

Estrategias de posicionamiento del autor en el género Guía Docente: un análisis a través de las áreas didácticas, grados académicos y titularidad universitaria

Author's Positioning Strategies in the Educational Guide Genre: An Analysis Across Didactic Areas, Academic Degrees, and University Tenure

Erlantz Velasco Luzuriaga 

Paulina Meza Guzmán 

Fernando Lillo-Fuentes 

Jessica Paños-Castro 

Universidad de Deusto, Bilbao, País Vasco, España

Universidad de La Serena, Chile

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

erlantz.velasco@deusto.es, pmeza@userena.cl, fernandogabriel.lillo@upf.edu,

jessicapanos@deusto.es

 ACCESO ABIERTO / OPEN ACCESS

Cita: Velasco Luzuriaga, Erlantz, Meza Guzmán, Paulina, Lillo-Fuentes, Fernando, Paños-Castro, Jessica (2024). Estrategias de posicionamiento del autor en el género Guía Docente. *Textos en Proceso*, 10(1), pp. 41-58.

<http://doi.org/10.17710/tep.2024.10.1.3velasco>

Editoras: Esperanza Alcaide Lara (Universidad de Sevilla) y Ana Pano Alamán (Università di Bologna)

Recibido: 02-03-2024

Aceptado: 16-05-2024

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no poseen conflictos de intereses.

Copyright: © E. Velasco, P. Meza, F. Lillo y J. Castro. Esta obra está bajo licencia internacional [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen

La Guía Docente es un género académico fundamental en educación superior. A pesar de ello, son innumerables los vacíos que persisten en torno a él. Desde un enfoque lingüístico-discursivo, se fija como objetivo identificar las estrategias de posicionamiento del autor en 322 guías docentes de las asignaturas de didácticas específicas de los grados académicos de Educación Primaria y Educación Infantil de universidades privadas y públicas de la Red Universitaria Española durante el curso 2022-2023. Los resultados muestran una preponderancia de la dimensión jerárquica y de aquellas estrategias dirigidas a gestionar los procesos que norman elementos evaluativos. Asimismo, se dibuja un ratio superior de estrategias de posicionamiento en el área de Ciencias Sociales, en el Grado de Educación Primaria y en la titularidad privada. En conclusión, en las guías analizadas se priorizan aspectos regulatorios frente a cuestiones pedagógico-didácticas o frente a la significatividad o legitimidad de asignaturas y docentes.

Palabras clave: estrategias de posicionamiento del autor, guías docentes, educación superior, áreas disciplinares, grados académicos, titularidad.

Abstract

The Teaching guide is a fundamental academic genre in higher education. Despite this, there are countless gaps that persist around it. From a linguistic-discursive approach, the objective is to identify the author's positioning strategies in 322 teaching guides of the specific didactic subjects of the academic degrees of Primary Education and Early Childhood Education of private and public universities of the Spanish University Network during the academic year 2022-2023. The results show a preponderance of the hierarchical dimension and of those strategies aimed at managing the processes that regulate evaluative elements. Likewise, there is a higher ratio of positioning strategies in the area of Social Sciences, in the Degree of Primary Education and in private tenure. In conclusion, in the guides analyzed, regulatory aspects are prioritized over pedagogical-didactic issues or over the significance or legitimacy of subjects and teachers.

Keywords: author strategic positioning, teaching guides, superior education, disciplinary areas, academic degrees, ownership.

1. Introducción

La Guía Docente (en adelante, GD) es un género académico fundamental en cualquier grado de educación superior, puesto que, a través de él, el profesorado entrega al estudiantado los elementos fundamentales de las diferentes asignaturas que conforman los planes de estudios universitarios (Velasco et al., 2022). De esta manera, la GD constituye la primera instancia comunicativa entre docente y estudiante, acto en el que el profesorado declara sus líneas de actuación en su asignatura (Díez et al., 2016). El carácter central de la GD radica, además, en que se trata de un género técnico concreto que permite visualizar cómo el profesorado establece no solo el conocimiento técnico-profesional de su materia, sino también la inclusión de principios de carácter social y cívico (Fernández, 2011; Meza et al., 2023; Velasco et al., 2024).

Dado el carácter nuclear del género en cuestión, diversos estudios se han interesado en él. Así, específicamente, se ha investigado la inclusión de la perspectiva de género en las GD de asignaturas de Didáctica (Díez et al., 2016). También, se ha indagado en el uso de recursos de expresión de género en las GD de las asignaturas de didácticas específicas en un corpus constituido por GD del Grado de Educación Primaria de la Red Universitaria Española (Autora et al., 2023). En este mismo corpus, se ha analizado la presencia del principio de igualdad entre hombres y mujeres (Autor et al., en prensa). Otros estudios han investigado la estructura retórica de la GD, sus propósitos, su función comunicativa y la presencia de estrategias de posicionamiento en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Velasco et al., 2022; Velasco et al., 2024).

Sin embargo, a pesar de la reconocida importancia del género GD, hasta la fecha, son innumerables los vacíos que persisten en torno a él. De hecho, tal como señala una investigación reciente, “la GD plantea especial vacío desde cualquiera de las diferentes perspectivas de análisis posible” (Velasco et al., 2022:48). Es más, a pesar de que la GD se ha instaurado en el ámbito universitario desde hace más de dos décadas, principalmente desde el proceso de adaptación al Espacio Europeo de

Educación Superior, y de que constituye un género técnico de referencia en el espacio académico, no ha recibido la misma atención que otros géneros que circulan en la universidad (Velasco et al., 2022). Así, por ejemplo, no se cuenta con datos de la GD en áreas distintas a las didácticas específicas en el Grado de Educación Primaria y de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Tampoco existe información sobre cómo se posiciona el docente en sus GD en áreas distintas a la de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Asimismo, no se dispone de datos comparativos entre distintos grados académicos. En definitiva, hasta ahora, se le ha prestado poca atención a un género de comunicación fundamental entre alumnado y profesorado.

En este marco, el objetivo general de esta investigación es identificar las estrategias de posicionamiento del autor (en adelante, PEA) en 322 GD de la Red Universitaria Española (RUE) durante el curso académico 2022-2023. Se consideran, concretamente, tres variables diferenciadas, a saber: el área disciplinar (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), el grado académico (Educación Primaria y Educación Infantil) y la titularidad universitaria (pública y privada).

En este contexto, esta investigación se sustenta en dos conceptos centrales, que son: *Guía docente* (GD) y *estrategia de posicionamiento del autor* (EPA). Con respecto a la GD, se define como “el medio oficial de comunicación entre los/as profesores/as responsables de las asignaturas y los/as alumnos/as, es el compromiso que el/la profesor/a establece con los alumnos/as” (Universidad Católica San Antonio de Murcia, s.f.:3). En cuanto a su contenido, aunque no existe un único modelo que describa los contenidos que se deben incluir en una GD, el documento de apoyo publicado por la ANECA (2022) identifica que la GD debería contener la descripción de cada asignatura (competencias/resultados de aprendizaje pretendidos, bibliografía, temario, etc.), las actividades formativas y los sistemas de evaluación. Asimismo, si la asignatura requiere la utilización, por parte del estudiante, de materiales específicos (programas informáticos, por ejemplo) o de conocimientos previos, ellos deben estar convenientemente descritos (ANECA, 2022). Además, en España, las GD tienen carácter público y deben ser validadas por el director de Departamento correspondiente.

Por otro lado, el PEA responde a una forma lingüístico-discursiva de dar cuenta de un acto discursivo complejo de carácter persuasivo y argumentativo. Así, a través de las PEA es posible dar cuenta de la forma en la que un sujeto se presenta y se valora a sí mismo y cómo expone y valora su trabajo, en sus escritos, frente a una audiencia (Meza, 2016, 2017). Las dimensiones constitutivas de dicho concepto se recogen de una investigación reciente (Velasco et al., 2022) y, a su vez, han sido adaptadas de un modelo previo (Meza, 2017). Dicha adaptación se debe a que mientras la investigación de Meza (2017) proponía un modelo dirigido a un género como el artículo de investigación, la de Velasco et al. (2022) lo hace para la GD.

En esta línea, la noción de PEA a través de la que se sustenta esta investigación responde a una estructura teórica basada en tres dimensiones de carácter simbólico: la dimensión jerárquica, la dimensión social y la dimensión jerárquica. La primera es aquella que aglutina estrategias a través de las que el autor se posiciona en su comunicación dialógica con el estudiantado como responsable de la guía de la asignatura a la que se adscribe. Esta dimensión evidencia un total de 6 estrategias diferentes. En la segunda, el autor utiliza estrategias para valorarse positivamente a sí mismo, presentándose como un miembro legítimo de su

comunidad (4 estrategias diferentes); finalmente, la dimensión epistémica es aquella a través de la cual el autor posiciona y valora positivamente su asignatura como un aporte al campo de conocimiento de su espacio docente y disciplinar (7 estrategias).

2. Método

El objetivo de esta investigación es identificar las estrategias PEA en las GD de los Grados de Educación Primaria y Educación Infantil de la RUE de las materias de Ciencias Sociales. Para abordar este propósito, se desarrolla una investigación cualitativa de alcance descriptivo (Hernández et al., 2014; Creswell y Creswell, 2018). El corpus de análisis utilizado para este estudio está constituido por 322 GD, que, en total, suman 864.165 palabras. Más específicamente, el corpus se constituye de la siguiente forma:

Tabla 1. Composición del corpus

Comunidad autónoma	Grado	N.º de universidades	N.º de GD
Andalucía	Ed. Primaria	9	30
	Ed. Infantil	9	17
Aragón	Ed. Primaria	2	4
	Ed. Infantil	2	2
Asturias	Ed. Primaria	9	4
	Ed. Infantil	9	3
Balears	Ed. Primaria	1	4
	Ed. Infantil	1	1
Canarias	Ed. Primaria	3	4
	Ed. Infantil	3	3
Cantabria	Ed. Primaria	3	7
	Ed. Infantil	3	4
Castilla La Mancha	Ed. Primaria	1	5
	Ed. Infantil	1	3
Castilla y León	Ed. Primaria	7	21
	Ed. Infantil	7	13
Cataluña	Ed. Primaria	9	27
	Ed. Infantil	9	18
Comunidad Valenciana	Ed. Primaria	7	26
	Ed. Infantil	7	10
Extremadura	Ed. Primaria	1	5
	Ed. Infantil	1	2
Galicia	Ed. Primaria	3	12
	Ed. Infantil	3	7
La Rioja	Ed. Primaria	2	6
	Ed. Infantil	2	3
Madrid	Ed. Primaria	12	35
	Ed. Infantil	12	17
Murcia	Ed. Primaria	2	7
	Ed. Infantil	2	5
Navarra	Ed. Primaria	2	5
	Ed. Infantil	2	2
País Vasco	Ed. Primaria	3	7
	Ed. Infantil	3	3

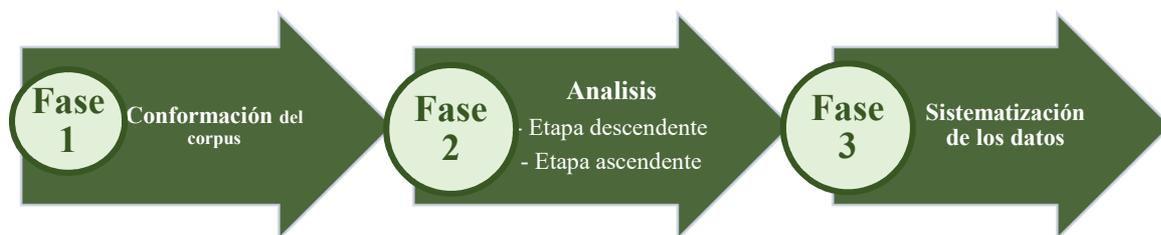
Cabe destacar que, en el corpus analizado, se han incluido GD de todas las universidades de la Red Universitaria Española que han ofertado los grados

mencionados en el periodo académico 2022-2023. Así, solo se han excluido aquellas GD de modalidad online, de dobles grados académicos, de cualquier otro curso académico que no corresponda al mencionado o de las asignaturas Trabajo Final de Grado y Prácticum.

2.1. Procedimientos

La investigación se desarrolló en 3 fases, ilustradas en la Figura 1.

Figura 1. Fases del desarrollo de la investigación.



En la primera fase, se rastrearon, descargaron y almacenaron 322 GD de los grados de Educación Primaria y Educación infantil del periodo académico 2022-2023 en la materia de didáctica específica de las Ciencias Sociales. Posteriormente, en la segunda fase, se procedió a efectuar el análisis del corpus con el *software* Atlas.Ti (versión 9.0). Este análisis se dividió en 2 etapas, con un enfoque de análisis del corpus de tipo descendente-ascendente (Biber et al., 2007; Ibáñez et al., 2017). Así, el análisis se concretó a partir de dos etapas complementarias, a saber: una primera etapa descendente, en la que el análisis inicia con la selección de categorías preexistentes y una segunda de tipo ascendente, que permite la identificación, a partir del corpus, de nuevas categorías o categorías emergentes (Ibáñez et al., 2017).

En esta investigación, las categorías de análisis de la etapa descendente fueron obtenidas de una investigación reciente en la que se analizaron estrategias de posicionamiento del autor en el género GD (Velasco et al., 2022). Como se ha señalado en investigaciones anteriores, esta complementariedad de enfoques entre uno descendente y otro ascendente permite descripciones más detalladas y pertinentes con los diversos contextos y, además, posibilita evidenciar la variación disciplinar (Parodi, 2010; Ibáñez, 2010; Ibáñez y Moncada, 2012, 2017; Ibáñez et al., 2017; Velasco et al., 2023). En la Tabla 2, se especifican los procedimientos asociados a ambas etapas:

Tabla 2. Procedimientos de análisis asociados al enfoque de análisis descendente-ascendente.

ETAPAS	PROCEDIMIENTOS
1. Descendente	1.1. Selección de las categorías de análisis a partir de investigaciones similares.
	1.2. Revisión de las categorías de análisis por parte del equipo de investigación, a fin de valorar su pertinencia para este estudio.
	1.3. Inicio del análisis del corpus con las categorías seleccionadas.
2. Ascendente	2.1. División del corpus: el corpus total fue dividido en tres partes, a saber, pre-piloto (5 %), piloto (28 %) y corpus general (67 %).
	2.2. Pre-pilotaje: de forma individual, cada investigador revisó 4 GD. Este procedimiento permitió ajustar ciertos criterios respecto a la detección de las PEA, precisar el análisis y despejar dudas sobre el proceso.

-
- 2.3. Pilotaje: cada investigador analizó 23 GD, sumando un total de 92 guías.
2.4. Análisis del corpus general: 3 investigadores analizaron 53 y uno 55 GD, sumando un total de 214 guías.
-

Finalmente, en la fase 3, a partir de los análisis realizados en Atlas.Ti, se sistematizaron los datos, se aplicó la estadística descriptiva y, además, se representaron los resultados gráficamente. Esto es lo que se presenta en el apartado siguiente.

3. Resultados y discusión

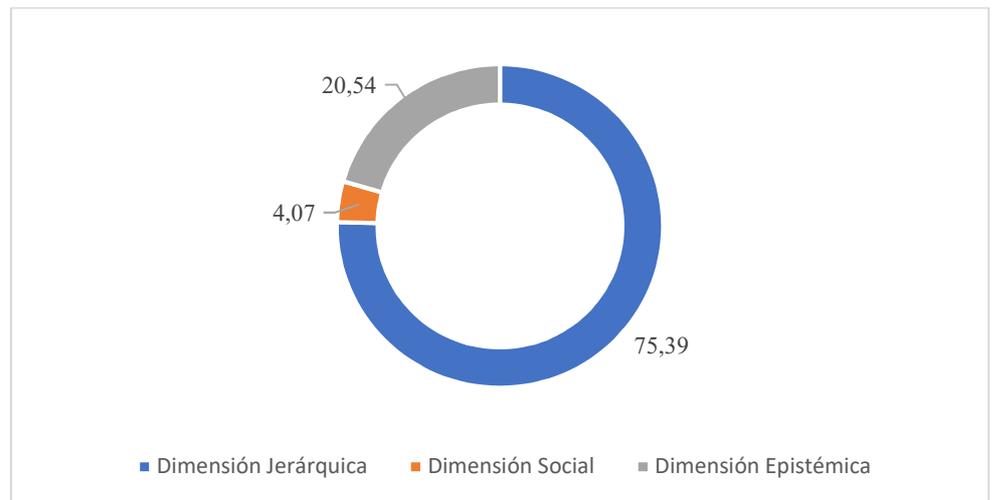
A continuación, presentamos los resultados de este estudio divididos en dos partes. En la primera, exponemos los datos relacionados con el grado de recurrencia y dispersión de las dimensiones del PEA. Así, en el Gráfico 1 damos a conocer la aparición de las 3 dimensiones de las estrategias de PEA en todo el corpus. Luego, en el Gráfico 2, presentamos la ocurrencia de cada dimensión en relación con las tres variables del estudio (área disciplinar al que pertenece la guía docente, el grado académico y la titularidad de la universidad). Posteriormente, en la Tabla 3, ofrecemos los ratios de la ocurrencia por documento de las 3 dimensiones, atendiendo a las variables mencionadas.

En la segunda parte, exponemos los resultados relacionados con el grado de recurrencia y dispersión de las diferentes estrategias del PEA. De esta manera, en el Gráfico 3, presentamos la ocurrencia de todas las estrategias de posicionamiento en el corpus total. Luego, para un mayor detalle, ofrecemos 3 tablas (Tabla 3, Tabla 4 y Tabla 5) con los ratios de la estrategias por cada dimensión, atendiendo a las variables del estudio.

3.1. Grado de recurrencia y dispersión de las dimensiones de Posicionamiento Estratégico del Autor

El análisis general arrojó un total de 2089 estrategias de PEA distribuidas en el corpus total. Dichas estrategias se agrupan en las siguientes dimensiones: epistémica, social y jerárquica. En el Gráfico 1, se presenta la proporción con la que ellas aparecen en el corpus:

Gráfico 1. Recurrencia de las dimensiones de PEA en el corpus.



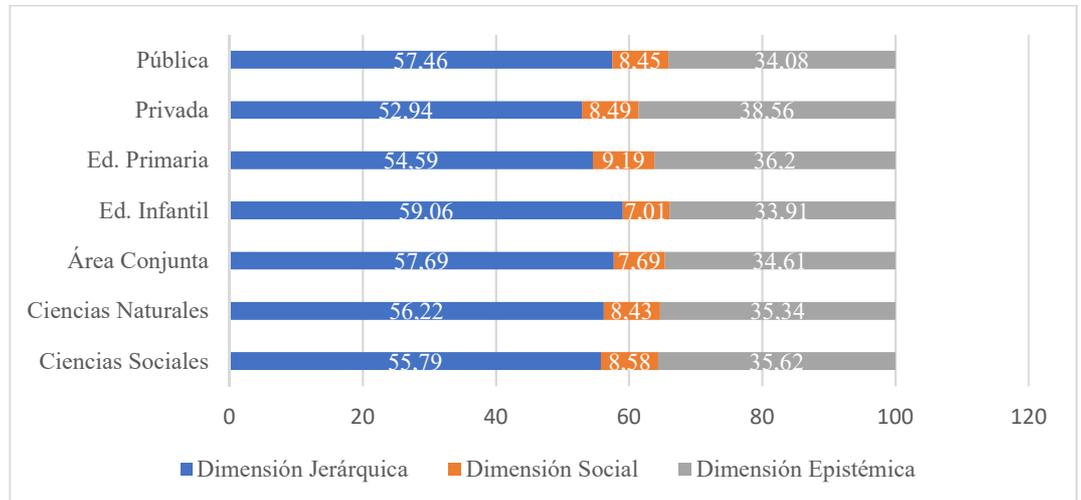
Tal y como se advierte en la información presentada en el Gráfico 1, la mayor proporción de estrategias desplegadas en las GD corresponde a la dimensión jerárquica (75,39 %), que es aquella que aglutina las PEA que el autor utiliza para posicionarse en su comunicación dialógica con el estudiantado como responsable de la guía de la asignatura a la que se adscribe. En segundo lugar, se ubica la dimensión epistémica (20,54%), que engloba las estrategias que el autor emplea para posicionar y valorar positivamente su asignatura como un aporte al campo de conocimiento de su espacio docente y disciplinar. Y, en tercer lugar de recurrencia, aparece la dimensión social (4,07%), que incluye las PEA que el autor utiliza para valorarse positivamente a sí mismo, presentándose como un miembro legítimo de su comunidad. Así, mediante este tipo de estrategias el autor destaca sus características o su ethos como docente.

Este primer resultado da cuenta de que, en las GD, los y las docentes priorizan el establecimiento de estrategias dirigidas a gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje, por delante de la manifestación del valor de la asignatura en el campo disciplinar al que se adscribe (20,54%) o incluso la manifestación de la legitimidad de su figura en ese mismo espacio (4,07%). Esta proporcionalidad de las dimensiones converge con los resultados de una investigación anterior en la que se analizaron GD del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Velasco et al., 2022). Aunque, en el estudio que aquí se presenta, la dimensión jerárquica muestra un despliegue todavía mayor. En consecuencia, el cuerpo docente de las áreas de Ciencias Naturales y Sociales posiciona más fuertemente su jerarquía docente que los profesores del área de Lengua y Literatura. Este resultado, por tanto, sugiere una clara distinción disciplinar de Ciencias Sociales frente a otras áreas.

Junto a estos datos, se ofrece, a continuación, en el Gráfico 2, la recurrencia con la que se manifiesta cada dimensión en función de las tres variables estudiadas y sus correspondientes segmentos, a saber, área disciplinar (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Área Conjunta), grado académico (Educación Primaria y Educación Infantil) y titularidad (Universidad privada y pública). Con respecto al área disciplinar, cabe señalar que lo que denominamos Área Conjunta corresponde a la fusión, en la legislación educativa, de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales como un espacio común de conocimiento. Esta división tripartita se debe

a que algunas universidades comprenden Ciencias Sociales y Naturales por separado, mientras que otras lo instruyen de manera conjunta.

Gráfico 2. Dispersión de las dimensiones variables de análisis.



Como puede observarse en el Gráfico 2, ninguna de las variables parece ejercer una diferencia importante en el despliegue de estrategias de PEA por las dimensiones de análisis. Sobre esto, si bien todas las dimensiones evidencian un comportamiento semejante en las diversas variables, cabe señalar que la dimensión jerárquica demuestra un mayor despliegue en todos sus segmentos. Por el contrario, la dimensión social se manifiesta como la de menor arraigo. En consecuencia, todos los segmentos estudiados priorizan fuertemente la expresión de la posición que adquiere el docente en su relación con las funciones del estudiante al que se dirige (Velasco et al., 2022). Esto podría ser una evidencia de la relación asimétrica que existe entre profesorado y estudiantado, en la que el primero establece las reglas y condiciones que debe cumplir el segundo. En este sentido, en las GD analizadas sería más relevante marcar esta jerarquía que, por ejemplo, posicionar el valor que tiene la asignatura a través de la estrategia epistémica. Una posible explicación al predominio de este interés por establecer las reglas y condiciones radica en el propósito comunicativo del género, pues con las GD no solo se busca plasmar la centralidad e importancia de la asignatura, sino más bien establecer los compromisos y plasmar los criterios y niveles de exigencia de esta (Diez et al., 2016). De hecho, el contenido de la GD es vinculante tanto para el alumnado que cursa la asignatura como para el profesorado que la imparte (Universidad de Alicante, 2021).

Lo anterior sugiere que las GD del corpus analizado tendrían como propósito central regular la relación docente-estudiante en el marco de una asignatura específica. Por tanto, el tipo de comunicación predominante sería aquel en el cual el docente establece un rol de guía reconocido tácitamente (Cabrera, 2003). Este hallazgo refuerza la idea de que la GD se asemeja a un contrato, pues como plantean García y Deltell (2012), la GD representa el contrato que asumen docentes y estudiantes durante un curso académico. Por ello, se centran en los contenidos, métodos y evaluaciones que se desarrollarán en un curso (Salinas y Cotillas, 2005),

de modo de asegurar y resguardar su cumplimiento, así como también evitar cualquier malentendido entre docente y estudiante.

Junto a estos datos y, para mayor precisión ante la mimetización de ellos, se ofrece una tabla con las ratios de recurrencia por documento sobre la base de las variables de análisis (Tabla 3):

Tabla 3. Ratio de aparición por documento (global y por dimensión).

Legenda: NEDAT, número de estrategias por documento en área total, NEDA, número de estrategias por documento en área; NEDGT, número de estrategias por documento en grado total, NEDG, número de estrategias por documento en grado; Nota: NEDTT, número de estrategias por documento en titularidad total, NEDT, número de estrategias por documento en titularidad.

Área Académica	NEDAT	RATIO GLOBAL	DIMENSIÓN			
			Jerárquica	Social	Epistémica	
Ciencias Sociales	233	1,74	NEDA	130	20	83
			Ratio	0,97	0,15	0,62
Ciencias Naturales	249	1,67	NEDA	140	21	88
			Ratio	0,94	0,14	0,59
Área Conjunta	26	1,73	NEDA	15	2	9
			Ratio	1,00	0,13	0,60
Grado Académico	NEDGT	RATIO GLOBAL	DIMENSIÓN			
			Jerárquica	Social	Epistémica	
Ed. Infantil	171	1,63	NEDG	101	12	58
			Ratio	0,96	0,11	0,55
Ed. Primaria	337	1,75	NEDG	184	31	122
			Ratio	0,95	0,16	0,63
Titularidad	NEDTT	RATIO GLOBAL	DIMENSIÓN			
			Jerárquica	Social	Epistémica	
Privada	153	1,78	NPD	81	13	59
			Ratio	0,94	0,15	0,69
Pública	355	1,67	NPD	204	30	121
			Ratio	0,96	0,14	0,57

Antes de discutir los resultados presentados en la Tabla 3, cabe señalar que, tal como se ha hecho en investigaciones anteriores, el análisis de los datos asociados a las variables consideradas fue realizado a través del concepto de ratio (Velasco et al., 2024). Dicho estadígrafo corresponde al cociente entre dos magnitudes con el objetivo de establecer cálculos y comparaciones (Cerdeja et al., 2013). Con ello, se identificó el uso medio de cada PEA por GD analizada, lo que permitió una comparativa que permitiera analizar más precisamente la variabilidad en el uso de las estrategias identificadas.

Sobre la base de los datos presentados, cabe destacar que las ratios globales de todas las variables y todos los segmentos manifiestan la incidencia de, al menos, una dimensión por documento analizado, y más de una dimensión en más de la mitad de documentos. Además, cabe añadir que las diferencias de ratio global no son relevantes entre las variables y los segmentos analizados, pues presentan diferencias que oscilan entre los 0,07 y 0,12 puntos.

Ahora bien, al analizar con mayor detalle los resultados de cada variable, pueden advertirse varias cuestiones. En primer lugar, en la variable área disciplinar, parece existir mayor despliegue del PEA en el área de Ciencias Sociales frente al Área Conjunta (0,01 de diferencia) o Ciencias Naturales (0,07 de diferencia). En esta variable, nuevamente, la dimensión jerárquica es aquella que mayor despliegue muestra y, además, la que mayor variabilidad de ratio obtiene (0,06 entre Ciencias Naturales y Área Conjunta).

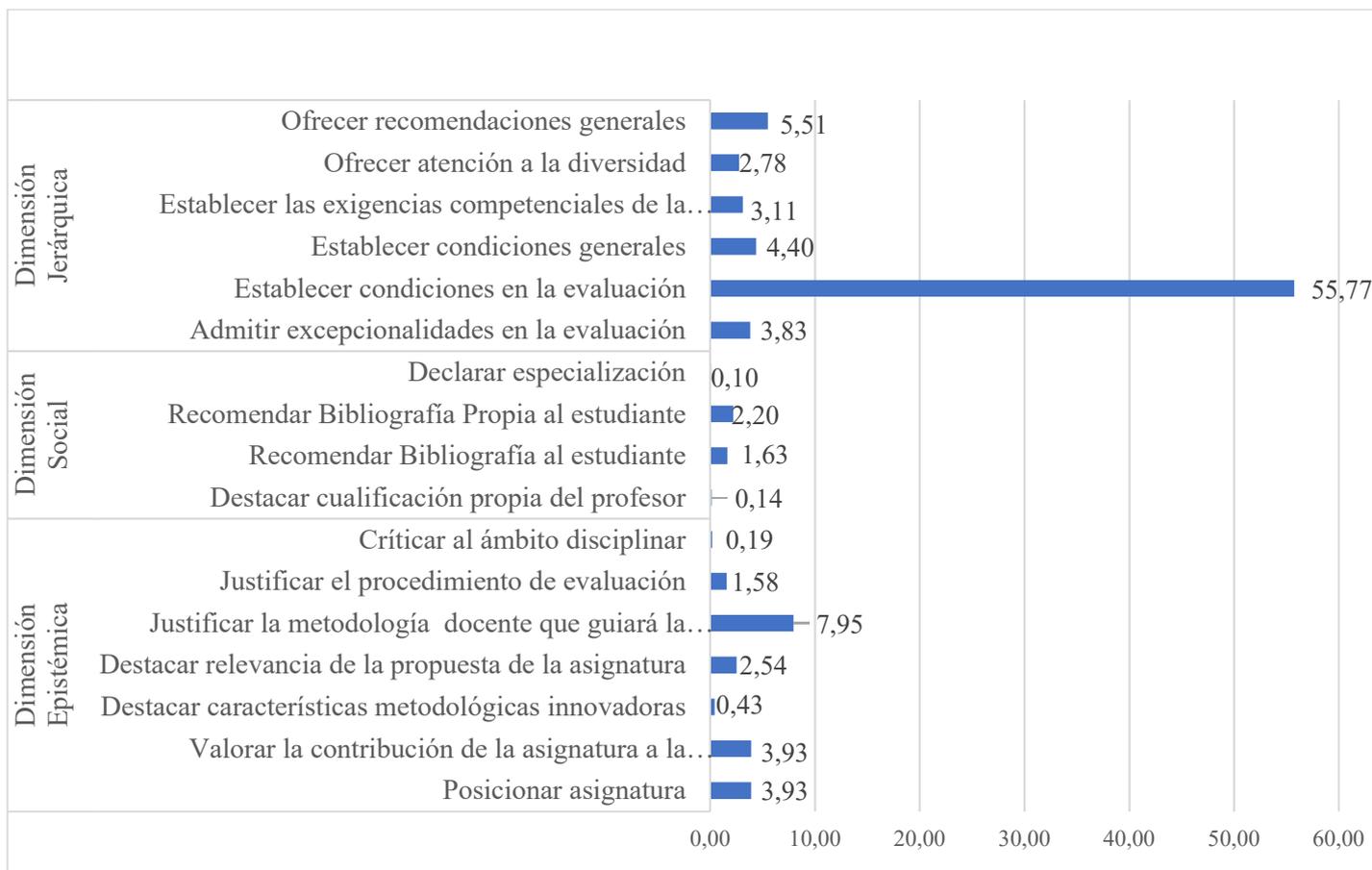
En segundo lugar, con respecto a la variable Grado Académico, Educación Primaria muestra un ligero mayor despliegue de estrategias de PEA (0,12) frente a Educación Infantil, donde la dimensión jerárquica resulta la de mayor despliegue por documento en ambos segmentos. No obstante, resulta destacable que mientras el despliegue de la dimensión jerárquica es, efectivamente, mayor en Educación Infantil (0,96 frente a 0,95), la dimensión epistémica es mayor (0,63 frente a 0,55) en Educación Primaria. Esto evidencia que existe una diferencia en ambos grados académicos, pues mientras en Educación Infantil se da mayor importancia al contrato subyacente en la GD, en Primaria, en cambio, se privilegia la manifestación del valor epistémico de la asignatura. En este sentido, la GD de Educación Infantil se apegaría más a cumplir con la premisa de transparentar las condiciones en las que se imparte la formación, tanto para el estudiante como para la sociedad en general (Universidad Católica San Antonio de Murcia, s.f).

Finalmente, en cuanto a la variable titularidad, cabe señalar que la institución privada parece arrojar un mayor despliegue por documento de PEA (1,67 frente a 1,78). Esa diferencia se afianza de manera fundamental en el despliegue de la dimensión epistémica con una diferencia de 0,12 en favor de esta. Esto podría sugerir que las instituciones privadas necesitan desplegar una mayor cantidad de EPA en sus GD para captar a sus estudiantes o, también, para establecer más claramente las reglas del curso. En esta línea, el estudiante de una institución privada podrá conocer con detalle el compromiso del personal docente sobre diferentes cuestiones relativas al curso (Salinas y Cotillas, 2005).

3.2. Grado de recurrencia y dispersión de las estrategias de Posicionamiento Estratégico del Autor

En el Gráfico 3, se presenta la recurrencia con la que las diferentes estrategias de PEA hacen aparición en el corpus:

Gráfico 3. Recurrencia de estrategias de Posicionamiento Estratégico del Autor.



Sobre la base de la información presentada en el Gráfico 3, en primer lugar, cabe advertir la emergencia de una estrategia nueva respecto al modelo teórico aplicado en el análisis. Se trata de la estrategia JUSTIFICAR EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN (dimensión epistémica), cuya proporción total en el corpus es de 1,58 %. Esta es una estrategia a través de la cual el o la docente justifica algún aspecto del proceso de evaluación (sistema evaluativo, sistema de calificación, instrumentos, criterios e indicadores o evidencias). He aquí unos ejemplos que caracterizan dicha estrategia:

- “La realización de una prueba final servirá como instrumento para evaluar la capacidad para recapitular y manejar, de forma integrada, algunas de las competencias trabajadas a lo largo de la asignatura, así como de analizar y reflexionar en torno a proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo de la misma.” [INAR_P01_A01]
- “La evaluación de la asignatura se llevará a cabo a partir de datos y evidencias válidas y adecuadas para valorar el grado de consecución de las competencias genéricas y específicas.” [PRVA_PR04_B02]

La aparición de esta nueva estrategia da cuenta de que, si bien el profesorado establece las reglas y condiciones de su asignatura, deja, a través de su discurso, una evidencia de que no lo hace arbitrariamente, sino que son decisiones justificadas. Esta justificación está sobre la base del acto discursivo de carácter persuasivo y argumentativo que constituye el PEA (Meza, 2016).

Junto a esto, resulta de interés destacar que ciertas estrategias se sitúan en márgenes relativos superiores al resto. En primer lugar, nos referimos a la estrategia ESTABLECER CONDICIONES DE EVALUACIÓN (dimensión jerárquica) que es aquella con mayor recurrencia en el corpus con un 55,82% (1165 en términos absolutos). En efecto, esta única estrategia polariza más de la mitad del total de estrategias identificadas (1165 de 2089). En segundo lugar, se sitúa la estrategia JUSTIFICAR LA METODOLOGÍA QUE GUIARÁ LA ASIGNATURA (subyacente a la dimensión epistémica) con una recurrencia de 7,95% (166 en términos absolutos). Finalmente, y por encima de 4% de aparición se encuentran, también, las estrategias OFRECER RECOMENDACIONES GENERALES (5,51, 115 en absolutos) y ESTABLECER CONDICIONES GENERALES (4,41%, 92 en absolutos), ambas de la dimensión jerárquica. En la Tabla 4 se presentan ejemplos de dichas estrategias:

Tabla 4. Ejemplos de las estrategias con mayor recurrencia.

ESTRATEGIA	DEFINICIÓN	EJEMPLO
ESTABLECER CONDICIONES DE EVALUACIÓN	El o la docente establece las condiciones asociadas a la evaluación de la asignatura.	“Los alumnos que superen el 20% de faltas serán evaluados y calificados a través de una única prueba final de carácter teórico en relación con todos los conocimientos tratados en el desarrollo de la asignatura” [PRAN_P01_A01].
JUSTIFICAR LA METODOLOGÍA QUE GUIARÁ LA ASIGNATURA	El o la docente justifica los procesos metodológicos a desarrollar en la asignatura.	“Las estrategias metodológicas que se emplearán estarán apoyadas en: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje mediante indagación, mapas conceptuales y todos aquellos recursos metodológicos que ayude a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje” [INCL_P02_B01].
OFRECER RECOMENDACIONES GENERALES	El o la docente ofrece a los estudiantes las recomendaciones generales para el desarrollo adecuado de la asignatura.	“Es recomendable un nivel mínimo de familiarización con contenidos científicos básicos, así como con algunos principios de la orientación constructivista del aprendizaje” [PRAN_P08_B02].
ESTABLECER CONDICIONES GENERALES	El o la docente establece a los estudiantes las condiciones generales para el desarrollo adecuado de la asignatura.	“Se prestará especial atención en los trabajos, prácticas y proyectos escritos, así como en los exámenes tanto a la presentación como al contenido, cuidando los aspectos gramaticales y ortográficos” [INMA_PR05_C01].

Como señala Meza (2018), sobre la base de las estrategias predilectas, es posible establecer el *ethos* que revelan los docentes en sus GD. Así, en esta investigación, identificamos tres tipos de perfiles predominantes. En primer lugar, el uso prioritario de ESTABLECER CONDICIONES DE EVALUACIÓN (55,77%) revela el *ethos* de un docente transparente que muestra claramente las *reglas del juego* a sus estudiantes. En segundo lugar, sobre la base de la estrategia JUSTIFICAR LA METODOLOGÍA QUE GUIARÁ LA ASIGNATURA (7,95), se puede advertir el *ethos* de un docente instruido que posee evidencia de sus decisiones, pues no solo describe la metodología que ha elegido, sino que también es capaz de fundamentarla. Y, en tercer lugar, a través de la estrategia OFRECER RECOMENDACIONES GENERALES (4,40%) se proyecta un *ethos* de docente ilustrado, que brinda indicaciones al estudiantado para el desarrollo adecuado de la asignatura.

El resultado anterior evidencia, una vez más, que la GD de Ciencias Sociales se utiliza, principalmente, como un documento de carácter legal, que establece los términos y condiciones de un contrato entre dos partes (docente y estudiantes). De esta manera, el profesorado destina parte importante de su GD para explicitar claramente de qué manera y bajo qué condiciones desarrollará su curso, de forma de prevenir conflictos durante el desarrollo del curso. Este resultado cobra mayor sentido si consideramos que, de acuerdo con una investigación reciente (Aguirre et al., 2020), a pesar de que existe cierto rechazo por las normas y reglamentos en el proceso educativo, lo cierto es que docentes y directores/as de departamento suelen acudir a la normativa establecida para evitar conflictos con los estudiantes.

A continuación, se muestran los resultados de las estrategias desglosados de cada dimensión con base en las tres variables señaladas con anterioridad: área disciplinar, grado académico y titularidad. Así, en primer lugar, se muestran los datos relativos a las estrategias subyacentes a la dimensión jerárquica (Tabla 5):

Tabla 5. Ratio estrategias de PEA por documento de la dimensión jerárquica.

Estrategias	Área Disciplinar			Grado Académico		Titularidad	
	Ciencias Sociales Ratio	Ciencias Naturales Ratio	Conjunto Ratio	Ed. Infantil Ratio	Ed. Primaria Ratio	Privada Ratio	Pública Ratio
OFRECER RECOMENDACIONES GENERALES	0,19	0,15	0,07	0,16	0,17	0,14	0,18
OFRECER ATENCIÓN DIVERSIDAD	0,15	0,14	0,07	0,11	0,16	0,09	0,16
EXIGENCIAS COMPETENCIALES	0,13	0,15	0,13	0,14	0,13	0,12	0,15
ESTABLECER CONDICIONES GENERALES	0,19	0,17	0,27	0,14	0,20	0,13	0,20
ESTABLECER CONDICIONES DE EVALUACIÓN	0,90	0,87	1,00	0,91	0,88	0,86	0,90
ADMITIR EXCEPCIONALIDADES	0,19	0,18	0,20	0,12	0,22	0,13	0,21

Los datos de la Tabla 5 revelan, en primer lugar, que las estrategias de la dimensión jerárquica expresan, de manera significativa, aspectos relativos al proceso de evaluación. De hecho, tres de seis estrategias (ADMITIR EXCEPCIONALIDADES, ESTABLECER CONDICIONES DE EVALUACIÓN y EXIGENCIAS COMPETENCIALES) hacen alusión directa a elementos relaciones entre docente y estudiante, todos ellos, relativos a contenidos de evaluación. Esto parece situar a la evaluación en el eje de los elementos de responsabilidad del docente frente a las tareas del estudiantado en la gestión de una asignatura, correspondiendo con el valor otorgado también a esta tarea en otros estudios (Gutiérrez-García et al., 2011; Hortigüela et al., 2015; Huamán Huaita et al., 2020).

Cabe señalar, además, que la estrategia ESTABLECER CONDICIONES DE EVALUACIÓN prevalece sobre las otras en términos de ratio por documento, pues está presente en todos y cada uno de los documentos en el Área Conjunta y cercana al punto en el resto de variables y segmentos (entre 0,86 y 0,91). Esto podría deberse a que el diseño y la estrategia de evaluación suelen ser un punto crítico de tensión

entre docentes y estudiantes, pues debería equilibrarse el bienestar de los estudiantes junto con consideraciones pedagógicas, prácticas y políticas (Jones et al., 2021).

En el lado opuesto, en términos cuantitativos, aquella con menor ratio por documento es OFRECER ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. Esta baja representatividad de la atención a la diversidad en la dialogicidad entre docente y estudiante resulta llamativa, tanto en cuanto, la atención a la diversidad se sitúa como uno de los retos de la educación actual (Álvarez-Hevia y Álvarez, 2020; Valencia-Peris et al., 2020; Hernández y de Barros, 2021). Además, según lo que señala el manual vigente para la edición y revisión de guías docentes, conforme a la legislación vigente, este apartado referente a la diversidad debe ser común en todas las guías y no podrá ser editado (Universidad de Almería, 2022). Para concluir, en lo que respecta a las estrategias de esta dimensión, todas presentan ratios muy estables en todas las variables y segmentos de análisis oscilando la diferencia de ratio global entre 0,03 en la de menor diferencia (exigencias competenciales) y 0,14 en la mayor diferencia existe (establecer condiciones generales).

En segundo lugar, se muestran los datos relativos a las estrategias subyacentes a la dimensión social (Tabla 6).

Tabla 6. Ratio estrategias de PEA por documento de la dimensión social.

Estrategias	Área Disciplinar			Grado Académico		Titularidad	
	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Conjunto	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Privada	Pública
	Ratio	Ratio	Ratio	Ratio	Ratio	Ratio	Ratio
DECLARAR ESPECIALIZACIÓN	0,01	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00
RECOMENDAR BIBLIOGRAFÍA PROPIA	0,10	0,04	0,07	0,05	0,08	0,02	0,08
RECOMENDAR BIBLIOGRAFÍA	0,04	0,09	0,00	0,06	0,07	0,13	0,04
DESTACAR CUALIFICACIÓN	0,00	0,01	0,07	0,01	0,01	0,00	0,01

Los datos de la Tabla 6 revelan, en primer lugar, que las estrategias de la dimensión social evidencian un escaso despliegue. Incluso, en el caso de las estrategias DECLARAR ESPECIALIZACIÓN y DESTACAR CUALIFICACIÓN el ratio es, en muchos casos, igual a 0. Se trata de estrategias en las que el profesorado debe evidenciar su posición en el seno de la disciplina a la que se adscribe. Esto parece resultar característico del género, ya que en trabajos anteriores (Velasco et al., 2022) no parece existir una intención deliberada del docente por presentarse ante el estudiantado como una voz especializada. Por su parte, las otras dos estrategias en las que se evidencian aspectos relativos a la producción bibliográfica tanto propia como del campo disciplinar, aunque sube ligeramente el ratio, sigue siendo en niveles muy bajos cercanos a 0,10.

Una diferencia un poco más amplia que podría destacarse aparece en torno a la estrategia RECOMENDAR BIBLIOGRAFÍA PROPIA, cuya presencia es más frecuente en la universidad pública que en la privada. Asimismo, la estrategia RECOMENDAR BIBLIOGRAFÍA tiene mayor presencia en las instituciones de carácter privado. En consecuencia, si bien son los docentes de las instituciones privadas los más asiduos a recomendar bibliografía, no recomiendan sus propios trabajos, como

sí se hace con mayor frecuencia en las universidades públicas. Esto puede deberse a que, tal y como señalan los informes del Patronato Fundación Conocimiento y Desarrollo (2022) las universidades públicas evidencian un mayor nivel de publicación y transferencia de conocimiento, así como también una mayor contribución al desarrollo nacional.

Finalmente, en tercer lugar, se muestran los datos relativos a las estrategias subyacentes a la dimensión epistémica (Tabla 7).

Tabla 7. Ratio estrategias de PEA por documento de la dimensión epistémica.

Estrategias	Área Disciplinar			Grado Académico		Titularidad	
	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Conjunto	Ed. Infantil	Ed. Primaria	Privada	Pública
	Ratio	Ratio	Ratio	Ratio	Ratio	Ratio	Ratio
CRITICAR AL ÁMBITO DISCIPLINAR	0,01	0,01	0,00	0	0,02	0,01	0,01
JUSTIFICAR EL PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN	0,09	0,07	0,13	0,09	0,08	0,13	0,06
JUSTIFICAR LA METODOLOGÍA DOCENTE QUE GUIARÁ LA ASIGNATURA	0,32	0,27	0,27	0,22	0,33	0,33	0,28
DESTACAR RELEVANCIA DE LA PROPUESTA DE LA ASIGNATURA	0,13	0,14	0,20	0,13	0,15	0,21	0,11
DESTACAR CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS INNOVADORAS	0,01	0,04	0,07	0,03	0,03	0,01	0,04
VALORAR LA CONTRIBUCIÓN DE LA ASIGNATURA A LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE	0,17	0,20	0,33	0,22	0,18	0,20	0,19
POSICIONAR ASIGNATURA	0,30	0,24	0	0,24	0,26	0,34	0,22

La Tabla 7 permite evidenciar que la dimensión epistémica se despliega fundamentalmente a través de cuatro estrategias preponderantes. Aquella con mayor ratio global es la denominada JUSTIFICAR LA METODOLOGÍA DOCENTE QUE GUIARÁ LA ASIGNATURA que, es la predominante en el área de Ciencias Sociales, En Educación Primaria y en aquellas universidades de titularidad privada. Las tres siguientes estrategias con mayor ratio global son aquellas que ponen de relieve el interés del profesorado por hacer emerger la importancia, la contribución y posicionar el espacio de la asignatura en el espacio científico. Finalmente, cabe señalar que, mientras en las variables de análisis área disciplinar y grado académico no existen diferencias significativas entre los segmentos, en la variable titularidad parece desplegarse con mayor intensidad las estrategias de esta dimensión en favor de la universidad privada (1,23 frente a 0,91).

4. Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo identificar las estrategias PEA en 322 GD de la RUE durante el curso académico 2022-2023. Concretamente, a través de tres variables diferenciadas como son el área disciplinar (Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), el grado académico (Educación Primaria y Educación Infantil) y titularidad universitaria (pública y privada).

Tras el análisis, como primera conclusión se evidencia un mayor posicionamiento de la dimensión jerárquica frente a la epistémica y social. Esto denota la existencia de un interés tácito por establecer estrategias dirigidas a gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero, específicamente, aquellos que evidencian el establecimiento de reglas y condiciones de evaluación. Tanto es así, que una sola de las estrategias del modelo de análisis, concretamente, ESTABLECER CONDICIONES DE EVALUACIÓN, evidencia una recurrencia del 55,82% en el total de estrategias identificadas. Esto resulta de interés para proyectar un rasgo indiciario sobre la función comunicativa de este género (algo inexplorado hasta el momento). Así pues, mientras se establecen patrones que dibujan un género donde se desarrollan estrategias que determinan aspectos regulatorios en la relación docente-estudiante quedan en un segundo plano expresiones que precisen aspectos relacionados con la representatividad de la asignatura en el contexto disciplinar e incluso sobre la legitimidad de la propia figura de el o la docente. En definitiva, parecemos situarnos ante un género que ejerce de contrato, tal y como aseguran García y Deltell (2012), claramente preocupado por el aseguramiento y cumplimiento de los cánones de una asignatura.

Pormenorizando al respecto de las variables de análisis, cabe señalar que, a pesar de no existir diferencias significativas, los ratios, si parecen dibujar aspectos en los que merece la pena detenerse. Respecto a la variable área disciplinar, las Ciencias Sociales parecen evidenciar mayor despliegue de estrategias de posicionamiento que el Área Conjunta o el área de Ciencias Naturales. Este patrón se mimetiza en el caso del grado académico de Educación Primaria frente a Educación Infantil e incluso en la variable de titularidad privada frente a la pública. Por otro lado, resulta reseñable que, en todas las variables, la dimensión jerárquica es la predominante en todos y cada uno de los segmentos. A vista de este resultado, existe una cuestión llamativa al respecto de en qué medida se desarrollan las estrategias de dicha dimensión. Y es que a pesar de evidenciarse estrategias que hacen alusión a cuestiones nucleares en términos pedagógicos y que influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje como puedan ser las explicaciones en torno a cuestiones didácticas, metodológicas o de recursos educativos, estas no parecen atesorar el suficiente peso en la comunicación que los y las docentes entienden como prioritario.

En definitiva, la investigación presentada constituye un avance de interés. En primer lugar, amplía el espectro de estudios anteriores (Velasco et al., 2022) en torno al conocimiento del género GD y aportan un nuevo acercamiento de carácter lingüístico-discursivos sobre un género tan poco explorado. En segundo lugar, evidencia cómo los docentes conciben dicho género, lo que, quizás, pueda guiar a instituciones y comunidad docente sobre cuál es el carácter comunicativo con el que se quiere hacer circular en la esfera académica este primer elemento de comunicación tan fundamental entre docentes y alumnado. En tercer lugar, esta investigación no hace sino confirmar que el instrumento de análisis de PEA de las

GD está bien armado y validado ya que tan solo ha emergido una estrategia nueva en la dimensión epistémica, cuya proporción total en el corpus es residual (1,58 %).

Como líneas de prospección futura, resultaría de interés seguir indagando sobre el comportamiento tanto del PEA como de la GD en otras áreas científico-disciplinarias de la educación superior, lo cual, permitiría conocer la concepción de estos dos en otros escenarios científico-disciplinarios. De igual modo, sería interesante seguir indagando en los diferentes rasgos lingüístico-discursivos así como en la función comunicativa de este género. Así, un estudio en el que pudiera crearse y validarse un modelo de análisis de movimientos retóricos retornaría con gran precisión qué se está comunicando con este género y cuáles son sus funciones actualmente. Junto a esto, podrían realizarse entrevistas en profundidad al profesorado universitario para analizar en qué medida profundiza en la elaboración de las GD, así como la labor que los directores de departamento vienen desempeñando en la revisión de las GD.

Referencias

- Aguirre, J. Pabon, A. y Moreno, I. (2020). Entre la juridificación y la profundización de la democracia social: elementos para pensar los conflictos alrededor de los manuales de convivencia en las instituciones educativas y los derechos fundamentales de los estudiantes. *Estudios Socio-Jurídicos*, 22(1), pp. 391–415. Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.7604>.
- Álvarez-Hevia, D. M. y Álvarez, J. L. F. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: La experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), pp. 1–11.
- ANECA (2022). *Guía de acompañamiento ACREDITA. Elaboración de informes de autoevaluación*. Recuperado de: https://www.aneca.es/documents/20123/67193/Gu%C3%ADa-ACREDITA_NIPO.pdf/ac96eea2-843f-2e38-24b0-2296f6e3e10a?t=1672839443568 [Última consulta: 16/06/2023].
- Biber, D., Connor, U. y Upton, T. (2007). *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 29, pp. 7–26. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100001>.
- Cerda, J., Vera, C. y Rada, G. (2013). Odds ratio: aspectos teóricos y prácticos. *Revista médica de Chile*, 141(10), pp. 1329–1335. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872013001000014>.
- Creswell, J. y Creswell, D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications.
- Diez, R., Hernández, B., Trigueros, I., Cabezas, I., Martínez, M., Castelló, T. y Vera-Muñoz, M. I. (2016). Inclusión de la perspectiva de género en las guías docentes de asignaturas de Didáctica. En Tortosa, M. T., Grau, S. y Álvarez, J. D. (Eds.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios* (pp. 2665–2679). Alicante: Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/59749>.
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), pp. 11–34. Doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>.
- García, E. y Deltell, L. (2012). La Guía Docente: un reto en el nuevo modelo de educación universitaria. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, pp. 357–364.

- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), pp. 499–514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, A., y De Barros, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física. *Retos, Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, pp. 555–561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>.
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, Á., y Abella, V. (2015). Perspectiva del Alumnado sobre la Evaluación Tradicional y la Evaluación Formativa. Contraste de Grupos en las mismas Asignaturas. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13(1). Doi: <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.003>.
- Huamán Huayta, L. A., Pucuhuaranga Espinoza, T., y Hilario Flores, N. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. *RIDE, Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(21). Doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691>.
- Ibáñez, R. (2010). The Disciplinary Genre Text as means for accessing disciplinary knowledge: A study from a Genre Analysis perspective. En Parodi, G. (Ed.), *Discourse genres in Spanish: Academic and professional connections* (pp. 189–211). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Ibáñez, R. y Moncada, F. (2012). Estudio exploratorio sobre la configuración lingüística de las relaciones causales en las introducciones del género AIC en dos áreas disciplinares. Conferencia no publicada. *Encuentro Nacional de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso*, VII, La Serena, Chile.
- Ibáñez, R. y Moncada, F. (2017). El resumen de Artículos de Investigación Científica: variación disciplinar a nivel local y global. *Spanish in Context*, 14. Doi: <https://doi.org/10.1075/sic.14.2.06iba>.
- Ibáñez, R., Moncada, F., Cornejo, F. y Arriaza, V. (2017). Los Géneros del Conocimiento en Textos Escolares de educación primaria. *Calidoscopio*, 15(3), pp. 462–476. Doi: <https://doi.org/10.4013/cld.2017.153.06>
- Jones, E., Priestley, M., Brewster, L., Wilbraham, S. J., Hughes, G., y Spanner, L. (2021). Student wellbeing and assessment in higher education: The balancing act. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), pp. 438–450. Doi: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782344>.
- Meza, P., (2016). El posicionamiento del autor en artículos de investigación: una propuesta para su estudio. *Forma y Función*, 29(2), 111-134.
- Meza, P. (2017). El Posicionamiento Estratégico del Autor en Artículos de Investigación: un modelo empíricamente fundado. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 27(1), 152-164. DOI: 10.15443/RL2711
- Meza, P. (2018). Estrategias de posicionamiento del autor en Artículos de Investigación de Ciencias Sociales, Humanidades e Ingeniería: novatos versus expertos. *Información tecnológica*, 29(2), 3-18.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200003>
- Meza, P., Hurtado, J., & Velasco, E. (2023). Recursos de expresión de género en guías docentes del Grado de Educación Primaria de la Red Universitaria Española: un análisis a través de las áreas didácticas, comunidades autónomas y titularidad. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 39(4). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339459732>
- Parodi, G. (2010). La organización retórica del género manual a través de cuatro disciplinas: ¿cómo se comunica y difunde la ciencia en diferentes contextos universitarios? *Boletín de Lingüística*, 22(33), pp. 43–69.

- Patronato Fundación Conocimiento y Desarrollo (2022). Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica. Recuperado de: <https://www.fundacioncyd.org/las-universidades-espanolas-una-perspectiva-autonomica-2023/> [Última consulta: 13/05/2023].
- Salinas, B. y Cotillas, C. (2005). *Elaboración de una Guía Docente para la Convergencia Europea: Principios para su diseño*. València: Servei de Formació Permanent de la Universitat de València.
- Universidad de Alicante (2021). *Normativa para la elaboración y aprobación de guías docentes*. <https://www.boua.ua.es/Acuerdos/DescargarAcuerdo/14421> [Última consulta: 04/04/2023].
- Universidad de Almería (2022). *Manual PDI – Edición y revisión de guías docentes 2022-2023*. Recuperado de: https://www.ual.es/application/files/8316/5416/9386/Manual_PDI_2022_23_final.pdf [Última consulta: 07/07/2023].
- Universidad Católica San Antonio de Murcia (s.f.). *Manual para la revisión, actualización y realización de la Guía Docente*. Recuperado de: https://www.ucam.edu/sites/default/files/servicios/direccion-ordenacion/manual_la_revision_actualizacion_y_evaluacion_de_las_guias_docentes_de_los_titulos_y_de_las_guias_de_las_asignaturas.pdf [Última consulta: 10/07/2023]
- Valencia-Peris, A., Alfaro, P. M., y García, D. M. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, pp. 597–604. Doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>.
- Velasco E., Díaz-Iso A. y Larruzea-Urkixo N. (2022). La voz del profesorado universitario en las guías docentes: Un análisis de las estrategias de posicionamiento en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 47-59. <https://doi.org/10.5209/clac.81306>
- Velasco E., Meza P. y Hurtado-Reina J. (2024). Presencia del principio de igualdad de género en las Guías Docentes del Grado de Educación Primaria en España. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 151-162. <https://doi.org/10.5209/rced.82933>