

EL GÉNERO “INFORME DE CASO” EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN BASADA EN LA ACTIVIDAD

NATALIA ÁVILA REYES
ANA MARÍA CORTÉS LAGOS
Pontificia Universidad Católica de Chile*

RESUMEN: Si bien los estudios sobre escritura universitaria han proliferado en Latinoamérica, pocos han adoptado una perspectiva de Escritura a través del Currículum. Más aún, la mayoría de los aportes han favorecido la descripción lingüístico-discursiva de los géneros por sobre las experiencias de los escritores y las perspectivas de las comunidades usuarias, fundamentales para entender su aprendizaje. El presente trabajo adopta los sistemas de actividad como marco para describir el género informe de caso, frecuente en la formación inicial docente, a partir la triangulación de entrevistas en profundidad a profesores que lo asignan, grupos focales con estudiantes que lo han escrito y análisis textual de ejemplares aprobados. Los resultados muestran interesantes patrones de cómo la actividad del estudio de caso instancia formas lingüísticas características en procedimientos como la intertextualidad y la construcción de afirmaciones mitigadas en los informes, así como las dificultades que profesores y estudiantes encuentran en enseñar y aprender el género.

PALABRAS CLAVE: Estudio e informe de caso, escritura a través del currículum, géneros de formación docente, sistemas de actividad.

THE “CASE REPORT” GENRE IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION: AN ACTIVITY APPROACH

ABSTRACT: Although higher education writing studies have become increasingly more frequent in Latin America, only few studies have adopted a Writing Across the Curriculum perspective. Moreover, most studies have preferred discursive and linguistic genre descriptions, over writing experiences and perspectives from the community of users of these genres. This article relies on Activity Systems as a descriptive framework for the case-report genre, frequent in pre-service teacher

* Para correspondencia, dirigirse a Natalia Ávila Reyes (naavila@uc.cl) o a Ana María Cortés Lagos (amcorte1@uc.cl). Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Av. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago (Chile). Teléfono +56223544407. Las autoras agradecen el financiamiento otorgado por el II Concurso de Docencia, en el marco del Convenio de Desempeño PUC 1201. Asimismo, reconocen el valioso aporte de las profesoras en formación Solange Morales y Natalie Céspedes como ayudantes de investigación.

education programs, by triangulating data from interviews to professors, students focus groups and text analysis of approved samples. Results show interesting patterns of linguistic instantiation of activity in procedures such as intertextuality and hedging, as well as the challenges both students and teachers face in teaching and learning this genre.

KEYWORDS: Case study and report, writing across the curriculum, preservice teachers' student genres, activity systems

INTRODUCCIÓN

Si bien a partir de la década del 2000 la escritura en el nivel universitario se ha consolidado como un ámbito de investigación y práctica tanto en Chile (Oyanedel, 2006; Parodi, 2010) como en Latinoamérica (Carlino, 2005, 2013; Carrasco, Encinas, Castro Azuara & López Bonilla, 2013), las iniciativas que adoptan un enfoque de Escritura a través del Currículo (WAC, por sus siglas en inglés) son más acotadas. Una perspectiva WAC se refiere, en palabras de Bazerman et al. (2016), “específicamente al foco pedagógico y curricular sobre la escritura que puede encontrarse en clases universitarias distintas de los programas de composición o escritura” (p. 57), programas que en la región se alojan típicamente en unidades académicas de Lenguas.

Los trabajos que asumen esta perspectiva se centran, en la mayoría de los casos, en aspectos teóricos y metodológicos de intervenciones y programas (Ávila Reyes, González Álvarez & Peñaloza Castillo, 2013; Concha, Miño, Andrade & Quiroga, 2014; Moyano, 2010; Navarro, 2013), y han contribuido a consolidar un área de estudio específica acerca de las pedagogías a aplicar en las diferentes carreras. Otro grupo de estudios ha levantado descripciones de los géneros disciplinares, orientados a guiar la escritura de los estudiantes (Marinkovich, Velásquez Rivera & Córdova Jiménez, 2012; Natale, 2012; Navarro, 2014). Sin embargo, pocos trabajos se han centrado en desarrollar materiales que puedan utilizarse de manera auténtica a través del currículo de las carreras, esto es, sin intervención ni mediación de un programa o especialistas de escritura. Por eso, la investigación que se reporta en este artículo desarrolló un material didáctico de apoyo a la escritura para ser utilizado a través del currículo de formación inicial docente en una universidad chilena. Se optó por trabajar con un género recurrente a lo largo de una carrera de Pedagogía y que representa un desafío para los estudiantes: el informe que deben escribir para dar cuenta de sus *estudios de caso*. Para ello, resultaba necesario, en primer lugar, levantar una descripción de este género, así como de la práctica que le da origen y explica su presencia en al menos cinco cursos diferentes del currículo.

Este primer paso abrió un abanico de preguntas que problematizaron y a la vez dieron forma a este proyecto de investigación, a saber:

(1) ¿Cómo estudiar la producción escrita universitaria de un modo *pedagógicamente relevante*? En otras palabras, ¿qué implica estudiar el “informe de caso” de una forma que impacte directamente en su enseñanza y aprendizaje? Desde la lingüística aplicada se han ofrecido numerosas descripciones de géneros en comunidades discursivas

específicas, las que ofrecen plantillas a seguir, identificación de movidas retóricas o exhaustivas caracterizaciones léxico-gramaticales. Mientras estas constituyen valiosas contribuciones a la investigación descriptiva de géneros universitarios, se han centrado exclusivamente en los textos, pasando por alto elementos fundamentales en el aprendizaje de la escritura en las disciplinas, tales como las experiencias de los escritores y las perspectivas de las comunidades de usuarios de dichos géneros. Lo anterior dificulta su aplicación desde una perspectiva “a través del currículum”, ya que aprender a escribir es un proceso complejo que no se limita a saber qué formas seguir o qué palabras poner. Por ende, es necesario pensar en modos de aproximarse a la escritura académica que den cuenta ampliamente de las prácticas y no solo de las características de los textos, evitando un *sesgo textual* en la descripción (Lillis & Scott, 2007).

(2) ¿Cómo generar innovaciones pedagógicas que permitan que nuestros alumnos *aprendan a escribir* a través del currículum? Los estudiantes de la carrera de Pedagogía deben escribir frecuentemente para aprender los contenidos propios de su área. Por ejemplo, en un curso de desarrollo se escribe para internalizar y comprender las etapas del desarrollo del niño según diversos autores, y para relacionarlas con otras perspectivas, similares o divergentes. Sin embargo, durante ese proceso, ¿aprenden e internalizan también conocimientos sobre el género informe de caso, sobre la escritura académica, sobre el uso de la lengua? ¿Cómo optimizar el proceso para que efectivamente los estudiantes ganen conocimientos sobre la escritura de géneros académicos que luego sean transferibles a otros géneros universitarios? (Reiff & Bawarshi, 2011; Soliday, 2011).

Estas dos preguntas preliminares terminaron por dar forma a la investigación y definir su teoría y metodología. Desde el punto de vista teórico, estas preguntas implicaron asumir un marco epistemológico compatible, a saber, los Estudios Retóricos del Género y la Teoría de la Actividad, una perspectiva que “se enfoca en las formas en que los escritores usan el conocimiento del género (o fracasan en usar tal conocimiento) cuando se involucran en la escritura de actividades disciplinares tales como redactar informes de laboratorio, evaluar resúmenes de congreso [entre otras]” (Berkenkotter & Huckin, 1995: 3, traducción propia). Este marco es discutido en profundidad en el siguiente apartado.

Desde el punto de vista metodológico, el proyecto tomó un carácter de investigación-acción, frecuente en los estudios de didáctica de la escritura orientados a reflexionar desde la práctica y promover cambios. En otras palabras, sus resultados buscan generar impacto educativo basado en datos empíricos y no simplemente elaborar una descripción aislada del género. Asimismo, la acción pedagógica modeló desde el inicio el diseño de la investigación, de modo que la descripción del género se levanta no solo desde los ejemplares o las expectativas de los docentes acerca de lo que es “un texto correcto”, sino también desde la actividad que enmarca su producción y las dificultades experimentadas por los estudiantes en el camino. Este diseño, junto al sistema de categorías de análisis, se explican en detalle en el apartado de metodología, mientras que en el apartado de resultados se presentan los hallazgos y las perspectivas de los actores sobre el informe de caso. Por último, la discusión

retoma las preguntas sobre una descripción de los géneros pedagógicamente relevante y sobre la innovación pedagógica en escritura a través del currículum, aportando argumentos para situar la acción social y comunicativa en el centro de la pedagogía de los géneros de formación.

GÉNEROS Y ACTIVIDAD

La idea de que los géneros son respuestas discursivas prototípicas a las interacciones sociales es propia de los llamados Estudios Retóricos del Género (Freedman & Medway, 1994), corriente conocida en Latinoamérica con el nombre de *sociorretórica*. Desde esta perspectiva, los géneros corresponden a una acción social tipificada que se manifiesta en una forma discursiva, con un conjunto de rasgos y regularidades. Según Bazerman y Prior (2005), este enfoque se interesa por los rasgos textuales y lingüísticos de los géneros, entendidos como una consecuencia de la situación sociorretórica, que incluye las intenciones de los autores, propósitos elaborados socialmente, recursos intertextuales, entre otros factores. Sin embargo, pese a poner un fuerte acento en la situación y el contexto que les da origen, en este enfoque los géneros son tomados como formas textuales *dadas*.

Por otro lado, en el mismo marco epistemológico de los estudios retóricos, se ha configurado una tradición particular de estudios del género fuertemente influida por la Teoría de la Actividad, que concibe los géneros como fenómenos de lenguaje *emergentes*. Entender los géneros como un fenómeno letrado emergente tiene consecuencias concretas en al menos dos actividades que competen a los estudios de la escritura: (a) cómo se estudian los géneros, y (b) cómo se enseñan. En lo que sigue, se explicarán brevemente los principios de esta postura, de la que se desprende el constructo de “géneros de formación”, propio del *sistema de actividad académico*.

1. Los sistemas de actividad

Formulada a partir de los fundamentos culturales y sociales de la psicología del desarrollo de Vigotsky (1978) y Luria (1976), la Teoría de la Actividad fue desarrollada posteriormente por autores como Engeström (1999). De acuerdo con Russell (1995), esta teoría fue introducida por primera vez en los estudios sobre literacidad a través de los trabajos de Scribner y Cole (1981) y ha tenido desde los años 90’ una enorme productividad en los estudios de la escritura que se realizan en el marco de la sociorretórica y la composición. El contacto entre estas corrientes teóricas ha generado una vertiente particular en los estudios del género que atiende fuertemente a los sistemas de actividad (Bazerman & Prior, 2005; Bazerman & Russell, 2003; Camps & Castello, 2013; Devitt, 2004; Palmquist, Mullin & Blalock, 2012; Russell, 1997a, 1997b).

La Teoría de la Actividad comprende la conciencia y comportamiento humano en términos de sistemas de actividad, es decir, instancias de interacciones humanas cooperativas, orientadas a metas y situadas históricamente. Estos sistemas pueden

observarse en actividades tan simples como las del niño intentando alcanzar un objeto fuera de su alcance, o tan complejas como las que configuran el sistema de interacciones puestas en marcha para producir conocimiento en un centro de investigación. Por supuesto, las actividades de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de una carrera universitaria resultan fácilmente analizables en términos de esta teoría.

Russell (1995), basándose en Engeström, plantea que la unidad básica de la teoría, tanto para analizar los procesos culturales como individuales, es el sistema de actividad. Este se define como un sistema funcional que consiste en uno o más *sujetos*, un *objetivo*, y *herramientas* que median la interacción. Los sistemas funcionales se caracterizan por ser de carácter histórico, mediados por herramientas, estructurados dialógicamente; pueden ser analizados en términos de la relación entre participantes y herramientas, y modificados por medio de zonas de desarrollo próximo (1995, 1997a).

Las herramientas son materiales, pero pueden ser de naturaleza muy diversa, incluida la naturaleza semiótica. Tal como las herramientas cambian según la finalidad de su uso, los textos se adaptan y se desarrollan históricamente para cumplir diversas finalidades. De hecho, esta es una posible definición del concepto de “género” desde esta perspectiva. Así como los sistemas de carácter histórico y social cambian, también los géneros tienen una naturaleza cambiante y dinámica. La calidad genérica de un texto, en esta perspectiva, puede ser modificada no solo por la forma textual, sino también por fuerzas como los procesos de producción, recepción y distribución; las relaciones con las condiciones sociales y materiales; el uso que se les da dentro de la actividad, entre otros muchos factores (Bazerman & Prior, 2005). Para dar cuenta del carácter dinámico, fluido y emergente de un género, una descripción centrada únicamente en elementos, pasos o movidas del texto resulta insuficiente.

Los sistemas de actividad como modelo para conceptualizar el género facilitan el estudio de los usos escritos en contextos de producción de conocimiento, tales como la academia, la investigación o los entornos laborales, porque ponen de relieve el rol de los textos como mediadores de la actividad. Así, la idea de que la escritura opera dentro de las culturas disciplinares para facilitar las múltiples interacciones requeridas para la producción del conocimiento es propia de esta perspectiva (Berkenkotter & Huckin, 1995). Más aún, a raíz de este carácter mediador es que los géneros se entienden también como “herramientas de la cognición”:

“nuestra tesis es que los géneros son estructuras retóricas inherentemente dinámicas que pueden ser manipuladas de acuerdo con las condiciones de uso y que la mejor forma de entender el conocimiento sobre el género es como una forma de cognición situada inserta en actividades disciplinares” (Berkenkotter & Huckin, 1995: 3, traducción propia).

2. *El rol de los participantes y del discurso*

Una de las contribuciones más explícitas de esta perspectiva es proponer una definición de género que trascienda la identificación de una estructura y de sus rasgos lingüísticos. Concebir al género únicamente como un conjunto de rasgos textuales ignora el rol

de los individuos como agentes de conocimiento, las diferencias de percepción y comprensión, el uso creativo de la comunicación para abordar necesidades emergentes e, incluso, el cambio que los mismos géneros experimentan en el tiempo (Bazerman, 2012). Por el contrario, al considerar el sistema de actividad además del sistema de géneros,

“se pone un énfasis en lo que la gente está haciendo y la manera en que los textos le ayudan a hacerlo, en lugar de ver a los textos como el objetivo en sí mismos. En los contextos educacionales las actividades se enfocan en preguntas como de qué forma los estudiantes construyen los conceptos y el conocimiento a través de la resolución de problemas, cómo es que las actividades instructivas posibilitan la construcción de conocimiento y las oportunidades de aprendizaje, cómo apoyan y estructuran el aprendizaje los profesores y cómo y para qué propósitos los estudiantes adquieren habilidades” (Bazerman, 2012: 136).

De este modo, se hace patente la importancia de adoptar una perspectiva de este tipo al analizar el género con propósitos de escribir a través del currículum, especialmente, porque el foco de la escritura en la formación disciplinar no debería estar en lo normativo (ej. “así debes construir tu ensayo”), sino en tener una función disciplinar materializada en actividades (ej. “estos son los conceptos que debes relacionar en tu ensayo”). Sin embargo, los estudiantes muchas veces desconocen los elementos más mínimos que componen los textos académicos (ej. “¿cómo debo comenzar mi ensayo?” “¿puedo usar la primera persona?” “¿en qué tiempo verbal lo redacto?”, etc.). Por lo tanto, es necesario estudiar las regularidades que efectivamente se configuran a partir de la actividad. Como explica Russell, “los géneros no están constituidos por rasgos formales, sino por *acciones sociales recurrentes que hacen emerger regularidades en el discurso* que las media” (Russell, 1997b: 26, traducción y destacado propios).

En este sentido, es necesario investigar con los usuarios de los géneros dentro del sistema de actividad cuáles son las acciones recurrentes que justifican la materialización de ciertos rasgos lingüísticos, para luego hacerlos transparentes a los estudiantes y ayudarlos a consolidar el rol de los géneros como “herramientas de la cognición”.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta que los textos reconocidos por los participantes de un sistema de actividad como pertenecientes a un género, esto es, lo que los participantes (u otra persona, como un lingüista) señalan cuando les preguntan si este es un tipo de texto u otro, pueden no compartir un conjunto fácilmente reconocible de rasgos formales. Al contrario, los participantes a veces reconocen estos textos como pertenecientes a un mismo género escrito porque operacionalizan las acciones de participantes de un mismo sistema de actividad, independientemente de sus partes o formatos (Russell, 1997a). Esta salvedad metodológica es particularmente importante cuando equipos de lingüistas, con concepciones del género como formas dadas, nos aproximamos a los participantes para levantar sus conocimientos de un género en particular.

En síntesis, estudiar el género desde los sistemas de actividad privilegia la comprensión de lo que las comunidades *hacen* a través de los textos, es decir, la *actividad* que termina por dotar de sus particularidades lingüísticas a los mismos.

Entonces, una descripción de un determinado género, como el informe de caso, debería responder no solo cuáles son las regularidades discursivas, sino también ofrecer un detallado examen a las actividades que le dan origen y una atención a la diversidad de formas que los usuarios identifican bajo ese mismo género.

3. Los géneros de formación

Las fuerzas sociales y prácticas propias de un sistema de actividad determinan las formas textuales y rasgos lingüísticos que adquieren los géneros al interior de estas. Así, los géneros que ocurren en los sistemas de actividad de formación universitaria toman características propias de este contexto. En palabras de Bazerman y Prior (2005), “escribir un reporte de laboratorio para que sea evaluado por la profesora en un curso de química es muy diferente a presentar un reporte experimental a una revista de química para su publicación” (p. 139, traducción propia). Pero las diferencias entre estas dos actividades escritas no son únicamente contextuales: el reporte científico que sometemos a evaluación de pares en una revista corresponde a un género disciplinar experto, por medio del que comunicamos nuevos conocimientos a una comunidad científica; en contraste, el informe que se entrega en el marco de una clase corresponde a un artefacto pedagógico que denominamos “géneros discursivos de formación” (Navarro, 2014). Estos géneros difieren en cuanto al tipo de actividades que median; circulan al interior de sistemas compuestos por dinámicas intersubjetivas diversas, como pares en el conocimiento o profesores y estudiantes; y, por lo tanto, cumplen propósitos muy distintos.

De acuerdo con Navarro, los géneros discursivos de formación tienen como objetivo “la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares” (p. 33); son géneros epistémicos o “artefactos de enseñanza” (Thaiss & Myers Zwacki, 2006). Su propósito al interior de un curso o programa de estudios es mediar la adquisición de conocimientos, por lo general, en el contexto de una evaluación. Se trata, entonces, de adaptaciones diseñadas por los docentes para promover el aprendizaje no de la escritura, sino de ciertos contenidos disciplinares específicos. Por ello, estos no tienen necesariamente una referencia directa a un modelo experto y sufren modificaciones y transformaciones que persiguen la consecución de ciertos objetivos de aprendizaje. Sin embargo, es esta misma cualidad flexible y altamente situada de los géneros de formación la que los hace difíciles de aprehender por parte de los alumnos, quienes muchas veces desconocen las expectativas que tienen los profesores sobre estos trabajos escritos.

Consecuentemente, en este trabajo se ha decidido tomar un enfoque centrado en la actividad, sin perder de vista las materializaciones lingüísticas que derivan de esta y que, finalmente, interesa modelar en la escritura de los alumnos. En otras palabras, comprender la actividad y los propósitos de los actores nos permite, a su vez, identificar los mecanismos lingüísticos enseñables por medio de los que estas acciones se realizan. La meta, entonces, fue generar una descripción de todo el proceso y la actividad de escribir un informe de caso, identificar nodos críticos desde la perspectiva didáctica y

generar un material que diera cuenta de cómo solucionarlos en la escritura misma del texto. Para eso, se recurrió a herramientas de la lingüística aplicada como las movidas retóricas (Swales, 2004), el metadiscursio y los mitigadores (Hyland, 1996, 2005) cuando resultó necesario describir realizaciones del discurso a partir de la actividad.

MÉTODO

1. Investigación-acción

El marco de investigación general es el de la investigación-acción, esto es, una investigación orientada a las soluciones, que intenta resolver problemas más que simplemente documentar sus instancias (Freebody, 2003). Entre otros rasgos, esta corresponde a una serie de iteraciones, en formato de espiral, en las que se aplican las innovaciones que resultan de la investigación. En ese sentido, al poner a prueba estas nuevas ideas no se busca únicamente teorizar acerca de la práctica educativa o agregar conocimiento a la disciplina, sino también mejorar la práctica. Según Freebody, es por esto que la investigación-acción se interesa tanto por responder a las necesidades específicas de sus sitios de investigación como por generar resultados generalizables que permitan refinar la teoría (Freebody, 2003). En los estudios de la escritura, la investigación-acción pone al centro el rol de profesor o el profesional de escritura que detecta un problema y moviliza un diseño con múltiples métodos para estudiarlo empíricamente (Kinkead, 2016; Nickoson, 2012) y generar un cambio.

En el caso de esta investigación-acción, el problema fue detectado durante el dictado de un curso de la formación inicial de profesores de educación primaria. La elaboración de un informe de caso representó dificultades para los estudiantes, quienes manifestaron el desafío que les significaba la escritura académica y tuvieron dificultades para relacionar esta experiencia con la escritura de estudios de caso que hicieron en años anteriores, es decir, no había evidencia de transferencia de esos conocimientos de una asignatura a otra.

El ciclo o “espiral” contempló una primera encuesta para sondear las dificultades percibidas en la escritura de estos informes, aplicado a las cohortes de los años 2014 y 2015, en que se continuó solicitando este informe sin ninguna ayuda adicional. En paralelo, se trabajó en levantar *una descripción* del género en la carrera de Pedagogía Básica por medio de tres fuentes de información, a saber:

- a) Una entrevista en profundidad a los profesores que asignan este género en sus cursos.
- b) Un grupo focal con estudiantes de la carrera que hubieran escrito al menos una vez este tipo de informes.
- c) Análisis de los textos escritos por estudiantes.

Se seleccionaron estas fuentes ya que, desde la perspectiva del género que sustenta este trabajo, se reivindica el rol de los *insiders* en informar la investigación (Berkenkotter & Huckin, 1995). A partir de estos insumos se elaboró un material didáctico digital o hipertexto, basado en las dificultades y necesidades detectadas, así como también en los apoyos y andamiajes considerados útiles por profesores y estudiantes. Este material se utilizó en los cursos dictados durante 2016 y 2017. Al finalizar cada curso semestral se aplicó la encuesta de percepciones de dificultad, para comprobar si la percepción de los estudiantes había cambiado. En paralelo, se iniciaron consultas con profesores de educación, expertos y estudiantes para mejorar el material tanto en sus contenidos como en su usabilidad. En este artículo, se reportan, no obstante, únicamente los resultados relacionados con el levantamiento del género.

2. Levantamiento del género

2.1. Entrevistas

Para ejecutar esta fase del proyecto se detectaron 5 cursos de la malla curricular de Pedagogía Básica en cuyo programa se solicitan informes de caso y se contactó a los docentes que los dictaban regularmente. En uno de los cursos, sus docentes se excusaron de participar, mientras que, en otro, se detectó que el trabajo no correspondía al género y fue dejado fuera de la muestra. Un total de 4 profesores de tres cursos (uno sobre desarrollo, otro sobre sociedad y una didáctica disciplinar) participaron de las entrevistas, las que se realizaron utilizando un protocolo semiestructurado y fluctuaron entre los 30 minutos y una hora por participante. Los participantes firmaron un consentimiento informado y se registró en audio cada entrevista.

El protocolo incluía 4 preguntas principales, cada una orientada a un objetivo. Se planificaron algunas preguntas de profundización (*probes*) en caso de que fuesen necesarias o atingentes al objetivo. Las preguntas de sondeo y ejemplos de sondeo realizados se encuentran en la Tabla 1.

Preguntas centrales	Ejemplos de preguntas de sondeo realizadas
1. ¿En qué consiste el trabajo de estudio de caso de su curso?	1. ^a : Este trabajo, ¿culmina con un informe escrito?
2. ¿Cómo se les comunica a los alumnos en qué consiste el texto que deben escribir?	
3. A partir de las muestras que nos ha proporcionado como ejemplo, ¿qué caracteriza un buen informe de caso?	
4. ¿Qué tipo de dificultades percibe usted que tienen sus alumnos en la elaboración del informe de caso?	4. ^a : ¿En qué se expresa ese “escribir mal”? ¿Me puede dar un ejemplo?

Tabla 1. Preguntas centrales y de profundización de la entrevista.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad en ortografía estándar y posteriormente codificadas con un sistema de categorías desarrollado por el equipo de investigación, el que es explicitado en el punto 2.3. Cada entrevista fue individualizada con la letra P (profesor) seguida de un número correlativo del 1 al 4.

2.2. Grupo focal

Se realizó un grupo focal de 1 hora y 34 minutos de duración, con 10 estudiantes participantes voluntarios, a fines del primer semestre de 2015. Se ofreció como incentivo de participación un almuerzo y un libro álbum. Adicionalmente, se solicitó a los asistentes contribuir con un ejemplar de un informe de caso que hubiesen escrito en algunos de los cursos incluidos en el estudio, anonimizado. Los participantes firmaron un consentimiento informado y se registró la interacción en audio. El grupo contaba con una facilitadora y dos integrantes del equipo de investigación encargadas del registro, todas estudiantes. Con el fin de salvaguardar la confianza de los estudiantes al hablar del informe, se omitió la figura de la investigadora docente en este proceso.

El guion del grupo focal contenía 6 preguntas centrales, orientadas a caracterizar los informes que habían escrito, su aprendizaje en el proceso, las dificultades y las ayudas recibidas. Al igual que en las entrevistas, se anticiparon preguntas de profundización en distintos escenarios posibles. Así, por ejemplo, la primera pregunta del guion fue: “¿A partir de lo aprendido en los cursos, ¿qué es un informe de caso?”. Esta fue complementada con una pregunta espontánea de la facilitadora: “(...) los estudios de casos son escritos y en ese sentido, ¿cuáles son las partes que ustedes identifican que debe tener un estudio de caso?”.

La interacción del grupo focal se transcribió en ortografía estándar y fue codificada siguiendo un sistema de categorías emergentes desarrollado por el equipo, con la finalidad de relacionar la experiencia de los estudiantes con las perspectivas de los profesores. Cada estudiante que intervino fue individualizado con la letra E (estudiante) y un número correlativo del 1 al 10.

2.3. Codificación cualitativa

Las entrevistas fueron analizadas por medio de un sistema de códigos emergentes. Codificar quiere decir, en la tradición de la investigación cualitativa, etiquetar varios aspectos de los datos para poder recuperar fácilmente fragmentos específicos de estos datos (Merriam, 2009). Puesto que lo que nos interesaba en esta etapa era recabar toda la información posible acerca de las características del informe de caso y su enseñanza, así como las concepciones y percepciones de los profesores en torno a su escritura, esta codificación obedeció a la pregunta bastante amplia “¿De qué se habla en este momento de la entrevista?”. En este sentido, la creación de este primer nivel de códigos emergentes fue un modo de indexar los datos para construir los análisis posteriores (Gläser & Laudel, 2013).

La construcción de este sistema de códigos siguió tres etapas. En una primera instancia, un equipo de cuatro investigadoras, incluyendo a la investigadora principal, realizó una codificación conjunta de una de las entrevistas, de manera exploratoria. Esta

codificación arrojó 12 códigos emergentes. En una segunda etapa, tres investigadoras codificaron las tres entrevistas restantes, y se realizó doble codificación de una de las preguntas. En una tercera etapa, se realizó un cálculo de confiabilidad en base a las preguntas con doble codificación (índice kappa de 0,71, considerado como un buen nivel de acuerdo) y se discutieron las codificaciones individuales. Estas etapas de codificación individual y revisión redujeron el sistema original de doce a los seis códigos que probaron ser más productivos, presentes en la tabla 2. El proceso fue apoyado por el uso del software de análisis cualitativo QSR Nvivo 10.

Código	Definición operativa
Actividad	Actividad asociada a la escritura del informe (comparar elementos, diseñar una intervención, etc.).
Andamiajes - buenas prácticas	Ayudas entregadas para la escritura o desarrollo del estudio y reconocimiento de prácticas que han resultado positivas en la propia cátedra o en la de docentes pares.
Dificultad	Problemas específicos que los alumnos experimentan para realizar la actividad del informe.
Función - objetivo	Función u objetivo que cumple el informe en el curso y aprendizajes esperados por parte de los alumnos en relación al informe.
Intertextualidad	Referencias a otras partes del informe (anexos) o a otros textos teóricos.
Partes - estructura	Referencia a partes estructurales del texto, o a su estructura general.

Tabla 2. Códigos emergentes para codificación.

En el caso del grupo focal, se utilizaron dos de estas categorías: “Andamiajes-buenas prácticas” y “Dificultades” para codificar el texto de la transcripción. Dos analistas codificaron todo el material y un tercer miembro del equipo, con más conocimientos en el área de la escritura académica, dirimió los casos en que había discrepancias. Se seleccionaron estas dos categorías puesto que el propósito fundamental de los datos de los grupos focales fue levantar información sobre la experiencia de los estudiantes en torno a la escritura de informes de caso; principalmente, las dificultades que este presenta y el tipo de ayudas o directrices que reciben durante el proceso de escritura, de modo de orientar el diseño del material didáctico. Los códigos en cuestión fueron clasificados en temas (por ejemplo, conocimiento del género, relación teoría-práctica, explicitar objetivos, etc.) y permitieron describir en profundidad las diferentes necesidades que tienen los estudiantes, ponderar su recurrencia en el discurso y contrastarlas con las precepciones de profesores.

2.4. Ejemplares de los textos

Además de los ejemplares recogidos en la instancia del grupo focal, se sortearon tres libros álbum entre todos quienes colaboraran con la investigación presentando informes de caso escritos durante la carrera. Los participantes fueron debidamente informados de los propósitos con que serían utilizados sus trabajos y se garantizó anonimato en el uso de estos materiales. En total, se reunió un corpus compuesto por 28 informes de caso.

Estos textos fueron analizados en términos de su recorrido textual; se identificaron las movidas retóricas prototípicas de las secciones presentes en estos trabajos cuando resultaba pertinente (por ejemplo, en la introducción); y se identificaron y describieron los distintos usos del intertexto en los informes de caso. Por último, se recurrió al resultado de los análisis de entrevistas y grupos focales para identificar dificultades de escritura reportadas por profesores y estudiantes, y describir su ocurrencia en los textos, tales como elementos de metadiscursivo, o mecanismos de mitigación y refuerzo. Se buscaron ejemplos tanto de usos logrados de estos mecanismos lingüísticos, como ejemplos que mostraban una dificultad o falta de recursos para lograr un determinado objetivo. Estos ejemplos fueron fundamentales para construir el material basado en la evidencia que se explica en mayor detalle en los siguientes apartados.

RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN

1. *El género informe de caso: hacia una descripción*

El género informe de caso corresponde a un *género de la formación docente*, es decir, se trata de una actividad de aprendizaje cuyas características formales y genéricas están regidas por los aprendizajes que los profesores quieren movilizar en sus estudiantes y no, por ejemplo, por un modelo experto de alguna profesión o disciplina. De este modo, por ejemplo, un docente informante se apresura en especificar:

“Ya no lo llamamos estudio de caso [...] puesto que pensamos que el estudio de caso tenía ciertos requisitos metodológicos más rigurosos de lo que nosotros hacemos. Entonces, el estudio de nuestro curso consiste en que dos estudiantes tienen que hacer un análisis de la trayectoria escolar de un alumno del sistema escolar, y visualizar qué factores socioculturales han influido en su desempeño escolar” (P4).

Esta aclaración se debe a que en las ciencias sociales y educación, los estudios de caso corresponden a una metodología cualitativa utilizada frecuentemente para estudiar fenómenos complejos, que se delimitan en objetos tales como un programa, una institución, una persona, un proceso o unidad social (Merriam, 2009; Yin, 2002). El género experto equivalente sería probablemente un artículo de investigación o un reporte de investigación, los que difieren con el género de formación en varios aspectos, como por ejemplo el metodológico.

Si bien existe una relación en términos generales con la metodología de casos, no hay una relación sistemática entre un potencial género experto y su “versión” de

formación, lo que corrobora la necesidad de describir estos textos (y por extensión, otros producidos en el ámbito universitario) en su propia ley, como artefactos que encarnan las motivaciones sociales de enseñanza y acreditación (Dias, Freedman, Medway & Paré, 1999), y que mutan de manera dinámica de acuerdo con las necesidades pedagógicas percibidas.

Adicionalmente, esta fluidez y dinamismo también puede observarse en la falta de una única disciplina de referencia o pertenencia del género. Como advierten Thaiss y Myers Zawacki (2006), con frecuencia en los programas de WAC se equipara, erróneamente, la escritura en una *unidad académica* con la de una *disciplina*. En este sentido, pensar en los géneros de pedagogía requiere de una mirada fuertemente matizada y de carácter interdisciplinario. Los cuatro cursos en los que se detectaron estudios o informes de caso corresponden a cursos de la formación docente que tienen diferentes disciplinas expertas como referencia: un curso de desarrollo y aprendizaje (psicología); un curso de cultura y sociedad (sociología) y dos didácticas disciplinares (matemáticas y escritura).

Sin embargo, junto con este dinamismo existen fuerzas estabilizadoras, dadas por las finalidades que los miembros de esta comunidad¹ persiguen a través de este género, y que identifican con total claridad:

“... la función, cierto, de que el alumno sea capaz de tomar la teoría. Si, los conceptos centrales que los pueda relacionar entre sí...” (P1).

“... que sean capaces de evidenciar en terreno, a través de la observación, pistas que te permitan caracterizar a niños en distintos rangos etarios, en función de los ámbitos del desarrollo que abordamos en el semestre” (P2).

“[el objetivo es ver]... cómo van relacionando teoría-práctica, cómo van relacionando lo que uno está viendo aquí en la sala de clases, y cómo ellos lo ven en el colegio, por ejemplo” (P3).

“Nuestra expectativa no es que ellos hagan un levantamiento de información, sino más bien la aplicación de la teoría a esa entrevista. Entonces, no es que ellos estén jugando, a ser investigadores que van a levantar un nuevo patrón o una nueva lógica de cómo se comporta la realidad, no. Más bien están tratando de contrastar, si estos lentes teóricos aparecen; esos factores que hemos trabajado en clases” (P4).

En este sentido, la actividad de aplicar los conceptos teóricos de la clase en la observación de un *caso real*, ya sea un estudiante, un profesor, un curso o una escuela, es la principal fuerza aglutinante a través de estos trabajos, más allá de la presencia

¹ Se ha optado en este artículo por la denominación “comunidades” y no “comunidad discursiva” como es frecuente en los estudios sobre géneros (Swales, 1990), siguiendo la propuesta de Devitt (2004), quien distingue diferentes tipos de agrupaciones humanas, tales como *comunidades*, *colectivos* y *redes*. Entre otros motivos, el concepto de Swales es descartado pues sugiere un alto grado de centralidad, límites rígidos en los grupos humanos, la idea de un discurso altamente homogéneo entre sus participantes y la idea de que los grupos humanos se cohesionan por el discurso y no por las actividades que realizan o los objetivos que persiguen.

o ausencia de determinados elementos formales o discursivos, tal como adelanta Russell (1997a).

Por este motivo, se encontró como modelos de informes aprobados una gran cantidad de textos con características formales divergentes. Por ejemplo, en algunas asignaturas, la presencia de una introducción que presentara el trabajo era discrecional, esto es, algunos ejemplares aprobados comentados por los docentes carecían de esta sección, y no existía una instrucción o retroalimentación específica al respecto, ya que los elementos esenciales pedidos, esto es, el desarrollo de una sección teórica que luego se confrontaba con la evidencia observada y daba paso a una interpretación, se cumplían correctamente. Del mismo modo, en algunos casos, las rúbricas e instrucciones se centraban en ese aspecto y no detallaban partes o recorridos textuales que seguir en la escritura. Asimismo, solo en un caso se solicitaba a los estudiantes escribir una metodología de la obtención de datos.

Por otro lado, mientras en todos los informes de estudio de caso analizados era necesario aplicar la teoría en la práctica, las convenciones textuales necesarias para este fin divergían. En algunos casos, se configuraba un marco teórico, seguido por una sección de análisis en que se describían los datos y se interpretaban a la luz de esa teoría; en otros casos, esta aplicación se andamiaba segmentando la teoría en breves “marcos teóricos” por temática (por ejemplo, áreas del desarrollo) seguidos de la descripción de los datos de esa área específica. Esto, a juicio de los docentes, facilita la articulación para lograr concluir sobre bases más sólidas. En un tercer modelo, se pasaba directamente al análisis de datos en diversas dimensiones, separado también por áreas o ámbitos, en los cuales era necesario desplegar citas de la teoría que permitieran definir el fenómeno en cuestión.

Con respecto al análisis, en todos los casos consistía en construir un relato en que se cruzan la observación, las voces o datos recogidos desde la evidencia y su interpretación fundamentada en la teoría. En este sentido, profesores y estudiantes coincidían con la necesidad de evitar los juicios y generalizaciones apresuradas y, por otro lado, en la dificultad de aprender a realizar ese delicado cruce intertextual entre los datos, las teorías y las interpretaciones del autor. Gran parte del material didáctico desarrollado, por lo tanto, se dedicó a apoyar esas dos dificultades, como se discute en la próxima sección.

Las estructuras emergidas del análisis de los textos fueron esquematizadas en los tres modelos a continuación: estructura con marco teórico separado (A), con marco teórico andamiado (A') y con marco teórico integrado (B), como detalla la figura 1. Los patrones representan los aspectos diferenciales de cada estructura, mientras que las secciones en gris son de carácter optativo:

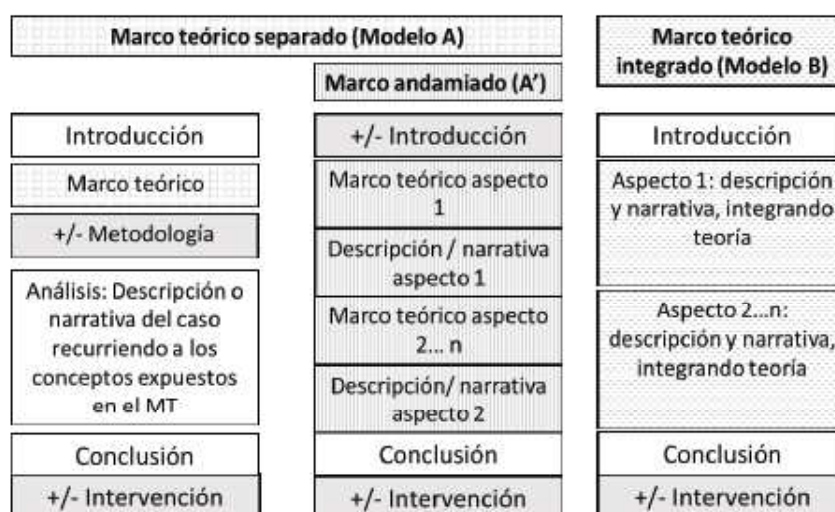


Figura 1. Estructura de los ejemplares de informe de caso analizados.

2. Nudos críticos en la elaboración del informe

El análisis de la actividad permitió guiar las interpretaciones sobre la naturaleza del género al interior de diversos cursos de la unidad académica con el fin de diseñar materiales didácticos que resultaran útiles y productivos para la escritura de estos informes. Sin embargo, mediante los testimonios recogidos de los estudiantes en el grupo focal, también se pudo poner acento en los nudos críticos, en particular, en las dificultades, necesidades y apoyos productivos que los aprendices experimentan durante sus procesos de escritura. Entre estos hallazgos, destacan múltiples elementos, tales como la importancia del uso de modelos y de retroalimentación de los docentes, las dificultades que encuentran los estudiantes para unificar el estilo en la redacción de trabajos grupales, el desconocimiento de las convenciones genéricas, la necesidad de contar con mejores herramientas y criterios para observar la realidad, entre otras.

A continuación, se ejemplifican dos de estos nudos críticos en profundidad: primero, el delicado equilibrio de la intertextualidad derivado de la función principal del género (aplicar la teoría a la práctica) y, en segundo lugar, la necesidad de mitigar los juicios mediante diversas herramientas metadiscursivas. Estas dificultades, como se puede apreciar, se relacionan directamente con la actividad que da origen a este texto escrito y constituyen dos excelentes ejemplos de *cómo la forma lingüística en la escritura de un género es el resultado de la actividad que le da origen*.

2.1. Intertextualidad en la relación teoría-práctica

Mientras, como se explica en la sección 1, los profesores identifican claramente el objetivo del estudio de caso, para los estudiantes este objetivo no resulta tan transparente:

“[...] yo, de verdad, no lo entendía. Como que no fue un proceso agradable, aparte, era un trabajo gigante, inmenso, muy largo, que en ninguna parte entendí lo que tenía que hacer, y me acuerdo que llegué a julio entregando la cuestión y nunca entendí lo que hice” (E3).

Esta falta de claridad con respecto a la finalidad del informe que se escribe, y su relación con la actividad que para los docentes motiva el estudio, dificulta la comprensión de la manera y la finalidad con que deben utilizar la teoría en sus textos. Así, una estudiante plantea:

“Entonces como que el marco teórico, ya, bien, qué lindo Piaget, no sé qué, lo ponías y después no tenías idea de cómo usar todo lo que habías escrito” (E9).

En efecto, esta falta de perspectiva acerca del uso de la teoría se expresa en el nivel textual en diferentes trabajos en que se describen los datos y, por separado, se ofrece una cita teórica que podría resultar explicativa del fenómeno, pero sin llegar a integrarla en una interpretación, como se muestra en el siguiente ejemplo:

En esta actividad existe una interacción entre los alumnos para buscar una idea en común (E-E) y la ayuda de la profesora que sería la real “experta” en el tema pues lo comprende (E-P), entre todos forman y conversan sobre el juego para complementar y comprender.

“Existe una construcción del conocimiento a través de un proceso interno, activo y personal.” (Aznar, 1992, pp. 282) (Fragmento de informe de estudiante).

Esta clase de problemas con el manejo intertextual es tematizada múltiples veces por los profesores, quienes advierten problemas tanto para citar la literatura científica como para integrar el cuerpo de evidencias recogidos (por ejemplo, entrevistas o notas de campo).

“OK, si usted va a hacer una definición, siempre tiene que poner cuál es el concepto, cuál es la definición, cuál es la edad en la que ocurre, está desfasado el niño, no está desfasado, y después la referencia, que ahí tiene que aplicar el APA [...] les cuesta hartito y no ponen las citas” (P1).

“...Y además de la utilización de los anexos, porque en la parte donde vinculan la práctica con la teoría, se les pide que hagan referencia explícita a las evidencias que le dan pistas” (P2).

De este modo, como parte del proceso de elaboración del material, se buscó ejemplos de informes reales en los que estas exigencias del manejo intertextual se cumplieran y se contrastaron con ejemplos menos logrados, explicitando la forma en la que se espera que utilicen estos recursos intertextuales, como se muestra en la figura 2. Este modelamiento se hizo tanto con el uso de la literatura, como con las evidencias empíricas.

EVITAR	
<p>El alumno A ha participado activamente en las actividades escolares relacionadas con el arte, siendo una de ellas un día dedicado a dibujar y pintar cuadros de Picasso, donde se hizo parte e incluso ayudó a muchos de sus compañeros a la hora de mejorar el dibujo, haciendo de éste un “gran trabajo”, como dijeron sus compañeros de grupo y recibiendo reiteradas felicitaciones por parte de los alumnos del curso y la profesora.</p> <p>“Los desarrollos en las áreas sensoriales y motoras de la corteza cerebral permiten una mejor coordinación entre lo que los niños quieren hacer y lo que pueden hacer.” (Papalia, 2009, p. 424)</p>	<p>En este ejemplo, la cita bibliográfica no se integra y aparece en un párrafo aparte, descontextualizada. Queda como trabajo del lector recuperar la relación entre las actividades escolares de arte y la cita de Papalia, que no es obvia ni se hace evidente mediante ningún mecanismo. No hay una apropiación de la teoría.</p>
PREFERIR	
<p>Asimismo, el capital cultural objetivado, es decir, lo “materialmente transferible a través de su soporte físico” (Bourdieu, 1980, p. 144) es un tipo de capital que podría haber afectado la historia de X. Cabe destacar que el hogar de X posee varios ejemplares de libros (más de 500) de variadas temáticas. Sumado a equipos electrónicos, como computadores con acceso a Internet y una sala con escritorio. Todos son bienes materiales que aportan también a generar un mayor capital cultural familiar y que facilitan el estudio de la entrevistada. Además, estos objetos se convierten en el soporte para interiorizar el habitus. Este capital presupone un capital económico de la familia pues induce a la adquisición de un capital cultural objetivado.</p>	<p>En este ejemplo, la cita bibliográfica se utiliza para explicar, en parte, el buen desempeño escolar de X. En el desarrollo de esa explicación se proporcionan ejemplos y se recurre a conceptos teóricos propios del mismo autor y teoría (capital cultural) para desarrollar la idea. Hay una apropiación de la teoría para entender la práctica.</p>

Figura 2. Ejemplo de modelamiento de uso de citas teóricas en el material didáctico.

2.2. Mitigaciones y refuerzos

Tanto profesores como estudiantes manifiestan una preocupación por la construcción de afirmaciones en el discurso del informe de caso. Mientras los profesores enfocan este problema desde la perspectiva de los juicios apresurados o generalizaciones, los estudiantes lo plantean desde el correlato lingüístico, en términos de “usar condicionales”.

“Creo que la mayor dificultad siempre son los prejuicios que tenemos. Entonces, nos hemos topado en algún momento, como con esta tensión de que, llegan al caso, y rápidamente tratan de interpretarlo. Nos cuesta detener esa interpretación. Entonces, creo que la mayor dificultad

son los prejuicios, y la sobre-interpretación de ciertos fenómenos. Yo creo que ahí hay un tema más a trabajar, como cómo lograr mayor objetividad” (P5).

“Yo nunca me voy a olvidar de algo que me dijeron en [curso X], que ninguna verdad la tenemos que asumir como dada, sino que *tiene que ser todo con condicionales*. Que podría ser “el papá está sin trabajo, quizás por eso esta niña se comporta así...” relativizar nuestros juicios, pero también siempre muy fundamentados por los marcos teóricos. No hacer ningún juicio como “ah, esta niña, es pésima alumna, porque tiene problemas en la casa”. Sino como, qué autor me dice... y desde ahí sustentarlo” (E4).

En el análisis de los ejemplares en búsqueda de estos fenómenos, no obstante, se advirtió que existen, en efecto, dificultades para usar mecanismos de mitigación, pues muchas veces los repertorios de mitigadores son acotados y no corresponden al registro académico; adicionalmente, estos se combinan con refuerzos o no se utilizan con eficiencia. En el siguiente fragmento se ejemplifica la dificultad con la que la estudiante mitiga una valoración sobre el nivel educacional de los padres (destacado nuestro):

El nivel educacional de los integrantes de la familia del estudiante entrevistado es *medianamente básico*, esto se refiere a que ambos padres alcanzaron la Educación Media completa (Fragmento de informe de estudiante).

Por este motivo, se dedicó una sección completa del material didáctico a modelar el uso de mitigaciones de las afirmaciones. El método escogido consistió en citar un ejemplo real, poner de manifiesto sus problemas y proponer una posible reescritura, como se muestra en la figura 3. Este modelamiento se acompañó, además, de un listado de mitigadores y refuerzos propios del registro académico.

<p>El tipo de comunicación y lenguaje, en otras palabras, los códigos, presentes en la familia del entrevistado, responden más bien a un código restringido en el que, según Bernstein (1989) “todas las palabras, y por tanto, toda la estructura organizativa, con independencia de su grado de complejidad, son totalmente predecibles por lo hablantes y los oyentes” (p.133). Lo anterior se justifica a partir de las respuestas que fueron entregadas principalmente por el niño entrevistado, quien respondía monosilábicamente: “Sí”, “No”.</p>	<p>La primera estrategia de mitigación “más bien” corresponde a una estrategia oral.</p> <p>En el segundo caso, se recurre a un refuerzo “se justifica”.</p>
<p>El tipo de comunicación y lenguaje, en otras palabras, los códigos, presentes en la familia del entrevistado, sugieren la presencia de un código restringido en el que, según Bernstein (1989) “todas las palabras, y por tanto, toda la estructura organizativa, con independencia de su grado de complejidad, son totalmente predecibles por lo hablantes y los oyentes” (p.133). Esto podría inferirse a partir de las respuestas que fueron entregadas principalmente por el niño entrevistado, quien respondía monosilábicamente: “Sí”, “No”.</p>	<p>En este caso el juicio se presenta matizado mediante los mitigadores “sugieren” y “podría inferirse”. Así, no se descartan otros factores que invaliden el juicio (por ejemplo, que el niño simplemente sea tímido).</p>

Figura 3. Modelamiento de mitigaciones en el material didáctico.

DISCUSIÓN

Una de las preguntas que motivaron las opciones teóricas y metodológicas de esta investigación-acción atendía a cómo estudiar la producción escrita universitaria desde una perspectiva pedagógicamente relevante. En estas páginas, se ha intentado mostrar que esta relevancia pedagógica requiere de un enfoque que permita comprender qué actividades se realizan por medio de la escritura de este género, máxime cuando la comunidad que lo produce está en una situación de enseñanza y aprendizaje. El estudio del género informado por los sistemas de actividad, desde ese punto de vista, permite dar cuenta de las actividades de aprendizaje que se intentan mediar con la escritura, y permite relacionar los desafíos en la escritura con esas funciones concretas.

Por otro lado, es necesario incluir en este tipo de descripciones no solo una mirada exclusivamente textualista a los ejemplares del género que se consideran exitosos en la comunidad, sino también las dificultades, las experiencias y las perspectivas de los profesores y los estudiantes en el complejo entramado de escribir y enseñar a escribir estos informes. De lo contrario, si no se comprende el origen de las dificultades, lejos de

modelar soluciones, se corre el riesgo de adoptar un enfoque de evaluación normativa (Lillis, 2017), según el cual hay una sola forma correcta de escribir un género. Para ello es indispensable escuchar a los actores involucrados e incluir sus perspectivas en la descripción y en los materiales didácticos que de ella emergen.

Los resultados acá expuestos sobre el informe de caso son un buen ejemplo de cómo la realización textual está supeditada a la acción que el texto busca llevar a cabo. Los ejemplos de usos intertextuales y de mitigadores dan cuenta de este nivel de interacción entre actividad (por ejemplo, evitar una generalización interpretativa) y discurso (utilizar mitigadores en las afirmaciones académicas y reforzar una interpretación recurriendo a la teoría).

Por último, la pregunta sobre cómo generar innovaciones pedagógicas que permitan que nuestros alumnos aprendan la escritura a través del currículum sigue abierta. A partir de este estudio se generó un material que, consistentemente con el diseño de investigación-acción, continúa en desarrollo. Actualmente, tras algunas iteraciones con el material en aula, el equipo se encuentra validando esta propuesta con expertos de la comunidad, esto es, profesores que participaron como informantes y especialistas WAC de la Universidad, antes de oficializar su uso en la carrera. Los desafíos, no obstante, continúan emergiendo: puesto que se trata de un material digital y autoadministrable, aspectos propios de los géneros hipertextuales, como la usabilidad, ofrecen caminos para nuevos “espirales” de investigación-acción².

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVILA REYES, N., P. GONZÁLEZ ÁLVAREZ & C. PEÑALOZA CASTILLO. 2013. Creación de un Programa de Escritura en una Universidad Chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57): 537-570.
- BAZERMAN, C. 2012. Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. En C. Bazerman (Ed.), *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Pp. 122-161. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D., & GARUFIS, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Edición de Federico Navarro.
- BAZERMAN, C. & P. PRIOR. 2005. Participating in Emergent Socioliterate Worlds. En R. Beach, G. Judith, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. Pp. 133-178. Cresskill: Hampton Press.
- BAZERMAN, C. & D. R. RUSSELL. 2003. *Writing Selves, Writing Societies. Research form Activity Perspectives*. Forth Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse.
- BERKENKOTTER, C. & T. HUCKIN. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/ Culture/ Power*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

² El material desarrollado en el marco de esta investigación puede consultarse en la URL: <http://informedecaso.educacion.uc.cl>

- CAMPS, A. & M. CASTELLÓ. 2013. La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria* 11(1): 17-36.
- CARLINO, P. 2005. *Escribir leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. 2013. Alfabetización académica: diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18: 355-381.
- CARRASCO, A., F. ENCINAS, M. C. CASTRO AZUARA & G. LÓPEZ BONILLA. 2013. Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(57): 349-354.
- CONCHA, S., P. MIÑO, P. ANDRADE & R. QUIROGA. 2014. Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender en el primer año de universidad: base conceptual y resultados de aprendizaje. *Miríada Hispánica* 10: 12-154.
- DEVITT, A. 2004. *Writing Genres*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- DIAS, P., A. FREEDMAN, P. MEDWAY & A. PARÉ. 1999. *Worlds Apart: Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- ENGSTRÖM, Y. 1999. Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory*. Pp. 19-38. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- FREEBODY, P. 2003. *Qualitative research in education. Interaction and practice*. London: Sage Publications.
- FREEDMAN, A. & P. MEDWAY. 1994. *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- GLÄSER, J. & G. LAUDEL. 2013. Life With and Without Coding: Two Methods for Early Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum: Qualitative Social Research* 14(2): 1-25.
- HYLAND, K. 1996. Writing without conviction: hedging in scientific research articles. *Applied Linguistics*, 17(4), 433-454. <https://doi.org/10.1093/applin/17.4.433>
- HYLAND, K. 2005. *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum.
- KINKEAD, J. 2016. *Researching writing*. Logan: Utah State University Press.
- LILLIS, T. 2017. Hacia un enriquecido (o más enriquecido) imaginario de la escritura: producción, incorporación y participación en los ámbitos académicos y profesionales. Conferencia plenaria en IV Writing Research Across Borders Conference, Bogotá, 15-18 de febrero de 2017.
- LILLIS, T. & M. SCOTT. 2007. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics* 4: 5-32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- LURIA, A. R. 1976. *Cognitive development, its cultural and social foundations*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MARINKOVICH, J., M. VELÁSQUEZ RIVERA & A. CÓRDOVA JIMÉNEZ. 2012. *Comunidades académicas y culturas escritas: construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- MERRIAM, S. B. 2009. *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- MOYANO, E. I. 2010. Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos* 43(74): 465-488. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- NATALE, L. 2012. *En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- NAVARRO, F. 2013. Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(58): 709-734.
- NAVARRO, F. 2014. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- NICKOSON, L. 2012. Revisiting Teacher Research. En *Writing studies research in practice*. Pp. 101-112. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- OYANEDEL, M. 2006. Construcción temática y marcas enunciativas en los informes de estudiantes universitarios. *Onómazein* 13(1): 9-20.
- PALMQUIST, M., J. MULLIN & G. BLALOCK. 2012. The Role of Activity Analysis in Writing Research: Case Studies of Emerging Scholarly Communities. En *Writing studies research in practice*. Pp. 231-244. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- PARODI, G. 2010. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- REIFF, M. J. & A. BAWARSHI. 2011. Tracing Discursive Resources: How Students Use Prior Genre Knowledge to Negotiate New Writing Contexts in First-Year Composition. *Written Communication* 28(3): 312-337. <https://doi.org/10.1177/0741088311410183>
- RUSSELL, D. R. 1995. Activity Theory and Its Implications for Writing Instruction. En J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*. Pp. 58-71. Hillsdale N.J.: Laurence Erlbaum Associates.
- RUSSELL, D. R. 1997a. Rethinking Genre in School and Society. An activity theory analysis. *Written Communication* 14(4): 504-554.
- RUSSELL, D. R. 1997b. Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity* 4(4): 224-237. <https://doi.org/10.1207/s15327884mca0404>
- SCRIBNER, S. & M. COLE. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SOLIDAY, M. 2011. *Everyday Genres*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- SWALES, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, J. 2004. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THAISS, C. J. & T. MYERS ZAWACKI. 2006. *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life*. Portsmouth: Boynton/Cook Heinemann.
- VGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YIN, R. K. 2002. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.