

Estrategias didácticas de escritura para desarrollar la voz autoral y la agencia discursiva de estudiantes universitarios *

Pedagogical Writing Strategies to Enhance Authorial Voice and Discursive Agency in University Students

Estratégias didáticas de redação para desenvolver a voz autoral e a autonomia discursiva de estudantes universitários

Karina Decyre Rengifo-Mattos ^a

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

karinarengifo@iteso.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1856-5512>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp45.eded>

Recibido: 31 agosto 2025

Aceptado: 28 abril 2026

Publicado: 26 agosto 2026

Alejandra Sánchez-Aguilar

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9927-8065>

Eurídice Minerva Ochoa-Villanueva

TESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4240-4412>

Valeria Gabriela Parra Gregory

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8836-7732>

Resumen:

Se presenta una experiencia de enseñanza de la escritura académica en un curso-taller universitario que tiene entre sus objetivos contribuir al desarrollo de la voz autoral y de la agencia discursiva. Desde un enfoque sociocultural y crítico, y siguiendo la metodología de sistematización de experiencias, se describen y analizan estrategias didácticas progresivas como elementos clave para construir una voz propia y tomar decisiones de escritura. Asimismo, se recuperan los sentidos pedagógicos de las estrategias, se reconocen las tensiones que las atraviesan y se reportan los aprendizajes y limitaciones de esta sistematización. El análisis sugiere que la voz se construye progresivamente en la acción discursiva y que la agencia se expande desde las decisiones sobre el contenido del texto hasta las estructurales. Asimismo, se observó que no constituyen habilidades aisladas, sino que se construyen de manera relacional y gradual. El trabajo busca contribuir a la noción de que es posible enseñar la escritura como un proceso de empoderamiento discursivo, para llevar a los aprendices de la mera reproducción mecánica de convenciones hacia la articulación de una postura propia que los habilita para participar en comunidades discursivas diversas.

Palabras clave: voz autoral, agencia discursiva, intertextualidad, posicionamiento, escritura académica.

Abstract:

This article presents a university-level experience of teaching academic writing through a workshop-based course designed to foster the development of authorial voice and discursive agency, among other objectives. Drawing on a sociocultural and critical perspective, and using the methodology of experience systematization, the study describes and analyzes progressive pedagogical strategies as key elements in the construction of individual voice and in supporting writing-related decision-making. It also examines the pedagogical aims underlying these strategies, acknowledges the tensions that shape them, and discusses the insights and limitations of the systematization process. The analysis suggests that voice develops gradually through discursive action and that agency expands from decisions regarding content to broader structural choices. Rather than isolated skills, both emerge relationally and evolve progressively over time. The study aims to contribute to understanding how writing can be taught as a process of discursive empowerment that supports learners in moving beyond the mechanical reproduction of writing conventions toward the construction of their own authorial stance and participation in diverse discourse communities.

Keywords: Authorial voice, Discursive agency, Intertextuality, Stance, Academic writing.

Notas de autor

^a Autora de correspondencia. Correo electrónico: karinarengifo@iteso.mx

Resumo:

Apresenta-se uma experiência de ensino da redação acadêmica em um curso-oficina universitário que tem entre seus objetivos contribuir para o desenvolvimento da voz autoral e da agência discursiva. A partir de uma abordagem sociocultural e crítica, e seguindo a metodologia de sistematização de experiências, descrevem-se e analisam-se estratégias didáticas progressivas como elementos-chave para a construção de uma voz própria e para a tomada de decisões na redação. Além disso, recuperam-se os significados pedagógicos dessas estratégias, reconhecem-se as tensões que as atravessam e relatam-se os aprendizados e as limitações dessa sistematização. A análise sugere que a voz se constrói progressivamente na ação discursiva e que a agência se expande desde as decisões sobre o conteúdo do texto até as decisões estruturais. Além disso, observou-se que não se trata de habilidades isoladas, mas que elas são construídas de maneira relacional e gradual. O trabalho busca contribuir para a noção de que é possível ensinar a escrita como um processo de empoderamento discursivo, a fim de conduzir os aprendizes da mera reprodução mecânica de convenções para a articulação de uma postura própria que os capacite a participar de diversas comunidades discursivas.

Palavras-chave: voz autoral, agência discursiva, intertextualidade, posicionamento, redação acadêmica.

Introducción

En el campo de la enseñanza de la escritura académica en educación superior, la práctica docente suele enfrentarse a una serie de tensiones: por un lado, la necesidad de enseñar estructuras, normas y formas discursivas propias de la academia y, por otro lado, el desafío de que el estudiante logre construir una agencia discursiva y una voz propia capaz de dialogar críticamente con los saberes de su disciplina.

En este marco, es necesario que las propuestas didácticas orientadas al desarrollo de la voz autoral se recuperen y analicen críticamente, ya que, aun cuando se diseñan estrategias con una clara intencionalidad formativa, surgen preguntas sobre su funcionamiento en el aula: ¿de qué manera contribuyen efectivamente?, ¿qué tensiones emergen en su implementación?, ¿qué aprendizajes se pueden recuperar de su análisis para fortalecer futuras experiencias de enseñanza?

Desde la perspectiva de la sistematización de experiencias propuesta por Jara Holliday (2018), estas preguntas invitan a ir más allá de la descripción de lo realizado para producir una lectura crítica de la práctica que permita comprenderla, explicarla y transformarla. En este sentido, sistematizar una experiencia pedagógica implica reconstruir un entramado de tensiones y de aprendizajes que configuran el sentido de la acción educativa.

Considerando lo anterior, se expone la experiencia de un curso de escritura universitaria de reciente rediseño que se imparte en una universidad privada del occidente de México, cuyo propósito se centra en el desarrollo de habilidades de escritura académica, integrando sus prácticas y convenciones, y en fortalecer el pensamiento crítico y la construcción de una voz autoral capaz de aportar ideas con claridad, pertinencia y fundamento en distintos contextos.

El presente trabajo tiene como objetivo sistematizar la experiencia pedagógica sobre la enseñanza de la escritura académica de este curso para reconstruir y analizar críticamente las estrategias didácticas orientadas al desarrollo de la voz autoral y la agencia discursiva en estudiantes, con el fin de reconocer los sentidos pedagógicos que les subyacen y contar con elementos que permitan producir conocimiento y así orientar la transformación de la práctica docente. Para ello, se abordarán los referentes teóricos y la metodología que enmarcan el análisis indicado, la descripción de las estrategias, así como los aprendizajes que de ahí se desprenden.

Referentes teóricos y conceptuales

Voz autoral

La voz autoral en la escritura académica es un constructo complejo que se sitúa de manera individual, social, cultural e histórica, y que se manifiesta principalmente en tres dimensiones: el posicionamiento crítico, la

intertextualidad y la identidad discursiva (Castelló *et al.*, 2011), este último elemento está estrechamente ligado a la agencia discursiva (Zavala, 2011). Se trata de una competencia que le permite al autor manifestar sus posturas sin limitarse a transmitir información, sino argumentando, seleccionando y organizando contenidos. Asimismo, le permite expresar su presencia enunciativa a través de la elección de estructuras lingüísticas, de la inclusión de referencias culturales y de las características que imprime a sus textos, tales como el estilo o el tono (Ivanič, 1998; Hyland, 2002).

Por los atributos propios de la escritura académica, en la universidad, la voz autoral se construye en estrecha relación con la *intertextualidad*, entendida como un proceso discursivo que le permite al autor posicionarse críticamente frente al saber establecido y negociar su lugar entre los discursos dominantes (Ivanič, 1998), mediante el uso estratégico del metadiscurso (Sancho y Hyland, 2012). La intertextualidad deviene, entonces, en una dimensión clave de la voz autoral para la apropiación, la transformación y la integración de discursos ajenos en la construcción de las posturas del autor (Castelló *et al.*, 2011).

Desde una perspectiva sociocultural, esta interrelación entre las voces de otros y la voz propia se convierte en un acto de identidad que implica, en sí mismo, agencia, toda vez que el autor decide cómo presentarse, qué voces integrar y cómo posicionarse frente a ellas (Ivanič, 1998), con lo que desarrolla una capacidad para intervenir críticamente en el saber establecido.

Dado lo anterior, la *voz autoral* y la *agencia discursiva* son conceptos profundamente vinculados en el estudio de la escritura académica, ya que ambos se refieren a la capacidad del sujeto que escribe para construir sentido desde su perspectiva situada en una dinámica en la que pone en diálogo su experiencia con las normas institucionales y las expectativas sociales, para participar activamente en comunidades académicas (Zavala, 2011) a través de posicionarse, de integrar otras voces y de tomar decisiones lingüísticas.

De acuerdo con Castelló *et al.* (2011), las tres dimensiones de la voz autoral —posicionamiento, identidad discursiva e intertextualidad— son, a su vez, expresiones concretas de la agencia discursiva, ya que implican decisiones conscientes sobre cómo construir el texto, cómo relacionarse con otras voces y cómo afirmar la propia. En el contexto universitario, esta agencia se vincula con el ingreso a una nueva comunidad discursiva, donde los estudiantes deben aprender a construir conocimiento y no solo reproducirlo, proceso que, si se orienta desde una pedagogía crítica, contribuye a la formación de una ciudadanía capaz de comprender su entorno, de cuestionarlo y de transformarlo; es decir, agentes sociales con capacidad para participar en la configuración de un tejido social más justo.

Por lo tanto, la enseñanza de la escritura académica en la universidad no solo implica la apropiación de las convenciones académicas, sino también la construcción de una agencia discursiva que permita a las y los estudiantes articular saberes y posicionarse con fundamento ante su entorno para contribuir activamente a la vida democrática.

Agencia discursiva

En las ciencias sociales, la agencia se entiende como “la capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad (Ahearn, 2001; Ashcroft *et al.*, 2000)” (Zavala, 2011, p. 52). A partir de las propuestas de Giddens y Bourdieu, Zavala (2011) plantea que la agencia no se reduce a la acción autónoma de un individuo libre, sino que surge en tensión con las estructuras sociales que configuran el entorno, tales como el género, la clase o las prácticas discursivas dominantes. Por su parte, Ávila Reyes *et al.* (2020) entienden a la agencia como “la posibilidad de actuar, de responder a las restricciones de la estructura, o de crear críticamente respuestas a las situaciones problemáticas” (p. 15).

Con respecto a la escritura académica, desde una perspectiva crítica que establece la literacidad como un medio para alcanzar la justicia social (Torres Perdigón, 2022; Navarro, 2024), la agencia se concibe como la capacidad de los estudiantes para apropiarse críticamente de las prácticas discursivas universitarias,

enfrentando, mediando o resignificando las normas que definen el discurso académico (Zavala, 2011; Ávila Reyes *et al.*, 2020). Desde la perspectiva de Ávila Reyes *et al.* (2020), la escritura universitaria, al estar anclada a lo que Bourdieu denomina *lengua legítima*, impone convenciones retóricas e ideológicas que los estudiantes pueden reproducir y también transformar desde su experiencia e identidad. En este sentido, la agencia en la escritura implica reconocer que los sujetos no son meros receptores pasivos, sino actores que negocian su pertenencia a la comunidad académica mediante decisiones discursivas situadas.

Desde este enfoque, la agencia en la escritura académica comprende cinco dimensiones: 1) una resistencia al discurso dominante, que cuestiona las convenciones de la escritura académica y busca prácticas discursivas alternativas (Zavala, 2011; Hernández, 2017; Ávila Reyes *et al.*, 2020); 2) la autogestión del ejercicio escritural, que consiste en poner en práctica estrategias para planificar, regular y revisar la escritura, muchas veces basadas en literacidades vernáculas o digitales que median el acceso a la literacidad académica (Ávila Reyes *et al.*, 2020), así como aquellas aprendidas en otros grados escolares; 3) un *engagement* o compromiso, que se refiere al involucramiento personal con la tarea, el tema o los actores del proceso de escritura, lo que favorece la motivación y la apropiación crítica de la práctica académica (Eodice *et al.*, 2016, citados en Ávila Reyes *et al.*, 2020); 4) una negociación retórica, como capacidad para hibridar las formas vernáculas y académicas, lo cual genera un “tercer espacio” que permita conciliar identidades y objetivos propios con las demandas institucionales (Zavala, 2011); y 5) una apropiación creativa, que implica una modificación deliberada de las convenciones académicas para integrarlas a un estilo personal y culturalmente situado, y así convierte la escritura en un medio para construir y proyectar identidades (Zavala, 2011).

Esta caracterización tiene como base la capacidad del estudiante escritor para tomar decisiones conscientes sobre diversos aspectos de su texto, a pesar de que deba ceñirse a las convenciones que la escritura académica implica: la selección del tema, la elección de fuentes y referentes teóricos, el enfoque o argumento a defender, la organización de las ideas, el estilo y tono del escrito, etc. Todas estas decisiones configuran la originalidad y perspectiva del estudiante escritor, y se producen en tensión con la escritura normada.

En este sentido, planear estrategias de escritura que desarrollen la agencia implica la participación del estudiante en la planificación y la elaboración de sus textos académicos para que construya conocimiento de forma autónoma y crítica. En otras palabras, cuando el estudiante ejerce agencia, aprende a posicionarse frente a la tarea de escritura y no solo a reproducir información mecánicamente. Así, negocia su voz con las convenciones de la escritura universitaria y con su disciplina (Ávila Reyes *et al.*, 2020), pues la autonomía no significa ignorar las normas del discurso académico, sino apropiárselas críticamente.

Y es que, cuando un estudiante siente propio su texto porque ha tomado decisiones y plasmado en él su visión, aumenta su compromiso con la escritura (*engagement*), mejora su autoestima académica y es menos propenso a incurrir en plagio o a abandonar la tarea, ya que entiende el valor de expresar sus ideas genuinas. Los estudiantes ejercen agencia cuando logran hacer de la escritura universitaria un espacio de sentido propio.

Intertextualidad

En la universidad, se espera que los estudiantes fortalezcan una voz propia que no surge en el vacío, sino en diálogo constante con las voces de otros autores y textos, para interactuar críticamente con los saberes existentes en un necesario ejercicio de intertextualidad en el que el estudiante debe incorporar a su pensamiento ideas ajenas de forma consciente, valorativa y estratégica.

Lo anterior no debe entenderse como una simple práctica de citación, sino como una estrategia reflexiva que implica relacionar, contrastar, matizar, contextualizar, poner en tensión y resignificar, en una negociación constante con el discurso de otros para desarrollar la propia voz autoral. Desde la perspectiva de la lingüística textual y la teoría del discurso, se reconoce que todo texto académico es inherentemente intertextual (Fairclough, 1992; Bazerman, 2004; Bazerman *et al.*, 2005; Ivanič, 1998), es decir que se construye a partir de la apropiación, transformación y recontextualización de voces ajenas.

En esta línea, Prior (2004) sostiene que la voz del autor se configura como una reinvocación estratégica de otras voces, más que como una entidad pura y original:

Los escritores no inventan los textos de la nada. [...] siempre deben apoyarse en otros textos, más obviamente a través de la cita y la referencia, pero también como modelos (directos e indirectos) y como interlocutores dialógicos. El papel de estos otros textos debe considerarse como parte central del proceso. (Prior, 2004, p. 168)

Así, el desarrollo de una voz propia no se opone a la inclusión de fuentes, sino que emerge en el modo en que el autor se posiciona frente a ellas, parafrasea, cita, interpreta, contrapone, jerarquiza.

Por su lado, el lenguaje no es nunca completamente neutro ni original, sino que siempre está atravesado por discursos e intenciones ajenas. Es decir, al escribir, los autores no solo reproducen enunciados previos, sino que los reapropian y resignifican en función de sus propios intereses (Bajrín, 1999). En este sentido, la intertextualidad crítica no es un aspecto técnico de la escritura (como el uso correcto de comillas o referencias), sino un acto de posicionamiento intelectual y ético.

Esta práctica supone un papel del estudiante como agente con capacidad de decidir qué decir, cómo decirlo y con quién dialogar. Así, “el análisis intertextual examina la relación de un enunciado con ese mar de palabras, cómo utiliza esas palabras y cómo se posiciona respecto a esas otras palabras” (Bazerman, 2004, p. 83).

El proceso de dialogar críticamente con otras voces requiere agencia discursiva, entendida como la capacidad de tomar decisiones sobre el contenido, el enfoque, las fuentes, la organización y el tono del texto (Tardy, 2012; Castelló, Iñesta y Monereo, 2011). Así, desarrollar una voz autoral implica, entonces, asumir un papel activo en el discurso académico y, desde la agencia discursiva, decidir con quién dialogar, en qué términos y con qué propósito.

Finalmente, autores como Hyland (2002, 2010) han destacado que, en el ámbito académico, la voz autoral se manifiesta no solo en el contenido, sino en las elecciones retóricas: cómo se introducen las fuentes, qué tipo de evidencias se seleccionan, qué marcadores se utilizan para establecer autoridad o distancia. El estudiante aprende a construir su voz autoral no aislándose de las otras voces, sino estableciendo con ellas un diálogo crítico, situado y estratégico.

Posicionamiento

Durante la vida universitaria, los estudiantes se enfrentan a la necesidad de conocer y de evaluar distintas teorías, marcos e ideas frente a los cuales se espera que asuman su propia postura. Esta exigencia responde a la importancia de desarrollar habilidades argumentativas y de “construir opiniones académicas sustentadas” (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013, p. 489). Tal como señala Navarro (2021), la escritura cumple una función crítica en este proceso, ya que no solo habilita a los estudiantes y futuros profesionales para posicionarse frente a los saberes de su disciplina y a las condiciones de su contexto, sino que también les permite demostrar análisis de lectura y participar en discusiones informadas propias de su campo académico.

El posicionamiento discursivo es un componente esencial de la escritura académica y una condición para el desarrollo de la voz autoral (Castelló *et al.*, 2011). Posicionarse constituye una acción social que se articula lingüísticamente y en la que el sujeto discursivo evalúa ideas, se adhiere o confronta posturas y, de este modo, construye significado en interacción con valores socioculturales (Du Bois, 2007). Desde esta perspectiva, escribir es un diálogo en el que el autor toma partido frente a saberes y discursos. Esta idea se refuerza al concebir la escritura académica como un proceso intersubjetivo en el que escritor y el lector negocian sentidos a partir de mundos de conocimiento que pueden coincidir o entrar en tensión (Bolívar *et al.*, 2010, citados en Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013).

En consecuencia, la voz autoral no puede concebirse sin posicionamiento: se configura en la medida en que el autor evalúa, confronta o adopta ideas de manera intencional. Ahora bien, la gestión de estos recursos es compleja, ya que cualquier decisión resulta significativa para los lectores, quienes interpretan dichas señales

como indicios de la identidad académica y de la alineación del autor con determinados discursos sociales y culturales (Gee, 2005, citado en Castelló *et al.*, 2014; Ivanič, 1998, 2005, citados en Castelló *et al.*, 2014).

Desde esta perspectiva, en contextos académicos posicionarse implica ocupar un lugar en un campo de discusión, desde el cual se defienden valores que hacen parte de la identidad del autor (Charaudeau, 1998, citado en Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013). Este posicionamiento, además, conlleva una dimensión evaluativa amplia que incluye emociones, actitudes, juicios y posturas frente a las proposiciones que se discuten (Asma y Hesham, 2022).

De ahí que, como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, sea prioritario acompañar al estudiantado en la transición de la opinión espontánea hacia la formulación de posturas informadas, sustentadas en argumentos y en diálogo con otros discursos. Este tránsito permite que las y los estudiantes no solo cumplan con las exigencias académicas, sino que construyan voces autorales críticas y agencia discursiva para participar activamente en los debates sociales más amplios.

Metodología para la sistematización de la experiencia

El presente estudio es una sistematización de una experiencia pedagógica, entendida como un proceso de reconstrucción, de interpretación crítica y de producción de conocimiento a partir de prácticas educativas concretas; esto es, un ejercicio reflexivo que busca comprender la lógica interna de la experiencia, de los sentidos que la orientan y de los aprendizajes que de ella se derivan (Jara Holliday, 2018).

La sistematización se inscribe en una concepción crítica de la educación que concibe a la enseñanza como *praxis*, es decir, como una articulación entre acción y reflexión orientada a la construcción de sujetos capaces de interpretar y de transformar su realidad (Freire, 1979). Esta perspectiva es congruente con los enfoques socioculturales de la escritura académica, que destacan su carácter situado, identitario y dialógico (Ivanič, 1998; Castelló *et al.*, 2011; Zavala, 2011).

Desde este enfoque, se analizan las estrategias didácticas de un curso universitario de escritura y los procesos formativos que estas habilitan en las condiciones contextuales particulares de la experiencia. Se reconoce que, como toda sistematización de la experiencia, este trabajo implica posibles sesgos en la interpretación, toda vez que las estrategias que se analizan fueron diseñadas e implementadas por las autoras del presente artículo.

Objeto de la sistematización

El objeto de la sistematización está constituido por aquellas estrategias didácticas secuenciadas implementadas en un curso universitario de escritura académica, que se orientan al desarrollo de la voz autorial y de la agencia discursiva de estudiantes de pregrado. Estas estrategias fueron desarrolladas como parte del rediseño y de la actualización del curso de escritura, impartido bajo la modalidad de taller.

El propósito es reconstruir y analizar críticamente las estrategias didácticas orientadas al desarrollo de la voz autorial y de la agencia discursiva en estudiantes del curso mencionado, con el objetivo de recuperar los sentidos pedagógicos que les subyacen y así contar con elementos para identificar aprendizajes pedagógicos que permitan ajustar y proyectar la experiencia en futuras implementaciones del curso.

La reconstrucción de estos sentidos pedagógicos llevará a reconocer la lógica formativa que orienta e integra las decisiones didácticas en la experiencia educativa en términos de sus intencionalidades, de los procesos de aprendizaje que promueve y de las concepciones sobre *enseñar, aprender y participar* en la escritura académica.

El proceso se articula a partir de un eje de sistematización, entendido como la pregunta que orienta la interpretación de la experiencia (Jara Holliday, 2018): ¿qué estrategias didácticas se ponen en juego en el curso de escritura académica para trabajar la voz autorial y la agencia discursiva, y qué sentidos pedagógicos subyacen a dichas estrategias?

Este eje permite analizar la experiencia más allá de la enumeración de actividades, atendiendo a la lógica formativa que las articula y a los procesos de aprendizaje que promueven.

Contexto de la experiencia

La experiencia sistematizada corresponde a la asignatura de escritura impartida en una universidad privada del occidente de México. Se trata de un taller troncal y obligatorio para la mayoría de los programas de pregrado, generalmente cursado por estudiantes de primer año que se forman en distintas disciplinas y con trayectorias educativas heterogéneas.

La asignatura se organiza como un taller de escritura académica en el que se conciben la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas discursivas centrales para la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. A partir del reciente rediseño, el curso incorporó de manera explícita estrategias orientadas a trabajar la intertextualidad, el posicionamiento y la toma de decisiones discursivas, con el fin de favorecer la construcción de una voz autoral propia y el ejercicio de la agencia discursiva. Dada esta coyuntura, se vuelve necesaria esta sistematización crítica.

Unidades de análisis y fuentes de información

La unidad de análisis está constituida por las estrategias didácticas en acción dentro del curso, entendidas como secuencias ordenadas y sistematizadas de actividades y de recursos que se utilizan en la práctica educativa para facilitar el aprendizaje (Boix, 1995), mediante el uso de herramientas y de métodos que buscan generar entendimiento y claridad para su desarrollo y aprovechamiento por parte del estudiantado (Herrera y Villafuerte, 2023). Para esta sistematización, seleccionamos aquellas orientadas al fortalecimiento de la voz autoral y a la agencia discursiva, que comprenden instrucciones, recursos y la interacción docente-estudiante en la que se brinda una *retroalimentación*, concebida como una acción tutorial dialógica que permite fomentar la reflexión y autodirección del estudiante (Flores *et al.*, 2022).

Para la reconstrucción y el análisis de la experiencia, se consideraron las siguientes fuentes de información:

- El diseño didáctico del curso y sus materiales de trabajo.
- Algunas producciones escritas del estudiantado (borradores, esquemas, versiones finales).
- Registros de las actividades desarrolladas a lo largo del curso.
- Interacciones docente-estudiante, particularmente en procesos de retroalimentación.
- Los instrumentos utilizados para la planificación, documentación, argumentación y revisión de textos.

Estas fuentes permiten acceder tanto a la dimensión objetiva de la práctica —actividades y productos— como a su dimensión subjetiva y relacional —interpretaciones, tensiones y aprendizajes que deja la sistematización— (Jara Holliday, 2018).

Procedimiento de sistematización

El proceso metodológico se desarrolló en cinco momentos articulados, adaptados de la propuesta de Jara Holliday (2018):

1. Reconstrucción de la experiencia. Se organizó de manera cronológica y analítica la secuencia del curso, identificando etapas, actividades y progresión didáctica.

2. Identificación de estrategias significativas. Se seleccionaron aquellas estrategias didácticas que, por sus contenidos, resultaron relevantes para el desarrollo de la voz autoral y la agencia discursiva.
3. Análisis de la lógica formativa. Se examinó cómo las estrategias articulan procesos de intertextualidad, de posicionamiento y de toma de decisiones discursivas, atendiendo a su ubicación en la secuencia didáctica.
4. Identificación de tensiones. Se analizaron las dificultades, las contradicciones y las resistencias emergentes en la práctica, entendidas como parte constitutiva del aprendizaje de la escritura académica.
5. Interpretación crítica y elaboración de aprendizajes. Se interpretó la experiencia con el fin de comprender el sentido pedagógico de las estrategias y de extraer aprendizajes para orientar su ajuste y su proyección futura, aprovechando el carácter transformador de la sistematización (Jara Holliday, 2018).

Descripción de la experiencia educativa

Para este trabajo, en cada estrategia se describe de manera general la consigna que recibió el estudiante, los recursos que se le proporcionaron y, si es el caso, las interacciones docente-estudiante que se llevaron a cabo. Vale señalar que estas propuestas didácticas están distribuidas a lo largo de todo el curso, desde el enfoque de la enseñanza de la escritura como proceso, por lo que en algunos casos se realiza la reescritura de los productos luego de alguna retroalimentación.

A continuación, se explican las diez estrategias didácticas del taller de escritura universitaria que han resultado más significativas para que el estudiantado consolide una voz autoral y una agencia discursiva sólidas a través de integrar la intertextualidad en sus producciones y de tomar una postura y sustentarla.

Identificación de otras voces en un texto académico

Como parte de las actividades iniciales del taller de escritura, una de las estrategias puesta en marcha consistió en solicitar al estudiante la localización de citas, de paráfrasis y de referencias en los textos, y reconocer cómo esas ideas no pertenecen al autor principal, sino que remiten a una comunidad discursiva más amplia. En primer lugar, el estudiantado revisó ejemplos de convenciones académicas en un texto modelo, luego las definió con apoyo de una inteligencia artificial y finalmente las identificó en un texto académico de su elección. Las y los estudiantes organizan la información en el siguiente formato diseñado por la docente como recurso didáctico para esta actividad (Formato 1).

Esta actividad implica un ejercicio de identificación intertextual, pues permite reconocer cómo se presentan otras voces, sus estructuras y las fórmulas lingüísticas en los textos académicos. Además, pretende que las y los estudiantes tomen conciencia de la construcción de la voz de un autor, a partir de diferenciar voces en un texto, paso inicial para luego comprender su función.

FORMATO 1.

Identificación de otras voces en un texto académico

Convención académica	Definición	Ejemplo del texto modelo	Nuevo ejemplo identificado en el segundo artículo
<i>Intertextualidad</i> <i>Cita indirecta o paráfrasis</i>	<i>Consiste en expresar con palabras propias la idea de otro autor, sin reproducirla de manera literal, pero manteniendo fielmente su significado.</i>	<i>En 1977, Kenney y sus colaboradores observaron que los neutrófilos de los fumadores tenían menos capacidad de fagocitosis y menor viabilidad</i>	<i>Errázuriz (2017) declara que dentro de las teorías implícitas sobre escritura académica, las teorías transmisionales o superficiales son cualidades de escritores sin experiencia quienes solo transcriben el conocimiento.</i>
Referencias: <i>Coronado López, S. P. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. Educare et Comunicare: Revista de investigación de La Facultad de Humanidades, 9(2), 5-16.</i> <i>Lordelo, M. J. (2005). El tabaco y su influencia en el periodonto. Avances en Periodoncia e Implantología Oral, 17(1), 17-24.</i>			

Fuente: ejemplo elaborado por un estudiante del curso de escritura a partir de Coronado López (2021) y Lordelo (2005).

Esta estrategia busca que el estudiante reconozca que los textos académicos se construyen en diálogo con discursos previos y que identificar citas, paráfrasis y referencias constituye una condición inicial para la apropiación crítica de otras voces (Bazerman, 2004).

El sentido pedagógico radica en que, desde la perspectiva de la escritura académica como práctica situada, se considera que el desarrollo de la autorregulación en la escritura se produce en la medida en que los estudiantes toman conciencia sobre los procesos implicados en esta (Castelló *et al.*, 2011). Así, la conciencia del escritor podría iniciar su construcción con tareas básicas, tales como diferenciar la voz propia de la ajena, lo que exige primero aprender a reconocer explícitamente las voces presentes en un texto.

A pesar de lo anterior, en la ejecución de esta actividad, se produjo una tensión entre el reconocimiento técnico de citas y la comprensión de su sentido discursivo. Es decir, se evidenció el riesgo de que el estudiantado percibiera la tarea como un ejercicio mecánico y no como una práctica interpretativa. En este contexto, el papel del docente fue sumamente importante para orientar la resolución de la asignación, puesto que la retroalimentación condujo a que la identificación de voces ajenas contribuyera efectivamente a la construcción de una voz propia en estas primeras etapas.

Función de las citas en textos académicos

La propuesta didáctica progresa al solicitar al estudiante que lea y que analice un artículo académico, con el fin de identificar su problemática, su tesis y sus argumentos principales, así como examinar la función que cumplen las voces ajenas incorporadas en el texto. El estudiantado debe reconocer usos específicos de estas voces —como aportar datos, respaldar afirmaciones, contrastar posturas o ilustrar conceptos— y redactar posteriormente un análisis escrito en el que dé cuenta de dichas funciones.

El propósito de esta lectura funcional es promover una comprensión del entramado argumentativo del texto académico y sentar las bases para un uso estratégico de las voces ajenas en la producción textual propia.

Se busca que el estudiante deje de concebir la intertextualidad como una exigencia formal y que la entienda como un recurso retórico al servicio de los objetivos del autor.

El sentido pedagógico de la actividad radica en favorecer el desarrollo de una mirada analítica sobre el uso de las voces ajenas como recursos que construyen autoridad, posicionamiento y pertenencia a un campo discursivo. Al identificar la función retórica de las citas, se espera que el estudiante comience a reconocer que citar y parafrasear no son procedimientos técnicos aislados, sino formas de participar en una conversación más amplia. Esta toma de conciencia contribuiría al desarrollo de la voz autoral y de la agencia discursiva, en tanto el estudiante comprendería que es él o ella quien decide cómo, para qué y desde qué lugar convoca otras voces en su escritura. En el siguiente fragmento, el estudiante explicita los distintos usos que el autor del artículo hace de las citas y referencias.

Acero (2022) utiliza citas para dar autoridad y para definir conceptos clave sobre los cuales basa su artículo, como la violencia y el especismo antropocéntrico (Horta, 2012). También para comparar las leyes actuales y la poca efectividad de las mismas en la erradicación del problema (Ley 1174 de 2016). Utiliza citas de testimonios de reportes de casos de violencia sin respuesta por parte de las autoridades para solidificar su argumento (IDPYBA, 2019).

A pesar de sus potencialidades, la actividad presenta algunas tensiones relevantes. Una dificultad frecuente es la tendencia de algunos estudiantes a quedarse en un nivel descriptivo, enumerando funciones sin avanzar hacia un análisis crítico de sus efectos argumentativos. Por su lado, en la producción escrita, como se verá más adelante, el reconocimiento no garantiza la ejecución de las funciones, además de que algunas veces se genera una dependencia excesiva de la voz de autoridad, que limita la emergencia de un posicionamiento propio. Esto evidencia la necesidad de diseñar actividades para ejercitar la aplicación funcional de las citas y equilibrar el reconocimiento de su función retórica, con el fortalecimiento de la postura personal del estudiante, de modo que el diálogo con otras voces no sustituya, sino que potencie su agencia discursiva.

Distinción entre problemáticas y hechos

Dado que la voz autoral implica posicionarse críticamente frente a una problemática (Castelló *et al.*, 2011), la siguiente actividad se orienta a la distinción entre hechos comprobables y problemáticas debatibles como condición inicial para su construcción. La estrategia se desarrolla en tres momentos articulados:

- i. la identificación de criterios para diferenciar hechos y problemáticas a partir de ejemplos guiados;
- ii. la elaboración colaborativa de listas de hechos y problemáticas propias de cada disciplina, compartidas y discutidas en un foro en línea para reconocer cómo estas se configuran de manera diferenciada según la mirada disciplinar;
- iii. la identificación y delimitación de una problemática de un tema elegido, frente a la cual cada estudiante se posiciona a través de la redacción de una tesis. Esta información se organizaría como en el formato 2, en la que se proporciona un ejemplo de un estudiante.

El propósito de la actividad es que los estudiantes comprendan que la voz autoral no se construye a partir de la exposición de hechos, sino del posicionamiento argumentado frente a una problemática. En este sentido, se busca que reconozcan el carácter controvertido, situado y debatible de las problemáticas académicas y que desarrollen la habilidad de formular tesis que expresen una postura propia, informada y defendible, como parte del ejercicio crítico de la escritura en la educación superior (Navarro, 2021).

FORMATO 2.
Problemáticas y tesis sobre un tema elegido

Problemática identificada por el estudiante	Tesis construida por el estudiante
<i>Para algunos la LA es neutral pero los algoritmos de reconocimiento facial utilizados tanto en la vigilancia masiva como en el sector privado tienen sesgos.</i>	<i>Los algoritmos de reconocimiento facial, utilizados en la vigilancia masiva como en el sector privado, perpetúan las desigualdades raciales de género debido a bases de datos de entrenamiento no representativas. Esto refleja cómo la LA, lejos de ser neutral, reproduce los sesgos existentes en las sociedades que los desarrollan.</i>
Referencia bibliográfica de la problemática	
<i>Ferrante, E. (2021). Inteligencia artificial y sesgos algorítmicos. ¿Por qué deberían importarnos? Nueva Sociedad. (294) 28-36</i>	

Fuente: ejemplo de un estudiante.

Como se observa en este ejemplo, el estudiante hace una distinción explícita entre la identificación y la formulación de una problemática y la construcción de una tesis argumentativa.

El sentido pedagógico de la actividad consiste en propiciar un movimiento cognitivo a través del cual los y las estudiantes superen la descripción de hechos verificables y avancen hacia la evaluación crítica de situaciones problemáticas mediante su identificación y construcción —uno de los retos que se presentan en el aula—. El trabajo con problemáticas auténticas y contextualizadas pone de relieve la necesidad de considerar evidencia, controversia y delimitación del contexto para sostener una postura, lo que sienta las bases para la construcción de una voz autoral informada, además de que las y los lleva a dialogar con voces del campo y a acercarse a discursos ajenos para construir los propios (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013).

Entre las principales dificultades que se presentan en la ejecución de esta actividad, se encuentra la tendencia inicial de algunos estudiantes a formular problemáticas que se asemejan a hechos generales o a afirmaciones cerradas, o a no distinguir lo que consideran un *tema importante* y lo que constituye una problemática debatible. Del mismo modo, la identificación y delimitación de problemáticas suficientemente específicas sin perder complejidad analítica representan un desafío recurrente. En este sentido, sería necesario identificar qué criterios les resultan a los estudiantes más complejos de asimilar al diferenciar hechos verificables de problemáticas argumentables.

Elección de un tema de investigación, formulación de problemática y tesis

Como parte de la estrategia de planeación y construcción del trabajo argumentativo se determina una problemática y la formulación de una tesis y se solicita al estudiante la elección de un tópico relacionado con su área disciplinar y con sus intereses. Esto último es de suma importancia, en tanto trabajará con la temática elegida a lo largo de varias semanas, circunstancia que posibilita un espacio para la duda, el ajuste y la rectificación de la elección. En este proceso de elección, tienen lugar distintos momentos de interacción intencionada docente-estudiante que resultan determinantes para la construcción de la agencia discursiva, a través de la resolución de la consigna.

El propósito de esta estrategia es que el estudiantado se apropie y se implique en su proceso de escritura en el acto de su elección, que estará mediada por interacciones propiciadas para que tenga la posibilidad de exponer las razones de su escogencia temática, razonar sobre su relevancia y sobre posibles ajustes a sus elecciones.

El sentido pedagógico de esta estrategia es propiciar una posible construcción de agencia discursiva a través del raciocinio de las elecciones hechas. Con este diálogo, se favorece un ejercicio inicial de resistencia y una

negociación retórica (Zavala, 2011), ya que el estudiante selecciona un objeto de estudio que conecta con su identidad académica e intereses personales (Ávila Reyes *et al.*, 2020) y formula una tesis que delimita su perspectiva, primeros pasos para hacer que los estudiantes tomen el control de su escritura.

En el siguiente ejemplo de una de las interacciones docente-estudiante, podemos observar en la respuesta a la pregunta “¿por qué te interesa este tema?” que hay una implicación personal, que aumenta la motivación y que refuerza el significado que cobra la actividad de escritura, lo que se alinea con el *engagement* descrito por Ávila Reyes *et al.* (2020).

Mi carrera es Ingeniería en Nanotecnología y mi interés siempre ha sido la medicina por eso busqué un tema que relacionara ambas cosas. Y después de investigar sobre cómo se conectan las dos ciencias, encontré que los métodos con nanotecnología tienen mayores beneficios que los métodos actuales. Esta va a ser la postura de mi tesis.

Asimismo, definir la tesis y la problemática en la que se inserta son acciones que contribuyen a la autogestión (Ávila Reyes *et al.*, 2020), al exigir un análisis crítico y autónomo para construir el punto de partida del proyecto argumentativo. La tarea del estudiante da cuenta de lo que encontró en su indagación y del análisis que está haciendo para determinar la problemática que redactará en su texto.

También me di cuenta en la investigación que en la medicina actual, a pesar de la evolución de los tratamientos, aún hay enfermedades que no pueden ser tratadas con la eficiencia que nos gustaría, como el cáncer o la diabetes. Pero que con diagnósticos tempranos pueden ser mejor tratados. [...] Pero desde la nanotecnología ha habido muchos avances en el diagnóstico de estas enfermedades como nanosensores (biosensores), nanopartículas y nano fotónica. A comparación de las técnicas actuales que no permiten un diagnóstico tan temprano, estas son alternativas que tienen más beneficios para la detección temprana y tratamiento de enfermedades y deberían ser aplicadas. El problema podría ser solucionado con la aplicación de técnicas de la nanotecnología.

Durante la ejecución de esta actividad suele emerger una tensión entre la implicación personal del estudiante y la necesidad de construir una problemática relevante, pertinente y académicamente viable. Existe el riesgo de que las y los estudiantes seleccionen temas demasiado amplios, centrados únicamente en opiniones, o que son difíciles de sostener argumentativamente con evidencia. Asimismo, algunos estudiantes pueden experimentar dificultades para delimitar una tesis clara o para diferenciar entre un interés temático y un verdadero problema para discutir y sobre el cual argumentar. En este contexto, la mediación docente y la retroalimentación continua resultan fundamentales para acompañar el tránsito desde una motivación personal hacia una formulación argumentativa pertinente y sustentada.

Documentación académica de una postura

Una vez que el estudiante ha definido su tesis, empieza la fase de búsqueda y selección de fuentes confiables para sustentarla con apoyo de una ficha de sistematización y de evaluación de la información (Formato 3), a partir de lo cual realiza búsquedas en repositorios y en bases de datos académicas, seleccionando y articulando fuentes confiables y actualizadas que respalden su tesis y sus argumentos. En este proceso, la actividad aspira a ser un espacio donde el estudiantado no solo reúna información, sino que empiece a posicionarse frente a otras voces académicas y que construya una relación más consciente con la intertextualidad.

Lo anterior exige criterio académico y conciencia del campo disciplinar, ya que el estudiantado comienza a decidir con qué voces dialogar, por qué y en qué términos, pasos necesarios para representarse a sí mismos como escritores a partir de sus elecciones retóricas y de la selección de sus palabras “para atraer, influenciar y persuadir a los lectores” (Hyland, 2002, p. 1093).

El propósito de esta estrategia es que las y los estudiantes documenten su postura frente a una problemática social de interés personal, mediante la búsqueda, la evaluación y la selección de fuentes académicas pertinentes que no trata solo de a qué otros textos se hace referencia, sino de cómo y para qué se usan y, en última instancia, de cómo el escritor se posiciona ante ellos para expresar su propia opinión (Bazerman, 2004, p. 93).

El siguiente ejemplo muestra cómo, a través de la ficha de sistematización y de la evaluación de la información, el estudiante identifica las ideas y conceptos que utilizará para sostener su postura, explica de qué manera incorporará la información en su texto y justifica la calidad y la pertinencia de las fuentes seleccionadas. En la respuesta del estudiante, puede inferirse un ejercicio de apropiación y análisis de la información que trasciende la simple recopilación de datos, pues existe una intención explícita de relacionar la evidencia encontrada con la problemática y la tesis de su trabajo. Asimismo, cuando justifica la confiabilidad y relevancia de la fuente, pone en práctica un ejercicio de evaluación crítica que fortalece su agencia y su voz autorral.

FORMATO 3.

Ficha de sistematización y evaluación de la información

Fuente (Referencia completa en APA)	Ramírez Cedillo, E., & Aguilar Trujillo, R. (2022). <i>El trabajo digital como transición hacia los nuevos entornos laborales</i> . <i>Denarius. Revista de Economía y Administración</i> , (43), 141–168. https://doi.org/10.24275/uam/izt/desh/denarius/v2022n43/Ramirez
Identificación de información para sustentar la postura Explica qué datos, ideas, conceptos, ejemplos, teorías, resultados relevantes, etc., vas a emplear de esta fuente.	Este estudio aborda cómo la crisis sanitaria de la COVID-19 impulsó una transición hacia entornos laborales digitales, afectando especialmente a mujeres y jóvenes, y cómo la adopción de tecnologías digitales puede mejorar la productividad y la inclusión laboral. Se utilizará la información de cómo a raíz de la pandemia, se aceleró la transformación digital del trabajo, generando oportunidades de inclusión laboral para mujeres y jóvenes. [...] De igual manera me interesa definir qué se entiende como digitalización y trabajo virtual, para así poder definir con mayor precisión cómo este ayudará a resolver la problemática.
Información que sustentará la postura Coloca la cita o paráfrasis que contenga el dato, idea, concepto, ejemplo, teoría o resultado relevante que planeas usar.	"El trabajo digital es la expectativa de lo que será el trabajo en el futuro, que estará basado en el talento humano adaptado a la conectividad competitiva digital, inteligente, flexible y medido por resultados." (Ramírez & Aguilar, 2022, p.145) "Por una parte, está el trabajo virtual que se posibilita en el ámbito del internet; por otra, el trabajo digitalizado que se caracteriza por ser estandarizado y parcialmente sustituido por el proceso de digitalización y, por último, el trabajo para la digitalización, que sirve para propiciar el trabajo virtual y produce trabajo digitalizado. El trabajo digital también ofrece otras formas, como los crowdsourcing, el teletrabajo y el trabajo en plataformas." (Ramírez & Aguilar, 2022, p.145-146) [...] "Y es precisamente el internet la base del desarrollo de la cuarta revolución industrial, la cual necesita impulsar un enfoque sistémico para crear una transformación holística en la estructura social, política, cultural y económica de las naciones, que permita abatir la brecha digital, acrecentar la productividad y generar el desarrollo económico." (Ramírez & Aguilar, 2022, p.161)
Justificación de la calidad y relevancia de la fuente Explica por qué la fuente de donde tomaste lo anterior es confiable. Toma en cuenta la autoría, la actualidad, el sitio de publicación, etc. para justificar tu elección.	Este estudio ofrece una visión detallada de la transición hacia el trabajo digital en el contexto de la pandemia, proporcionando datos y análisis relevantes sobre cómo la digitalización puede influir en la inclusión laboral de sectores específicos de la población, lo que lo convierte en una fuente confiable y pertinente para la tesis. Los autores son investigadores especializados en economía digital y mercados laborales, con publicaciones en revistas académicas indexadas y participación en foros de investigación sobre digitalización y empleo. El estudio emplea datos cuantitativos y cualitativos sobre empleo digital, encuestas laborales y casos de éxito en el uso de plataformas digitales para el empleo formal y el emprendimiento, lo que fortalece la argumentación basada en evidencia.

Fuente: ejemplo de un estudiante.

El sentido pedagógico de esta estrategia es contribuir a la construcción de agencia discursiva mediante la evaluación, la selección y la articulación crítica de voces académicas. La actividad genera las condiciones para que el estudiantado identifique ideas, datos, ejemplos, conceptos y teorías que fortalezcan su posición, así como perspectivas que la complementen o cuestionen, con el fin de incorporarlas estratégicamente en su trabajo argumentativo. Además, explicar cuál es la información que utilizará de cada fuente y cómo la integrará en su ensayo implica una negociación con la intertextualidad (Zavala, 2011), al decidir cómo incorporar voces ajenas sin perder la propia. Esta habilidad se relaciona con la apropiación creativa planteada por Ávila Reyes

et al. (2020), ya que no se trata únicamente de reproducir información, sino de usarla estratégicamente para sostener una postura y construir significado desde la escritura académica.

Durante la ejecución de esta actividad, suele emerger una tensión entre el uso estratégico de las fuentes y la tendencia a reproducirlas de manera mecánica o acumulativa. Algunos estudiantes suelen centrarse en reunir gran cantidad de información sin establecer una relación clara entre las fuentes, la problemática y la tesis que defienden. Asimismo, para otros resulta difícil distinguir y discriminar la confiabilidad, la pertinencia o la actualidad de ciertos materiales y, finalmente, para la mayoría, la dificultad más frecuente radica en cómo integrar las voces académicas sin que estas opaquen la construcción de una postura propia. Este punto remite a la necesidad de acompañar al estudiantado en el tránsito hacia una escritura en la que el diálogo con voces ajenas funcione como un apoyo que permita formular un posicionamiento discursivo (Castro Azuara y Sánchez Camargo, 2013) y que no la desplace.

En este contexto, la mediación docente y la retroalimentación resultan fundamentales para acompañar el tránsito desde una recopilación descriptiva de información hacia una integración crítica y argumentativa de las fuentes.

Construcción de argumentos académicos para sustentar una postura

Una vez el estudiantado seleccionó las fuentes para sustentar su tesis, debe construir los correspondientes argumentos y contraargumentos mediante la identificación de tensiones, de contradicciones y de complementariedades entre las distintas voces académicas consultadas. Para ello, se utilizó el formato 4, en la que se solicitó registrar cinco argumentos, cinco contraargumentos y las respectivas resoluciones orientadas a fortalecer la tesis. Este instrumento contiene, además, una lista de expresiones propias de la argumentación académica para que los estudiantes seleccionaran las más útiles según sus necesidades. De este modo, se buscaba facilitarles la exploración de diversas formas de sostener el discurso académico y fortalecer su capacidad de negociación con sus convenciones.

El propósito de este ejercicio es orientar el proceso de textualización del ensayo y favorecer que el estudiante recupere las voces previamente seleccionadas, con el fin de matizar, de ampliar o de cuestionar sus propias ideas. De esta manera, se busca promover una reflexión crítica sobre los supuestos iniciales y el reconocimiento de posibles sesgos, lo que permite tomar decisiones más informadas y fundamentadas en la construcción del texto final.

FORMATO 4. Planeación del esquema argumentativo

Carrera:	Negocios y Mercados Digitales
Problemática global social:	Trabajo decente y Crecimiento económico
Tesis/Postura	La digitalización y las estrategias digitales pueden reducir la informalidad laboral y la baja participación de mujeres y jóvenes en la economía en México, facilitando su acceso a empleos flexibles, el emprendimiento y el crecimiento de pequeños negocios en el entorno digital.
Argumento 1	La digitalización facilita el emprendimiento y puede mejorar la productividad y la inclusión laboral. Se ha demostrado que la transformación digital permite a las micro, pequeñas y medianas empresas lideradas por mujeres aprovechar la tecnología para crecer y tener un impacto en la economía.
Fuente de información del argumento 1 (Apellido, nombre (año) Título, responsable de la publicación, URL	Ramírez, M., & Aguilar, A. (2022). El trabajo digital como transición hacia los nuevos entornos laborales. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/366450090_
Contraargumento 1 (sin embargo, a pesar de lo anterior, no obstante, un punto en contra sería, se afirma que...)	Sin embargo, es importante considerar que la brecha digital de género en Latinoamérica persiste, limitando el acceso a la tecnología necesaria para emprender a gran parte de la población.
Fuente de información del contraargumento 1	ProFuturo. (2025). Cerrando la brecha digital de género en América Latina. Recuperado de https://profuturo.education/observatorio/enfoques/cerrando-la-brecha-digital-de-genero-en-america-latina/
Resolución	Si bien es cierto que la brecha digital de género existe, este punto no invalida la idea de que la digitalización "es la expectativa de lo que será el trabajo en el futuro, basado en el talento humano adaptado a la conectividad competitiva digital, inteligente y flexible" (Ramírez, M., & Aguilar, A. (2022), p.145). Además, es innegable que la implementación de políticas públicas enfocadas en reducir esta brecha y en mejorar las competencias y habilidades digitales especialmente de las mujeres, puede contrarrestar dicho obstáculo. Esto permitiría que más jóvenes y mujeres accedan a las oportunidades que ofrece la economía digital.

Fuente: ejemplo de un estudiante.

La noción de *intertextualidad* que aquí se trabaja parte de dos de los niveles de este concepto propuestos por Bazerman (2004): el *drama social intertextual* y el *uso de afirmaciones como contraste*. El primero se refiere a la confrontación directa de voces opuestas en un texto para mostrar las tensiones y el conflicto como parte del entramado discursivo. En el segundo nivel, las otras voces se utilizan para contrastar la propia postura en un texto.

La incorporación consciente de voces contrastivas busca que el estudiante comprenda la escritura como un espacio de diálogo y de negociación de significados, más allá de la sola exposición de opiniones, lo que constituye el sentido pedagógico de la actividad. Al confrontar perspectivas distintas, el estudiante puede aprender a cuestionar sus ideas, a ajustar sus argumentos y a construir una voz autoral que considera la pluralidad.

Con respecto a la agencia, la elaboración de argumentos potencia el compromiso con la tarea y con el desarrollo de estrategias propias para articular la postura (Ávila Reyes *et al.*, 2020). Al organizar razones y evidencias, el estudiante actúa como agente discursivo (Zavala, 2011), pues elige la información que considera más relevante para generar sus argumentos y los recursos retóricos para sostenerlos. En el siguiente ejemplo, se observa el uso de una cita de autoridad como evidencia para respaldar su argumento, a la vez que incorpora otra voz como parte de su estrategia retórica.

La nanotecnología es una alternativa que permite el diagnóstico temprano de enfermedades como el cáncer (razón). De acuerdo con De la Rosa *et al.* (2019), las propiedades ópticas de los nanomateriales siendo usados como agentes de contraste

han permitido desarrollar estrategias para la detección por imageología o escaneo biológico de la presencia de tumores o células cancerígenas en etapas muy tempranas (evidencia).

Uno de los retos que se evidenciaron durante el desarrollo de esta actividad fue la dificultad de algunos estudiantes para dialogar críticamente con las fuentes seleccionadas. En la construcción de argumentos y contraargumentos a partir de las fuentes consultadas, algunos estudiantes tendían a buscar argumentos ya elaborados que pudieran incorporar de manera inmediata y sin modificaciones en sus escritos, en lugar de seleccionar y de reorganizar aquellos elementos pertinentes para articularlos desde la perspectiva de su propia postura y construir con ello sus argumentos. Esto evidencia la necesidad de acompañar a las y los estudiantes en este proceso.

Asimismo, se observó que el peso de la autoridad académica presente en las fuentes puede limitar el reconocimiento del valor de las propias ideas. Frente a discursos legitimados institucionalmente, algunos estudiantes parecían asumir una posición subordinada que dificultaba el establecimiento de un diálogo en el que reconocieran el valor su propia voz. En consecuencia, la escritura corre el riesgo de convertirse en una colección de ideas ajenas más que en un espacio de negociación y de construcción de una voz autoral propia. Desde esta perspectiva, la actividad permitió evidenciar la necesidad de ir más allá de la incorporación de otras fuentes, integrando a la estrategia experiencias que permitan al estudiantado asumirse como sujeto con capacidad de interpretar, seleccionar, relacionar y posicionarse críticamente frente a otras voces en el discurso académico.

Participación en un panel de discusión

Luego de la elaboración del esquema argumentativo —en el que cada estudiante define su postura, los argumentos que la sustentan y los posibles contraargumentos—, se organizan paneles de discusión por grupos temáticos en los que el estudiantado socializa sus ideas, escucha las de sus pares y recibe retroalimentación que le permite enriquecer y reformular sus planteamientos iniciales.

Como parte de la preparación, cada grupo elabora una guía con posibles preguntas que la audiencia podría formular, con el propósito de anticipar objeciones, de identificar puntos débiles y de fortalecer su posicionamiento. Durante el desarrollo del panel, las y los estudiantes presentan sus argumentos, responden a los cuestionamientos recibidos y, además, participan activamente como audiencia o moderadores(as), formulando preguntas que amplían la discusión y que favorecen una interacción crítica entre participantes.

Esta dinámica busca promover la escucha activa y el contraste de perspectivas, así como brindar al estudiantado una experiencia de construcción colectiva del conocimiento en la que es posible reconocer, de manera concreta y directa, que la voz autoral no se produce únicamente en la escritura individual, sino en la interacción dialógica con otras voces y, en este caso, con pares en contextos donde el discurso se pone en tensión. A su vez, la estrategia revela una dimensión central de la agencia discursiva: la capacidad de responder, ajustar y defender un punto de vista en condiciones de diálogo, lo que implica no solo dominio de contenidos, sino control sobre los recursos discursivos y la apertura a la transformación del propio pensamiento.

El sentido pedagógico de esta estrategia radica en configurar la escritura académica como una práctica dialógica que trasciende el texto y se construye en la interacción crítica con otros, al situar a los estudiantes en escenarios de intercambio donde deben sostener, negociar y reformular sus posiciones frente a cuestionamientos diversos. Esta estrategia introduce un desplazamiento relevante en la práctica de escritura que pasa de la argumentación individual a la confrontación colectiva de ideas, lo que trata de situar al estudiantado en un ejercicio de cuestionamiento y de negociación.

En este proceso, el panel de discusión pretende favorecer el desarrollo de la agencia discursiva, en tanto exige la toma de decisiones en tiempo real sobre cómo defender una postura, responder a objeciones y reorganizar argumentos, así como la construcción de una voz autoral que se reconoce situada y en diálogo con otras voces.

Las dificultades y tensiones que surgen se refieren a que el estudiantado no siempre alcanza a tomar una posición crítica frente a los planteamientos de sus pares, a formular preguntas que interpelen o a responder los cuestionamientos que le exigen salirse de su guion. Esto evidencia que el posicionamiento no es un producto acabado, sino un proceso dinámico que se reconstruye en relación con otros.

Textualización de los argumentos para un ensayo académico

Esta fase tiene tres momentos: en el primero, los estudiantes deben intitular sus argumentos y jerarquizarlos. Con esto, los y las escritoras obtienen un guion de escritura que constituye la estructura de su ensayo. En el segundo, desarrollan cada argumento, incluyendo la información necesaria (definiciones, datos, gráficos, etc.), así como las explicaciones, las aclaraciones, los cuestionamientos y las objeciones necesarias, en diálogo con las fuentes. En un tercer momento, luego de la retroalimentación docente, los y las estudiantes reescriben su argumentación. Las siguientes líneas corresponden al guion de escritura de un estudiante:

- i. La base que sostiene a ChatGPT
- ii. Los gases de efecto invernadero y los centros de datos
- iii. Consumo de agua por causa de ChatGPT
- iv. El gasto de energía en las consultas a ChatGPT

La redacción de los apartados del trabajo a partir del ejercicio de jerarquización tiene como propósito contribuir al desarrollo de las habilidades de autogestión (Ávila *et al.*, 2020) y a la apropiación creativa (Zavala, 2011). A través de la retroalimentación docente y de las necesidades comunicativas detectadas por el estudiante, se ajusta progresivamente un esquema que dará cuenta de las decisiones del autor sobre su escritura. En la siguiente respuesta del estudiante a la pregunta de la profesora ¿qué incluirás en el apartado titulado “La base que sostiene a ChatGPT”?, se expresa con claridad el abordaje que tendrá una de las secciones de su ensayo y denota su determinación de incluir información necesaria para que se comprenda su tema:

En ese apartado, pondré la información necesaria para que se entienda cómo funciona la IA, como un apartado explicativo antes de irme con los argumentos.

Este ejemplo evidencia un sentido pedagógico: las decisiones sobre la estructura interna del texto se pueden construir en diálogo con otros, en este caso, con la docente, cuya retroalimentación busca promover la expresión de la voz del estudiante. En esta estrategia, la retroalimentación adquirió un papel central, ya que permitió que el estudiante tomara conciencia de las decisiones discursivas que iba construyendo y que encontrara un espacio para explicarlas, con lo que el sentido pedagógico tuvo eco.

Por su lado, en la textualización se espera que el estudiantado ponga en práctica todo lo aprendido mediante la construcción discursiva propia, elaborando un texto en el que las voces ajenas se integran de forma estratégica y pertinente. Este es el momento en que la agencia discursiva —hasta donde esté construida— se materializa textualmente, pues el estudiante toma decisiones sobre qué voces citar, cómo introducirlas, qué énfasis darles y cómo vincularlas con su propio argumento.

En el ejemplo incluido líneas abajo, el estudiante retomó su planeación, su tesis, su documentación y su esquema argumentativo, junto con la retroalimentación recibida y con las reflexiones derivadas del panel de discusión, para redactar un texto coherente, cohesionado y adecuado a las convenciones académicas. Durante este proceso, tuvo que tomar decisiones sobre qué voces incorporar, cuáles citar directamente, cómo relacionarlas con sus argumentos y qué función darles dentro del texto. La actividad exigía no solo incorporar referencias académicas, sino también interpretarlas y comentarlas, de manera que contribuyeran a la justificación de la postura defendida.

Este proceso permitió observar cómo, al transitar de la planificación a la textualización, el estudiante construye un ensayo en el que su voz propia dialoga con otras.

Para ejemplificar esto mejor, podemos usar un estudio que se siente cercano: es el de los adolescentes de Oblatos. En él, podemos observar cómo la violencia se ha normalizado en su vida cotidiana, lo que refleja una forma de resignación y fatalismo. Como señala Zapata Sandoval (2022), “Los altos índices de violencia y la crudeza de sus manifestaciones han generado que los y las adolescentes la integren y la asuman como un elemento cotidiano” (p. 11). Los adolescentes expresan una profunda desconfianza hacia el Estado y las instituciones, lo que limita su participación en acciones colectivas y su capacidad para confiar en soluciones institucionales. Esta desconfianza se refleja en frases como: “Nos van a matar. Sí, no manchen, ¿cómo que nada? (entre risas). Andale, pues, ve a quejarte en el gobierno a ver si sobrevives” (Zapata Sandoval, 2022, p. 16). Están descubriendo a muy temprana edad las condiciones sociales que les limitan, y su respuesta (como la de todos) es, en cierta medida, la resignación. El mismo Zapata Sandoval reconoce que la resignación podríamos entenderla como una estrategia de afrontamiento válida, que preserva el bienestar de la psique sin propiciar cuadros que podrían devenir en depresión y ansiedad. Pero también puede ser “una trampa que inmoviliza” (Ríos-Rodríguez, 2022).

Los adolescentes rurales muestran una mayor disposición a aceptar el contacto con narcotraficantes, lo que se relaciona con un mayor consumo de narco corridos y una menor distancia social con el narcotráfico. González Navarro y Figueroa Varela (2022) señalan que “Los adolescentes rurales reportaron una menor distancia social con narcotraficantes, lo que sugiere una mayor aceptación de la narco cultura” (p. 12). La precariedad laboral y la falta de oportunidades económicas son problemas estructurales que afectan a la población de Oblatos, contribuyendo a la vulnerabilidad de un grueso considerable de su población y su gradual exclusión social. Este contexto de desigualdad no solo limita las oportunidades de desarrollo, sino que también perpetúa ciclos de violencia y exclusión.

Esto nos demuestra que las consecuencias del narcotráfico y la postura del gobierno ante este no son aisladas, sino que tienen impactos profundos considerables en el bienestar físico, emocional y psicosocial de una población entera. Ni por asomo podemos asumir que Oblatos es un caso aislado, ni tampoco debemos dormir tranquilos al suponer que, a pesar de sus altos índices de violencia e inseguridad, no es el lugar más inseguro del país.

En este ejemplo, los estudios de Zapata Sandoval, Ríos-Rodríguez, González Navarro y Figueroa Varela citados por el estudiante no solo ilustran una problemática social, sino que se convierten en interlocutores que le ayudan a conocer tensiones, complementar perspectivas y problematizar los límites de cada explicación.

Formulación de la conclusión, introducción y título para un ensayo académico

Como parte del proceso de textualización, se propone que los y las estudiantes deben formular la introducción, la conclusión y el título de su ensayo académico. Para ello, se proporcionan recursos didácticos en los que se describen las características de cada una de estas secciones, se explica el procedimiento para realizarlas y se presentan ejemplos que ilustran los elementos que las conforman.

A partir de estas orientaciones, se presentan estructuras de apoyo que guían la construcción y cuyas partes se pueden organizar de manera flexible, de acuerdo con las decisiones del escritor o de la escritora.

- Introducción: presentación de la problemática + justificación del tema + objetivo del texto (con la tesis) + descripción de la estructura del texto
- Conclusión: conector de conclusión + objetivo + breve recapitulación de los argumentos + inferencias
- Título: expresa el tema / expresa la postura / expresa las conclusiones / expresa la metodología

La construcción de estos apartados busca que el estudiante articule su postura con sus objetivos comunicativos y con la organización global del texto, lo que implica un ejercicio de negociación retórica en el que se ponen en juego decisiones discursivas de carácter macrotextual.

En este proceso, la consideración del lector y de su horizonte de expectativas adquiere un lugar central, en tanto que el estudiantado debe anticipar cómo será interpretado su texto y organizarlo en función de dicha lectura, lo que es un componente clave de la agencia como ejercicio situado (Ávila Reyes *et al.*, 2020). Esto

se observa en las decisiones tomadas por los y las estudiantes en los textos que elaboran, como lo muestra la siguiente conclusión formulada por un estudiante:

Para concluir, el objetivo de este ensayo fue probar que el uso indiscriminado de ChatGPT conlleva riesgos ambientales que pueden tener consecuencias devastadoras. Lo anterior se realizó a partir del análisis de la base que sostiene a la IA (ChatGPT) y cómo es que afecta al medio ambiente, así como los gases de efecto invernadero que producen los centros de datos, el consumo de agua de este modelo de la IA y el gasto de energía en cada consulta a ChatGPT.

Al ser interrogado sobre su decisión de retomar la postura y los argumentos en la conclusión, el estudiante señala que ello “puede servir como recordatorio para el lector”, lo que evidencia una conciencia de la función comunicativa del texto.

En relación con el título, la retroalimentación brindada por la docente favorece un proceso de ajuste léxico que incide directamente en la claridad del posicionamiento, tal como se observa en la primera y segunda versión del título formulado por el estudiante.

Primera versión: *Análisis de las consecuencias ambientales gracias a la inteligencia artificial.*

Versión final: *Análisis de las consecuencias ambientales causadas por la inteligencia artificial.*

Este cambio da cuenta de una toma de decisión discursiva orientada a precisar el sentido del enunciado, para evitar ambigüedades y reforzar la intención argumentativa a través de la elección de estructuras lingüísticas, léxicas y de las características que imprime a sus textos (Ivanič, 1998; Hyland, 2002), con lo que no solo se observa su agencia, sino su voz autoral.

Una de las principales dificultades al implementar esta estrategia radica en el tiempo y en el nivel de acompañamiento que exige por parte del docente. La retroalimentación ocupa un lugar central en el proceso, ya que no se limita a la corrección formal, sino que exige un diálogo constante orientado a explicitar y problematizar decisiones discursivas. Esto implica leer de manera detallada los borradores, formular preguntas que favorezcan la reflexión y sostener un diálogo continuo con cada estudiante. En contextos con grupos numerosos o con limitaciones de tiempo, mantener este tipo de acompañamiento puede resultar difícil.

Asimismo, las tres fases de esta estrategia requieren que el estudiantado asuma una actitud reflexiva frente a la escritura, lo cual contrasta con experiencias escolares previas centradas en la reproducción de estructuras o contenidos, por lo que enfrentan dificultades para comprender la escritura académica como un espacio de toma de decisiones discursivas.

El sentido pedagógico de esta estrategia radica en favorecer el desarrollo de la conciencia retórica y de la configuración global del discurso, al exigir que el estudiante tome decisiones sobre la forma en que presenta, organiza y cierra su texto en función de un propósito comunicativo y de un lector.

En este sentido, la formulación de la introducción, la conclusión y el título conllevan un desplazamiento significativo: el estudiante deja de centrarse exclusivamente en qué decir para abordar también cómo decirlo y con qué propósito. Este tránsito supone el desarrollo de una conciencia retórica que involucra la anticipación de efectos, la orientación del sentido del texto y la construcción de una unidad discursiva coherente.

Las tensiones identificadas —como la dificultad para trascender estructuras rígidas o para asumir una actitud reflexiva frente a la escritura— revelan que el principal obstáculo no radica en el desconocimiento de las formas, sino en la necesidad de reconceptualizar la escritura como un espacio de toma de decisiones y no de aplicación de modelos.

En este proceso, la retroalimentación desempeña un papel clave al propiciar la explicitación de dichas decisiones, lo que permite al estudiantado reconocerse como autor de su discurso y no solo como ejecutor de consignas académicas.

Revisión y edición de un ensayo académico

Como estrategia final, se propone una actividad de revisión crítica del propio texto, en la que los y las estudiantes releen la primera versión de su escrito. La actividad se apoya en una guía de preguntas orientadoras que focalizan la evaluación en cuatro dimensiones de la textualidad: coherencia, cohesión, adecuación disciplinar y corrección lingüística. Estas se pueden identificar mediante algunos interrogantes, que se plantean a continuación:

- Coherencia: ¿el objetivo de mi texto se cumple en el desarrollo?, ¿los argumentos brindan las evidencias suficientes para sustentar las razones que las componen?, ¿después de leer los argumentos de mi ensayo puedo decir que mi tesis se sigue lógicamente de los mismos?, ¿hay algún cabo suelto o falta de información que dificulte la comprensión de algún argumento?
- Cohesión: ¿cada párrafo se conecta con el que sigue?, ¿el uso de la puntuación contribuye a la claridad de los párrafos?
- Adecuación: ¿se puede decir que uso la terminología de mi disciplina?
- Corrección: ¿hay algún error ortográfico que puedo corregir?

El propósito de esta actividad es promover una autoobservación del proceso de escritura y fortalecer la capacidad del estudiantado para evaluar críticamente su manuscrito. Al posicionarse como lectores de sus textos, se espera que identifiquen inconsistencias argumentativas, problemas de articulación interna, imprecisiones terminológicas y errores formales, con el fin de hacer ajustes y de clarificar su postura autoral, es decir que lo que digan esté en congruencia con lo que quieren transmitir.

En el siguiente ejemplo se observa cómo, en la respuesta a una de las preguntas, el estudiante reconoce una incoherencia global y decide reformular la tesis para fortalecer la claridad de su posicionamiento:

Vi que en el objetivo la tesis estaba distinta que en la conclusión, pero no solo por las palabras que utilicé, sino que podría entenderse como otra tesis. Ya cambié las palabras para evitar incoherencias.

El sentido pedagógico de esta actividad reside en favorecer el desarrollo de la *autogestión del proceso de escritura* (Ávila Reyes, *et al.*, 2020), entendida como la capacidad de asumir el control del propio texto antes de su validación externa. Este tipo de revisión consciente lleva a la toma de decisiones discursivas autónomas que pretenden reforzar el control sobre el discurso escrito y fomentar la independencia crítica del autor en formación, en consonancia con planteamientos que mencionan que las propias estrategias de negociación con las estructuras del discurso académico son expresiones de la agencia discursiva (Zavala, 2011).

A pesar de lo anterior, entre las tensiones que surgen en la ejecución de esta actividad, se encuentra la dificultad de algunos estudiantes para distanciarse de sus propios textos y para adoptar una mirada de lector crítico, lo que deriva en revisiones centradas en la corrección ortográfica, por ejemplo. Asimismo, no siempre resulta evidente para el estudiantado cómo evaluar dimensiones globales como la coherencia textual o la relación lógica entre tesis y argumentos, especialmente en esta etapa de la formación discursiva. Esto indica la necesidad de generar formas de acompañar el desarrollo de herramientas metacognitivas que permitan una revisión centrada en la voz del estudiante (que privilegie lo que él o ella quiere decir), sin convertir la actividad en una lista mecánica de verificación ni desplazar la responsabilidad del posicionamiento autoral hacia criterios exclusivamente formales.

Aprendizajes y limitaciones de la sistematización de la experiencia

La sistematización de la experiencia pedagógica permitió identificar un conjunto de aprendizajes y de limitaciones que posibilitó comprender la lógica formativa que subyace a la presente propuesta de enseñanza

de la escritura académica, así como confirmar ciertas aproximaciones. Los aprendizajes se agrupan en dos dimensiones distintas: una discursiva-escritural y otra pedagógica.

Dimensión discursiva-escritural

La voz autoral se construye como un proceso y en la acción discursiva

Un aprendizaje central es que la voz autoral surge como resultado de un proceso progresivo de toma de decisiones discursivas. La experiencia muestra que el estudiantado no adquiere una voz propia solo al identificar el posicionamiento o la intertextualidad en textos ajenos, esto es, en su comprensión abstracta, sino cuando, en la producción textual y en el diálogo con sus pares y docentes, selecciona fuentes, formula una tesis, confronta ideas, organiza argumentos, textualiza sus posturas. Esto permite comprender a la escritura académica como una práctica situada de construcción de sentido, en la que la voz se configura en la relación dialógica con otros discursos de expertos y de pares.

La agencia discursiva se desarrolla como proceso progresivo y gradual

Un segundo aprendizaje es que la agencia discursiva es una habilidad que se desarrolla de manera paulatina. En este caso, se dio en correspondencia con la organización pedagógica del curso, a través de un recorrido que se complejiza gradualmente: primero, como reconocimiento de otras voces; posteriormente, como comprensión de su función; más adelante, como toma de postura; y, finalmente, como capacidad de articular un discurso propio. Esto es, la enseñanza de la escritura académica y todos sus elementos constituyentes, como la agencia discursiva, requieren diseños didácticos secuenciales y graduales, en los que cada actividad habilite condiciones para el siguiente nivel de complejidad, con lo que se confirma el valor del andamiaje progresivo.

La voz autoral y la agencia discursiva no constituyen habilidades aisladas, sino procesos que se desarrollan de manera gradual, secuenciada y relacional

La sistematización evidenció la progresión arriba descrita, que se completa con la configuración intencional del discurso como un todo. Dentro de este proceso, se identifican dos niveles de desarrollo de la agencia, uno dialógico y otro retórico global:

- Nivel dialógico: el estudiantado aprende a construir significado mediante la confrontación y negociación con otras voces (como en la elaboración de argumentos o en el panel de discusión).
- Nivel retórico-global: el estudiantado adquiere capacidad para organizar su discurso en función de un lector, así orienta su interpretación mediante decisiones estructurales (como en la formulación de la introducción, la conclusión y el título).

Este hallazgo permite afirmar que la agencia discursiva se expande desde decisiones locales hacia el control global del texto y que las y los estudiantes consolidan su voz autoral en la medida en la que integran ambas dimensiones.

La intertextualidad evoluciona desde la dependencia hacia la negociación

La intertextualidad no es únicamente un recurso técnico, sino que articula el desarrollo de la voz autoral. Es decir, la voz propia no se opone a las voces ajenas, sino que se construye a partir de su integración, contraste o resignificación. Sin embargo, el proceso también reveló una tensión relevante: los estudiantes tienden inicialmente a priorizar la voz de autoridad o bien a reproducirla sin mediación crítica. Esto permite comprender que el desarrollo de la voz autoral implica un tránsito desde la dependencia hacia la negociación con los discursos académicos. Este proceso implica un desplazamiento desde una relación reproductiva con el saber hacia una relación dialógica, en la que el sujeto asume un papel activo en la producción de significado y, con ello, en una conversación académica.

La escritura es un espacio de toma de decisiones discursivas y no solo de aplicación de modelos

El desarrollo de la agencia discursiva y la voz autoral exige desplazar una concepción de la escritura centrada en la aplicación de modelos hacia una comprensión de esta como un espacio de toma de decisiones discursivas, en el que el estudiantado se hace consciente de la dimensión retórica de su texto al organizarlo, ajustarlo y orientarlo en función de un propósito comunicativo y de un lector.

Dimensión pedagógica

La enseñanza de la escritura académica como proceso posibilita la construcción de conocimiento

La experiencia confirma que, cuando se enseña como proceso, la escritura académica deja de ser una actividad de reproducción de información para convertirse en un espacio de construcción de conocimiento. Los estudiantes no solo integran información, sino que la reorganizan, interpretan y resignifican. Esto refrenda el papel de la escritura como una práctica central en la formación universitaria, en la medida en que habilita formas críticas de participación académica y social.

En este sentido, en los cursos de escritura se requiere generar condiciones para que el estudiantado tome decisiones discursivas, más que reproducir estructuras dadas. Esto implica diseñar estrategias que favorezcan la reflexión sobre el propósito, el lector y la organización del texto, desplazando progresivamente una lógica de aplicación de modelos hacia una práctica de escritura consciente y situada.

Las tensiones son constitutivas del aprendizaje y no obstáculos del proceso

Existen dificultades y tensiones que son condiciones inherentes al aprendizaje de la escritura académica, para las cuales habría que generar estrategias focalizadas en su acompañamiento. Entre las principales, se identificaron la tendencia a la reproducción mecánica de convenciones, la dificultad para formular problemáticas debatibles, la preferencia de las voces expertas por encima de la voz propia y la dificultad para sostener una postura. Por lo anterior, es necesario un acompañamiento pedagógico que valide el error, la duda y la dependencia como parte del proceso de aprendizaje y contribuya a mitigarlos.

La retroalimentación dialógica es condición para la construcción de agencia y voz autoral

La retroalimentación, cuando se concibe como una práctica dialógica que interpela y no únicamente desde una función correctiva, actúa como un dispositivo pedagógico que posibilita la reflexión sobre cada elección discursiva y contribuye a que el estudiante se reconozca como autor, favoreciendo procesos de autogestión. Así, la agencia se fortalece cuando el estudiante explica sus decisiones, argumenta sus elecciones y revisa críticamente su texto, etc.

El desarrollo de la voz autoral y la agencia requieren estrategias que incluyan reflexión metacognitiva

En términos de proyección, con respecto al curso, la experiencia muestra la necesidad de profundizar en el diseño de estrategias que integren de manera aún más explícita la reflexión metacognitiva sobre la escritura, lo que permitiría transferir los aprendizajes e identificar oportunidades de mejora. Asimismo, esto contribuiría a mitigar la tensión que se genera por correcciones centradas en aspectos formales y por las dificultades para valorar dimensiones globales y estructurales de un escrito, toda vez que la revisión guiada, al exigir una lectura reflexiva del propio texto y del proceso seguido, permite comprenderlos como un proyecto comunicativo y no como un producto.

Limitaciones

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, como se mencionó en la metodología, al ser una sistematización realizada por quienes diseñaron e implementaron las estrategias, existe la posibilidad de que ciertos análisis estén influidos por la cercanía con la práctica, por lo que las aportaciones requieren considerarse desde el paradigma de la recuperación de la experiencia. Como esta es una característica sustancial de la metodología elegida, conviene complementar estos resultados con estudios futuros que ofrezcan evidencia de trayectoria o transferencia, por ejemplo, incluyendo la percepción del estudiantado respecto a su propio proceso de aprendizaje de la escritura.

Por su parte, aunque las propuestas aquí vertidas representan un aporte con posibilidades de transferencia a otros contextos, la experiencia se circunscribe a una asignatura-taller, en una universidad privada del occidente de México, con estudiantes de primer año y trayectorias heterogéneas. Por esto, si se desea retomar las estrategias y aprendizajes que se reportan, es necesario adaptarlas para diferentes condiciones: perfil estudiantil, régimen institucional, modalidad y duración de los cursos, cultura académica, etc.

Pese a esto, las estrategias didácticas aplicadas sugieren que es posible enseñar a escribir en la universidad no solo para cumplir con las convenciones académicas y las del género, sino para formar autores capaces de cuestionar, negociar y resignificar dichas convenciones desde su propia voz.

Finalmente, la sistematización permitió comprender que la riqueza de las estrategias vertidas no reside en una aplicación aislada, sino en su articulación progresiva. También que los principales aprendizajes aparecen cuando se leen las tensiones como orientaciones para transformar la práctica y contribuir con elementos objetivos a la construcción de voz autoral y agencia discursiva que no surgen como resultados inmediatos, sino como producto de procesos complejos que se generan de la interacción entre decisiones pedagógicas y prácticas discursivas.

Referencias

- Asma, M. Y. y Hesham, S. A. (2022). The Construction of Stance and Authorial Voice in Medical Texts Written by Professional Scholars. *Sumerianz Journal of Education, Linguistics and Literature*, 5(3), 58-70.
- Ávila, N., Navarro, F. y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal* (T. Todorov, ed.). Siglo XXI Editores.
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How Texts Rely on other Texts. En C. Bazerman y P. Prior (eds.), *What Writing Does and how it Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 83-96). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press; The WAC Clearinghouse. https://wacclearinghouse.org/docs/books/bazerman_wac/wac.pdf
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Graó.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Castelló, M., Iñesta, A. y Monereo, C. (2011). Towards Self-Regulated Academic Writing: An Exploratory Study with Graduate Students in a Situated Learning Environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 641-666.
- Castelló, M., Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A. y Vega, N. (2014). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En C. Monereo y J. I. Pozo (eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites* (pp. 153-168). Edebé.
- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200008&lng=es&tlng=es
- Coronado López, S. P. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. *Educare et Comunicare: Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades*, 9(2), 5-16.
- Du Bois, J. W. (2007). The stance triangle. En R. Englebreton (ed.), *Stance Taking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction* (pp. 139-182). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.164.07du>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Flores, C., Villalobos-Vergara, P., Maturana, D. y Pérez, J. (2022). Retroalimentación en las prácticas pedagógicas: interacciones entre supervisores universitarios y profesores en formación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), 1-14.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, trad.; 21.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Hernández, G. (2017). Agencia, voz y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de aislamiento. En S. Espino y M. C. Barrón (coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México* (pp. 35-60). IISUE-UNAM.
- Herrera, C. y Villafuerte, C. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 758-772. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552>
- Hyland, K. (2002). Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091-1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Hyland, K. (2010). Constructing Proximity: Relating to Readers in Popular and Professional Science. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 116-127. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.02.003>
- Ivanič, R. (1998). Discourse and Identity. En *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing* (pp. 37-56). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.5>

- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (1.^a ed.). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). [https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20\(edici%C3%B3n%20colombiana\).pdf](https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20(edici%C3%B3n%20colombiana).pdf)
- Lordelo, M. J. (2005). El tabaco y su influencia en el periodonto. *Avances en Periodoncia e Implantología Oral*, 17(1), 17-24.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), Art. 4.
- Navarro, F. (2024). ¿Enculturación o justicia? Tensiones entre competencias y prácticas académicas en la enseñanza de la escritura. Prólogo. En K. Rengifo-Mattos y E. M. Ochoa-Villanueva (coords.), *Centros y programas de escritura. Estrategias y modelos* (pp. 7-20). ITESO.
- Prior, P. (2004). Tracing Process: How Texts Come into Being. En C. Bazerman y P. Prior (eds.), *What Writing Does and how It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices* (pp. 167-200). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sancho, C. y Hyland, K. (2012). Introduction: A Context-Sensitive Approach to Stance and Voice. En K. Hyland y C. Sancho (eds.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Palgrave Macmillan.
- Tardy, C. M. (2012). Voice Construction, Assessment, and Extra-Textual Identity. *Research in the Teaching of English*, 47(1), 64-99.
- Torres Perdigón, A. (2022). ¿Cómo pensar la literacidad hoy?: apuestas y problemas de los nuevos estudios de literacidad y de los enfoques decoloniales en Latinoamérica. En A. Ocampo González (comp.), *Educación lectora y justicia social. Decolonialidad, políticas de la diferencia e infancias críticas*. Ediciones CELEI.
- Zavala, V. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

Notas

* Artículo de investigación

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Cómo citar: Rengifo-Mattos, K. D., Sánchez-Aguilar, A., Ochoa-Villanueva, E. M. y Parra Gregory, V. G. (2026). Estrategias didácticas de escritura para desarrollar la voz autoral y la agencia discursiva de estudiantes universitarios. *Signo y Pensamiento*, 45. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp45.eded>