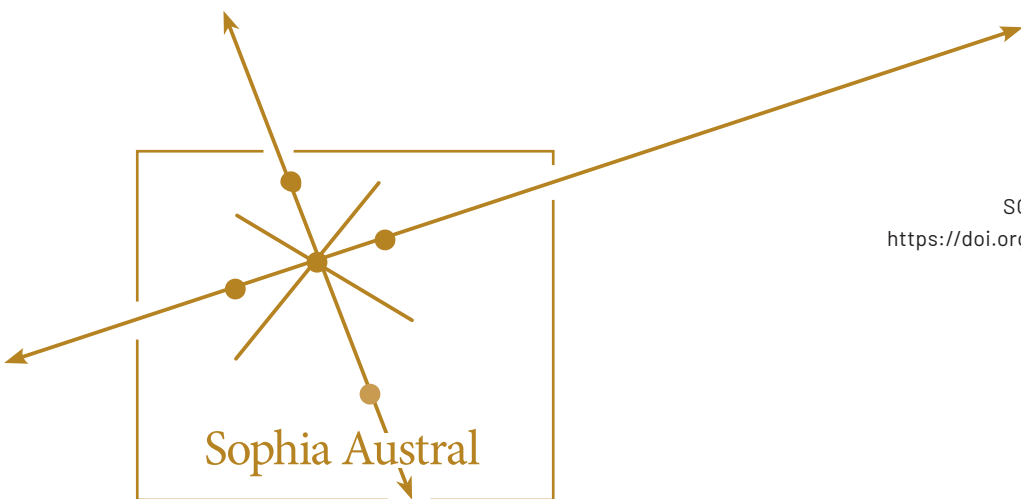




La escritura epistémica en el sistema educativo chileno: percepción del profesorado

Epistemic writing in the chilean educational system: perception of teachers

PAULINA AGUAYO YÁÑEZ^a, ANITA FERREIRA CABRERA^b

OPEN ACCES

Recibido: 27/06/2024

Aceptado: 16/12/2024

Versión Final: 07/01/2025

Para citar:

Aguayo P., Ferreira A., (2025).
La Escritura Epistémica en el sistema
educativo Chileno: percepción del
profesorado. *Sophia Austral*, 31, 2.
<https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20253102>.

^a Universidad de Concepción
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0005-9501-8872>

p.aguayoyanez@gmail.com

^b Universidad de Concepción
Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0001-7979-6467>

aferreir@udec.cl

Declaración de Autoría:

Paulina Aguayo:

Conceptualización; administración del
proyecto; redacción; edición

Anita Ferreira:

Conceptualización; supervisión; revisión

RESUMEN

En los documentos curriculares chilenos, se reconoce un potencial epistémico en la escritura; sin embargo, su enseñanza suele delegarse a la asignatura de Lenguaje. La escritura epistémica se constituye en una herramienta que posibilita la transformación del pensamiento para aprender y generar conocimiento. El objetivo principal de este estudio exploratorio mixto es comparar la percepción docente acerca del abordaje de la escritura epistémica en Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales en segundo medio, pues ambas asignaturas fomentan habilidades de pensamiento crítico y argumentación, esenciales para el desarrollo de la escritura epistémica. Para ello, se encuestó a diez profesores de establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados de las asignaturas mencionadas. Los resultados evidencian una aprobación general a lo consignado sobre escritura en las Bases curriculares, mas no en los Programas de Estudio. Respecto al Texto del estudiante hay divergencia; mientras los profesores de Lenguaje muestran cierto escepticismo, los de Historia lo valoran positivamente. La frecuencia de actividades de escritura es similar, pero los enfoques difieren: en Lenguaje se consideran elementos contextuales clave que en Historia no. Aun así, hay consenso sobre la importancia del desarrollo de la escritura epistémica para el aprendizaje en su asignatura.

Palabras clave: escritura epistémica, escritura académica, géneros discursivos, percepción docente, escritura a través del currículum.

ABSTRACT

An epistemic potential in writing is recognized in Chilean curriculum documents; however, its teaching is usually delegated to the Language subject. Epistemic writing is a tool that enables the transformation of thought to learn and generate knowledge. The main objective of this mixed exploratory study is to compare the teachers' perception about the approach to epistemic writing in the subjects of Language and Literature and History, Geography

and Social Sciences of high school since both promote critical thinking and argumentation skills, essential for the development of epistemic writing. To do so, ten teachers from public and private subsidized educational establishments of the aforementioned subjects were surveyed. The results show a general approval of what is stated about writing in the Curricular Bases, but not in the Study Programs. There is divergence regarding the Student Textbook; while the Language teachers show some skepticism, those of History value it positively. The frequency of writing activities is similar, but the approaches differ: in Language, key contextual elements are considered, but not in History. Even so, there is consensus on the importance of the development of epistemic writing for learning in their subject.

Keywords: Epistemic writing, Academic writing, Discourse genres, Teacher perception, Writing across the Curriculum.

INTRODUCCIÓN

La escritura es una competencia fundamental para el desarrollo de la comunicación, el aprendizaje y la participación en la sociedad; adquirirla implica tiempo y esfuerzo, pues no surge de manera natural, lo que hace que su aprendizaje dependa de su enseñanza directa, razón por la cual ha tenido desde siempre un componente curricular nuclear (Coulmas, 2003). En este sentido, Street (1993) precisa que es el contexto educacional el que determina la adquisición de la escritura, y Cook-Gumperz (2006) lo reafirma al sostener que una de las funciones más importantes asociada a la escolarización es la de encargarse del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Los alcances cognitivos que supone la escritura sobre el aprendizaje y el conocimiento han sido objeto de discusión en numerosos estudios realizados durante las últimas décadas. Tempranamente, Flower y Hayes (1994) señalaron que el hecho de producir textos escritos promueve nuevos aprendizajes tanto en lo referido al tópico como a los elementos lingüísticos. En este sentido, Serrano (2014) denomina ‘función epistémica de la escritura’ al concepto que reconoce la influencia del proceso de escritura en el aprendizaje, y que explica la incipiente transversalidad de esta habilidad en las distintas disciplinas y niveles educativos. La escritura epistémica es una tarea compleja que se desarrolla en los niveles más avanzados de la escolaridad y se constituye en una herramienta que posibilita la transformación del pensamiento para aprender y generar conocimiento. En palabras de Carlino (2003), la potencialidad epistémica requiere que:

(...) los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento, (...) que se propongan distintas perspectivas de un mismo fenómeno, (...) que el conocimiento tiene autores e historia, (...) que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados (p. 410).

Dicho potencial epistémico atribuido a la escritura es una de las razones que sustenta que ésta sea parte de los documentos curriculares chilenos provistos por el Ministerio de Educación; sin embargo, pese a que en estos documentos se explicita que la escritura es una herramienta de aprendizaje de todas las disciplinas, su desarrollo suele delegarse a la asignatura de Lenguaje. A pesar de esta discordancia dada en la práctica educativa, son diversos los autores que han apoyado la importancia de la transversalidad de la escritura, pues la consideran un eje prioritario que permea todas las asignaturas (Sarria, 2009), lo cual se condice con lo dicho por Carlino (2004), al afirmar que es un error delegar la enseñanza de la escritura a programas o asignaturas específicas, y que lo correcto es asesorar a los docentes de las distintas disciplinas acerca de cómo enseñar a escribir en el área del currículum que imparten. Este último aspecto es retomado por el Grupo Didactext (2015) al indicar que la formación del profesorado debe incluir directrices específicas respecto de la enseñanza de la producción escrita.

Miras (2000) caracteriza la escritura como un acto epistémico, pues va más allá de ser un medio de registro o comunicación, ya que tiene el potencial de convertirse en un instrumento capaz de desarrollar, revisar y transformar el propio saber. Sin embargo, estudios revelan que no se concibe la escritura como un instrumento epistémico que pueda contribuir a conformar el conocimiento en las disciplinas, lo cual se refleja en lo poco frecuente que es la enseñanza explícita de los géneros discursivos académicos (Capomagi, 2013; Carlino, 2007) y que demuestra un desaprovechamiento de los beneficios que trae consigo el proceso de escritura. Una investigación sobre prácticas de escritura en Chile (Gómez et al., 2016) mostró que, para los estudiantes, la escritura se reducía a la copia de contenidos desde distintas fuentes (pizarrón o texto escolar), mientras que los profesores limitaban la escritura a redactar respuestas abiertas, resultados similares a los obtenidos en un estudio sobre centros educativos públicos y privados españoles realizado por Mateos y colaboradores (2006), los cuales arrojaron que la mayoría de las actividades de escritura en educación secundaria es de carácter reproductivo.

Para realizar esta investigación, se escogieron las asignaturas ‘Lengua y Literatura’ e ‘Historia, Geografía y Ciencias Sociales’. La primera de ellas, debido a que se considera la escritura como uno de sus cuatro ejes fundamentales y se ocupa de la enseñanza explícita de esta habilidad a través de los distintos géneros discursivos y, además, es la asignatura a la cual se le suele atribuir, casi exclusivamente, el desafío de trabajar y enseñar a escribir a los estudiantes; esta atribución dada a Lengua y Literatura es la que justifica la elección de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como la otra asignatura a estudiar, pues el Ministerio de Educación (2015) declara en las Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio que esta es una asignatura que busca “contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico” (p. 176) y que considera la ‘comunicación’ como una de las cuatro habilidades a desarrollar, “por medio de distintas formas de expresión oral y escrita” (p. 183), además de señalar que en este ciclo se espera que los y las estudiantes sean capaces de desarrollar “la capacidad de argumentar activamente, en conversaciones grupales y debates, proponiendo soluciones, estableciendo acuerdos y formulando nuevas preguntas para profundizar la discusión” (p. 183), lo que demostraría que el potencial epistémico de la escritura tiene cabida, al menos en el discurso formulado por el Ministerio de Educación (2015), en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y no sólo en Lengua y Literatura, que es la asignatura a la cual suele delegarse la tarea de desarrollar la habilidad escrita.

En virtud de lo expuesto en este artículo, para estudiar el abordaje del potencial epistémico de la escritura en las asignaturas de Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se analizan las percepciones y prácticas de los profesores que enseñan en segundo medio, con el fin de descubrir si lo consignado en las Bases Curriculares se condice con la realidad de los casos en estudio, pertenecientes al sistema educativo municipal y subvencionado, pues, como agentes clave en la implementación curricular, los docentes tienen un impacto directo sobre cómo se fomenta el desarrollo de la escritura en sus disciplinas. Las concepciones o percepciones corresponden a las creencias o conocimientos que se tienen en cuanto al proceso de escribir, (Difabio, 2012). Las percepciones pueden revelar brechas entre la teoría educativa y su aplicación práctica. Con esto, se busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo valoran y con qué prácticas desarrollan -los profesores de Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales- la habilidad escrita en sus estudiantes, y de qué forma perciben el desarrollo de la escritura epistémica en sus respectivas asignaturas?

El artículo está organizado de la siguiente forma: en la primera parte se incluyen las bases teóricas sobre las que se sustenta el estudio. A continuación, describimos el estudio en términos del diseño y metodología de investigación, seguido de los resultados, su relevancia e implicancias en relación con los antecedentes disponibles. Hacia el final del artículo, incluimos las conclusiones más relevantes y proyecciones de la investigación.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Emig (1971) fue una de las pioneras en concebir la escritura como un modo de aprender. Planteó que el desarrollo de esta habilidad es un modo de procesar e incorporar el conocimiento (1977). Para Vygotski (1978), la escritura es la forma más elaborada del lenguaje, que permite, en alguna medida, el complejo proceso de apropiación cultural, respecto a lo cual Bazerman (2013) señala que la participación social requiere escritores expertos que, por cierto, nunca terminan de aprender a serlo. En este sentido, el desarrollo y perfeccionamiento de la práctica escritural es una de las necesidades fundamentales de la formación profesional y esta es una responsabilidad que recae no sólo en los alumnos, sino también en sus profesores y, sobre todo, instituciones. En relación con esto, Navarro (2021) señala que si la escritura es concebida como una semiótica evolucionada y compleja, como una tecnología reciente que implica una vinculación con el mundo de manera abstracta, entonces su aprendizaje no puede entenderse como de uno de carácter natural, espontáneo y universal; es más, indica que el aprendizaje de la escritura se da, sobre todo, en “entornos educativos institucionalizados, extensos en el tiempo, y está indisolublemente asociada a éstos” (p. 5).

Wells (1990) propuso el nivel epistémico en su modelo sobre el dominio de la lengua escrita, en el cual se comprende la escritura como una manera de pensar y de emplear el lenguaje con el fin de desarrollar el pensamiento y el conocimiento. Tres décadas después, Navarro (2021) describe la escritura como “una tecnología reciente para construir conocimiento y para comunicarse en sociedad, es decir, una tecnología epistémica y semiótica” (p. 2).

En cuanto al potencial epistémico, la escritura no se concibe sólo como un medio de registro o comunicación, sino que puede “devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber” (Carlino, 2003, p. 411), lo cual no ocurre de forma automática, sino que quien escribe precisa situarse en un contexto que lo lleve a coordinar

sus nociones previas con ciertas exigencias retóricas para lograrlo. Esta idea coincide con las de Russell (2013), quien sostiene que, si bien no hay evidencias de una correlación general entre escribir más y aprender más, sí la hay entre escribir textos significativos y estimulantes y un mayor desarrollo y aprendizaje personal, social, práctico y académico.

En cuanto a esto, diferentes autores sostienen que los profesores de las distintas disciplinas son los encargados de la enseñanza de la escritura, debido a su conocimiento único de las convenciones propias de su comunidad discursiva (Bazerman, 2005; Moyano, 2004). Fonseca (2023) afirma que la escritura epistémica es un objeto enseñable que requiere, debido a su complejidad, acompañamiento continuo por parte de los docentes disciplinares, quienes son los responsables de generar espacios para reflexionar a partir de las características de los géneros y eventos discursivos, y, a su vez, generar la enculturación de los estudiantes.

En este sentido, “el estudio de las creencias docentes ha sido relevado por la investigación como uno de los factores que, junto a otros aspectos, dan forma y permiten comprender el tipo de prácticas que realizan en las aulas” (Espinosa *et al.* 2024, p. 4). Como ya se precisó siguiendo a Difabio (2012), las concepciones o percepciones corresponden a las creencias o conocimientos que tiene el profesorado en lo que respecta al proceso de escritura. Hsiang y colaboradores (2020) incluyen dentro de su estudio algunas creencias de los docentes, como la enseñanza de la escritura, percepciones de su preparación y eficacia para enseñar a escribir, y el valor epistemológico asignado a diferentes enfoques para enseñar a escribir, con el objetivo de observar las implicancias de estas percepciones en su práctica docente, pues según Graham y Harris (2018) la escritura estaría determinada por las creencias de quienes la imparten, ya que éstas sirven como guía para la acción y como filtro para determinar la forma en que debe aplicarse la enseñanza de la habilidad escrita (Fives y Buehl, 2012).

La competencia para redactar y argumentar el conocimiento que posee la escritura (vista desde su potencial epistémico) es concebida como una habilidad a adquirir, y tiene una importancia crucial como herramienta de pensamiento por su alto valor académico y social en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sirviendo de apoyo en el desarrollo de los procesos mentales superiores desde un enfoque pedagógico y lingüístico (Torres, 2017). La clave residiría, según distintos autores (Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1985; Sommers, 1980), en escribir relacionando el conocimiento del tema sobre el cual se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito comunicativo). En consonancia con ello, para Carlino (2003), la transformación del conocimiento ocurre cuando el que escribe “tiene en cuenta las necesidades informativas de su potencial lector y desarrolla un proceso dialéctico entre el conocimiento previo y las exigencias retóricas para producir un texto adecuado” (p. 411).

Tanto las ideas de Carlino (2003) como las de Russell (2013) apuntan a los géneros discursivos como elementos decisivos para que el proceso de escritura propicie el aprendizaje. Navarro (2021), al respecto, indica que “la escritura mediante géneros discursivos de formación complejos, situados, con propósitos e interlocutores específicos, con una estructura y un conjunto de rasgos discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos hasta hacerlos propios” (p. 11).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio es descriptivo exploratorio con un enfoque de análisis de datos mixto (Hernández-Sampieri, 2018); cualitativo para describir las percepciones de los docentes y cuantitativo para comparar dichas percepciones entre las asignaturas. Emplea un diseño exploratorio, pues se busca examinar, desde nuevas perspectivas, un fenómeno o problema poco estudiado a través de una muestra acotada. En este caso, por medio de una encuesta a profesores se examinará la escritura epistémica temprana, específicamente en enseñanza media, dado que la literatura se ha centrado mayoritariamente en la escritura epistémica en la educación superior (Aranda, 2022; Arias y León, 2020; Contreras y Aguirre de Ramírez, 2020; Cordero y Carlino, 2019; Escalante-Barreto, 2015; Giraldo-Giraldo, 2020; Hernández *et al.* 2020; Silva y Limongi, 2016; Villavicencio y Molina, 2017). La encuesta está estructurada en cuatro secciones con el objeto de obtener información de la percepción docente tanto sobre lo señalado en los documentos curriculares ministeriales respecto a la escritura, como de la importancia otorgada por los docentes a la habilidad escrita en su asignatura.

El propósito principal en este estudio fue comparar la percepción de docentes de distintas asignaturas en relación con la escritura epistémica. Con dicho fin se plantea, en primer lugar, delimitar la percepción de docentes de distintas asignaturas, según lo señalado sobre la habilidad escrita en los documentos proporcionados por el Ministerio de Educación y en los textos escolares de cada asignatura, y, en segundo lugar, relevar la importancia que le dan los profesores a la escritura en su asignatura.

En este estudio participaron diez profesores (cinco hombres y cinco mujeres) de segundo medio de colegios municipales y particulares subvencionados de la región del Biobío (Chile): cuatro de los participantes son de la especialidad de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y seis de Lengua y Literatura. Los profesores tenían entre 2 y 16 años de ejercicio en la profesión. La encuesta fue respondida por los participantes en un período de dos meses (diciembre de 2023 y enero de 2024).

Se escogió emplear la estrategia de recolección de datos correspondiente a una encuesta con el fin de comparar la percepción docente acerca del abordaje de la escritura desde su potencial epistémico en las asignaturas ‘Lengua y Literatura’ e ‘Historia, Geografía y Ciencias Sociales’ en segundo medio. La encuesta se aplicó por medio de la herramienta *Google Forms* y es de carácter confidencial. Está organizada en cuatro secciones, de las cuales la última es la orientada a recabar información acerca de la percepción docente sobre lo indicado en los documentos curriculares ministeriales respecto a la escritura, y sobre la importancia otorgada por los docentes a la habilidad escrita. Dicha sección cuenta con 19 reactivos, organizados en cinco dimensiones (ver encuesta completa en Anexo 1):

Bases curriculares: preguntas respecto a lo señalado en las Bases Curriculares en cuanto a su asignatura y a la escritura.

Texto del estudiante: preguntas sobre las actividades de escritura propuestas en el Texto del estudiante de 2° medio de su asignatura.

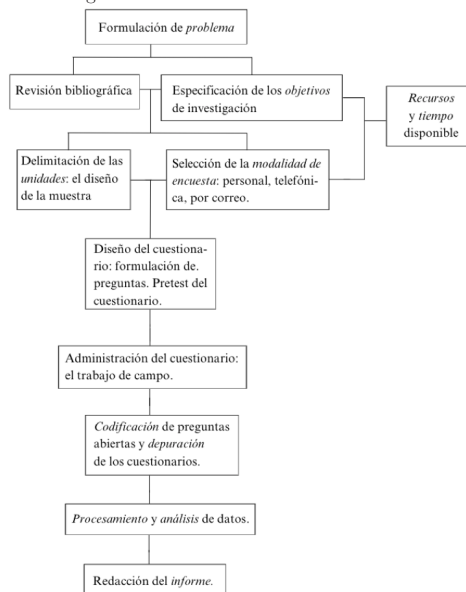
Programa de estudios: preguntas acerca de lo señalado sobre escritura en el Programa de estudios de 2° medio de su asignatura.

Sobre su práctica: respecto a su práctica y experiencia como profesor de segundo medio, los profesores responden preguntas relacionadas con el desarrollo de la escritura.

Opinión: preguntas sobre el desarrollo de la escritura en su asignatura y sin perjuicio de lo respondido anteriormente.

El instrumento fue diseñado, validado y pilotado siguiendo las directrices proporcionadas por Cea (1998) (Fig. 1). Para la validación del instrumento, se recurrió a tres profesionales de la educación con el fin de someterlo a un “Juicio de expertos”, a través del cual los profesionales dieron su retroalimentación y realizaron sugerencias respecto al diseño de éste con el propósito de mejorarlo. Además, y con la finalidad de garantizar la comprensión de las preguntas contenidas en la encuesta, se aplicó una prueba piloto cuyos participantes fueron cinco profesores de enseñanza media de distintas áreas.

Fig. 1. Fases esenciales de una encuesta.



Nota: Fases esenciales de una encuesta, de Cea, M. (1998).

Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social (p. 253). Editorial Síntesis.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

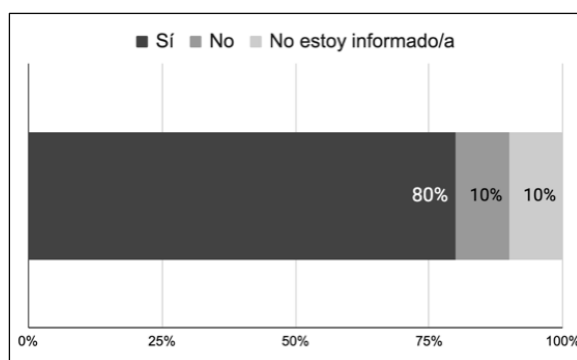
Percepción docente sobre documentos ministeriales

En este apartado, se dará cuenta de los resultados obtenidos de la realización de la encuesta que contribuyen a identificar la percepción de docentes de Lengua y Literatura e Historia, Geografía y Ciencias Sociales acerca de lo señalado sobre la escritura en los documentos proporcionados por el Ministerio de Educación y en los textos escolares.

Percepción docente acerca de lo señalado en las Bases curriculares (2015)

Según los datos obtenidos, el 80% de los profesores encuestados se manifiesta de acuerdo con lo señalado en las Bases curriculares respecto a la habilidad escrita en su asignatura (Fig. 2). Eso significa que existiría un notable acuerdo en que la escritura es un eje que debe desarrollarse en ambas asignaturas, como lo consignan las Bases curriculares, pues constituye una forma de construcción del conocimiento. Sin embargo, a pesar de la alta aprobación acerca de lo consignado en este documento, hay un 10% que no lo aprueba, fundamentando que las Bases curriculares en la asignatura de Lengua y Literatura deberían abordar otros tipos de textos.

Fig. 2. Aprobación de lo expresado en las Bases Curriculares sobre la escritura.



Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Está de acuerdo con lo señalado en las Bases Curriculares acerca de la escritura en su asignatura?”.

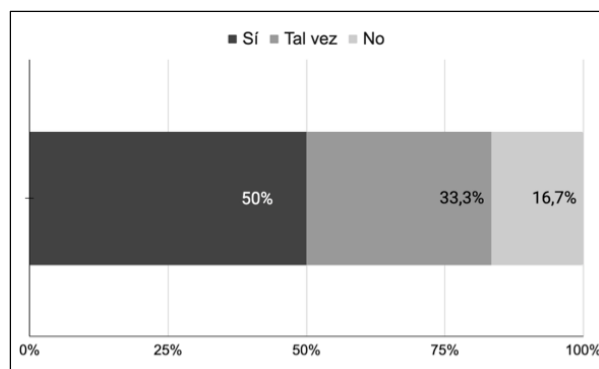
Fuente: Elaboración propia.

Percepción docente acerca de lo señalado en los Programas de estudio

Lengua y Literatura

En cuanto a la respuesta dada al reactivo sobre los Programas de Estudio, se pudo constatar que el 50% de los profesores de Lengua y Literatura aprueba las actividades de escritura sugeridas en el Programa de estudios de la asignatura (Fig. 3); sin embargo, dentro de las fundamentaciones de sus respuestas, se encuentran ciertos reparos que hacen a algunas actividades, que tienen que ver con lo desactualizadas o descontextualizadas que podrían ser (Tabla 1). Esta crítica evidencia la conciencia de los docentes de Lengua y Literatura respecto al componente situacional fundamental para desarrollar el potencial epistémico de la habilidad escrita, lo cual concuerda con las ideas planteadas por algunos autores (Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1985; Sommers, 1980), quienes coinciden en que la clave para alcanzar el nivel epistémico de la escritura estaría en escribir teniendo en cuenta las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito comunicativo).

Fig. 3. Aprobación de las actividades de escritura del Programa de Estudios de Lengua y Literatura.



Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Considera apropiadas las actividades de escritura sugeridas en el Programa de estudios de su asignatura?”. Fuente: Elaboración propia.

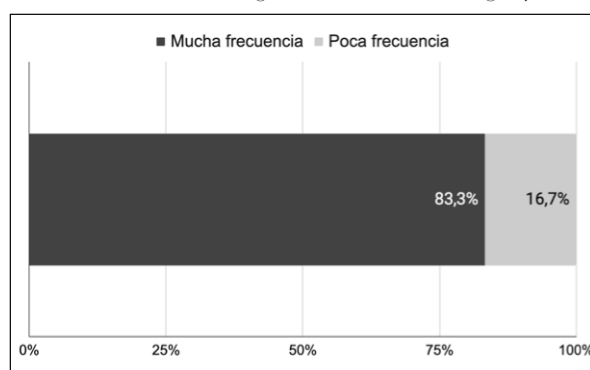
Tabla 1. Percepción sobre las actividades de escritura del Programa de Estudios de Lengua y Literatura.

Fundamentación
“Al igual que lo que ocurre con el texto del estudiante, existen actividades que no son aplicables de forma realista, considerando las características y nivel de los estudiantes de segundo año medio”.
“Son apropiadas, pero desactualizadas, esto le quita el interés a los estudiantes”.

Nota: Fundamentación de su aprobación respecto de las actividades de escritura sugeridas en el Programa de estudios de Lengua y Literatura. Fuente: Elaboración propia.

A pesar de lo evidenciado en la Fig. 3 y Tabla 1 sobre aquellos vacíos de los Programas de estudio, la mayoría de los participantes afirma consultar éstos con mucha frecuencia para desarrollar su labor docente (Fig. 4). Esto podría entenderse debido a que existe una valoración del profesorado a los Programas de estudio como marco de referencia para desarrollar las tareas que demanda el quehacer docente, mas no para replicar lo que allí se propone.

Fig. 4. Frecuencia de uso del Programa de Estudios de Lengua y Literatura.



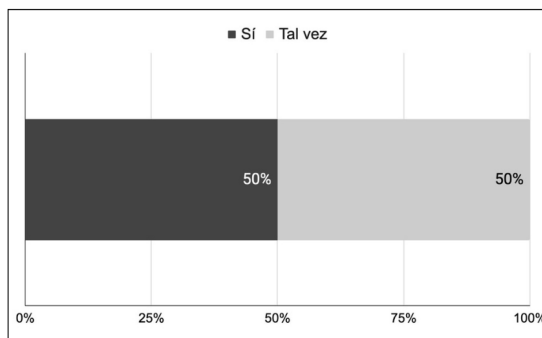
Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Con qué frecuencia consulta el Programa de estudios para el desarrollo de su práctica en 2º medio?”. Fuente: Elaboración propia.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Al igual que sucede con los profesores de Lengua y Literatura, el 50% de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales considera apropiadas las actividades sugeridas en el Programa de estudios de su asignatura (Fig. 5); sin embargo, no hay mayor fundamentación sobre ello. De todas formas, el 75% de los profesores de Historia encuestados manifiesta consultar frecuentemente el Programa de estudios para desarrollar su práctica docente (Fig. 6).

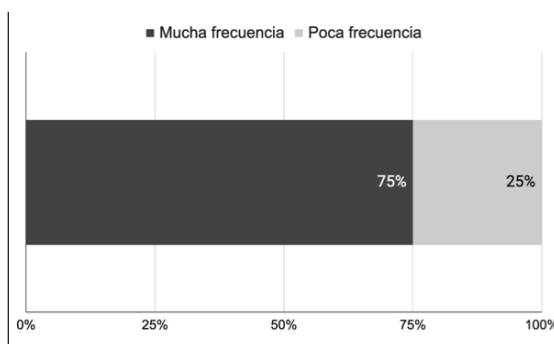
Se puede así notar una posible tendencia de la mirada epistémica del profesorado a nivel escolar, pues parte de ellos halla reparos en las actividades propuestas fundamentando que no son adecuadas a las características de los estudiantes ni al contexto en el que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es necesario considerar, como ya lo señalan los estudios de Russell (2013), al sostener que hay una correlación general entre escribir textos significativos y estimulantes y un mayor desarrollo y aprendizaje personal, social, práctico y académico.

Fig. 5. Aprobación de las actividades de escritura del Programa de Estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.



Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Considera apropiadas las actividades de escritura sugeridas en el Programa de estudios de su asignatura?”. Fuente: Elaboración propia.

Fig. 6. Frecuencia de uso del Programa de Estudios de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.



Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Con qué frecuencia consulta el Programa de estudios para el desarrollo de su práctica en 2° medio?”. Fuente: Elaboración propia.

Percepción docente acerca de las actividades de escritura del Texto del estudiante

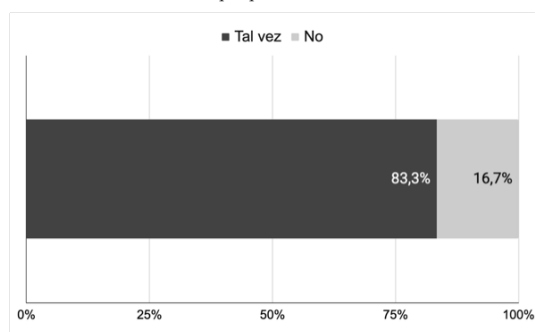
Lengua y Literatura

Al consultar a los docentes por las actividades de escritura propuestas en el Texto del estudiante de su asignatura, ninguno señala considerarlas apropiadas, y la mayoría tiene dudas acerca de si lo son o no (Fig. 7); lo cual se relaciona con la frecuencia con que los docentes encuestados ocupan el Texto del estudiante para el desarrollo de sus clases en 2° medio, pues sólo el 33,3% afirma hacerlo con mucha frecuencia (Fig. 8). En la Tabla 2 pueden verse, en la primera columna, las fundamentaciones de sus respuestas a la pregunta: “¿Considera apropiadas las actividades de escritura propuestas en el Texto del estudiante?”; y, en la segunda columna, los problemas detectados en base a sus respuestas, los que, coincidentemente, influyen negativamente en el desarrollo del potencial epistémico de la escritura.

Sobre lo expuesto en la Tabla 2, puede observarse que los profesores de Lenguaje detectan en las actividades de escritura ciertos problemas, como la poca claridad acerca del género discursivo que se escribe. Al respecto, estudios tanto de Carlino (2003) como de Russell (2013) enfatizaron en la importancia del género discursivo como un elemento decisorio para que el proceso de escritura propicie el aprendizaje.

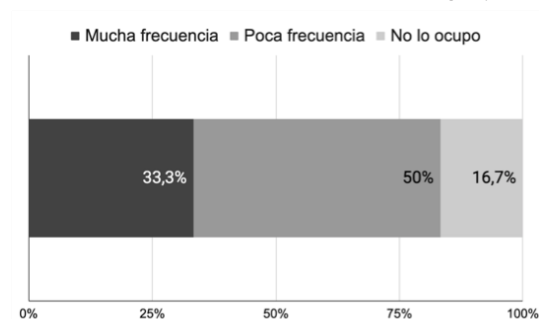
Al mismo tiempo, los profesores de Lengua y Literatura describen, en otras palabras, las actividades como poco contextualizadas y sin propósito claro, lo cual deja en evidencia que, de acuerdo a lo expresado por Navarro (2021), no

Fig. 7. Aprobación de las actividades de escritura propuestas en el Texto del estudiante de Lengua y Literatura.



Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Considera apropiadas las actividades de escritura propuestas en el Texto del estudiante?”.
Fuente: Elaboración propia.

Fig. 8. Frecuencia de uso del Texto del estudiante en Lengua y Literatura.



Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Con qué frecuencia ocupa el Texto del estudiante para el desarrollo de sus clases?”.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Aprobación de las actividades de escritura del Texto del Estudiante (Lengua y Literatura).

Fundamentación	Problemas detectados según la fundamentación
“No. Porque en realidad son pocas y no se enmarcan tanto en un tipo de género”.	No hay claridad sobre el género discursivo.
“Tal vez. La mayoría de las actividades propuestas son adecuadas para el nivel y temática en el que se está trabajando; no obstante, existen otras que escapan de la realidad de cada grupo”.	Actividades descontextualizadas.
“Tal vez. En las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación el año escolar se subdivide en cuatro unidades; en cambio, el libro del estudiante en muchas más, además el libro del estudiante entregado por el Ministerio no está actualizado (...). El contenido y las actividades del texto del estudiante pueden mejorar mucho más (...)”.	Poca consistencia entre los documentos proporcionados por el Ministerio.
“Tal vez. Más que nada ocupo los textos (...) que las actividades propuestas”.	
“Tal vez. Creo que algunas actividades carecen de sentido y otras se logran utilizar en relación a los OA de 2do medio”.	Actividades sin propósito claro.

Nota. Fundamentación de su respuesta a la pregunta: “¿Considera apropiadas las actividades de escritura propuestas en el Texto del estudiante?”. Fuente: Elaboración propia.

permitirían desarrollar el potencial epistémico de la escritura, pues “la escritura mediante géneros discursivos de formación complejos, situados, con propósitos e interlocutores específicos, con una estructura y un conjunto de rasgos discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos hasta hacerlos propios” (p. 11). Esto explica la desaprobación de los profesores a las actividades propuestas, ya que no se estarían considerando factores discursivos que deben tenerse en consideración si se aspira a desarrollar el potencial epistémico.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

El 100% de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales encuestados afirma ocupar con mucha frecuencia el Texto del estudiante para el desarrollo de sus clases en 2° medio. Asimismo, la totalidad de los participantes considera apropiadas las actividades sugeridas en este recurso proporcionado por el Ministerio de Educación, fundamentando por medio de razones que pueden observarse en la Tabla 3.

Tabla 3. Aprobación de las actividades de escritura del Texto del Estudiante (Historia, Geografía y Ciencias Sociales).

Fundamentación
“Sí. Con respecto al contenido que tiene el libro de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo medio, las actividades están muy bien compactadas con la materia que se debe pasar, haciendo que el/la docente recurra más a menudo (como opinión personal) al libro de Segundo Medio en historia, a diferencia de lo que ocurre con el libro de Primero Medio de la asignatura”.
“Sí. Principalmente las actividades van enfocadas en desarrollar habilidades de pensamiento histórico. Y que los estudiantes puedan dar sus opiniones personales respecto a los hechos ocurridos”.
“Sí. Son desafiantes, demuestran una progresión en las habilidades, sin embargo, deberían tener siempre un apartado de actualidad”.

Nota. Fundamentación de su respuesta a la pregunta: “¿Considera apropiadas las actividades de escritura propuestas en el Texto del estudiante?”. Fuente: Elaboración propia.

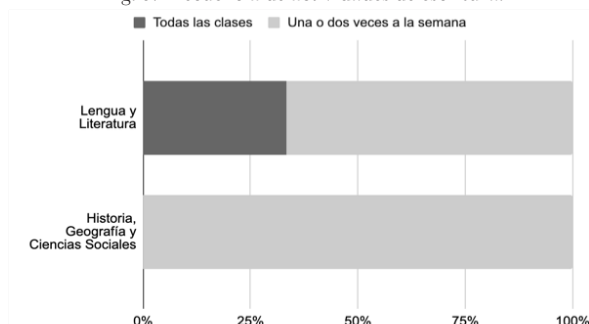
Como puede observarse en la Tabla 3, la fundamentación de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales refleja una valoración positiva de las actividades propuestas en el Texto del estudiante; sin embargo, no se refieren a los factores discursivos (propósito, género discursivo, contexto) sí mencionados por los profesores de Lengua y Literatura y que condujeron a una valoración no tan positiva de las actividades como los profesores de Historia.

IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA EN LA ASIGNATURA

Con el propósito de relevar la importancia que le dan los profesores a la escritura en su asignatura, a continuación, se presentan los resultados que aportan a identificar la percepción docente acerca de su forma de abordar la escritura en su asignatura en 2° medio.

Previo al análisis, es necesario señalar que, según el documento ministerial Planes de estudios vigentes (2023), Lengua y Literatura cuenta con seis, e Historia, Geografía y Ciencias Sociales cuenta con cuatro horas semanales obligatorias de clases. Aun así, se les preguntó a los profesores con qué frecuencia realizan actividades de escritura, y los resultados muestran una leve y poco significativa diferencia a favor de Lengua y Literatura, teniendo en cuenta que Historia, Geografía y Ciencias Sociales dispone de menos horas semanales para el desarrollo de su currículum (Fig. 9).

Fig. 9. Frecuencia de actividades de escritura.



Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Con qué frecuencia realiza actividades de escritura en su asignatura en 2° medio?”. Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, el resto de las preguntas que se hicieron están orientadas a consultar a los profesores acerca de asuntos contextuales que acompañan la tarea de escritura, y que propician el desarrollo de una escritura epistémica.

Entonces, en cuanto a estos asuntos contextuales, y con el fin de obtener información acerca de los géneros discursivos que escriben los estudiantes de 2° medio en cada una de las asignaturas, se consultó a los profesores sobre las actividades que realizan en torno a la escritura. Sobre esto, y como puede observarse en la Tabla 4, las respuestas de los profesores de Lengua y Literatura hacen referencia, de una u otra forma, a las tipologías textuales, lo que da a entender la conciencia que se tiene sobre el género discursivo, además de aludir, en algunos casos, al ‘proceso’ de escritura o a ciertos momentos de éste. Sin embargo, en las respuestas entregadas por los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no hay mayor mención al proceso de escritura ni a la producción de un ‘tipo de texto’ más allá de indicar, en un caso, el desarrollo de la argumentación (Tabla 4), considerada por Torres (2017) como una herramienta con una importancia crucial por su alto valor académico y social en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que sirve de apoyo en el desarrollo de procesos mentales superiores.

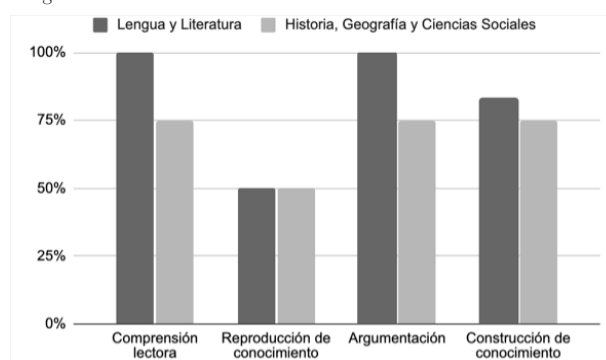
Tabla 4. Actividades de escritura realizadas.

Lengua y Literatura	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
“Planificación de escritura de diversos textos dependiendo de la unidad y redacción de éstos en cada una de las unidades”.	“Que desarrollen sus ideas, que argumenten, que plasmen un conocimiento nuevo a partir del adquirido”.
“Producción de distintos tipos de textos, considerando todos los pasos de este proceso”.	“Actividades de comprensión lectora. Análisis de fuentes históricas”.
“Creación y transformaciones de textos literarios (cuentos, poemas, textos dramáticos), se exige justificación en todas las respuestas de comprensión lectora, creación de textos no literarios, como informes, columnas de opinión, ensayos, etc.”.	“Dictado de oraciones o palabras, juegos de aprendizaje como puzzles, redacción de contenido historiográfico y un hecho poco menor como “Copiar el ppt de la pizarra”.
“Los estudiantes realizan escritura para el desarrollo y cierre de las clases, ya sea dar respuesta a preguntas de análisis o de metacognición para verificar los aprendizajes de clases”.	“Las dictadas por el Ministerio”.
“Desde cosas básicas como el tomar apuntes hasta la creación de textos. La habilidad es importante practicarla”.	
“Activación de conocimientos previos, preguntas para el cierre de clase que permitan la reflexión de las y los estudiantes”.	

Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Qué actividades realiza en torno a la escritura?”. Fuente: Elaboración propia.

Además, y con la finalidad de recabar información acerca de los propósitos u objetivos que se busca alcanzar con la escritura, se les preguntó a los encuestados sobre las habilidades que suelen desarrollarse con las actividades de escritura en sus clases. En esta instancia, sus respuestas demuestran que, al menos, se aspira a una escritura epistémica o bien se reconoce el potencial epistémico de la escritura en ambas asignaturas, al definir como habilidades a desarrollar la argumentación y construcción del conocimiento (Fig. 10), lo cual dista mucho de los resultados obtenidos de un estudio sobre centros educativos públicos y privados españoles (Mateos *et al.* 2006), que arrojaron que la mayoría de las actividades de escritura en educación secundaria son de carácter reproductivo.

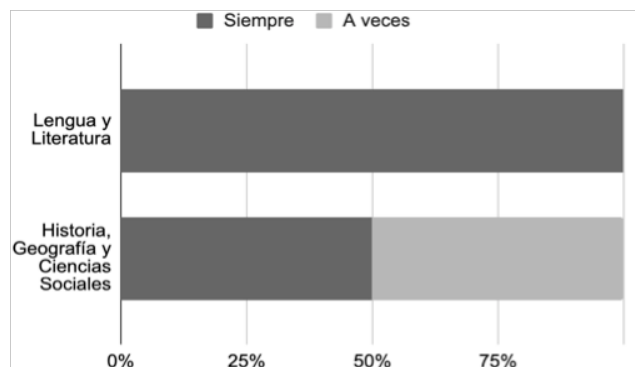
Fig. 10. Habilidades desarrolladas con las actividades de escritura.



Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Qué habilidades suele desarrollar con las actividades de escritura en sus clases en 2° medio?”. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los elementos contextuales a considerar durante el proceso de escritura, se consultó a los profesores de ambas asignaturas acerca de qué tan frecuentemente se considera la figura de la audiencia o destinatario durante las actividades de escritura desarrolladas en sus clases. Sobre esto, la encuesta arrojó que el 100% de los profesores de Lengua y Literatura considera siempre este elemento, mientras que el 50% de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales afirma hacerlo siempre (Fig. 11).

Fig. 11. Consideración de la audiencia en las actividades de escritura.

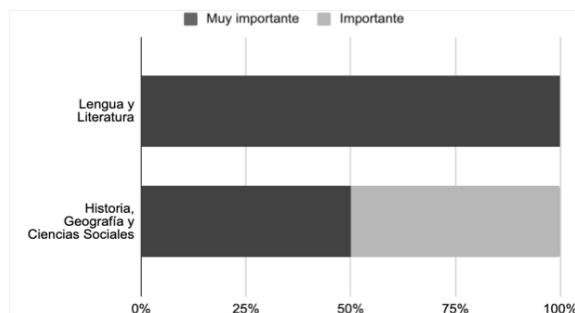


Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Con qué frecuencia considera la audiencia o destinatario en las actividades de escritura desarrolladas en sus clases?”. Fuente: Elaboración propia.

A raíz de estos resultados, puede sostenerse que el enfoque que llevarían a cabo los profesores de Lengua y Literatura en las actividades de escritura es mucho más apropiado para desarrollar el potencial epistémico, pues están considerando elementos contextuales fundamentales, en los cuales, según distintos autores (Flower, 1979; Scardamalia y Bereiter, 1985; Sommers, 1980), reside la potencialidad epistémica, y que se reflejan al escribir relacionando el conocimiento del tema sobre el cual se redacta con el conocimiento de las coordenadas situacionales que condicionan la redacción (destinatario y propósito comunicativo).

De igual forma, se les consultó a los profesores acerca de la importancia del desarrollo de la habilidad escrita en su asignatura en 2° medio, y, si bien todos coinciden en que es importante, el 50% de los profesores encuestados de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no le otorga tanta importancia, como sí lo refieren los profesores de Lengua y Literatura (Fig. 12). Las fundamentaciones de las respuestas a estas preguntas dan cuenta, de todas formas, de que, independientemente de la diferencia conceptual entre “muy importante” e “importante”, la escritura es considerada como una habilidad fundamental para el aprendizaje de los estudiantes (Tabla 5), lo que reafirma lo expresado por Sarria (2009) al definir la asignatura como un eje prioritario que permea todas las asignaturas.

Fig. 12. Importancia otorgada a la habilidad escrita.



Nota. Respuesta a la pregunta: “¿Qué tan importante es el desarrollo de la habilidad escrita en su asignatura en 2° medio?”. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Fundamentación de importancia otorgada a la habilidad escrita.

Lengua y Literatura	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
(Muy importante) “Es muy importante porque permite recordar a los estudiantes y aprender cada tipología textual, a expresarse de manera escrita y a desarrollar la creatividad, además de trabajar redacción y ortografía”.	(Muy importante) “Considero que el escribir bien, ayudará a los estudiantes a aprender mejor. A darle coherencia a las respuestas que puedan dar, desarrollar mejor las ideas, con argumentos válidos”.
(Muy importante) “La habilidad de expresión escrita difiere de la habilidad oral, demandando destrezas adicionales que los estudiantes aún no han desarrollado por completo. Reforzar esta competencia resulta crucial, ya que la escritura constituye una herramienta esencial para desenvolvernó eficazmente en nuestras actividades diarias”.	(Importante) “Tanto en lenguaje como en historia, la escritura tiene suma importancia debido a que nos encontramos constantemente practicándola, tanto la redacción para generar contenido como la buena ortografía para escribir nombres, países o hechos históricos hacen que el/la estudiante aprenda la historia propiamente tal, y avance en su conocimiento ya sea crítico, analítico o la misma forma de “aprender a escribir y leer bien”, hecho bastante significativo al realizar clases en un Liceo industrial/municipal”.
(Muy importante) “Las habilidades que se desarrollan en la escritura son transversales para el futuro de los estudiantes, esto les ayuda a ordenar sus ideas y a comunicarse de forma efectiva. La escritura es fundamental incluso para la vida cotidiana del alumnado, ésta promueve el pensamiento crítico y la capacidad de formular argumentos de manera coherente”.	(Importante) “Es importante desarrollar la habilidad descrita”.
(Muy importante) “Es una habilidad que reforzamos constantemente porque a través de ella los estudiantes pueden desarrollar un pensamiento crítico y argumentativo, más allá de la oralidad de la participación en clases, en que es fundamental la retroalimentación para la mejora de la escritura”.	(Muy importante) “Desenvolverse en el mundo actual requiere fundamentalmente de la forma en cómo planteamos nuestras ideas de forma escrita”.
(Muy importante) “El poder escribir bien se relaciona de manera directa con la capacidad de expresión y la claridad de las ideas”.	
(Muy importante) “Permite el desarrollo del pensamiento crítico además de permitir al estudiante expresar su opinión de los tópicos abordados en clases”.	

Nota. Fundamentación de respuestas a pregunta: “¿Qué tan importante es el desarrollo de la habilidad escrita en su asignatura en 2º medio?”. Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar la encuesta, se les consultó a los profesores sobre la importancia del desarrollo del potencial epistémico de la escritura en su asignatura, y el 100% de los encuestados se manifestó de acuerdo con ello, a través de argumentos que pueden observarse en la Tabla 6, en que se evidencia una valoración de la habilidad escrita como una herramienta de organización y comunicación de ideas, que propicia el desarrollo del pensamiento crítico y la generación de conocimiento, lo cual potencia el rol activo de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. La relevancia de este resultado radica en lo defendido por Graham y Harris (2018) al señalar que la escritura estaría determinada por las creencias de quienes la imparten, por lo cual una percepción como la indicada por los docentes en este estudio sería, en primera instancia, un buen indicio acerca de las prácticas realizadas por los profesores para desarrollar esta habilidad en sus estudiantes.

Tabla 6. Fundamentación de importancia de desarrollar la escritura epistémica.

Lengua y Literatura	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
“Sí considero que es importante. Fortalecer esta habilidad no sólo mejora la expresión escrita, sino que también potencia la capacidad de los estudiantes para estructurar y comunicar sus ideas de manera más clara y reflexiva, contribuyendo así a su desarrollo cognitivo y habilidades analíticas. Además, promueve una comprensión más profunda de los contenidos literarios y lingüísticos, enriqueciendo su experiencia educativa”.	“Es importante que el/la estudiante amplíe también su imaginación, para que tenga la capacidad de situarse en diversos contextos históricos, y entender que al igual que la historia, la escritura se encuentra en constante avance y evolución”.
“Sí, pues la escritura no sólo sirve para comunicar ideas, sino que también es una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, la organización de ideas y la expresión clara y coherente. Al fomentar el desarrollo del potencial epistémico de la escritura, los estudiantes pueden aprender a investigar, analizar, sintetizar y generar conocimiento a través de la producción de textos. Esto contribuye de manera significativa al desarrollo de habilidades cognitivas y al fortalecimiento de la capacidad para reflexionar sobre el mundo que les rodea, de esta forma el educando se puede convertir en un agente activo de nuestra sociedad”.	“Lo considero importante, ya que servirá para que los estudiantes comprendan de mejor manera algunos temas que pueden parecer muy complejos, pero que con el manejo adecuado del lenguaje y la escritura no debería ser tan complejo”.
“Porque existiría una interacción más directa”.	“Las fuentes de información lo son todo en el mundo académico”.
“Es muy relevante desarrollar el potencial epistémico de la escritura ya que a través de éste nuestros estudiantes logran establecer relaciones entre los contenidos que aprenden en clases con experiencias propias para desarrollar un aprendizaje significativo y que perdura en el tiempo”.	“Considero que dicho potencial abre las puertas a nuevo conocimiento y permite un mejor desempeño en la educación superior”.
“La lengua crea realidades, pero la escritura es la que permanece grabada y, por ende, la realidad creada”.	
“Es importante para que los profesores tengamos una base de conocimientos para poder enseñar de manera adecuada a nuestros alumnos”.	

Nota. Fundamentación sobre la importancia de desarrollar la escritura epistémica en su asignatura.

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos aportados por la encuesta han permitido alcanzar el objetivo planteado en este artículo, arrojando algunas precisiones que aportan en el ámbito de la escritura epistémica.

En relación con la percepción de docentes de distintas asignaturas según lo señalado sobre la habilidad escrita en los documentos proporcionados por el Ministerio de Educación y en los textos escolares, se pudo delimitar la aprobación general de lo expresado en las Bases Curriculares (2015) respecto a la escritura, documento que, tal como se señaló anteriormente, enfatiza desarrollar esta habilidad desde su potencial epistémico a lo largo del currículum. Por otra parte, en cuanto a los Programas de Estudio, existen ciertas reservas sobre la actualización y contextualización de algunas de las propuestas; sin embargo, a pesar de ello, la mayoría de los profesores consulta con frecuencia este documento para el desarrollo de su práctica docente, lo que sugiere su importancia como referencia en el proceso educativo. Ahora, en cuanto a la percepción sobre el Texto del estudiante, los resultados reflejan una clara diferencia entre lo percibido por los docentes de las distintas disciplinas, lo que subraya la relevancia del contexto disciplinar para el desarrollo de la escritura. Bazerman (2005) y Moyano (2004) argumentan que la escritura debe ser enseñada dentro de las convenciones propias de cada disciplina, lo que implica que los recursos educativos deben ser adaptados

a las necesidades específicas de cada área. En este sentido, los docentes de Lengua y Literatura acusan falta de claridad sobre el género discursivo, descontextualización y poca consistencia entre los documentos proporcionados por el Ministerio, ya que en esta asignatura se trabaja explícitamente los géneros discursivos y sus características formales, lo cual no suele ocurrir tan frecuentemente en Historia, Geografía y Ciencias Sociales; de hecho, los docentes de esta área valoran los desafíos epistémicos del Texto del estudiante, destacando su pertinencia y desafíos en el desarrollo de habilidades históricas, lo que refleja lo señalado por Russell (2013) acerca de cómo la escritura en contextos específicos contribuye al pensamiento crítico y reflexivo, objetivos clave en las disciplinas que forman parte de este estudio.

Por lo tanto, es posible señalar que existe una divergencia en la percepción entre ambas asignaturas, pues mientras que los docentes de Lengua y Literatura muestran mayor escepticismo y descontento con los materiales proporcionados, los de Historia, Geografía y Ciencias Sociales muestran una percepción más positiva y una mayor utilización del material proporcionado por el Ministerio. Esta divergencia sugiere la necesidad de revisar y mejorar los materiales educativos proporcionados por el Ministerio de Educación, teniendo en cuenta las opiniones de los docentes, para garantizar la efectividad y pertinencia de los recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la importancia que le dan los profesores a la escritura en su asignatura, y de acuerdo a la frecuencia con que declaran realizar las actividades de escritura, puede concluirse que, a pesar de que Historia, Geografía y Ciencias Sociales cuenta con menos horas semanales obligatorias de clases en comparación con Lengua y Literatura, la diferencia en la frecuencia de actividades de escritura entre ambas asignaturas es leve y poco significativa, lo cual sugiere que el tiempo dedicado a la escritura en el aula no se relaciona directamente con el número de horas asignadas a la materia, lo que concuerda con la idea defendida por Sarria (2009), de que la escritura debe ser abordada como un eje en todas las asignaturas. Por otra parte, y respecto a la conciencia sobre los géneros discursivos, elemento necesario para el desarrollo de una escritura epistémica, los profesores de Lengua y Literatura muestran mayor conciencia acerca de los géneros discursivos durante el proceso de las actividades de escritura desarrollado por sus estudiantes, en comparación con los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esto evidencia una diferencia en el enfoque con el cual se enseñaría la escritura en ambas asignaturas que indicaría que el desarrollo del potencial epistémico sería más propicio en Lengua y Literatura por el hecho de que los estudiantes tienen claridad acerca del género discursivo y, por consiguiente, acerca de su estructura y posibles propósitos. Algo similar a lo ocurrido en relación a la conciencia y claridad sobre la audiencia durante el proceso de escritura, pues existe una diferencia notable en la consideración de ésta durante las actividades de escritura entre ambas asignaturas, siendo considerablemente mayor en Lengua y Literatura, lo cual demostraría que la conciencia sobre la audiencia de los textos puede variar según el contexto disciplinar en el cual se enmarque la actividad de escritura. Esta diferencia observada en las asignaturas se puede atribuir a las distintas funciones que la escritura cumple en cada campo: en Lengua y Literatura, la escritura sería vista como una herramienta de comunicación que debe considerar aspectos contextuales para lograr transmitir un mensaje de manera efectiva, mientras que en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la escritura tiene más un propósito de argumentación y análisis, lo cual respondería a la idea sobre cómo la escritura puede servir para organizar y transformar el conocimiento en disciplinas específicas (Russell, 2013).

En relación con la importancia atribuida a la escritura, los profesores de Lengua y Literatura muestran una percepción unánime, al considerarla “muy importante”, en comparación con los de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, pues, mientras la mitad de ellos coincide con los de Lengua y Literatura al señalarla “muy importante”, la otra mitad la califica como “importante”, por lo cual se observa una percepción ligeramente menor por parte de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en cuanto a la importancia de la escritura. Aun así, existe consenso en que la escritura es una habilidad fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, y así lo demuestra la fundamentación de sus respuestas, en que se valora la escritura en la organización y expresión de ideas, el desarrollo del pensamiento crítico y la comunicación efectiva. Asimismo, existe acuerdo unánime sobre la importancia del desarrollo del potencial epistémico de la escritura, pues se considera que fortalecer esta habilidad contribuye significativamente al aprendizaje de los estudiantes, lo que confirma la idea planteada, en primera instancia, por Emig (1971, 1977), acerca de cómo el desarrollo de la habilidad escrita es un modo de procesar e incorporar el conocimiento.

En síntesis, estos hallazgos sugieren la importancia de considerar no sólo la cantidad de tiempo dedicado a la escritura en el aula, sino también la calidad y el enfoque pedagógico hacia esta habilidad en diferentes áreas curriculares. Además, los resultados obtenidos en este estudio dejan en evidencia la necesidad de una mayor atención hacia la escritura en todas las asignaturas, integrando estrategias efectivas para su enseñanza, con el propósito de reconocer su papel fundamental en la construcción de conocimiento.

PROYECCIONES Y LIMITACIONES

Considerando las conclusiones extraídas, las proyecciones derivadas de este estudio apuntan a mejorar las prácticas educativas y guiar futuras investigaciones en el campo de la enseñanza de la escritura y su impacto en el desarrollo académico de los estudiantes por medio de su potencial epistémico que propicia la construcción del conocimiento. En este sentido, las áreas en que se proyecta esta investigación son diversas.

La principal limitación que presenta esta investigación tiene relación con la cantidad de profesores que constituyeron la muestra, por lo que sería importante ampliar dicho número en investigaciones futuras. Esto ayudaría a obtener resultados y análisis más representativos de la realidad del sistema educativo. También sería deseable en estudios futuros abordar la escritura epistémica de otras asignaturas del currículum. En este sentido, y en consideración de las limitaciones mencionadas, las proyecciones derivadas apuntan a mejorar las prácticas educativas y guiar futuras investigaciones en el campo de la enseñanza de la escritura y su impacto en el desarrollo académico de los estudiantes por medio de su potencial epistémico, que propicia la construcción del conocimiento. Por esta razón, las áreas en que se proyecta esta investigación son diversas.

Dada la divergencia en la percepción docente de las asignaturas observadas en este estudio, se sugiere una revisión exhaustiva de los materiales educativos proporcionados por el Ministerio de Educación en todas las asignaturas que constituyen el currículum, incluyendo la consulta directa a los profesores, con el fin de adecuar estos documentos a las necesidades actuales, como lo es el desarrollo de la escritura como forma de construcción del conocimiento. Asimismo, es importante que la formación docente incluya oportunidades de desarrollo profesional en áreas en las que se identifiquen vacíos, como podría ser la enseñanza de la escritura, sobre todo para profesores que no son del área de las lenguas y que requieran de estrategias pedagógicas efectivas para desarrollar una habilidad transversal que propicia la construcción del conocimiento independiente de la disciplina.

AGRADECIMIENTOS:

Esta investigación ha sido financiada por la siguiente fuente:

ANID, FONDEF No.ID21I10214, *Mejora tu Escritura, Plataforma Inteligente para apoyar la precisión lingüística en la escritura académica.*

REFERENCIAS

- Aranda, V.H. (2022). Hacia una pedagogía de la escritura epistémica: desafío para la educación superior del siglo XXI. *Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior*, 9(2), 37-50.
- Arias, Á.M., y León, O.I. (2020). *Concepciones de la escritura como herramienta epistémica en docentes de la Universidad de Cundinamarca Seccional Girardot* (Doctoral dissertation).
- Bazerman, C. (Ed). (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press.
- Bazerman, C. (2013). Understanding the Lifelong Journey of Writing Development. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 36(4), 421-441.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo*, 25(1), 29-40.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, 25(1), 16-27.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Trabajo presentado en el I encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la*

- escritura en la educación superior*. ASCUN y Red de discusión sobre lectura y escritura en la educación superior. Universidad Sergio Arboleda.
- Cea, M. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Contreras, I., y Aguirre de Ramírez, R. (2020). Escritura académica y desarrollo del potencial epistémico en estudiantes universitarios. *Educere*, 24(77), 103-116.
- Cook-Gumperz, J. (2006). *The social construction of literacy* (Vol. 25). Cambridge University Press.
- Cordero, G., y Carlino, P. (2019). El análisis de la actividad docente: un medio para reflexionar sobre el uso epistémico de la escritura en una asignatura de ingeniería. *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras/Knowing writing: Writing research across borders*. Universidad Javeriana y WAC Clearinghouse.
- Coulmas, F. (2003). *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge University Press.
- Difabio, H. (2012). Hacia un inventario de escritura académica en el posgrado. *Revista de Orientación Educacional*, 26(49), 37-53.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. National Council of Teachers of English.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition & Communication*, 28(2), 122-128.
- Escalante-Barreto, C.E. (2015). La escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del derecho penal. *Educación y educadores*, 18(2), 226-242.
- Espinosa, M.J., Escribano, R., Marchant, J., Morales, S., y Castillo, C. (2024). Creencias sobre escritura en docentes y futuros docentes: validación del instrumento y resultados comparativos. *Educação e Pesquisa*, 50, e277298.
- Fives, H., y Buehl, M.M. (2012). Spring cleaning for the ‘messy’ construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K.R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 471-499). American Psychological Association.
- Flower, L. (1979). “Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing”. *College English*, 41 (septiembre) 19- 37.
- Flower, L., y Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 72-110). Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Fonseca, I.A. (2023). *Comunidades interdisciplinarias de escritura epistémica en educación media* [Tesis de doctorado, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad
- Giraldo-Giraldo, C. (2020). Dificultades de la escritura y desaprovechamiento de su potencial epistémico en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 173-192.
- Gómez, G. ., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A. M., Ávila, N., y Calderón, M. (2016). *La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes*. Informe final proyecto F911437 FONIDE-Mineduc. Santiago de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911437.pdf>
- Graham, S., y Harris, K.R. (2018). An examination of the design principles underlying a self-regulated strategy development study based on the writers in community model. *Journal of Writing Research*, 10(2), 139-187.
- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.

- Hernández, G., Cossío, E.F., y Martínez, M.E. (2020). Escritura epistémica de estudiantes universitarios en un sistema de actividad de cognición distribuida. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(86), 519-547.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Hsiang, T.P., Graham, S., y Yang, Y.M. (2020). Teachers' practices and beliefs about teaching writing: A comprehensive survey of grades 1 to 3 teachers. *Reading and Writing*, 33, 2511-2548.
- Mateos, M., Martín, E., y Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. En J. Pozo, N. Scheuer, M. del Puy Pérez, M. de La Cruz, E. Martín y M. Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-188). Graó.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago: Mineduc.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Moyano, E.I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, 4(4), 109-120.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 1-19.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizandolos aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22.
- Russell, D. (2013). Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What we Have Learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.
- Sarria, J.A.V. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5(2), 29-44.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1985). Helping Students Become Better Writers. *School Administrator*, 42(4), 16-26.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-124.
- Silva, A., y Limongi, R. (2016). La escritura epistémica en contextos profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 18(18), 36-53.
- Sommers, N. (1980). "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers". *College Composition and Communication*, Vol. 31 (diciembre), 378-388.
- Street, B.V. (1993). Alfabetización y cultura. *Boletín del proyecto principal*, (32), 14-15.
- Torres, R.A. (2017). *Análisis de las características de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/48301>
- Villavicencio, M., y Molina, É. (2017). La escritura epistémica: experiencia en la asignatura Narrativa Latinoamericana. *Acción pedagógica*, 26(1), 88-95.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Paidós.
- Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.

ANEXO 1. ENCUESTA A PROFESORES

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a profesor/a:

Mediante este consentimiento, le invitamos a participar del estudio “El abordaje de la escritura académica desde su potencial epistémico en enseñanza media”, que se realiza en el marco del proyecto Fondef ID21I10214 “Una plataforma inteligente para apoyar la precisión escrita en la escritura académica de estudiantes de enseñanza media” a cargo de la Dra. Anita Ferreira..

Este estudio tiene por objetivo describir la práctica de la escritura como fuente epistémica en las asignaturas Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lengua y Literatura en enseñanza media.

Su participación en este estudio no implica riesgos, dado que la encuesta aplicada es personal y confidencial. Los datos personales de los encuestados no aparecerán en el trabajo final, ni en los informes parciales. Además, le informamos que el instrumento ha sido validado por expertos.

Si ha leído este documento y seleccionado “*He sido informada/o de las características del estudio y acepto participar contestando la encuesta*”, está señalando su voluntad de participar de este estudio y está de acuerdo en que los resultados sean difundidos en la comunidad científica.

Agradezco, de antemano, su colaboración.

He sido informada/o de las características del estudio y acepto participar contestando la encuesta.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Esta encuesta busca reunir datos para describir la práctica de la escritura como fuente epistémica en las asignaturas Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lengua y Literatura en segundo año medio en establecimientos municipales o particulares subvencionados, por lo cual está dirigida a profesores de las asignaturas mencionadas que, durante el año académico 2023, hayan trabajado en el tipo de establecimiento y nivel señalados.

Según Navarro y colaboradores (2020), el potencial epistémico de la escritura se desarrolla cuando los estudiantes “usan la escritura como herramienta para transformar el conocimiento: descubren nuevas relaciones entre elementos, formulan críticas, añaden otros conocimientos y experiencias y participan socialmente en las disciplinas por medio de la palabra escrita” (p. 3).

Navarro (2021), al respecto, indica que “la escritura mediante géneros discursivos de formación complejos, situados, con propósitos e interlocutores específicos, con una estructura y un conjunto de rasgos discursivos particulares, permite organizar, transformar, reconstruir, profundizar y aprehender conocimientos hasta hacerlos propios” (p. 11), lo que explica que son diversos los factores discursivos que deben tenerse en consideración si se aspira a desarrollar el potencial epistémico.

Tiempo estimado: 20 minutos.

INFORMACIÓN PERSONAL

Las siguientes preguntas buscan reunir información personal de carácter académico con el fin de verificar que se cumplan los requisitos establecidos para los profesores encuestados.

¿Qué asignatura imparte?

Historia Geografía y Ciencias Sociales

Lengua y Literatura

¿En qué tipo de establecimiento realizó clases durante el año académico 2023?

Particular

Particular subvencionado

Municipal

¿Realizó clases a segundo medio durante el año académico 2023?

Sí

No

BASES CURRICULARES

Respecto a lo señalado en las Bases Curriculares emanadas por el Ministerio de Educación en cuanto a su asignatura, responda las preguntas 1 y 2.

1. ¿Está de acuerdo con lo señalado en las Bases Curriculares acerca de la escritura en su asignatura?

Sí

No

No estoy informado/a

2. Fundamente su respuesta a la pregunta 1.

TEXTO DEL ESTUDIANTE (2° MEDIO)

Respecto al contenido del Texto del Estudiante (de la asignatura que usted imparte), responda las preguntas 3, 4, 5 y 6.

3. ¿Con qué frecuencia ocupa el texto del estudiante para el desarrollo de sus clases?

Mucha

Poca

No lo ocupo

4. ¿Considera apropiadas las actividades de escritura propuestas en el texto del estudiante?

Sí

No

Tal vez

5. Fundamente su respuesta a la pregunta 4.

6. ¿Qué habilidades/competencias se pueden desarrollar con las actividades de escritura propuestas en el texto del estudiante? (puede chequear más de una)

Comprensión lectora

Reproducción de conocimiento

Argumentación

Construcción de conocimiento

No estoy informado/a

Otra

PROGRAMA DE ESTUDIOS

Respecto a lo señalado en el Programa de estudios emanado por el Ministerio de Educación en cuanto a su asignatura, responda las preguntas 7, 8, 9 y 10.

7. ¿Con qué frecuencia consulta el Programa de estudios para el desarrollo de su práctica en 2° medio?

Mucha

Poca

No lo ocupo

8. ¿Considera apropiadas las actividades de escritura sugeridas en el Programa de estudios de su asignatura?

Sí

No

Tal vez

9. Fundamente su respuesta a la pregunta 8.

10. ¿Qué habilidades/competencias se pueden desarrollar con las actividades de escritura propuestas en el Programa de estudios de su asignatura? (puede chequear más de una)

Comprensión lectora

Reproducción de conocimiento

Argumentación

Construcción de conocimiento

No estoy informado/a

Otra

SOBRE SU PRÁCTICA

Respecto a su práctica y experiencia como profesor(a) en segundo medio, responda las preguntas 11, 12, 13, 14 y 15.

11. ¿Con qué frecuencia realiza actividades de escritura en su asignatura en 2° medio?

Todas las clases

Una o dos veces a la semana

Una o dos veces al mes

Rara vez

Nunca

12. ¿Qué actividades realiza en torno a la escritura?

13. ¿Hasta cuánto tiempo de sus clases destinó a la semana para el desarrollo de una actividad de escritura en 2° medio?

Hasta una hora pedagógica

Hasta dos horas pedagógicas

Hasta tres horas pedagógicas

Hasta cuatro o más horas pedagógicas

14. ¿Qué habilidades suele desarrollar con las actividades de escritura en sus clases en 2º medio? (puede chequear más de una)

Comprensión lectora

Reproducción de conocimiento

Argumentación

Construcción de conocimiento

No estoy informado/a

Otra

15. ¿Con qué frecuencia considera la audiencia o destinatario en las actividades de escritura desarrolladas en sus clases?

Siempre

A veces

Nunca

OPINIÓN

En base a su opinión, y sin perjuicio de lo señalado anteriormente, responda las preguntas 16, 17, 18 y 19.

16. ¿Qué tan importante es el desarrollo de la habilidad escrita en su asignatura en 2º medio?

Muy importante

Importante

Medianamente importante

Poco importante

17. Fundamente su respuesta a la pregunta 16.

18. ¿Considera importante desarrollar el potencial epistémico de la escritura en su asignatura?

Sí

No

Tal vez

19. Fundamente su respuesta a la pregunta 18.