

## SENTIDOS Y CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA Y SU ENSEÑANZA: LAS VOCES DE DOCENTES DEL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

SOLEDAD CONCHA\*

Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'higgins

MARÍA JESÚS ESPINOSA\*\*

Facultad de Educación, Universidad Diego Portales

JAVIER ROJAS\*\*\*

Escuela de Educación, Universidad de O'higgins

**RESUMEN:** Se presenta una investigación sobre los sentidos y las concepciones sobre la escritura y su enseñanza para docentes de Educación Media. El trabajo propone extender las nociones de sentido objetivo y sentido subjetivo de la educación a una dimensión disciplinaria y didáctica. Del análisis intersubjetivo de ocho entrevistas semiestructuradas se identificaron tres perfiles docentes que ilustran distintas maneras en que las/los docentes negocian un sentido para la didáctica de la escritura con sus estudiantes y sus contextos. Se observa que el sinsentido de la escritura escolar para las/los estudiantes y para el sistema implica una necesidad de encontrar nuevos sentidos, lo que en muchos casos incluye ceder o acotar sentidos personales y concepciones más complejas sobre la escritura y su enseñanza. Tiene valor para la investigación en didáctica de la escritura estudiar los sentidos que tiene para estudiantes y docentes, pues esto permite explorar su relación con el fenómeno amplio de crisis de sentido que atraviesa nuestro sistema escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Sentidos, concepciones, didáctica de la escritura, docentes, educación media.

\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Soledad Concha (soledad.concha@uoh.cl).

\*\* Para correspondencia, por favor dirigirse a María Jesús Espinosa (maria.espinosaa@mail.udp.cl).

\*\*\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Javier Rojas (javier.rojas@uoh.cl).

*MEANINGS AND CONCEPTIONS ABOUT WRITING AND ITS TEACHING: THE VOICES OF TEACHERS IN THE CHILEAN SCHOOL SYSTEM*

*ABSTRACT: A research is presented on the meanings and conceptions of writing and writing education for secondary education teachers. The work proposes to extend the notions of objective meaning and subjective meaning of education to a disciplinary and didactic dimension. From the intersubjective analysis of eight semi-structured interviews, three teacher profiles were identified that illustrate different ways in which teachers negotiate meaning for the didactics of writing with their students and their contexts. It is observed that the meaninglessness of school writing for students and for the system implies a need to find new meanings, which in many cases includes giving up or narrowing personal meanings and more complex conceptions about writing and its teaching. It is valuable for research in the didactics of writing to study the meanings it has for students and teachers, since this allows us to explore its relationship with the broader crisis of meaning that our school system is currently going through.*

*KEYWORDS: Meanings, conceptions, writing education, teachers, high school education.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se contextualiza en el sistema escolar chileno, en un escenario inédito de masiva deserción y ausentismo escolar posteriores al confinamiento del COVID 19<sup>4</sup>, pero también posteriores al proceso de estallido social, y a dos décadas de manifestaciones estudiantiles y docentes representadas emblemáticamente por la llamada revolución pingüina del año 2006. Estos síntomas de descontento con la educación formal se asocian, en el presente, con amenazas al bienestar de la democracia y del medioambiente; con la crisis migratoria, la inflación, entre otros elementos desestabilizadores que permean necesariamente las relaciones humanas y las vivencias dentro y fuera de la escuela. Es posible pensar este como un momento de crisis de sentido de la educación escolar, que es reflejo de la crisis social actual. En efecto, si entran en crisis o cambian los valores de una sociedad, su educación también entra en crisis y debe ser transformada (Jaeger, 1945). Como observa Arendt (2016) en pleno proceso de crisis epocal posterior a la segunda guerra mundial, los sistemas educativos entran en crisis por la influencia que reciben de fenómenos históricos más amplios y porque se deslegitima la autoridad del conocimiento y de la tradición, que ella identifica con la tarea que tienen las generaciones adultas de mostrar un mundo valioso a los jóvenes, para que ellos, a su vez, lo comprendan y lo transformen.

Como proponen Neut, Rivera y Miño (2019), el sentido de la educación se configura en un nivel social objetivado (una normativa propuesta a nivel de políticas), tanto como en un nivel subjetivo (el sentido que cada sujeto le asigna o vivencia). Un

<sup>4</sup> Durante el mes de diciembre de 2022, el Ministerio de Educación ha difundido en su página web (<https://www.mineduc.cl/acciones-para-combatir-la-desvinculacion-escolar/>) y la opinión pública ha debatido (<https://www.ciperchile.cl/2022/12/01/crisis-en-educacion-de-esta-urgencia-nadie-puede-restarse/>) cifras que demuestran que un 24% más estudiantes desertaron de la escuela en 2021 en comparación con 2019, sumado a un 40% de ausentismo escolar.

ejemplo de lo segundo lo constituyen trabajos relativos a la experiencia de sentido de los individuos en la escuela (Arceo, Vázquez-Negrete & Díaz-David, 2019; Álvarez-Espinoza, Vera-Bachmann, Almonacid, Cordech, Hagen & Püschel, 2018). En la presente investigación se propone que es posible investigar el sentido subjetivo de la educación a nivel pedagógico y disciplinario, en tanto es en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en que se conducen y se encarnan los sentidos normativos que fijan para las asignaturas las políticas curriculares y pedagógicas (nivel social objetivado) y que estos, a su vez, se negocian en el aula con los sentidos que encuentran docentes y estudiantes en este proceso (sentidos subjetivos). Más aún, se propone que estas experiencias de negociación de sentido en cada asignatura pueden incidir en el sentido más global que tiene la educación escolar para los miembros de sus comunidades. Al respecto, un trabajo previo de las autoras (Concha & Espinosa, 2022) ofrece evidencia de que la falta de motivación que experimentan estudiantes chilenos de distintas edades por la escritura escolar tendría su origen, entre otras cosas, en un problema de falta de sentido. Las y los estudiantes describen la experiencia de escribir en la escuela como un ejercicio rutinario, impostado, estructurado, centrado en lo formal; con tareas escritas irrelevantes o poco significativas para sus vidas, que dejan fuera los temas personales y sociales; una experiencia que se enmarca en interacciones en las que no tienen libertad de elegir y participan por obligación. La clave interpretativa del señalado estudio es que el fenómeno descrito no se agota en un problema de motivación o en los efectos que esta tiene sobre el aprendizaje, sino que incide en la vivencia cotidiana de estudiantes y docentes en la escuela. La hipótesis es que la falta de sentido de la actividad escolar redundaría en falta de motivación, en rehuir las tareas de escritura, en querer abandonar el aula y, tal vez, la escuela. Es lo que sugieren Smagorinsky y sus colaboradores (Smagorinsky, Anglin & O'Donnell-Allen, 2012) cuando dicen que las prácticas de escritura escolar niegan posibilidades expresivas e identitarias a los estudiantes, lo que acentúa un sentimiento de desafección general por la escuela.

El presente trabajo tiene como objetivo explorar los sentidos que tendría la escritura y su enseñanza para docentes de Educación Media del sistema escolar chileno, considerando las concepciones docentes acerca de la escritura que sustentan dichos sentidos. Dado que se trabaja con miembros de una profesión, que sustentan su trabajo en determinados saberes y creencias que pueden operar como fuentes de sentido (Holzapfel, 2005), se ha llevado a cabo una exploración de las concepciones que tienen las y los profesores sobre la escritura y su enseñanza. Se espera ofrecer un análisis de cómo esas concepciones se articulan con otras vivencias y convicciones para configurar los sentidos y los sinsentidos que tiene para las/los docentes la enseñanza de la escritura en aula. Esta búsqueda pretende iluminar la crisis de sentido de la enseñanza de la escritura en las aulas escolares, dejando que aparezca la voz de docentes protagonistas de este fenómeno. El estudio se adentra en una visión subjetiva de los sentidos y los sinsentidos docentes, y de cómo se negocian con las/los estudiantes en la práctica docente. Desde ahí se construye una reflexión respecto de los posibles efectos de este fenómeno específico en la desafección general por la experiencia escolar que se observa en el país.

## 2. EL CONCEPTO DE SENTIDO Y EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Holzapfel (2005) conceptualiza la noción de sentido como un constructo de naturaleza existencial, en tanto se realiza en una vivencia, pero también un ejercicio reflexivo, de ponerse fuera de esta vivencia para pensarla (la raíz latina de la palabra sentido es *sentire*: percibir, darse cuenta, pensar u opinar). Así, en su dimensión existencial tiene que ver con lo que nos pasa, pero en su dimensión metafísica tiene que ver con quiénes somos y con el ser de las cosas. Según plantea el autor, el ser humano necesita encontrar sentido, lo busca constantemente en su vida, en distintas fuentes (el amor, la amistad, el saber, el poder, etc.) y organiza su vida en torno a ellas. Cuando no encuentra sentido en una actividad o en una relación, tiende a abandonarla, a rehuirla. De hecho, la pregunta por el sentido se agudiza o tiende a aparecer con más fuerza cuando hay un quiebre o una crisis que lo pone en juego. De acuerdo con el autor, el sentido no es permanente, cambia, se gana y se pierde, evoluciona. Es a la vez el significado, la justificación y la orientación de nuestras acciones. Se genera a través del vínculo o afinidad con algo o alguien, lo que a su vez suscita una experiencia de cobijo y una tendencia a atarnos a ello y a reiterar la experiencia que termina por sostenernos. El sentido se percibe y se piensa (es sentir y es comprender) y sustenta nuestra relación con el mundo, con las demás personas y con nosotros mismos. Por último, una cuestión clave para este trabajo, para Holzapfel (2005) el sentido se puede crear, pero también se puede recibir desde fuera sentidos que nos preexisten o que están en la sociedad.

La definición que ofrece Figueroa (2017) de sentido de la educación se relaciona con la dimensión existencial del sentido que identifica Holzapfel (2005), en tanto no remite únicamente a sus fines u objetivos, sino que incluye también “la estimación del valor, encierra la captación de un fundamento o base axiológica que sostiene, de un principio que anima, impulsa y justifica un proceso en sí mismo, en tanto proceso” (Figueroa, 2017, p. 9). En otras palabras, el sentido de la educación no se agota en sus objetivos, sino que involucra también lo existencial: la vivencia del proceso, el valor y el fundamento de esa vivencia. Si bien Figueroa no lo dice, resulta interesante complementar su propuesta con la dimensión reflexiva que reconoce Holzapfel para el sentido, pues es posible que las personas vivencien el sentido subjetivo de la educación de manera inconsciente, pero también la hagan objeto de reflexión, de revisión de sus fundamentos, en especial frente a una experiencia de crisis o falta de sentido.

Un debate relevante en la literatura sobre sentidos de la educación es la dicotomía entre sentidos intrínsecos y sentidos extrínsecos o instrumentales. Por ejemplo, Figueroa (2006) caracteriza la educación del presente como cooptada por fines de preparación para la actividad económica (empleabilidad, éxito económico), a expensas de sentidos intrínsecos no utilitarios, como la preparación para la vida buena y para el desarrollo de proyectos de vida ricos que permitan a las/los jóvenes encontrar su felicidad y su lugar en el mundo. En un afán de romper esta dicotomía, Carr (2003) propone que la escuela, como institución pública, se debe legítimamente a las demandas de padres, madres y tomadores de decisiones de preparar ciudadanos para la actividad productiva y la autonomía económica, aunque tiene también el deber de incluir fines intrínsecos como los intereses que pueden dar sentido a la vida de los individuos.

### 3. SENTIDOS DE LA ESCRITURA ESCOLAR

Si bien, de nuestro conocimiento, no hay estudios empíricos disponibles que exploren los sentidos que tiene la escritura y su enseñanza para estudiantes y docentes del sistema escolar, es relevante revisar aquí algunos trabajos que orientan sobre los propósitos con que se escribe en la educación formal, en la medida en que los fines (la orientación de la acción) forman parte de la noción más amplia de sentido. Así, por ejemplo, es relevante incluir aquí el trabajo de Navarro (2018), quien propone que la escritura en la educación superior tiene cinco funciones (epistémica, retórica, habilitante, crítica y expresiva) asociadas, cada una, a un propósito comunicativo específico (escribir para aprender, comunicar, acreditar saberes, criticar y expresar, respectivamente). De acuerdo con la propuesta del autor, estos fines tienen una actuación simultánea, por lo que se establecen intrincadas relaciones de interdependencia que fluctúan desde la complementariedad hasta el antagonismo. Siguiendo a Navarro, en la educación superior, generalmente, las líneas teóricas y las iniciativas de enseñanza de la escritura, al pretender focalizarse solo en una función, favorecen el desarrollo de esta, pero desatienden e incluso perjudican las restantes.

Respecto de los propósitos para escribir que tienen lugar en las aulas escolares, Concha y Espinosa (2022) resumen trabajos que observan que las funciones personales y terapéuticas de la escritura no suelen tener cabida en el sistema educativo formal, pues se privilegian prácticas académicas, públicas y estandarizadas. Como consecuencia, queda fuera el potencial que tiene la escritura para la construcción de la identidad (Gee, 2002), para reflexionar sobre quién se es, para buscar el significado de la propia existencia en relación con vivencias personales (Ivanic, 1998), para procesar y entender la experiencia y las memorias (Pennebaker, 1997; Johnson, 2018) o para revivirlas al narrarlas (Hansen *et al.*, 2019). En el caso específico de Chile, la evidencia es escasa, pero hay antecedentes de que la didáctica de la escritura estaría más bien centrada en la enseñanza de estructuras textuales, en una modalidad que dejaría fuera consideraciones sociales o culturales (Espinosa, 2018), así como los intereses de los estudiantes por la escritura personal (Gómez *et al.*, 2016). Tanto Gómez *et al.* (2016) como Espinosa (2018) coinciden en su observación de que en aulas de 6° básico nacionales la práctica pone un claro énfasis en la corrección formal (ortografía, caligrafía) y en la reproducción de contenidos, más que en la creación de significados en el marco de situaciones comunicativas auténticas, lo que corrobora el trabajo de Flores-Ferrés *et al.* (2020) con su observación de que las prácticas declaradas por docentes entre 7° básico y 4° medio no suelen contemplar situaciones comunicativas auténticas y significativas para las/los estudiantes.

Por último, extrapolando aquí la dimensión social objetivada de la noción de sentido de la educación Neut, Rivera y Miño (2019) que, según proponemos, es transmitida y negociada con los docentes y estudiantes en la experiencia escolar, incluimos acá los fines que establece la normativa curricular para la enseñanza de la escritura. El currículum nacional vigente para la enseñanza media en la asignatura de Lengua y Literatura plantea que el aprendizaje del lenguaje es un requisito indispensable para la vida, en cuanto la lengua permite que los y las estudiantes desarrollen el pensamiento, interactúen socialmente, participen activamente en todos los ámbitos de la sociedad -trabajo, estudios, vida personal- y se apropien de su patrimonio cultural (MINEDUC,

2015; 2019). En cuanto a la escritura, específicamente, se espera que el estudiantado la utilice para “explorar su creatividad; elaborar, clarificar y compartir sus ideas y conocimientos; comunicarse en la vida cotidiana; desarrollarse en los ámbitos personal y académico, y difundir sus ideas o las de un grupo en contextos públicos de comunicación” (MINEDUC, 2015; p. 32). En línea con estos propósitos, el currículo establece que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua deben enmarcarse en los enfoques comunicativo y sociocultural. El primero plantea que el aprendizaje de los recursos lingüísticos debe estar siempre al servicio de la comunicación y realizarse en situaciones comunicativas auténticas, en otras palabras, la lengua -y la escritura- se aprenden en cuanto estas nos permiten hacer cosas con palabras (Lomas y Osoro, 1993). El segundo, destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas, así como su función en la construcción de distintas identidades (MINEDUC, 2015).

En escritura, por su parte, se propone que el aprendizaje debe seguir los lineamientos del enfoque de proceso, lo que implica relevar el carácter recursivo, cognitivo y estratégico del proceso de escritura, más que centrarse únicamente en los productos terminados (Didactext, 2003). En suma, es posible afirmar que en la normativa curricular de la asignatura de Lengua y Literatura conviven sentidos extrínsecos (preparación para la participación en la sociedad, en el trabajo, etc.) e intrínsecos (desarrollo del pensamiento y de la creatividad, etc.) para la enseñanza del lenguaje en general y de la escritura en particular, y que estos no se plantean como contrapuestos, sino como complementarios. Asimismo, los fundamentos curriculares destacan el valor subjetivo —más allá de los fines objetivos— que tendría aprender habilidades de escritura:

enmarcar el aprendizaje de la escritura como el aprendizaje de un proceso permite desarrollar el pensamiento y las habilidades cognitivas de los y las estudiantes. Cuando la situación de escritura tiene interés para ellos y ellas, cuando escriben para una lectora o un lector que también está interesada o interesado en lo que leerá, cuando cuentan con las condiciones necesarias para desarrollar el proceso de escritura —tiempo suficiente para hacerse una idea de la tarea y para tomar decisiones sobre cómo desarrollarla; espacio para la discusión; materiales de consulta, etcétera—, el hecho de escribir se convierte en un proceso de reflexión que les permite transformar el conocimiento (MINEDUC, 2015, p. 39).

#### 4. CONCEPCIONES SOBRE LA ESCRITURA

La investigación sobre cognición docente ha adquirido relevancia creciente en los estudios de literacidad y de didáctica del lenguaje (Borg, 2003), dada la relación de interdependencia entre la práctica pedagógica y las concepciones. Aunque la proliferación de trabajos ha dado origen a una variedad terminológica importante, existen también consensos acerca de lo que Borg (2003) denomina “la vida mental docente” y que en este artículo denominamos “concepciones”. Por un lado, hay acuerdo en torno a la naturaleza subjetiva de las concepciones y en el papel crucial

que desempeña la experiencia en su construcción y modificación. Asimismo, existe acuerdo en que las concepciones se distribuyen en un continuo que va desde un polo implícito –asociado a las creencias– hasta un polo explícito –asociado a los conocimientos y saberes declarativos– (Gopnik & Meltzoff, 1997; Pajares, 1992; Pozo *et al.*, 2006; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Las creencias tienen una fuerte carga afectiva, son de naturaleza implícita, son resistentes al cambio (Pajares, 1992; Pozo *et al.*, 2006) y cumplen una función pragmática, es decir, orientan la acción de los sujetos (Rodrigo *et al.*, 1993). Los conocimientos, en cambio, son de naturaleza explícita, son menos resistentes al cambio y cumplen una función declarativa, es decir, permiten la comunicación y la reflexión consciente (Gopnik y Meltzoff, 1997; Pajares, 1992; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Esta distinción entre niveles de conciencia permite comprender por qué muchas veces los docentes declaran ciertas prácticas o saberes, pero realizan prácticas que difieren de lo declarado (Ávalos, 2009; Bronckart, 2007; Coburn, 2004; Korthagen, 2017). Lo anterior no quiere decir que los profesores posean concepciones diferentes para hablar y para actuar, sino que una misma concepción puede funcionar como conocimiento en unas circunstancias y como creencia en otras (Rodrigo *et al.*, 1993).

En Chile, el estudio de las concepciones docentes acerca de la escritura ha estado muy influido por la tradición epistémica de la escritura, que distingue dos grandes paradigmas de creencias: la escritura como reproducción y transmisión de conocimientos, por un lado; y la escritura como herramienta de aprendizaje y modo de transformación del conocimiento, por el otro (Villalón & Mateos, 2009; White & Bruning, 2005). Al respecto, la evidencia chilena sugiere que los docentes en formación manifiestan ambos tipos de creencias, lo cual es coherente con la noción de que es posible sostener creencias de signo opuesto, dada su naturaleza implícita (Aguilar *et al.*, 2016; Errázuriz, 2017, 2020; Errázuriz & Aguilar, 2019; Rojas *et al.*, 2020). Otra arista de los estudios de creencias docentes se relaciona con la percepción de autoeficacia para enseñar. Al respecto, Bañales *et al.* (2020) estudiaron las creencias de 254 docentes de educación básica sobre la enseñanza de la escritura y encontraron que la mayoría manifestaba creencias positivas y que estas eran un factor predictor de sus prácticas de enseñanza declaradas. Flores-Ferrés *et al.*, (2022) estudiaron a una muestra de 184 docentes de 7° básico a 4° medio y encontraron que tendían a sentirse más seguros con respecto a los saberes disciplinarios de su asignatura y menos confiados en sus habilidades pedagógicas para enseñar escritura y comunicación oral. Al igual que en el estudio de Bañales *et al.* (2020), las creencias de los docentes de enseñanza media también predicen sus prácticas declaradas (Flores-Ferrés *et al.*, 2022).

## 5. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación cualitativa con enfoque interpretativo, en línea con la conceptualización sociocultural de la literacidad que sustenta esta investigación (Dyson & Genishi, 2005) y en coherencia con el paradigma epistemológico desarrollado en investigaciones previas que abordan el tema del sentido de la escritura (Concha & Espinosa, 2022).



### 5.1. Participantes y corpus de la investigación

Las/los participantes de este estudio son ocho docentes, cinco mujeres y tres hombres, que enseñan Lengua y Literatura desde séptimo básico a cuarto medio en distintas comunas de la VI región. Estos docentes fueron escogidos considerando criterios de accesibilidad y procurando que en el conjunto total de participantes hubiera diversidad en cuanto a sus años de experiencia, género, enseñanza en Plan Común y electivos de Lenguaje, y modalidad de enseñanza de sus establecimientos. En la Tabla 1 se resumen las principales características profesionales de estos docentes:

Nombre	Modalidad (TP/HC)	Años de ejercicio	Asignaturas que enseña
Ana	HC	24	Lengua Castellana y Comunicación Consumo y Calidad de Vida
Roberto	TP	13	Lengua y Literatura Lectura y Escritura Especializada
Doris	TP	14	Lengua y Literatura
Pablo	HC	13	Lengua y Literatura
María	TP	10	Lengua y Literatura
Valeria	HC	5	Lengua y Literatura Taller de Periodismo
Pedro	HC	2	Lengua y Literatura Participación y argumentación en democracia
Paula	TP	1	Lengua y Literatura

Tabla 1. *Participantes*

Nota: TP: técnico-profesional / HC: humanista-científico

Todos los participantes recibieron y firmaron consentimientos informados aprobados por el Comité de Ética de la Facultad de Educación de la UNIVERSIDAD. Los nombres reportados en los resultados son inventados, para mantener la confidencialidad de los participantes.

Las/los docentes fueron citados a una entrevista individual de una hora aproximada, realizada a través de la plataforma zoom. En las entrevistas participaron siempre uno o dos miembros del equipo de investigación. Se utilizó una pauta de entrevista semiestructurada organizada en cinco secciones: experiencias personales con la escritura, sentidos de la escritura, práctica docente con la escritura, sentido de la escritura para los estudiantes y sentido de la enseñanza de la escritura. En cada sección las preguntas apuntaban a recoger experiencias y a pensar sobre ellas, considerando la doble dimensión vivencial y reflexiva de la noción de sentido (Holzapfel, 2005).



## 6. ANÁLISIS

Las entrevistas fueron transcritas y codificadas en un proceso intersubjetivo en el que participaron simultáneamente dos o más miembros del equipo de investigación. Siguiendo los lineamientos de Saldaña (2021), se realizaron dos ciclos de codificación. En el primer ciclo, los tres investigadores realizaron una codificación exploratoria y holística de una entrevista completa, es decir, se codificaron porciones grandes de texto para identificar temas globales relacionados con el objetivo de la investigación. Los temas iniciales fueron analizados por el equipo y se crearon, a partir de ellos, seis códigos que luego fueron aplicados sistemáticamente a las 8 entrevistas: sentido de la escritura para los docentes, sentido de la escritura para los estudiantes, sentido de la enseñanza de la escritura, concepciones sobre la escritura, concepciones sobre la enseñanza de la escritura, y concepciones sobre la enseñanza de la escritura para los estudiantes. La aplicación sistemática de estos códigos se realizó a través de una doble codificación de todas las entrevistas y ajuste en el caso de diferencias.

Posteriormente, para cada código se realizó una sub-codificación inductiva (Saldaña, 2021), con el propósito de enriquecer las entradas. Durante este proceso, las investigadoras elaboraron en conjunto memos analíticos e identificaron patrones de resultados preliminares, a través de la saturación de los sub-códigos. Luego, en un segundo ciclo de codificación, los códigos y sub-códigos del primer ciclo fueron recodificados por las dos primeras autoras en simultáneo, en un proceso de codificación focalizada (Saldaña, 2022). En este proceso se procuró evitar la superposición entre categorías, para lo cual se eliminaron los códigos menos productivos (sentidos de la enseñanza para los estudiantes y concepciones de la enseñanza para los estudiantes), es decir, aquellos que no alcanzaron un buen nivel de saturación; y se crearon categorías más cercanas a las nociones teóricas de sentido y sentido de la escritura, así como a la pregunta sobre el sentido de la escritura y su enseñanza para las/los docentes entrevistados.

A continuación, se presentan y explican las categorías de análisis definitivas:

*Sentidos normativos/objetivos sobre la escritura y su enseñanza:* agrupa menciones que permiten inferir los enfoques, objetivos o contenidos prescritos por el currículo vigente de Lengua y literatura, en el eje escritura, que las/los docentes utilizan para orientar su trabajo.

*Concepciones sobre la escritura y su enseñanza:* agrupa menciones a partir de las cuales es posible inferir cómo entienden la escritura las/los docentes, por qué consideran que debe ser enseñada y cómo debe ser enseñada en el aula.

*Sentidos subjetivos sobre la escritura:* agrupa menciones explícitas respecto de la escritura como vivencia personal, entendida como el por qué y con qué fin escriben, qué valor reconocen que tiene para ellos/ellas y para el mundo, de qué modo representa su identidad; qué significado, fundamento u orientación otorga a sus vidas.

*Crisis de sentido de la enseñanza de la escritura:* agrupa menciones explícitas respecto de las barreras que reconocen para la enseñanza de la escritura en el aula, relativas a una vivencia de sinsentido de parte de ellos y/o de las/los estudiantes; del choque de valoraciones, significados, fundamentos y orientaciones para la acción.

*Sentidos negociados para la enseñanza de la escritura:* agrupa menciones explícitas a los sentidos que efectivamente sustentan la enseñanza de la escritura que realizan las/los docentes entrevistados, a la manera de una adaptación o ajuste realista entre sus sentidos y las barreras o sinsentidos que deben sortear.

*Sentidos existenciales y metafísicos:* es una categoría sintética que resume, a partir de todo lo dicho por el/la docente, qué tipo de docente se considera (o en qué tipo de docente se ha convertido) y cómo esa identidad es una forma de construir un nuevo sentido frente a la lectura que hace de la realidad y de su lugar en ella. A partir de esta categoría se identificaron perfiles docentes, que se exponen en la sección de resultados.

## 7. RESULTADOS

El principal resultado de este estudio es la identificación de tres perfiles docentes, los que se construyeron considerando los sentidos que los participantes reconocen respecto de la escritura; sus concepciones sobre la escritura y su enseñanza, así como su visión sobre la crisis de sentido de la escritura escolar. El primer perfil, denominado “un coach motivacional en un mundo sin motivación”, agrupa cuatro docentes en cuyos discursos se asocian concepciones y sentidos profundos y complejos respecto de la escritura (ej: habilidad situada que se desarrolla a lo largo de la vida y que es relevante para la formación de los estudiantes en muchas áreas; sentidos expresivos, políticos, laborales y trascendentes) que se ven tensionados por factores asociados a las presiones del sistema escolar y a la desmotivación de los estudiantes por la escritura. Ante a estas dificultades, este grupo de docentes negocia en el aula sus sentidos personales acerca de la escritura, optando principalmente por una enseñanza que pone foco en la dimensión afectiva, pero deja de lado otras dimensiones de este aprendizaje que ellos mismos valoran. El segundo perfil, denominado “docentes en crisis que ceden sus sentidos personales”, está integrado por dos profesores que comparten concepciones principalmente normativas acerca de la escritura, así como sentidos personales relacionados a su poder expresivo y terapéutico. La crisis de sentido para enseñar escritura que representan estos docentes se relaciona principalmente con una visión negativa de las tecnologías que, de acuerdo con ellos, dañan la capacidad de aprender de los estudiantes y su motivación, a lo que se suman presiones del sistema escolar que restan tiempo y apoyos para enseñar escritura. Frente a esta crisis, estos docentes renuncian a sus sentidos personales y, en sus palabras, “hacen lo que pueden” en el aula. Finalmente, el tercer perfil, denominado “docentes de fuertes convicciones que no se dejan afectar por la crisis de sentido”, está conformado por dos docentes que comparten concepciones complejas sobre la escritura, así como una variedad de sentidos personales que se valoran como positivos y relevantes para la formación de sus estudiantes. Estos profesores, al igual que los perfiles anteriores, experimentan una crisis de sentido asociada a las múltiples dificultades que supondría la enseñanza de la escritura en la escuela; sin embargo, a diferencia de los demás docentes, en vez de acotar o renunciar a sus sentidos personales, se esfuerzan por transmitir estos sentidos a sus estudiantes, buscando puentes y puntos en común que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que transmiten sus sentidos personales en el aula.

Para ilustrar estos perfiles, en la Tabla 2 se presenta una síntesis de resultados por docente, en la que se describen los hallazgos para cada categoría analítica. Bajo cada participante se incluye una fila con citas ilustradoras de la crisis de sentido experimentada y la forma de abordarla. Posteriormente, en la discusión, se ofrece una profundización de cada uno de los perfiles, ilustrando algunas características salientes a partir de los datos de las entrevistas, así como relacionando los alcances de cada perfil a la luz de la teoría que informa el presente trabajo.

Nombre	Sentidos normativos	Concepciones sobre la escritura y su enseñanza	Sentidos subjetivos sobre la escritura	Crisis de sentido de la enseñanza de la escritura	Sentidos negociados para la enseñanza de la escritura	Sentidos existenciales y metafísicos
<b>PERFIL: coach motivacional en un mundo sin motivación</b>						
Pedro	enfoques de proceso  situación comunicativa	es una habilidad situada  se desarrolla con la práctica recursiva  escribir bien implica mantener la coherencia  se aprende al recibir retroalimentación  la enseñanza depende de la motivación del docente y de los estudiantes, y de las expectativas docentes	desahogo de penas y problemas  expresión de sentimientos  fines laborales  trascendencia (registro de la vida, memoria colectiva)  político (reconocimiento, poder, respeto)	no es prioritario en la escuela  estudiantes desmotivados  falta de tiempo  falta de agencia docente	conocer las emociones de los estudiantes  formar lazos a través de la escritura  promover la creación  desarrollar autonomía  desarrollar pensamiento crítico  la evaluación sirve para desarrollar la habilidad la escritura	un coach motivacional en un mundo sin motivación

**Citas ilustradoras**

“Yo creo que [a los estudiantes] no les gusta escribir tanto como leer [...]. Igual, ahí hay una parte que quizás necesitamos motivar, en donde los estudiantes puedan tener ese gusto por escribir”.

“Yo creo que hace falta dentro de los colegios en general, que los profesores, directivos, etc., nos preocupemos cómo están los estudiantes, sobre todo después de dos años donde estuvieron encerrados”.

“[Esta actividad de escritura] me sirvió mucho para conocerlos. Me sirvió mucho para saber con quién estaba tratando, yo no los conocía, y desde ahí uno forma ciertos lazos, vínculos... eso también es importante, formar lazos y vínculos a través de la escritura”.

Nombre	Sentidos normativos	Concepciones sobre la escritura y su enseñanza	Sentidos subjetivos sobre la escritura	Crisis de sentido de la enseñanza de la escritura	Sentidos negociados para la enseñanza de la escritura	Sentidos existenciales y metafísicos
María	escritura libre <sup>5</sup>	desarrolla el vocabulario, la creatividad, el pensamiento, la comunicación, la comprensión del ser humano  prepara para la universidad  cuando uno escribe, comprende mejor la lectura  la enseñanza depende de la motivación de los estudiantes	experimentar placer  dar puntos de vista  éxito laboral  comunicación personal	falta de tiempo  pandemia  estudiantes bloqueados, carecen de riqueza léxica, desmotivados, tienen baja percepción de autoeficacia  falta de apoyo institucional, dentro y fuera de la escuela	motivar a escribir: escritura sobre temas personales, escritura voluntaria, retroalimentación positiva  apoyar a los estudiantes durante el proceso  la evaluación sirve para desarrollar la habilidad la escritura	un coach motivacional en un mundo sin motivación

**Citas ilustradoras**

“Entonces, la idea del director, es hacer taller de escritura y que las chicas se inscriban por voluntad propia, la que quiera, entonces eso igual es bueno. [...] Es querer también, eso es lo otro, es querer, porque a veces cuando se impone... los talleres así resultan desde esa perspectiva, cuando las chiquillas quieren”.

“Yo creo que de a poquito vamos a ir introduciendo un poco este proceso [la escritura] con el retorno a la normalidad. Y yo creo que ya el próximo año nos vamos a ir de corrido con el tema de hacer más trabajo de escritura, [...]. Yo creo que es la base para mejorar la comprensión lectora en nuestros estudiantes, la escritura”.

<sup>5</sup> La escritura libre es un sub-eje curricular del eje de escritura que, en el currículum chileno, está orientado a desarrollar el gusto por la escritura, la creatividad y la fluidez al escribir, principalmente a través de actividades en las que los estudiantes puedan escoger el tema, género o destinatario de sus textos.

Nombre	Sentidos normativos	Concepciones sobre la escritura y su enseñanza	Sentidos subjetivos sobre la escritura	Crisis de sentido de la enseñanza de la escritura	Sentidos negociados para la enseñanza de la escritura	Sentidos existenciales y metafísicos
Paula	escritura libre <sup>5</sup>	cualquiera puede expresarse a través de la escritura  un buen texto es comprensible  enseñar a escribir se aprende enseñando y con los colegas  es mejor privilegiar habilidades complejas de escritura  la motivación se fortalece cuando se publican los textos	jugar  expresarse  identidad  contribuir al conocimiento  conmover al lector  aprender  vida laboral  vida práctica  registro de la vida  placentera, pero no prioritaria en la vida actual	evaluaciones del sistema escolar  desmotivación de los estudiantes  baja percepción de autoeficacia  los estudiantes le dan más importancia a la ortografía y el léxico  resistencia a la escritura de ficción	conocer a los estudiantes y formar lazos a través de la escritura  hacerlos escribir sobre temas personales  leer y retroalimentar individualizadamente	un coach motivacional en un mundo sin motivación

**Citas ilustradoras**

“Yo pienso que [la escritura de poemas desmotiva a los estudiantes] porque es muy... no sé, escolarizado o muy mediado, porque en el caso de “escribe lo más absurdo que te haya pasado” todos los hicieron, porque se relaciona más con ellos, es mucho más de su vida, de su cotidianidad, entonces a ellos les gustan esas cosas, que se vinculan más a ellos, y no tanto con el colegio, como el caso de la poesía”.

“Estábamos haciendo una historieta autobiográfica, y comenzó esa actividad con escribir algún cambio que ellos hayan experimentado en sus vidas. Entonces nuevamente algo vinculado con ellos, les gustó mucho, ellos me cuentan, y ahí escriben, eso les gusta, las cosas que se vinculan con ellos [...]. Ellos igual se entretienen, porque hacen como... no sé, una inspección de su propia vida, qué ha sido para ellos un cambio, y se ponen como a analizarse, y eso me gusta igual, que reflexionen”.

Nombre	Sentidos normativos	Concepciones sobre la escritura y su enseñanza	Sentidos subjetivos sobre la escritura	Crisis de sentido de la enseñanza de la escritura	Sentidos negociados para la enseñanza de la escritura	Sentidos existenciales y metafísicos
Ana	escritura libre <sup>5</sup>	<p>permite comunicar a otros lo que siento</p> <p>permite aprender en la educación superior</p> <p>permite descubrir la propia capacidad creativa</p> <p>permite ver que al escribir, se puede conmover al lector</p> <p>a medida que uno escribe y lee, se va encantando con la escritura</p>	<p>memoria familiar</p> <p>expresar y revivir emociones</p> <p>desahogarse</p> <p>desempeñarse en el mundo laboral</p> <p>desempeñarse en el mundo académico</p> <p>reflexionar sobre la vida</p>	<p>baja autoestima académica de los estudiantes</p> <p>reacios a crear</p> <p>desmotivados con los textos extensos</p> <p>piensan que la escritura creativa no es un aprendizaje escolar</p> <p>sienten que no tienen nada que contar</p>	<p>mostrarles que son capaces</p> <p>darles temas de interés</p> <p>proponer tareas en que no sientan que están escribiendo</p> <p>darles recompensas concretas (premios, concursos)</p> <p>darle espacio a la escritura libre y después ocuparse de la ortografía</p> <p>comenzar la enseñanza por lo afectivo</p>	<p>un coach motivacional en un mundo sin motivación</p>

#### Citas ilustradoras

“[Rescatando la voz de sus estudiantes] ‘No, no, es que es muy difícil; no, es que no podemos; no, no sabemos’; entonces hay que motivarlos bastante”.

“[El diario de escritura libre] me ha dado resultado, porque ellos [...] escriben lo que ellos sienten, lo que les gusta, sus preferencias, entonces no se dan cuenta que igual me están escribiendo. Porque me dicen ‘no, no me gusta escribir’, entonces, ellos como lo hacen de una forma entretenida, no se dan cuenta de que me lo están escribiendo igual en ese cuadernillo”.

“¿Y cómo empiezo? Empiezo primero por la parte emotiva, la parte de las emociones, para que se encanten en seguir, ¿cierto? Trabajando lo que es la producción de textos y escribir”.

Nombre	Sentidos normativos	Concepciones sobre la escritura y su enseñanza	Sentidos subjetivos sobre la escritura	Crisis de sentido de la enseñanza de la escritura	Sentidos negociados para la enseñanza de la escritura	Sentidos existenciales y metafísicos
<b>PERFIL: docente en crisis que cede los sentidos personales</b>						
Doris	géneros discursivos prescritos	<p>se puede corregir y mejorar</p> <p>es omnipresente en la vida cotidiana</p> <p>para saber escribir hay que conocer la lengua y sus recursos</p> <p>es un proceso que requiere tiempo y reflexión</p>	<p>sanar</p> <p>escribir ficción como hábito de vida</p> <p>herramienta de expresión</p>	<p>estudiantes desmotivados por la complejidad de la escritura</p> <p>escritura no tiene valor para los estudiantes</p> <p>políticas educativas no priorizan la escritura</p> <p>le achacan al profesor de lenguaje una responsabilidad de todos</p> <p>falta de tiempo y malas condiciones de la educación pública</p> <p>ortografía y habilidades psicomotoras ya no tienen la importancia que deberían</p>	<p>instrucciones detalladas</p> <p>textos breves</p> <p>que aprendan a escribir no es la meta</p> <p>la meta es que conozcan estructuras textuales</p> <p>desarrollar comprensión de lectura a través de la escritura</p>	ceder los sentidos personales: la docente que no puede con la crisis de sentido de la escritura escolar
<b>Citas ilustradoras</b>						
<p>“Uno trata de llevarlo a la práctica lo más que puede, pero tampoco es que se pueda hacer mucho”.</p>						
<p>“Entonces como que estamos cojos si no pasamos escritura, pero insisto, no es que no queramos, es que no se puede”.</p>						
<p>“Nosotros queremos, pero lamentablemente no se puede”.</p>						



Nombre	Sentidos normativos	Concepciones sobre la escritura y su enseñanza	Sentidos subjetivos sobre la escritura	Crisis de sentido de la enseñanza de la escritura	Sentidos negociados para la enseñanza de la escritura	Sentidos existenciales y metafísicos
Roberto	(No se menciona ni infiere)	<p>abre la imaginación</p> <p>permite aprender sobre la vida, aprender valores y favorece una convivencia amable</p> <p>permite desahogar penas</p> <p>promover un país más culto, interesante</p> <p>la práctica constante mejora los productos</p> <p>un buen escritor no es el famoso sino el que logra conectar con la experiencia de los lectores</p> <p>la ortografía debería ser una norma de convivencia y la RAE debería ser más firme en sus normas</p> <p>la ortografía se enseña al final, a partir del error</p>	<p>desahogo</p> <p>representar la realidad social literariamente</p> <p>hacer feliz a los familiares</p> <p>mantener contacto con la familia</p> <p>desempeñarse en el mundo laboral</p>	<p>las nuevas tecnologías han dañado la escritura</p> <p>la tecnología adormece a los estudiantes con su contenido fácil</p> <p>la violencia aparece como atractiva en los medios tecnológicos</p> <p>los estudiantes están desmotivados para escribir</p>	<p>para motivar hay que “bajar” a temas cotidianos</p> <p>hay que dar libertad de elegir y recurrir a temas de interés</p> <p>para enseñar hay que “mendigar” que se tomen el tiempo para escribir</p> <p>hay que “engañar” para que no parezca que es una tarea de escritura</p> <p>hay que mostrar que incluso el profesor puede tener dudas y errores cuando escribe</p> <p>la motivación depende del momento del día: hay más motivación en la mañana</p>	<p>ceder los sentidos personales: el docente que cede, renuncia a algunos principios para negociar con los intereses de los estudiantes y con la realidad</p>

**Citas ilustradoras**

“[Hablo con mis estudiantes]: ‘Qué te gusta a ti’, ‘A mí me gusta la música, yo quisiera ser Dj’, ‘Ya, escíbeme una historia sobre alguien que tu quisieras de tu familia, ser famoso en lo que a ti te gusta, y que de cierta manera tú te sientas influenciado por esa persona, y tú lo logres igualmente’. Es enganchar, uno necesita enganchar. Lamentablemente hoy en día hay que ser... caer un poco bajo para enganchar, pero hay que ir subiendo ese target de escritura”.

“Nunca uso la palabra ‘tarea’, no puedo usar la palabra ‘tarea’, porque son como... es como decirles ‘tienen que hacerlo’, entonces ya ahí hay un bloqueo automático. La escritura necesita libertad, y la libertad no se encuentra detrás de una tarea”.

Nombre	Sentidos normativos	Concepciones sobre la escritura y su enseñanza	Sentidos subjetivos sobre la escritura	Crisis de sentido de la enseñanza de la escritura	Sentidos negociados para la enseñanza de la escritura	Sentidos existenciales y metafísicos
<b>PERFIL: docentes de fuertes convicciones que no se dejan afectar por la crisis de sentido</b>						
Valeria	enfoques de proceso  escritura libre <sup>5</sup>  situación retórica  vocabulario  escribir para aprender	estudiantes solo se motivan si escriben ideas propias  escribir es trabajoso, requiere tiempo, disposición y dedicación  la escritura es más desafiante cognitivamente que la lectura y tiene lógicas distintas a las de la oralidad  es más importante el conocimiento discursivo que el gramatical-normativo  los aspectos normativos son complementarios y funcionales al propósito	desahogo  aprender a investigar  valor terapéutico  registrar la historia familiar  escribir para que otros me lean  escribir es complejo y da inseguridad  motor de movilidad social	la escritura escolar tiende a ser aburrida  los estudiantes sienten que en la escuela prima la copia  los estudiantes hablan mejor de lo que escriben  los estudiantes están desconectados con la escuela  los estudiantes en principio prefieren no escribir  hay menos tiempo del necesario para enseñar a escribir  la escritura tiene poco valor en la sociedad	conectar con los estudiantes  expandir su conocimiento de mundo  la escritura para desahogarse debe ser libre  dedicar suficiente tiempo al proceso de escritura  escribir con distintos propósitos  integrar los ejes  escritura con sentido  esforzarse para motivarlos a escribir	no se deja afectar por la crisis de sentido (gracias a sus conocimientos y a su historia de vida)

		la escritura es una gran herramienta que podemos dar a los estudiantes			libre elección para motivar	
		la escritura es omnipresente			diagnosticar los intereses de los estudiantes	
		con suficiente apoyo los estudiantes pueden escribir y transformar el conocimiento				
<b>Cita ilustradora</b>						
“Yo creo que sí, sí se puede [desarrollar habilidades de escritura en la asignatura], obviamente es algo que toma mucho tiempo, algo que toma mucho tiempo, mucha energía, mucha disposición, porque los procesos también de cada estudiante son... cada uno tiene su mundo. Pero yo creo que sí se va notando una mejora cuando se dedica el tiempo que se merece la escritura, se puede evidenciar esa progresión. Sí, yo creo que sí”.						

Nombre	Sentidos normativos	Concepciones sobre la escritura y su enseñanza	Sentidos subjetivos sobre la escritura	Crisis de sentido de la enseñanza de la escritura	Sentidos negociados para la enseñanza de la escritura	Sentidos existenciales y metafísicos
Pablo	objetivos transversales <sup>6</sup>  enfoques de proceso	identidad nacional y sobre la sociedad  para que cuestionen su identidad  para que aprendan sobre países y culturas latinoamericanas  para que construyan una opinión propia frente a temas de coyuntura política, nacional y regional	sociales y políticos  opinar sobre educación  crear memoria familiar  demostrar cariño  desempeñarse en el mundo laboral  escribir bien te da legitimidad social	mutila el lenguaje  para los estudiantes es difícil generar ideas  las experiencias previas de fracaso matan el talento  muchos docentes no saben escribir	proponer temas contingentes  favorecer la reflexión sobre la realidad social y política  partir por lo oral para llegar a lo escrito	crisis de sentido (gracias a que comparte con los estudiantes un sentido sociopolítico de la escritura)

<sup>6</sup> Los objetivos transversales hacen referencia a un listado de objetivos de aprendizaje que describen actitudes y disposiciones generales que deben desarrollar los estudiantes a través de todas las asignaturas, a lo largo de cada ciclo escolar.

		<p>para romper la burbuja de los estudiantes</p> <p>es un proceso complejo</p> <p>incluso un buen escritor a veces escribe mal</p> <p>los textos mejoran gracias a la retroalimentación</p> <p>conversar sobre los textos ayuda a mejorar la escritura</p> <p>es más importante la escritura expresiva</p> <p>la escritura es una transcripción de la oralidad</p> <p>se desarrolla a lo largo de la vida</p> <p>es un talento, pero aún así es enseñable</p>		<p>a veces los docentes exigen más de lo apropiado para la edad</p> <p>los apoderados censuran ciertos temas</p> <p>los estudiantes solo escriben si es con nota</p> <p>las RRSS son lo primordial que interesa a los estudiantes</p> <p>excesivo foco en lectura en el sistema</p> <p>falta de tiempo para revisar textos</p> <p>muchos problemas psicológicos a nivel social</p> <p>la escritura es una responsabilidad de todos los profesores, pero se lo achacan al profesor de lenguaje</p>		
--	--	---	--	---	--	--

**Citas ilustradoras**

“Cuesta yo creo encontrar un punto donde yo pueda desarrollar la escritura. Yo, por suerte... perdón que sea yoísta, pero... lo he encontrado, ya, lo he encontrado como un tema político, me gusta, me gusta asociar la educación a la política, me gusta mucho Francesc Ferrer, Paulo Freire. Es que creo que la educación es política, sin duda, por lo tanto yo creo que ahí hay otro factor fundamental”.

“Tengo varias experiencias, y creo que muy positivas. Una de ellas tiene que ver con apropiarse... por ejemplo, había un trabajo de investigación en un ramo lectivo que se llamaba “literatura e identidad”, entonces tenían que apoderarse [...] de un país, conocer un poco de su cultura, y ellos hacían una especie de informe... yo me acuerdo que en ese tiempo yo le daba harto énfasis a las normas APA, entonces era... imagínate lo latero que debió haber sido el trabajo, pero no sé cómo los chiquillos lograban unir toda esta investigación entre cultura del país, desarrollo económico, geografía, símbolos patrios, etc. música, cultura, todo lo que tuviera el país, hacían un informe, y ellos lo presentaban, presentaban un trabajo escrito y un trabajo oral, y el escrito estaba relacionado con desarrollar ideas. Yo me acuerdo que hacía unas preguntas sobre esos países, [...] y me parecían interesante sus posturas, y ellos defendían por qué les parecía de esa manera esa identidad. A través de la escritura también había una pregunta directa hacia el estudiante. [...] Siempre me parecía interesante ese trabajo y lo realicé durante mucho tiempo”.

Tabla 2. *Síntesis de resultados agrupados por perfil docente*

## 8. DISCUSIÓN

### 8.1. *Docentes que se posicionan como un coach motivacional en un mundo sin sentido*

Los cuatro participantes clasificados en este perfil, Pedro, María, Paula y Ana, comparten el haber negociado unos sentidos acotados y principalmente afectivos para la enseñanza de la escritura en sus aulas, a pesar de que sus concepciones sobre cómo enseñar y los sentidos personales que encuentran en la escritura son mucho más ricos y más variados de lo que enseñan a sus estudiantes. Se observa en los datos que este ajuste realista, simplificador y emotivo tiene estrecha relación con la lectura que hacen del sinsentido de la escritura escolar para las/los estudiantes y para la escuela, de modo que esta negociación parece corresponder a un gesto de encontrar un nuevo sentido para la enseñanza de la escritura frente al escenario de crisis. Esto último recuerda la reflexión de Holzapfel (2005) respecto de que los seres humanos buscamos sentido continuamente y no podemos permanecer indiferentes a la falta de él. Los resultados recuerdan también al autor en la medida en que los nuevos sentidos negociados aparecen como coherentes con quienes son estas personas y con su manera de entender el mundo (en este caso, sus estudiantes y la escuela) y su lugar en él.

El caso de Pedro es ilustrativo de este perfil. Este docente relató una serie de vivencias personales significativas con la escritura como vehículo de desahogo de penas y problemas, expresión de sentimientos y como registro de la vida familiar y comunitaria: “Yo lo veo como un desahogo, como algo que quizás nos muestra una especie de libertad y que quizás nos podría ayudar a vivir para siempre”. Estos sentidos personales y el alto valor que les asigna en sus vivencias y para su identidad se combinan para él con otros fines y valores prácticos y sociales como el aporte

que hace su dominio de la escritura a su desempeño laboral y la posibilidad que le otorga de ocupar un lugar respetable en la sociedad: “considero que poder redactar, poder escribir bien lo que sea, nos va a ayudar a desenvolvernos mejor en la vida”. Respecto de sus concepciones sobre cómo se debe enseñar la escritura, el docente refiere una visión compleja que incluye los enfoques curriculares, en especial los que más eco hacen en sus concepciones: escribir para adecuarse a distintas situaciones comunicativas de la vida, producir textos bien escritos gracias a un proceso recursivo en el que otros pueden retroalimentar el texto, además de la motivación a la escritura. Sin embargo, en el diálogo con Pedro va quedando claro que sus sentidos personales sobre la escritura y sus concepciones sobre cómo enseñarla no transfieren a su aula, pues en ella encuentra estudiantes que no tienen motivación por escribir (solo lo hacen por obligación), con una escuela que no valora ni permite asignar tiempo a la escritura y con un rol docente con falta de agencia (las decisiones las toman otros): “cuesta, cuesta hartito, cuando muchas de las horas que estás en el colegio para ir preparando material las tienes que ocupar en otra cosa, no sé, cubrir a un colega que está con licencia, entonces cuesta igual [...]. Y aparte muchas veces quizás a la gente le asusta el cambio, por ejemplo, un profesor que no pasa materia todo el día, o un profesor que tiene nuevas ideas puede ser considerado, no sé, alguien que está apuntando fuera del tiesto”. Frente a este choque de sentidos, el docente opta por escuchar a sus estudiantes, en lugar de forzarlos; buscar las causas de su desmotivación y empaparse de sus problemas e intereses en un tipo de escritura personal y creativa que le permite crear lazos con ellos en el aula y generar un clima de bienestar. Cuando puede, aprovecha las pruebas de desarrollo para fomentar una escritura más académica y el pensamiento crítico que la acompaña, pues son oportunidades obligatorias en que puede ejercitar la escritura sin chocar con la resistencia de los estudiantes: “en la mayoría de las evaluaciones trato de aplicar preguntas donde se fomente el pensamiento crítico, en donde los estudiantes den su opinión, en donde me manifiesten que igual aprendieron, que me digan ‘profe aprendí porque lo puedo escribir de esta forma’”. Así la función que prevalece en la didáctica de la escritura que ejerce es la expresiva, con algunas experiencias de función crítica y habilitante (Navarro, 2018).

Este hallazgo es relevante para explorar las maneras en que los sentidos normativos (curriculares) son negociados en las aulas, con la mediación de los sentidos que encuentran en ellos docentes y estudiantes. Al respecto, es útil la distinción entre sentidos intrínsecos y extrínsecos del campo de sentidos de la educación (Figuroa, 2006), pues el currículum vigente incorpora objetivos intrínsecos para la enseñanza de la escritura, como la exploración de la creatividad y el desarrollo personal, tanto como fines extrínsecos como la comunicación en la vida cotidiana y el desarrollo académico (MINEDUC, 2015). Ambos tipos de fines son visibles en los discursos de las/los docentes de este perfil, pero es evidente que son los intrínsecos los que más peso toman en la experiencia didáctica. Sin embargo, del relato de las/los entrevistados queda la impresión de que el objetivo de desarrollo personal es más bien interpretado desde una lógica de autoconocimiento y de oportunidad para que las/los docentes conozcan a sus estudiantes y logren, de esa manera, formar lazos con ellos. Los datos apuntan a que la afectividad y lo personal son sentidos que valoran por igual docentes y estudiantes y es por ello el punto de conexión que encuentran estas/os docentes con estudiantes desafectados con la actividad escolar. Las actividades didácticas más

significativas que relatan las/los entrevistados de este grupo apuntan a que un sentido negociado en las aulas es el de escribir para procesar y entender la experiencia y las memorias (Pennebaker, 1997; Johnson, 2018) o para revivirlas al narrarlas (Hansen *et al.*, 2019). Abundan también las menciones a tareas de escritura voluntarias y basadas en los temas de interés de las/los estudiantes.

Lo anterior es muy llamativo si se considera trabajos previos nacionales e internacionales que demuestran que las funciones personales y terapéuticas de la escritura no tienen en general cabida en el sistema educativo formal, pues se privilegian prácticas académicas, públicas y estandarizadas, como resumen Concha y Espinosa (2022). Por su parte, los trabajos de Gómez *et al.* (2016), Espinosa (2018), Flores-Ferrés *et al.* (2020) y Concha y Espinosa (2022) realizados en Chile hace pocos años dejan la impresión de que en aulas chilenas lo que prevalece al enseñar a escribir es lo formal y lo mecánico, por sobre la consideración de situaciones reales y significativas para las/los estudiantes. De estos estudios recientes se puede inferir sentidos normativos para la enseñanza de la escritura; una concepción y una vivencia de la escritura como una tarea formal, obligatoria, despegada de la vida de las personas y que se realiza para cumplir con exigencias que son sentidas como impostadas o falsas por las/los estudiantes (Concha y Espinosa, 2022). Así, la pregunta que surge es si las/los docentes del presente estudio han operado un cambio radical respecto de los sentidos tradicionales de la enseñanza de la escritura y si esto tiene que ver con la situación de crisis educativa post COVID 19 y/o con el arrastre de sin sentido de la escuela en el país. ¿Es posible que la crisis de salud mental, de bienestar socioemocional de las comunidades y de alta deserción escolar haya provocado un nuevo sentido de conexión humana entre estudiantes y docentes?, ¿es posible que este giro de sentido esté transformando la didáctica de la escritura?

Los resultados de este estudio son limitados para responder a esas preguntas, pero sí aportan evidencia respecto de una manera que tienen estos docentes de comprender a sus estudiantes y a sí mismos; su rol docente y su interacción pedagógica. Siguiendo la expresión de uno de los entrevistados hemos denominado este grupo como el del “coach motivacional”, porque se acumulan en ellos expresiones relativas a un rol de infundir autoconfianza, energía, optimismo a las/los estudiantes, de darles apoyo para que crean en ellos y sientan que es posible escribir en la escuela. En sus discursos destila un sentido humano para educar, una identidad docente comprometida con ayudar a sus estudiantes a superar sus miedos, sus inseguridades; con apoyarles de forma personalizada, retroalimentar a cada uno de forma positiva. En una dimensión metafísica del sentido (quién soy, qué es el mundo) (Holzapfel, 2005) lo que aparece es un perfil de docentes que buscan llegar a sus estudiantes por medio de los afectos. Un buen ejemplo de esto es una estrategia de “engaño” que utilizan para hacer pasar actividades de escritura escolar como si no lo fueran, pues aparentemente sus estudiantes no comprendan la relevancia que tiene la escritura en sus vidas: “[En el diario de escritura libre] escriben lo que ellos sienten, lo que les gusta, sus preferencias, entonces no se dan cuenta que igual me están escribiendo. [...] como lo hacen de una forma entretenida, no se dan cuenta de que me lo están escribiendo” (Ana). Respecto del sentido de la educación y de la docencia que este grupo parece sostener, queda la impresión de que encarnan la idea de Arendt (2016) de que los adultos pueden mostrar un mundo valioso a las nuevas generaciones, pero que para



lograrlo es necesario primero atender a sus afectos y sus problemas, para de ahí tal vez llevarlos al conocimiento.

## *8.2. Docentes en crisis que ceden sus sentidos personales*

El segundo perfil está integrado por dos docentes que, frente a la crisis de sentido de la escritura escolar, reaccionan cediendo en sus sentidos personales respecto de la escritura y su enseñanza, así como respecto de sus concepciones. Uno de ellos cede parcialmente y de alguna manera se adapta a la nueva realidad con un sentido que tiene resonancia personal para él, no obstante es consciente y resiente lo que deja fuera. La otra docente parece haber renunciado del todo a la posibilidad de encontrar algún sentido para escribir en la escuela. Es notable que el docente que no cede del todo negocia un sentido muy similar al del perfil anterior (el coach motivacional), centrando su didáctica en la libertad de elegir, en los temas personales y en la escritura creativa. Su postura también consiste en buscar el interés de los estudiantes y el vínculo con ellos; sin embargo, en su caso este enfoque didáctico no aparece como un nuevo sentido que abraza, sino más bien un ejercicio de renuncia. Como en el perfil anterior, este docente también utiliza la estrategia del “engaño” para lograr que sus estudiantes realicen las tareas, pero en su caso no parece una treta para lograr mostrar un mundo valioso a sus estudiantes, sino más bien un acto resignado de un profesor que baja al nivel de unos estudiantes que reconoce como perdidos en un mundo de contenidos fáciles y de un lenguaje dañado por la comunicación en redes sociales.

Es interesante que, respecto de sus concepciones sobre la enseñanza de la escritura, ambos docentes comparten una visión normativa, con una alta valoración de la ortografía y las estructuras textuales, así como una visión crítica del presente, porque se ha perdido el valor de la escritura, en general, y de la ortografía en particular: “Primero el lenguaje ha sido... incluso la gran Real Academia Española últimamente no nos está ayudando mucho en ciertos casos, creo que se está tornando muy blandengue” (Roberto). Estas concepciones normativas conviven en ambos con sentidos personales sobre la escritura mucho más amplios y complejos, relativos a la expresión personal y la escritura creativa. En especial uno de ellos relata cómo la escritura es una experiencia afectiva que comparte con sus familiares, y ambos docentes son escritores de ficción aficionados. Esta visión la complementan con una convicción respecto de la omnipresencia de la escritura en la vida social; de hecho, uno de ellos detalla cómo la enseñanza de la escritura es una misión clave, pues redundante en la formación de una sociedad más culta y de ciudadanos íntegros. Sin embargo, muy poco de estos sentidos transfiere a sus aulas que caracterizan en un estado de crisis influido por la tecnología y la cultura de la violencia, que ha creado estudiantes adormecidos, desmotivados por las tareas escolares y que no ven valor a la escritura: “Hay una guerra que llevan a cabo los profesores, de verdad, una guerra, que es con la que se lucha todos los días, que es el nuevo contenido que se está absorbiendo por parte de estas redes sociales, [...] y yo les digo, detrás de todo esto hay un mensaje soez, hay un mensaje que no es, que está mal” (Roberto). Además de esto, la docente que renuncia del todo al sentido de la escritura escolar se ve aquejada por políticas educativas que no priorizan la escritura, pues ponen el foco en pruebas estandarizadas; docentes con falta de tiempo y la injusticia de que se le “achaque” toda la responsabilidad de la formación en escritura

al docente de lenguaje: “a quién les endosan la responsabilidad, netamente a lenguaje, por qué, no sé, [...] pero no, esta es responsabilidad de todos” (Doris). Frente a esta crisis su enfoque didáctico recuerda a la escritura tradicional que se ha documentado en las investigaciones recientes sobre enseñanza de la escritura en Chile (Gómez *et al.*, 2016; Espinosa, 2018; Flores-Ferrés *et al.*, 2020), en tanto su foco central es la enseñanza de estructuras textuales y la producción de textos breves que se producen en base a instrucciones muy detalladas de su parte: “todo lo que nosotros podemos hacer en cuanto a escritura siempre tiene que tener una pauta muy estructurada, en donde se le coloca la cantidad de líneas que tiene que escribir, [...] y es como un poco el aprender haciendo, [...] es el máximo hito en cuanto a la escritura que estamos haciendo, es que escriban poesía, y muy breve” (Doris). Esta docente admite que ha dejado de lado el objetivo de enseñar a escribir, pero considera que estos ejercicios pueden tener alguna incidencia positiva en la comprensión lectora de sus estudiantes.

Así, si la noción de sentido tiene que ver con la vivencia y con la reflexión respecto de nuestro apego e identificación con una actividad o con las interacciones humanas, así como con una visión de quiénes somos, de qué son las cosas y de nuestro lugar en el mundo (Holzapfel, 2005), este segundo perfil caracteriza a docentes que parecen atravesar una crisis de sentido. El mundo actual, el sistema escolar y la interacción en el aula aparecen para ellos como contradictorios con lo que creen, lo que buscan, lo que valoran, por lo que tienden a rehuir y renunciar (la docente) o a adecuarse de manera resignada (el docente). Es importante decir que esta crisis de sentido y la reacción pedagógica que desata no parecen contemplar una consideración sobre el sentido que tendría la educación para los estudiantes, ni respecto de sentidos intrínsecos ni de sentidos extrínsecos (Figuroa, 2016), a pesar de que ambos docentes reconocen el valor que tiene en sus propias vidas la escritura como desarrollo personal y como herramienta clave de interacción en el mundo social.

### *8.3. Docentes de fuertes convicciones que no se dejan afectar por la crisis de sentido*

Un docente y una docente se agrupan en este perfil que representa a aquellos que reconocen la crisis de sentido de la enseñanza de la escritura, pero no por ello ceden en sus sentidos personales sobre la escritura y su relevancia, o traicionan sus concepciones sobre la enseñanza de la escritura. Se trata de dos personas muy diferentes, pero que comparten el tener fuertes convicciones y sólidos conocimientos disciplinares y didácticos que les permiten negociar en el aula unos sentidos que impulsan el aprendizaje y desafían a sus estudiantes a ir más allá de sus intereses inmediatos. Llama mucho la atención que en el discurso de ambos docentes se haga mención reiteradamente a los sentidos intrínsecos y extrínsecos de la educación escolar (Figuroa, 2016), como la movilidad social, la expansión del conocimiento de mundo, o la ciudadanía crítica. Queda la impresión de que estos fines que exceden la asignatura dan sentido a su labor docente y orientan su identidad docente y la relación que establecen con sus estudiantes. En términos de funciones de la escritura, es notable que estos dos entrevistados son los únicos que encuentran sentido en la

función epistémica de la escritura (Navarro, 2018), lo que se relaciona con las altas expectativas que tienen de sus estudiantes y de sí mismos como docentes.

Valeria es una docente con sólidos conocimientos de didáctica de la escritura, que se destaca por su comprensión de las distintas perspectivas normativas del currículum vigente (enfoques de proceso, escritura libre, situación retórica, vocabulario, escribir para aprender) y por la manera en que sus concepciones sobre la escritura coinciden con ellas. Se muestra convencida del enfoque comunicativo funcional y entiende la complejidad del proceso de escritura y de su didáctica. Cuando entrega detalles de cómo enseña es evidente que sus concepciones informadas y complejas operan como fuentes de sentido en la interacción que establece con los estudiantes y los procedimientos que utiliza para que aprendan con la escritura y escriban con sentido: “[la forma en que evalúo] depende del propósito de la escritura. Porque si es, por ejemplo, una escritura más libre, no me enfoco tanto en la ortografía. Pero si tiene un propósito más formal, y más estructurado, sí. Depende finalmente del propósito” (Valeria).

Más importante, tal vez, en la descripción que hace de los sentidos personales que encuentra en la escritura llama la atención no solo la variedad de sentidos (desahogo, aprender a investigar, valor terapéutico, registrar la historia familiar, etc..) sino la relevancia que le asigna a su dominio de la escritura en su historia personal de movilidad social. Este sentido parece ser el fundamento y la orientación de su trabajo docente, que caracteriza con frecuentes menciones a su esfuerzo personal como docente y a las expectativas que tiene de que sus estudiantes pueden lograr lo que ella ha logrado para su vida “me acuerdo muy claro que el primer día de U nos preguntaron por qué queríamos ser profes, y yo... mi premisa fue porque la educación para mí es un motor de movilización social. Entonces, conectando un poco esas dos cosas, [...] la escritura termina siendo entonces un medio y un canal de comunicación sumamente relevante, sobre todo a medida que vamos creciendo y las esferas se vuelven como más profesionalizadas, etc.” (Valeria). Si bien es capaz de reconocer la crisis de sentido de la escritura en detalle (el poco valor que tiene en la sociedad, la falta de tiempo para enseñarla, la desmotivación de los estudiantes, etc.), nunca cesa en su entusiasmo, ni deja que esa realidad contamine el sentido potente con el que conduce su trabajo y contagia a sus estudiantes del deseo de aprender a escribir.

En la entrevista de Pablo lo que prima es su conocimiento e interés sobre la historia, la política y la sociedad latinoamericana. Los sentidos personales que encuentra para escribir tienen que ver principalmente con dar su opinión respecto de esos temas en algunos medios, además de reconocer el lugar que eso le permite ocupar en la sociedad. Esta experiencia personal y estos saberes aparecen como la fuente de sentido (Holzapfel, 2005) que impregna sus concepciones sobre la enseñanza de la escritura y su labor docente. Esta última, está centrada en la presentación, diálogo y escritura sobre temas controversiales que impulsan a los estudiantes a cuestionar su identidad latinoamericana y aprender del mundo que los rodea: “[Al solicitar ese informe escrito, lo que buscaba principalmente era la reflexión, que ellos buscaran el concepto de identidad, pero no en el diccionario, sino que de una manera más bien, vivencial, se dieran cuenta de qué significaba ser tal o cual persona. [...]. Entonces, lo que yo buscaba era eso, que el estudiante se apropiara de esa identidad latinoamericana” (Pablo). Este docente busca que sus estudiantes “salgan de la burbuja”, que formen

una opinión propia frente a la contingencia nacional y regional y es algo que logra con una didáctica informada por los enfoques de proceso y la escritura epistémica. Así, sostenido por un sentido de formación ciudadana y por sus saberes didácticos (para aprender sobre un tema escribiendo es necesario dialogar antes de escribir y proponer temas polémicos y motivadores), negocia con sus estudiantes una experiencia en que impregna en ellos sus propios sentidos. Como en el caso de Valeria, este docente tiene una visión crítica e informada sobre la crisis de sentido de la enseñanza de la escritura (la tecnología ha lesionado la escritura, los estudiantes tienen dificultades para generar ideas y arrastran experiencias de fracaso que matan su talento; los docentes muchas veces no saben escribir; no hay tiempo para revisar los textos, etc.), así como la crisis más amplia de la escuela (muchos problemas psicológicos a nivel social, la cultura de la nota, los estudiantes están atrapados por las redes sociales, etc.). Esta lucidez, sin embargo, no afecta sus sentidos personales, que se mantienen fuertes y transfieren a su experiencia de aula y a su relación con las/los estudiantes.

## 9. CONCLUSIONES

La principal contribución de este trabajo es ofrecer un modelo de perfiles docentes en torno a la pregunta por el sentido de la enseñanza de la escritura en la asignatura de lenguaje. Los resultados revelan que las/los participantes comparten tres fuentes de sentido – la normativa curricular para el eje escritura, sus concepciones docentes sobre la enseñanza de la escritura y sus sentidos personales sobre la escritura–, así como una fuente de sinsentido: la crisis de la enseñanza de la escritura escolar. Aunque la normativa curricular no tiene mucha presencia en sus discursos, se infiere que los enfoques comunicativo y de proceso tienen, en general, eco en las concepciones docentes. Los participantes comparten concepciones sobre la enseñanza de la escritura que consideran la complejidad del proceso de escribir y la necesidad de una enseñanza recursiva, así como la centralidad de la motivación. Sin embargo, los y las docentes difieren en relación a la noción de la escritura como habilidad culturalmente situada o habilidad general, y en la importancia que asignan a la norma y la corrección lingüística. Los sentidos personales son especialmente amplios, incluyendo fines extrínsecos laborales y sociales, tanto como vivencias personales afectivas con la escritura expresiva y creativa.

Como propone Holzapfel (2005), las/los docentes entrevistados no se quedan en la crisis de sentido, pues las personas necesitan encontrar un sentido a sus vivencias. En este caso, docentes que se desempeñan todos los días de su vida en una actividad, no pueden realizarla si no tiene sentido para ellos. Los hallazgos de este estudio demuestran que tienden a buscar un nuevo sentido que los saque de la vivencia de desesperanza. Justamente cómo negocian en el aula la superación de esa crisis es lo que configura los tres perfiles: redoblando el valor de sus sentidos personales y concepciones para superar y no ver la crisis, reduciendo sus sentidos personales en pos de una escritura afectiva que construya lazos en el aula, o cediendo los sentidos personales en una práctica docente resignada. Un hallazgo interesante es que el perfil de docentes que redoblan el valor de sus sentidos en el aula y declaran prácticas coherentes con estos sentidos, se caracterizan por demostrar un alto grado de agencia,

al menos en el nivel del discurso. Este perfil, de hecho, se opone al perfil de docentes que ceden sus sentidos y que en sus entrevistas manifiestan una fuerte sensación de falta de agencia para realizar prácticas más cercanas a los sentidos que asignan a la escritura fuera del ámbito escolar. Llama la atención, además, que esta sensación de agencia del perfil que hemos denominado “Quienes no se dejan afectar por la crisis de sentido” se condice con concepciones acerca de la escritura y su enseñanza coherentes con visiones actualizadas y complejas de la didáctica específica: la escritura como un proceso cognitivo y recursivo, que tiene un potencial epistémico, en el que influyen factores afectivos, que requiere de enseñanza explícita y modelamiento, y; principalmente, como una actividad situada y no como una habilidad genérica. En el caso de los docentes que ceden sus sentidos personales, en cambio, aunque también se recogen concepciones asociadas a la escritura como proceso, priman concepciones sobre la escritura como una actividad más estructurada y normativa, y no se menciona la idea de la escritura como una habilidad culturalmente situada. Este resultado resuena con investigación previa que ha reparado en que las concepciones suelen ser más complejas que la práctica docente y no siempre coherentes con esta (Borg, 2003; Pozo *et al.*, 2006). En este caso, el grado de reflexión de los docentes y sus conocimientos explícitos sobre la escritura se aprecian como factores que pueden influir en una mayor sensación de agencia al momento de negociar sus sentidos acerca de la enseñanza de la escritura en el aula.

La investigación en didáctica de la escritura se ha nutrido, especialmente, de investigaciones que se centran en los productos y habilidades de los estudiantes, o en las creencias y prácticas docentes. La lógica de esos estudios no suele contemplar la vivencia de sentido que tienen estudiantes y docentes, una cuestión que, a nuestro modo de ver, oscurece la relación entre la didáctica de la escritura y el problema del bienestar de las comunidades escolares, así como su posible contribución a una experiencia escolar que aparece en muchos casos como desafectada, rutinaria y decepcionada, tanto para estudiantes como para docentes.

En tiempos de crisis social y educativa, no solo vale la pena hacer la pregunta por el sentido social objetivado de la educación y el sentido subjetivo de la educación (Neut *et al.*, 2019), sino también sobre los sentidos objetivos y subjetivos de cada asignatura. Smagorinsky *et al.* (2012) observan que las experiencias decepcionantes repetidas en la escritura escolar pueden abonar a una sensación general de desafección con la escuela. En la presente investigación se ofrece evidencia de que esa observación también puede ser cierta en el caso de las/los docentes, como es el caso del perfil que hemos denominado “Los que ceden sus sentidos”. Diversas preguntas se abren a nuevas investigaciones en esta línea: ¿Qué características tienen las/los docentes que ceden sus sentidos frente a la crisis?, ¿en qué medida sus afectos, su identidad y sus historias de vida determinan los sentidos que encuentran (o no encuentran) las/los docentes en la escritura escolar?, ¿cómo negocian esas fuentes de sentido con las características de sus estudiantes y de sus contextos?, ¿se puede decir que la implementación curricular está mediada por la capacidad de las/los docentes de negociar un sentido posible (realista) entre sus estudiantes y contextos, y sus propios sentidos y concepciones? Aunque se trata de una muestra acotada y no representativa, este trabajo tiene el valor de facilitar la entrada a una dimensión poco explorada en el área de la escritura escolar: los sentidos que subyacen y median la práctica docente.

Sin duda, se requieren más trabajos que contribuyan a complejizar y enriquecer estos perfiles, y a recoger nueva información acerca de las posibles fuentes de sentido a las que recurren los docentes para negociar la enseñanza de la escritura en la escuela. Creemos que esta línea de investigación puede ser especialmente provechosa para informar la toma de decisiones de formación docente -tanto inicial como continua-, y para nutrir a la didáctica específica de la escritura, desde una comprensión de la escritura y de su enseñanza como un fenómeno complejo que es parte esencial del problema de crisis de sentido de la educación escolar actual.

## 10. REFERENCIAS

- AGUILAR, P., ALBARRÁN, P., ERRÁZURIZ, M., Y LAGOS, C. 2016. Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3): 7-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>
- ÁLVAREZ-ESPINOZA, A., VERA-BACHMAN, D., GONZÁLEZ, P., GARCÍA, M., HERNÁNDEZ, F., Y CÁRDENAS, F. 2018. Transición y sentido identitario de la formación académica en estudiantes de secundaria de origen rural. Una aproximación desde el sur de Chile. *Páginas de Educación*, 11(2): 61-84.
- ARCEO, F., VÁZQUEZ-NEGRETE, V., Y DÍAZ-DAVID, A. 2019. Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1): 237-252.
- ARENDRT, H. 2016. La crisis en la educación. En H. Arendt (Autora), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*: 221-250. Península.
- ÁVALOS, B. 2009. La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, 13(1): 44-59.
- BAÑALES, G., AHUMADA, S., GRAHAM, S., PUENTE, A., GUAJARDO, M., Y MUÑOZ, I. 2020. Teaching writing in grades 4-6 in urban schools in Chile: a national survey. *Reading and writing*, 33(10): 2661-2696. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10055-z>
- BORG, S. 2003. Teacher cognition in language teaching. *Language Teaching*, 36(2): 81-109.
- BRONCKART, J. P. 2007. El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, 19(02): 123-134.
- CARR, D. 2003. *Making sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. Routledge.
- COBURN, C. 2004. Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3): 211-244.
- CONCHA, S. Y ESPINOSA, M. J. 2022. "Es como tu vida, pero en escritura": experiencias de escritura libre en comunidad. *Pensamiento educativo*, 59(2): 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.3>
- DIDACTEXT. 2003. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15: 77-104.
- DYSON, A. Y GENISHI, C. 2005. *On the Case. Approaches to Language and Literacy Research*. Teachers College Press.

- ERRÁZURIZ, M. C. 2017. Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71): 34-50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.tica>
- ERRÁZURIZ, M. C. 2020. Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13: 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.tiee>
- ERRÁZURIZ, M. C. Y AGUILAR, P. 2019. Reconstrucción discursiva de teorías implícitas sobre la escritura de estudiantes universitarios de educación primaria. *Lenguas Modernas*, (53):9-30.
- ESPINOSA, M. J. 2018. *Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así los docentes*. Tesis de Doctorado, Universidad Diego Portales, Universidad Alberto Hurtado.
- FIGUEROA, M. 2006. Kant y el sentido ético de la educación Una lectura en la época de la globalización. *Persona y Sociedad*, 20(3).
- FIGUEROA, M. 2017. *Ensayos en torno al sentido de la educación*. RIL editores.
- FLORES-FERRÉS, M., VAN WEIJEN, D. Y RIJLAARSDAM, G. 2022. Understanding writing curriculum innovation in Grades 7-12 in Chile: Linking teachers' beliefs and practices. *Journal of Writing Research*, 13(3): 367-414. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.13.03.02>
- GEE, J. P. (2002). Literacies, identities, and discourses. *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power*, 159-175.
- GÓMEZ VERA, G., SOTOMAYOR, C., JÉLDREZ, E., BEDWELL, P. Y DOMÍNGUEZ, A. M. 2016. *La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes* (Proyecto FONIDE 911437). Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación. <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/357>
- GOPNIK, A. Y MELTZOFF, A. N. 1997. *Words, thoughts and theories*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- HANSEN, H. P., LAURSEN, S. S., ZWISLER, A. D., Y RASMUSSEN, A. J. 2019. I'm sure that there is something healing in the writing process. In *Creative Writing Workshops for People with a Cancer Disease. Sygdom og Samfund*, 16(31): 167-185.
- HOLZAPFEL, C. 2005. *A la búsqueda del sentido*. Random House Mondadori.
- IVANIC, R. 1998. *Writing and identity (Vol. 10)*. Amsterdam: John Benjamins.
- JAEGER, W. 1945. *Paideia: los ideales de la cultura*. Fondo de cultura económica.
- JOHNSON, L. P. 2018. Alternative Writing Worlds: The Possibilities of Personal Writing for Adolescent Writers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(3): 311-318.
- KORTHAGEN, F. A. 2017. A foundation for effective teacher education: Teacher education pedagogy based on situated learning. En D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*: 528-544. Newbury Park, CA: SAGE Publisher.
- LOMAS, C. Y OSORO, A. 1993. Enseñar lengua. En C. Lomas & A. Osoro (Comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- MINEDUC. 2015. *Bases Curriculares de Lengua y Literatura: 7° básico a 2° medio*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. 2019. *Bases Curriculares de Lengua y Literatura: 3° a 4° medio*. Santiago: Ministerio de Educación.



- NAVARRO, F. 2018. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en la educación superior. En M. A. Alves & V. Iensen Bortoluzzi (Eds.) *Formação de professores: Ensino, linguagens e tecnologias*: 13-49. Porto Alegre, RS: Editora Fi.
- NEUT, S., RIVERA, P. Y MIÑO, R. 2019. El sentido de la escuela en Chile: la creación de paradigmas antagónicos a partir del discurso de la política pública, el discurso académico y la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(1): 151-168.
- PAJARES, F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3): 307-332.
- PENNEBAKER, J. W. 1997. Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological science*, 8(3): 162-166
- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. DEL P., MATEOS, M., MARTÍN, E. Y DE LA CRUZ, M. 2006. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- RODRIGO, M. J., A. RODRÍGUEZ Y J. MARRERO. 1993. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. MADRID: VISOR.
- ROJAS, S., FLORES, C. Y JOGLAR, C. 2020. Pre-service science teachers' beliefs regarding disciplinary academic writing: comparison between fourth-year and second-year students. *ICERI 2020 Conference, Sevilla*, 7456-7460.
- SALDAÑA, J. 2021. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Londres: Sage.
- SMAGORINSKY, P., ANGLIN, J., Y O'DONNELL-ALLEN, C. 2012. Identity, meaning, and engagement with school: A Native American student's composition of a life map in a senior English class. *Journal of American Indian Education*, 51(1): 22-44.
- VILLALÓN, R. Y MATEOS, M. 2009. Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2): 219-232. <http://doi.org/10.1174/021037009788001761>
- WHITE, M. J. Y BRUNING, R. H. 2005. Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30: 166-189. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002>