

# ENTRELAZANDO LENGUAS Y CULTURAS:

Perspectivas actuales en torno a la adquisición y didáctica de lenguas, estudios lingüísticos y traducción, y estudios culturales y literatura

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

RICHARD JORGE

(Coordinadores)

ISBN: 978-84-1070-023-9



Dykinson eBook



---

ENTRELAZANDO LENGUAS Y CULTURAS:  
PERSPECTIVAS ACTUALES EN TORNO A LA  
ADQUISICIÓN Y DIDÁCTICA DE LENGUAS, ESTUDIOS  
LINGÜÍSTICOS Y TRADUCCIÓN, Y ESTUDIOS  
CULTURALES Y LITERATURA.

---

Coords.

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ  
RICHARD JORGE

Diseño de cubierta y maquetación:

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 146 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-023-9

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

## LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ANTE LA ESCRITURA ACADÉMICA DISCIPLINAR. ESTUDIO DE CASO

---

SOFÍA GONZÁLEZ VÁZQUEZ

*Universidad de Deusto*

Orcid: 0000-0003-1145-350X

RAQUEL GUTIÉRREZ SEBASTIÁN

*Universidad de Cantabria*

Orcid: 0000-0002-1170-6098

### 1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización académico-disciplinar suele ser motivo de preocupación entre el colectivo docente universitario, especialmente, en lo que se refiere a la formación pautada del alumnado en géneros discursivos disciplinares y en cómo capacitarles en las prácticas sociales propias de la comunidad discursiva.

La investigación ha recogido el testigo de esa preocupación. Gran parte de ella bebe epistemológicamente de las investigaciones de Bajtín (2002) sobre los géneros discursivos, esenciales en todo planteamiento que se realice sobre el tema.

Respecto a los procesos cognitivos implicados en el proceso, es de obligada mención la diferenciación que establece Rohman (1965) en el proceso de composición: pre-escribir, el proceso mental e interno según el cual el autor explora las ideas que tiene y busca un modelo a seguir, escribir y re-escribir, etapas ambas ligadas a la textualización. En esa línea, Flower y Hayes (1980) diferencian entre los aspectos externos al escritor, como la situación de la comunicación y el problema retórico, y los internos, la memoria y los procesos de escritura con sus consi-

guientes subprocesos mentales: planificar, redactar y examinar. Destacan asimismo la labor del monitor, encargado de establecer rutinas de ejecución durante el proceso de escritura. En la década de los años 90 del siglo pasado, Bereiter y Scardamalia (1992) recogen el testigo de las investigaciones anteriores y, desde una perspectiva pedagógica, diferencian dos tipos de redacción: decir el conocimiento y transformar el conocimiento, y, ya en nuestro siglo, los trabajos de Carlino (2003; 2005) inciden en el “potencial epistémico” de la escritura, destacando su uso como “un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber”.

Centrándonos más en el objeto de nuestra investigación, la escritura académica en el nivel educativo superior, la insatisfacción y el descontento del profesorado universitario por el desconocimiento del alumnado en torno a la escritura y la lectura académica ha dado lugar, en distintos momentos, a diferentes soluciones, sobre todo, en el ámbito anglosajón. Soluciones como el WAC (*Writing Across the Curriculum*), el WID (*Writing in the disciplines*); ACLITS (*Academic literacies*) o alfabetización (o alfabetizaciones) académicas (Carlino, 2013). Aunque todos estos abordajes metodológicos son diferentes tienen en común dos elementos: su carácter de vías “solucionadoras” y la insistencia en la necesaria contextualización de las actividades de lectura y escritura. Hoy en día, preferentemente, se habla de alfabetización académica o literacidad para referirse a una habilidad no generalizable que se desarrolla ligada a la disciplina y desde un contexto comunicativo y unas prácticas sociales que le dan sentido. Supone además de aprender los géneros discursivos propios del ámbito de estudio, aprender una práctica social, es decir, conocer la escritura y la manera de organizar el pensamiento a través de géneros particulares, profundizando en la identidad personal, social y profesional.

Esta nueva teoría, proveniente del mundo anglosajón, considera que el aprendizaje del lenguaje, de la lectura y la escritura es un proceso importante en el mundo académico universitario y le corresponde al profesor del ámbito disciplinar, conocedor de la materia, de sus géneros discursivos y de las prácticas sociales a ellos ligadas, hacerse cargo de

la tarea pautándola y guiándola de manera conveniente, con el apoyo del profesorado de lengua.

El segundo gran eje teórico que vertebra nuestro trabajo es del de las creencias del profesorado. El interés por este constructo aparece ligado a los modelos mediacionales de la enseñanza y, en concreto, al paradigma del pensamiento del profesor. Este paradigma considera al docente como una variable mediacional (Pérez Gómez, 1983) y se basa en el establecimiento de una estrecha relación entre teoría y práctica, entre el conocimiento y la acción docente (Carter, 1990). El docente, desde este enfoque, es un sujeto que tiene creencias, toma decisiones, genera rutinas y construye representaciones simplificadas de la situación educativa, elementos orientadores de su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983). Dentro de este paradigma, uno de los estudios más productivos y de más trascendencia didáctica ha sido el estudio de las creencias. Las creencias son, sin embargo, un constructo complejo y con múltiples acepciones, lo que dificulta crear una definición que las englobe y represente (Pajares, 1992). Son, según Borg (2003), un constructo cognitivo en el que tienen cabida conocimientos, pensamientos y convicciones de carácter personal, susceptibles al contexto y enfocados a la práctica. Ramos (2005), en su propuesta de definición, acoge todos los aspectos que tradicionalmente se han considerado en el estudio de las creencias y que hacemos nuestra:

(...) ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo a ello.

En España destaca el estudio de Castelló Mateos et ál (2012) y Castelló Mateos (2014) con 10 universidades españolas y 280 docentes de diferentes áreas (Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura). Los resultados indican que las tareas de escritura con finalidad epistémica o profesional se reducen al 6% de las tareas escritas planteadas, tareas que, por otra parte, mayoritariamente, son ejercicios de decir el conocimiento disciplinar; y

que las etapas preuniversitarias son, según el profesorado, las responsables de las carencias lecto-escritoras del alumnado (Castelló et al, 2012). Por lo que se refiere a la formación docente, resulta interesante el estudio de Moreno (2014), según el cual los docentes caracterizan la escritura como tarea compleja y de difícil evaluación, y afirman contar, durante su proceso formativo, con escasas oportunidades para realizar prácticas y actividades de escritura.

Ante esta situación se plantean varios retos. En primer lugar, concienciar a los profesores y alumnos de la función epistémica de la escritura y de su trascendencia para impulsar el aprendizaje disciplinar y los géneros profesionales; en segundo lugar, discernir cuáles son los discursos disciplinares habituales en los diferentes contextos profesionales que permitan profundizar en el conocimiento y desarrollar la identidad profesional, y cómo se incardinan estas actividades en el desarrollo de una determinada materia; y finalmente, replantear las prácticas evaluativas, en favor de prácticas formativas y procesuales, que, apoyadas en el *feedback*, informen y guíen durante todo el proceso de escritura, desde la planificación hasta la revisión del texto (Castelló, 2014).

Las soluciones propuestas, hoy en día, van en consonancia con las diferentes culturas universitarias. Algunas universidades optan por incorporar asignaturas específicas en los diferentes grados universitarios para afrontar la alfabetización disciplinar (Romero Oliva, Salvador Rosa y Trigo Ibáñez, 2014). Otras proponen centros de escritura (Boillos y Rodríguez, 2021), escuelas de escritura (García Ruiz y Salazar García, 2021) o talleres de escritura académica (Asensio Pastor, 2018), soluciones didácticas que, por lo general, están muy dirigidas hacia los últimos cursos o directamente enfocadas hacia la realización de géneros académicos como la TFG/TFM o la tesis doctoral. También, se observan iniciativas didácticas para coordinar la enseñanza universitaria y preuniversitaria, aprovechando las oportunidades que ofrecen la revolución digital y las dinámicas de internalización (García Ruiz y Salazar García, 2021) e incluso, a semejanza de las experiencias de la Enseñanza Secundaria, la implementación de un proyecto lingüístico de centro (Fabregat Barrio, Gutiérrez García y Moreno Ruiz, 2014).

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. MÉTODO

Estamos ante un estudio cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo, de carácter descriptivo-explicativo e inscrito en los modelos mediacionales de la enseñanza y que enlaza con estudios sobre el conocimiento profesional docente.

Según la clasificación de Stake (1995), estamos ante un estudio de caso instrumental, que pretende realizar un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del objeto de estudio (Rodríguez Gómez et al, 1996).

Los objetivos propuestos en nuestra investigación se centran en la exploración de las creencias, representaciones y conocimientos de tres profesoras de grado, posgrado y máster de una universidad del norte de España en torno a la escritura académica y su función en el aprendizaje. Nuestra investigación se ha realizado a partir de la reflexión dialogada. Más específicamente, hemos tratado de estudiar los constructos personales y socioculturales que conforman la identidad profesional del profesor de universidad, obtener información de las creencias del docente universitario sobre las dificultades del alumnado en torno a la escritura, así como conocer prácticas de aula referidas a la escritura y su evaluación.

### 2.2. INFORMANTES

La muestra la conforman tres profesoras de la misma facultad, dos de grado y la tercera, además, de máster, con áreas de conocimiento diferenciadas, lingüística (informante 2), psicopedagogía (informante 3) y, la tercera, sociología y antropología (informante 1), todas ellas con más de 10 años de experiencia docente. Las informantes que participan en el estudio fueron seleccionados según técnicas no probabilísticas mixtas, en concreto, la técnica del muestreo casual (accesibilidad) combinada con la técnica de la bola de nieve.

Nos hemos atendido al tratamiento ético correspondiente, a través de la presentación a las informantes de una hoja informativa con el contenido

y propósitos de la investigación, a la que hemos acompañado del consentimiento informado y de un escrito de compromiso de confidencialidad por parte de las investigadoras. Además, tanto la transcripción como el posterior análisis se ha compartido y contrastado con las informantes.

### 2.3. INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada, en torno a las siguientes dimensiones: el proceso de escritura y su contexto educativo (rol docente y discente), y las prácticas de escritura académica y de evaluación de aula. El guion<sup>3</sup> recoge, en primer lugar, información sobre aspectos generales como la formación académica, años de experiencia; en un segundo lugar, aspectos más específicos como la autopercepción, actitud y sentimiento ante la docencia, en general, y de la escritura académica y disciplinar, en particular; y finalmente, reflexiones sobre las prácticas de aula en torno a la tipología de actividades, objetivos, metodología y evaluación. El objetivo es conseguir información sobre cómo se representa, qué creencias, qué idearios y qué dificultades identifican las docentes sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de las prácticas letradas. A pesar de contar con un guion, se ha priorizado el diálogo fluido y la interacción entre investigadora e informante. El rol de la investigadora ha sido, a partir de la escucha activa, establecer un diálogo que ayude a la informante a construir una reflexión sobre las prácticas letradas en la universidad y las experiencias vividas.

Estas entrevistas fueron realizadas de manera presencial durante los meses de marzo y abril del 2022 y grabadas para su posterior tratamiento. Se han realizado en el orden expuesto, determinado por la nominación de las informantes. La duración ha sido de unos cuarenta minutos: los primeros cinco se dedicaron a crear un ambiente de confianza entre la investigadora y la informante para posteriormente proceder con la entrevista propiamente dicha<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Ver Anexo.

<sup>4</sup> Respecto a la actitud y discurso de las informantes durante la entrevista, la informante 1 se sitúa frente a la entrevistadora, interactuando y exponiendo sus reflexiones y pensamientos de

#### 2.4. MÉTODO DE ANÁLISIS

Los datos se han analizado con técnicas de análisis del discurso (Kerbat-Orechioni, 2005), enlazando con los estudios etnográficos, y siguiendo las pautas que Calsamiglia y Tusón Valls (1999) y el grupo PLURAL proponen (Cambra, 2000; Cambra y Palou, 2007; Fons, 2014), para identificar unidades temáticas– sobre qué se está hablando y su organización– valoraciones y juicios –rasgos semánticos afectivos, evaluativos axiológicos y modalizadores– y finalmente, se profundiza en la modalización del discurso, en concreto, las marcas de subjetividad: uso del pronombre, su situación en el espacio y tiempo, la modalidad verbal y las posibles metáforas en el contexto discursivo expuesto. Para ello, se han codificado, categorizado e interpretado fragmentos de las entrevistas, considerando los contenidos o unidades temáticas (el qué se dice) y las valoraciones y juicios que realizan (el cómo se dice). Dicha categorización se ha realizado de manera individual por ambas investigadoras para después contrastarse hasta llegar al acuerdo.

### 3. RESULTADOS

Los fragmentos reproducen, lo más fielmente posible, aspectos prosódicos y paralingüísticos siguiendo las pautas de Tusón Valls (2002). Son fragmentos de las entrevistas realizadas a los tres informantes, referentes a las dimensiones anteriormente mencionadas: el proceso de escritura y su el contexto educativo (rol docente y discente), y las prácticas de escritura académica y de evaluación de aula.

---

manera natural; La informante 2 evita situarse frente a la entrevistadora y contesta de manera esquiva, utiliza, en gran parte del discurso, la primera persona del plural y estructuras deónticas, y, aunque acompañe el recurso con terminología metodológica y didáctica, muestra un discurso dubitativo con poca consistencia en la explicitación; la informante 3 se sitúa al lado de la entrevistadora, actúa cómodamente, con un discurso, principalmente, expositivo-narrativo el cual le permite comunicar resoluciones reflexionadas con anterioridad.

### 3.1. EL CONTEXTO EDUCATIVO (ROL DOCENTE Y DISCENTE) Y LA ESCRITURA

En este apartado se exploran las creencias que las informantes tienen sobre el rol del profesor de universidad, sobre la relación docente-discente y sobre la escritura.

#### 3.1.1. El contexto educativo (rol docente y discente)

**TABLA 1.** *El contexto educativo (rol docente y discente). Informante 1*

<p>Entrevistadora: ¿Te gusta ser profesor? ¿Te sientes cómoda?</p> <p>Informante 1: Si   si me encanta   si   no me gusta mucho   eh::: sobre todo pues la interacción con el alumnado   tratar de hacer cosas que aunque igual a veces no consigas hacer lo que realmente quisieras pero bueno si   pues eso   un poco conseguir motivar al alumnado o conseguir   o ver que de repente hacen un click y aprenden y que se motivan y eso   eso me encanta.</p>	<p>La informante 1 utiliza un verbo de carácter afectivo y axiológico “encantar” (no gustar) apoyado con el cuantificador “mucho”, indicando su disposición favorable hacia la enseñanza. La informante expresa qué significa para ella enseñar: “la interacción con el alumnado” “tratar de hacer cosas”, “conseguir motivar” “ver”; para posteriormente señalar cuál es la función del alumno: “hacen un click y aprenden y que se motivan”. Salvo en el primer caso, donde utiliza el sustantivo “interacción” en vez de la forma verbal correspondiente, quizás para subrayar el proceso, en el resto de los casos utiliza formas verbales no personales, en concreto en infinitivo, próximas a la formulación técnica de los objetivos de aprendizaje y/o enseñanza. Utiliza verbos con marcado valor subjetivo “ver” (en el sentido de apreciar, valorar), “conseguir motivar” (forma verbal que indica implicación personal favorable hacia el proceso de motivar), “tratar de hacer cosas” (forma verbal que indica dificultad por parte del sujeto para llevar a cabo la tarea de enseñar). Habla de “hacer cosas”, indicando un rol activo del profesor, de gestor de aula. No especifica cuáles son las cosas, pero sí que a veces se aleja del ideal del profesor, “hacer lo que realmente quisieras” mediante la forma del subjuntivo “quisieras”. Utiliza en este caso la segunda persona del singular refiriéndose, no a sí misma, sino al rol del profesor. Recurre a los conectores concesivos “aunque” y “pero” para indicar que la función del profesor es esforzarse y seguir haciendo cosas, aunque no sean las que este quisiera, sin ignorar el grado de disgusto/malestar que conlleva cuando dice “tratar de hacer cosas que, aunque igual a veces no consigas hacer lo que realmente quisieras, pero bueno si pues eso un poco conseguir motivar al alumnado”. El uso del conector, pero le lleva a matizar la función del profesor, expresando mínimos “un poco conseguir motivar al alumnado”, subrayado por el uso del cuantificador “un poco”. Subraya la importancia que tiene</p>
---	---

	<p>promover la experiencia de aprendizaje en la labor docente, así como las deliberaciones docentes no exentas de la implicación y motivación ante la realidad del aula.</p> <p>Cuando habla de los alumnos, utiliza un nombre colectivo “<i>alumnado</i>”, el uso de la colectividad dota de lejanía al término frente a “<i>alumno/a</i>” o “<i>alumnos/as</i>”. Posteriormente recurre a una metáfora “<i>hacen un click</i>” para expresar cómo entiende ella el aprendizaje, ligado a la experiencia y a la elaboración cognitiva. Todo ello va introducido por el verbo en infinitivo “<i>ver</i>”, verbo que expresa una actitud valorativa favorable a partir de una realidad perceptiva: “<i>ver que de repente hacen un click y aprenden y que se motivan</i>”. Utiliza formas verbales en presente, que denotan acciones, observables, valorables y evaluables externamente.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia

**TABLA 2.** *El contexto educativo (rol docente y discente). Informante 2*

<p>Eh  (suspiro)   si me gusta ser <u>profesora</u> (risas)   si me gusta::   porque bueno   porque es muy gratificante  </p> <p>(...) aunque hay momentos muy malos   los momentos malos son muy malos   pero luego las gratificaciones son   son muy grandes.</p> <p>Pues eh   he tenido también experiencias buenas (tono ascendente)   he tenido experiencias buenas (afirmación)   y en general buenas   es más difícil cuando llega gente que tiene un nivel bajo de de idioma   y   entonces es es más difícil   porque queremos trabajar contenidos a los que ellos no llegan   hum   es más difícil   pero bueno   no tiene nada que ver.</p>	<p>La informante 2 señala que le gusta ser profesora, reafirmandose en la respuesta. La razón que ofrece es “<i>porque es muy gratificante</i>” donde utiliza un adjetivo subjetivo-evaluativo que denota la sensación que le produce como docente el aprendizaje del alumnado.</p> <p>Este sentimiento positivo aparece matizado cuando afirma que “<i>aunque hay momentos muy malos / los momentos malos son muy malos / pero luego las gratificaciones son / son muy grandes.</i>” Subraya los vaivenes emocionales del docente respecto al proceso de enseñanza, lo que puede afectar a su identidad profesional y personal.</p> <p>El alumno aparece expresado mediante el sustantivo “<i>gente</i>” calificado con la construcción la apreciativa “<i>que tiene un nivel bajo de idioma</i>”. Expresa lejanía y objetividad, quizás mediada alguna prueba objetiva de capacidades lingüísticas.</p> <p>En la última parte del discurso empieza enlazando con los aspectos positivos anteriormente mencionados “<i>he tenido también experiencias buenas</i>”, mediante el conector aditivo <i>también</i>. Repite dos veces la frase, pasando de un tono ascendente o dubitativo</p>
--	--

	<p>a un tono descendente, afirmativo y asertivo. Posteriormente lo matiza con la construcción adverbial “<i>en general</i>”.</p> <p>A continuación, introduce una construcción comparativa apreciativa-evaluativa “<i>es más difícil</i>” completándola con una temporal que introduce el juicio valorativo: “<i>cuando llega gente que tiene un nivel bajo de idioma</i>”. Esta circunstancia es retomada mediante un elemento anafórico “<i>entonces</i>” que le permite argumentar.</p> <p>Posteriormente utiliza la primera persona del plural “<i>queremos trabajar contenidos a los que ellos no llegan</i>”. Parece referirse al colectivo de docentes. Se apoya en el colectivo para expresar la construcción apreciativo-valorativo “<i>a los que ellos no llegan</i>” construida con la negación del verbo “<i>llegar</i>” en base, posiblemente, a criterios de evaluación. Contrapone esta circunstancia “<i>no llegar</i>” discente al deseo real del colectivo docente, expresado mediante la forma verbal en presente de indicativo “<i>queremos trabajar</i>”. Identifica el “trabajo”, el acompañamiento y mediación con el proceso de enseñanza, y el aprendizaje, con los logros educativos del alumnado, pero desde una perspectiva externa “llegar/no llegar” a los criterios de evaluación.</p> <p>Retoma la construcción apreciativa-valorativa “<i>es más difícil</i>” completándola con un conector adversativo que introduce una frase inacabada “<i>pero bueno</i>”, que indica resignación o aceptación de la realidad. La última frase reafirma su juicio valorativo-apreciativo del proceso de enseñanza: “<i>no tiene nada que ver</i>”. De esta manera se subraya la dificultad intrínseca al proceso de enseñanza ligándola a la carencia de conocimientos del alumnado.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia

**TABLA 3. El contexto educativo (rol docente y discente). Informante 3**

<p>Si   si si me gusta   a ver   si es verdad que   a ver   yo soy persona como muy tímida ¿no?   y me cuesta mucho el: cuando   cuando tienes un foro esto que se dice el miedo escénico ¿no? / (...) y luego pues muchas veces es también gente que (...) que ha estado trabajando en   en diez o doce años en una empresa importante potente con un cargo pues que   que se quiere reciclar y viene y claro dices jo muchas veces ¿qué le voy a aportar yo a este</p>	<p>La informante 3 construye un discurso explicativo en presente de indicativo mostrando proximidad con la realidad contada: <i>gusto &amp; pánico</i>, salvo en el fragmento donde describe el tipo de alumnado que tiene en el máster donde utiliza la construcción del pretérito perfecto + gerundio “<i>ha estado trabajando</i>” con un matiz de pasado (pretérito perfecto), pero descriptivo por lo que respecta a la acción (gerundio); la</p>
--	--

<p>hombre que tiene tanta experiencia, no?   entonces te da como un poco de pánico el decir bueno pues qué va a pensar ¿qué le voy a contar yo?  </p>	<p>perífrasis verbal ir + a inf. “<i>voy a aportar</i>”, “<i>voy a contar</i>”, con marcado valor de futuro. Comunica una visión de la enseñanza basada en la interacción y comunicación, procesos ligados a la trasmisión.</p> <p>A los argumentos expuestos contraponen las reservas— contraargumentos— para construir el discurso explicativo. Estas son introducidas por la expresión modalizadora asertiva recurrente “<i>si es verdad</i>”. Parte de la afirmación asertiva “<i>si sí me gusta</i>” para, posteriormente, explicar las restricciones a esta afirmación. Son: construcciones subjetivo-afectivo, “<i>persona como muy tímida</i>”; construcciones apreciativas-valorativas “<i>me cuesta mucho</i>” acompañadas del cuantificador “<i>mucho</i>” que intensifica la expresión; sintagmas nominales “<i>miedo escénico</i>” “<i>pánico</i>” con marcado carácter afectivo y apreciativo, aunque matizadas por las estructuras colindantes— lugares comunes— “<i>esto que se dice el miedo escénico</i>” y “<i>un poco de pánico</i>” que describen, de manera coloquial, las percepciones emocionales de la docente; las formas verbales axiológicas referidas a la actividad del profesor “<i>arrancar</i>” “<i>enfrentarse</i>”, de carácter emocional, contrapuestas a las formas verbales descriptivas de dicho rol “<i>aportar</i>” y “<i>contar</i>”.</p> <p>Utiliza un discurso dialógico e interactivo dirigido a diferentes personas: al rol/figura del profesor, cuando utiliza la segunda persona del singular “<i>cuando tienes un foro</i>” “<i>dices</i>”; la primera persona, cuando utiliza preguntas directas “<i>¿qué le voy a contar yo?</i>” “<i>¿qué le voy a aportar yo?</i>”; al interlocutor, buscando su aprobación, mediante el uso interrogativo del adverbio “<i>¿no?</i>”. Todo ello subraya su cuestionamiento de la actividad docente y la carga emocional que esto conlleva.</p> <p>Para denominar al alumno utiliza diferentes construcciones: los sustantivos “<i>foro</i>”, “<i>público</i>”, dentro de la estructura metafórica que explica el miedo al aula: “<i>cuando tienes un foro esto que se dice el miedo escénico ¿no?</i>”, todo lo cual subraya la exposición docente durante la actividad de aula. Utiliza construcciones sustantivas que describen el tipo de alumnado: primeramente de manera genérica “<i>gente que ha estado trabajando en /en diez o doce años en una empresa importante potente con un cargo</i>”; para posteriormente dirigirse a un alumno en concreto, “<i>¿qué le voy aportar yo a este hombre que tiene tanta experiencia?</i>”, donde el alumno aparece,</p>
---	--

	<p>a nivel de concordancia verbal, como tercera persona, pero con valor de interlocutor—segunda persona— por el demostrativo utilizado “este” y por la construcción interrogativa, lo que hace que cuestione su función docente. Utiliza el sintagma nominal “este hombre” con el deíctico cuyo referente es un hombre con experiencia – 10 o 12 años— y cargo en empresas “importante potente”. Posiblemente recuerda a un alumno de esas características o responde al perfil tipo del alumnado, con experiencia laboral externa, éxito profesional y exigente.</p> <p>Estos argumentos provocan el malestar y la tensión expresadas por la exclamación “claro dices / jo / muchas veces ¿qué le voy a aportar yo a este hombre que tiene tanta experiencia, ¿no?”. Con ellas incide en la importancia que le otorga a la función docente y el sentimiento que le produce no cumplir con las expectativas propias y/o las de los alumnos; de ello depende su imagen como docente (competencia e identidad profesional).</p>
--	---

Fuente: elaboración propia

Las tres denotan gusto por la enseñanza, quizás por ser un rasgo ligado a la identidad del profesor, puesto que socialmente se considera una profesión vocacional. Las tres, sin embargo, añaden aspectos negativos de la docencia que afectan a su identidad profesional: las frustraciones por no conseguir los objetivos de aprendizaje establecidos, la gratificación/no gratificación de los logros educativos del alumnado y los miedos a la exposición del aula y, especialmente, a no cumplir expectativas propias y de la audiencia. Muestran también diferentes formas de entender la enseñanza y su rol docente: la enseñanza como resultado del proceso de comunicación, diálogo e interacción entre docente y discente; la enseñanza enfocada hacia la construcción de espacios de experimentación alimentados por la motivación y la implicación discente; y la enseñanza como proceso de acompañamiento y enfocada hacia los logros educativos. El aprendizaje asimismo adquiere significaciones diferentes que van desde los logros educativos producto de criterios de evaluación externo-observables y resultado de prácticas de aula guiadas hasta experiencias educativas que promueven aprendizajes significati-

vos. Parece que estos aspectos están relacionados con experiencias personales, formativas y/o académicas (conocimientos teóricos y prácticos) que han influido en el constructo del rol del profesor y en la imagen que el docente construye del alumnado y de su rol en el aprendizaje.

El alumnado también adquiere matices diferentes para las tres docentes. Aparece caracterizado por su rol activo durante el aprendizaje (informante 1), por sus carencias y dificultades educativas (informante 2) para ajustarse a los criterios de evaluación y por un profesional competente y exigente con la labor del formador (informante 3). La relación docente-discente que manifiestan podemos caracterizarla como próxima, dialógica y, en ocasiones, hasta empática.

### 3.1.2. La escritura

**TABLA 4.** *La escritura. Informante 1*

<p>Entrevistadora: ¿Te gusta escribir? ¿Te sientes cómoda escribiendo?</p> <p>Informante 1: Me cuesta   o sea no sé si me cuesta   me gusta   ehm   pero   ahora que he acabado el doctorado y tengo que empezar a escribir en diferentes idiomas   es como un reto   y me gusta ese reto de conseguir plasmar en una hoja ¿no? la idea clave y remodelar y   no sé   conseguir la estructura perfecta para poder expresar la idea   no   no   no considero que sea fácil muchas veces   pero me gusta y lo veo como un reto.</p> <p>(...)</p>	<p>La informante 1, para hablar de la escritura, utiliza la expresión apreciativa-valorativa “<i>me cuesta</i>” matizada con la asertiva “<i>no sé si me cuesta</i>” pero enfrentadas a la expresión también apreciativa “<i>me gusta</i>”, para posteriormente definirla mediante una frase comparativa “<i>es como un reto</i>”, aunque retoma la confrontación con una expresión asertiva “<i>no considero que sea fácil muchas veces</i>” (≠ <i>considero que es difícil</i>) matizando su aseveración y demostrando cierta reserva, para finalizar con una adversativa introducida con el conector “<i>pero</i>” para destacar el segundo fragmento sobre el primero, donde además introduce otra expresión apreciativa (lo veo = lo considero; me parece) “<i>no considero que sea fácil muchas veces pero me gusta y lo veo como un reto</i>”. Todo ello para destacar el disfrute cognitivo por encima de la dificultad inherente del proceso de escritura.</p> <p>Las formas verbales que utiliza son: presente de indicativo para las expresiones apreciativas y asertivas; el pretérito perfecto, para indicar acción pasada pero próxima en el tiempo para el hablante “<i>ahora he acabado el doctorado</i>” acompañado del adverbio deictico “<i>ahora</i>”; la paráfrasis verbal con valor deóntico tener que + inf. “<i>tengo que empezar a escribir en diferentes idiomas</i>” para indicar obligación y la tarea que tiene delante, caracterizada por la comparación “<i>lo veo como un reto</i>” mediante la que identifica la</p>
--	---

<p>No sé muy bien lo que estoy escribiendo   o sea en que me baso   pero   está dentro   entonces es como   me gusta mucho porque creo que es mi forma de ser como se plasma en la escritura ¿no? Esa forma de ser un poco más   compleja.</p>	<p>escritura con un proceso cognitivo motivante; e infinitivos (objetivos observables) para describir la clave de la escritura epistémica (la voz del escritor) “<i>conseguir plasmar en una hoja (...) la idea clave y remodelar y (...) conseguir la estructura perfecta para poder expresar la idea</i>”.</p> <p>Cuando habla de los procesos cognitivos ligados a la escritura utiliza construcciones asertivas explícitas “<i>no sé muy bien lo que estoy escribiendo</i>,” “<i>creo que es mi forma de ser como se plasma en la escritura</i>”; o con la elipsis del verbo principal lo que le da un mayor grado de certeza y veracidad a la afirmación “<i>está dentro</i>” “<i>esa forma de ser un poco más compleja</i>”. Con todo ello subraya la función epistémica de la escritura, la búsqueda de la voz del autor y la satisfacción cognitiva que este proceso conlleva.</p>
--	--

Fuente: elaboración propia

**TABLA 5.** *La escritura. Informante 2*

<p>(...) hay cosas   cosas que a pesar de haber estudiado una filología   (...) me cuesta mucho   (...) pues porque hay que trabajarlo   trabajándolo se adquiere esa habilidad   la cuestión es que cuando nosotros queremos trabajar con los alumnos primero tenemos que tener formación para poder transmitirles porque sabemos decir eso está bien o mal pero cómo tenemos que trabajarlo   esa es la base   y luego lo que sí creo   por ejemplo que en la facultad tuviésemos un libro de estilo   ehm   y que tuviésemos claro pero todos los profesores que estamos dando las asignaturas por ejemplo de lengua   que tuviésemos claro cómo tenemos que trabajar esas habilidades   porque muchas veces venimos de una enseñanza en la que lo importante era adquirir conocimientos   memorizar sobre todo</p>	<p>La informante 2 denomina con el sustantivo “cosas” a los conocimientos adquiridos durante su formación y, seguidamente, lo especifica con la estructura relativa compleja “<i>cosas que a pesar de haber estudiado una filología</i>” para subrayar que la formación académica no es suficiente para la docencia (didáctica). A continuación, utiliza la expresión apreciativa-valorativa “<i>eso sí me cuesta mucho</i>” señalando la dificultad cognitiva de la escritura.</p> <p>A continuación, pasa a justificarse con la construcción verbal impersonal con valor deóntico <i>hay que + infl.</i> “<i>pues porque hay que trabajarlo trabajándolo se adquiere esa habilidad</i>” para subrayar la importancia de la experimentación y la práctica continuada para el aprendizaje. Posteriormente, sigue con la justificación, pero, en este caso, utiliza la primera persona del plural (nosotros) y la forma correspondiente del presente del verbo “<i>querer</i>” y de la paráfrasis verbal con valor deóntico “<i>tener que +inf.</i>” aunando los deseos y la obligación. Recurre al colectivo evitando la forma singular, aunque justificándose, enfrentando el qué–conocimiento disciplinar– al cómo–conocimiento didáctico– “<i>primero tenemos que tener formación para poder transmitirles porque sabemos decir eso está bien o mal pero cómo tenemos que trabajarlo, esa es la base</i>”. Con ello señala la necesidad de formación didáctica complementaria del docente que incida más en aspectos procesuales de la</p>
--	---

	<p>enseñanza (“<i>para poder transmitirles (...) tenemos que trabajarlo</i>”) y menos en evaluativos (prescriptivos) “<i>está bien o mal</i>”.</p> <p>Sigue con su argumentación introduciendo una construcción asertiva intensificada en su aspecto modalizador por el adverbio afirmativo “<i>si</i>”. Utiliza en tres ocasiones de manera continuada la primera persona del plural, hablando en nombre del colectivo “<i>todos los profesores que estamos dando las asignaturas (...) de lengua</i>”, del subjuntivo “<i>tuviésemos</i>” expresando deseos futuros concretados en un libro de estilo y en el cómo enseñar esas habilidades. En dos ocasiones acompaña a la forma verbal el adverbio con valor apreciativo “<i>claro</i>”. Subraya el colectivo de “<i>todos los profesores</i>” mediante el conector adversativo “<i>pero</i>” incidiendo en la necesidad de una actuación conjunta.</p> <p>El argumento final es introducido por la primera persona del plural del presente de indicativo “<i>venimos de una enseñanza en la que lo importante era adquirir conocimientos, memorizar sobre todo</i>” mediante la que describe la formación académica de los profesores. Utiliza ese argumento como justificación de la inapropiada docencia universitaria respecto a la escritura (didáctica de la escritura).</p>
--	--

Fuente: elaboración propia

**TABLA 6.** *La escritura. Informante 3*

<p>Entrevistador: ¿Te gusta escribir?</p> <p>Informante 3: Jo pues bueno no   no me gusta mucho escribir   no   no   no porque si es verdad que   que me cuesta   si me cuesta   bueno a todos yo creo que nos cuesta escribir ¿no?   pero   bueno yo creo que con los años he ido adquiriendo un poco   al principio pues el miedo al folio blanco que es el tópico ¿no?   y jo y ¿cómo empiezo?  </p>	<p>La informante 3 responde con una exclamación y una negación “<i>jo pues no</i>” que indica, de manera coloquial, desacuerdo y contrariedad. A continuación, retoma la negación con la estructura valorativa negativa “<i>no me gusta</i>” a la que añade el cuantificador “<i>mucho</i>” lo que le permite matizar la negación para posteriormente reafirmarse (cuatro negaciones seguidas) y exponer la causa utilizando una expresión apreciativa “<i>me cuesta</i>” introducida, a su vez, por una construcción asertiva y el adverbio afirmativo “<i>si</i>” lo que le da mayor veracidad. Esta construcción le permite contraargumentar (reserva) para posteriormente argumentar con la generalización de la situación “<i>bueno a todos yo creo que nos cuesta escribir ¿no?</i>” matizada con la construcción asertiva “<i>yo creo</i>” y la interpelación al interlocutor “<i>¿no?</i>”. Sigue la argumentación con la descripción del proceso de mejora mediante la estructura sintagma <i>temporal + ir</i></p>
---	--

	<p>+ <i>gerundio</i> "con los años he ido mejorando" consecuencia de su práctica. Todo ello es introducido por la construcción asertiva "yo creo" lo que le permite matizar la afirmación posterior.</p> <p>Identifica la dificultad de la escritura con el lugar común "el miedo al folio blanco" algo que reconoce "que es el tópico ¿no?" mientras interacciona con el interlocutor, buscando su adhesión. Posteriormente traslada el contexto de enunciación al momento en que se encuentra ante el papel en blanco "y ¿cómo empiezo?", con objeto de persuadir al interlocutor, invitándole a colocarse en su lugar, y así argumentar más eficazmente.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia

Las profesoras informan sobre la dificultad que conlleva el proceso de escribir e indican rasgos de su identidad como escritoras. Parece que la reflexión sobre el proceso de escritura y el propio proceso de escribir van en consonancia con la formación complementaria del profesor y experiencias vividas. Dos reconocen su dificultad y, a continuación, para justificar dicha dificultad construyen discursos explicativos-argumentativos, intuyendo que dicha dificultad no encaja en el constructo socio-personal que conforma su identidad profesional (profesor universitario). La informante 1 expone las dificultades cognitivas inherentes al proceso de escritura, pero no las dibuja como limitantes, sino como un reto realizable y motivacionalmente satisfactorio. Describe, por otra parte, los objetivos de aprendizaje escritor "*conseguir la estructura perfecta para poder expresar la idea*" e incide en su función epistémica y en la satisfacción que produce. La informante 2, por su parte, subraya la importancia de que el docente universitario cuente con una formación sobre la escritura y sobre su didáctica actualizada, así como la necesidad de que existan propuestas de actuación conjunta a nivel universitario. Las tres subrayan la importancia que tiene la práctica de escritura para el desarrollo de la habilidad.

### 3.2. PRÁCTICAS Y ACTIVIDADES DE AULA

En este apartado se exploran las creencias de las informantes sobre las prácticas de aula y su planteamiento didáctico.

**TABLA 7. Prácticas y actividades de aula. Informante 1**

<p>Entrevistadora: ¿Cuándo planteas esos trabajos de reseña qué es lo que les planteas, les dices?</p> <p>(...)</p> <p>Informante1: Pues por ejemplo   pues   los apartados que bueno tiene que tener mínimamente ¿no? (... ) eh   el tema de las referencias bibliográficas pues   eh   insistimos mucho porque ya nos cuesta bastante (sonrisa) que vayan a las fuentes y que citen   a eso también le damos mucha importancia a la forma de citar de como introducir   eh   las perspectivas de diferentes autores   eh   pues por ejemplo   eh   muchas veces   eh   lo que veo es al escribir las cuesta   o sea no tienen problemas para hacer resúmenes pero ya cuando entran en el apartado de y yo qué creo   pues les cuesta bastante   entonces   por ejemplo otra cosa que también hacen no diferencian entre   eh   a veces   eh   un dato o sea objetivo   no   sino bueno también   objetivo y luego lo que ellos piensan   la forma de expresar una cosa y otra   o sea los verbos que utilizan   cuidado pues no   no afirmes sino ¿no? (...)   pues por ejemplo eso sí que lo trabajo  </p>	<p>La informante 1 enumera los componentes de la reseña como actividad de aula y los objetivos de aprendizaje. Utiliza la construcción deóntica <i>tener que + inf.</i>; el adverbio “<i>mínimamente</i>” el cual la matiza, a la baja, buscando la aprobación del interlocutor “¿no?”. Destaca la cuestión de las referencias bibliográficas, principalmente <i>ir a las fuentes</i> y <i> citar</i>, recurriendo para ello a la primera persona del plural (colectivo de profesores) del presente de indicativo del verbo con valor apreciativo “<i>insistir</i>” (enseñanza=práctica repetitiva), para, a continuación, justificarlo con una construcción también apreciativa “<i>ya nos cuesta</i>” intensificada con los adverbios “<i>ya</i>” con valor deíctico-temporal “<i>hasta ahora</i>” y el adverbio apreciativo “<i>bastante</i>”; y finalmente, con los elementos paralingüísticos, en este caso, la sonrisa. Expone la dificultad docente para la enseñanza de la polifonía en los géneros académicos y en la necesidad de la práctica repetitiva.</p> <p>Retoma la cuestión de la cita, destacando su importancia utilizando explícitamente dicho sustantivo, y lo coloca, gracias al uso del adverbio “<i>también</i>”, al mismo nivel que utilizar las fuentes, hablando en boca del colectivo de profesores. Considera reseñable especificar qué entiende por citar “<i>como introducir las perspectivas de diferentes autores</i>” pasando posteriormente a justificar este interés. Introduce la justificación con una construcción asertiva-evaluativa “<i>lo que veo es (...)</i>” para, a continuación, describir, utilizando la tercera persona del plural (los alumnos), la problemática del alumnado, partiendo de aquello que saben “<i>no tienen problemas para hacer resúmenes</i>” (escritura no epistémica) para destacar lo que no saben (escritura epistémica). Repite la expresión valorativa “<i>les cuesta</i>” en dos ocasiones; en la segunda, además, junto con el adverbio “<i>bastante</i>”, pero sin la construcción asertiva que la intro-</p>
---	--

	<p>duce <i>veo que</i>, intensificando de esta manera la apreciación/valoración de la dificultad que conlleva la escritura epistémica.</p> <p>Recurre a la primera del singular, situándose en el lugar del alumno “<i>y yo qué creo</i>” para subrayar aquel aspecto que resulta más problemático para la realización del género reseña, basándose seguramente en su experiencia como docente.</p> <p>Posteriormente, para introducir otro aspecto problemático— opinión/dato empírico—, recurre a la construcción falsamente afirmativa “<i>otra cosa que también hacen no diferencian entre un dato o sea objetivo (...) y luego lo que ellos piensan</i>” “lo que le permite destacar la propia acción, <i>no diferenciar</i>. Seguidamente, parafrasea y repara la información dada por considerarla incompleta o no suficientemente clara. Esta circunstancia le lleva al tema de las marcas de subjetividad, “<i>la forma de expresar una cosa y otra, o sea los verbos que utilizan</i>”. De nuevo recurre al cambio de persona, de la tercera del plural a la segunda del singular y a construcciones de valor deóntico (imperativos), para destacar la importancia de la selección adecuada de los recursos de la voz de autor “<i>cuidado pues no afirmes sino ¿no?</i>” situándose en el contexto comunicativo de aula mientras busca la adhesión del interlocutor, a la vez que suaviza la prohibición.</p> <p>Finaliza de manera reparadora mediante la construcción relativa explicativa del deíctico (referencia explícita a la información anterior) “<i>eso sí que lo trabajo</i>” en la que destaca el adverbio afirmativo “<i>sí</i>”, subrayando su interés educativo como docente en la enseñanza explícita del género y de la expresión de la polifonía y la voz de autor.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia

**TABLA 8.** *Prácticas y actividades de aula. Informante 2*

<p>En primero cuando llegan a   a:: la universidad pensamos que ya saben por ejemplo escribir un artículo de opinión o saben coger apuntes   (...)   y muchos no saben coger apuntes   o saben redactar   (...) yo creo que muchas veces tanto en enseñanza::   yo creo que más en secundaria y sobre todo en el bachiller   eh   se centran tanto en adquirir conocimientos que se olvidan de de la forma</p>	<p>La informante 2 empieza exponiendo cuáles son los presupuestos de los profesores sobre los conocimientos de los alumnos. Utiliza la primera persona del plural del presente de indicativo introducido por una temporal también en presente “<i>cuando llegan a</i>” “denotando proximidad y/o habitualidad y continúa hablando en nombre del conjunto de profesores “<i>pensamos que ya saben</i>” con una construcción doblemente asertiva con dos sujetos diferenciados (el</p>
--	--

<p>(...) porque a lo mejor necesitan saber   tenemos conocimientos para aprobar la selectividad   entonces se centran en eso   pero se olvidan de   de muchas cosas   de que no se puede escribir   o entregar un trabajo con faltas de ortografía por ejemplo   y no son conscientes de la importancia que tiene eso   es lo que más me suele preocupar  </p>	<p>profesorado y los alumnos) y el adverbio “ya” que remite a una acción finalizada para el momento enunciado, en este caso, las creencias sobre aprendizajes previos. Menciona a continuación dos tipos de géneros “<i>artículo de opinión y apuntes</i>” y en cada caso justificando la afirmación de origen, “<i>pensamos que ya saben</i>” con afirmaciones asertivas “<i>y muchos no saben coger apuntes (...) o saben redactar (...)</i>” subrayando la habilidad cognitiva implicada y el tipo de escritura (epistémica o no). No aparece el verbo principal (elíptico-creo, <i>pienso</i>) lo que le aporta mayor veracidad a la afirmación.</p> <p>Posteriormente argumenta dicha afirmación recurriendo al aprendizaje realizado por los alumnos, diferenciando dos etapas y subrayando la etapa final del bachiller (causante) mediante una construcción asertiva acompañada con una comparativa y un adverbio modal “<i>yo creo que más en secundaria y sobre todo en el bachiller</i>” para a continuación describir el tipo de enseñanza con una construcción consecutiva, “<i>se centran tanto en adquirir conocimientos que se olvidan de la forma</i>” donde la causa es “<i>adquirir conocimientos</i>” y la consecuencia “<i>olvidar la forma</i>”, sin que aparezca la forma verbal asertiva “<i>yo creo, opino, pienso</i>” elíptica durante parte del discurso, pero implícita, subrayando así la veracidad de su opinión. Utiliza la tercera persona del plural “<i>necesitan saber</i>” “<i>se centran</i>” “<i>se olvidan</i>” “<i>no son conscientes</i>” cuyo referente son los alumnos de bachiller (caracterización del perfil), exceptuando cuando habla en el lugar del alumnado “<i>tenemos conocimientos para aprobar la selectividad</i>” ocasión en la que utiliza la primera persona del plural del presente de indicativo. Esta proximidad personal le permite subrayar el pensamiento de los alumnos, pero para contraponerlo a su opinión/valoración donde pasa a utilizar de nuevo la tercera persona del plural con verbo principal asertivo implícito (yo creo/pienso) y con verbos (olvidar, no ser consciente) que transmiten información subjetiva implícita (¿desidia?) “<i>se olvidan de (...) que no se puede escribir o entregar un trabajo con faltas de ortografía (...) no son conscientes de la importancia que tiene eso</i>”. Termina resumiendo con una construcción en primera persona (<i>soledad</i> + verbo, <i>habitudinalidad</i>) de valor apreciativo acompañada de una construcción relativa que incluye un superlativo “<i>es lo que más me suele preocupar</i>”. Con todo ello subraya la importancia que adquieren para el docente de lengua los aspectos lingüísticos.</p>
--	---

<p>Informante 2: Estamos hablando de ortografía gramática   muchísimas incorrecciones de todo tipo   y estoy hablando solo de las cosas básicas   luego a partir   a partir de esos hay muchísimos problemas   cosas que deberían estar superadas   creo que en la enseñanza media y en bachiller cuando llegan a la universidad creemos que tienen que estar superadas pero no están superadas (...)</p>	<p>La informante 2 utiliza la primera persona del plural, hablando en boca del colectivo de profesores y recurriendo a la perífrasis verbal <i>estar + gerundio</i> que deriva la atención hacia la descripción del proceso. Detalla específicamente la ortografía y la gramática, aunque lo generaliza con el sintagma nominal “<i>muchísimas incorrecciones de todo tipo</i>”, donde destaca el numeral en grado superlativo, el sustantivo con matiz valorativo-evaluativo “<i>incorrecciones</i>”; el sintagma nominal “<i>cosas básicas</i>” con el adjetivo apreciativo “<i>básico</i>”; el sustantivo “<i>problemas</i>”; y la construcción <i>relativa</i> apreciativa con forma verbal deóntica en condicional (deseo) “<i>cosas que deberían estar superadas</i>”.</p> <p>Con el conector adversativo <i>pero</i>, que niega la situación ideal propuesta anteriormente, retoma el argumento inicial, utilizando para ello una construcción asertiva con verbo principal elíptico, lo que da mayor veracidad del enunciado “<i>pero no están superadas</i>”. Todo ello incide en el argumento anterior sobre las dificultades observadas en el aula y las causas ligadas a la enseñanza curricular de cursos preuniversitarios. De esta manera enfrenta enseñanza y carencias educativas: universitaria &amp; preuniversitaria.</p>
---	---

Fuente: elaboración propia

**TABLA 9. Prácticas y actividades de aula. Informante 3**

<p>y me gusta hacer cosas diferentes   porque yo siempre he sido de la opinión que en la universidad se da mucha teoría ¿no?   (...) que ya tenemos que ser capaces de de buscar mucha relación entre lo que se van a encontrar en el mundo profesional ¿no?   y olvidarnos tanto de la teoría   (...)   lo más interesante para mí es compartir y reflexionar las experiencias de todos ¿no?   y bueno   pues me gusta buscar formas distintas de dar las clases y trabajar con ellos de manera diferente.</p> <p>(...)</p>	<p>La informante 3 comienza con una construcción apreciativa “<i>me gusta hacer cosas diferentes</i>” para posteriormente justificar esta actitud. Considera importante dicha justificación, porque tal vez no sea una visión compartida por el colectivo docente “<i>hacer cosas diferentes</i>”. La justificación parte de una construcción asertiva en la que destaca el uso del pretérito perfecto de primera persona del singular “<i>siempre he sido de la opinión que en la universidad se da mucha teoría ¿no?</i>” recurriendo al valor tiempo “<i>siempre</i>” que dota de firmeza, consistencia, seguridad y da valor positivo a la opinión anterior; y a la adhesión/apoyo del interlocutor “<i>¿no?</i>”. Con todo ello parece querer enfrentarse a la tradición didáctica académica.</p> <p>Continúa la justificación con la definición del objetivo de aprendizaje “<i>ser capaces de</i>” utilizando para ello: una expresión deóntica tener <i>que + inf.</i>; el adverbio “<i>ya</i>” para caracterizar la preparación de la universi-</p>
--	--

<p>Y que se lleven pues una experiencia ¿no? más que un simple conocimiento</p> <p>(...)</p> <p>Si me gusta darle vueltas   yo también me complico la vida   yo reconozco que sí   no   no me gusta el aprenderte algo y soltarlo   es que me parece que no tiene sentido   que no tiene sentido   me gusta que lo vivan   o sea que realmente como se aprende ahora   (...) entonces pues también que las clases sean experiencias experiencias para ellos   que es de lo que luego se acuerdan</p>	<p>dad; la primera persona del plural “<i>tenemos</i>” del presente de indicativo, hablando en boca del profesor/alumno de máster; el sintagma nominal “<i>mucha relación</i>” con el cuantificador “<i>mucha</i>”; y la paráfrasis verbal dentro de la frase sustantiva, <i>ir a + inf.</i> con valor de futuro “<i>lo que se van a encontrar en el mundo profesional ¿no? / y olvidamos tanto de la teoría</i>”. Todo ello para subrayar la confrontación <i>competencia analítica &amp; teoría/ conocimiento práctico &amp; conocimiento teórico</i>, recurriendo de nuevo a la adhesión del interlocutor, para matizar su aseveración. Posteriormente, presenta, mediante una construcción apreciativa, los objetivos finales de sus planteamientos educativos, “<i>lo más interesante para mí es compartir y reflexionar las experiencias de todos ¿no?</i>”, matizada, de nuevo, con la interacción dialógica con el interlocutor “<i>¿no?</i>”. Todo ello le permite retomar la idea original, pero ya argumentada y justificada, exponiendo abiertamente su interés educativo y su enfoque didáctico “<i>y bueno pues me gusta buscar formas distintas de dar las clases y trabajar con ellos de manera diferente.</i>”.</p> <p>Retoma de nuevo su planteamiento didáctico-pedagógico principal, con la forma de tercera persona del plural (alumnos) del presente de subjuntivo “<i>que se lleven</i>”, incidiendo en la idea de deseo y enfrentando experiencia a acumulación de conocimiento, elaboración cognitiva a repetición de contenidos, innovación didáctica a tradición académica.</p> <p>Continúa justificando su actitud, utilizando la construcción apreciativa/valorativa “<i>me gusta</i>”, referida a sí misma, para, a continuación, añadir el verbo con valor apreciativo y, parcialmente negativo <i>complicarse</i>, lo que sugiere pensar en su preocupación didáctica. Seguidamente, utiliza una construcción asertiva “<i>yo reconozco</i>” que incluye un verbo con valor apreciativo que dota de un matiz de confesión (<i>yo confieso</i>) a la expresión, la cual da paso a una doble sustantiva, aparentemente contradictoria: construcción completiva a partir del adverbio afirmativo “<i>que sí</i>” enfrentada a una segunda completiva negativa “<i>que no no me gusta el aprenderte algo y soltarlo</i>” para dotar de mayor veracidad a la primera. La negatividad implícita a la expresión <i>complicarse (dificultad añadida, tensión)</i> le lleva a justificar “<i>es que</i>” — expresión coloquial que introduce una explicación/justificación— dicho comportamiento con la construcción asertiva “<i>me parece que no tiene sentido</i>”, la cual enfrenta <i>aprenderte algo y soltarlo &amp; vivirlo &amp; ser significativo</i>, para concluir diciendo que la</p>
--	---

	<p>experimentación y la elaboración es la mejor metodología de aprendizaje. Para defender su tesis y reforzar la argumentación <i>“realmente como se aprende ahora”</i>, lo que le lleva a concluir <i>“entonces pues también que las clases sean experiencias (...) para ellos, que es de lo que luego se acuerdan”</i> y por lo tanto subrayar la importancia de la experimentación en el aprendizaje, la significatividad, la elaboración y de la emoción en el aprendizaje y todo ello ligado a la innovación educativa.</p>
--	--

Fuente: elaboración propia

Las tres profesoras presentan prácticas y preocupaciones didácticas diferentes. La informante 1 parte de un género habitual en su práctica de aula para descubrir las dificultades de los alumnos y los contenidos de aprendizaje en torno a los que gira su práctica didáctica –la polifonía, las marcas de subjetivación del discurso, la diferencia entre dato empírico y opinión–, enfocada hacia la escritura epistémica; la informante 2 se centra en las carencias que detecta en el alumnado de primero, con especial interés en las carencias gramáticas y las habilidades ligadas al proceso lector y la escritura epistémica (redactar) y responsabiliza de los problemas a la preparación anterior (secundaria y bachiller) y a la actitud pasiva de los alumnos, desligando y enfrentado formación universitaria y preuniversitaria; la informante 3 aboga por la necesidad de enfocar el aprendizaje desde la innovación didáctica centrada en la experimentación y en el proceso elaborativo inherente, con actividades motivadoras y significativas que impliquen emocionalmente al aprendiz, y considera el desarrollo de la competencia analítica y el conocimiento práctico como un reto de la formación académica superior.

Estos tres discursos distintos, por la diversidad de las cuestiones tratadas, sin embargo, tienen varios puntos en común. El primero indica la preocupación por las dificultades del alumnado con la escritura epistémica y por ofrecer soluciones didácticas. Pero también se observa disparidad de criterios y enfoques, lo que nos hace intuir la falta de reflexión y planteamientos didácticos –líneas de actuación– que orienten transversalmente el trabajo didáctico de la escritura en la facultad. La

informante 2 lo explicita cuando plantea la necesidad de acordar criterios unitarios para la enseñanza de la escritura en el aula.

#### 4. CONCLUSIONES

Los resultados nos informan sobre el rol docente respecto a la escritura disciplinar y su contexto académico, en consonancia con estudios anteriores:

1. Preocupación docente por la actitud reticente del alumnado universitario hacia la escritura académica y por su nivel de expresión escrita, en la que se identifican carencias gramaticales, ortográficas y discursivas (sintetizar, resumir, identificar ideas principales/secundarias) propias de niveles anteriores (preuniversitarios).
2. Preocupación docente por las dificultades que tienen los alumnos para representarse eficazmente el contexto comunicativo, para expresar la polifonía y marcas de subjetividad y para diferenciar los datos objetivos de las opiniones en los trabajos académicos.
3. Variedad y diversidad de aptitudes y actitudes docentes (más o menos favorables) hacia la escritura, su enseñanza y evaluación, lo que incide en la necesidad de formación específica.
4. El interés y preocupación docente por la implementación de actividades significativas y motivadoras que desarrollen la escritura epistémica.
5. Dificultades académicas para caracterizar y describir los géneros prototípicos académico-disciplinares y/o a la falta de criterios unitarios de actuación didáctica en el entorno universitario sobre la escritura académico-disciplinar.
6. La variabilidad emocional inherente a la incertidumbre de la docencia y la dificultad de los docentes por gestionarla.

Sobre las prácticas de escritura académica se aprecian, en consonancia también con estudios previos:

1. Iniciativas didácticas de carácter individual y no generalizables para desarrollar experiencias de aprendizaje de escritura disciplinar en contextos reales y profesionales con un enfoque competencial y con metodologías colaborativas que promueven el diálogo, la discusión y la construcción de saberes.
2. Predominio de prácticas prototípicas enfocadas a decir el conocimiento (resúmenes), mucho más abundantes que las prácticas de elaboración del conocimiento, a pesar de ser estas últimas el objetivo final del aprendizaje de la escritura en el nivel universitario.

A modo de resumen, podemos subrayar la dificultad que entraña la enseñanza de la escritura académica disciplinar, la no existencia de líneas de actuación común— a modo de proyecto lingüístico integral— para la enseñanza y el aprendizaje de los géneros académicos disciplinares y la prevalencia de actividades de aula de decir el conocimiento. Sí se aprecian, sin embargo, variados intentos de escritura epistémica de carácter individual, condicionados por las experiencias de docencia, vivencias previas y sentimiento de capacitación profesional respecto a la escritura académica.

Se observa, como indica la literatura académica, la necesidad de un planteamiento fundado y duradero con equipos interdisciplinares (expertos en lectura y escritura y en contenidos disciplinares) mantenido a lo largo de toda la carrera académica y de una actualización académica y didáctica complementaria y continua del profesor universitario en su totalidad para propiciar experiencias de escritura y lectura (diseño de espacios e instrumentos didácticos) que incidan en la reconfiguración de subjetividades e identidades discursivas entre el alumnado.

Aun así, por la tipología de estudio propuesta, sería conveniente realizar un estudio con una muestra más amplia y con observaciones de aula para contrastar los resultados con la actividad práctica.

## 5. REFERENCIAS

- Asensio Pastor, M. I. (2018). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society & Education, 11*, (2), pp. 205-219.
- Bajtín, M. (2002). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, pp. 65-81.
- Boillos, M. M. y Rodríguez Torres, Á. F. (2021). La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27* (2), pp. 312-331.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching, 36*, 81-109.
- Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps (Coord.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172). Graó.
- Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación. Revista de Teoría, Investigación y Práctica, 17*, 149-163.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, 6*(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa, 18*(57), 355-381.
- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. En R. Houston (Ed.), *Handbook of research of teacher education*, (pp. 291-310). MacMillan.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación, 19*(2), 346-365.
- Castelló, M., Mateos, M., Castells Gómez, N., Iñesta, A., Cuevas, I. y Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(27), 569-590.
- Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1979). *Three studies of teacher planning*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

- Fabregat Barrio, S., Gutiérrez García, F. y Moreno Ruíz, M. (2014). El proyecto lingüístico en la universidad española: un posible modelo. En M. F. Romero Oliva (Coord.), *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación*, (pp. 63-86). Octaedro.
- Fons, M. (2014). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educación*, 24(4), 453-465.
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- García Ruiz, M. A., y Salazar García, V. (2021). Desafíos lingüísticos y didácticos de la escritura académica. *CLAC*, 88, 1-14.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, (pp. 117-135). Hachette.
- Moreno, V. (2015). El aprendizaje de la competencia escrita. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, (pp. 97-109). Octaedro.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 95-134). Akal.
- Ramos Méndez, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/1285#page=1>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rohman, G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition Communication*, 16, 106-112.
- Romero Oliva, M. F., Salvador Rosa, A. y Trigo Ibáñez, E. (2014). Propuestas de actuación para trabajar la escritura académica en los estudios universitarios. En M. F. Romero Oliva (Coord.), *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación*, (pp. 87-100). Octaedro.
- Shavelson, R., y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Gómez Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 372-417). Akal.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 133-153.

## 6. ANEXO

**TABLA 10.** *Cuestionario general*

Sexo: - Hombre - mujer	Edad: - 18-25 años - 26-40 años - 40-60 años - 60-... años
Titulación: - Licenciatura - Máster - Doctorado	Lenguas: - L1 - L2
Experiencia: - Años - Ámbito - Labor ejercida	Facultad:

Fuente: elaboración propia

### Rol del profesor

1. ¿Cuál ha sido tu formación académica?
2. ¿Cuántos años llevas dando clase?
3. ¿Te gusta ser profesor/a? ¿Te sientes cómodo/a?
4. ¿Te sientes bien preparado/a?
5. ¿Cuáles son, en tu opinión, los retos de la enseñanza universitaria en el contexto actual?

### La escritura

1. ¿Te gusta escribir?
2. ¿Piensas que escribes bien?
3. ¿Te sientes cómodo/a?
4. ¿Cómo se debe abordar la escritura expresamente en el ámbito universitario?
5. ¿Qué técnicas didácticas/metodológicas piensas que son las más adecuadas para abordar la expresión escrita en la universidad?

## Prácticas y actividades de aula

1. ¿Trabajas expresamente la expresión escrita en el aula?
2. ¿Qué actividades realizas? Pon un ejemplo
3. ¿Qué dificultades identificas en el alumnado durante el desarrollo de las actividades de escritura? ¿Cuál piensas que es la causa?
4. ¿Qué medidas didácticas/metodológicas llevas a cabo?
5. ¿Cómo afecta todo ello a tu trabajo? ¿Cómo te sientes? ¿Te encuentras bien preparado/a?
6. ¿Qué tienes en cuenta cuando evalúas las actividades de escritura en el aula?  
¿Cómo se puede mejorar la expresión escrita del alumnado?  
¿y en la universidad?