



Enseñanza de la Escritura desde el Discurso Docente en un Contexto Escolar Bilingüe Chileno

Teaching Writing from the Teacher's discourse in a Chilean Bilingual School Context

Sindy Marisel Sagredo-Ortiz¹, Mónica Irma Tapia-Ladino² y Steffanie Kloss-Medina³



✓ Recibido: 26/marzo/2023
✓ Aceptado: 31/julio/2023
✓ Publicado: 29/noviembre/2023

📖 Páginas: 84-91



País
¹Chile
²Chile
³Chile



Institución
¹Universidad Católica de la Santísima Concepción
²Departamento de Ciencias del Lenguaje y Literatura, Facultad de Educación UCSC
³Centro Regional de Inclusión e Innovación Social (CRIIS), Universidad Viña del Mar
✉ Correo Electrónico

¹ssagredo@doctoradoedu.ucsc.cl
²mtapia@ucsc.cl
³steffanie.kloss@uvm.cl



¹<https://orcid.org/0000-0002-3564-8988>
²<https://orcid.org/0000-0003-2951-1798>
³<https://orcid.org/0000-0001-7018-5395>

Citar así: APA / IEEE

Sagredo-Ortiz, S., Tapia-Ladino, M. & Kloss-Medina, S. (2023). Enseñanza de la Escritura desde el Discurso Docente en un Contexto Escolar Bilingüe Chileno. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 84-91.
<https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.380>

S. Sagredo-Ortiz, M. Tapia-Ladino y S. Kloss-Medina, "Enseñanza de la Escritura desde el Discurso Docente en un Contexto Escolar Bilingüe Chileno", RTED, vol. 16, n.º 2, pp. 84-91, nov. 2023.

Resumen

El currículum chileno plantea la enseñanza procesual de la escritura para lograr el dominio de la competencia comunicativa en una lengua. El objetivo del estudio fue caracterizar y comparar el proceso de enseñanza y evaluación de la escritura en español (lengua materna) e inglés (lengua extranjera) de un contexto escolar chileno. La investigación se fundamentó bajo el paradigma humanista, mediante el método de estudio de caso, siguiendo el enfoque cualitativo de diseño estudio de caso y tipo interpretativo. Participaron ocho docentes de un establecimiento educacional privado bilingüe de la comuna de Talcahuano, Chile. Respondieron entrevistas semiestructuradas y se realizó un análisis de contenido en el software Nvivo 12. Los resultados indicaron que existen similitudes en las estrategias didácticas para el aprendizaje de ambas lenguas. Sin embargo, las diferencias radican principalmente en la forma de retroalimentar el proceso de escritura.

Palabras clave: Enseñanza de la escritura, discurso docente, bilingüismo.

Abstract

The Chilean curriculum proposes the processual teaching of writing to achieve mastery of communicative competence in a language. The study's objective was to characterize and compare the teaching and evaluation process of writing in Spanish (mother tongue) and English (foreign language) in a Chilean school context. The research was based on the humanist paradigm through the case study method, following the qualitative approach of case study design and interpretative type. Eight teachers from a private bilingual educational establishment in Talcahuano, Chile, participated. They answered semi-structured interviews, and a content analysis was carried out in the Nvivo 12 software. The results indicated similarities in the didactic strategies for learning both languages. However, the differences lie mainly in giving feedback to the writing process.

Keywords: Teaching of writing, teacher discourse, bilingualism.



Introducción

El currículum chileno plantea la enseñanza de la escritura como proceso para lograr el dominio de la competencia comunicativa en una lengua. Es así como, el desarrollo de la expresión escrita con un fin comunicativo es un eje central de las asignaturas de Lengua y Literatura e Idioma Extranjero (inglés). Los resultados de la última prueba estandarizada de Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) de Escritura para 6° básico indican que más de la mitad de los estudiantes chilenos tiene dificultades para lograr escribir un texto coherente y desarrollar las ideas (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Tales resultados evidencian la necesidad de fortalecer el aprendizaje de la escritura en etapa escolar de manera transversal (Cerda, 2021; Espinosa & Concha, 2015).

Las investigaciones sobre prácticas de escritura en español en Chile se han enfocado hasta el momento en medir el desempeño escritural de estudiantes que cursan distintos niveles escolares, principalmente pertenecientes a establecimientos municipalizados (Sotomayor et al., 2016). Sin embargo, aún son escasos los estudios desde el punto de vista del discurso docente en el sistema escolar sobre la enseñanza y evaluación de la expresión escrita (Figueroa et al., 2018); menos aún en instituciones educativas de dependencia particular (Benítez-Figari & Sotelo, 2013).

Para abordar la escritura en enseñanza secundaria se han propuesto diferentes abordajes, por su parte, Navarro & Revel-Chion (2013), y Serrano (2014) plantean la importancia de enseñar la escritura de modo contextualizado. Asimismo, el grupo Didactext (2015) establece un modelo integrador para la enseñanza de la producción de textos, que considere lo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico. Respecto a la adquisición de segundas lenguas actualmente se siguen los lineamientos propuestos por el Marco de Referencia Europea (2002) bajo el concepto del plurilingüismo, que se establecen los niveles de dominio de una lengua para comunicarse de manera eficaz (González-Perón et al., 2019). En ese aspecto, los estudios sobre la enseñanza de lenguas ofrecen modelos desde la práctica y la retroalimentación.

A partir de los lineamientos descritos, este estudio tuvo como objetivo caracterizar y comparar el proceso de enseñanza y evaluación de la escritura bilingüe (español e inglés) en un contexto escolar privado chileno, para dar respuesta a ¿cómo los profesores enseñan y evalúan la escritura en un sistema de enseñanza que promueve el bilingüismo? Con el fin de dar luces sobre cómo se podrían mejorar las prácticas de enseñanza y evaluación de la escritura, desde el punto de vista del quehacer docente.

Metodología

Para dar respuesta al objetivo planteado, se realizó una investigación enmarcada en el paradigma humanista. Este se basa en la generación de interpretaciones a partir de la reconstrucción de una realidad social (Denzin & Lincoln, 2012). Se utilizó el método estudio de casos para profundizar en un contexto particular y su singularidad (Simons, 2011). Se siguió un enfoque cualitativo que pretende conocer, comprender e interpretar la realidad estudiada (Díaz-Herrera, 2018), con diseño de estudio de caso intrínseco (Stake, 2020), dadas las especificidades propias y su valor en sí mismo.

La población corresponde a los participantes que representan el fenómeno que se pretendía analizar (Maxwell, 2019), en este caso docentes que enseñan lengua. La muestra para este estudio se remitió a un establecimiento particular pagado de la comuna de Talcahuano, Chile, que fue seleccionado mediante un criterio intencionado al poseer un currículum bilingüe, validado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Participaron cuatro profesores de español y cuatro de inglés, entre 25 y 40 años. Su experiencia laboral fluctúa entre 3 y 18 años en aula, egresados de diversas universidades nacionales y extranjeras. Todos accedieron de manera voluntaria a participar en el estudio, firmando previamente un consentimiento informado.

Como criterios de inclusión se consideró que sus planificaciones de clases presentaran de manera explícita actividades de escritura y ejercieran docencia en algún nivel educativo de primaria o secundaria. Los docentes constituyeron el 80% de la planta docente de cada especialidad (español e inglés) del establecimiento. Se excluyó

a los profesores de los niveles iniciales de enseñanza (1° y 2° básico), debido a que el proceso de lectoescritura aún está en adquisición y desarrollo inicial.

La técnica utilizada corresponde al análisis de las entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron fragmentadas mediante el proceso de codificación de acuerdo con las categorías preestablecidas (Gibbs, 2007). La herramienta utilizada fue el Análisis Cualitativo Asistido por Computador (CAQDAS), que consiste en la sistematización de datos no numéricos, cuyo procesamiento se realizó con apoyo del software Nvivo en su versión 12 (Bazeley & Jackson, 2013).

El tratamiento estadístico de los datos fue un análisis de contenido temático, en que se cuantifican las referencias del discurso y se agrupan por similitud de temas, siguiendo los principios de exhaustividad, exclusividad, pertinencia y objetividad (Cáceres, 2003). Las entrevistas fueron diseñadas a partir de 12 categorías preestablecidas, agrupadas en tres dimensiones: Enseñanza, Evaluación y Retroalimentación. La clasificación se presenta en la siguiente Tabla.

Tabla 1
Definición de Categorías Preestablecidas.

Dimensión	Categorías	Definición
Enseñanza	Importancia de la escritura	Visión personal del docente y las razones por la cuales enseña a escribir a sus estudiantes (Errázuriz & Aguilar, 2019)
	Proceso de escritura	Etapas o momentos en que el estudiante realiza determinados pasos para escribir un texto (Flowers & Hayes, 1981)
	Estrategias didácticas	Técnicas o procedimientos utilizados por el docente para enseñar a producir textos (Didactext, 2015)
	Recursos	Dispositivos o herramientas (tradicionales y/o digitales) utilizados como apoyo para la enseñanza de la escritura
	Géneros discursivos	Escritos prototípicos que el docente enseña a escribir a sus estudiantes (Bajtín, 2002; Parodi, 2008)
Evaluación	Evaluación formativa	Seguimiento que se realiza al desempeño del estudiante mediante la retroalimentación, con el fin de la mejora (Förster, 2017; MINEDUC, 2019)
	Evaluación sumativa	Juicio de valor que implica calificación por parte del docente (Ribas, 2010)
	Instrumentos evaluativos	Herramientas o recursos utilizados para medir el desempeño o emitir juicios de valor respecto al texto producido (Sotomayor et al., 2015)
	Indicadores evaluativos	Aspectos del texto que demuestran los niveles de desarrollo de la habilidad y en que el docente basa su evaluación y/o retroalimentación (Anijovich & González, 2011)
Retroalimentación	Devolución escrita	Comentarios escritos por parte del docente que acompañan la calificación (Natale, 2014).
	Propósito para retroalimentar	Objetivo o finalidad con que el docente retroalimenta los escritos de sus estudiantes (Hyland & Hyland, 2010).
	Efectos de la retroalimentación	Consecuencias o mejoras asociadas con la retroalimentación durante el proceso de escritura (Sommers, 2013).

Nota. Se aprecia definiciones de diferentes autores, elaboración propia (2023).

El libro de códigos diseñado para el análisis de las entrevistas fue sometido a juicio de dos expertos en didáctica de la lengua, quienes respondieron a un criterio dicotómico (de acuerdo/en desacuerdo). El coeficiente Kappa de Cohen resultó *considerable* ($k=.64$),

según el índice de concordancia propuesto por Landis & Koch (1977). Posteriormente se contrastaron dos entrevistas (25% de los datos) que fueron codificadas de modo independiente por la investigadora responsable y una persona capacitada, resultando un valor promedio *casi perfecto* de acuerdo ($k=.85$).

Durante el proceso de codificación surgieron dos categorías emergentes: “Práctica personal de escritura” y “Dificultades de estudiantes”, incluidas en la dimensión Enseñanza, quedando así un total de 14 categorías. Finalmente, los investigadores auditaron el proceso de categorización realizado a las entrevistas y en conjunto se corrigieron las imprecisiones o errores detectados.

Resultados

Los resultados de este estudio corresponden a las entrevistas codificadas. A

continuación, se presentan las tres categorías con más referencias por parte de los docentes, a partir del análisis realizado (Dificultades de estudiantes: 34 referencias, Estrategias didácticas: 31 referencias, Retroalimentación: 30 referencias). En la primera columna se indica el nivel educativo en el que el profesor realiza clases y en la segunda y tercera, los fragmentos significativos de su discurso, agrupados según la asignatura que imparte. La siguiente Tabla presenta algunas referencias de los docentes, respecto a la categoría con mayor presencia en su discurso.

Tabla 2

Referencias de Categoría: Dificultades de Estudiantes.

Nivel educativo	Docente de español	Docente de inglés
Educación primaria	Profesor 1: “La mayor dificultad es transcribir al papel lo que ellos piensan (...) y la ortografía también es algo que demora muchos años en que lo aprendan”	Profesor 1: “Los niños tienen problemas generalmente con la gramática, con el vocabulario, entonces les cuesta aplicar eso en un escrito para que sea un texto coherente”
	Profesor 2: “En general la gramática, por ejemplo, tiempos verbales cuando trabajan en género narrativo, ellos se confunden”	Profesor 2: “En lengua extranjera la mayor falencia que tienen es la ortografía, son los errores que más se repiten”
Educación secundaria	Profesor 3: “Les cuesta mucho comenzar a escribir, la planificación del texto (...) y lo otro es la ortografía, que, aunque se trabaje mucho, sigue siendo débil”	Profesor 3: “En general la puntuación, no cortan las ideas ni usan puntos. Además, usan de modo impreciso las expresiones típicas del inglés”
	Profesor 4: “Al momento de escribir ocurre que los adolescentes sólo lo hacen, sin reflexionar y terminan rápido, no se dedican a reescribir ni a revisar sus textos”	Profesor 4: “El uso de comas es diferente entre español e inglés, puntos y mayúsculas también y todos los días hay que recordarlo, eso les cuesta un poco”

Nota. Se presenta opiniones de diferentes profesores, elaboración propia (2023).

La Tabla 2 muestra que tanto los docentes de español como inglés señalan como principal dificultad en la escritura de sus estudiantes el dominio ortográfico y gramatical. Sin embargo, en primera lengua se observan falencias en la planificación de las ideas, mientras que en segunda

lengua se refieren al vocabulario y a la precisión léxica. La Tabla 3 presenta extractos del discurso docente que hacen alusión a la forma cómo enseñan a escribir y actividades implementadas en clases.

Tabla 3

Referencias de Categoría: Estrategias Didácticas.

Nivel educativo	Docente de español	Docente de inglés
Educación primaria	Profesor 1: “A partir del plan lector ellos crean cualquier tipo de texto. El desafío es que transforman una parte del libro leído a un texto distinto”	Profesor 1: “Me gusta destacar cuando han hecho algo bien, le muestro al curso el trabajo del alumno de forma anónima, lo proyecto y lo vamos analizando”
	Profesor 2: “A partir de sus escritos también hago que trabajen la parte de oralidad, que presenten sus textos al curso”	Profesor 2: “Siempre implemento juegos de escritura, por ejemplo, en la pizarra pequeña, un niño(a) que ya terminó su tarea puede escribir mensajes o desafíos, que deben ser respondidos por los compañeros también de modo escrito”

Educación secundaria	Profesor 3: “Yo trabajo distintas formas de planificar el texto, punteo de ideas, hacer esquemas, también con preguntas y respuestas. Entonces yo les planteo una serie de preguntas que al responderlas guían su escrito”	Profesor 3: “Generalmente antes de una actividad escrita que sé que va a requerir más dedicación, hago que los niños piensen en algo bonito y respiren, es como meditación, los hago escuchar el entorno y concentrarse, para ordenar las ideas en la mente primero.”
	Profesor 4: “Antes del primer borrador ellos ya han pensado las ideas, las han compartido conmigo y con sus compañeros y luego comienzan a escribir, pero siempre con un texto modelo, a veces creado por mí o algunos ejemplos de años anteriores que guardo.”	Profesor 4: “Hago todo el proceso del escrito. Tengo grupos, el primero siempre tiene que escribir su <i>draft</i> , el segundo luego tiene que revisar tu trabajo y después tú tienes que revisar su trabajo y luego yo lo reviso.”

Nota. Se presenta opiniones de diferentes profesores, elaboración propia (2023).

En la Tabla 3 se evidencia que los docentes de español de educación primaria afirman que complementan la escritura de un texto con la expresión oral o la lectura literaria, mientras que en educación secundaria se prioriza el orden de las ideas y la organización del escrito con variadas estrategias que faciliten el proceso. No obstante,

los profesores de inglés utilizan técnicas colaborativas que impliquen interacción con otro, por medio del texto escrito. A continuación, la Tabla 4 presenta algunas referencias docentes que versan sobre el proceso de retroalimentación que realizan con los escritos de sus estudiantes.

Tabla 4
Referencias de Categoría: Retroalimentación.

Nivel educativo	Docente de español	Docente de inglés
Educación primaria	Profesor 1: “Yo les voy haciendo preguntas respecto a su texto y también les voy corrigiendo en el cuaderno con pequeños comentarios que anoto al pie de página, pero yo me baso más en el error para que no lo vuelva a repetir”	Profesor 1: “Trato de conversar los errores de los textos con ellos, sobre la base de la comprensión de ideas, que sea algo que se entienda, que sea coherente y le voy diciendo lo que podría mejorar, pero primero trato de ser muy positiva con ellos, trato de no enojarme”
	Profesor 2: “De manera individual, voy revisando, marcando redundancia, ortografía literal, acentual. En primera instancia, les hago siempre que ellos me lean en voz alta para que se den cuenta de los errores y vayan arreglando”	Profesor 2: “Yo le hago signos a los textos, un círculo, por ejemplo, si tienen un error de tiempo verbal, les subrayo la palabra si está mal escrita. Sólo si les falta una palabra, yo la agrego, pero la idea es que ellos tomen conciencia de sus errores y así después no se les olvida”
	Profesor 3: “Tenemos una simbología con los niños que funciona bastante bien, entonces cuando cometen un error, no es necesario que yo le escriba un comentario cada vez”	Profesor 3: “Corrijo en la misma clase y ellos vienen después en otros horarios a mostrarme sus borradores, yo les ayudo las veces que sea necesario. Siempre trato de felicitar, aunque igual les rayo hartito el texto”
Educación secundaria	Profesor 4: “Generalmente corrijo de forma individual, pero a veces hago comentarios para cada uno en voz alta, delante de los demás, para que vayan detectando sus errores frecuentes y luego lo hago de modo personalizado con cada uno”	Profesor 4: “Yo soy más bien positiva en mis comentarios, soy muy paciente incluso demasiado, porque si veo a mis alumnos escribiendo yo estoy feliz. Uso un lápiz rosado con el que siempre escribo una nota en su trabajo con lo bueno y lo malo del texto”

Nota. Retroalimentaciones proporcionadas por los profesores, elaboración propia (2023).

Las referencias anteriores de los docentes de español indican que existe una tendencia a realizar una retroalimentación de tipo correctiva, es decir, identificando los errores presentes, mientras que los profesores de inglés priorizan la corrección de tipo positiva y afectiva, con la finalidad de

motivar al estudiante y felicitar sus avances. En ambos idiomas los docentes realizan un trabajo personalizado con los alumnos.

Discusiones

A partir de los resultados de esta investigación es posible afirmar que en ambos idiomas se evidencia la enseñanza de la escritura como proceso, basado en los modelos clásicos de Flowers & Hayes (1981) y Bereiter & Scardamalia (1987). Suscita interés la escasa presencia de escritura colaborativa y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), tanto en la enseñanza como en la evaluación de escritos, aun cuando el currículum chileno lo plantea en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2019).

En relación con las estrategias de escritura en ambos idiomas se aprecia una diversidad de técnicas, no obstante, en español existe una prevalencia en la organización de las ideas, mientras que en inglés procedimientos de escritura colaborativa y lúdicos. Esto se relaciona con lo planteado por el Grupo Didactext (2015), quienes señalan que se deben integrar las tres dimensiones en la composición escrita: el ámbito cultural, los contextos de producción y el individuo. En español el énfasis evaluativo se presenta en aspectos ortotipográficos de la lengua, lo que concuerda con el estudio de Sotomayor et al. (2013), quienes comprobaron que el dominio ortográfico es un aprendizaje difícil de adquirir y se manifiesta como una dificultad presente en distintos niveles de la etapa escolar. No obstante, en inglés el énfasis radica en aspectos léxico-gramaticales, propios de la adquisición de una segunda lengua.

Respecto de la retroalimentación en primera lengua se enfatiza en aspectos correctivos (Kloss & Ferreira, 2019), mientras que en la segunda lengua el énfasis se presenta en aspectos positivos, lo que concuerda con los planteamientos de Hounsell (2008) y Sommers (2013) en relación con que el tipo de *feedback* que se provee guía al estudiante para alcanzar el desempeño esperado. En este caso, la escritura, al parecer, propone diversos niveles de logro según el idioma. De este modo, el uso de retroalimentación se torna crucial para fortalecer la escritura como proceso, al focalizar la atención en el monitoreo, la lectura y la revisión. Por tanto, en futuras investigaciones se sugiere profundizar en diferentes tipos de *feedback* que permitan sugerir estrategias de mejora pertinentes en la escritura del sistema escolar.

Conclusiones

A partir del estudio realizado se puede concluir que las estrategias y recursos utilizados por los docentes para enseñar a escribir a sus estudiantes, el tipo de retroalimentación provista, el tiempo dedicado en clases y los indicadores evaluativos, favorecen el aprendizaje de la expresión escrita, ya sea en lengua materna o extranjera. Por tanto, esta investigación brinda luces para dirigir la acción pedagógica en la enseñanza y evaluación de la escritura. Es así como, en relación con el tipo de tareas de escritura que se incluyen en ambos idiomas, tales como, la creación de organizadores gráficos de diverso tipo, resúmenes y toma de notas o apuntes, como técnica de estudio, hacen alusión a la función epistémica de la escritura para orientar y facilitar el aprendizaje.

Los docentes de inglés tienden a considerar el proceso de retroalimentación como una práctica habitual y consciente. Esta tendencia puede asociarse a la vasta literatura que existe al respecto sobre la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, lo que no sucede en español como lengua materna, con escasos estudios, particularmente en el mundo hispanoparlante. Los docentes de español, si bien realizan prácticas de retroalimentación, son de tipo correctiva y basadas en el error. Es importante señalar que las diferencias que se encuentran en la escritura bilingüe pueden explicarse, debido al énfasis presente en el manejo comunicativo de la lengua materna, distinto de una extranjera, a pesar de contar con un proyecto educativo articulado entre ambas disciplinas, para el desarrollo de estas habilidades en paralelo.

Sería interesante proponer modelos de gestión para la enseñanza y evaluación de la escritura, de manera articulada en lengua materna y extranjera, que se enfoquen de modo transversal en los diversos tipos de establecimientos educacionales de Chile. Para llevar a cabo esta práctica será necesario el perfeccionamiento docente constante, el trabajo en equipo y la inclusión real del enfoque comunicativo en la formación inicial a nivel nacional, tanto en docentes de español como de inglés.

Agradecimientos

Las autoras agradecen el apoyo financiero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. ANID-PFCHA/Doctorado Nacional/2018-21180632. Doctorado en Educación en Consorcio-Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), al Fondo Especial de apoyo de Actividades Académicas del Programa de Doctorado en Educación en consorcio. UCSC y al establecimiento educacional privado bilingüe estudiado.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe de resultados SIMCE Escritura 6° Básico 2016 para docentes y directivos*. <https://n9.cl/zehdxs>
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno Editores.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with Nvivo*. (2a. ed.). SAGE Publications.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of Written Composition*. N.J. Erlbaum.
- Benítez-Figari, R., & Sotelo Trujillo, E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2), pp.127- 150. [10.15443/230201](https://doi.org/10.15443/230201)
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectivas*, 2, pp. 53-82. [10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3)
- Cerda, C. (2021). La transversalidad de la escritura en el currículum escolar chileno. *Rexe: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), pp. 108-122. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.006>
- Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica, lengua y literatura*, 27, pp.219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Díaz-Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28 (1), pp. 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Editorial Gedisa.
- Errázuriz, M. C., & Aguilar, P. (2019). Reconstrucción discursiva de teorías implícitas sobre la escritura de estudiantes universitarios de educación primaria. *Lenguas Modernas*, 53, pp. 9-30. <https://n9.cl/det5s>
- Espinosa, M. J., & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), pp. 325-344. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>
- Figueroa, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2018). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Revista Signos*, 52(99), pp. 31-54. [10.4067/S0718-09342019000100031](https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031)
- Förster, C. (Ed.) (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Ediciones UC.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process. Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 65-387. [10.2307/356600](https://doi.org/10.2307/356600)
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications.
- González-Perón, A., Rodríguez Sánchez, M., & Ledo Noguera, M. (2019). Enseñar a escribir en inglés: el enfoque proceso-producto orientado a la acción. *Transformación*, 15(1), pp. 14-26. ISSN: 2077-2955.
- Hounsell, D. (2008). The trouble with feedback: New challenges, emerging strategies. *TLA Interchange*, 1(2), pp. 1-9. <https://n9.cl/9ukb4>
- Hyland, K., & Hyland, F. (2010). *Feedback in Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Kloss, S., & Ferreira, A. (2019). La escritura de crónicas periodísticas informativas: una propuesta de avance desde el feedback correctivo escrito. *Onomázein*, (46), 161–185. <https://doi.org/10.7764/onomazein.46.02>
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), pp. 159-174. [10.2307/2529310](https://doi.org/10.2307/2529310)
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Editorial Gedisa.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Nuevas Bases Curriculares 3° y 4° medio*. <https://n9.cl/mlpgdj>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. <https://n9.cl/pu3e2>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Anaya.
- Natale, L. (2014). Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios. *Onomázein, Número Especial IX ALSFAL*, 81-98. [10.7764/onomazein.alsfal.6](https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.6)

- Navarro, F., & Revel-Chion, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: Propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), pp. 19-55. <https://ve.scielo.org/pdf/l/v51n80/art01.pdf>
- Ribas, T. (2010). La evaluación en el área lingüística. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 53, 10-21. ISSN 1133-9829.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), pp. 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Sommers, N. (2013). *Responding to student writing*. Bedford/ St. Martin's.
- Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C., & Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, 27, pp. 53-77. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134528143004.pdf>
- Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santillana.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez A.M., & Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4° año básico en Chile. *Onomázein*, 34, 381-425. 10.7764/onomazein.34.21
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morat