

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/361635766>

¿Formamos docentes que escriben? Oportunidades para escribir a través del currículum en Pedagogía en Educación Básica

Article in *Calidad en la Educación* · June 2022

DOI: 10.31619/caledu.n56.1182

CITATION

1

READS

140

6 authors, including:



Natalia Ávila Reyes
Pontificia Universidad Católica de Chile

54 PUBLICATIONS 427 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Javiera Figueroa
Alberto Hurtado University

19 PUBLICATIONS 103 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Federico Navarro
Universidad de O'Higgins

130 PUBLICATIONS 848 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Lina Calle-Arango
Universidad de O'Higgins

28 PUBLICATIONS 72 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Enculturación e identidades discursivas de estudiantes doctorales [View project](#)



ILEES Project [View project](#)

¿FORMAMOS DOCENTES QUE ESCRIBEN? OPORTUNIDADES PARA ESCRIBIR A TRAVÉS DEL CURRÍCULUM EN PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA¹

**Natalia Ávila Reyes², Javiera Figueroa Miralles³,
Federico Navarro⁴, Lina Calle-Arango⁵, Ana María Cortés
Lagos⁶, Solange Morales⁷**

RESUMEN:

La escritura se incluye en el repertorio de saberes y habilidades propios de la Formación Inicial Docente (FID), tal como manifiestan las políticas y marcos normativos FID y las investigaciones sobre su rol formativo. No obstante, es escaso el conocimiento sobre la instanciación curricular de la escritura en las trayectorias FID. Este estudio de casos múltiples analiza la carrera de Pedagogía en Educación Básica en tres universidades chilenas acreditadas. Se construyó una muestra intencionada de programas de curso y se identificaron competencias y prácticas pedagógicas escritas para describir la presencia de la escritura en el currículum diseñado. Estos datos fueron triangulados con grupos focales de estudiantes y profesores en cada institución, que recogieron evidencias del currículum experimentado. Los resultados dan cuenta de una importante presencia de la escritura en el currículum FID en todas las instituciones, aunque mayoritariamente de forma implícita. Los cursos con mayor potencial para trabajar la escritura a través del currículum no necesariamente son identificados como tales por docentes y estudiantes, ya que hay un alto impacto de la implementación que cada docente hace de los programas. Finalmente, se releva la necesidad de transversalizar y secuenciar la enseñanza de la escritura.

Conceptos clave: Formación Inicial Docente, estudios curriculares, alfabetización académica.

1 Proyecto financiado por la Convocatoria CNED 2020 de apoyo a la investigación en educación y financiado parcialmente por el Fondo Concursable 2021 del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

2 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: naavila@uc.cl

3 Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Contacto: jafigueroa@uahurtado.cl

4 Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile. Contacto: navarro@uoh.cl

5 Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile. Contacto: lina.calle@uoh.cl

6 Syracuse University, Siracusa, Estados Unidos. Contacto: ancortes@syr.edu

7 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: snmorales@uc.cl

DO WE TRAIN TEACHERS ON WRITING? WRITING OPPORTUNITIES ACROSS THE CURRICULUM IN ELEMENTARY TEACHER EDUCATION PROGRAMS

ABSTRACT

Writing takes part in the repertoire of knowledge and skills inherent to teacher education, as stated in teacher education policies and regulatory frameworks and in research on its formative role. However, there is little knowledge about the curricularization of writing in teachers' educational experience. This multiple case study analyzes elementary teacher training programs in three certified Chilean universities. A purposeful sample of course syllabi was constructed and written pedagogical competencies and practices were identified to describe the presence of writing in the designed curriculum. These data were triangulated with focus groups of students and professors in each institution, which collected evidence of the experienced curriculum. The results show a significant presence of writing in the teacher education curriculum at all institutions, although mostly implicitly. The courses with the greatest potential for working on writing through the curriculum are not necessarily identified as such by teachers and students, since there is a high impact of each teacher's implementation of the programs. These results highlight the need for crosscutting and sequencing the teaching of writing.

Key concepts: teacher education, curricular studies, academic literacy.

I. Introducción

La Formación Inicial Docente (FID) requiere de un vasto repertorio de saberes y habilidades, que incluyen tanto conocimientos propios de la profesión como competencias de la práctica educativa (Shulman, 2005). En ambas dimensiones, la escritura cumple un rol fundamental como vehículo de saberes y como herramienta de comunicación con los diversos actores del sistema educativo (Segovia, Ortega, Luis, Aróstegui y Fuentes, 2010). Así, la relevancia social de la labor docente requiere formar profesionales con habilidades de comunicación para diferentes audiencias, tales como estudiantes, pares docentes, directivos, familias y entes reguladores, así como capacidad de aprender a lo largo de la vida.

Como consecuencia, diversas investigaciones indagan la relación entre escritura y formación docente por medio de descripción de géneros discursivos disciplinares y su rol en los procesos de aprendizaje, con particular atención por los géneros escritos por estudiantes con fines de instrucción o *géneros de formación* (Álvarez Valdivia & Lafuente Martínez, 2019; Ávila Reyes y Cortés Lagos, 2017; Bazerman, Simon, Ewing & Pieng, 2013; Jarpa, Satt, González e Ibáñez, 2017). A su vez, una de las líneas de trabajo más consolidadas globalmente en el estudio de la escritura en la FID es el desarrollo de la escritura reflexiva (Concha, Hernández, Romo y Andrade, 2013; Jarpa y Becerra, 2019; Jarpa, Haas y Collao, 2017; Marini y Müller, 2019; Meza, Rodríguez y Caviedes, 2021). Se ha analizado el contenido de diarios de formación y autorregistros (Eudave-Muñoz, Carvajal Ciprés, Macías Esparza y Páez, 2020; Sahin, Sen & Dincer, 2019; Silva & Diniz, 2014), se ha caracterizado los diarios reflexivos (Dumlao & Pinatacan, 2019) y se ha explorado las posibilidades de construcción de sentido que ofrecen los blogs (Birello & Pujola, 2020; Pinya, Tur, y Rosselló, 2016).

La creciente importancia de la escritura también se refleja en el marco legal docente. En Chile, tales estándares incluyen como competencia de egreso la comunicación efectiva en distintas situaciones propias de la tarea profesional docente (MINEDUC, 2012, p. 18). Por este motivo, durante la última década se ha

evaluado, mediante distintos instrumentos, la competencia escrita de graduados de carreras de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica, Especial y Media del sistema de educación superior chileno (CPEIP, 2012, 2014). Actualmente se implementa una prueba censal denominada *Evaluación Nacional Diagnóstica* (END), obligatoria y con consecuencias para las instituciones formadoras (Donoso & Ruffinelli, 2020), que incluye una pregunta abierta mediante la cual se evalúan habilidades de comunicación escrita y reflexión sobre situaciones pedagógicas generales (CPEIP, 2020).

En este contexto, el enfoque pedagógico de la escritura a través del currículum (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2016), que atiende la forma en que se inserta la escritura en el diseño curricular y en las disciplinas, permite conceptualizar la escritura como un requisito para una práctica docente reflexiva y efectiva. La escritura es el medio de aprendizaje de contenidos durante la formación y del desarrollo de actividades, planificaciones didácticas y comunicación con actores del sistema escolar. Formar docentes competentes en escritura impacta entonces tanto en su desempeño universitario como profesional (Anson, 2015).

Sin embargo, mientras los estudios citados se centraron en caracterizar géneros discursivos o en desarrollar intervenciones de escritura reflexiva, las investigaciones sobre la presencia curricular de la escritura en la FID son escasas. Este trabajo propone identificar las oportunidades de aprendizaje de la escritura que propone el currículum de la FID en Pedagogía en Educación Básica en Chile. Para ello, se analiza esta carrera en tres universidades, con el fin de identificar competencias y prácticas pedagógicas de escritura en el currículum *diseñado*, lo que luego se contrasta con las percepciones de estudiantes y docentes para triangular los hallazgos con datos sobre el currículum *experimentado* (Schubert, 2013). Estos datos pretenden aportar evidencias sobre la instanciación curricular de la escritura en la formación docente, lo que constituye un útil insumo para la intervención y desarrollo de mejores prácticas formativas en el área.

Los resultados dan cuenta de una presencia transversal de esta habilidad en el currículum, lo que revela su importancia formativa

y profesional. No obstante, en los tres casos estudiados, la escritura aparece implícita en objetivos y prácticas. Adicionalmente, persisten desajustes entre el programa y la experiencia de estudiantes y docentes. Estos hallazgos sugieren una valoración curricular de la escritura aún incipiente y reafirman el potencial de intervenciones de escritura a través del currículum que apoyen la explicitación de la escritura en la formación docente.

En este sentido, el análisis de oportunidades aporta a identificar espacios curriculares para el desarrollo de futuras iniciativas de enseñanza de la escritura a través del currículum que sean orgánicas a las metas formativas de la disciplina y sustentables en el tiempo.

II. Estado del arte

Un conjunto creciente de investigaciones ha indagado la presencia de la escritura en documentos curriculares. Uno de los estudios pioneros en esta línea analizó qué se les pide escribir a los estudiantes en la universidad. Para esto, se recolectaron sílabos e instructivos elaborados por docentes de 17 programas en un mismo año académico de una universidad canadiense. Los resultados reportan una media de 2,5 tareas por curso, con fuertes variaciones por disciplinas (Graves, Hyland & Samuels, 2010). Asimismo, estas tareas se presentan frecuentemente sin guías explícitas o criterios de evaluación. Gere et al. (2015), en tanto, analizan, mediante una etnografía institucional, el requisito de escritura disciplinar en una universidad de Estados Unidos. Las autoras cruzan información de una muestra representativa de programas de curso de dos años (n=75) con encuestas y entrevistas a estudiantes y profesores. Entre sus resultados destaca la idea implícita de que escritura y contenido son dimensiones separadas —idea que contradice los principios del requisito de escritura disciplinar— y que se asignan géneros con definiciones difusas, como *ensayo* o *paper*.

Trabajos más recientes en Latinoamérica también han indagado este aspecto. Sologuren (2020) estudió 39 programas de cursos y otros materiales curriculares de la carrera de Ingeniería en tres universidades chilenas. Sus hallazgos indican que los

estudiantes escriben en promedio entre ocho y diez textos por año en los últimos tres años de su carrera, que las tareas de escritura están pobremente definidas en el currículum y que un análisis *ex-post* permite identificar 14 géneros de formación (es decir, tareas diseñadas para el aprendizaje) y apenas tres géneros relacionados con el mundo profesional. En una lógica similar, Muñoz et al. (2020) analizaron el currículum de tres programas de pregrado en una universidad mexicana y triangularon el análisis documental con testimonios de profesores y estudiantes. Los resultados muestran que las carreras proponen en sus perfiles de egreso el desarrollo de productos escritos, con una visión instrumental de la escritura. Por su parte, los estudiantes reconocen que los profesores ofrecen orientaciones para realizar las tareas escritas, aunque se centran mayoritariamente en aspectos formales y muy poco en la ideación o el desarrollo.

Finalmente, Navarro y colegas (2020) indagaron la presencia de las competencias de lectura, escritura y oralidad en los perfiles de egreso de cinco carreras en 10 universidades chilenas, analizando la consistencia curricular de los perfiles con el proyecto educativo de cada institución, así como la concepción sobre lectura, escritura y oralidad que predomina. Los resultados señalan que la mayoría de las referencias a competencias letradas son implícitas, es decir, suponen el uso de la lectura, escritura u oralidad, pero no lo declaran. Cuando se explicitan, en su mayoría comprenden la lectura, escritura u oralidad de manera reproductiva o transmisiva (87,5%), y, en menor medida, independiente de su contexto, es decir, no situada (51,7%). En esta muestra, además, las carreras de pedagogía en educación básica proponen, en sus perfiles de egreso, una cantidad de competencias letradas (implícitas y explícitas) bajo la media, y significativamente menor al resto de las carreras.

En síntesis, los análisis de la instanciación curricular de la escritura resultan útiles para comprender la forma en que esta se trabaja en diversas instituciones o carreras, y han ampliado la comprensión de las iniciativas de enseñanza y aprendizaje de la escritura a través del currículum. Asimismo, los estudios sugieren que, para obtener una descripción más exhaustiva de las dinámicas

entre currículum escrito y vivenciado, es preciso complementar el análisis documental con otras fuentes de información.

II. Marco teórico

El currículum y la escritura

En términos generales, el currículum puede comprenderse como una selección regulada de contenidos. Esta selección implica variables como las condiciones de su origen, los agentes que intervienen, su carácter estructurante, entre otros factores que toman forma en la práctica educativa (Gimeno, 2010). Su naturaleza, culturalmente mediada y compleja, ha originado un campo de estudio y teorías curriculares en educación, que integran la selección de contenidos con prácticas pedagógicas, interacciones y otras dimensiones del fenómeno educativo. Reconociendo la complejidad del fenómeno, en este trabajo se entiende que el currículum, en tanto *curso de estudios*, se materializa en documentos tales como planes de estudio, contenidos y resultados de aprendizaje que componen una carrera o etapa educativa. No obstante, siempre emerge una tensión entre la intención y la realidad de este curso de estudios (Bolívar, 1999), es decir, entre el currículum previsto o *diseñado* y el que efectivamente se enseña o se *experimenta* (Schubert, 2013).

En educación superior, el currículum se nutre, entre otras fuentes, de la elaboración y desarrollo de los académicos en el marco de las estructuras de gobernanza de las universidades. Como plantea Lerner (2019), los comités curriculares de las instituciones debaten, votan y aprueban los marcos de enseñanza a partir del conocimiento que la institución universitaria desarrolla, y justamente es este currículum aquello que se evalúa en los procesos de acreditación y *accountability*. Aunque el diseño y puesta en acto de los programas de curso en las facultades de educación ha sido poco estudiado, son documentos que dan cuenta de tensiones respecto de qué cuenta como conocimiento pedagógico y práctica profesional legítimos, de cómo los docentes negocian activamente los significados curriculares y de cómo se regula y controla externamente la formación de profesores (Mazawi & Stack, 2020). Este aspecto es de particular

importancia en el marco actual de las políticas de FID pues, como plantean Donoso y Ruffinelli (2020), dichas políticas constituyen un marco de regulación performativa del diseño y ejecución de la formación pedagógica.

La escritura, como habilidad avanzada y herramienta de creación de conocimiento en las disciplinas, ha sido frecuentemente relegada al currículum oculto en diversos niveles de la formación (Schleppegrell, 2004), especialmente en el nivel universitario (Moon, Gere & Shultz, 2018). Por este motivo, explicitar ciertos requisitos en los marcos regulatorios podría impactar en los énfasis de contenido en las carreras.

Para ello resulta fundamental identificar el rol tanto de las iniciativas pedagógicas como de la instanciación curricular de la escritura, entendiendo la universidad como un sistema complejo en que conviven diversidad de actores y factores académicos, burocráticos, de respuesta a los marcos regulatorios y a las necesidades específicas de los graduados, para asegurar que las iniciativas de escritura a través del currículum sean sustentables y perduren en el tiempo (Cox, Galin & Dan, 2018). En este sentido, el presente trabajo ofrece una aproximación contextualizada para el desarrollo de la escritura a través del currículum en la FID, con la finalidad de identificar contextualmente las oportunidades curriculares de aprendizaje escrito en diferentes programas.

La escritura a través del currículum

Las siglas WAC (*Writing across the Curriculum*) y WID (*Writing in the Disciplines*) designan movimientos de reforma curricular que desde los años 70 hasta la actualidad desafían el mito de la escritura en la universidad como un “problema transitorio”, que puede remediarse con cursos de nivelación (Russell, 2002). Para Townsend (2013), la escritura no puede aprenderse en uno o dos cursos de un determinado nivel educacional “de una vez y para siempre”, para luego enfrentar diferentes contextos y situaciones letradas; tampoco puede esperarse que los estudiantes ingresen a la educación superior con todos los recursos necesarios para ser escritores universitarios y profesionales.

La escritura a través del currículum “propone muchas formas de incrementar las oportunidades de los estudiantes para escribir de forma productiva, en varios momentos de los cursos, no solo en los exámenes o en la toma de apuntes” (Bazerman et al., 2016, p. 33).

Tradicionalmente, las pedagogías WAC y WID han abogado por la enseñanza de la escritura en todos los niveles de enseñanza y campos disciplinares. Enseñar una disciplina no consiste solamente en enseñar sus conceptos y teorías fundamentales, sino también sus convenciones discursivas; es decir, sus formas de construir y comunicar saberes (Jones & Comprone, 1993; McLeod, 1992). A su vez, las perspectivas críticas en la pedagogía WAC (LeCourt, 1996) han comenzado a cuestionar que la enseñanza de la escritura consista solamente en el aprendizaje de las formas disciplinares prototípicas. Las pedagogías WAC antirracistas, por ejemplo, invitan a desarrollar formas de pensar y enseñar la escritura que no solo aseguren que los estudiantes puedan reproducir las convenciones discursivas de sus disciplinas, sino también ganar agencia para transformarlas (Poe, 2020).

Existen diversas estrategias de implementación de escritura a través del currículum, como los *cursos basales* (Ávila Reyes, González-Álvarez y Peñaloza Castillo, 2013; González-Álvarez, 2016; Sologuren, Bonifaz y Núñez, 2019), que consisten en cursos de escritura introductorios con orientación disciplinar. También son frecuentes talleres a docentes sobre enseñanza de la escritura, la enseñanza colaborativa entre profesores de las disciplinas y asesores en escritura (Montes y Vidal Lizama, 2017; Moyano, 2010), el trabajo con centros de escritura o tutores pares con orientación disciplinar (Thomas, 2019), o la implementación de propuestas de trabajo en entornos digitales, que incluye cursos a distancia, materiales de estudio y prácticas de escritura digital en las diversas materias universitarias (Ávila Reyes, 2016).

En particular, dos estrategias WAC resultan fundamentales para diseñar propuestas de intervención a partir de las oportunidades de aprendizaje del currículum universitario: los *cursos de escritura intensiva* y el *currículum vertical de escritura*. En el caso de los

primeros, se incentiva la producción escrita, por ejemplo, requiriendo una cantidad de tareas escritas, o bien ofreciendo apoyo y enseñanza (Bazerman et al., 2016). Entre los rasgos de los cursos de escritura intensiva exitosos destaca el ser enseñados por los profesores de las carreras y no por ayudantes o docentes externos; el trabajo con variedad de géneros y problemáticas propios de la disciplina; la escritura distribuida en diversos trabajos y no solo uno al final del semestre; los procesos de revisión intensivos con instancias de retroalimentación y borradores, y la atención por las características de cada carrera y sus oportunidades para la escritura (Townsend, 2001).

Por su parte, el currículum vertical de escritura consiste en un diseño curricular longitudinal en que los contenidos de escritura en cada uno de los cursos del currículum de una carrera se encuentran secuenciados de forma tal de que cada curso se base en los aprendizajes previos (Melzer, 2014). Estas dos propuestas se sirven de la idea de que escritura y lectura son los medios para construir el conocimiento en el nivel terciario, y que aprender a escribir en los formatos disciplinares significa usar la lectura y escritura como vehículo de construcción del conocimiento especializado.

Desde otra perspectiva, las creencias o concepciones acerca de la escritura tienen una relación bidireccional con las prácticas de escritura (Villalón y Mateos, 2009). Estas concepciones se han caracterizado a partir de dos formas de comprenderla, una *reproductiva*, centrada en la transmisión y reproducción del conocimiento, y otra *epistémica*, que la concibe como una herramienta conceptual con la que se construye y transforma el conocimiento (Villalón y Mateos, 2009). Estudios previos de este tema en la FID han señalado que las concepciones sobre la escritura, tanto de estudiantes como de formadores, son reproductivas y epistémicas de forma simultánea (Errázuriz, 2020). Cobra interés entonces el análisis de estas concepciones en los documentos curriculares, para caracterizar la naturaleza atribuida a la escritura en la disciplina y estimar el potencial del programa para un diseño WAC.

En suma, la instrucción en escritura en la universidad no puede restringirse a nivelarla o remediarla por fuera del currículum,

sino que debe situarse orgánicamente en el contexto del aprendizaje disciplinar. En todos estos modelos es necesario identificar las oportunidades existentes en los objetivos de aprendizaje propios de las asignaturas y negociar la forma en que estas se convierten en objetivos de aprendizaje de la escritura (Anson & Dannels, 2009, 2018). En este sentido, el presente trabajo busca también ofrecer un modelo de análisis curricular basado en evidencias que fundamente el diseño de propuestas sustentables de escritura a través del currículum FID.

III. Metodología

Esta investigación, realizada en tres carreras de Pedagogía Básica impartidas por universidades chilenas, busca contestar a la pregunta: ¿qué oportunidades de aprendizaje de la escritura ofrece el currículum de la Formación Inicial Docente en Pedagogía en Educación Básica en Chile? La investigación se presenta como un análisis cualitativo de casos múltiples en tres universidades con perfiles institucionales diversos. En cada caso se analizó una muestra equivalente de sus programas de asignaturas, para informar del currículum *diseñado*, y estos hallazgos se triangularon con perspectivas de profesores y estudiantes relevadas en grupos focales, para dar cuenta del currículum *experimentado*. Se ha optado por el concepto de “currículum experimentado” por sobre otras denominaciones más amplias, como “currículum implementado” o “enseñado”, pues se propone triangular específicamente la información de los programas con las experiencias de los actores relevadas por medio de su discurso.

Muestra

El presente proyecto trabaja con tres universidades chilenas acreditadas para dictar la carrera de Pedagogía Básica en las que se desempeñan los investigadores. Se intenta ofrecer variabilidad institucional, como esquematiza la tabla 1.

Tabla 1.

Contextos de las universidades incluidas en la muestra

Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3
Metropolitana, privada, fundada a fines del siglo XX, con una matrícula de pregrado sobre 7.000 estudiantes.	Metropolitana, privada, fundada a fines del siglo XIX, con una matrícula de pregrado sobre 30.000 estudiantes.	Regional, estatal, fundada en el siglo XXI, con una matrícula de pregrado sobre 4.000 estudiantes.

Fuente número de estudiantes: Informe de matrícula SIES 2021.

Para cada universidad, se seleccionaron los programas de las asignaturas troncales del plan común de las carreras de Pedagogía en Educación Básica entre primer y cuarto año. Se excluyeron los semestres noveno y décimo, pues sus cursos se enfocan en prácticas profesionales o en seminarios de título. También se excluyeron cursos electivos u optativos, cursos de habilidades fundantes o transversales, prácticas y cursos impartidos por unidades académicas distintas a aquellas que albergan la carrera. Estos criterios permitieron construir una muestra intencionada de aquellos programas que correspondiera a la experiencia común de todos los estudiantes y, además, fueran susceptibles de ser intervenidos curricularmente para desarrollar la escritura desde cada carrera (ver tabla 2).

Asimismo, se invitó a participar a actores clave en dos grupos focales por institución: uno de estudiantes y otro de profesores. En ambos se utilizó un muestreo intencionado: estudiantes de fase terminal o recién graduados, para el grupo focal estudiantil; y, para el de docentes, jefes de carrera y profesores que imparten cursos con diversa cantidad de oportunidades de aprendizaje, según se desprende del análisis curricular. La tabla 2 esquematiza la distribución de los participantes.

Tabla 2.

Muestras y participantes

	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3
Programas analizados	34	18	23
Participantes grupo focal estudiantes	5	4	6
Participantes grupo focal docentes	6	6	6

Instrumentos

Se crearon dos protocolos de grupo focal. El de estudiantes incluye siete preguntas con el propósito de identificar: (1) creencias y concepciones sobre la escritura, (2) experiencias significativas de aprendizaje en la carrera, (3) experiencias que impidieron los aprendizajes, (4) oportunidades de aprendizaje en la secuencia curricular y (5) oportunidades de aprendizaje en los cursos de interés (según el análisis curricular previo).

Por su parte, el protocolo de docentes consiste en nueve preguntas para identificar: (1) creencias y concepciones sobre la escritura, (2) expectativas de conocimientos y desempeño de los estudiantes sobre escritura, (3) oportunidades de aprendizaje en los cursos de interés (según el análisis curricular previo), (4) posibles objetivos de aprendizaje de la escritura en los cursos de interés y (5) competencias escritas en el trabajo disciplinar del curso.

En ambos grupos se cuidó establecer un clima de confianza, para lo cual la conducción estuvo a cargo de investigadores neutrales: que no fuesen docentes, en el caso de los grupos de estudiantes, y que no fuesen colegas, en el caso de los grupos de docentes.

Análisis

Para el análisis de los datos de los programas de estudio se realizó un análisis de contenido. Se operacionalizó la variable de interés *oportunidades de aprendizaje de la escritura* en dos subvariables que resultaron pertinentes para los programas de las diferentes universidades: (1) *competencias de escritura* y (2) *prácticas pedagógicas de escritura*.

Se entiende como *competencias de escritura* a los objetivos, metas o resultados de aprendizaje que supongan el uso competente de la escritura en diversos contextos. Esta variable intenta dar cuenta del diseño de programas que exijan la formación en escritura. Por otro lado, se entiende como *prácticas pedagógicas de escritura* a los recursos, estrategias, instrumentos o actividades listadas como parte de sus metodologías de enseñanza o formas de evaluación que movilicen

habilidades de escritura por parte de los estudiantes. En este caso, se entiende que la escritura tiene un rol como vehículo del conocimiento disciplinar o profesional.

Esta operacionalización emergió luego de diversas sesiones en que los investigadores conjuntamente exploraron la formulación de los programas de curso de las tres instituciones. Tras varios análisis exploratorios, se construyó un esquema de codificación con categorías predefinidas y parcialmente basadas en el trabajo previo de algunos miembros del equipo (Navarro, Ávila Reyes, Calle-Arango y Cortés, 2020). Las competencias explícitas se indagaron según la concepción de la escritura subyacente y su grado de contextualización. La tabla 3 detalla este esquema.

Tabla 3.

Esquema de codificación

Categoría y elemento a codificar	Definición operacional
1. Competencia de escritura (se analiza cada uno de los objetivos o resultados de aprendizaje declarados en el programa de curso)	Objetivos o resultados de aprendizaje que supongan el uso competente de la escritura.
1.1. Explícita	Las competencias de escritura explícitas deben incluir términos directamente referentes a la escritura (“redacción”, “producción textual”, “comunicación”), o bien especificar géneros escritos.
1.1.1. Según concepción: <i>epistémica o reproductiva</i>	La escritura puede entenderse como herramienta epistémica que favorece el aprendizaje y la construcción de conocimiento, con un rol protagónico del escritor y su aprendizaje, o bien como herramienta reproductiva, de transcripción o registro.
1.1.2. Según contexto: <i>básica o situada</i>	Las competencias de escritura pueden entenderse como competencias situadas en los marcos culturales y epistemológicos de las diferentes áreas disciplinares, en contraste con la concepción de sentido común que las entiende como una competencia general, transversal o básica.
1.2. Implícita	Se refiere a fragmentos que indican alguna dimensión en la que es imprescindible el uso de la escritura (por ejemplo, “evaluar aprendizaje” en educación formal implica escribir esa evaluación en algún documento institucional).
1.3. No presenta	Habilidades prácticas que no requieren escribir para su realización.
2. Prácticas pedagógicas de escritura (se analiza cada práctica listada o descrita en el programa de curso).	Recursos, estrategias, instrumentos o actividades de aprendizaje o evaluación que movilicen escritura por parte de los estudiantes

2.1. Explícita	Las prácticas pedagógicas que explícitamente utilicen la escritura como medio de aprendizaje se codifican en esta categoría. Se excluyen las pruebas escritas tradicionales.
2.1.1. <i>Aprender a escribir</i> (enseñanza de habilidades de escritura y géneros profesionales)	Usualmente asociado con la escritura en las disciplinas (WID), los estudiantes deben aprender a escribir de acuerdo con las convenciones de un ámbito disciplinar o profesional, en otras palabras, aprender a usar lenguaje técnico o especializado. Son actividades propias de la práctica profesional o corresponden a géneros profesionales.
2.1.2. <i>Escribir para aprender</i> (enseñanza de contenidos pedagógicos a través de la escritura)	Usualmente asociado con la escritura a través del currículum (WAC), describe cómo los estudiantes usan la escritura para apropiarse de los contenidos estudiados en un curso, los productos de esta escritura muchas veces tienen como lector principal al estudiante y, de manera secundaria, al enseñante. Corresponden a géneros de formación, como apuntes de clase o de lectura, fichas bibliográficas, mapas conceptuales o diarios de aprendizaje.
2.2. Implícita	Las prácticas pedagógicas que potencialmente utilicen la escritura como medio de aprendizaje, pero no lo declaran en su formulación.
2.3. No presenta	Las prácticas pedagógicas que puedan completarse sin requerir del medio escrito. Se incluyen las pruebas tradicionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Navarro et al. (2020).

Las categorías *competencias* y *prácticas* y, dentro de ellas, las subcategorías *explícita*, *implícita* o *no presenta* son mutuamente excluyentes, por lo que se realizan cuantificaciones de cada una de ellas para identificar su presencia y saturación. Pese a ello, no es posible establecer comparaciones cuantitativas entre instituciones debido a que los programas analizados difieren ampliamente entre sí. Por ello, cada caso se reporta con la adecuada información de contexto sobre las características de sus documentos.

El análisis se realizó con apoyo del software cualitativo NVivo 12. Cada set de programas por institución fue analizado por dos investigadores. El equipo completo realizó tres sesiones de entrenamiento y calibración. Posteriormente, cada dupla se calibró internamente hasta alcanzar un umbral de confiabilidad de $k=0,8$. Finalmente, se codificó la totalidad de los programas, con un 20% de doble-codificación por dupla, con un índice kappa de 0,81 en el equipo de la Universidad 1, 0,86 en el equipo de la Universidad 2, y 0,90 en la Universidad 3.

Los grupos focales fueron transcritos en ortografía estándar. Para su codificación se realizó un análisis temático (Nowell, Norris, White & Moules, 2017) de las respuestas con ayuda del software NVivo 12, en el que se identificaron los temas de creencias y concepciones, trabajos escritos y oportunidades de aprendizaje, expectativas sobre la escritura y referencias específicas a las experiencias en los cursos investigados.

Triangulación

El análisis integra dos fuentes de información sobre la presencia y las oportunidades de aprendizaje en el currículum FID para dar cuenta de las dimensiones del currículum *diseñado y experimentado*. Para ello, se realizó primero un análisis en un modelo *top-down*, es decir, los analistas describieron categorías prefijadas mediante una codificación de contenido de los programas de curso. Estos datos se triangularon con las perspectivas de los miembros de las comunidades que vivencian el currículum y sus oportunidades de aprendizaje, utilizando un análisis temático emergente con el modelo *bottom-up*.

Consideraciones éticas y posicionalidad

El diseño y los instrumentos de investigación fueron aprobados por el comité de ética de la universidad que aloja el proyecto. En cada institución, la autoridad competente fue informada de las características y alcances de la investigación. Se previeron diferentes mecanismos para evitar la coerción y asegurar la voluntariedad de los participantes, además de resguardar la privacidad mediante el uso de pseudónimos. Asimismo, todos los participantes firmaron un consentimiento informado que explicitaba estos procedimientos.

Es necesario, no obstante, reconocer la posicionalidad de los tres investigadores principales, formadores de docentes en las respectivas instituciones y participantes de la gestión universitaria. Por este motivo, se trabajó colegiadamente en la construcción de interpretaciones de cada uno de los casos de estudio, con el fin de controlar sesgos.

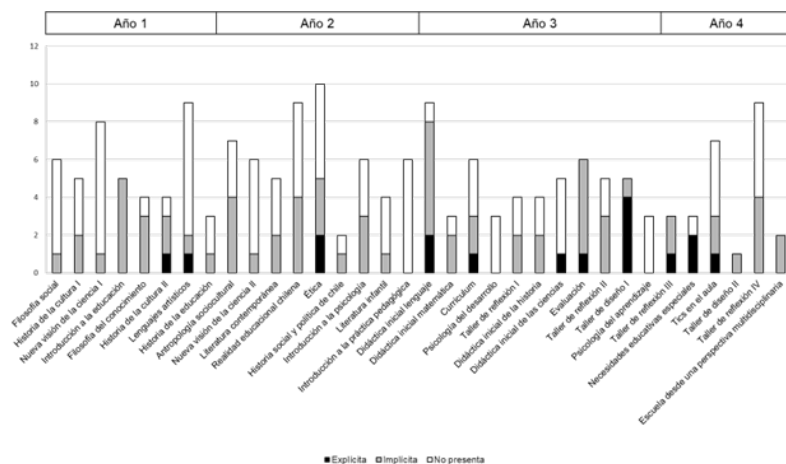
IV. Resultados

Currículum diseñado

La muestra de la Universidad 1 se compone de un total de 34 cursos tras aplicar los criterios de exclusión. Su modelo formativo incluye un ciclo básico con cursos transversales en distintas áreas, tales como filosofía, historia o antropología. En el tercer año se realiza el ciclo de formación pedagógica general y, en el cuarto, el de especialización. Todos los cursos son dictados desde la misma unidad académica y los programas incluyen una descripción general, una sección de propósitos de aprendizaje, una de contenidos, una sección de estrategias metodológicas, otra de estrategias evaluativas y una última de bibliografía. El gráfico 1 ilustra las competencias de escritura presentes en la muestra, con cursos ordenados cronológicamente.

Gráfico 1

Competencias de escritura en los resultados de aprendizaje de cursos ordenados temporalmente de la UI



Más de un tercio de los cursos de esta universidad incluye entre sus objetivos o resultados de aprendizaje competencias explícitas de escritura. Por otro lado, todos los cursos presentan al menos una competencia de escritura implícita, lo que da cuenta del carácter oculto del currículum de escritura, y solo en tres casos se

presentan únicamente objetivos que no implican la competencia escrita (“Introducción a la Práctica Pedagógica”, “Psicología del Desarrollo” y “Psicología del Aprendizaje”). Ahora bien, dentro de las competencias explícitas de escritura es posible identificar que un 92% son epistémicas, es decir, la escritura se concibe como herramienta que favorece el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Asimismo, el 88% son competencias situadas, mientras que 12% se explicitan como competencias básicas que no están insertas en un contexto específico de aprendizaje y son concebidas como una competencia general (ver tabla 4).

Tabla 4.

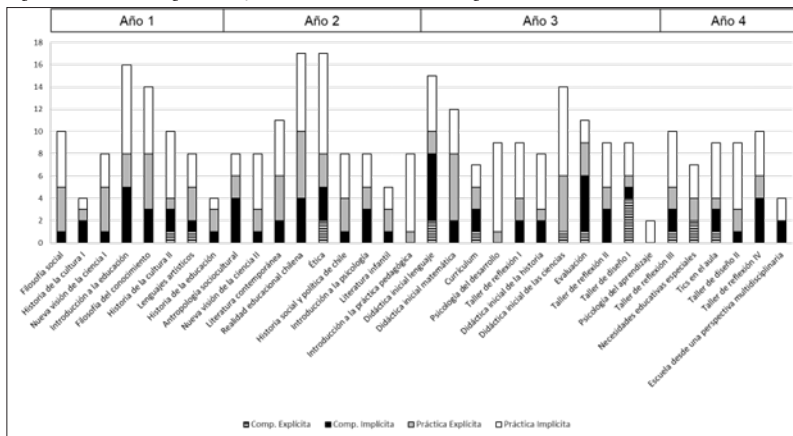
Ejemplos de competencias de escritura en UI

Tipo	Programa	Ejemplo
Explícita, epistémica, situada	Curriculum	Emplear un lenguaje académico apropiado en el ámbito de la producción del currículum y de su operacionalización, por medio de la planificación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Explícita, reproductiva, básica	Ética	Se les estimulará a hacer un adecuado uso de las TIC en la elaboración de trabajos escritos y en el uso de herramientas virtuales como la Plataforma Virtual.

Por su parte, las prácticas de escritura usadas como metodología de enseñanza o evaluación del aprendizaje se encuentran distribuidas a lo largo de los cursos del currículum, lo que confirma planteamientos de autores como Bazerman et al. (2016) respecto de la ubicuidad de la escritura como medio de enseñanza y evaluación. El análisis conjunto de ambas codificaciones (competencias y prácticas de enseñanza de escritura explícitas e implícitas) permite identificar numerosas oportunidades de aprendizaje de la escritura en el currículum de los cursos de “Introducción a la educación”, “Ética”, “Realidad educacional chilena”, “Filosofía del conocimiento” y las didácticas iniciales de matemática, ciencias y lenguaje. Estas oportunidades se muestran en el gráfico 2.

Gráfico 2

Oportunidades de aprendizaje en cursos ordenados temporalmente de la UI

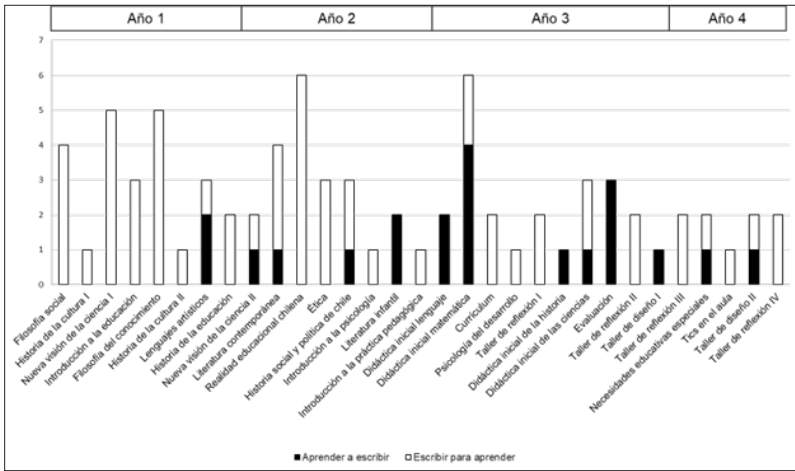


Respecto del tipo de habilidades escritas que promueven las prácticas pedagógicas diseñadas en la UI, se puede indicar que en los primeros años de la carrera predominan los géneros para aprender los distintos contenidos, como los informes de lectura, los talleres de análisis y los ensayos (escribir para aprender). En la medida que se avanza progresivamente en los ciclos de profundización, aparecen los géneros profesionales propios de la docencia, como la creación de materiales didácticos, el diseño de secuencias didácticas y la creación de instrumentos de evaluación (aprender a escribir), tal como se observa en el gráfico 3⁸.

8 Un género que emerge en los cursos de Reflexión (I, II, III y IV) de esta institución es el “cuaderno docente”, que combina ambos rasgos. Por un lado, busca tematizar diferentes experiencias de la práctica reflexivamente y, por tanto, corresponde al uso epistémico de la escritura (escribir para aprender); por el otro, dado que los géneros reflexivos se han posicionado como un elemento central en la profesión docente en Chile, el género tributa al código de “aprender a escribir”, pues la reflexión escrita forma parte de la trayectoria docente.

Gráfico 3

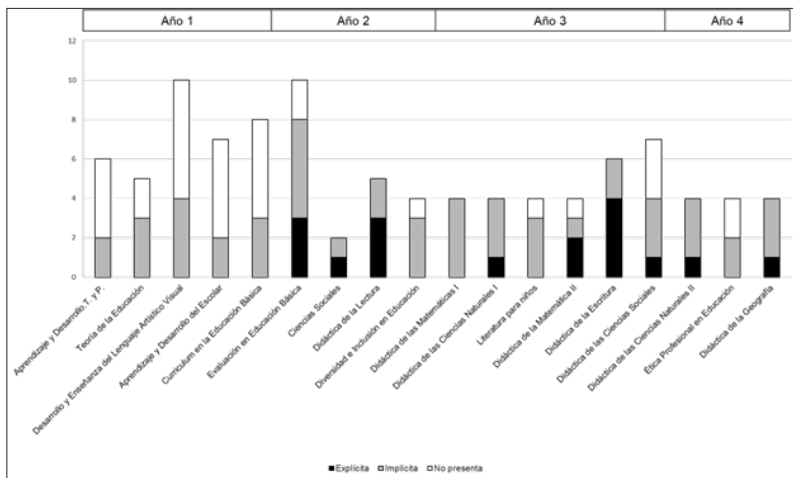
Tipo de prácticas escritas explícitas en cursos ordenados temporalmente de la U1



La Universidad 2 presenta 18 cursos elegibles. En esta institución, la formación en áreas disciplinares (lenguaje, matemáticas, ciencias e historia) es ofrecida por las facultades disciplinares mediante cursos de servicio, por ello el número de programas en la muestra es relativamente pequeño. Los cursos tienen un programa estandarizado que incluye una descripción general, una sección de objetivos (a veces denominada “resultados de aprendizaje”), un listado de contenidos, una sección de estrategias metodológicas, otra de estrategias evaluativas y una última de bibliografía. Algunos de estos programas, además, explicitan las competencias del perfil de egreso al que tributa el curso. El gráfico 4 muestra las competencias de escritura presentes en esta institución.

Gráfico 4

Competencias de escritura en los objetivos de aprendizaje de cursos ordenados temporalmente de la U2



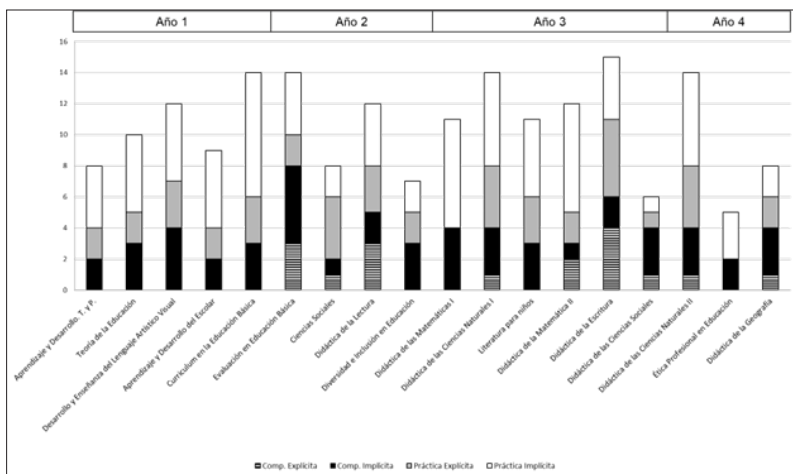
En este caso, solo la mitad de los cursos presenta al menos un objetivo de aprendizaje con competencias explícitas. De manera consistente con lo encontrado en la U1, el carácter implícito de las competencias letradas en la mayoría de los cursos sugiere una importante prevalencia del currículum oculto en la escritura, especialmente al inicio de la carrera. Ahora bien, el 94% de las competencias explícitas son del tipo epistémicas y el 100% están situadas en un contexto específico, lo que sugiere metas de aprendizaje que hacen uso de la escritura de forma significativa.

Tabla 5.
Ejemplos de competencias de escritura en U2

Tipo	Programa	Ejemplo
Explícita, epistémica, situada	Didáctica de la geografía	Planificar unidades didácticas para la enseñanza de la geografía en la Educación Básica (1° a 6° básico), considerando el currículum nacional vigente, el contexto educativo, el plan clase a clase, el diseño de actividades, la producción de recursos didácticos (analógicos y digitales) y la construcción de instrumentos de evaluación, atendiendo al carácter complejo y dinámico de los procesos de estructuración del territorio.
Implícita	Didáctica de las ciencias naturales	Explicar el sentido y el significado de la enseñanza de las ciencias naturales para desarrollar interés por las ciencias en alumnos y alumnas de Educación Básica.

Gráfico 5

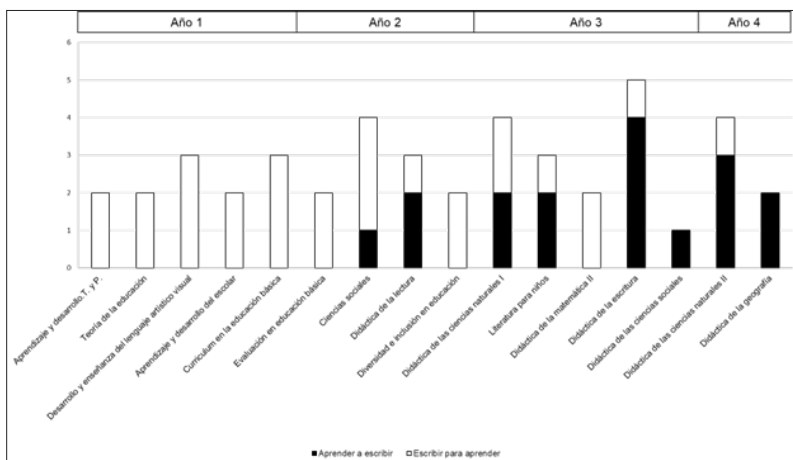
Oportunidades de aprendizaje en cursos ordenados temporalmente de la U2



Las prácticas de enseñanza y evaluación que hacen uso de la escritura aparecen con frecuencia a lo largo de toda la secuencia temporal. El análisis agregado de las competencias y prácticas de enseñanza de la escritura en la U2 permite identificar como cursos que ofrecen mayores oportunidades de aprendizaje de la escritura a “Didáctica de la escritura” y “Didáctica de las ciencias naturales” en sus niveles I y II, y “Evaluación en la educación básica”.

Gráfico 6

Tipo de prácticas escritas explícitas en cursos ordenados temporalmente de la U2

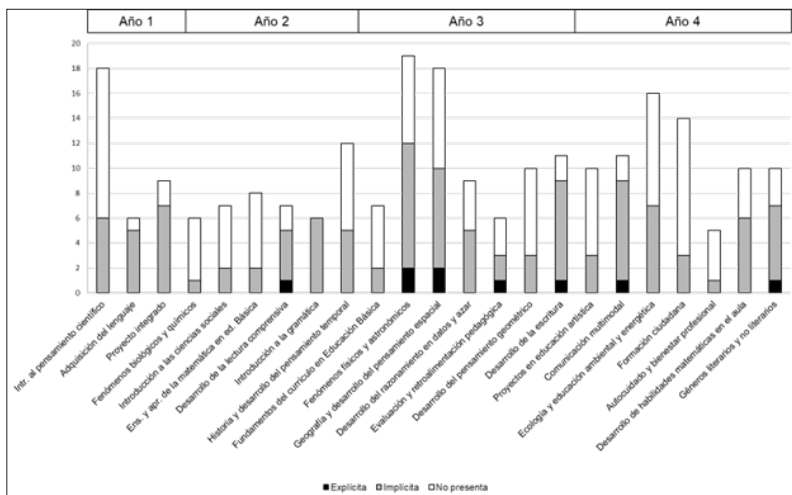


Respecto de los tipos de habilidades escritas solicitadas en el currículum de la U2, los géneros profesionales aparecen con mayor énfasis en los últimos años de formación. En efecto, en los primeros años predominan tareas como escribir informes, ensayos y portafolios, mientras que en los años finales resaltan géneros profesionales como proyectos de intervención, planificaciones y elaboración de materiales, que se concentran en los distintos cursos de didáctica.

Finalmente, en la Universidad 3 el modelo curricular presenta menciones simultáneas en Lenguaje y comunicación y Matemáticas, y requiere cursos de formación general e inglés, además de las áreas específicas de la carrera. En esta institución, el instrumento curricular indagado se denomina “ficha de curso” e incluye una descripción general del curso, las competencias y subcompetencias del perfil de egreso a las que tributa y la bibliografía. El análisis de contenido sobre estas categorías permitió identificar que la mayoría de las competencias son implícitas, aunque ninguno de los programas deja excluida la competencia escrita. Asimismo, es importante destacar que el 100% de las competencias explícitas halladas son epistémicas y situadas, por tanto, el currículum diseñado se aleja sustantivamente de los modelos reproductivos de la escritura.

Gráfico 7

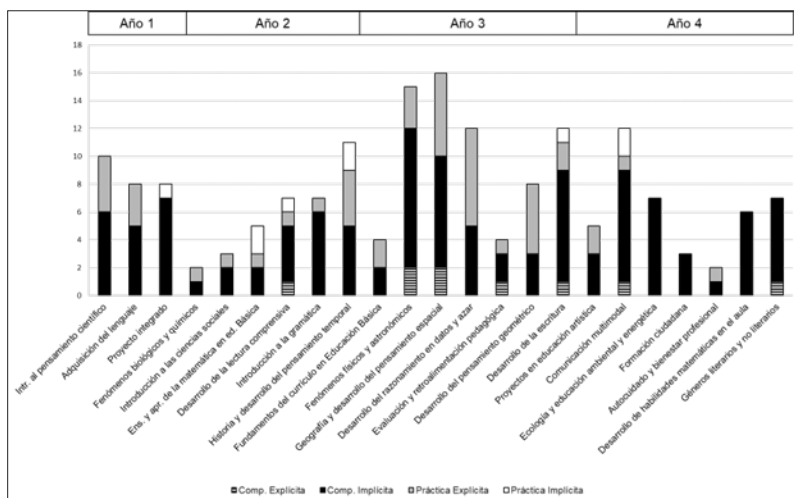
Competencias de escritura en los objetivos de aprendizaje de cursos ordenados temporalmente de la U3



La “ficha de curso” difiere ampliamente de los instrumentos analizados en las otras universidades, pues ofrece descripciones generales que no proponen actividades o instrumentos específicos de enseñanza y evaluación. Pese a ello, los cursos que presentan mayores oportunidades de aprendizaje de la escritura son “Fenómenos físicos y astronómicos”, “Geografía y desarrollo del pensamiento espacial”, “Desarrollo del razonamiento en datos y azar”, “Desarrollo de la escritura”, “Comunicación multimodal” e “Historia y desarrollo del pensamiento temporal”, como se observa en el gráfico 8.

Gráfico 8

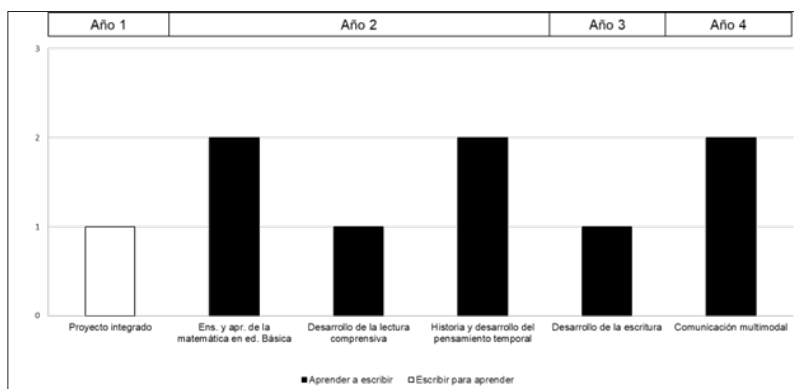
Oportunidades de aprendizaje en cursos ordenados temporalmente de la U3



Respecto de las prácticas pedagógicas del currículum de la U3, haciendo la salvedad de que son menos, al estar subsumidas en la descripción general, es posible señalar que predominan los géneros profesionales (aprender a escribir) a través de diseños de clases y elaboración de recursos en los cursos disciplinares de la formación docente, como muestra el gráfico 9.

Gráfico 9

Tipo de prácticas escritas explícitas en cursos ordenados temporalmente de la U3



Vale destacar que estas prácticas frecuentemente agrupan de forma más genérica propuestas de actividades que podrían descomponerse en prácticas que cada docente articula en sus iniciativas particulares a partir de las fichas, como da cuenta la tabla 6.

Tabla 6.

Ejemplos de prácticas de escritura en U3

Tipo	Programa	Ejemplo
Explícita, escribir para aprender	Proyecto integrado	Taller de creación de proyecto integrado considerando planificación y estrategias de monitoreo y evaluación.
Explícita, aprender a escribir	Desarrollo de la escritura	Diseño de estrategias y actividades para promover procesos de escritura de distintos géneros textuales y considerando las motivaciones y prácticas de escritura de los(as) niños(as).

En síntesis, el análisis de las tres instituciones muestra algunas constantes, tales como la presencia de oportunidades de aprendizaje, tanto en el nivel de competencias como en el de prácticas pedagógicas a lo largo de toda la secuencia curricular FID. Estas oportunidades, no obstante, suelen encontrarse en una alta proporción implícitas, lo que confirma lo encontrado en otros estudios (Navarro et al., 2020), al tiempo que sugiere que un diseño curricular más articulado en torno a la escritura podría sacar ventaja de este potencial. En cuanto a las prácticas pedagógicas escritas intencionadas curricularmente, en dos de las instituciones *escribir para aprender* es una estrategia

concentrada en los primeros años, mientras que *aprender a escribir* en los géneros profesionales aparece más claramente conforme se avanza en el currículum. La Universidad 3 otorga preponderancia a esta última habilidad en sus prácticas de enseñanza diseñadas en toda la secuencia.

Currículum experimentado

El análisis hasta acá presentado reporta las formas en que las instituciones han diseñado la secuencia de aprendizajes y la importancia relativa que parece tener la escritura en cada una de estas secuencias. No obstante, es necesario profundizar en la forma en que este currículum diseñado impacta en la experiencia de estudiantes y profesores que lo han vivenciado.

En el caso de la U1, mientras el diseño curricular da cuenta de un tercio de programas con competencias explícitas, y que dentro de ellas la gran mayoría da cuenta de concepciones epistémicas y situadas de la escritura, los estudiantes proponen que se les enseñe esta habilidad en el marco de los cursos disciplinares y no mediante un curso inicial desvinculado; asimismo, se identifican concepciones reproductivas entre los profesores. La U2, en tanto, presenta al menos un 50% de sus programas con competencias explícitas, todas ellas son situadas y la mayor parte epistémicas, y los estudiantes y profesores reportan experiencias de prácticas pedagógicas al servicio de estas metas. No obstante, los estudiantes plantean una fuerte dependencia de las características del docente a cargo de su implementación para que este facilite el aprendizaje de la escritura. En la U3, por último, todos los cursos presentan competencias de escritura, ya sea implícitas o explícitas, y estas últimas son en su totalidad epistémicas y situadas. No obstante, los estudiantes de este plantel enfatizan en la necesidad de que el desarrollo de la escritura que proponen los cursos sea andamiado y secuencial. Los profesores, por su parte, dan cuenta de algunas concepciones más reproductivas y centradas en el déficit de los estudiantes, aunque también surgen excepciones basadas en las condiciones del docente.

El análisis de los grupos focales permite, de manera global, relevar concepciones y experiencias comunes en las diferentes

universidades, que permiten identificar experiencias relevantes para el desarrollo de la escritura a través del currículum. Por ello se reportan las principales categorías temáticas emergidas en los grupos focales de estudiantes: importancia de la escritura y oportunidades de aprendizaje experimentadas; y en de docentes: importancia de la escritura y concepciones subyacentes a su visión y las metas de aprendizaje de la escritura que declaran intencionar.

En primer lugar, los estudiantes coinciden ampliamente en la importancia de la escritura más allá de la formación docente. Pero mientras en las tres instituciones se tematiza la transversalidad de la escritura, no necesariamente dan cuenta de una experiencia formativa que recoja ese carácter transversal:

Creo que la escritura o la comunicación escrita tienen que (...) [incidir] directamente no tan solo como en una formación como pedagoga, sino también en términos investigativos (...) Sin embargo, todo lo que es práctica, también debiese ser una experiencia que sea escrita, que se pueda sistematizar. (U1)

Yo creo que la escritura es una de las pocas cosas que es 100% transversal a lo largo de la vida (...). La escritura no son solo letras, la escritura es el proceso de transmitir una idea en torno a algo, (...) que es lo único que es transversal que tenemos a lo largo de cualquier formación, sea ingeniero, o seas... alguien de limpieza o seas cualquier cosa, cualquier profesión. (U2)

Es importante ya que nosotros, por ejemplo, vamos a enseñar lectoescritura (...) además que, como personas también, la escritura es algo importante, no solo como docentes. (U3)

Las percepciones respecto de las oportunidades de aprendizaje experimentadas en su formación, en cambio, son variadas. Los estudiantes de la Universidad 1 tematizan la falta de transversalidad en la enseñanza y desestiman su curso inicial de escritura; en cambio, añoran un modelo de acompañamiento más situado o pertinente a las situaciones reales de escritura:

[El curso] ‘Lenguaje escrito’ para mí no fue relevante o trascendente porque teníamos que escribir cuentos, teníamos que escribir diferentes textos y eran algo muy secundario, como algo muy de colegio (...) Para mí hubiera sido más trascendente el hecho de que los pudiésemos integrar al proceso de escritura que estábamos viviendo semestralmente. (...) Como que en cada semestre la clase de Lenguaje escrito se enfocara en alguna de las cosas que teníamos que escribir y que el proceso de escritura, la revisión, la edición (...) hubiese sido más útil”.

En la Universidad 3 algunos estudiantes tuvieron un curso de escritura inicial y lo sintieron necesario para todos. Pese a ello, esbozan en más de una oportunidad la idea de tener un currículum andamiado. Esta idea coincide con lo que en la teoría WAC se denomina “currículum vertical”:

Entonces, esta secuencia hilvanada es lo que yo creo que le está faltando a la universidad (...) esta unión y esta progresión que nosotros les pedimos a nuestros estudiantes, yo creo que también podrían intencionarla derechamente en la malla curricular de nosotros.

Los estudiantes de la Universidad 2, en tanto, ofrecen ejemplos de prácticas de acompañamiento y secuenciación de la escritura que les gustaría ver replicadas en más de sus cursos:

Dentro de la planificación del ramo estaban esos horarios asincrónicos con tutorías. Entonces, yo creo que eso hace mucho la diferencia en un ramo y en una formación en escritura (...) nos iba mucho mejor y todo era muy claro y todo estaba muy retroalimentado. Entonces, si había algo mal, como tenía una retroalimentación previa, tú tenías tiempo suficiente para mejorarlo y tenías tiempo en clase. (...) Era horario protegido para trabajo autónomo.

Estas estrategias, propias del enfoque WAC, son similares a las que proponen los estudiantes de la Universidad 1 y ocurren justamente en algunos de los cursos que en el análisis curricular emergieron con mayores oportunidades de aprendizaje escrito.

Por su parte, los docentes que participaron en los grupos focales también coincidieron en la gran importancia formativa de la escritura. No obstante, emerge una diversidad de concepciones entre los participantes. Algunas están más centradas en el rol de comunicación con actores profesionales, es decir, corresponden a una mirada situada:

Yo, bueno, yo soy profesor de aula, de colegio (...), la mayor forma de expresión que uno tiene es la forma escrita. Desde el PowerPoint, desde la escritura en la pizarra o en el libro, la redacción de un objetivo, la redacción de una indicación, instrucción, una pregunta. Por lo tanto, el desarrollo de la escritura, sea académica, sea de cualquier tipo de escritura, finalmente, es relevante para un profesor o para la formación de los profesores. (U3)

La comunicación oral y escrita es una de las habilidades más relevantes de todos los profesores, porque constantemente tenemos que comunicarnos con los y las estudiantes, ya sea para poder emitir buenas retroalimentaciones, cuando estamos por ejemplo revisando algún trabajo, para... por ejemplo, también comunicarnos con los apoderados de forma asertiva y comprensible, y finalmente para que podamos entendernos entre todos, ¿no? Entonces creo que es una habilidad clave que debiese ser trabajada transversalmente en las disciplinas de la carrera. (U2)

No obstante, estas perspectivas coexisten con una mirada más individual y cognitiva del fenómeno. Se entiende que la escritura estructura o da forma al pensamiento, como una suerte de herramienta secundaria que mejora las habilidades primarias (orales) de los estudiantes:

La comunicación escrita, por una parte, es una herramienta de aprendizaje que permite estructurar el pensamiento, que permite desarrollar y mejorar la competencia de comprensión, y al mismo tiempo es una herramienta en la cual la expresión (...) no solo se estructura y da orden, sino que también va nutriendo el mismo pensamiento de quien la desarrolla, de quien la ejerce. (U1)

En un primer año, [un alumno] todavía escribe como habla, por decirlo de algún modo. Y a medida que va avanzando en su proceso de aprendizaje, va puliendo la forma de pensar y va puliendo la forma de expresarse, y eso va llevándolo también a escritura (...) o sea, ordenando, sistematizando la información en la cabeza. (U1)

Como diversas investigaciones señalan (Pozo, Scheuer, Mateos y Del Puy Pérez Echeverría, 2006), las concepciones o teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje cumplen un rol fundamental en las prácticas didácticas efectivamente implementadas en el aula y, por tanto, dan forma y materialidad al currículum. De esta manera, esta concepción *cognitiva* que declaran algunos docentes, si bien comparte algunos rasgos con una concepción epistémica (de escribir para aprender o de la escritura como vehículo de aprendizajes), también revela una mirada individual y hasta normativista, ya que la escritura no aparece tanto como un vehículo para construir el aprendizaje sino para aprender a reflexionar correctamente, con conceptos como “lógico”, “complejo”, “académico” (primera cita a continuación); o bien, puede “interferir” en sus capacidades de aprendizaje de la disciplina (segunda cita a continuación). Asimismo, en esta visión individual también aparece, aunque marginalmente, el discurso del déficit de la escritura (Ávila Reyes, Navarro & Tapia- Ladino, 2021), según la cual los alumnos menos aventajados en su formación previa estarían en desventaja frente a sus pares y presentan un desafío a la formación universitaria (tercera cita a continuación).

La escritura es muy importante en la formación inicial docente, porque escribir refleja procesos mentales complejos (...) Me parece que el desarrollo de la escritura... que no es cualquier escritura, también, habría que señalar allá que hay ciertas características entre una escritura de tipo creativa o literaria, versus una escritura más académica. Yo creo que está muy vinculado al desarrollo de un pensamiento de carácter académico, con rasgos de investigación, un pensamiento lógico, que luego tributa a lo que tiene que ver con la capacidad de autorreflexión del profesorado, dentro de sus prácticas pedagógicas. (U3)

Hay estudiantes que tienen distintos niveles de escritura y, efectivamente, uno no se da cuenta [de] que a veces los desempeños que tienen en una tarea escrita pueden estar interferidos por su capacidad de escribir y comunicar lo que se les pida. (U1)

Hay estudiantes que provienen de colegios donde tienen una formación previa a la formación inicial docente, donde se nota que han escrito, que han leído, manejan, tienen un nivel de... un nivel de manejo léxico, de reconocimiento de textos bastante buena, y hay otros y otras estudiantes que vienen con una base muy deficiente (...) lo que hemos visto que dificulta muchísimo. (U3)

Así, en el discurso de los docentes es posible identificar una persistencia de ideas más individuales y normativas: “yo creo que es importante que logren una escritura correcta, en términos quizás más ortográficos, formales”; “se aspira a que todos tengan el interés por leer y escribir correctamente” (U3), o juicios muy centrados en el desempeño formal de los estudiantes: “increíblemente, tenemos muchos problemas con el uso de mayúsculas iniciales, yo siempre les digo, ‘ustedes están en cuarto año de universidad y esto es un aprendizaje de segundo básico’” (U1).

Pese a ello, al articular cuáles son las metas de aprendizaje de la escritura en sus cursos, surgen concepciones epistémicas y situadas. Los docentes de la Universidad 1 declaran en su conjunto metas epistémicas, aunque la especificidad disciplinar no sea tan clara. Las menciones incluyen escribir textos guionados orientados a la comunicación entre profesionales; lograr coherencia entre el propósito comunicativo y el texto producido; contrastar ideas; utilizar palabras con un sentido técnico diferente al vocabulario común; facilitar la colaboración por escrito; redactar objetivos de clase que luego sean coherentes con la propuesta didáctica y usar la escritura para reflexionar y no solo reproducir contenidos.

En el grupo focal de la Universidad 2, algunas metas de aprendizaje correspondientes a concepciones *básicas*, como “comunicar información de manera clara y efectiva”, se descomponen en la conversación en metas más disciplinares y situadas. Entre estas

se hallan adaptar el registro a los diversos actores del contexto escolar y los diferentes niveles de los estudiantes; argumentar en torno al propio aprendizaje; retroalimentar desempeños a sus pares; usar lenguaje pedagógico pertinente a la disciplina; formular correctamente preguntas en instrumentos evaluativos; escribir explicaciones y argumentos no solo para enseñar fenómenos científicos, sino también para entenderlos, entre otros.

Por último, los profesores de la U3 relevan aspectos como vincular sus reflexiones con fuentes bibliográficas; ser sintéticos y económicos en la formulación de ideas; reconocer y emplear formatos académicos, como la formulación de proyectos; usar lenguaje disciplinar, en especial en matemáticas, y usar puntuación para organizar las ideas.

De esta forma, puede observarse en los grupos focales, a nivel conceptual, dos grandes tendencias de interés que se vinculan con las concepciones analizadas en los programas. Primero, docentes y estudiantes conciben la escritura como un aprendizaje relevante para la formación docente, tanto desde un punto de vista reproductivo (escribir correctamente) como situado (adaptar registros o usar vocabulario disciplinar); tanto básico (comunicarse efectivamente) como epistémico (producir explicaciones científicas). Pese a la persistencia de algunos núcleos más normativos en docentes, ambos actores muestran una inclinación por especializar el tipo de enseñanza de la escritura y, en efecto, los estudiantes proponen diversas estrategias situadas de enseñanza de la escritura como ideales en su formación. Las metas de aprendizaje declaradas por los profesores de los cursos de interés, por último, muestran en general un alineamiento con las oportunidades emergidas del análisis del currículum diseñado.

Un último aspecto para reportar en la triangulación del currículum diseñado con los grupos focales es el contraste de los cursos identificados como aquellos que presentaban más y menos oportunidades de aprendizaje. Un primer resultado a destacar es que, si bien hay bastante convergencia entre las oportunidades detectadas en el análisis curricular y las experiencias de los actores, no existe una

relación lineal entre diseño y experiencia. Específicamente, se puede inferir una gran influencia de la implementación en las vivencias de los estudiantes: “Sí, en realidad, siento que la malla de la universidad está bastante bien estructurada, pero creo que muchos cursos están mal abordados” (U1). Así, en las tres instituciones existen entre uno y dos cursos que serían curricularmente propicios para el desarrollo escrito, pero que no lo fueron en la experiencia de los estudiantes.

Del mismo modo, en una de las universidades los estudiantes mencionaron cursos que no se relevaron en el análisis curricular. No obstante, al analizar los fragmentos, el motivo que lleva a esta mención es la enseñanza de contenidos acerca de la escritura, y no su desarrollo en los futuros docentes: “conocimos los tipos de textos, los microcuentos, cómo están estructurados, cómo están escritos” (U3).

Pese a estos “desajustes”, la tendencia general es que aquellos cursos que son identificados en el análisis curricular como idóneos, en su gran mayoría representan una experiencia de aprendizaje significativa para los estudiantes y una oportunidad de trabajar la escritura para los profesores. Para dar cuenta de esta dimensión, la tabla 7 permite contrastar de manera específica el currículum diseñado, con cursos que ofrecen oportunidades para el trabajo con la escritura, y el implementado o experimentado. Con base en esta triangulación de currículum y experiencia de la comunidad educativa, este instrumento permite identificar cursos que ofrezcan condiciones estructurales para la enseñanza de la escritura en la FID.

Tabla 7.

Análisis triangulado entre currículum diseñado y experimentado

U Cursos	Experiencia estudiantes	Experiencia docentes
1 Didáctica inicial de las matemáticas	“Ahí nosotros empezamos (...) a ver la secuencia didáctica... el guion de clases, la planificación, pero también otras experiencias de escritura por ejemplo, en el caso mío, en matemáticas, los <i>paper</i> (...) estos típicos procesos de investigación, (...) creo que son instancias muy positivas que se den esos espacios de escritura en las (didácticas) iniciales”.	“Yo, por ejemplo, (...) no trabajo cómo se escribe la definición de un concepto, solo espero que lo hagan, tal vez esperando que esto lo hayan logrado en otros cursos (...) Pero también tenemos la planificación, que es una herramienta fundamental en el profesor y ahí también esperamos que lo hagan bien. Entonces, por ejemplo, yo espero que escriban adecuadamente un objetivo de la clase, para que después ellos mismos puedan ver que el resto de la clase que escriben y cómo es coherente con ese objetivo”.
2 Didáctica de las ciencias	“Yo creo que esa es una de las cosas que más rescato de ese ramo (...) las instrucciones súper bien redactadas, las escalas de valoración, o las rúbricas o cualquier instrumento evaluativo estaban súper bien redactados y súper específicos, que al fin y al cabo es algo que uno espera cuando tratas de cumplir las expectativas”.	“Que los profesores en formación sean capaces de escribir explicaciones y argumentos en torno al fenómeno científico. Escribir esas explicaciones tanto para sus futuros estudiantes, ¿no?, pero también para comprender los fenómenos, para poder realmente aprender ciencias, esperamos que la escritura sea parte de esa construcción. (...) y ya desde un punto de vista más general, también que sean capaces de escribir indicaciones, por ejemplo, de actividades para estudiantes, de formular de forma escrita buenas preguntas para generar discusiones productivas con sus estudiantes, y obviamente también que sean capaces de escribir una planificación de clase que sea comprensible tanto por ellos como por otros docentes”.
3 Historia y desarrollo del pensamiento temporal	“Yo creo que sigue la misma línea del otro ramo de historia, como que iban de la mano ambos ramos”. “Ahí, estaba como todo bien estructurado, o sea, me refiero a que el programa del curso, como tal, y el profesor y su forma de orientar las clases, hicieron que nosotros nos afiatáramos súper bien con el curso, y creáramos como esa... esa progresión entre un curso y otro, y fue bastante bueno la verdad, fue bastante enriquecedor para nosotros. Yo creo que todos, cualquier compañero que le pregunten, diría exactamente lo mismo”.	“En general, trabajamos la elaboración de instrucciones, de reflexiones sobre la historia, sobre la geografía, trabajamos ideas... creación de ideas, cosas por el estilo, pero, en general tiendo a ser muy concreto respecto a mostrarles las expectativas que tengo, o que se esperan en el caso del curso para... para la redacción o para la escritura en términos académicos, en términos de su trabajo”.

En el caso de la U1, tanto el programa como los estudiantes visualizan las oportunidades de aprendizaje escrito; la docente, en tanto, razona sobre cómo podría aprovechar mejor esas oportunidades enseñando los géneros específicos que solicita. En el caso de la U2, se observa gran consistencia entre el diagnóstico de estudiantes y docentes, lo que indica el potencial del curso para el desarrollo de la escritura intensiva. Finalmente, en el caso de la U3, se da cuenta no solo de la potencialidad del programa analizado, sino también de las características personales del docente, lo que es una circunstancia favorable para la implementación de una iniciativa WAC. Cabe destacar además que, en estos tres casos, los estudiantes analizan este potencial dentro de una secuencia de cursos en su respectiva área disciplinar.

De esta forma, el análisis triangulado entre currículum diseñado y experimentado señala cursos que en el análisis curricular se presentan como idóneos, y contrasta esta información con la experiencia específica de forma tal de evaluar la posibilidad de convertir estos cursos en programas intervenidos de escritura. Los tres ejemplos de la tabla 7 tienen el potencial de ser cursos de escritura intensiva y, además, formar parte de un currículum vertical en secuencia con otras didácticas iniciales (U1), otro nivel de didáctica (U2) u otro curso relacionado en la secuencia curricular (U3).

V. Discusión y conclusiones

Los datos hasta acá presentados permiten dar cuenta de la explicitación curricular de la escritura en la carrera de Pedagogía en Educación Básica en tres instituciones de Formación Inicial Docente de Chile. Si bien no se trata de un relevo representativo, permiten mostrar el lugar creciente pero aún implícito que ocupan estas habilidades en el desarrollo de los futuros educadores.

Así, las competencias de escritura en los programas siguen estando mayoritariamente relegadas al currículum oculto: de manera agregada, solo 8,4% de las competencias declaradas son competencias de escritura explícitas, 44,7% son implícitas y 46,9% no refieren a habilidades de escritura. Respecto de las prácticas pedagógicas

explicitadas en los programas de curso, 23,1% de ellas requieren explícitamente de la escritura, 47,3% lo hacen de manera implícita y 29,6% no requieren de la escritura. Estos resultados coinciden con lo hallado en el estudio de perfiles de egreso de Navarro et al. (2020) acerca del carácter implícito de la escritura, pero contrastan respecto de la baja cantidad de competencias, ya sea implícitas o explícitas, halladas en perfiles de las carreras de Pedagogía Básica. En los programas del presente estudio, competencias y prácticas de escritura, tanto explícitas como implícitas, aparecen en mayor proporción que aquellas que no requieren de esta habilidad. En consecuencia, existe un alto potencial para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en las carreras de pedagogía analizadas. La triangulación con los grupos focales confirma que estas instancias efectivamente ocurren, aunque algunas veces dependen de la disposición docente.

Respecto de la frecuencia de las actividades y evaluaciones con escritura solicitadas, el análisis agregado indica que los programas de curso presentan un promedio de 1,8 prácticas pedagógicas de escritura explícitas, 3,68 prácticas pedagógicas de escritura implícitas y 2,3 actividades y evaluaciones que no requieren de la escritura en promedio por programa. Esta es una media superior a lo encontrado en otros estudios de este tipo (Graves et al., 2010).

Un último aspecto que vale la pena discutir es la incidencia de los géneros de formación comparados con géneros más cercanos a la práctica profesional. Esta indagación se realizó mediante la operacionalización de los constructos *escribir para aprender*, o tareas diseñadas *ad hoc* para el procesamiento del contenido disciplinar, y *aprender a escribir*, o tareas centradas en la práctica de escritura profesional o disciplinar. Los resultados muestran dos perfiles: en las universidades 1 y 2 los géneros de formación predominan al inicio de la carrera y los profesionales aumentan conforme se avanza en el currículum. El currículum diseñado de la universidad 3, en tanto, privilegia más fuertemente el trabajo con géneros profesionales, posiblemente en consonancia con un mayor énfasis en competencias epistémicas y situadas en sus objetivos declarados. Esto contrasta con otras carreras que tienden a una mayor predominancia de los géneros de formación por sobre los profesionales (Sologuren, 2020).

Un caso especial lo representan las actividades de escritura reflexiva, como los cuadernos docentes y diarios de aprendizaje. Si bien se trata de géneros prototípicamente orientados a *escribir para aprender*, el efecto performativo de la política nacional de evaluación docente chilena permite pensarlos también como una forma de preparar a los futuros docentes no solo para la auto reflexividad, sino también para el desempeño en las evaluaciones que dan forma a su desarrollo profesional.

En síntesis, este trabajo ha permitido vislumbrar que la escritura tiene una alta presencia en el currículum de la FID, de manera consistente con su importancia en la formación y ejercicio profesional y con las expectativas de estudiantes y docentes. No obstante, en su mayor parte esta presencia continúa siendo mayormente implícita, lo que explica la persistencia de desajustes entre las experiencias estudiantiles y el potencial de algunos cursos.

Asimismo, este trabajo abre áreas de profundización futuras. Por ejemplo, un análisis más detallado de las concepciones desplegadas por los actores en sus conversaciones en torno a la escritura podría ofrecer pistas sobre su vínculo con el diseño curricular encontrado. Asimismo, este diseño solo indaga en la carrera de Pedagogía en Enseñanza Básica, por lo que sería de interés analizar curricularmente otras carreras de Pedagogía en otros niveles, para construir un panorama más completo de Formación Inicial Docente y contribuir a mejorar su la calidad.

Además de informar sobre la explicitación de la escritura en el currículum FID, este trabajo ofrece un modelo para pensar intervenciones de escritura a través del currículum (WAC) sustentables y orgánicas para las metas formativas de la disciplina, que puedan estar basadas en espacios curriculares existentes y necesidades de la FID. En este sentido, los datos ofrecen pistas concretas para generar intervenciones en el currículum: al menos seis cursos en cada una de las instituciones analizadas ofrecen un alto número de metas de aprendizaje y actividades y evaluaciones en las que se requiere de la escritura, y, por tanto, se podrían transformar

en cursos de escritura intensiva (Townsend, 2001) en que se explicita y se acompañe la elaboración de los productos pedagógicos. Más aún, la experiencia de profesores y estudiantes permite identificar espacios para transversalizar esa experiencia por medio de lo que los mismos alumnos denominan un “andamiaje” o “secuencia”, en el que diferentes cursos intensivos apunten a experiencias progresivamente más complejas en el formato de currículum vertical (Melzer, 2014). La tabla 6 se presenta, entonces, como un insumo útil para realizar análisis triangulados que permitan rediseñar y ajustar el currículum sobre la base de evidencias, y que puede ser replicado en otras carreras.

Referencias

- Álvarez Valdivia, I. M. & Lafuente Martínez, M. (2019). Improving preservice teachers' scientific argumentative writing through epistemic practices: a learning progression approach. *Journal of Education for Teaching*, 45(2), 169-185. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548172>
- Anson, C. (2015). Crossing thresholds: What's to know about writing across the curriculum. In L. Adler-Kassner & E. Wardle (Eds.), *Naming what we know: Threshold concepts of writing studies* (pp. 203-219). Utah University Press.
- Anson, C. & Dannels, D. (2009). Profiling programs: Formative uses of departmental consultations in the assessment of communication across the curriculum. *Across the Disciplines*, 6, 1-17.
- Anson, C. & Dannels, D. (2018). Departmentally focused model of communication across the curriculum. In M. Cox, J. Galin & M. Dan (Eds.), *Sustainable WAC. A whole systems approach to launching and developing Writing Across the Curriculum Programs* (pp. 5-8). NCTE.
- Ávila Reyes, N. (2016). Literacidad digital a través del currículum universitario: cursos, recursos y prácticas. *Exlibris*, 5, 251-259.
- Ávila Reyes, N. y Cortés Lagos, A. M. (2017). El género “Informe de caso” en la formación inicial docente: una aproximación basada en la actividad. *Lenguas Modernas*, 50, 153-174.
- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. y Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *RMIE*, 18(57), 537-560.

- Ávila Reyes, N., Navarro, F. & Tapia-Ladino, M. (2021). "My abilities were pretty mediocre": Challenging deficit discourses in expanding higher education systems. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1037/dhe0000366>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia* (F. Navarro, Ed.). UNC. (2005).
- Bazerman, C., Simon, K., Ewing, P. & Pieng, P. (2013). Domain-specific cognitive development through written genres in a teacher education program. *Pragmatics & Cognition*, 21(3), 530-551. DOI: <https://doi.org/10.1075/pc.21.3.07baz>
- Birello, M. & Pujola, J. T. (2020). The affordances of images in digital reflective writing: an analysis of preservice teachers' blog posts. *Reflective Practice*, 21(4), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1781609>
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J. M. Escudero Muñoz (Ed.), *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum* (pp. 26-34). Síntesis.
- Concha, S., Hernández, C., Romo, F. y 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.
- Cox, M., Galin, J. & Dan, M. (Eds.) (2018). *Sustainable WAC. A whole systems approach to launching and developing Writing Across the Curriculum Programs*. NCTE.
- CPEIP. (2012). *Informe sobre resultados de la prueba INICIA*. MINEDUC. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Informe%20Resultados%20Prueba%20INICIA%202012.pdf>
- CPEIP. (2014). *Resultados Evaluación INICIA 2014*. MINEDUC. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Resultados-INICIA-2014.pdf>
- CPEIP. (2020). *Informe de Resultados Nacionales*. MINEDUC. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/08/Informe-Nacional-END-2019_rect.pdf
- Donoso, F. y Ruffinelli, A. (2020). ¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 125-147.

- Dumlao, R. P. & Pinatacan, J. R. (2019). From practice to writing: Using reflective journal instruction in enhancing pre-service teachers' professional development. *International Journal of Instruction*, 12(4), 459-478. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12430a>
- 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. DOI: <https://doi.org/ghfxk7>
- Eudave-Muñoz, D., Carvajal Ciprés, M., Macías Esparza, A. M. y Páez, D. A. (2020). Análisis de las prácticas de escritura en pregrado: enfoques y dificultades. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 13(3), 338-346.
- Gere, A. R., Swofford, S. C. y Silver, N. (2015). Interrogating disciplines/disciplinarity in WAC/WID: an institutional study. *College Composition and Communication*, 67(2), 243-266.
- Gimeno, S. (2010). ¿Qué significa el currículum? En M. Gimeno Sacristán, J. F. Alonso, R. Perrenoud y P. Linuesa (Eds.), *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum* (pp. 18-43). Morata.
- González-Álvarez, P. (2016). El curso basal para la enseñanza de la escritura en la universidad. En C. Muse (Ed.), *Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: comunidades, rupturas y reconstrucciones*.
- Graves, R., Hyland, T. & Samuels, B. M. (2010). Undergraduate writing assignments: an analysis of syllabi at one Canadian college. *Written Communication*, 27(3), 293-317. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088310371635>
- Jarpa, M. y Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 364-381. DOI: <https://doi.org/10.15443/RL2928>
- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 163-178. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Jarpa, M., Satt, J., González, C. y Ibáñez, R. (2017). Géneros académicos en la Formación Inicial Docente: la variación disciplinar y las tareas de lectura y escritura. En R. Ibáñez y C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la Formación Inicial Docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 43-64). PUCV.
- Jones, R. & Comprone, J. J. (1993). Where do we go next in writing across the curriculum? *College Composition and Communication*, 44(1), 59-68.

- Lerner, N. (2019). *Reformers, teachers, writers: Curricular and pedagogical inquiries*. Utah State University Press.
- LeCourt, D. (1996). WAC as critical pedagogy: The third stage? *JAC*, 16(3), 389-405.
- Marini, G. y Müller, M. (2019). Ensayo de Posición Pedagógica: una estrategia para visibilizar la formación docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 3-16. DOI: <https://doi.org/10.29197/cpu.v16i31.319>
- Mazawi, A. E. & Stack, M. (2020). Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents. In A. E. Mazawi & M. Stack (Eds.), *Course syllabi in faculties of education: Bodies of knowledge and their discontents, international and comparative perspectives* (pp. 1-18). Bloomsbury.
- McLeod, S. H. (1992). Writing across the curriculum: An introduction. In S. H. McLeod & M. Soven (Eds.), *Writing across the curriculum: A guide to developing programs* (pp. 1-8). Sage.
- Melzer, D. (2014). The connected curriculum: Designing a vertical transfer writing curriculum. *The WAC Journal*, 25, 78-91.
- Meza, A., Rodríguez, I. & Caviedes, L. (2021). Fostering EFL preservice teachers' academic writing skills through reflective learning. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 89-106. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85145>
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. MINEDUC.
- Montes, S. y Vidal Lizama, M. (2017). Diseño de un programa de escritura a través del currículum: opciones teóricas y acciones estratégicas. *Lenguas Modernas*, 50(50), 73-90.
- Moon, A., Gere, A. R. & Shultz, G. V. (2018). Writing in the STEM classroom: Faculty conceptions of writing and its role in the undergraduate classroom. *Science Education*, 102(5), 1007-1028. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.21454>
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000500004>
- Muñoz, L. S., Pañagua Domínguez, L. y Blanco García, N. (2020). La escritura reflexiva como mediación en la formación inicial de docentes. Pensar la enseñanza, inscribir la experiencia. *Revista Investigación en la Escuela*, 101, 109-117. DOI: <https://doi.org/10.12795/ie.2020.i101.09>

- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Calle-Arango, L. y Cortés, A. M. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras. *Calidad en la Educación*, (52), 170-204.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Pinya, C., Tur, G. y Rosselló, M. R. (2016). Los blogs en la formación docente inicial. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 223-233. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100014>
- Poe, M. (2020). WAC today: Diversity and resilience. In L. Bartlett, S. Tarabochia, A. Olinger & M. Marshall (Eds.), *Diverse approaches to teaching, learning, and writing across the curriculum: IWAC at 25* (pp. xi-xiv). The WAC Clearinghouse.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Del Puy Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132). Graó.
- Russell, D. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history* (2nd ed.). Southern Illinois University Press.
- Sahin, F., Sen, M. & Dincer, C. (2019). Early childhood preservice teachers' experiences with reflective journal writing. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2019(84), 93-114. DOI: <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.84.5>
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Laurence Erlbaum Associates.
- Schubert, W. H. (2013). Multiple curricula in higher education. In J. DeVitis (Ed.), *Contemporary colleges and universities: A reader* (pp. 185-202). Peter Lang.
- Segovia, D., Ortega, G., Luis, J., Aróstegui, G. y Fuentes, R. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 303-323.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Silva, W. R. & Diniz, A. L. S. (2014). Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da linguística aplicada.

Trabalhos em Linguística Aplicada, 53(2), 333-355. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-18132014000200005>

Sologuren, E. (2020). Géneros de formación en el ciclo capstone de Ingeniería Civil Informática: Exploraciones al curriculum. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 167-198. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941sologuren10>

Sologuren, E., Bonifaz, C. y Núñez, C.G. (2019). El curso basal de competencias comunicativas en Derecho: Enseñanza de la escritura académica desde un enfoque mixto e interdisciplinar. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica Del Derecho*, 6(1), 129-152. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53748>

Thomas, S. (2019). The WAC-driven writing center: The future of writing instruction in Australasia? *Across the Disciplines*, 16(3), 80-90.

Townsend, M. (2001). Writing intensive courses and WAC. In S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven & C. Thaiss (Eds.), *WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs* (pp. 233-258). NCTE.

Townsend, M. (2013). What are writing across the curriculum and writing in the disciplines? In R. Malenczyk (Ed.), *A rhetoric for writing program administrators* (pp. 77-90). Parlor Press.

Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232. DOI: <http://dx.doi.org/10.1174/021037009788001761>

Recibido: 28/02/2022

Aceptado: 17/05/2022