a que la lengua dominante también es el inglés, se observa una presencia moderada de otras lenguas.

Lo anterior muestra, por una parte, la fuerte influencia del inglés en la publicación académica global, y la escasa presencia de otras lenguas, particularmente en Scopus y WoS; pero, por otra parte, también evidencia la importancia del español y el portugués en la difusión del conocimiento en Iberoamérica (Cuello, 2017; González de Dios y González, 2014; Mancinas et al., 2016).

### LA PARTICIPACIÓN DEL GOBIERNO MEXICANO EN LA INVESTIGACIÓN Y LA CLASIFICACIÓN DE REVISTAS DE CALIDAD

En el caso de los gobiernos latinoamericanos, cada uno destina parte de su producto interno bruto (PIB) y gasto interno en investigación científica y desarrollo experimental (GIDE) de acuerdo con sus políticas en curso. Sin embargo, la mayoría de los países de esta región destinan menos del 1% de su PIB a GIDE (Curry & Lillis, 2018; Céspedes, 2021; Mendoza & Oropeza, en prensa). En México, por ejemplo, solo el 0.26% de su PIB se invirtió en GIDE en 2022, mientras que otros países europeos, EEUU, Canadá y Japón superaron el 1.00% (Gobierno de México, 2024). En el caso mexicano, de este 0.26%, el 78.1% fue subsidiado por el gobierno nacional a través de su entonces Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología CONAHCYT (antes CONACYT y desde el 1 de enero de 2025 SECIHTI, Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, creada por el gobierno de México y dependencia que reemplazará y absorberá las antiguas funciones del CONAHCYT). En contraste, en otros países como EEUU y Japón, la participación del gobierno fue de 18.1% y 15.5%, respectivamente. Esto deja en claro la importancia de este organismo en el desarrollo de la investigación en México.

La misión de la SECIHTI es “[f]omentar y apoyar actividades de investigación científica, humanística, desarrollo tecnológico e innovación, fomentar la colaboración de las instituciones de educación superior y las comunidades académicas, científicas, tecnológica y productivas para el bienestar social” (SECIHTI, 2025). Entre sus funciones están la formulación de políticas, la provisión de becas de posgrado a nivel nacional, el financiamiento de investigaciones, la evaluación de proyectos y programas, y la provisión de incentivos a sus académicos (SECIHTI, 2025).

La SECIHTI también es responsable de seleccionar a los investigadores mexicanos que conforman el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). En 2024, el CONAHCYT reconoció a 44,021 investigadores en cuatro rubros: a) candidato, b) nivel I, c) nivel II, y d) nivel III (Gobierno de México, 2024). Además del reconocimiento, los investigadores reciben un estímulo económico mensual de acuerdo con el nivel asignado. El estímulo de un investigador SNI nivel III, por ejemplo, es superior al sueldo de un investigador de tiempo completo en una institución pública de educación superior en México. Con estos apoyos, la SECIHTI compensa la relativa precariedad salarial de los investigadores y garantiza que sus miembros publiquen en revistas de prestigio (Englander & Corcoran, 2019; Mendoza & Oropeza, en prensa).

Además de estas funciones, la SECIHTI también genera políticas públicas para catalogar las revistas mexicanas que cumplen con estándares de calidad e impacto en su campo de estudio. De ahí que en 2016 creara el Manual del



Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (CRMICYT) con el fin de evaluar la permanencia e ingreso de las revistas mexicanas al catálogo de este organismo gubernamental (CONACYT, 2016, 2017, 2018 y 2019).

El CRMICYT surgió a partir de un acercamiento del CONACYT a SCImago en 2014 en aras de evaluar el estado de las revistas científicas mexicanas, y de proveer fortalezas y debilidades a su política de selección de revistas (CONACYT, 2016). Con base en los resultados presentados por SCIMAGO, el CONAHCYT creó un documento que incluía los nuevos criterios que se utilizarían para seleccionar al catálogo de revistas de calidad. El documento preliminar fue presentado a 320 editores de revistas en 2016 y, tras una retroalimentación, se consolidó un instrumento guía de la nueva política de acompañamiento para los editores y de selección de revistas (CONACYT, 2016). El CRMICYT puede definirse como “un instrumento de política pública que, mediante el registro selectivo y la evaluación periódica de las revistas científicas editadas en formato electrónico en México, busca elevar su calidad, visibilidad e impacto y, de este modo, fomentar la difusión y la divulgación de la ciencia y la tecnología generadas y comunicadas en el país” (CONACYT, 2016, p.5). Otro objetivo importante del CRMICYT consiste en proporcionar retroalimentación a los editores para establecer planes de mejora a mediano y largo plazo. A partir de esta evaluación, el CONACYT redefinió su política de ingreso, permanencia y exclusión de revistas (CONACYT, 2019).

El CRMICYT contempla dos vías para clasificar revistas. En primer lugar, se incluyen automáticamente las revistas indexadas en Scopus y WoS (CONACYT, 2019). El resto se somete a una evaluación cualitativa y cuantitativa, de la que se seleccionan 100 revistas adicionales. Para ser consideradas, estas deben ser de acceso abierto, estar indexadas en DOAJ, tener al menos dos años de publicación continua y contar con una página web independiente (CONACYT, 2019).

Las revistas indexadas en SCOPUS o WoS se clasifican según sus cuartiles. En caso de que no cuenten con un cuartil, por haber ingresado recientemente, se asignan al más bajo. Las 100 revistas seleccionadas adicionalmente se agrupan de manera equitativa en cuatro niveles: Revistas de Competencia Internacional (RCI), Revistas de Competencia Nacional (RCN), Revistas en Consolidación (REC) y Revistas en Desarrollo (RED) (CONACYT, 2019). El CRMICYT cuenta con seis dimensiones y 26 criterios para asignar un puntaje máximo de 100 puntos. En cuanto al idioma, solo se consideran dos indicadores: “1. Política y gestión editorial: 1.1 Disponibilidad de título paralelo y abstract en inglés; 5. Accesibilidad: 5.2. Disponibilidad del sitio oficial de la revista a lo menos en inglés (CONACYT, 2019, p. 15). En el caso de las revistas editadas en inglés, incluir el resumen de los artículos en español es opcional. Según el CONACYT (2019, p. 25), la razón para tener el sitio web de la revista en inglés (al menos los elementos de navegación, el enfoque de la revista, las instrucciones para autores, las pautas de evaluación y el formato de citación) y otras lenguas es para facilitar su visibilidad e indización en bases de datos internacionales.

Ahora bien, en cuanto a la lengua oficial, el CONACYT, jefes de Estado y Gobierno se adhirieron al “Plan de Acción para el fomento del español y del portugués como lenguas de comunicación científica y la mejora de la visibilidad

internacional del conocimiento generado en Iberoamérica" aprobado en la V Reunión de Ministros de Iberoamérica (Secretaría General Iberoamericana, 2023, 25 de marzo).

Con respecto al inglés como lengua hegemónica en la difusión científica, el Gobierno de México ofrece la Capacitación para la Escritura de Manuscritos Académicos en inglés (CEMAI, Gobierno de México, s.f.). En este apartado, se afirma que:

[L]a calidad y la cantidad de las contribuciones internacionales de las doctorandas y los doctorandos no ha sido reconocida de una manera apropiada porque una cantidad significativa de sus investigaciones se han publicado en lengua española y no se conoce la lengua internacional actual, que hoy en día aún es el inglés. Para obtener el reconocimiento que nuestros estudiantes merecen en el ámbito universal, es esencial que estas aportaciones se escriban cada vez con mayor frecuencia en esta lengua (primer párrafo, s.f.).

Más adelante, se destaca que: “[e]ste apoyo a investigadoras/res y alumnas/os de posgrado debe ser gradual pero constante y se debe impulsar mediante un continuo apoyo para la elaboración y publicación de textos académicos en inglés y en español” (segundo párrafo, Gobierno de México, s.f.). Si bien en este apartado se reconoce la importancia del español, al igual que en el Plan de acción para el fortalecimiento del español y del portugués como lenguas de difusión científica, no se identificaron acciones afirmativas concretas por parte del SECIHTI.

Sería deseable que se implementaran políticas públicas como programas de financiamiento para traducciones, incentivos para que las revistas publiquen en español y portugués, talleres de escritura en estos dos idiomas, así como reconocimiento a las revistas que promuevan el plurilingüismo. Tales políticas legitimarían el papel del español y del portugués como lenguas de producción científica en Latinoamérica.

A pesar de la presión de las revistas por ganar visibilidad e impacto, existe una brecha en la comprensión sobre cómo estas dinámicas influyen en la elección del idioma de publicación. Se requiere de un análisis sistemático que examine tanto las políticas explícitas como las prácticas implícitas de gobiernos y revistas en torno al idioma. Si bien en la última década ha habido investigaciones importantes sobre los desafíos que enfrentan los académicos latinoamericanos para publicar en inglés o en lengua nacional, poco se ha explorado sobre el idioma en que publican las revistas, así como el papel de las políticas gubernamentales e institucionales en esta decisión.

A través de este estudio, se busca llenar este vacío en la literatura al analizar cómo las políticas gubernamentales y editoriales utilizan el idioma como mecanismo de legitimación de la investigación. Para lograr este objetivo, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cuál es la lengua de trabajo de las revistas mexicanas indexadas por el ahora SECIHTI y qué papel desempeña en la legitimización de la investigación?

## METODOLOGÍA

En este estudio se empleó un enfoque mixto convergente basado en investigación documental en fuentes digitales. Se construyó una base de datos con las 260 revistas reconocidas por la SECIHTI en ocho áreas del conocimiento, y se examinaron sus políticas editoriales, a través de las instrucciones para autores, en las que se identificaron las disposiciones sobre los idiomas aceptados para publicación.

El análisis cuantitativo se llevó a cabo mediante estadística descriptiva de frecuencias léxicas. El análisis cualitativo, de carácter interpretativo, se centró en las instrucciones para autores y las políticas editoriales, con el objetivo de identificar posturas lingüísticas explícitas o implícitas y su relación con la legitimación de la investigación. Esta dimensión incluyó la codificación manual de los discursos editoriales, y se los clasificó según su postura respecto al idioma (preferencia por inglés, español, bilingüismo, plurilingüismo, traducción obligatoria, etc.).

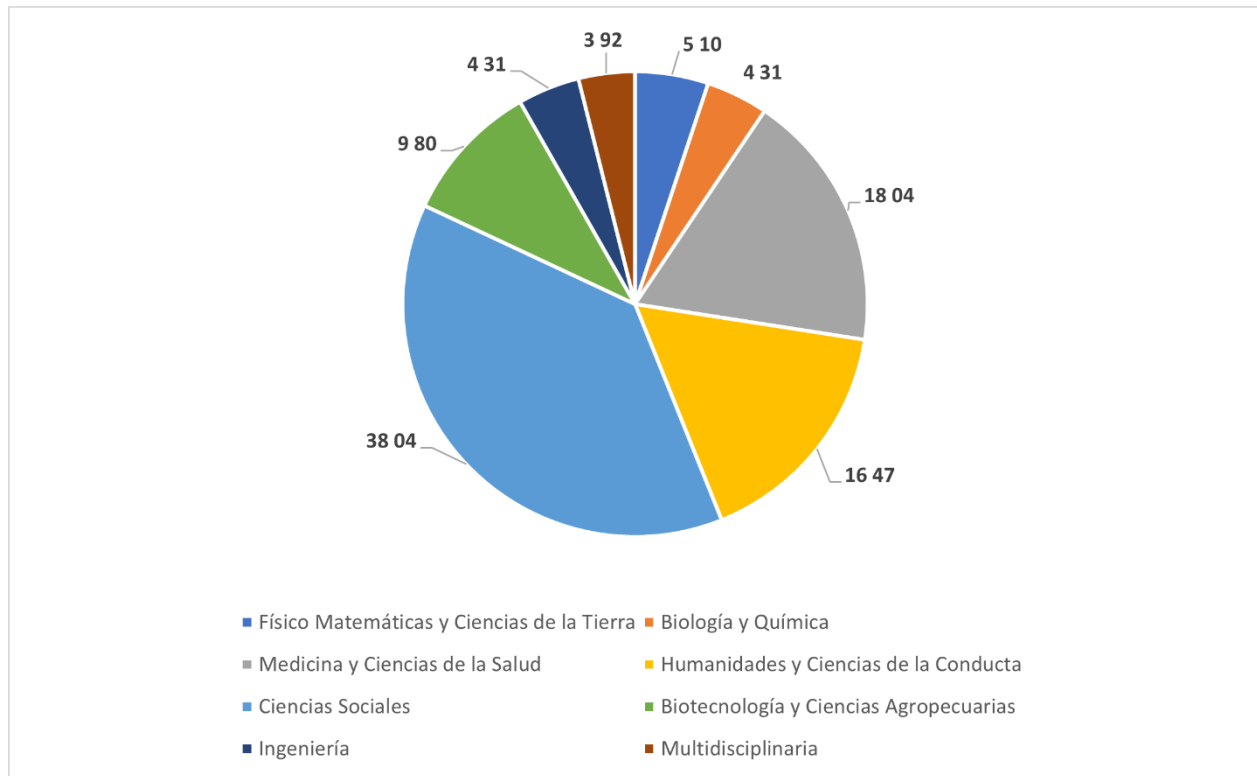
El procedimiento se realizó en tres etapas:

- a) selección y clasificación de las revistas por área del conocimiento,
- b) identificación de los idiomas aceptados para publicar artículos –mediante revisión de los portales oficiales– , y
- c) análisis discursivo de fragmentos editoriales.

Se buscó con ello evidenciar cómo el idioma funciona como un marcador de calidad percibida, legitimación académica o prestigio institucional, para poder responder a la pregunta de investigación.

De acuerdo con los criterios que la SECIHTI establece para clasificar a las revistas que considera de calidad, la siguiente figura muestra el porcentaje de revistas clasificadas por área del saber. Como se puede apreciar en la Figura 1, el área con mayor número de revistas registradas es Ciencias Sociales (38.04%), seguida de Medicina (18.04%) y de Humanidades y Ciencias de la Conducta (16.47%). Estas tres áreas representan casi las tres cuartas partes del total de revistas.

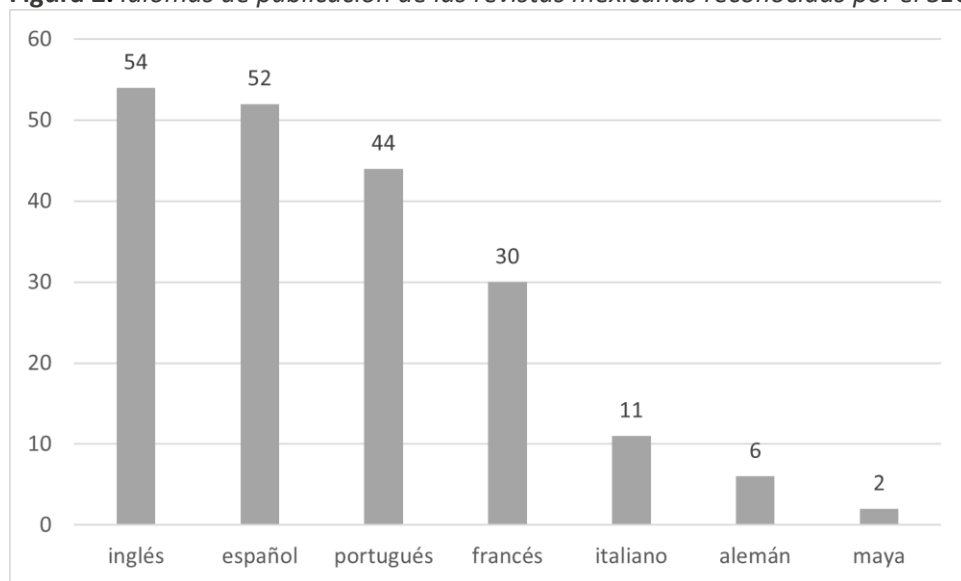
**Figura 1.** Revistas mexicanas de calidad incluidas en el CONAHCYT



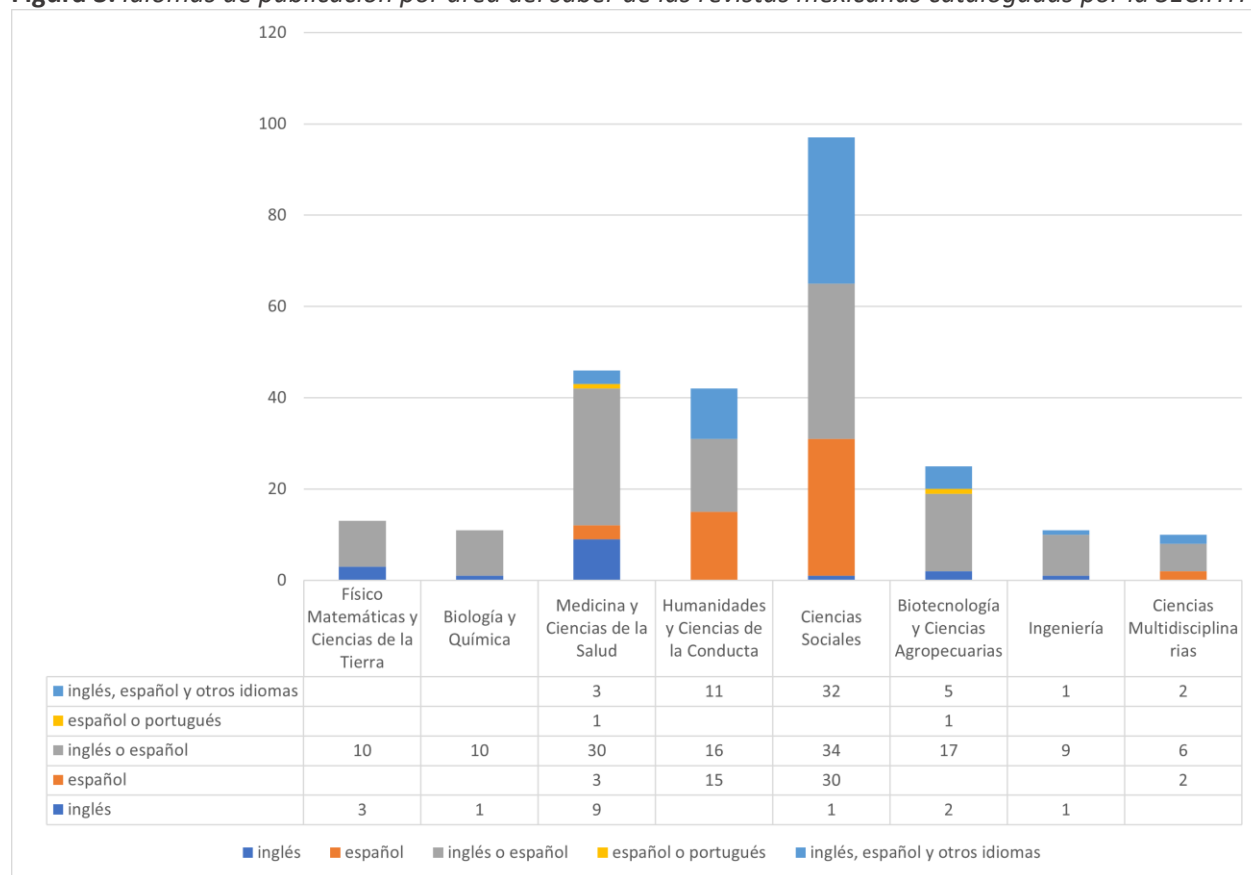
## RESULTADOS

Entre los hallazgos más significativos, destaca que la mayor concentración de revistas reconocidas por el SECIHTI, (139 de 255 – no se pudo encontrar información proveniente de cinco revistas –) poco más del 55%, se encuentra en las áreas de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, tal como se puede ver en la Figura 1. En cuanto al idioma de publicación, poco más de la mitad del total de revistas (132) acepta artículos en español e inglés, mientras que poco menos del 20% (50 revistas) acepta artículos exclusivamente en español, y solo el 6.7% (17 revistas) publica únicamente en inglés. Destaca que solamente dos revistas aceptan publicaciones en

**Figura 2.** Idiomas de publicación de las revistas mexicanas reconocidas por el SECIHTI



Ahora bien, en cuanto al idioma en que publican las revistas según el campo del conocimiento que contempla la SECIHTI, la Figura 3 muestra esta distribución en ocho áreas del saber. Tras la revisión documental de las políticas editoriales y de las instrucciones para autores de las 260 revistas, se identificó una predominancia por la publicación en la combinación en inglés o español en las áreas de Física, Matemáticas y Ciencias de la Tierra; Biología y Química; Medicina; Biotecnología y Ciencias Agropecuarias; Ingeniería; y Ciencias Multidisciplinarias. Por el contrario, las áreas de Ciencias Sociales; y Humanidades y Ciencias de la Conducta son campos del conocimiento donde se percibe una distribución relativamente equitativa de grupos de revistas que publican en la combinación inglés o español, revistas plurilingües (inglés, español y otros idiomas), y revistas que publican exclusivamente en español.

**Figura 3. Idiomas de publicación por área del saber de las revistas mexicanas catalogadas por la SECIHTI**


En cuanto al análisis cualitativo de la lengua de trabajo de las revistas, de acuerdo con las instrucciones para autores y las políticas editoriales de estas, la información se agrupó en cinco categorías, tal como se muestra en la Tabla 1. Las primeras dos categorías, a su vez, se subdividieron en otras más finas. Como se puede apreciar, el grueso de las revistas no tiene ningún pronunciamiento con respecto a la lengua.

**Tabla 1. Categorías de análisis cualitativo de la lengua de publicación**

Categoría	Número de revistas
1. Revistas que favorecen la publicación en inglés	6
1.1 Revistas que no reconocen o aceptan distintas variantes del inglés	3
1.2 Revistas que solicitan que los artículos se traduzcan al inglés una vez de haber sido aceptados para publicación	3
1.3 Revistas que comparan la calidad del artículo con la publicación en inglés	1
1.4 Revistas en transición hacia la publicación en inglés	4

2. Revistas que favorecen las publicaciones en español	7
2.1 Revistas que solicitan que los artículos se traduzcan al español una vez de haber sido aceptados para publicación	9
3. Revistas que fomentan el bilingüismo (español e inglés)	10
4. Revistas que fomentan el plurilingüismo	4

A continuación, se ofrecen extractos obtenidos de las políticas editoriales y de la sección de autores de las revistas con el fin de ejemplificar posturas editoriales con respecto a la lengua.

#### 1. Revistas que favorecen la publicación en inglés

R1: “Se recomienda someter sus manuscritos en idioma inglés, aunque también son aceptados aquellos en español”.

R2: “*Language may be English or Spanish, however, given the nature of our readership, English is recommended*”.

R3: “*Publishes articles in English but occasionally also in Spanish.*”

R4: “*English and Spanish, but preference is given to articles in English, limiting to a minimum the publication of articles in Spanish*”.

#### 1.1 Revistas que no reconocen distintas variantes del inglés:

R5: “Please write your text in good English (American or British English usage is accepted, but not a mixture of them)”.

R6: “Todos los artículos (de investigación, de revisión, casos clínicos, cartas al editor y de otro tipo) deben someterse preferentemente en inglés americano previamente revisado o escrito por un escritor profesional de inglés médico-científico”.

#### 1.2 Revistas que solicitan la traducción del artículo al idioma inglés

R7: “Idiomas de publicación: Se recibirán textos en español e inglés. En caso de que el artículo sea aceptado para su publicación, los autores se comprometen a traducirlo por su cuenta al idioma inglés contratando servicios profesionales de traducción. Si el envío original es en inglés, se deberá enviar la traducción al español”.

R8: “La revista [...] publica artículos en español, portugués e inglés. Los artículos escritos en idioma portugués e inglés son particularmente bienvenidos siempre y cuando estén escritos con

una revisión gramatical avalada por especialistas traductores certificados o que sea el idioma nativo de al menos uno de los autores”.

### 1.3 Revista que compara el idioma con la calidad de la investigación

R9: “Aceptamos artículos en inglés y español (Importante: preferimos el inglés, los artículos en español para ser aceptados tienen que ser de excepcional calidad y pasan una revisión mucho más estricta)”.

### 1.4 Revistas que están en transición hacia la publicación en inglés

R18: “[...] a partir del [...], sus contribuciones serán publicadas solo en idioma inglés”.

R19: “Se publica en el idioma español y a partir del último año también en inglés”.

## 2. Revistas que favorecen la publicación en español

R10: “El idioma oficial de la revista es el español. Los artículos que están escritos en inglés, francés, portugués o italiano se publicarán en esos mismos idiomas”.

R11: “La revista [...] recibe colaboraciones inéditas, que no hayan sido aprobadas para su publicación en otra revista, predominantemente en español, y en menor medida en francés, inglés, italiano y portugués”.

R12: “La revista publica en idioma español con abstracts en inglés, aunque está abierta a recibir textos también en inglés y francés”.

R13: “Sólo se reciben artículos en español para ser evaluados; sin embargo, un artículo dictaminado como aceptado pudiera ser publicado en inglés o portugués si ese es el idioma original y así lo desean los autores”.

### 2.1 Revistas que solicitan la traducción del artículo al español

R14: “La revista acepta envíos de artículos en español, inglés y portugués. Aquellos artículos que resultan aceptados en el proceso de dictaminación por pares y cuyo idioma original es el inglés o el portugués son traducidos al español, que es el idioma principal de la revista”.

R15: “Se recibirán trabajos en español, inglés y portugués (los trabajos en inglés y portugués deben enviarse acompañados de una copia en español)”.



R16: “Para la etapa de dictaminación, se aceptan trabajos en inglés o en portugués. En caso de ser aceptados para su publicación, los artículos serán traducidos al idioma español. El autor será responsable de la traducción del inglés o portugués al español”.

R17: “En caso de que no sea posible enviarlas en español, se admiten en inglés, francés y portugués. Si el manuscrito es aceptado para su publicación, la revista realizará la traducción y los autores deberán cubrir los costos de la misma”.

### 3. Revistas que fomentan el bilingüismo (español e inglés)

R20: “Los autores pueden enviar sus artículos en inglés o en español. La revista publicará dos versiones, una traducida íntegramente al inglés y otra con los artículos en el idioma original en que fueron aceptados”.

R21: “The [...] accepts manuscripts in Spanish and English for their publication. The Journal publishes two versions, one in Spanish (printed and online formats) and one in English (online format)

R22: “[...] publica artículos originales en nuestros dos idiomas propios, el español y el portugués, además de hacerlo en inglés”.

R23: “Se reciben contribuciones en español e inglés, es necesario que los/as autores/as escriban y postulen en su lengua materna, la publicación realizará la traducción al idioma inglés o español según sea el caso”.

### 4. Revistas que fomentan el multilingüismo

R24: “Idioma: en inglés y en español. Todos los artículos serán publicados en español, inglés y portugués sin costo adicional”.

R25: “Se admiten trabajos en español e inglés y en otros idiomas; a la traducción del texto, se anexará el documento en su idioma original”.

## DISCUSIONES

El objetivo de este artículo consistió en identificar la lengua de trabajo de las revistas incluidas en el catálogo de la SECIHTI del Gobierno de México, así como analizar si existe una postura ante el idioma en que publican. El CRMICYT, si bien presenta lineamientos claros para evaluar el ingreso o permanencia de revistas en dicho catálogo, deja entrever una preferencia no explícita hacia el inglés. En cuanto a los documentos gubernamentales, no se establece con claridad el idioma que deben adoptar las revistas. Dado que se exige que el sitio web, los títulos y resúmenes

de las revistas en español también estén en inglés —y que se solicita lo mismo a las revistas que publican en inglés—, se observa una preferencia tácita hacia este último.

En cuanto a la capacitación de habilidades de escritura, el español como lengua de difusión académica y científica se da por sentado, y la única capacitación que ofrece la SECIHTI es para redactar manuscritos en inglés. Dentro del rubro de acceso universal al conocimiento, si bien se menciona que se debería fortalecer la publicación en inglés y español, solo se ofrecen talleres de escritura en inglés.

A nivel regional, el Gobierno de México se adhiere al *III Plan de Acción Cuatrienal de la Cooperación Iberoamericana, 2023-2026* (Secretaría General Iberoamericana, 2023) para fortalecer el español y el portugués. No se encontraron acciones afirmativas que impulsen dicha iniciativa ni incentivos para fortalecer el bilingüismo en las lenguas regionales (español y portugués) u originarias. Al respecto, por ejemplo, Mancinas et al. (2016) mencionan que las políticas oficiales suelen presionar a los investigadores para que publiquen en revistas de alto impacto, pero no brindan suficiente apoyo a las publicaciones en español.

Aunque solo el 7% de las revistas reconocidas por la SECIHTI publican exclusivamente en inglés, dado que cerca de la mitad aceptan publicaciones en inglés y español, esta tendencia podría intensificarse debido a las políticas públicas y presiones internacionales (Céspedes, 2021; Cuello, 2017; González de Dios & González, 2014). En el caso de la SECIHTI, estas políticas son relevantes, pues pueden influir en la orientación lingüística de las revistas, que buscan posicionamiento internacional e indexación en bases bibliográficas y bibliométricas (Mendoza & Oropeza, en prensa).

Las acciones afirmativas por parte de la SECIHTI para publicar en español constituyen un eje medular para que las revistas mexicanas diseñen políticas del lenguaje en dicho sentido. De lo contrario, prevalecerá el inglés en detrimento del español y de la publicación en lenguas originarias. Finalmente, otro punto importante a considerar es que la SECIHTI incorpora automáticamente en su catálogo las revistas indexadas en Scopus y WoS. Sin embargo, dicha política presenta dos problemas. El primero es que más del 90% de las revistas indexadas en Scopus y WoS publica en inglés (Céspedes, 2021; Johnson et al., 2018; Mendoza & Oropeza, en prensa); con lo cual, nuevamente, se impulsa de manera implícita que se publique en inglés. El segundo problema se debe a que gran parte de las revistas catalogadas en estas bases bibliométricas no son de acceso abierto y generan costos importantes para las bibliotecas que desean agregar sus revistas a sus catálogos (Salager, 2015), mientras que uno de los requisitos para que la SECIHTI catalogue a sus revistas es que estas sean de acceso abierto en DOAJ. Esto genera una incongruencia con respecto a su normativa de acceso libre.

El tema del idioma no es menor. La búsqueda de impacto, visibilidad y prestigio puede llevar a decisiones editoriales que afecten negativamente al español, portugués y lenguas originarias (Curry & Lillis, 2013, 2018; Englander & Corcoran, 2019). Aunque la mitad de las revistas son bilingües (inglés/español), se destaca el liderazgo

de las Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias de la Conducta para publicar en español. Esto demuestra el interés por diseminar conocimiento en una lengua compartida por 21 países (Cuello, 2017; González de Dios & González, 2014). Contrariamente, en el caso de Medicina y Ciencias de la Salud se percibe un efecto inverso al contar con la mayor cantidad de revistas que publican exclusivamente en inglés. Estos hallazgos van de la mano con otros estudios cuantitativos y cualitativos que demuestran resultados similares (Mendoza & Oropeza, en prensa; von Stecher, 2021). El estudio cualitativo de Englander y Corcoran (2019) evidencia este patrón: el español es ampliamente usado en las Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, mientras que en las áreas Médicas y Ciencias Duras se prefiere el inglés.

Más aún, Mendoza y Oropeza (en prensa) identificaron un declive importante en la última década en los artículos publicados en español y portugués en los cinco países latinoamericanos con mayor inversión en GIDE. Este fenómeno refleja el prestigio atribuido a ciertas lenguas en las comunidades discursivas, mismo que se ve reforzado por políticas lingüísticas institucionales y nacionales. Asimismo, cabe destacar la poca representatividad que conlleva el portugués en las políticas editoriales de las revistas mexicanas. Pareciera que el bilingüismo se entiende exclusivamente como la dicotomía español-inglés, y rara vez se reconoce la combinación español-portugués o español-lengua originaria. En este mismo tenor, también cabe señalar la baja representatividad de la cual gozan las lenguas originarias.

En cuanto al análisis cualitativo, vale la pena destacar que varias revistas hacen esfuerzos por fomentar el bilingüismo y el multilingüismo. Estas iniciativas resultan indispensables para la revitalización de las lenguas originarias, fortalecer el portugués como lengua regional en América Latina y consolidar el español como lengua de comunicación académica y científica; acciones afirmativas que debería impulsar el *III Plan de Acción Cuatrienal de la Cooperación Iberoamericana 2023-2026* a través de políticas públicas. Publicar en más de un idioma mejora la proyección internacional y el alcance a diversas comunidades lingüísticas. Al contrario, privilegiar la publicación exclusivamente en inglés puede excluir a investigadores de América Latina, pero también a otros actores clave que se benefician de los hallazgos de investigaciones que se llevan a cabo (Cuello, 2017; Mancinas et al., 2016).

Otro hallazgo significativo del estudio cualitativo se centra en el prestigio lingüístico del inglés americano y británico, que excluye otras variantes de *world Englishes*. Hay 65 países que incluyen el inglés como lengua oficial en sus naciones, pero que quedan fuera de los lineamientos de las revistas mexicanas al solicitar que se envíen manuscritos en inglés americano o británico. Tupas y Rubdy (2015), por ejemplo, argumentan cómo las variantes del inglés se encuentran en jerarquía y posicionamiento desigual por factores socioeconómicos, políticos e históricos que problematizan una discriminación epistémica. En consecuencia, el solicitar que un artículo se encuentre redactado en “buen inglés británico o americano”, aunque no sea de forma intencionada, jerarquiza estas variantes dentro de un prestigio lingüístico innecesario. No sería justo, por extensión, pedir a un académico

que escribiera un artículo académico en “buen español mexicano” en detrimento de otras múltiples variantes hispanas.

Finalmente, resulta llamativa la idea de que publicar en inglés implica mejor calidad que una publicación en español. En el caso de la revista R9, donde se menciona que “los artículos en español para ser aceptados tienen que ser de excepcional calidad y pasan una revisión mucho más estricta”, se sugiere de manera indirecta que la investigación en inglés es, por extensión, de mejor calidad. Dentro del ámbito académico, el criterio debería residir en la calidad de investigación y la claridad en que se exponen los hallazgos, independientemente del idioma de publicación.

El presente estudio se limitó exclusivamente a revistas mexicanas, por lo que resultan necesarios otros estudios en América Latina con el fin de comprender de qué manera las políticas lingüísticas afectan las decisiones editoriales respecto al papel del idioma. Asimismo, hacen falta estudios cualitativos que permitan develar cómo los editores perciben dichas políticas y cuál es su postura respecto del papel que juega la lengua en que se publica. No obstante, el estudio tiene importantes implicaciones para el diseño de políticas públicas que promuevan la publicación no solo en el idioma oficial (español), sino también en lenguas indígenas, cuya presencia actualmente es prácticamente inexistente.

## REFERENCIAS

- Aguirre, M. Á., Leal Arriola, M., & Martínez, N. D. (2013). *Análisis comparativo de la cobertura de SciELO y Redalyc.org*. Cápsulas de Investigación, Laboratorio de Cienciometría Redalyc-Fractal (LabCrF®), Universidad Autónoma del Estado de México.
- Belter, C. W. (2015). Bibliometric indicators: Opportunities and limits. *Bulletin of the American Society for Information Science & Technology*, 41(6), 18–21.
- Céspedes, L. (2021). Latin American journals and hegemonic languages for academic publishing in Scopus and Web of Science. *Trabalhos Em Lingüística Aplicada*, 60(1), 141–154.  
<https://doi.org/10.1590/010318138901311520201214>

- Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (CONACYT) (2016). *Manual del Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (CRMcyT)*. Gobierno de México.  
<https://www.revistascytconacyt.mx/manual-sistema-crmcyt2016.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (CONACYT) (2017). *Manual del Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (CRMcyT)*. Gobierno de México.  
<https://www.revistascytconacyt.mx/manual-sistema-crmcyt2017.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (CONACYT) (2018). *Manual del Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (CRMcyT)*. Gobierno de México.  
<https://www.revistascytconacyt.mx/manual-sistema-crmcyt.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (CONACYT) (2019). *Manual del Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología (CRMcyT)*. Gobierno de México.  
<https://www.calameo.com/books/0073855434caa8b1130ac>
- Cuello F, M. (2017). Publicar en español, más que una necesidad, una obligación y oportunidad que beneficia a la comunidad. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 82(1), 5–11. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262017000100001>
- Curry, M. J., & Lillis, T. (2013). Introduction to the thematic issue: Participating in academic publishing—Consequences of linguistic policies and practices. *Language Policy*, 12, 209–213.  
<https://doi.org/10.1007/s10993-013-9286-7>
- Curry, M. J., & Lillis, T. (2018). Problematizing English as the privileged language of global academic publishing. En M. J. Curry & T. Lillis (Eds.), *Global academic publishing: Policies, practices, and pedagogies* (pp. 1–22). Multilingual Matters.
- Di Bitetti, M. S., & Ferreras, J. A. (2016). Publish (in English) or perish: The effect on citation rate of using languages other than English in scientific publications. *Ambio*, 46(1), 121–127. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0820-7>
- Directory of Open Access Journals (DOAJ). (s.f.). <https://doaj.org/>
- Englander, K., & Corcoran, J. N. (2019). *English for research publication purposes: Critical plurilingual pedagogies*. Routledge.
- Franco, A., Sanz, J., & Culebras, J. M. (2016). Publicar en castellano, o en cualquier otro idioma que no sea inglés, negativo para el factor de impacto y citaciones. *Journal of Negative and No Positive Results*, 1(2), 65–70.  
<https://doi.org/10.19230/jonnpr.2016.1.2.1005>

- Gobierno de México. (2024). *Sexto Informe de Gobierno 2023-2024*. Presidencia de la República. <https://framework-gb.cdn.gob.mx/informe/fca41ae3c4cbdcaef337442e3adbe0e.pdf>
- Gobierno de México. (2025). *Capacitación para la Escritura de Manuscritos Académicos en Inglés (CEMAI)*. Gobierno de México. <https://secihti.mx/acceso-universal-al-conocimiento/cemai/>
- González de Dios, J., & González, C. (2014). El español como vehículo de transmisión de los avances científicos. *Emergencias*, 26, 406–410. [https://serviciopediatria.com/wp-content/uploads/2019/12/2014\\_El-espa%C3%B1ol-como-veh%C3%ADculo-avances-cient%C3%ADficos.pdf](https://serviciopediatria.com/wp-content/uploads/2019/12/2014_El-espa%C3%B1ol-como-veh%C3%ADculo-avances-cient%C3%ADficos.pdf)
- Johnson, R., Watkinson, A., & Mabe, M. (2018). The STM report. An overview of scientific and scholarly publishing (1968–2018). Association of Scientific, Technical and Medical Publishers. [https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/stm.offloadmedia/wp-content/uploads/2025/07/18222428/2018\\_10\\_04\\_STM\\_Report\\_2018-1.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/stm.offloadmedia/wp-content/uploads/2025/07/18222428/2018_10_04_STM_Report_2018-1.pdf)
- López, I., Moreno, A. I., & Rey, J. (2017). Dificultades de los investigadores españoles para publicar en revistas internacionales: métricas, editores y multilingüismo. *Teknokultura*, 14(1), 13–33. <https://doi.org/10.5209/TEKN.54142>
- Lopeztegui, M., & Zavala, D. (2023). El inglés en las revistas de impacto: ¿un alentador intento de unificar criterios o una amenaza a la diversidad lingüística? *Revista Colombiana de Ciencia Animal (Recia)*, 15(2).
- Mancinas, R., Romero, L. M., & Aguaded, I. (2016). Problemas de la divulgación de las investigaciones en Comunicación en revistas de alto impacto en español. *Revista F@ro*, 1(23), 241–258. <https://idus.us.es/handle/11441/90644>
- Mendoza, A., & Oropeza, V. (en prensa). Idioma en que académicos plurilingües de América Latina publican artículos de investigación: estudio longitudinal entre 2003 y 2022. En J. Corcoran y F. Patterson (eds.). *Pan-American, Plurilingual Perspectives on Scholarly Writing for Publication*. WAC Clearinghouse.
- Mendoza, A., Oropeza, V., Rodríguez, D., Sobrevilla, Z., & Martínez, J. (2022). Challenges, feelings, and attitudes towards writing in ERPP in semi-periphery countries: the case of Mexican graduate students, *Journal of English for Research and Publication Purposes*, 2(2), 129–159. <https://doi.org/10.1075/jerpp.21008.men>
- Pranckuté, R. (2021). Web of Science (WoS) and Scopus: The Titans of bibliographic information in today's academic world. *Publications*, 9(12), 1–59. <https://doi.org/10.3390/publications9010012>
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (s.f.). <https://www.redalyc.org/>
- Salager, F. (2015). Peripheral scholarly journals: From locality to globality. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 30, 15–36. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287042542002>

Scopus. (s.f.). <https://www.scopus.com/search/form.uri?display=basic#basic>

Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) (2023). *III Plan de Acción Cuatrienal de la Cooperación Iberoamericana 2023–2026*. [https://www.segib.org/wp-content/uploads/Narrativo\\_III\\_PACCI\\_230323\\_Es.pdf](https://www.segib.org/wp-content/uploads/Narrativo_III_PACCI_230323_Es.pdf)

Tupas, R., & Rubdy, R. (2015). *Unequal Englishes: The Politics of Englishes Today*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137461223>

von Stecher, P. (2021). Sea conciso pero informativo: Recomendaciones discursivas en revistas científicas argentinas. *Signo y Seña*, 38, 83–104. <https://doi.org/10.34096/sys.n38.9991>

Zukerfeld, M., Unzurrunzaga, C., & Monti, C. (2023). Ranking, reconocimiento y cargos por publicación (APC): criterios priorizados por investigadores del CONICET para elegir dónde publicar. *Palabra Clave (La Plata)*, 12(2). <https://doi.org/10.24215/18539912e183>

#### SOBRE EL AUTOR:

Arturo Mendoza Ramos es director de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM. Es doctor en lingüística e investigador especializado en escritura académica con fines de publicación académica y científica. Ha impulsado proyectos académicos innovadores en México y el extranjero, y es profesor en la Licenciatura en Lingüística Aplicada de la UNAM.

#### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Mendoza Ramos, A. (2025). El idioma de publicación de las revistas mexicanas reconocidas por el Gobierno de México (SECIHTI). *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 146–165. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.08>

## **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, Universidad de O'Higgins, Chile

Assistant editor: Rafael Zaccaron, Universidade Federal de Santa Catarina

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

Ana María Cortés, Syracuse University, 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, Mexico

Vera Lucia Lopez Cristovão, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Soledad Montes, Lancaster University, UK

Estela Moyano, Universidad de Flores, Argentina

Federico Navarro, Universidad de O'Higgins, Chile

Mike Palmquist, Colorado State University

René Venegas, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

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



Revista Latinoamericana  
de Estudios de la Escritura