



**LEAFID: PROGRAMA PILOTO DE ESCRITURA ACADÉMICA EN FORMACIÓN
INICIAL DOCENTE EN UNA UNIVERSIDAD CHILENA**

**LEAFID: ACADEMIC WRITING PILOT PROGRAM IN INITIAL TEACHER TRAINING
IN A CHILEAN UNIVERSITY**

Marcela Jarpa Azagra¹

marcela.jarpa@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Emmy González Lillo²

emmy.gonzalez@uoh.cl

Universidad de O'Higgins

Carola Avendaño San Martín³

carola.avendano@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

María Teresa Mateo Girona⁴

mtmateo@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

España

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar un programa piloto de alfabetización académica en formación inicial docente que permita desarrollar gradualmente la escritura académica en estudiantes de primer año de tres carreras de Pedagogía. Para ello, el género ensayo académico se constituye como un dispositivo de evaluación transversal de determinadas asignaturas en el semestre, lo cual permite acreditar el dominio de conocimientos especializados y desarrollar habilidades comunicativas de escritura académica. El modelo formativo de andamiaje del

programa se sustenta desde el enfoque de escritura a través del currículum y la pedagogía del género, pues posibilitan un proceso de aprendizaje graduado y bajo el acompañamiento y la retroalimentación, tanto de los profesores como de tutores pares expertos. Entre los principales resultados podemos destacar que los estudiantes incrementan su desempeño escrito entre el borrador y el texto final, pues la puntuación media de los primeros es de 2,21 y la media de los textos finales, después de la intervención del programa es de 3,07. De la misma manera, los estudiantes valoran positivamente la realización del programa, pues lo ven como una oportunidad para mejorar su escritura y tener aprendizajes disciplinarios más profundos. En cambio, en los docentes, predomina una percepción más bien negativa, ya que ha significado un mayor desgaste, pues han debido compatibilizar una inversión mayor de tiempo de dedicación a las retroalimentaciones con el desarrollo habitual de la asignatura. No obstante, reconocen la importancia de este programa para mejorar las habilidades de escritura de sus estudiantes.

Palabras clave: alfabetización académica - retroalimentación de la escritura - escritura a través del currículum

Abstract

The purpose of this article is to present a pilot program of academic literacy in initial teacher training that allows the gradual development of academic writing in first year students of three pedagogical careers. For this purpose, the academic essay genre has been defined as a transversal evaluation device of certain subjects in the semester, allowing the accreditation of the mastery of specialized knowledge and the development of academic writing communicative skills. The scaffolding formative model of the program is based on the writing approach through the curriculum and pedagogy of the genre since it enables a graded learning process under the guidance and feedback of both professors and expert peer tutors. Among the main results we can highlight that students increase their writing performance between the draft and the final text, since the average score of the former is 2.21 and the average score of the final texts, after the program intervention is 3.07. In the same way, students value the program positively since they see it as an opportunity to improve their writing and have deeper disciplinary learning. On the other hand, teachers have a rather negative perception, since it has meant a greater wear and tear, since they have had to make a greater investment of time dedicated to feedback compatible with the usual development of the subject. However, they recognize the importance of this program to improve the writing skills of their students.

Keywords: academic literacy - writing feedback - writing across the curriculum

Recepción: 15-12-2023

Aceptación: 08-05-2024

INTRODUCCIÓN

En Chile, la Ley 20903, que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016), enfatiza la Formación Inicial Docente y la calidad de los programas de pedagogía de las universidades nacionales. Para ello, se crearon instrumentos e incentivaron acciones para garantizar que la formación de profesores presente normas de excelencia, como exigencias de ingreso comunes a todas las carreras de Pedagogía; aplicación de evaluaciones diagnósticas al ingreso y al egreso de la carrera; estándares pedagógicos y disciplinarios; la creación de una comisión asesora para la Formación Inicial Docente, la acreditación obligatoria de los programas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), entre otros.

Un aspecto fundamental guarda relación con los resultados en las pruebas diagnósticas aplicadas por las universidades para ingresar a las carreras de pedagogía. Algunos datos demuestran que solo 45% de los estudiantes logra niveles de desempeño adecuados (Errázuriz, 2019; UFID, 2022; Valdés León et al., 2022), sobre todo en lo que se refiere a habilidades de lectura y escritura académicas, lo que obliga a cada institución a establecer mecanismos de nivelación y acompañamiento durante la carrera. Por su parte, la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), que consiste en una batería de instrumentos aplicados por el Centro de Perfeccionamiento y Experimentación Pedagógica (CPEIP) al egreso de la carrera (6° o 7° semestre, según los años de duración del grado), muestra que en 2022 hubo una baja significativa en los resultados de las pruebas de Conocimientos Pedagógicos Generales (PCPG), la de Conocimientos Disciplinarios y Didácticos (PCDD) y la Prueba de Respuesta Abierta que evalúa habilidades de comunicación escrita y reflexión pedagógica.

Frente a este panorama, queda en evidencia que la Formación Inicial Docente (FID) no solo requiere de una política pública que la sostenga, sino que también es necesario potenciar la creación de programas formativos con metodologías más integrales e innovadoras. Esto aseguraría que los futuros profesores alcancen un conjunto de conocimientos, habilidades disciplinares y pedagógicas para desarrollar su capacidad de reflexión, pensamiento crítico e investigación y aplicarlos a su práctica pedagógica.

Abordar esta problemática desde el enfoque de la alfabetización académica a través del currículum (Bazerman et al., 2005; Carlino, 2013; Navarro y Montes, 2021) permite aproximarse a la enseñanza de la lectura y escritura académica desde un enfoque situado de las disciplinas y desde la consideración del proceso como andamiaje gradual, en el cual estudiantes y profesores puedan comprender y valorar la importancia de la escritura como una herramienta de aprendizaje. Basado en esta perspectiva, este artículo tiene como objetivo presentar un modelo de implementación de un programa formativo que promueve el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a través del currículum y además presentar los resultados de la evaluación del plan piloto.

El trabajo se organiza en cinco secciones: la primera, denominada origen del programa, describe y explica las características que configuraron el diseño e implementación del programa piloto. La segunda sección, discute los principales fundamentos teóricos que sustentan la propuesta formativa; la tercera sección presenta el modelo formativo; la cuarta sección describe los aspectos metodológicos de la evaluación de la implementación del programa piloto y, finalmente, se presentan los resultados y proyecciones.

1. Origen del programa

Las prácticas de lectura y escritura como herramientas epistémicas son un componente importante de la formación pedagógica, posibilitan el acceso al conocimiento y contribuyen al ordenamiento conceptual que fundamenta el conocimiento didáctico y pedagógico. Bajo esta premisa, se instaló en el primer año de tres carreras de Pedagogía una propuesta de apoyo para la mejora de las habilidades de lectura y escritura, pues en el diagnóstico de ingreso, aplicado por la institución, estas habilidades eran bajas.

De esta forma, en acuerdo con los profesores y las direcciones de los programas de Pedagogía, durante el segundo semestre de 2022, se diseñó e implementó un programa piloto de alfabetización académica. El propósito fue enseñar gradualmente la escritura al interior de las asignaturas disciplinares que cursaban los estudiantes de primer año de cada carrera.

El proyecto se enmarcó en un modelo de asesoramiento colaborativo (Castelló, 2014), con la coordinación y colaboración de las cátedras, de los docentes y con la incorporación estudiantes de pregrado de cursos superiores bajo la figura de tutores de escritura, quienes colaboraron directamente en talleres de inducción y de retroalimentación. Al finalizar el primer año, se valoró el programa en su totalidad: la consigna de escritura, la rúbrica de evaluación y las calificaciones obtenidas por los participantes en ambas versiones, a partir del análisis de los desempeños registrados en las rúbricas de las versiones formativa y sumativa del ensayo disciplinar. También se realizaron dos grupos focales para conocer las percepciones de profesores y estudiantes respecto de la implementación del programa y así poder realizar mejoras para la versión del año siguiente.

2. Fundamentos teóricos del programa

2.1. Los programas de escritura a través del currículum

Escribir a través del currículum se ha constituido con el paso de los años en un movimiento programático y pedagógico orientado a cambiar las prácticas de las aulas, mediante el fortalecimiento y el incremento del interés por la producción escrita dentro de las

asignaturas de cada espacio curricular. Esto implica repensar las tareas y evaluaciones con el foco en la escritura para propiciar una toma de conciencia de los profesores de las diversas disciplinas, respecto del rol que cumple la escritura en los procesos de aprendizaje.

Bajo esta perspectiva se reconoce y enfatiza la enseñanza y acompañamiento de la escritura como proceso. Esto implica que las tareas de escritura deben responder a los objetivos o resultados de aprendizaje de cada curso; los géneros discursivos que se enseñan son aquellos que comunican conocimiento disciplinar y se instalan dispositivos de retroalimentación que permita al estudiante mejorar gradualmente y bajo acompañamiento sus habilidades de producción escrita.

Es así como este movimiento ha incentivado, desde hace más de veinte años, la creación de diversos programas. Primero, en universidades norteamericanas y europeas y, posteriormente, en el resto del mundo, mediante la implementación de la lectura y escritura académica a través del currículum y de las disciplinas. Se instala la convicción de que los estudiantes y futuros profesionales deben contar con un acompañamiento pedagógico y curricular que garantice su acceso justo a las nuevas formas de aprender que tiene la educación superior. Asimismo, que puedan comprender las relaciones de interacción entre los participantes para aproximarse a los temas académicos (Bazerman et al., 2005; Bazerman, 2018; Fodrey y Hassay, 2021; Süğümlü, 2021; Thaiss y Porter, 2010).

En América Latina, particularmente en Chile, se ha avanzado hacia la instalación de programas y dispositivos de apoyo para los estudiantes durante su proceso de enculturación académica en diversas áreas y también en la Formación Inicial Docente (Arechabala et al., 2013; Ávila Reyes et al., 2013; Montes y Vidal, 2018; Moyano, 2018; Navarro et al., 2020). Sin embargo, aún son escasas las iniciativas que sistematizan prácticas de escritura estables en el currículum (Ávila Reyes et al., 2022; Navarro, et al., 2020; Sotomayor et al., 2011; Sologuren, 2020), pues los diseños curriculares solo dan cuenta de un tercio de las competencias explícitas de escritura, con un bajo impacto en las experiencias de los estudiantes y sus profesores.

Tampoco se apoya de manera directa a los académicos que deben acompañar la evaluación y la retroalimentación de estos procesos formativos (Tapia Ladino et al., 2023). Esto es determinante, ya que los estudiantes declaran una fuerte dependencia de las características del docente a cargo de este tipo de implementaciones (Ávila Reyes et al., 2022). De esta manera, cobra alta relevancia incorporar un enfoque pedagógico de la escritura en la Formación Inicial Docente (Anson, 2015; Nguyen et al., 2014), pues permite la transformación de la enseñanza en actividad intelectual. En consecuencia, se

obtiene un aspecto importante del proyecto, ya que un profesor altamente capacitado debe ser también un escritor cualificado.

Al considerar el impacto que tiene la escritura en los procesos de formación profesional, su enseñanza requiere ser sostenida y consistente durante una carrera (Townsend et al., 2013). Esto releva la necesidad de asumir un abordaje basado en la escritura a través del currículum y de las disciplinas, que despliegue de forma vertical y horizontal diversas acciones formalizadas en las mallas curriculares, y que, además, se comprenda la escritura desde una perspectiva epistémica (Errázuriz, 2020).

2.2. Pedagogía de los géneros discursivos

La pedagogía basada en género (Hyland, 2004) ofrece un marco teórico y metodológico que instala el concepto de género discursivo como dispositivo didáctico para enseñar a escribir en variados contextos educativos y en diversas comunidades discursivas. Además, entrega prácticas de enseñanza al aprendiz que están en un marco contextual, lo que permite una comprensión explícita de cómo los textos se estructuran y por qué se escriben de determinada forma. De la misma manera, se plantea que para construir textos de calidad y efectivos es necesario que los estudiantes tomen conciencia de los patrones léxico-gramaticales y retóricos que confluyen en los textos mediante una interacción colaborativa y progresiva entre el profesor y el estudiante (Bawarshi y Raif, 2010; Chala y Chapetón, 2012; Hyland, 2004; Navarro, 2018).

Este proceso de andamiaje adquiere más relevancia cuando “escribir bien” tiene un impacto directo en potenciar las capacidades y aprendizajes de los estudiantes, tal y como sucede con la escritura como un recurso de fortalecimiento de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo docente. Algunos estudios desarrollados en este ámbito (González Lillo y Jarpa Azagra, 2023) demostraron que al aplicar el acompañamiento basado en la pedagogía del género (Chaisiri, 2010; Venegas et al., 2015) hay un incremento gradual, pero estable en el tiempo, de la escritura en cuanto a su forma y fondo. En otras palabras, los textos no solo resultan ser más comunicativos y comprensivos, sino que, además, la apropiación conceptual y argumental mejora considerablemente después de realizar este andamiaje y contar con la retroalimentación necesaria.

Un aspecto importante que promueve el éxito de este enfoque metodológico-didáctico es rastrear o mapear aquellos géneros académicos que se utilizan en las comunidades especializadas para desarrollar y acreditar en los futuros docentes habilidades de escritura epistémica o géneros de formación (Ávila y Cortés, 2017; Errázuriz, 2019); de reflexión pedagógica (Concha et al., 2013) y de enseñanza escolar. Todos ellos circulan con propósitos pedagógicos para alcanzar una recontextualización de discursos primarios

(Christie, 2002; Manghi, 2013; Oteiza, 2009) o bien de narrativas docentes como diarios o autorregistros (Vélez-Rendón, 2005; Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla, 2019).

2.3. El ensayo disciplinar como género discursivo de acceso a la formación docente

Es frecuente encontrar el ensayo académico como un recurso que acredita el acceso al conocimiento disciplinar. De hecho, algunos investigadores lo describen como un género evaluativo (Rayas y Méndez, 2017) o de acreditación de conocimientos (Parodi, 2015; Venegas et al., 2013; Venegas et al., 2023) que deja en evidencia el proceso formativo del estudiante universitario. Se valora fundamentalmente por su contribución al desarrollo de habilidades argumentativas que preparan al estudiante para un buen desempeño académico y laboral. Palmquist (2020) considera que el ensayo es un género que se ajusta al enfoque de *escribir para comunicar*, ya que la escritura se usa para ayudar a los estudiantes a insertarse dentro de una disciplina o profesión. Se caracteriza mejor como escritura de “alto riesgo”, pues es normalmente calificada, requiere tiempo del instructor para diseñar y debe responder a las necesidades del estudiante.

El género ensayo académico expone el análisis de una problemática a partir de la complementación o contraste de diversas fuentes, en función de ejes temáticos determinados. El propósito comunicativo, de acuerdo con diversos expertos (Ángulo, 2013; Rodríguez, 2007; Zunino y Moraca, 2012), sería que el autor del ensayo convenciera a sus posibles lectores de su postura acerca de un tema controversial. El tipo de discurso que habría que emplear para lograrlo sería el discurso argumentativo. De este modo, el que expone toma una postura en relación con la problemática que se desarrolla, así como también discute las fuentes leídas para contrastar posturas.

Hay cierto consenso entre los autores para reconocer que el ensayo se puede organizar en tres apartados: introducción, desarrollo y conclusión. En la introducción se presentará una breve exposición de la temática, junto con el planteamiento de la problemática a partir de la cual se define una postura (Ángulo, 2013; Zunino y Moraca, 2012). El desarrollo contendrá el cuerpo argumentativo del texto, en este se presentarán los fundamentos o diversos puntos de vista del autor. Por último, en la conclusión se privilegiará una síntesis de las ideas más relevantes junto con reflexiones acerca de la problemática abordada.

2.4. Evaluación y retroalimentación de la escritura académica

Si concebimos los procesos de escritura como sistemas de actividad (Bazerman, 2008; Berkenkotter y Huckin, 1993), en los que ocurren relaciones dialécticas entre géneros, individuos, actividades y contextos, la evaluación, por una parte, se constituye como una oportunidad para ayudar a identificar las fortalezas y debilidades en los escritos de los estudiantes. Por otra parte, juega el rol de puente en los procesos de mejora, ya

que permite progresar en la tarea y reducir la brecha respecto del desempeño esperado (Bowen et al., 2022; Carless y Boud, 2018; Hill et al., 2019).

La evaluación tiene propósitos claros de diagnóstico y puede servir para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Black, 2013). Los maestros deben aclarar los criterios para el éxito, explicar qué define la escritura de calidad y, lo que es más importante, brindar retroalimentación a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, con el abordaje de sus diversas necesidades (Siekman et al., 2022). Las herramientas para evaluar características de nivel profundo en la escritura podrían, por lo tanto, incluir criterios claros y brindar orientación a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, los escritores menos competentes tienden a tener menos conocimiento sobre los criterios de evaluación (MacArthur et al., 2004), pero pueden beneficiarse si la estructura del texto se presenta explícitamente y se asignan objetivos para elementos estructurales específicos (Graham y Harris, 2018; Siekman et al., 2022).

Para verificar si se cumplen estos objetivos y criterios, las herramientas de evaluación, como las rúbricas, resultan particularmente útiles tanto para los docentes como para los estudiantes (Lipnevich et al., 2021), ya que pueden ayudar a mediar en la acción y el apoyo. Las rúbricas son documentos que articulan las expectativas de una tarea, y se puede argumentar que deben presentar no solo una lista de criterios, sino también calificaciones que describen los niveles de calidad.

De la misma manera, la retroalimentación juega un rol determinante en el proceso de aprendizaje de la escritura en ámbitos especializados, pues transporta mensajes implícitos acerca de las expectativas, los valores, creencias, la naturaleza del conocimiento disciplinar y el rol que se espera de los estudiantes en su comunidad (Hyland, 2009). En este sentido, la retroalimentación apoya tanto el proceso de aprendizaje de la escritura como la adquisición de los géneros discursivos que la comunidad especializada, académica y profesional espera que dominen los estudiantes. Es así como también se comprende, no solo como información destinada a cerrar una brecha abierta entre lo que el alumno ha entendido y lo que se pretendía que entendiera (Hattie y Clarke, 2020), sino también puede ser considerada como un género pedagógico que propicia el aprendizaje progresivo de un género (Bazerman, 2012).

3. Modelo formativo del programa LEAFID

El modelo formativo aplicado en el desarrollo del programa contempla diversas acciones y procesos que se fundamentan en los supuestos teóricos planteados en el apartado anterior (Bolívar, 2020; Castro et al., 2021; López-Bonilla, 2013; Navarro, 2018; Rayas Rojas et al., 2017; Zunino y Moraca, 2012). La Figura 1 muestra los diversos procedimientos llevados a cabo durante la implementación del programa.

Figura 1

Componentes del programa LEAFID



Una primera acción se basa en la perspectiva de la escritura a través del currículum, para lo cual se seleccionaron dos asignaturas claves en cada una de las tres carreras (Educación Primaria, Educación Especial y Educación Parvularia). Estos programas de estudio tenían relación directa con el saber disciplinar que los estudiantes deben conocer al ingresar a la carrera correspondiente. Así se incorporó el ensayo disciplinar en las evaluaciones del semestre con una entrega formativa y otra sumativa y el *syllabus* contempló las sesiones para la intervención.

Por otra parte, la capacitación docente fue un eje clave para poder comprometer y coordinar el trabajo de los profesores de estas asignaturas. El primer taller abordó la presentación del programa de alfabetización académica, que incluía la explicación de la intervención didáctica, la validación de la rúbrica y el cronograma de trabajo del semestre. Luego, el segundo taller, fue una capacitación en estrategias de *feedback* con una investigadora experta en este ámbito (Arancibia et al., 2019). Además, se entregó material de apoyo para que los docentes pudieran realizar los comentarios escritos de las retroalimentaciones.

Después, tras iniciarse el semestre, se realizaron dos talleres con los estudiantes. El primero consistió en la presentación del programa, el cronograma de trabajo y también la presentación de la organización retórica del género, junto con ejemplares de escritura y el análisis de los desempeños de estos según la rúbrica de evaluación. El segundo taller se realizó posterior a la primera entrega del ensayo (borrador) y tuvo una evaluación formativa por parte de los profesores y del equipo del programa. Este consistió en

presentar, por una parte, una síntesis del análisis de ejemplos textuales de acuerdo con el nivel de desempeño alcanzado en las rúbricas, y, por otro, las principales dificultades identificadas en la escritura de las diversas movidas retóricas del género. Esto último implicó la entrega de material de apoyo para abordar la reescritura de los textos como, por ejemplo, estrategias para la citación de fuentes o para el uso de conectores argumentativos.

Las tutorías de pares se realizaron en dos momentos: la primera, fue antes de la entrega del borrador y, la segunda, posterior a la entrega de las correcciones de los profesores y del taller de retroalimentación colectivo. Los tutores se reunían de forma individual con los estudiantes en tiempos fuera del horario de clases y leían con ellos los avances y les entregaban sugerencias de mejora.

La organización retórica del ensayo fue un insumo muy relevante para andamiar su escritura desde la pedagogía del género y, además, de manera progresiva, pues se identificó cada uno de los segmentos textuales junto con los propósitos comunicativos de ellos. La selección de este género textual como dispositivo de andamiaje del saber disciplinar se decidió en consenso con la comunidad educativa, o sea, los profesores y directivos de las carreras y la organización de los segmentos textuales se propusieron ellos mismos. Este procedimiento permitió que el diseño y validación de la rúbrica del género estuviera en plena concordancia con los lineamientos disciplinares y comunicativos que la comunidad requería.

Finalmente, la rúbrica de evaluación consideró tres dimensiones: macroestructura textual, dominio de conceptos disciplinares y aspectos formales de la escritura. Por su parte, los desempeños estuvieron distribuidos en cuatro niveles (preinicial, en progreso, estabilización y consolidación) asociados cada uno a los criterios correspondientes. La rúbrica se usó como instrumento fundamental para evaluar dos veces los textos de los estudiantes: primero el borrador, que fue una evaluación formativa y luego, el texto final, que correspondió a la sumativa. Estos desempeños fueron registrados como puntajes, en ambas etapas, para el análisis estadístico, lo que permitió identificar los niveles de mejora y la significatividad de los resultados.

4. Enfoque metodológico del estudio

El desarrollo de las etapas y acciones del programa LEAFID descritas en el apartado anterior permitió establecer un estudio mixto, pues se integraron diseños de investigación cualitativos y cuantitativos para obtener una evaluación más integral del programa y generar acciones de mejora. Para ello, se planteó como objetivo general desarrollar un modelo de acompañamiento didáctico que permitiera el desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica en estudiantes de primer año de tres carreras de pedagogía.

Los objetivos específicos fueron: (i) evaluar las mejoras significativas de los criterios de la rúbrica entre el borrador inicial y el texto final elaborado por los estudiantes al finalizar el programa de alfabetización, e (ii) identificar las percepciones de profesores y estudiantes con respecto a la implementación del programa de alfabetización académica.

El diseño de la fase cuantitativa contempló una muestra de 30 textos escritos por los estudiantes (15 borradores y 15 textos finales) de un curso. Se utilizaron técnicas de análisis estadístico, como el *t-test*, lo que permitió comparar las calificaciones obtenidas en los borradores con las puntuaciones alcanzadas en los textos finales y el valor de *p*, para hallar si las diferencias eran significativas o producto del azar.

De este modo, se recogieron datos vinculados a los borradores y a los textos finales de 15 estudiantes. La muestra de datos recogidos consistió en los siguientes documentos: los textos escritos y la rúbrica de evaluación de cada versión (9 criterios y 4 niveles de desempeño); así como también en las calificaciones obtenidas por los 15 participantes en un total de 30 textos.

En cuanto a la fase cualitativa, esta consideró la realización de dos *focus groups*: uno con estudiantes, en este participaron representantes de las tres carreras (6 estudiantes), y otro donde participaron 7 profesores correspondientes a cada una de las asignaturas que aplicaron el programa. Después, se transliteró la grabación y se aplicó un análisis temático de contenido. Para realizar la codificación de estos datos, las investigadoras segmentaron los enunciados a través de unidades temáticas que, posteriormente, se codificaron inductivamente; los códigos emergentes se agruparon en categorías más generales. Para determinar la confiabilidad de la codificación se realizó un análisis conjunto de 5%. En esta instancia se discutieron los códigos empleados. Luego, cada codificadora realizó el 28% de forma individual, para luego contrastarlo con los otros dos análisis. Finalmente, las investigadoras codificaron el porcentaje restante de los datos.

5. Resultados

5.1 Desempeño de los estudiantes en los ensayos escritos

La Tabla 1 presenta, en la primera columna, los segmentos textuales de la organización retórica del género presentes en la rúbrica de evaluación de los ensayos. En la segunda columna, se pueden ver las valoraciones medias de los borradores o textos previos (pre) a la formación; mientras que, en la tercera columna, se observa la valoración media de los textos posteriores (post) a la formación realizada en cada curso. A modo de ejemplo, el primer ítem referido al *Título* obtiene una puntuación media de 2,17 sobre 4 en el pre, y de 3,27 sobre 4 en el post. Por lo que se aprecia la mejora global de los títulos de los ensayos tras el taller para la redacción de sus textos.

Tabla 1

Resultados de los ítems de la rúbrica del texto previo y del texto posterior

	Pre (n=15)	Pos (n=15)	Significatividad (t-test)
Título	2,67	3,27	
Presentación del tema	2,47 (0,99)	3,27 (0,80)	*
Identificación problemática	2,47 (1,06)	3,2 (0,86)	*
Aportes teóricos	1,93 (1,22)	3,07 (0,96)	**
Discusión crítica	1,8 (0,77)	3,1 (0,77)	**
Identificación de fortalezas y debilidades de la problemática	1,73 (0,96)	2,93 (1,10)	
Pertinencia de conceptos	2,07	3,27	**
Relación entre conceptos	1,93	2,93	**
Utilización de citas	2,47	3,2	
Convenciones de la lengua	1,67	2,33	
Organización y desarrollo de ideas	1,93	3,07	**
Extensión (1000 palabras)	3,53	3,07	
Referencias bibliográficas	2	3.13	*
Puntaje total	28,76		
*P<0,001; **p<0,0001			

A partir del análisis de cada criterio de la rúbrica, se pueden afirmar tres resultados positivos:

1. Todas las puntuaciones del pre o borrador (segunda columna) mejoran en el post o texto final. Así, por ejemplo, el segmento textual *Aportes Teóricos* aumenta de 1,93 a 3,07, y lo mismo sucede con *Discusión Crítica*, que incrementa en más de un punto, con el aumento de 1,8 a 3,2. La única disminución se observa en la Extensión debido a que en el segundo texto los estudiantes redujeron sus escritos en favor de una escritura más personal. No obstante, no lograron cumplir con el número de palabras requerido, por lo que la calificación bajó.
2. La puntuación media de los textos previos es de 2,21 y la media posterior a la formación es de 3,07; esto significa que ha habido un crecimiento global de 0,86 puntos sobre 4. Por tanto, se considera que, al menos en el curso analizado, la implantación del programa ha impactado positivamente en la escritura de los alumnos.

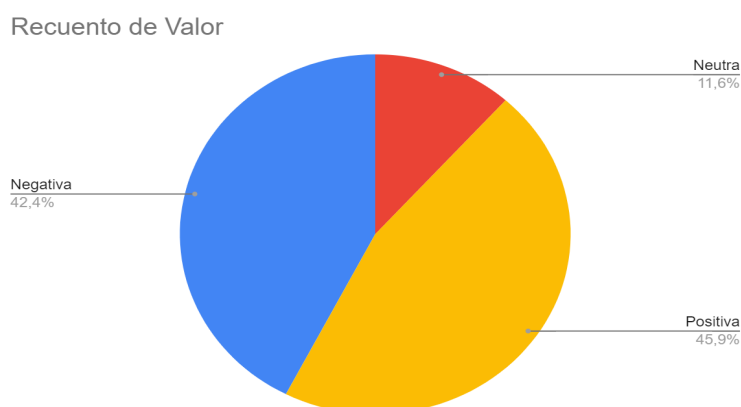
3. Se destaca que un número elevado de segmentos textuales obtuvo un índice de significatividad, esto significa que los estudiantes mejoraron consistentemente entre el borrador y el texto final. De los 13 ítems, 5 resultaron muy significativos con un índice de $p < 0,0001^{**}$ (*Aportes teóricos, Discusión Crítica, Pertinencia de conceptos abordados, Relación entre conceptos abordados, Organización y desarrollo de las ideas*); y 3 obtuvieron una significatividad de $p < 0,001^{*}$ (*Presentación del tema, Organización y desarrollo de las ideas, Referencias bibliográficas*). Además, cabe destacar que la desviación típica para el criterio *Discusión crítica* es de solo de 0,77, repetida en ambos ensayos, y *Organización y desarrollo de ideas* es únicamente de 0,70 en el primer ensayo y de 0,80 en el segundo. Por último, es relevante el dato de la prueba de Pearson para medir las correlaciones entre los resultados. Nuevamente, destaca el criterio de *Discusión crítica*, ya que tiene una correlación fuertemente positiva con el criterio de *Relación entre conceptos abordados* de $r: 0.87$, muy cercana a 1, sobre un número de 30 ensayos, con un valor p de 0.00001 que indica un nivel de confianza muy alto.

5.2 Resultados de la valoración del programa formativo

Las percepciones de estudiantes y profesores con respecto a la implementación del programa piloto presentan diferencias en la valoración general de la intervención. Los estudiantes indican que la intervención fue útil: “Personalmente, el ensayo a mí sí me fue útil” (estudiante 1), pues los discentes consideran que la escritura del ensayo los preparó para comprender los textos que fueron evaluados en cada asignatura y que tal andamiaje no solo sirvió para la elaboración del género solicitado: “Por ejemplo, para mí en lenguaje trabajamos mucho los textos, mucho, mucho. Pero nos pasó que leímos los textos solamente para el ensayo, y como los fuimos trabajando en clases también los fuimos comprendiendo para el control de lectura” (estudiante 4). En la Figura 1 se presentan los porcentajes de las valoraciones positivas, negativas o neutras de los estudiantes.

Figura 1

Percepción de valoración de los estudiantes del programa LEAFID

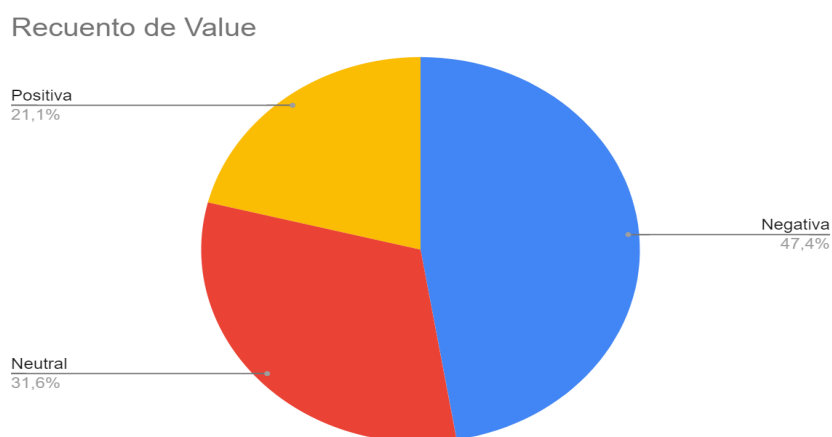


Por su parte, los profesores manifiestan una percepción más bien negativa del programa, pues señalan, por un lado, que la evaluación a través de la rúbrica fue demasiado laboriosa: “Yo quería primero partir en lo general, creo que puede ser un gran punto, es que la encontré muy extensa y eso hacía creo que se hiciera complejo para nosotros los correctores que retroalimentamos” (profesor 5). Por otro lado, señalan que los estudiantes podían sentirse agobiados con la tarea: “Entonces, ¿cómo se llama? Al final estaban cansados, en casa. De hecho, me decían que era mucho, que en muchos cursos estaban haciendo ensayos, como que se colapsaron un poco al final” (profesor 2).

En la Figura 2 se muestra el porcentaje de percepciones positivas, negativas y neutras de los profesores con respecto a la intervención. Casi la mitad de ellos consideraron que el programa piloto poseía elementos negativos:

Figura 2

Percepción de la valoración de los profesores del programa LEAFID



Las valoraciones positivas y negativas se asocian a tres dimensiones: la evaluación, los agentes pedagógicos que tuvieron lugar en la intervención y las acciones de alfabetización. A continuación, se presentan las percepciones de estudiantes por cada una de las dimensiones.

En el caso de los discentes, sus valoraciones positivas, ligeramente predominantes, dan cuenta de que los agentes pedagógicos tuvieron gran incidencia en sus resultados de aprendizaje. Afirmaciones como la siguiente dan cuenta de la influencia que tuvieron con respecto al andamiaje de los docentes: “Hubo asignaturas en que sí los trabajamos [los textos], en donde debíamos llevar las lecturas leídas a clases y en conjunto los veíamos” (estudiante 3). Sin embargo, también es necesario admitir que hubo valoraciones negativas con respecto a esta misma dimensión, pues los estudiantes indican que el andamiaje antes mencionado se realizó solo en algunas asignaturas y que hubo otras en las que no se hizo ningún tipo de mediación, como lo ilustra el siguiente fragmento del grupo focal: “En las otras asignaturas asumían que uno ya había leído el texto entonces seguían con la clase y nada se basaba en la lectura” (estudiante 3).

En cuanto a la valoración de las acciones de alfabetización, los estudiantes aluden a esta en 34,3% del contenido del grupo focal. Esto da cuenta de la importancia que le atribuyeron a esta dimensión. Nuevamente, se presentan valoraciones positivas y negativas al respecto que se ejemplifican en fragmentos como los que se muestran a continuación: “Por ejemplo, en mi caso personal, yo leí los textos a última hora, pero al leerlos se iban relacionando con las clases. Entonces cuando terminé de leerlos, todo se conectó” (estudiante 4). Como se aprecia, aunque la estudiante reconoce no haber leído constantemente los textos asignados, logró comprender el contenido de estos, pues el andamiaje realizado sobre la lectura fue útil para ella y cuando debió relacionarse sus contenidos, pudo hacerlo.

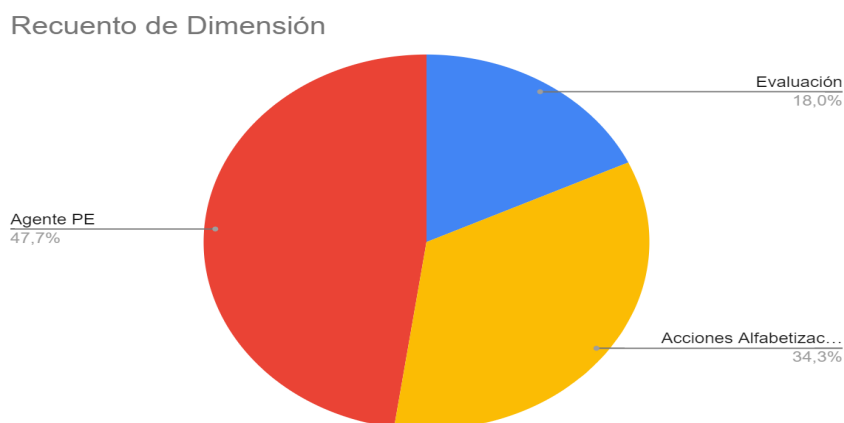
En cambio, se presenta una valoración negativa de esta dimensión, pues indica que: “Como recomendación para los profesores y para las otras generaciones que van a entrar el próximo año es que se sepan organizar mejor” (estudiante 1). Es así como, la valoración negativa de las acciones de alfabetización va en el orden de la programación y no del trabajo docente para el desarrollo de la lectura y escritura académica.

Finalmente, con relación a la evaluación, corresponde a una dimensión menos comentada por los discentes, ya que presentaron una valoración positiva de esta. De manera concreta, se refieren a la rúbrica con la consideración de que fue un elemento fundamental para la elaboración del ensayo y que su uso determinó la calificación obtenida: “A mí en general, mis errores fueron algunas palabras o errores ortográficos, pero en general me fue muy bien con los ensayos. Fueron errores muy puntuales, que se pueden pasar escribiendo. No tuve otras dificultades, aparte tenía la rúbrica a mi lado impresa entonces sabía que cosas tenía. Mientras hacía mi ensayo iba haciendo tiques de las cosas que ya tenía” (estudiante 3).

En la Figura 3 se resumen las intervenciones de los estudiantes vinculadas a cada dimensión:

Figura 3

Percepción de las dimensiones de la valoración de los estudiantes



Para los docentes, en las tres dimensiones que se relevaron, existe un equilibrio entre los comentarios referidos a cada una. Esto da cuenta de una preocupación por los tres ejes de la intervención: evaluación, agentes pedagógicos y acciones de retroalimentación.

La evaluación presenta un leve porcentaje de preocupación más elevado que las otras dimensiones. Sin embargo, cabe agregar que esta preocupación se reduce a la extensión de la rúbrica aplicada para la corrección de los ensayos, como se describió previamente. La intervención sintetiza la apreciación de los docentes, pues indican que aplicar cada criterio era un trabajo exhaustivo para ellos.

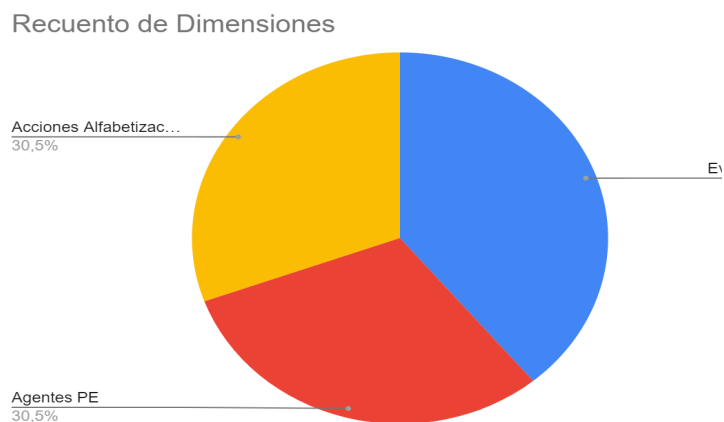
Al mismo tiempo, las acciones de alfabetización como la acción de los agentes pedagógicos cobran relevancia en el proceso de implementación del programa piloto, pues con respecto a la primera dimensión, los docentes señalan que: “Las conclusiones tampoco se entendían muy bien en la rúbrica, como en identificación de fortalezas y debilidades. En Educación Especial lo poníamos como en temas de barrera y se iban en la lógica de las barreras y facilitadores desde la inclusión más de lo que decía el texto, se perdieron ahí, eso fue como complejo” (profesor 3).

A partir del extracto anterior, se desprende que la estructura del ensayo como parte de los rasgos discursivos que los estudiantes debían dominar no quedó clara, pues la rúbrica no era suficientemente transparente en lo que se esperaba de los estudiantes. No obstante, hay disidencia con algunos participantes, pues consideran que el tener una rúbrica como la empleada permitía generar procesos de alfabetización claros en cuanto a la estructura que el ensayo debía cumplir, tal como se aprecia en: “La estructura me parece súper acotada porque tú vas pasando elemento por elemento y contiene los elementos que debe tener un ensayo y de estas características que es universitario en ese nivel que están desarrollando (profesor 2).

En cuanto a la última dimensión, los agentes pedagógicos, se puede señalar que el agobio que sintieron los docentes repercutió en su disposición con respecto al trabajo realizado. “Muy cortito, tiene que ver con lo que señala profesor, creo que es importante también, desde la elección para poder optimizar lo que aquí se quiere lograr, es pensar en la fortaleza de la asignatura, porque a mí me pasó que yo tenía dos prácticas. Con todo lo que tenía que hacer con esas dos prácticas más el ensayo, la verdad es que de repente no estaba con la mejor disposición porque significó triplicarles el trabajo” (profesor 5). La Figura 5 resume las apreciaciones de los docentes.

Figura 5

Valoraciones generales de los docentes

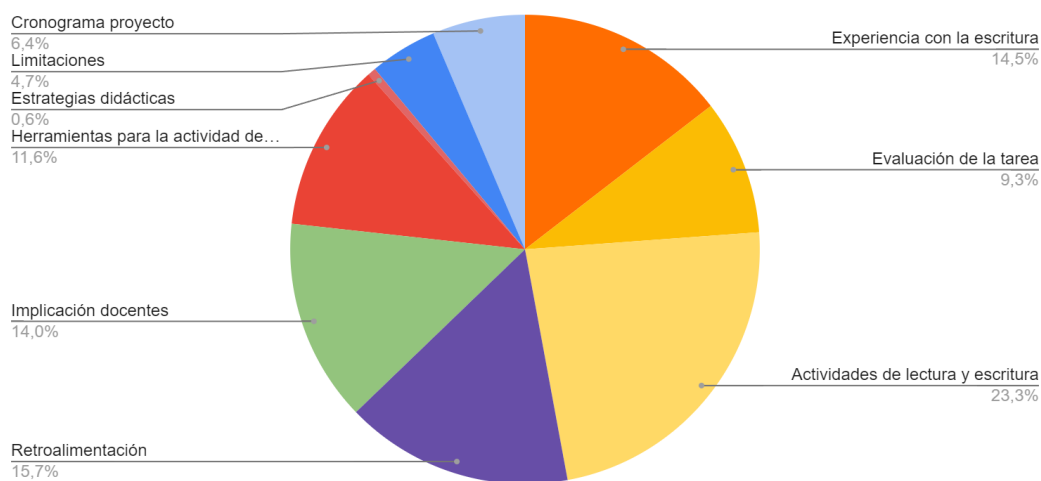


Finalmente, desde las dimensiones se extrajeron ámbitos que dan cuenta de forma más pormenorizada de los elementos que llevan a los profesores a realizar apreciaciones pormenorizadas. Al respecto, para estudiantes se relevaron los siguientes ámbitos: cronograma del proyecto, limitaciones, estrategias didácticas, herramientas para la actividad de escritura, implicación de los docentes, retroalimentación, experiencia con la escritura, evaluación de la tarea y actividades de lectura. Estas últimas son las que preocupan más a los estudiantes, pues indican que solo en algunas asignaturas los docentes hacen una mediación para su comprensión.

Los estudiantes afirman que la retroalimentación fue un aspecto importante a considerar, pues, aunque el uso de la rúbrica fue un gran apoyo para algunos, esperaban que la retroalimentación del ensayo llegara a tiempo. En la Figura 6 se representan los ámbitos a los que se refirieron los estudiantes y la medida en que tuvieron preponderancia como elementos a considerar en el programa piloto.

Figura 6

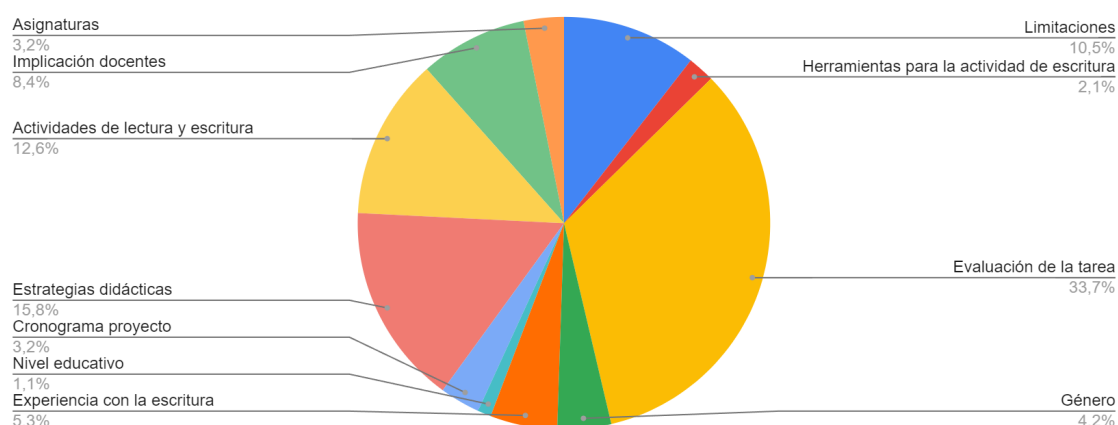
Ámbitos de las dimensiones de la discusión grupal con estudiantes



Por otro lado, los docentes también presentaron algunos ámbitos dentro de las dimensiones que generaron puntos de inflexión, tales como limitaciones del programa, asignaturas, implicación de los docentes, actividades de lectura, herramientas para la escritura, estrategias didácticas, cronograma del proyecto, nivel educativo, experiencias con la escritura, género discursivo y evaluación de la tarea. La Figura 7 da cuenta de la importancia que los docentes le otorgaron a cada ámbito.

Figura 7

Ámbitos de las dimensiones de la discusión grupal con profesores



Como se puede observar, la evaluación de la tarea fue el aspecto que más preocupación causó. Tal como se ha señalado anteriormente, las principales inquietudes de los docentes se vinculan con la extensión de la rúbrica y el tiempo que demanda aplicarla a la corrección de los textos.

CONCLUSIONES

A partir de este estudio, queda en evidencia la importancia de contar con programas de alfabetización académica, en este caso, en la Formación Inicial Docente, pues posibilitan la inserción gradual de los estudiantes en la comunidad disciplinar y potencian el desarrollo de un pensamiento reflexivo.

De esta manera, el programa piloto ha permitido recoger información relevante para mejorar diversos aspectos de esta iniciativa formativa. A nivel de gestión del programa, se releva la necesidad de reducir las asignaturas implicadas, pues la cantidad de evaluaciones en cada una son un factor que afecta tanto a los estudiantes como a los docentes. De la misma manera, es importante que exista una relación complementaria entre los contenidos y las lecturas de la asignatura, pues serán insumos relevantes al momento de escribir el ensayo.

Si bien es cierto que el tiempo es un factor escaso y crítico en estos programas, sobre todo para los docentes, es necesario que los estudiantes escriban un borrador y un texto final, pues así es posible obtener evidencia certera sobre la mejora de los desempeños en dos momentos distintos del proceso de escritura. Un factor relevante en esta etapa es la retroalimentación, ya sea por parte de los docentes o de los tutores pares, pues los estudiantes pueden contar con información y recursos más precisos para mejorar sus escritos, lo que les entrega mayor seguridad para enfrentar el desafío de escribir.

Pese a las dificultades identificadas, existe una percepción positiva por parte de los docentes respecto a la importancia de la escritura y su evaluación en la trayectoria formativa. En el caso de los docentes se identificó mayor resistencia al programa, fundamentalmente por los tiempos de dedicación a la revisión de los textos y al acompañamiento a los estudiantes.

Sin duda, estos resultados advierten algunos desafíos futuros para el desarrollo del programa: i) la incorporación intencionada de diversas estrategias para enfrentar la comprensión de los textos disciplinares, pues son dispositivos de andamiaje no solo para la escritura académica sino también para la inmersión en la comunidad disciplinar; ii) incentivar el trabajo colaborativo con los profesores de las asignaturas disciplinares, de esta manera se potencia no solo la implementación del programa sino también se ofrecen otros espacios de desarrollo académico para ellos relacionados con la investigación de su práctica pedagógica; iii) considerar otras variables intervinientes en el desempeño escrito de los estudiantes, como por ejemplo las disposiciones socioemocionales en las distintas etapas del proceso de escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia Gutiérrez, B., Tapia-Ladino, M. & Correa Pérez, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Revista signos*, 52(100), 242-264. <https://dx.doi.org/10.4067/S071809342019000200242>
- Arechabala, M. C., Catoni, M. I., Ávila, N., Aedo, V. & Riquelme, G. (2013). Estrategias para implementar un programa de escritura en estudiantes de enfermería: experiencia piloto. *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 159-169.
- Angulo Marcial, N. (2013). La cita en la escritura académica. *Innovación educativa (México, DF)*, 13(63), 95-116.
- Anson, C. (2015). Crossing thresholds: What's to know about writing across the curriculum. En L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know* (pp. 203-219). Utah State University Press.

- Ávila, N., Figueroa, J., Navarro, F., Calle-Arango, L., Cortés, A. & Morales, S. (2022). ¿Formamos docentes que escriben? Oportunidades para escribir a través del currículum en Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, (56), 212-254.
- Ávila, N., González, P. & Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 537-560.
- Ávila, N. & Cortés, A. (2017). El género “informe de caso” en la formación inicial docente: una aproximación basada en la actividad. *Lenguas Modernas*, 50(2), 153-174.
- Bawarshi, A. S. & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press.
- Bazerman, C. (2012). Actos de habla, géneros y sistemas de actividades: de qué manera los textos organizan las actividades y los grupos sociales. En C. Bazerman (Ed.), *Géneros textuales* (pp. 122-161). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press.
- Bazerman, C. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Revista Signos*, 41(68), 355-380.
- Bazerman, C. (2018). Equidad significa participar plenamente en la conversación. *Lenguas Modernas*, (50), 33-46. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/49249>
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1993). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written Communication*, 10(4), 475-509.
- Black, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: theoretical and research foundations in the context of pedagogy. In *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (pp. 167-178). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452218649>
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Paradigma*, 41, 222-250.
- Bowen, N. E. J. A., Thomas, N. & Vandermeulen, N. (2022). Exploring feedback and regulation in online writing classes with keystroke logging. *Computers and Composition*, 63, 2-41. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2022.102692>

- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365.
- Castro Cano, E. M., Venegas Velásquez, R. A., Puma Huayta, G. M., & Cuba Valdivia, S. L. (2021). Propuesta de un modelo retórico-discursivo del género ensayo argumentativo. *Nueva Revista del Pacífico*, (75), 128-157.
- Chaisiri, T. (2010). Implementing a genre pedagogy to the teaching of writing in a university context in Thailand. *Language Education in Asia*, 1, 181-199.
- Chala, P. A. & Chapetón, C. M. (2012). EFL argumentative essay writing as a situated-social practice: A review of concepts. *Folios*, 36, 23-36.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. Continuum.
- Concha, S., Hernández, C., Del Río, F., Romo, F. & Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, (38), 81-113.
- Errázuriz, M. C. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla*, 23, 224-242.
- Errázuriz-Cruz, M. C. (2020). Teorías implícitas sobre escritura de estudiantes y formadores de pedagogía. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26.
- Fodrey, C. & Hassay, C. (2021). Piloting WEC as a context-responsive writing research initiative. In C. Anson & P. Flash (Eds.), *Writing-enriched curricula: Models of faculty and departmental transformation* (pp. 167-180). The WAC Clearinghouse and University.
- Graham, S. & Harris, K. (2018). An examination of the design principles underlying a self-regulated strategy development study. *Journal of Writing Research*, 10 (102), 139–187. <https://doi.org/10.17239/jowr-2018.10.02.02>.
- González Lillo, E. & Jarpa Azagra, M. (2023). Efecto de la retroalimentación digital en la mejora de los borradores y su incidencia en las calificaciones alcanzadas. *Perspectiva Educativa*, 62(2). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1411>
- Hattie, J. & Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: FEEDBACK*. Ediciones Paraninfo.

- Hill, J., Keywood, S., Malcolm, G. & West, H. (2019). Reconceptualising assessment to promote student learning, resilience and wellbeing. In: *AdvanceHE Annual Conference*, 2-4 July 2019, Newcastle upon Tyne. (Unpublished). [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/Reconceptualising %20assessment%20to%20promote%20student%20learning%2C%20resilience%20and %20wellbeing.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/Reconceptualising%20assessment%20to%20promote%20student%20learning%2C%20resilience%20and%20wellbeing.pdf) EPrint URI: <https://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/7839>
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. The Michigan University Press.
- Hyland, K. (2009). Writing in the disciplines: Research evidence for specificity. *Taiwan International ESP Journal*, 1(1), 5-22.
- Ley 20903 de 2016. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 1 de abril de 2016. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Lipnevich, A., Panadero, E., Gjicali, K. & Fraile, J. (2021). What's on the syllabus? An analysis of assessment criteria in first year courses across US and Spanish universities. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 33(4), 675–699. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09357-9>
- Macarthur, C. A., Graham, S. & Harris, K. R. (2004). Insights from instructional research on revision with struggling writers. In *Studies in Writing* (pp. 125–137). Springer.
- Manghi, D. (2013). Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. *Revista signos*, 46(82), 236-257.
- Mateo-Girona, M., López Ferrero, C., Jarpa Azagra, M., & Gonzalez Lillo, E. (2023). Editorial: La retroalimentación digital en la didáctica de la escritura en el ecosistema de la Educación Superior. *Perspectiva Educacional*, 62(2). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1481>
- Montes, S. & Vidal Lizama, M. (2018). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, (50), 73-90.
- Moyano, E. I. (2018). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, (50), 47 – 72.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad disciplinares. En F. Navarro & L. Mari (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*, (pp. 11-21). Universidad Nacional de Quilmes.

- Navarro, F. & Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, (54), 179-202.
- Navarro, F., Reyes, N. Á., Calle-Arango, L. & Lagos, A. C. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras. *Calidad en la Educación*, (52), 170-204.
- Nguyen, Q. D., Fernández, N., Karsenti, T. & Charlin, B. (2014). What is reflection? A conceptual analysis of major definitions and a proposal of a five-component model. *Medical Education*, 48(12), 1176–1189. <https://doi.org/10.1111/medu.12583>
- Oteíza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: Análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *Delta*, 25, 657-664.
- Palmquist, M. (2020). A Middle Way for WAC: Writing to Engage. *WAC Journal*, 31, 7-22. <https://doi.org/10.37514/WAC-J.2020.31.1.01>
- Parodi, G. (2015). Leer a través de las disciplinas en la universidad: ¿Qué géneros permiten acceder al conocimiento en la formación doctoral? En G. Parodi y G. Burdiles (Ed.). *Leer y escribir bien en contexto académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Ediciones Ariel.
- Quintero, J., Torres, F. & Cardona, M. (2011). El maestro escribe su saber y su hacer. *Lenguaje*, 35(1), 279-300.
- Rayas Rojas, L. T., & Méndez Puga, A. M. (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(75), 123-147.
- Rodríguez Ávila, Y. (2007). El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. *Investigación y postgrado*, 22(2), 231-258.
- Siekmann, L., Parr, J. M. & Busse, V. (2022). Structure and coherence as challenges in composition: A study of assessing less proficient EFL writers' text quality. *Assessing Writing*, 54. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100672>.
- Sologuren Insúa, E. (2020). Géneros de formación en el ciclo capstone de Ingeniería Civil Informática: Exploraciones al currículum. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19 (41), 167-198.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48, 28-42.

- Süğümlü, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174-190.
- Tapia-Ladino, M., Correa, R. y Arancibia, B. (2023). Retroalimentación escrita con comentarios de ajuste al género (CEAG) según modo en tres áreas disciplinares universitarias. *Revista Perspectiva Educacional*, 62(2), 194-213.
- Thaiss, C., y Porter, T. (2010). The state of WAC/WID in 2010: Methods and results of the US survey of the international WAC/WID mapping project. *College Composition and Communication*, 534-570.
- Townsend, J. S., Nail, A., Cheveallier, J. & Browning, A. (2013). An online writing partnership: Transforming classroom writing instruction. *English Journal*, 74-81.
- UFID. (2022). Resultados Evaluación Diagnóstica Primer año Escuela de Pedagogía. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Valdés-Léon, G., González Riffo, J. & Molina Olivares, M. (2022). Competencia comunicativa en educación superior: hacia una evaluación diagnóstica integral. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 106-119.
- Vélez-Rendón, G. (2005). Las autobiografías lingüísticas: Una propuesta metodológica para el desarrollo de la lecto-escritura de los alumnos hispanohablantes. *Hispania*, 531-541.
- Venegas, R., Castro-Cano, E., del Carpio, P. C. & Choque-Vilca, E. (2023) Hacia la determinación de la calidad de los ensayos argumentativos a partir del análisis léxico-gramatical de sus introducciones/Towards the Determination of the Quality of Argumentative Essays From the Lexical-Grammatical Analysis of Their Introductions. *Revista de Estudos da Linguagem*, 31(1), 344-386.
- Venegas, R., Meza Guzmán, P. & Martínez Hincapié, J. (2013). Discursive procedures of knowledge attribution in Linguistics and Philosophy theses in two academic degrees. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(1), 153-179.
- Venegas, R., Núñez, M. T., Zamora, S. y Santana, A. (2015). *Escribir desde la Pedagogía del Género. Guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Villalobos-Claveria, A. & Melo-Hermosilla, Y. (2019). Narrativas Docentes como Recurso para la Comprensión de la Transferencia Didáctica del Profesor Universitario. *Formación universitaria*, 12(1), 121-132.
- Zunino, C. y Moraca, M. (2012). El ensayo académico. En: L. Natale (coordinadora). En: Carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. (pp. 61-78). Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

¹ Profesora de Castellano y Licenciada en Educación. Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En la actualidad, se desempeña como profesora Adjunta y directora de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus líneas de investigación son la alfabetización académica y la didáctica de la lectura y escritura en diversos niveles educativos.

² Profesora de Castellano y Comunicación y Licenciada en Educación. Doctora en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la Universitat Pompeu Fabra. En la actualidad, se desempeña como investigadora postdoctoral y profesora en la Universidad de O'Higgins. Sus líneas de investigación son la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en diferentes niveles de educación y la retroalimentación escrita.

³ Profesora de Castellano y Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica. Doctora en Políticas y Gestión Educativa por la Universidad de Playa Ancha. Se desempeña como tutora de Prácticas Pedagógicas y como docente de cátedras de Comprensión y Producción del discurso oral y escrito en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Participa en equipos de investigación en la línea de escritura para la reflexión pedagógica y alfabetización académica.

⁴ Filóloga Hispánica por la Universidad de Murcia y Filóloga Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Directora del grupo de investigación Didactext (Nº 931766). Sus líneas de investigación son la didáctica de la escritura, la formación de maestros de lengua y las herramientas informáticas para la escritura.