

Editora:

Steffanie Kloss Medina

Autoras:

Steffanie Kloss Medina
 Chenda Ramírez Vega
 Emmy González-Lillo
 Tania Avilés Vergara
 M. Teresa Mateo-Girona
 Beatriz Lado Monserrat
 Evelyn Durán-Urrea

Diseño Editorial:

Jorge Castillo Moyano

Cómo citar:

Kloss, S., Ramírez Vega, C., González-Lillo, E., Avilés, T., Mateo-Girona, M. T., Lado, B., & Durán-Urrea, E. (2026). Manual de didáctica de la escritura científica: Estrategias para la formación académica. Ediciones UVM. <https://doi.org/10.53382/isbn.978-956-8135-27-0>

ISBN Versión digital:

978-956-8135-27-0

Registro de propiedad intelectual:

2026-A-3848

Este manual es realizado en el marco del Proyecto FOVI240223

“Red de escritura científica con enfoque crítico para fortalecer la elaboración de trabajos académicos en estudiantes de lenguas de pre y postgrado”



ÍNDICE

I.	
Presentación de la obra	04
II.	
Conciencia lingüística crítica:	
Una base para el desarrollo de la escritura en educación superior	07
III.	
Propuesta didáctica para la escritura de artículos de investigación científica	28
IV.	
Cómo escribir el trabajo final de grado en un magíster profesional: un artefacto didáctico para favorecer la coherencia interna y metodológica	42
V.	
Repensar la retroalimentación del TFG y del artículo de investigación en la era de la IA	56



PRESENTACIÓN DE LA OBRA

La escritura científica constituye una competencia central en la formación de posgrado y en el desarrollo de la investigación académica.

No se trata únicamente de dominar convenciones formales, sino de adquirir una práctica reflexiva que permita producir conocimiento riguroso, comunicarlo con claridad y participar críticamente en las comunidades disciplinares. En este sentido, aprender a escribir textos científicos implica comprender los fundamentos epistemológicos, metodológicos y discursivos que sostienen la investigación.

Este manual ha sido concebido como un recurso formativo y orientador para estudiantes de educación superior e investigadores en formación, con especial énfasis en la escritura de artículos científicos y trabajos finales de grado. A lo largo de sus cuatro capítulos, la obra ofrece marcos conceptuales, propuestas didácticas y herramientas prácticas que acompañan el proceso de escritura académica desde una perspectiva crítica, situada y actualizada.

- **EL CAPÍTULO I** aborda la conciencia lingüística crítica como base para el desarrollo de la escritura en educación superior, destacando el papel del lenguaje en la construcción del conocimiento y en la configuración de la identidad académica del escritor.
- **EL CAPÍTULO II** presenta una propuesta didáctica para la escritura de artículos de investigación científica, orientada a favorecer la coherencia discursiva, la solidez argumentativa y la adecuada articulación entre teoría, metodología y resultados.
- **EL CAPÍTULO III** se centra en cómo escribir el trabajo final de grado en un magíster profesional, proponiendo el trabajo final como un artefacto didáctico que permite integrar decisiones metodológicas aplicadas a un contexto específico.
- **EL CAPÍTULO IV** invita a repensar la retroalimentación del trabajo final de grado y del artículo de investigación en la era de la inteligencia artificial, analizando desafíos, oportunidades y criterios éticos para una retroalimentación formativa y significativa.

Más allá de ofrecer orientaciones normativas, este manual busca promover una comprensión profunda del acto de escribir en un espacio altamente estandarizado en el que es propicio formar escritores críticos que puedan desarrollar agencia y voz autorial. De tal modo, se puede fomentar la reflexión metacognitiva y la responsabilidad académica. Aspiramos a que este texto se constituya en un apoyo relevante para quienes transitan el desafío de escribir y comunicar científicamente sus investigaciones con rigor, sentido crítico y compromiso con la producción de conocimiento.



II. CONCIENCIA LINGÜÍSTICA CRÍTICA: UNA BASE PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

BEATRIZ LADO*, TANIA AVILÉS**, & EVELYN DURÁN-URREA***

* Lehman College & The Graduate Center (CUNY), Nueva York, Estados Unidos, <https://orcid.org/0000-0002-8113-7724>

** School for International Training, Valparaíso, Chile, <https://orcid.org/0000-0001-8282-9610>

*** Lehman College (CUNY), Nueva York, Estados Unidos, <https://orcid.org/0000-0001-8648-5114>

En este capítulo presentamos ejemplos pedagógicos para incorporar reflexiones metalingüísticas críticas que, en su conjunto, constituyen una base inicial para enmarcar los procesos de escritura académica en la educación superior.

Las discusiones que proponemos como puerta de entrada a los procesos de escritura promueven la reflexión crítica, pues buscan iluminar las bases sociopolíticas e ideológicas de la alfabetización académica: ¿Qué entendemos por “escritura académica” en la universidad? ¿Qué registros lingüísticos se privilegian por sobre otros en la escritura académica? ¿Cuál o cuáles normas lingüísticas de referencia rigen la escritura académica? ¿Qué consecuencias puede tener dominar o desconocer la escritura académica en el contexto universitario y fuera de él? ¿A qué proyecto socioeconómico más general responde (o beneficia) la necesidad de preparar a les estudiantes universitarias en la escritura académica?

En este capítulo ofrecemos ejemplos pedagógicos para instalar este tipo de reflexiones metalingüísticas desde el acercamiento de las pedagogías orientadas al desarrollo de la conciencia lingüística crítica (CLC) en el estudiantado universitario. Creemos que este tipo de aproximaciones teórico-prácticas permiten ampliar la mirada sobre la dimensión prescriptiva de la enseñanza y de la retroalimentación de la escritura académica, pues contribuyen a concebir la escritura no solo como un proceso cognitivo y social de ampliación del repertorio lingüístico de les estudiantes, sino también como un espacio para el desarrollo de la reflexión crítica, la identidad y la agencia, entendida esta última como la capacidad de tomar decisiones lingüísticas informadas.

Para quienes se desempeñan en la enseñanza de la escritura académica, creemos que es fundamental reconocer y visibilizar la dimensión ideológica de los procesos de enseñanza, puesto que la alfabetización se desarrolla en estructuras materiales de poder y, como tal, se ve influenciada por las ideologías de quienes la imparten. De esta manera, la enseñanza de la escritura en contextos universitarios va más allá del aprendizaje de la gramática y de géneros

textuales especializados, puesto que su objetivo último es que tanto el estudiantado como el profesorado comprendan la escritura como una práctica social, histórica y articulada con estructuras sociales de poder y desigualdad. Es decir, como una práctica ideológica.

Presentamos, primero, las bases teóricas del enfoque pedagógico para el desarrollo de la CLC, tal como se ha configurado en el contexto norteamericano en el marco de la enseñanza del español como lengua adicional (LA) y como lengua de herencia (LH)¹. Luego examinamos las implicaciones pedagógicas de este enfoque y revisamos algunas propuestas curriculares desarrolladas en investigaciones previas.

Posteriormente, describimos ejemplos pedagógicos diseñados para promover discusiones metalingüísticas tanto al inicio como a lo largo de cursos orientados a la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica en contextos universitarios. Algunas de estas actividades fueron desarrolladas e implementadas en una universidad del Bronx, en la ciudad de Nueva York, donde se sitúa nuestra práctica pedagógica; no obstante, consideramos que son adaptables y pertinentes para diferentes contextos de diversidad lingüística.

Asimismo, en una de las actividades incluimos una reflexión sobre la historicidad de las prácticas de escritura en Chile, con el fin de aproximar a les estudiantes a las bases ideológicas que han configurado los procesos locales de alfabetización. Finalmente, recomendamos investigaciones recientes que permiten profundizar en los contenidos del capítulo y orientan tanto a docentes como a estudiantes interesades en prácticas pedagógicas de enseñanza del español desde un enfoque crítico.

¹ Ambos términos (LA y LH) se emplean en el campo de la educación de lenguas en los Estados Unidos para destacar las necesidades educativas de les hablantes de herencia o nativos (LH), o la de les aprendices de una lengua nueva o adicional (LA), a quienes tradicionalmente se ha llamado aprendices de una segunda lengua (L2). En nuestro contexto, aprendices de LA son les estudiantes que aprenden y usan una lengua distinta de la lengua dominante del entorno escolar, en este caso el inglés. Una aprendiz de LH es alguien que se crió en un hogar donde se habla un idioma que no es inglés, y cuyas capacidades lingüísticas en la lengua de herencia pueden variar dependiendo del grado de bilingüismo (Valdés, 2000; Potowski, 2005).

PEDAGOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE CONCIENCIA LINGÜÍSTICA CRÍTICA

Las pedagogías para el desarrollo de la CLC constituyen un marco teórico y pedagógico que promueve la comprensión de “cómo el lenguaje está impregnado de significado social y de relaciones de poder” (Leeman, 2018, p. 345). En este sentido, buscan visibilizar y reconocer cómo los usos lingüísticos se articulan con sistemas de poder social a través de ideologías lingüísticas, entendidas como valores y creencias sobre el lenguaje en general, sobre lenguas o variedades lingüísticas específicas, o sobre prácticas particulares del lenguaje y sus formas de uso (Kroskrity, 2004; Woolard, 1998). Según Del Valle, las ideologías lingüísticas, en tanto sistemas de ideas, “articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas” (2007, p. 20), naturalizando o normalizando órdenes sociales desiguales, a través de prácticas lingüísticas y metalingüísticas.

Los orígenes de estas pedagogías críticas se atribuyen a la tradición freireana, que sitúa la alfabetización y el aprendizaje lingüístico como procesos inseparables de la justicia social y de la transformación del mundo (Freire, 1970). La enseñanza del español desde una pedagogía crítica en los Estados Unidos adopta esta tradición a partir de la noción de *conscientização* propuesta por Freire, que busca que les estudiantes analicen y cuestionen las ideas que se dan por sentadas sobre el mundo a partir de sus propias experiencias (Leeman & Serafini, 2016). En esta misma línea, la CLC —desarrollada en la década de los 1990 por investigadores del Reino Unido como Fairclough (1992) y Clark et al. (1990, 1991)— abogó por enfoques críticos en la enseñanza de lengua y en la alfabetización que prestaran mayor atención “a los aspectos sociales del lenguaje, especialmente a la relación entre lengua y poder” (Fairclough, 1992, p.

1). La CLC ofrece una alternativa crítica a la educación lingüística al centrarse no solo en las propiedades del lenguaje, sino también en las dimensiones menos visibles de su funcionamiento social. En este sentido, se integran no solo aquellos conocimientos vinculados a los niveles lingüísticos tradicionales, como la fonología, morfología o pragmática, sino también los conocimientos metalingüísticos que nos permiten comprender mejor el funcionamiento social del lenguaje y cuestionar las ideologías lingüísticas dominantes.

Una de las ideologías dominantes propias de la modernidad en el mundo occidental es la ideología de la lengua estándar. Siguiendo a Milroy, la entendemos como una ideología según la cual “ciertas lenguas [...] son concebidas por sus hablantes como existentes en formas estandarizadas, y este tipo de creencia afecta la manera en que los hablantes piensan sobre su lengua y sobre la ‘lengua’ en general” (Milroy, 2001, p. 530; véase también Lippi-Green, 2012). Cuando la ideología de la lengua estándar se asume como la norma, las expectativas sociales sobre el uso lingüístico se vinculan a nociones de corrección e incorrección. En otras palabras, norma y corrección son dos caras de una misma moneda (Avilés, 2021; Del Valle, 2017).

Además de la ideología de la lengua estándar, investigadores como Rosa (2016) han señalado que las variedades lingüísticas de grupos racializados —como la comunidad latina en Estados Unidos— se perciben como deficientes (2016); dicha percepción está mediada por lo que se conoce como ideologías raciolingüísticas. El concepto de ideologías raciolingüísticas problematiza la conaturalización de la raza y la lengua (Rosa & Flores, 2017). En la mirada de Zavala y García (2025), “las ideologías raciolingüísticas se encargan de vincular cuerpos racializados con deficiencia lingüística, más allá de la producción objetiva de las prácticas lingüísticas” (p. 459). Estas ideas se refuerzan mutuamente y generan estigmatización: aunque muchas personas latinas son bilingües, su bilingüismo suele verse como un problema y no como un recurso (Zentella, 2007, cit. en Rosa, 2016, p. 164). Mena (2022) estudia, además, cómo se habla del “español académico”,

una versión idealizada asociada a la universidad y al mercado global. Este tipo de español se describe como un conjunto de rasgos lingüísticos valorados institucionalmente, que se supone que debe aprenderse fuera de los hogares latinos en Estados Unidos, como si sus prácticas lingüísticas familiares no fueran válidas o no tuvieran valor académico. En Latinoamérica, Zavala y García (2025) han examinado procesos de racialización lingüística que afectan a profesores bilingües minorizados que participan en programas de educación intercultural bilingüe con lenguas originarias en Perú.

Las pedagogías críticas o sociolingüísticamente informadas en la educación del español en Estados Unidos parten del reconocimiento de este idioma como lengua minorizada en el país. La inclusión de contenidos sociolingüísticos que fomentan la reflexión metalingüística permite que los estudiantes cuestionen los mecanismos que devalúan las variedades lingüísticas estigmatizadas, como las caribeñas o las variedades locales híbridas (p. ej., Spanglish), y desarrollen agencia para resistir prácticas que promueven la ideología de la lengua estándar como norma. Finalmente, los contenidos sociolingüísticos han resultado útiles para que los docentes de lengua aborden preguntas complejas relativas a qué variedad enseñar y al lugar que ocupan las variedades de los estudiantes en el aula (Del Valle, 2014).

En este contexto, la CLC busca “empoderar a los estudiantes a través de un marco analítico crítico que les permita reflexionar sobre sus propias experiencias y prácticas lingüísticas, sobre las prácticas lingüísticas de la institución de la que forman parte y sobre las prácticas presentes en la sociedad en la que viven” [traducción nuestra] (Clark & Ivanič, 1997, p. 217, citado en Beaudrie & Loza, 2022, pp. 2-3). Tal y como describen Beaudrie y Loza (2022), podemos resumir los objetivos de las pedagogías para el desarrollo de la CLC de la siguiente manera:

- Comprensión de la variación lingüística como un fenómeno natural y reconocimiento del valor intrínseco tanto de sus propias variedades como de las ajenas.

- Desarrollo de la conciencia acerca de las estructuras de poder políticas, sociales y económicas que subyacen al uso del lenguaje y a la distribución de las denominadas variedades prestigiosas y no prestigiosas.
- Identificación de las ideologías lingüísticas dominantes que se ocultan en las prácticas cotidianas monolingües y bilingües.
- Desarrollo de la capacidad de actuar con autonomía y de tomar decisiones informadas sobre el uso del lenguaje y el bilingüismo.

En el marco de la enseñanza de la escritura académica, creemos que la CLC es productiva para “combatir el discurso del déficit hacia estudiantes de contextos vulnerables” (Zavala & Kvietok Dueñas, 2021, p. 23) que cursan sus estudios universitarios y enfrentan por primera vez la escritura de textos académicos. Estudios previos han demostrado la relevancia de valorar positivamente las prácticas letradas de los estudiantes como un puente entre la escritura cotidiana y la escritura académica (Ávila Reyes, Navarro, & Tapia-Ladino, 2020; Zavala, 2011). Asimismo, Zavala y Kvietok Dueñas (2021) consideran la escritura académica como un registro, es decir, un modelo cultural de habla que vincula recursos lingüísticos y no lingüísticos con tipos de personas que emplean estos recursos. En línea con las pedagogías para el desarrollo de la CLC, las autoras creen fundamental reconocer la escritura académica como una construcción social, es decir, “el registro académico no se relacionaría de forma intrínseca con una persona ‘inteligente’, ‘sofisticada’ o ‘articulada’, sino que es parte de un vínculo construido socialmente a partir de instituciones poderosas encargadas de mantenerlo históricamente” (Zavala & Kvietok Dueñas, 2021, p. 26). Este tipo de enfoques permitiría incluir una reflexión sobre el poder en torno a la enseñanza y aprendizaje del español académico; reconocer, por ejemplo, que los registros adquieren valoraciones diferenciadas según los grupos sociales con los que se asocian y que su circulación y acceso en la sociedad es desigual. Shapiro (2022), por su parte, añade que uno de los objetivos del acercamiento CLC es el desarrollo de la agencia retórica en las clases de

escritura. Para el desarrollo de una alfabetización crítica, la autora señala que es fundamental abrir espacios de autorreflexión en torno a las experiencias, actitudes y prejuicios que poseen los usuarios de la lengua, y así, desde allí, desarrollar un sentido de agencia que les permita tomar decisiones lingüísticas reflexivas y retóricamente informadas. Asimismo, Shapiro nos recuerda que “la pedagogía CLC no ignora el poder de las normas académicas y otros estándares lingüísticos (es decir, el statu quo), sino que procura desmitificarlos, criticarlos y, algunas veces, resistir esas normas y estándares” [traducción nuestra] (Shapiro, 2022, p. 59).

En las siguientes secciones, examinaremos estos aspectos y describiremos algunos ejemplos de intervenciones curriculares que han incorporado los objetivos de la CLC en sus propuestas de enseñanza.

APLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LA CLC

En el ámbito del español como LH y, recientemente, también en el del español como LA en los Estados Unidos, se han desarrollado intervenciones curriculares para responder a las necesidades sociales, lingüísticas y educativas del estudiantado (p. ej., Beaudrie et al., 2021; Holguín Mendoza, 2018; Leeman & Serafini, 2016). Estas intervenciones incorporan principios sociolingüísticos con el fin de desarrollar conocimiento metalingüístico crítico entre los estudiantes, abordando cuestiones como la variación lingüística, las ideologías lingüísticas, la relación entre lengua e identidad, el bilingüismo y conceptos como *variedad*, *norma* y *estándar* (Andión Herrero, 2008). En el caso de la escritura académica, creemos que contenidos como la variación y su relación con la identidad, así como las ideologías, resultan pertinentes para reflexionar críticamente sobre los estándares lingüísticos que rigen

la escritura. A través de su introducción en el aula de escritura es posible equipar a los estudiantes con conocimientos sociolingüísticos que les permitan no solo tomar decisiones informadas en el proceso de escritura, sino también optar por opciones lingüísticas que mejor les representen y con las que puedan identificarse.

Leeman y Serafini (2016) ofrecen una serie de recomendaciones para ayudar a los educadores a diseñar currículos que validen las variedades lingüísticas de los estudiantes, cuestionen las ideologías deficitarias y promuevan la agencia mediante la integración de las realidades socioculturales del estudiantado. Siguiendo esta línea, Serafini, Leeman y Parra (2025) proponen una guía con una lista de objetivos y actividades para desarrollar CLC. Para ello, tienen en cuenta las fases de la pedagogía crítica de Freire y los paradigmas de la literacidad múltiple (New London Group, 1996), un enfoque que se centra en modos de representación más allá de la lengua e incluye modalidades visuales, auditivas, gestuales, espaciales y multimodales, y que entiende la alfabetización como la capacidad de participar en la producción de significado a través de múltiples modos, lenguajes y contextos socioculturales.

En su propuesta, Serafini et al. (2025) identifican tres fases: (1) nombrar, que tiene como objetivo identificar el statu quo; (2) reflexionar, que implica problematizar las ideologías y la interseccionalidad que sustentan las desigualdades lingüísticas, sociales y culturales; y (3) actuar, que consiste en decidir acciones concretas para resistir y dismantlar las ideologías y prácticas de discriminación lingüística a nivel personal y comunitario. Entre los ejemplos de tareas para fomentar CLC en cada fase se incluyen: recopilar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema o identificar el problema a nivel individual o social para la fase nombrar; realizar tareas de reflexión, conceptualización y análisis (como autoetnografías, encuestas, entrevistas o ensayos analíticos) para la fase reflexionar; y elaborar peticiones formales sobre políticas educativas, análisis del paisaje lingüístico, o crónicas sobre temas comunitarios para la fase actuar.

Un ejemplo concreto de currículum para desarrollar CLC entre estudiantes de español como LH es el desarrollado por Beaudrie et al. (2021) en una universidad del suroeste de Estados Unidos. Las áreas temáticas trabajadas en el currículum fueron: (1) variación y diversidad lingüística; (2) hegemonía del inglés, ideologías y prejuicio lingüístico; (3) español en Estados Unidos, bilingüismo y cambio de código; y (4) políticas lingüísticas y mantenimiento de la lengua. A partir de objetivos específicos para cada área y de actividades pedagógicas, se esperaba que los estudiantes pudieran responder a preguntas relacionadas con la naturaleza sociopolítica del lenguaje.

Tomemos, como ejemplo, la primera unidad, donde se exploran las nociones de variación lingüística, dialecto y estándar mediante actividades que incluyen videos y material visual para reconocer la diversidad fonética y léxica del español; búsquedas en redes sociales sobre conceptos como el “mejor” español o el español “estándar”; y ejercicios dirigidos a explorar las actitudes hacia la variedad del español local. Entre las preguntas de reflexión propuestas se incluyen: ¿Por qué es complicada la definición de lengua y dialecto? ¿Por qué resulta problemática la noción de “estándar”? Beaudrie et al. (2021) diseñaron, además, un cuestionario para medir el impacto de esta intervención curricular. Los resultados fueron positivos y revelan que, con la instrucción adecuada, los estudiantes presentan avances significativos en su CLA.

En relación con la escritura en particular, Quan, Escalante y Pozzi (2025) proponen que el alumnado puede examinar estructuras lingüísticas estigmatizadas con el fin de deducir los patrones gramaticales que rigen su uso y complementar esta discusión con un análisis de evidencia empírica que muestre que las estructuras gramaticales prestigiosas no son inherentemente mejores que las estigmatizadas.

Posteriormente, se pueden discutir las razones por las cuales las estructuras estigmatizadas muchas veces se consideran “incorrectas” o “informales”, mientras que las prestigiosas se consideran “correctas” o “formales”. Este tipo de actividades pedagógicas, señalan las autoras, promueve “un conocimiento del significado simbólico de las estructuras lingüísticas”. Por ejemplo, “no es suficiente enseñar la selección de los pronombres de tratamiento [...] sino también por qué el uso de *usted* en lugar de *tú/vos/otra* forma de tratamiento provocará alguna reacción en ciertos contextos” (Quan et al., 2025, p. 73).

Otro ejemplo de implementación de currículos para el desarrollo de CLA, también aplicable a la enseñanza de escritura académica, es el desarrollado por Holguín Mendoza (2018); se trata de un currículum de español como LH fundamentado en la CLC, que legitima las variedades domésticas de los estudiantes y demuestra un incremento en su conciencia lingüística e ideológica. Este currículum incluye formas como *haiga* y *ansina*. A través de actividades y tareas, los estudiantes examinan cómo estas formas se usan en ciertos contextos sociopragmáticos para discriminar a las personas y en otros para señalar solidaridad. Cada forma lingüística se acompaña de una discusión sobre los significados sociales específicos que puede indexar —como la blanquitud² de clase alta o, por el contrario, las identidades de clase trabajadora e indígenas— según el contexto y los objetivos comunicativos de los hablantes. Este enfoque se complementa con CriSoLL³, una propuesta desarrollada por Holguín Mendoza y colaboradoras, la cual presenta una colección de materiales abiertos basados en pedagogías críticas e introduce a los estudiantes en conceptos de sociolingüística crítica, raciolingüística e ideologías lingüísticas.

Parra y Serafini (2022) abordan específicamente el lenguaje inclusivo de género como tema para

desarrollar CLC en la enseñanza de español. Creemos que es pertinente en el aula de escritura académica, puesto que constituye un caso paradigmático de cuestionamiento a la así considerada norma estándar de la escritura. Este tipo de contenido puede incluirse, por ejemplo, al abordar el género gramatical y la concordancia. Las autoras reconocen que el debate sobre el lenguaje inclusivo (especialmente el uso de morfemas como *-e* o *-x*) se ha convertido en un espacio de tensión ideológica donde convergen cuestiones de género, identidad, poder y cambio lingüístico. Su propuesta enfatiza la importancia de involucrar a los estudiantes en la complejidad de estos debates al tiempo que fomenta su agencia como usuarios del español. Quan, Escalante y Pozzi (2025, pp.89-91) recientemente han publicado un ejemplo pedagógico con algunas actividades adaptadas de Parra y Serafini (2022).

Por último, en conexión directa con la escritura, el trabajo de Shapiro (2022) ofrece estrategias concretas y recursos para apoyar y valorar la diversidad lingüística, así como para promover la reflexión, la justicia social y la agencia retórica de los estudiantes. Su propuesta identifica cuatro vías pedagógicas para incorporar la CLC en la enseñanza de la escritura. La vía sociolingüística examina cómo los conceptos de variedad lingüística, cambio y estigma se manifiestan en la escritura y en el aula. La vía de las alfabetizaciones académicas críticas ayuda a los estudiantes a explorar la relación entre géneros discursivos, las convenciones académicas y las ideologías que los sustentan. La vía de análisis de medios y discurso promueve el escrutinio de cómo dichos medios configuran creencias sobre la lengua, la identidad y el poder. Finalmente, la vía de comunicación a través de la diferencia desarrolla empatía y destrezas para dialogar, negociar significado y abordar conflictos en contextos de diversidad lingüística y cultural. En línea con el enfoque de Shapiro, resulta fundamental superar la visión correctiva y punitiva tradicional de los cursos de escritura y ofrecer al estudiantado herramientas que le permitan cuestionar el status quo y reflexionar sobre las implicaciones de adoptar una postura crítica frente a la lengua y sus normas.

Las propuestas surgidas de Estados Unidos de Serafini et al. (2025), Parra y Serafini (2022), así como los ejemplos concretos de Beaudrie et al. (2021), Holguín Mendoza (2018), o Quan et al. (2025) no están orientados específicamente a cursos de escritura académica, sino a la enseñanza de español como LH y LA y a la educación lingüística en un sentido amplio (que por supuesto comprende también el desarrollo de la escritura). Aun así, estas propuestas son claramente relevantes para cursos con un enfoque en la escritura académica y tienen objetivos comunes a los propuestos por Shapiro (2022), ya que permiten que los estudiantes desarrollen una comprensión crítica de cómo operan las ideologías lingüísticas tanto en sus prácticas orales como escritas, fortaleciendo su capacidad de tomar decisiones retóricas informadas y contextualizadas en sus producciones textuales.

Siguiendo estos enfoques de CLC, en la siguiente sección presentamos ejemplos concretos derivados de nuestras prácticas pedagógicas y de nuestra investigación (Avilés y Cifuentes, 2024; Cifuentes y Avilés, 2024; Durán, Avilés, & Lado, 2023), con la expectativa de que el profesorado pueda tomarlos como modelo y adaptar ideas similares a sus propios contextos.

CLC Y ESCRITURA: EJEMPLOS PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES

Siguiendo las propuestas de Serafini et al. (2025), recomendamos considerar las fases de nombrar, reflexionar y actuar para integrar y promover prácticas críticas en la instrucción de escritura y desarrollo de la alfabetización. Por ejemplo, en la fase de nombrar, los estudiantes pueden utilizar la escritura narrativa para documentar sus experiencias lingüísticas y explorar cómo las ideologías lingüísticas operan en sus propias vidas y comunidades. La fase

² Usamos “blanquitud” para referirnos al inglés *Whiteness*, categoría racial que refiere a jerarquías sociales y culturales de poder y que asocia a ciertos grupos privilegiados con orígenes raciales europeos (hooks, 1992)

³ <https://www.crisollpedagogiascriticas.org/>

de reflexionar invita a trabajar con géneros analíticos y argumentativos en los que se examinen críticamente tanto las experiencias personales como las estructuras de poder que perpetúan la discriminación lingüística. Finalmente, en la fase de actuar se ve la escritura como praxis transformadora, permitiendo que los estudiantes produzcan textos con un impacto social en sus contextos comunitarios y académicos. De este

modo, integrar CLC en la enseñanza de la escritura no solo fortalece las habilidades del estudiantado, sino que también convierte la escritura en una práctica de justicia social y resistencia frente a las ideologías dominantes. En los ejemplos que proponemos a continuación (véase Tabla 1), mencionaremos qué fases abordan, entendiendo que no se trata de etapas lineales, sino interrelacionadas.

TABLA 1. Actividades para incorporar CLC en el desarrollo de la escritura

NOMBRE DE LA TAREA/ACTIVIDAD	Descripción de la tarea/actividad	Objetivos Lingüísticos	Objetivos CLA (Nombrar, reflexionar, actuar; Serafini et al., 2025)
AUTOBIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA	<p>Ensayo narrativo y reflexivo sobre experiencias personales relacionadas con la lengua</p> <p>Mapa lingüístico sobre experiencias lingüísticas y variedades de la clase</p>	<p>Practicar escritura narrativa</p> <p>Tomar conciencia de las discrepancias entre la propia escritura y las formas consideradas “estándar” a través de la IA</p>	<p>Nombrar y reflexionar sobre experiencias sociolingüísticas y socioafectivas propias y sobre ideologías lingüísticas</p> <p>Nombrar y reflexionar sobre posibles sesgos de la IA, incluyendo ideologías lingüísticas e invisibilización de variedades</p> <p>Actuar dando visibilidad a las variedades de los estudiantes en el contexto académico</p>
PAISAJE LINGÜÍSTICO	<p>Trabajo de investigación</p> <p>Actividades críticas: intervención visual, propuesta de mejora de paisaje lingüístico, afiche informativo para la comunidad.</p>	<p>Reflexionar sobre la correspondencia sonido-letra (fonema y grafema)</p> <p>Familiarizarse con escritura académica</p>	<p>Nombrar y reflexionar sobre la estigmatización derivada de la correspondencia sonido-letra</p> <p>Nombrar y reflexionar sobre la visibilidad del español en el contexto local</p> <p>Actuar con propuestas concretas que permitan informar a la comunidad e intervenir en el contexto local</p>

LA GRAMÁTICA Y LA ESCRITURA

Elaboración de una política lingüística para la clase de escritura

Discutir las nociones de gramática prescriptiva, gramática con enfoque metalingüístico crítico y agencia retórica

Nombrar y reflexionar sobre ideologías prescriptivas en torno a la gramática y su enseñanza a través de experiencias personales y análisis de fuentes primarias

Actuar con una propuesta que reimagina prácticas de escritura más inclusivas y críticas

Teniendo en cuenta los acercamientos de Shapiro (2022), consideramos que nuestros ejemplos se alinean con la vía sociolingüística, la vía de la alfabetización académica crítica y, en cierta medida, la vía de la comunicación a través de la diferencia. Para más ejemplos de estas y otras vías propuestas por Shapiro, recomendamos revisar los recursos incluidos en su libro. Nuestras actividades, además, se pueden enmarcar metodológicamente dentro del enfoque por tareas desde la pedagogía crítica (mencionado también en Serafini et al., 2025), ya que consta de pre-tarea (reflexión a través de preguntas reflexivas, lectura de textos o investigación), tarea (escritura de un ensayo o trabajo académico) y post-tarea (desarrollo de una actividad para fomentar la agencia).

Nuestra práctica pedagógica se centra, en su mayor parte, en una universidad pública ubicada en el Bronx (Nueva York), con una marcada misión de servicio y una población estudiantil en la que casi la mitad de los estudiantes se identifica como hispane o latine. Este contexto sociolingüístico y culturalmente diverso enmarca nuestras prácticas docentes y constituye el espacio en el que hemos desarrollado los materiales que presentamos.

En nuestras clases avanzadas de licenciatura y magíster de la especialidad de lengua española

participa mayoritariamente alumnado latino de orígenes diversos, con una presencia especialmente significativa de estudiantes de ascendencia dominicana, así como una creciente representación de alumnado puertorriqueño, mexicano y de otros países de Latinoamérica, como Perú o Ecuador (Durán & Lado, 2022). Sus trayectorias lingüísticas y educativas —típicas de muchos contextos urbanos de Estados Unidos— junto con sus metas profesionales, que para la mayoría incluyen la enseñanza del español, han guiado nuestras decisiones pedagógicas y la elaboración de los dos primeros ejemplos que presentamos a continuación (autobiografía y paisaje lingüísticos). Siguiendo los criterios de las pedagogías críticas, emplazamos a los lectores a considerar sus propios contextos para adaptarlos a sus realidades.

El tercero de nuestros ejemplos pedagógicos (la gramática y la escritura) está contextualizado en el medio educativo chileno. La investigación previa ha señalado que la ideología de la lengua estándar y su expresión pedagógica se han considerado integrales a la cultura lingüística chilena (Rojas, Avilés, & Villarroel, 2021), por lo que, a través de reflexiones metalingüísticas, es posible reconocer esta herencia ideológica para someterla a un análisis crítico. Este ejemplo puede ser incorporado en diferentes contextos y aulas, tanto a nivel nacional como internacional, como modelo para analizar

cómo las ideologías lingüísticas se reproducen en el ámbito educativo.

Autobiografía lingüística

La autobiografía lingüística, también llamada en ocasiones biografía lingüística, se ha entendido como “un relato de carácter autorreferencial cuyo autor escribe con el fin de reflexionar acerca de las elecciones de lengua que ha tenido que realizar a lo largo de su vida” (Junquera, 2022, p.4-5). Malaver (2020) la define como un conjunto de “relatos autobiográficos en los que las lenguas son el centro narrativo: recuerdos familiares, experiencias escolares, trabajo y profesión, lugar donde se vive, viajes” (p. 178), es decir, narraciones que, desde el yo biográfico, articulan lengua, socialización e identidad. En este capítulo nos alineamos con estas visiones para subrayar que la autobiografía lingüística constituye, además, una herramienta poderosa en la enseñanza de la escritura para revelar las ideologías lingüísticas, actitudes, creencias y experiencias sociolingüísticas de nuestro estudiantado. Precisamente por esta capacidad de hacer visibles las ideologías lingüísticas, consideramos que se alinea de manera natural con los principios de la CLC al promover la reflexión crítica sobre cómo la lengua se entrelaza con poder, identidad y discriminación.

El ejemplo que diseñamos en nuestra institución tiene en cuenta las experiencias migratorias de nuestra población estudiantil, que proviene casi en su totalidad de Latinoamérica y convive diariamente con el español y el inglés. Los estudiantes reciben la tarea de escribir su autobiografía lingüística a principios del curso a modo de presentación. El objetivo es ayudar al profesorado a identificar las ideologías y experiencias de cada grupo y, de este modo, ofrecer una enseñanza más personalizada. Teniendo en cuenta las fases propuestas por Serafini et al. (2025), nombrar, reflexionar y actuar, esta tarea permite nombrar y reflexionar sobre las experiencias

socioafectivas y sociolingüísticas del alumnado. Dado que la tarea se presenta en forma de ensayo, esto ayuda al profesorado a adquirir un conocimiento inicial sobre las habilidades de escritura del grupo, además de crear comunidad.

La inclusión de una reflexión sobre la inteligencia artificial (IA), que hemos usado en varias de nuestras tareas, invita a estudiantes y profesorado a cuestionar cómo estas herramientas pueden reproducir la ideología de la lengua estándar y, al mismo tiempo, invisibilizar las variedades lingüísticas presentes en sus comunidades. Al revisar su texto con IA, el estudiantado puede observar qué cambios sugiere la herramienta: si corrige únicamente la forma, si tiende a homogeneizar la escritura según normas estándar, o si pasa por alto expresiones propias de sus variedades. Este ejercicio crítico fomenta la conciencia sobre la diversidad lingüística, ayuda a visibilizar posibles sesgos de la tecnología y permite desarrollar estrategias para que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura reconozcan y valoren los repertorios y las identidades lingüísticas de cada estudiante.

Por último, la actividad de creación de un mapa lingüístico se corresponde con la fase de actuar y tiene como objetivo incorporar la diversidad lingüística del estudiantado en el contexto académico.

AUTOBIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA: INSTRUCCIONES PARA ESTUDIANTES

En este foro vamos a presentarnos para conocernos mejor y reflexionar sobre nuestras experiencias con las lenguas. Escriban sobre lo que el español ha significado y significa para ustedes. También pueden incluir otras lenguas que hablan o están aprendiendo, como el inglés u otras que formen parte de su vida.

PREGUNTAS QUE PUEDEN AYUDARLES A ORGANIZAR SU REFLEXIÓN:

- ¿Cómo aprendiste el español, el inglés u otras lenguas que hables? Considera todo tu repertorio lingüístico.
- ¿Qué recuerdos tienes de tus experiencias con estas lenguas en la infancia, la adolescencia o la vida adulta, tanto en el contexto educativo como en el laboral y en tu comunidad (familia, amistades, etc.)?
- ¿Alguna vez alguien ha opinado sobre tu manera de hablar? ¿De qué manera? Da un ejemplo concreto. ¿Cómo te hizo sentir esa opinión?
- ¿Te consideras bilingüe/multilingüe? ¿En qué momentos has sentido que ser bilingüe o multilingüe te ha dado ventajas, oportunidades o, por el contrario, desafíos?
- ¿Qué expectativas tienes para esta clase y qué te gustaría aprender?

INDICACIONES:

- Escribe un texto de al menos 500 palabras.
- Una vez que escribas un primer borrador, revísalo con la inteligencia artificial (IA) ¿Qué cambios observas entre tu primera versión y la revisión con IA? ¿Te ha revisado solo la forma escrita o también el contenido? ¿Qué palabras tenías en tu borrador inicial que la IA ha cambiado? ¿Por qué crees que las ha cambiado? Incluye esta reflexión al final de tu ensayo.
- Una vez que hayas subido tu ensayo al foro, lee las autobiografías de al menos dos compañeros de clase y comenta sobre algo que te haya llamado la atención o con lo que te identifiques.

ACTIVIDAD POST-ESCRITURA:

- Para dar visibilidad a todas las experiencias vividas en la clase, utiliza fragmentos de tu biografía que sean importantes para ti e incorpóralos en un mapa lingüístico en la plataforma de la clase (p.ej., Padlet, Canva).

PAISAJE LINGÜÍSTICO

El estudio del paisaje lingüístico, entendido como la presencia de signos lingüísticos en el espacio público, se ha incorporado en los últimos años como recurso pedagógico en el campo de la enseñanza de lenguas no solo por su valioso aporte como fuente de *input* auténtico, sino también porque fomenta la conciencia crítica sobre las lenguas y desigualdades sociales (P.ej., Alonso & Martín Rojo, 2022; Cenoz & Gorter, 2024). En la enseñanza de la escritura, el uso de paisaje lingüístico se ha documentado en el ámbito del español como LH en Estados Unidos y se enmarca en diversos enfoques con los que nuestra propuesta también se alinea, esto es, acercamientos sociolingüísticos, de pedagogías críticas y basados en el desarrollo de múltiples formas de alfabetización (Asención-Delaney, 2021).

En nuestro ejemplo, el alumnado no solo trabaja la escritura académica y el desarrollo del registro académico, sino que también reflexiona críticamente sobre la correspondencia sonido-letra en español y la estigmatización que se deriva de la falta de conocimiento de esta correspondencia. Siguiendo las fases propuestas por Serafini et al. (2025)—nombrar, reflexionar y actuar—, esta actividad busca, primero, *nombrar* y visibilizar las

prácticas lingüísticas presentes en el entorno cotidiano del alumnado mediante la observación del paisaje lingüístico. Posteriormente, invita a *reflexionar* sobre cómo estas prácticas se relacionan con procesos de variación, alfabetización y estigmatización, especialmente en lo que atañe a la relación entre sonido y letra y a la visibilidad del español en el contexto local. Finalmente, con la fase de *actuar*, se promueve la agencia incorporando la realidad sociocultural del alumnado, que no solo producirá un ensayo académico, sino que también intervendrá de forma creativa y crítica en su comunidad.

Si bien este ejemplo pedagógico fue diseñado para aplicarse en el contexto urbano de la ciudad de Nueva York, es adaptable a diferentes situaciones de diversidad lingüística en las que conviven variedades dialectales del español, lenguas indígenas y el inglés, como es el caso de Chile.

Paisaje lingüístico: Instrucciones para estudiantes

Pasea por tu barrio o por un barrio latino de Nueva York y haz fotos de las señales o carteles donde veas español (incluyendo aquellos donde haya rasgos del español y de otras lenguas, o donde no se use la ortografía convencional). Intenta incluir al menos 10 fotos.

PARA HACER TU INVESTIGACIÓN, CONTESTA A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y REDACTA UN ENSAYO CON TUS RESPUESTAS:

- **Contexto.** ¿En qué barrio/calle has hecho tu investigación? Investiga la historia del barrio e incluye una descripción de la misma en la primera parte de tu ensayo, indicando qué población predomina actualmente. Explica brevemente por qué has escogido ese barrio y cómo has recopilado las fotos
- **Análisis. Fíjate en el uso del español en tus fotos y responde a estas preguntas**
 - ¿Cómo son la ortografía y la acentuación de las señales? ¿Detectas algún caso de ortografía que sea diferente de lo que la RAE considera “correcto”?
 - Teniendo en cuenta lo que hemos aprendido en clase, ¿se pueden explicar estos casos por la relación entre sonidos y letras en español? Por ejemplo, si alguien escribe “sena” en lugar de “cena”, esto se debe a que el sonido /s/ se corresponde con las letras “s” y “c” y por eso el hablante se puede confundir al usar la ortografía. ¿Observas casos similares?
 - Revisa la presencia del español y de otras lenguas en tus fotos e identifica la frecuencia de aparición del español, el lugar y el tamaño que ocupa cuando aparece junto a otras lenguas y cualquier otro dato que te parezca relevante. Piensa también en quién diseña las señales y para quién son. Escribe una breve sección en la que describes estos resultados.
- **Reflexión crítica sobre paisaje lingüístico.** Escribe una sección en la que reflexiones sobre la presencia y la visibilidad del español en el espacio público del barrio donde has recopilado las fotos. ¿Esperabas estos resultados? ¿Qué nos indican? Revisa los resultados reportados sobre Nueva York en el artículo de Alonso y Martín Rojo (2022) y compáralos con los tuyos.
- **Conclusión.** Explica qué te ha aportado esta investigación y cómo se conecta con tu experiencia como hablante de español y con tu comunidad en Nueva York.

¿Qué puedo hacer yo? Elige una de las siguientes actividades e inclúyela al final de tu ensayo

- **Intervención visual:** Escoge una o dos fotos de tu proyecto y manipúlalas (digitalmente o a mano) para mostrar una versión que represente mejor el español local, la diversidad lingüística del barrio o una ortografía más acorde con el uso real. Acompaña la imagen con un párrafo que explique qué decisiones tomaste y por qué.
- **Propuesta de mejora del paisaje lingüístico:** Redacta una breve recomendación dirigida a comercios, organizaciones comunitarias o instituciones locales sobre cómo podrían representar el español de forma más respetuosa, visible o útil para su comunidad.
- **Afiche para la comunidad:** ¿Has escuchado a gente que se burla de alguien por escribir con una ortografía considerada “incorrecta”? Diseña un pequeño póster o afiche para la comunidad de tu barrio que explique por qué existen variaciones ortográficas y por qué no deberían estigmatizarse. Puedes incluir las fotos del proyecto.

LA GRAMÁTICA Y LA ESCRITURA

En Chile, diversas investigaciones historiográficas han afirmado que en el marco de la organización del estado-nación durante el siglo XIX, se consolidó una ideología lingüística hegemónica afín a la lengua estándar (Rojas et al., 2021). Investigación reciente también ha demostrado que el sistema educativo fue clave en la diseminación de dicha ideología en las aulas nacionales, a través de la enseñanza de la gramática y la lecto-escritura (Avilés y Cifuentes, 2024). Dicho en palabras simples, el naciente sistema educativo fue clave en la reproducción de ideologías lingüísticas prescriptivas en Chile, que hoy, por ejemplo, se traducen en las creencias de que en Chile se habla mal (Rojas, 2012). Esta ideología, basada en la creencia de que en Chile solo existe una única forma de hablar y escribir correctamente, tomó como modelo de corrección la norma lingüística castellana de España, una norma exógena al contexto local, impuesta institucionalmente como único estándar legítimo, en desmedro de los rasgos dialectales propios del español de Chile. Esta relación lingüística neocolonial, vigente hasta el día de hoy, estigmatizó y estratificó socialmente el uso lingüístico en Chile.

La ideología de la lengua estándar y su expresión pedagógica es integral a nuestra cultura lingüística, como se puede ver en el estudio de Sotomayor y

Jéldrez (2023). Reconocer esta herencia ideológica para someterla a un análisis crítico junto con los estudiantes, especialmente entre quienes se preparan para ser profesores de lengua y literatura, es condición indispensable para enfrentar con solidez y sentido de justicia social los desafíos actuales de la alfabetización académica.

El ejemplo pedagógico que presentamos a continuación es el resultado de investigación propia (Cifuentes y Avilés, 2024), realizada en el marco del proyecto Fondecyt Iniciación 11230628, y que también adapta algunas directrices ofrecidas por Shapiro (2022) para la enseñanza de gramática y escritura. El objetivo es que el alumnado reflexione críticamente sobre las creencias e ideas que asocia a la gramática y su enseñanza, al tiempo que analiza fuentes primarias representativas de ideologías que caracterizan la cultura lingüística chilena. Una vez que ha podido nombrar dichas ideologías, se invita a reflexionar, a través de la escritura argumentativa, sobre los efectos de la enseñanza prescriptiva de la escritura y a posicionarse respecto de cuál acercamiento es el más conveniente para implementar en la clase de escritura. En esta instancia, los estudiantes también reflexionan sobre la noción de agencia retórica. Finalmente, en la fase de actuar se promueve la agencia del estudiantado con la creación de una política lingüística grupal acerca de las estrategias y principios que regirán la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica y que se aplicará durante todo el semestre.

La gramática y la escritura: Instrucciones para estudiantes

A modo de precalentamiento, se presentará a los estudiantes preguntas de reflexión para activar ideologías en torno a la gramática y promover la reflexión crítica en base a la experiencia personal y el análisis de fuentes primarias:

- ¿Qué es la gramática para tí? ¿Qué palabras asocias con “gramática”?
- ¿Cómo fue tu experiencia aprendiendo gramática en la escuela? Comenta un ejemplo específico.
- ¿Cuál es tu opinión acerca del rol de la gramática en la enseñanza de la escritura?

Analiza el siguiente extracto y luego responde:

Pero hai un vacío en la enseñanza, el cual es necesario llenar desde luego. U[sted] quizá habrá notado en la relación anterior, que en dichas dos escuelas no se enseña la gramática castellana, o el arte de hablar i escribir con propiedad el castellano, cosa indispensable a todos los hombres, desde que todos tienen necesidad de hablar i escribir. Antes de retirarme dejaré organizada en cada escuela una clase de este ramo, que enseñaré a mi modo. Pocas reglas, hacer escribir mucho al niño en la pizarra, hacerle conjugar verbos i corregirle constantemente las faltas que en el lenguaje cometa, será mi método de enseñanza (Monitor de las Escuelas Primarias, 1854, t.2, n°7, p. 204)

- ¿Cómo se entiende la gramática según el texto?
- ¿Qué impacto crees que pueda tener “corregir constantemente las faltas del lenguaje” a los estudiantes?
- ¿Quién crees que escribió este texto? ¿Te resulta familiar? ¿Por qué?

*Se sugiere dar a leer el texto sin indicación de su autor ni de la fecha del original. Al final de la actividad se pueden situar el autor del texto y el texto mismo dentro de su contexto de producción.

José Bernardo Suárez (1822-1919) fue el primer profesor de educación primaria (o básica) en Chile, graduado de la Escuela Normal de Preceptores fundada en 1842. Fue un profesor activo además de actuar como visitador o supervisor de la educación primaria en el país. Suárez fue un escritor muy prolífico y la enseñanza de la lengua nacional en Chile, a saber, la lengua castellana, estuvo dentro de sus principales preocupaciones. Por ese motivo, escribió lecciones de gramática y ortografía con un enfoque prescriptivo, que buscó promover entre profesores encargados de enseñar los rudimentos de la alfabetización a la población nacional.

A continuación, escribe una reflexión argumentativa (1 página máximo) en base a las siguientes preguntas:

- ¿Piensas que se debe usar un acercamiento prescriptivo o correctivo para enseñar la gramática? ¿Qué impacto puede tener si lo hacemos?
- ¿Cómo crees que se debería enseñar la gramática en nuestra clase de escritura? ¿Se debería respetar el uso lingüístico de quien escribe o corregirse según la norma estándar? ¿Es posible llegar a un equilibrio?
- Luego de revisar la lectura de Shapiro (2022), ¿cómo se entiende ver la gramática como retórica en lugar de prescriptiva y correctiva? ¿Crees que se pueda aplicar este concepto en nuestra clase de escritura?

*Sobre la base de las respuestas de los estudiantes, se puede complementar la lección haciendo una comparación entre el acercamiento prescriptivo y el acercamiento metalingüístico crítico a la gramática (véase Tabla 2). Será importante señalar que ambos enfoques no son mutuamente excluyentes.

TABLA 2. Enfoques prescriptivo y metalingüístico crítico

Enfoque prescriptivo	Enfoque metalingüístico crítico
<p>Formar y promover una actitud prescriptivista sobre el lenguaje, es decir, mayor foco en la corrección idiomática de los usos lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conciencia lingüística crítica y agencia retórica - ampliar el repertorio lingüístico + inseguridad y discriminación lingüística 	<p>Formar y promover una actitud reflexiva sobre el lenguaje, es decir, mayor conciencia y comprensión sobre su uso y sobre sus valores sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> + conciencia lingüística crítica y agencia retórica + ampliar el repertorio lingüístico - Inseguridad y discriminación lingüística

Para finalizar la actividad,

les estudiantes tendrán un tiempo para discutir en grupos la reflexión argumentativa realizada anteriormente y establecer tres principios sobre la enseñanza de la gramática y su papel en la clase de escritura a lo largo del semestre. Luego, cada grupo compartirá sus principios con los demás y estos se anotarán en la pizarra. A partir de este listado, todos los grupos deberán seleccionar entre 3 y 5 principios generales que aplicarán a toda la clase. Se tomará nota de los principios acordados y se incluirán en el programa del curso a modo de política lingüística para el semestre.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L., & Martín Rojo, L. (2022). Madrid/Nueva York: La transformación de dos ciudades a través del paisaje lingüístico: Una herramienta de acción educativa. En G. Prego Vázquez & L. Zaz Varela (Eds.), *Superdiversidad lingüística en los nuevos contextos multilingües: Una mirada etnográfica y multidisciplinar* (pp. 157–181). Iberoamericana/Vervuert.
- Andión Herrero, M. A. (2008). Modelo, estándar y norma... conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *RESLA*, 21, 9–26.
- Asención-Delaney, Y. (2021). Examinando el paisaje lingüístico en una clase de composición para hablantes de herencia. *Spanish as a Heritage Language*, 1(2), 198–221. <https://doi.org/10.5744/shl.2021.1149>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98).
- Avilés, T. (2021). Estandarización, repertorios, voz. *AGLO. Anuario de Glotopolítica*, 5, 13-39. www.tipografica.io
- Avilés, T. & Cifuentes Sandoval, J. (2024). El rol del visitador de escuelas primarias en la conformación de un régimen de normatividad lingüística estándar en Chile (1852-1861). *Nueva revista del Pacífico*, 80, 1-29. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762024000100101>
- Beaudrie, S., Amezcua, A., & Loza, S. (2021). *Critical language awareness in the heritage language classroom: Design, implementation, and evaluation of a curricular intervention*. *International Multilingual Research Journal*, 15(1), 61–81. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1753931>
- Beaudrie, S. M., & Loza, S. (Eds.). (2022). *Heritage language teaching: Critical language awareness perspectives for research and pedagogy*. Routledge.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2024). *El paisaje lingüístico en contextos educativos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 96(1), 13–29. <https://doi.org/10.35362/rie9616545>
- Cifuentes Sandoval, J., & Avilés, T. (2024). Visitadores de escuelas y la enseñanza gramatical en la educación primaria: nuevos actores de la estandarización y del campo gramático-pedagógico chileno (1850-1861). *Boletín De Filología*, 59(2), pp. 221–248. Recuperado a partir de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/77241>

Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M. (1990). Critical language awareness: Part I: A critical review of three current approaches to language awareness. *Language and Education*, 4(4), 249–260.

Clark, R., & Ivanič, R. (1997). *The politics of writing*. New York: Routledge.

Clark, R., Fairclough, N., Ivanič, R., & Martin-Jones, M. (1991). Critical language awareness: Part II: Towards critical alternatives. *Language and Education*, 5(1), 41–54.

Del Valle, J. (2017). La perspectiva glotopolítica y la normatividad. *Anuario de Glotopolítica*, 1, 17–39.

Del Valle, J. (2014). The politics of normativity and globalization: Which Spanish in the classroom? *The Modern Language Journal*, 98(1), 358–372. <https://doi.org/10.1111/modl.12129>

Del Valle, J. (Ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Iberoamericana/Vervuert.

Durán Urrea, E., Avilés, T., & Lado, B. (2023). *Feeling grammarlessness: Developing Critical Language Awareness (CLA) in advanced Spanish grammar and linguistics courses for Latinxs*. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282849>

Durán Urrea, E., & Lado, B. (2022). A linguistic and socio-affective approach to developing an online Spanish heritage placement exam. *Heritage Language Journal*, 19(1), 1–28. <https://doi.org/10.1163/15507076-12340025>

Fairclough, N. (1992). *Critical language awareness*. New York: Longman Publishing.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.

Holguín Mendoza, C. (2018). Critical language awareness (CLA) for Spanish heritage language programs: Implementing a complete curriculum. *International Multilingual Research Journal*, 12(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1401445>

hooks, b. (1997). Representing whiteness in the Black imagination. En R. Frankenberg (Ed.), *Displacing whiteness: Essays in social and cultural criticism* (pp. 165–179). Duke University Press.

Junquera, M. (2022). *Linguistic autobiography: An approach to linguistics' language choices*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 39, 1–20. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n39.2022.13725>

Kroskrity, P. V. (2004). *Language ideologies*. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496–517). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch22>

Leeman, J. (2018). Critical language awareness and Spanish as a heritage language: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. In K. Potowski (Ed.), *Handbook of Spanish as a minority/heritage language* (pp. 345–358). Routledge.

Leeman, J., & Serafini, E. (2016). Sociolinguistics and heritage language education: A model for promoting critical translanguing competence. In M. Fairclough & S. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching* (pp. 56–79). Georgetown University Press.

Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States* (2nd ed.). Routledge.

Malaver, I. (2020). *Autobiografía lingüística: Atitudes, crenças e reflexões para o ensino de línguas*. *Revista EntreLínguas*, 6(1), 176–193.

Mena, M. (2022). The language-elsewhere: A friendlier linguistic terrorism. In J. Cobas, B. Urciuoli, J. Feagin, & D. Delgado (Eds.), *The Spanish language in the United States: Rootedness, racialization, and resistance* (pp. 80–95). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003257509>

Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530–555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Parra, M. L., & Serafini, E. J. (2022). “Bienvenidxs todes”: El lenguaje inclusivo desde una perspectiva crítica para las clases de español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 8(2), 143–160. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2012739>.

Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE. UU*. Madrid, España: Arco Libros.

Quan, T., Escalante, C., & Pozzi, R. (2025). El contexto social en la enseñanza de español. En C. Sanz, E. J. Serafini & I. Taboada (Eds.), *Manual para la formación de profesores de español* (pp. 66–96). Wiley.

Rosa, J. (2016). Standardization, racialization, languagelessness: Raciolinguistic ideologies across communicative contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, 26(2), 162–183. <https://doi.org/10.1111/jola.12116>

Rojas, D. (2012). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática. *Onomázein* 26, 69–93.

Rojas, D., Avilés, T. & Villarroel, N. (2021). El orden de la lengua: la formación de un imaginario sobre el castellano en Chile. In Rogers, B. & Figueroa Candia, M. (Eds.), *Lingüística del castellano chileno. Estudios sobre variación, innovación, contacto e identidad* (pp. 139-161). Vernon Press.

Rosa, J., & Flores, N. (2017). *Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective*. *Language in Society*, 46(5), 621–647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>

Serafini, E. J., Leeman, J., & Parra, M. L. (2025). Promoviendo la conciencia crítica del lenguaje en la enseñanza del español. En C. Sanz, E. J. Serafini, & I. Taboada (Eds.), *Manual para la formación de profesores de español* (pp. 149–176). Wiley.

Shapiro, S. (2022). *Cultivating Critical Language Awareness in the Writing Classroom*. Routledge.

Sotomayor, C. & Jéldrez, E. (2023). Creencias docentes sobre la enseñanza de gramática ligada a la escritura. *Lenguas Modernas*, 61, 257-278.

Valdés, G. (2000). *Introduction*. In *Spanish for heritage speakers* (Vol. 1). AATSP Professional Development Series: Handbook for Teachers K–16. Harcourt College Publishers.

Woolard, K. A. (1998). Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language ideologies: Practice and theory* (pp. 3–47). Oxford University Press.

Zavala, V. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52–66.

Zavala, V., & García, O. (2025). Una educación lingüística crítica para profesores de español en contextos de hablantes minorizados. En B. A. Lafford, L. Sánchez-López, A. Ferreira Cabrera, & E. Arnó Macià (Eds.), *Español para fines específicos (EFE) / The Routledge Handbook of Spanish for Specific Purposes (SSP)* (pp. 451–464). Routledge.

Zentella, A. C. (2007). “Dime con quién hablas, y te diré quién eres”: Linguistic (in)security and Latina/o unity. In J. Flores & R. Rosaldo (Eds.), *A companion to Latina/o studies* (pp. 25–38). Blackwell.

TEXTOS COMPLEMENTARIOS

Asención-Delaney, Y. (2021). Examinando el paisaje lingüístico en una clase de composición para hablantes de herencia. *Spanish as a Heritage Language*, 1(2), 198–221. <https://doi.org/10.5744/shl.2021.1149>

Gabbiani, B., & Galán, L. V. (2023). Retos en la implementación de la pedagogía crítica en la enseñanza del español como lengua adicional: experiencias y reflexiones. *Journal of Spanish Language Teaching*, 10(2), 92–106. <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282840>

Shapiro, S. (2022). *Cultivating Critical Language Awareness in the Writing Classroom*. Routledge.

Zavala, V., & Kvietok Dueñas, F. (2021). Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4, 23–29. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25051.08483>

III. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

EMMY GONZÁLEZ-LILLO

Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile

<https://orcid.org/0000-0001-8934-1968>

El artículo científico es un documento en el que se comunican los hallazgos de una investigación y suele difundirse en revistas especializadas. Su propósito es poner en conocimiento de la comunidad académica los resultados obtenidos mediante procedimientos propios del método científico, adaptados a cada campo disciplinar (Sabaj, 2009).





Aunque existan diferencias entre áreas y tipos de estudios, estos textos comparten ciertos rasgos discursivos que permiten considerar rasgos retóricos comunes en las ciencias. Por ello, suelen organizarse en partes relativamente estables: título, resumen, introducción, metodología, resultados, conclusiones y fuentes bibliográficas. En este capítulo se presenta una propuesta didáctica para enseñanza especialmente de los primeros apartados del artículo científico: introducción y marco teórico o introducción extendida y metodología, dado que suelen ser apartados complejos para quienes están en formación.

Siguiendo a Swales (1990) y a Swales y Feak (2012), la introducción se estructura mediante tres movimientos retóricos. El primero consiste en situar el campo de estudio, ya sea destacando su relevancia o revisando lo que otros investigadores han aportado. El segundo implica señalar un aspecto no atendido o insuficientemente desarrollado en la literatura previa. El tercero se centra en precisar cómo la investigación presentada aborda ese vacío. Para ello, existen diversas opciones: explicar los objetivos o la naturaleza del estudio, plantear preguntas o hipótesis, adelantar conclusiones principales, justificar el aporte del trabajo o señalar la organización del texto. De este modo, la introducción cumple un rol fundamental dentro del artículo científico.

Por otro lado, en relación con el marco teórico, este apartado se orienta a presentar los antecedentes conceptuales y empíricos que sustentan el estudio. Su función principal es esclarecer las nociones clave, ofrecer definiciones y reunir los aportes previos que permiten comprender el enfoque adoptado. De esta manera, el marco teórico construye enuncia alguna de las ideas centrales del trabajo, delimita la perspectiva desde la cual se aborda el fenómeno y muestra cómo la investigación se inscribe en debates o discusiones ya existentes. En ocasiones, este segmento puede integrarse a la introducción como una “introducción extendida”, aunque su propósito sigue siendo el mismo: situar al lector en el campo conceptual necesario para interpretar el problema y los objetivos del estudio.

En cuanto a la metodología, no existe una estructura rígida o universalmente aceptada para su redacción. Sin embargo, este apartado debe dejar en claro los procedimientos empleados para desarrollar la investigación y justificar su pertinencia respecto de los objetivos planteados. Habitualmente incluye información sobre el tipo de estudio, el diseño, las técnicas de recolección y análisis de datos, así como los criterios éticos y las consideraciones que guiaron las decisiones metodológicas. Más que seguir un patrón fijo, la metodología debe explicitar con precisión cómo se llevó a cabo el proceso investigativo, de manera que otros investigadores

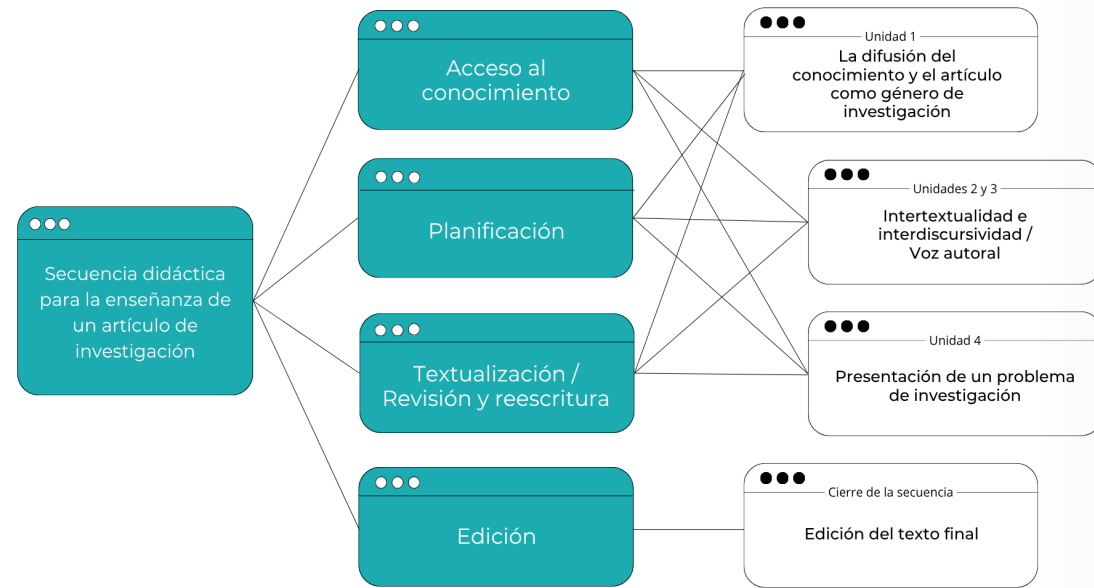
puedan comprenderlo, evaluarlo y, eventualmente, replicarlo. Por ello, se considera como un apartado esencial para asegurar la transparencia y la validez del artículo científico.

Para ejecutar la secuencia didáctica que proponemos en este capítulo, tomamos como base el modelo propuesto por el Grupo Didactext (2015), cuyas fases de escritura recursivas aportan estrategias metacognitivas de regulación del aprendizaje. Estas requieren de un alto nivel de control cognitivo y fomentan la reflexión de los y las escritores en formación. La primera fase, acceso al conocimiento, tiene como finalidad activar y ampliar los conocimientos necesarios para escribir. En ella, el escritor o escritora define el tema y el tipo de texto, recupera conocimientos previos y reconoce aquello que necesita aprender mediante la consulta de fuentes. Asimismo, contextualiza la escritura respondiendo a preguntas clave sobre el emisor, el destinatario o la finalidad, entre otras cosas. Por otro lado, la planificación consiste en construir una representación mental del texto que se desea producir. En esta etapa se definen la finalidad comunicativa, las características del destinatario y las convenciones del tipo textual. El resultado es un plan de escritura (que incluso puede ser visual) que organiza las ideas y guía la redacción. La fase de producción, en cambio, implica la redacción del primer borra-

dor, entendido como un texto provisional, momento en el que el acompañamiento docente resulta fundamental para orientar este proceso. Finalmente, la revisión y reescritura suponen evaluar y transformar el o los borradores para mejorar tanto la forma como el contenido. A través de la lectura crítica, la detección de problemas y su corrección, el escritor o la escritora avanza desde un texto intermedio hacia una versión definitiva (Didactext, 2015).

En esta secuencia didáctica se busca promover de manera integrada el desarrollo de competencias de lectura y escritura al servicio de la investigación. Para ello, se trabajan nociones fundamentales de la escritura académica y se aplican progresivamente a la elaboración de un artículo de investigación científica. La figura 1 sintetiza la forma en que cada unidad del curso contribuye, de manera recursiva, al avance por las distintas etapas del proceso de escritura.

FIGURA 1. Articulación de contenidos y fases de escritura



Como se aprecia en la Figura 1, la unidad 1, titulada:

“La difusión del conocimiento y el artículo como género de investigación” se desarrolla predominantemente en la primera fase del proceso (acceso al conocimiento). La unidad 2, en cambio, titulada “Intertextualidad e interdiscursividad y voz autoral” promueve la planificación del artículo científico que los y las estudiantes producirán. Finalmente, la unidad 3, titulada “Presentación de un problema de investigación” se desarrolla al alero de fases de producción, revisión y reescritura y de edición. Sin embargo, dado que el modelo es recursivo, en esta última unidad se contempla volver a las primeras fases de producción.

A continuación, se describen las actividades de lectura y escritura sugeridas para abordar cada una de las fases del proceso.

FASE DE ACCESO AL CONOCIMIENTO

En la fase de acceso al conocimiento, las sesiones se dedican a introducir los fundamentos que permiten comprender la investigación como una práctica situada dentro de comunidades discursivas específicas. Para ello, se trabaja en torno a su dimensión social, colectiva y cultural, y se enfatizan las convenciones y situaciones retóricas que regulan la producción científica. Asimismo, se revisan los principales sistemas de indexación que organizan y difunden el conocimiento especializado, junto con una caracterización general de los distintos tipos de investigación (empírica, teórica y metodológica) y sus propósitos.

Entre las actividades formativas de lectura asociadas a esta etapa, se solicita a los y las estudiantes leer los resúmenes de diversos artículos de investigación y reconocer en ellos las partes que los componen para luego interpretar a qué tipo de investigación corresponden. Por otro lado, como actividad formativa de producción asociada a esta etapa, se solicita a las y los estudiantes la elaboración de fichas de lectura que sintetizen el contenido de artículos vinculados con su tema o pregunta de interés, con el fin de fortalecer la comprensión y manejo de la literatura relevante. La consigna entregada a los y las estudiantes es la siguiente:

Busque un tema de interés para realizar su investigación o genere preguntas de investigación a partir de las cuales pueda buscar información. De acuerdo con esto, seleccione al menos 5 artículos indexados en índices de alto impacto y realice una ficha bibliográfica para cada documento siguiendo esta estructura:

- año del artículo o libro
- referencia
- resumen
- ideas clave de la introducción y marco teórico
- método
- resultados
- discusión y conclusiones

A continuación, en la figura 2 se presenta un ejemplo de ficha bibliográfica auténtica realizada por una estudiante de un programa en Ciencias de la Tierra.

Figura 2. Ejemplo de ficha bibliográfica

Año del artículo o libro	Referencia	Resumen	Ideas clave de la introducción y marco teórico	Método	Resultados	Discusiones y conclusiones
2013	Becerril, L., Capello, A., Galindo, I., Neri, M., y Del Negro, C. (2013). Spatial probability	The 2011 submarine eruption that took place in the proximity of El Hierro Inland (Canary)	Sobradelo et al. (2011) han utilizado métodos estadísticos basados en la teoría del valor extremo	El método utilizado es la metodología probabilística de largo plazo (p.23)	Se obtuvo un PDF por cada conjunto de datos estructurales y volcánicos.	These results concurs with our structural and morphological

FASE DE PLANIFICACIÓN

En la fase de planificación, las sesiones se orientan a profundizar en los mecanismos discursivos que permiten evaluar adecuadamente las ideas provenientes de la literatura científica. Para ello, se abordan nociones centrales como la intertextualidad manifiesta y la interdiscursividad, junto con estrategias de lectura y citación que favorecen una integración pertinente y estilísticamente adecuada de las fuentes. También se trabajan el uso de verbos de reporte, los recursos de coherencia y cohesión y aspectos vinculados a la construcción de la voz autoral en el discurso científico, lo que incluye el análisis de herramientas metadiscursivas y de procedimientos de impersonalización propios de la escritura académica.

Como tarea de lectura asociada a esta fase, se solicita a las y los estudiantes realizar análisis colectivos de diversos fragmentos de textos auténticos, con el fin de aplicar los constructos teóricos a casos concretos. A continuación, se ilustra uno de los ejercicios prácticos que se pueden realizar y su posible solución:

Analice en el siguiente Texto 1 elementos lingüísticos como la persona gramatical, los verbos de reporte empleados y la voz autoral. Indique de qué manera estos factores contribuyen al discurso académico.

TEXTO 1

As aforementioned, it is known that the heterostructured materials have great potential in breaking through the trade-off of strength-ductility of conventional materials with homogeneous grain structures. However, the heterostructure cannot essentially change the intrinsic physical properties of the metals, i.e., the enhancement of strength-plasticity caused by heterostructure has a certain limit. Introducing hard particles into heterostructured metallic material to form particle-reinforced heterostructured composite is expected to further overcome the strength-ductility dilemma intrinsically, with the help of additional strengthening mechanisms such as load transfer and dislocation strengthening [26], [27]. In the present study, TiB₂/6061Al composite with harmonic heterostructure was fabricated by altering the fineness of 6061Al powders based on vacuum hot press sintering. Then, the lamellar heterostructured TiB₂/6061Al composite was achieved by employing hot extrusion using the harmonic heterostructured composite as billet. The evolution of heterostructure during sintering, extrusion, and tension was examined. The involved DRX mechanisms during hot extrusion and the deformation mechanisms during tensile test were clarified. Moreover, the effects of heterostructures on mechanical properties of TiB₂/6061Al composite were discussed.

Li, Z., Chen, L., Yue, Z., Qian, L., Que, B., & Zhang, C. (2024). Fabrication of TiB₂/6061Al composite with tailoring heterostructure and superior mechanical properties and investigation on deformation behaviors. *Composites Part A: Applied Science and Manufacturing*, 184, 108245. <https://doi.org/10.1016/j.compositesa.2024.108245>

1. Persona gramatical

El texto se escribe en tercera persona gramatical, lo que es común en el discurso académico para mantener un tono formal y objetivo. El uso de “it is known,” “the heterostructure cannot,” y “the effects of heterostructures on mechanical properties were discussed” demuestra la preferencia por una exposición impersonal y factual.

2. Verbos de reporte

Los verbos de reporte son fundamentales para mostrar la relación del autor con el conocimiento existente y los hallazgos de su estudio. En el texto, se observan los siguientes verbos de reporte:

- **“Is known”**: este verbo sugiere que el conocimiento sobre el potencial de los materiales heteroestructurados es aceptado y compartido dentro de la comunidad científica. Se utiliza para referirse a información establecida.
- **“Cannot”**: aunque no es un verbo de reporte en el sentido estricto, este verbo negativo enfatiza una limitación conocida de los materiales heteroestructurados, mostrando la posición crítica del autor respecto a las expectativas previas.
- **“Is expected”**: se utiliza para proyectar una hipótesis o anticipación basándose en el conocimiento existente. El autor sugiere una posible mejora a través de la introducción de partículas duras, aunque con cautela, indicando que esta es una expectativa más que una certeza.
- **“Was fabricated,” “was achieved,” “were examined,” “were clarified,” y “were discussed”**: estos verbos pasivos se usan para detallar los procesos experimentales y las acciones realizadas en el estudio. Reflejan la secuencia lógica del trabajo y las observaciones que los autores realizaron.

3. Voz autoral

La voz autoral en este texto es técnica. La construcción pasiva y la ausencia de pronombres personales refuerzan la objetividad del discurso.

El análisis realizado contribuye al desarrollo de habilidades de lectura crítica, permitiendo distinguir cómo las elecciones lingüísticas inciden en la construcción de un tono objetivo, en la representación del conocimiento previo y en la definición del aporte del estudio dentro de su campo disciplinar. Este tipo de ejercicios favorece que los y las estudiantes reconozcan los recursos discursivos característicos del artículo científico y puedan transferirlos posteriormente a sus propias producciones escritas.

En coherencia con estos contenidos, la tarea de planificación consiste en la elaboración de un análisis crítico de las fuentes seleccionadas, cuyo propósito es evaluar la calidad, pertinencia y contribución de al menos cinco artículos indexados recientes. Para ello, los y las estudiantes deben presentar una introducción que justifique la relevancia de los documentos seleccionados, sintetizar los elementos fundamentales de cada texto (objetivos, metodología, resultados y conclusiones), evaluar rigurosamente su rigor conceptual y metodológico, compararlos entre sí en términos de enfoques y aportes y concluir con una reflexión sobre su incidencia en el desarrollo del área. El ejercicio exige además el cumplimiento de criterios formales y de citación, de modo de consolidar prácticas de escritura acordes con las convenciones académicas.

Esta tarea de escritura, elaborada a partir de las fichas bibliográficas desarrolladas en la fase de acceso al conocimiento, se estructura en dos momentos: uno formativo y otro de carácter sumativo. Entre ambas entregas, el estudiantado recibe retroalimentación destinada a orientar la revisión y el perfeccionamiento de sus textos, componente esencial en cualquier proceso de escritura académica. Cabe destacar que el propósito central de esta actividad es que el análisis de las fuentes permita identificar, jerarquizar y organizar las ideas que finalmente serán incorporadas en el artículo científico.

La consigna entregada a las y los estudiantes es la siguiente:

El objetivo de esta tarea es desarrollar la capacidad de análisis crítico de literatura científica en el área de interés seleccionada al inicio del curso. Para ello, se solicita evaluar la calidad, relevancia, y contribución de los artículos leídos en las tareas formativas anteriores.

INSTRUCCIONES PARA REALIZAR LA TAREA

Selección de artículos:

- Elija al menos cinco artículos de investigación, de preferencia recientes (publicados en los últimos cinco años) relacionados con su especialidad.
- Los artículos deben ser de revistas indexadas.

Estructura del análisis crítico:

- **Introducción:**
 - Breve descripción de los artículos seleccionados.
 - Justificación de la relevancia de los artículos en su campo.
- **Resumen de los artículos:**
 - Resuma los objetivos, metodología, resultados y conclusiones principales de cada artículo.
- **Evaluación crítica:**
 - Analice la claridad y coherencia del problema de investigación y los objetivos planteados.
 - Evaluación de la metodología utilizada: ¿es adecuada y bien fundamentada?
 - Análisis de los resultados: ¿están bien presentados y discutidos? ¿Apoyan las conclusiones?
 - Revisión de la calidad de las referencias y su relevancia.
- **Comparación entre artículos:**
 - Compare los enfoques metodológicos, hallazgos y contribuciones al campo entre los cinco artículos.
 - Identifique similitudes y diferencias clave.
- **Conclusión:**
 - Resuma los puntos más importantes de su análisis crítico.
 - Reflexione sobre la contribución de los artículos al desarrollo de su área de estudio.
- **Referencias:**
 - Incluya todas las referencias citadas en su análisis en formato APA, IEEE o Vancouver.
- **Formato**
 - Extensión: 1000-2500 palabras.
 - Formato: Documento en Word, con letra Times New Roman 12, interlineado 1,5.

Para realizar esta tarea, los y las estudiantes reciben además una lista de cotejo con la cual pueden autoevaluarse antes de realizar la entrega de su escrito y, al mismo tiempo, reciben la rúbrica de evaluación con los criterios que serán aplicados para calificarlos.

A continuación, en la figura 3 se presenta un ejemplo de análisis crítico realizado por una estudiante de un programa en Ciencias de la Ingeniería.

Figura 3. Ejemplo de análisis crítico

ingeniería logística, al integrar decisiones de inventario y distribución mediante un modelo matemático detallado y aplicable a distintos escenarios.

El primer artículo, que aborda el problema de la distribución ineficiente de agua potable en comunidades del Distrito Central de Honduras, plantea como objetivo diseñar un modelo de programación lineal que optimice la asignación de viajes de camiones cisterna para mejorar la cobertura del recurso. Para lograrlo, se formula un modelo que considera restricciones como una demanda mínima semanal por junta, un máximo de dos viajes diarios a cada destino y una jornada laboral limitada por camión. La metodología incluyó el levantamiento de datos operativos y la implementación del modelo en Microsoft Excel utilizando OpenSolver. Como resultado, se logró reducir el índice de escasez de un 1185% a un 369%, lo que mejora significativamente la distribución de agua en sectores históricamente desatendidos. La validación mediante entrevistas con encargados de juntas confirmó la mejora en la percepción del servicio. Se concluye que esta herramienta puede sustituir métodos empíricos tradicionales y ser replicada en otros contextos donde se busque una distribución más justa y eficiente de recursos limitados.

A partir de otra aplicación de la programación lineal, el segundo artículo se enfoca en el ámbito educativo, donde se plantea desarrollar un modelo con variables de decisión binarias que automatice la elaboración de horarios escolares en un centro académico, disminuyendo los tiempos y errores de la planificación manual. La metodología consistió en formular

FASE DE TEXTUALIZACIÓN, REVISIÓN Y REESCRITURA

En la fase de textualización, revisión y reescritura, las sesiones se dedican a acompañar a los y las estudiantes en la producción de los distintos segmentos del artículo científico. Para ello, se profundiza en los contenidos previamente trabajados. Se revisan nuevamente elementos como la intertextualidad manifiesta, la interdiscursividad, las estrategias de citación y los verbos de reporte, junto con recursos de coherencia y cohesión. Además, se aborda el modelo CARS (Swales, 2004) para la construcción de la introducción, los componentes que estructuran el marco teórico, los criterios para redactar la metodología y las convenciones para presentar resultados y conclusiones.

Sobre esta base, las tareas de lectura para el desarrollo de estas fases se vinculan con el análisis de segmentos de textos auténticos, para identificar patrones comunes de redacción: rasgos discursivos propios de las diferentes disciplinas, pero, al mismo tiempo, comunes a la estructura retórica del artículo de investigación. A continuación, se ilustra uno de los ejercicios para promover el análisis de los segmentos de la introducción de un artículo de investigación auténtico:

Analice en el siguiente Texto 1 qué segmentos corresponden a la movida 1, 2 y 3 del modelo CARS y justifique su respuesta:

1 Introduction

In the majority of cities around the world, public transport networks have been developed using a combination of local knowledge, planning experience and published guidelines. Most often, these networks have evolved over time rather than being designed as a whole (Mumford 2013). Multiple reports have pointed out the insufficiencies of this process and the need for a systematic computer-based approach (see e.g. Zhao and Gan 2003; Nielsen et al. 2005).

The task to generate efficient public transport networks can be treated as five interconnected phases (Ceder and Wilson 1986): (1) route design, (2) vehicle frequency setting, (3) timetabling, (4) vehicle scheduling, and (5) crew scheduling. Solving all five phases simultaneously would be optimal. However, due to the high complexity of the task, most researchers focus their efforts on simplified versions of the problem. One common simplification is to focus on the route design phase under the assumption of a fixed transfer time between different routes. This approach will also be used in this paper.

Research for public transport route optimisation requires information on the available transport network and the travel demand. These combined datasets are usually referred to as instances. Many researchers have tested their algorithms on the few fully published instances. A prominent example is the instance published by Mandl (1979) [used e.g. in Ahmed et al. (2019), Arbex and da Cunha (2015) Baaj and Mahmassani (1991), Fan and Mumford (2010) and Nayeem et al. (2014)]. Another often used test instance [e.g. used in Poorzahedy and Safari (2011) and Soehodo and Koshi (1999)], a 24-node network published by Leblanc (1975), is based on the city of Sioux Falls, USA. As these two instances are rather small (15 and 24 nodes), Mumford published four larger instances ranging from 30 to 127 nodes, based on the Chinese city Yubei and the two UK cities of Brighton and Cardiff (Mumford 2013). These have been used by several studies since (e.g. John et al. 2014; Nayeem et al. 2014). In addition to these studies, other researchers built their own test instances based on data from urban areas around the world. Among these are Silman et al. (Haifa, Israel, 1974) (Silman et al. 1974), van Nes et al. (Groningen, Netherlands, 1988), Pattnaik et al. (Madras, India, 1998) (Pattnaik et al. 1998), Feng et al. (Taoyuan County, Taiwan, 2011) (Feng et al. 2010), Cipriani et al. (Rome, Italy, 2012) (Cipriani et al. 2012), or Gutiérrez-Jarpa et al. (Concepcion, Chile, 2017) (Gutierrez-Jarpa et al. 2017).

Few publications describe the rules of instance generation in detail. One exception is the work by Mauttone and Urquhart (2009), who generated a network with 84 nodes to represent the city of Rivera, Uruguay. The nodes were placed on street junctions close to the centres of housing blocks. This method is only suited to cities built in a strict grid pattern. Another node selection algorithm was proposed by Bagloee and Ceder (2011) to generate instances for Winnipeg, Canada, and

Chicago, USA. They select every stop point as a node provided it is further than 300 m from another with a higher expected travel demand. A similar method was also used by John (2016) to generate networks for the UK cities of Nottingham and Edinburgh. Here, a fixed number of stops was selected randomly while a minimal distance between selected stops was ensured.

The methods from Bagloee and Ceder (2011) and John (2016) are applicable to most urban areas, but both share the same disadvantage: as the locations of the selected stops within the street network are not fully taken into account, the chance that the resulting network does not reflect the real spatial layout of the city is high (John 2016), especially if the number of selected stops is only a fraction of the total number available.

As the layout of the street network is essential for the design of bus routes, it is important that an instance network sufficiently reflects the characteristics of the street network. We therefore propose a network design procedure which scales down the network to a size manageable for meta-heuristic-based optimisations, while at the same time preserving the characteristics of the urban street network. Scaling down an urban street network is desirable principally to restrict the computation times needed for the passenger objective, which is usually the main bottleneck and leads to an increase of the run time with $f(N^3)$, N being the number of nodes in the network [see Mumford (2013) for a full explanation]. For our modest desktop setup, we determined 500 nodes, which would result in a runtime of about 600 h, to be the uppermost limit for practical work.

The downscaling of the street network is achieved by devising simple, robust rules applicable to all urban layouts. The procedure further includes the identification of potential terminal nodes, an aspect vital for route design in an urban context. We will limit this work to instance generation and route network optimisation with restricted start and end points, as it is part of an incremental approach to more realistic public transport network optimisation. Our generation procedure is used to produce an instance for bus route optimisation in the extended urban area of Nottingham, UK. Further, a route initialisation procedure and a modified heuristic route optimisation algorithm, both specialised for work with restricted route start and end points, are applied to the generated instance. The optimisation results are compared to the real-world bus routes.²

The main contributions of this paper are as follows:

1. A novel methodology for generating an instance dataset, by systematically scaling down a street network and utilising census data (see Sect. 2). The generated instance will be published online for free use for all researchers.
2. An additional methodology for transforming pre-existing public transport routes to fit the scaled-down street network (see Sect. 4).
3. A multi-objective genetic algorithm modified for restricted route start and end points, to allow direct comparison with the pre-existing public transport routes, showing potential to improve performance (methodology in Sect. 3 and results in Sect. 5).

Heyken Soares, P., Mumford, C.L., Amponsah, K., & Mao, Y. (2019). An adaptive scaled network for public transport route optimisation. *Public Transport* 11, 379–412. <https://doi.org/10.1007/s12469-019-00208-x>

En la introducción se evidencian con claridad los tres movimientos del modelo CARS de Swales.

El Movimiento 1 (establecer el territorio) se desarrolla desde el inicio del texto hasta el párrafo en que se delimita el enfoque en la fase de diseño de rutas ("This approach will also be used in this paper"), ya que en este tramo se presenta el campo de estudio del transporte público, su relevancia a nivel global y el marco conceptual y metodológico predominante, apoyado en referencias clave.

El Movimiento 2 (establecer el nicho) comienza cuando el texto pasa a describir el uso de instancias en la investigación y, especialmente, cuando se señala que pocas publicaciones detallan los procedimientos de generación de dichas instancias, extendiéndose hasta la discusión crítica de las limitaciones de los métodos existentes; en este segmento se justifica la necesidad de una nueva propuesta al identificar vacíos y problemas no resueltos en la literatura.

Finalmente, el Movimiento 3 (ocupar el nicho) se inicia explícitamente con la formulación de la propuesta ("We therefore propose a network design procedure...") y se extiende hasta el cierre de la introducción, en la que se delimitan el alcance del estudio, se describen las aplicaciones previstas y se enumeran de forma explícita las contribuciones del artículo.

Por su parte, las tareas de escritura implican, en primer lugar, traspasar la planificación de la estructura del escrito a un borrador. En primera instancia, se solicita realizar un borrador solamente de la introducción, el que es retroalimentado por el o la docente y cuyos comentarios son la base para que el o la estudiante pueda revisar y reescribir su texto. Luego, esta tarea se complejiza de forma progresiva, pues se solicita que a la introducción se añadan los apartados de marco teórico y metodología.

A continuación, se presentan dos extractos de borradores de textos realizados por un estudiante de ingeniería. La Figura 3 ilustra la primera versión de uno de los segmentos del texto y la Figura 4 muestra la versión corregida tras los comentarios recibidos de retroalimentación.

Figura 3. Borrador de introducción versión 2, tras recibir retroalimentación

Uno de los aspectos de interés sobre la investigación de DRO se focaliza en generar el conjunto de ambigüedad. Se escogen distribuciones que estén "cerca" de la distribución nominal, siendo la distribución nominal, la cual se aproxima mediante datos o creencias anteriores. En el trabajo por Delage y Ye [1], esta cercanía es modelada a partir de la incertidumbre de los momentos (primer y segundo momento específicamente). Por otra parte, está el enfoque del tutorial de Bayraksan y Love [2], se utilizan phi-divergencias, un grupo de funciones mide distancia en distribuciones de probabilidad.

La contribución de este trabajo es comparar los enfoques basados en incertidumbres de momentos y compararlo con el uso de phi-divergencias. Ambos casos se estudiarán cuando el soporte de la distribución es discreto, es decir, existen casos específicos que pueden aparecer en los datos y se asume que su probabilidad está ligada a su frecuencia de aparición.

¿realizado?

Añadir: "momento"

Se ocupa el nicho, pero previamente no ha indicado el vacío. Es confuso.

Figura 3. Borrador de introducción versión 1

Uno de los aspectos de interés sobre la investigación de DRO se focaliza en como generar el conjunto de ambigüedad. Se construye escogiendo distribuciones que se encuentren cerca de la distribución nominal, siendo esta distribución la que se obtiene a partir de datos o creencias. En el trabajo realizado por Delage y Ye [1], esta cercanía es modelada a partir de la incertidumbre de los momentos (primer y segundo momento específicamente). Por otra parte, está el enfoque del tutorial de Bayraksan y Love [2], se utilizan phi-divergencias, un grupo de funciones mide distancia en distribuciones de probabilidad. Aunque ambos enfoques son altamente aceptados, la literatura no ha estudiado la comparación directa entre ellos para un problema de optimización real, específicamente las situaciones donde el soporte de la distribución es discreto, es decir, existen casos específicos en los datos.

La contribución de este trabajo es comparar los enfoques basados en incertidumbres de momentos y compararlo con el uso de phi-divergencias, enfocándose en el caso con soporte discreto. Mediante la resolución de un problema de asignación óptima de carteras financieras con datos reales, se busca indicar las diferencias entre ambos métodos, con el objetivo de decidir cuál es la mejor metodología para este problema en específico.

Quizás el "está" se puede reemplazar por algo más académico. Por ejemplo, "desde el enfoque del tutorial..."

Muy bien: se indica cuál es el vacío

Bien: se indica el objetivo

Es así como la textualización consiste en la elaboración de borradores, mientras que las actividades de revisión y reescritura se centran en identificar y corregir los problemas presentes en esos primeros escritos, para luego producir una versión mejorada. Cada una de estas instancias se realiza con apoyo de consignas específicas, rúbricas de evaluación y ejemplos de referencia, lo que permite orientar el proceso de ajuste textual y promover una escritura académica más precisa.

Estas actividades propician aprendizajes significativos tanto en los y las estudiantes como en los y las docentes. En el caso de los estudiantes, favorecen la comprensión de que la escritura no constituye un acto espontáneo ni inmediato, sino un proceso complejo que demanda planificación; supone definir con claridad qué se desea comunicar, cómo hacerlo y elaborar sucesivas versiones del texto con el fin de alcanzar versiones más precisas y adecuadas. Asimismo, estas prácticas contribuyen al mejoramiento de la calidad de los textos académicos y a un cambio en la percepción de los y las estudiantes sobre la escritura académica y la escritura en general. En coherencia con esta perspectiva procesual, esta secuencia didáctica integra de manera articulada actividades de lectura y de escritura, en la medida en que ambos procesos no operan de forma aislada, sino que se complementan mutuamente: leer se constituye en una condición necesaria para escribir, ya que permite acceder a modelos discursivos, construir conocimiento y tomar decisiones informadas durante la producción textual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista signos*, 42(69), 107-127. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342009000100006>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Swales, J. & Feak, C. (2012). *Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills*. The University of Michigan Press



IV. CÓMO ESCRIBIR EL TRABAJO FINAL DE GRADO EN UN MAGÍSTER PROFESIONAL: UN ARTEFACTO DIDÁCTICO PARA FAVORECER LA COHERENCIA INTERNA Y METODOLÓGICA

CHENDA RAMÍREZ,

Universidad Viña del Mar, Viña del Mar, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-0438-2398>

El trabajo final de magíster o máster (TFM) es un trabajo o proyecto personal y original, en el que se han de integrar y poner de manifiesto los contenidos, los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas a lo largo de los estudios de magíster, como mecanismo de cierre de este proceso formativo (Amador y Sayos, 2020).



El TFM es un género relevante en la trayectoria académica, ya que cristaliza un proceso de aprendizaje y de apropiación de habilidades profesionales necesarias para la inserción en el ámbito laboral (Venegas et al., 2020). El cual puede tener distintas modalidades, reflejadas en proyectos orientados a desarrollar una investigación, una intervención o una innovación, de acuerdo con la disciplina del programa.

Durante la realización del TFM, el estudiante debe adquirir y desarrollar una serie de competencias relacionadas con la búsqueda de información, la gestión de la información, la capacidad de análisis y síntesis, el razonamiento crítico, la solución de problemas, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, la comunicación escrita y oral en un lenguaje adecuado a la audiencia y complementada con habilidades de planificación y gestión del tiempo, toma de decisiones, aprendizaje autónomo y la actuación en base a principios éticos y deontológicos de cada profesión.

En el caso de los Magíster profesionales cuyo propósito se define por el problema que abordan, garantizando las condiciones para el logro de competencias y dando cumplimiento al compromiso declarado en el Perfil de Grado (CNA, 2022), medido mediante el TFM. Los programas profesionalizantes ofrecen una mayor profundización o especialización en el

área disciplinar y se orientan al diseño de soluciones innovadoras a problemas profesionales concretos.

Los TFM de este tipo de programa dan cuenta de una aplicación que se sustenta en marcos teóricos y en evidencia de que se han resuelto problemáticas complejas. En este sentido el profesional en formación debe adquirir competencias en la aplicación de conocimientos teóricos y competencias en la resolución de problemas complejos, complementados con conocimientos amplios de teorías para aplicar la adecuada a cada caso y conciencia de las opciones teóricas desde las que elaboran su propuesta, ya que será a partir de esta integración de aprendizajes que podrá argumentar y proponer una innovación o avance en su trabajo, cuyo logro se pueda atribuir al conocimiento y aplicación del enfoque teórico adecuado al fenómeno estudiado (Dii Stefano, 2019).

La planificación y ejecución de este tipo de TFM pueden resultar tareas abrumadoras debido a su complejidad y extensión (Santamarina, 2024) y, como todo trabajo académico, dependen de la creatividad, la innovación y la estructuración mental del estudiantado para gestionar el tiempo adecuadamente, así como de la estructuración que debe reflejarse en el trabajo en sí. El trabajo debe estar correctamente organizado y dividido, y sus apartados deben escribirse de forma clara

y coherente, de modo que se siga la estructura prototípica de este macrogénero (Da Cunha, 2016).

Desde la experiencia como directora de trabajos de fin de grado en el Magíster de docencia para la educación superior e investigación aplicada y en el Magíster de Innovación social para la inclusión de la Universidad Viña del Mar, he observado que desde la estructura tradicional de trabajo de final de grado basada en el modelo de Introducción, Metodología, Resultados, Discusión y Conclusiones (IMRYD). El nudo crítico que emerge la dificultad del estudiantado de ambos magíster profesionalizantes enfocados en la propuesta de una solución basada en la investigación aplicada es el lograr la coherencia interna entre el título, problema, objetivos, marco de referencia, diseño metodológico (tipo de investigación, paradigma, tipo de diseño de investigación, muestra, análisis de datos, instrumentos y procedimientos para la generación de la solución al escribir el TFM.

Para el desarrollo de las orientaciones que este capítulo entrega, se entiende la coherencia interna en un TFM como la conexión entre la definición del problema, el enfoque teórico, las hipótesis o supuestos (preguntas de investigación), los objetivos, la metodología y la forma en que se extrae la información que se discute, así como la conclusión en este tipo de trabajo académico. En este sentido, un TFM es coherente cuando cada uno de sus elementos

está relacionado mediante la secuencia (Van Dijk, 2008).

Para el diseño del artefacto didáctico para favorecer la coherencia interna para la escritura de un TFM de magíster profesional nos basaremos en el modelo Didactext (2015) que plantea seis fases: 1) acceso al conocimiento, relacionado con la activación mental de la información (p.e: imágenes, lugares, acciones) que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual; 2) la planificación, que debe estar guiada por la formulación de un objetivo final que oriente el esquema del proceso y busque una estructura, un buen hilo conductor, para dar significado propio al texto; 3) la producción textual, que requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico, como externa, de orden estructural; 4) la revisión, que desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final; 5) la edición del texto y 6) la presentación oral del TFM.

El artefacto didáctico es una guía que contempla una matriz de coherencia que se utiliza como un mecanismo de apoyo para el diseño de la propuesta de TFM, por lo que solo se centra en las fases de acceso al conocimiento, planificación y producción textual (figura, 1).

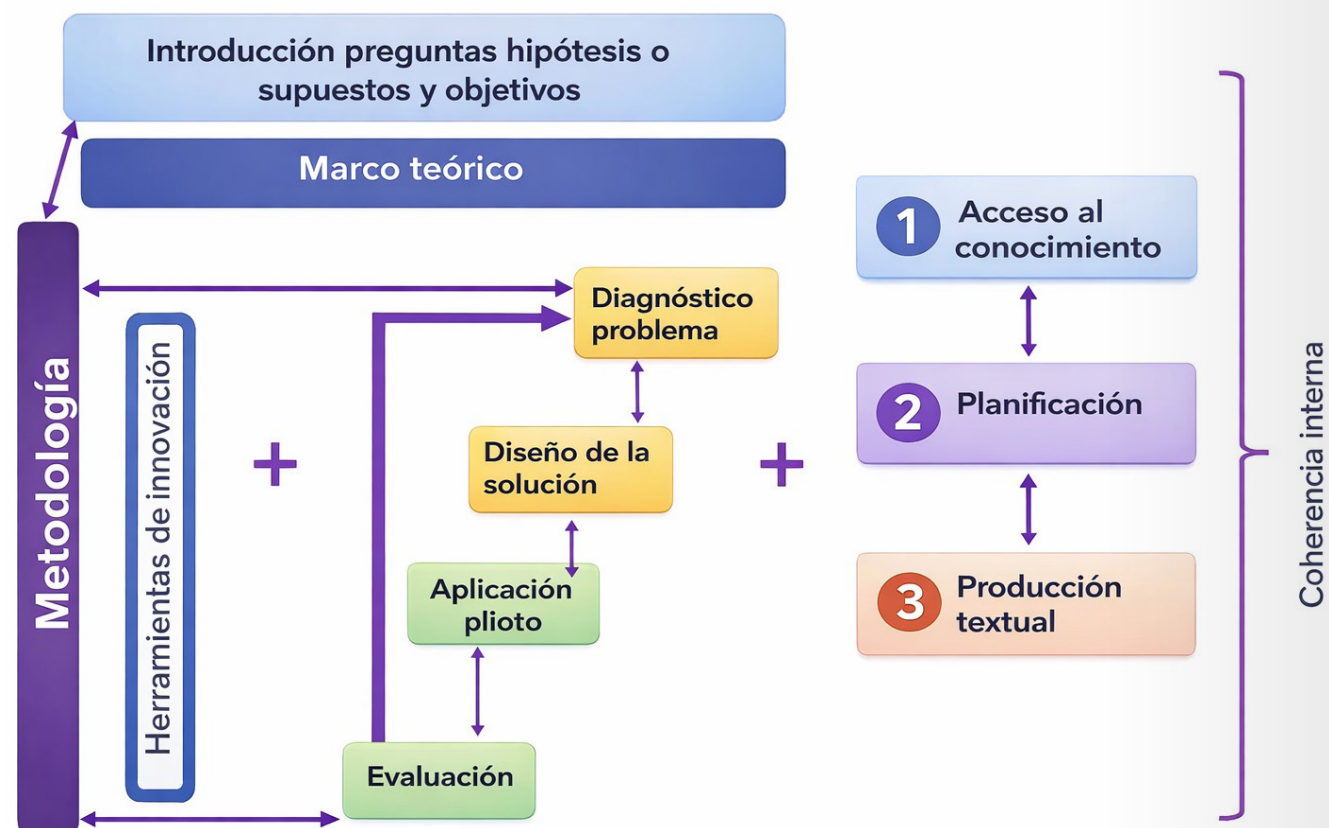


Figura 1. Proceso de elaboración del marco metodológico para TFM de programas de Magíster profesional. Creación propia.

A continuación, se presentan la descripción y la aplicación de la matriz de coherencia para la redacción del marco metodológico.

FASE DE ACCESO AL CONOCIMIENTO

En esta fase, las actividades buscan introducir al estudiantado a los fundamentos de la metodología de la investigación y la coherencia que debe presentar el marco metodológico con las primeras etapas del TFM. La actividad utilizada en la fase de acceso al conocimiento el módulo de Recolección y análisis de datos cualitativos del Magíster de docencia para la educación superior e investigación aplicada es a través de un taller de lectura y análisis de artículos cualitativos que se relacionen con su tema de investigación. A partir de esta las y los estudiantes indican el buscador, URL y las palabras claves, utilizadas para la búsqueda de los artículos en las bases de datos, a su vez identifican algunos de los metadatos como título, revista, año de publicación, enfoque teórico del artículo, problema o pregunta de investigación, objetivos, diseño de investigación, participantes o informantes, técnicas de recogida de datos y técnicas de análisis de datos (técnica de análisis, tipo de codificación, categorías).

Actividad 1. Taller de lectura y análisis de artículos cualitativos e instrucciones de uso de la Ficha metodológica de investigación.

El objetivo de este taller es desarrollar las habilidades de búsqueda, lectura y análisis crítico de artículos de investigación cualitativa, mediante la aplicación de una ficha metodológica que permita identificar la coherencia entre el enfoque teórico, el diseño de investigación y las técnicas de análisis de datos.

INSTRUCCIONES:

Seleccione entre 2 y 4 palabras clave relacionadas con su tema de investigación cualitativa.

Realice la búsqueda de un artículo de investigación cualitativa en castellano, utilizando las palabras clave seleccionadas en buscadores académicos como Google Académico o SciELO.

La búsqueda debe desarrollarse utilizando operadores booleanos, como en el siguiente ejemplo: "inclusión" AND "educación" AND "xxxx" AND "xxxx"

Utilice la ficha metodológica que se presenta a continuación para identificar y analizar críticamente el artículo seleccionado, considerando la coherencia entre los distintos componentes metodológicos del estudio.

1. Palabras claves de la búsqueda	
2. Indicar buscador y url web del artículo analizado	
3. Título del artículo	
4. Nombre autores (Apellido, inicial)	
5. Nombre revista	
6. Año de la publicación	
7. Enfoque teórico de la propuesta	
8. Problema y pregunta de investigación	
9. Objetivo general y específicos de la investigación	
10. Diseño de investigación	
11. Participantes o informantes	
12. Técnicas de recogida de datos	
13. Técnicas de análisis de datos (técnica de análisis, tipo de codificación, categorías, etc.)	

A continuación, se presenta un ejemplo realizado por una estudiante del Magister de docencia para la educación superior e investigación aplicada (Figura 2).

Ficha metodológica de investigación	
1. Palabras claves de la búsqueda	Twitter; comunicación; nuevas narrativas; pedagogía digital.
2. Indicar buscador y url web del artículo analizado	https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2485
3. Título del artículo	Aprendizaje conectado en redes sociales
4. Nombre autores (Apellido, inicial)	(Santoveña, S., Regina, S.)
5. Nombre revista	Psychology, Society & Education
6. Año de la publicación	2021
7. Enfoque teórico de la propuesta	<p>1. Aprendizaje conectado Se fundamenta en la interacción y la hiperconectividad entre los estudiantes y docentes a través de redes sociales. Considera que la comunicación y la participación social son esenciales para la construcción del conocimiento (Santoveña, Navarro y Bernal, 2018; Weidlich y Bastiaens, 2017).</p> <p>2. Teoría del aprendizaje social (Vygotsky, 1978) El aprendizaje ocurre mediante la interacción con otros, lo que refuerza el sentido de pertenencia y la adquisición de conocimiento. La participación en debates académicos en Twitter fomenta el aprendizaje colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico.</p> <p>3. Uso de redes sociales como entornos de aprendizaje Las redes sociales no solo funcionan como espacios de socialización, sino también como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje (Lambić, 2016; Milošević et al., 2015). La motivación de los estudiantes mejora al utilizar estas plataformas en contextos educativos (Akcaoglu y Bowman, 2016; Eid y Al-Jabri, 2016).</p>
8. Pregunta de investigación o problema	¿Cuál es la efectividad de una propuesta pedagógica digital basada en un proceso de aprendizaje conectado en redes sociales?
9. Objetivo general de la investigación	Conocer analizar la efectividad de la propuesta pedagógica digital basada en un proceso de aprendizaje conectado en redes sociales, un proceso de participación social. Los objetivos específicos son: Analizar los aspectos pedagógicos considerados creativos e innovadores. Conocer cómo han influido los procesos de comunicación e interacción en el aprendizaje; Analizar las dificultades encontradas en el debate académico a través de Twitter y Estudiar el aprendizaje adquirido en la asignatura
10. Diseño de investigación	Es un diseño cualitativo basado en el análisis de contenido de las respuestas aportadas por los estudiantes en los grupos de discusión que tenían como objetivo valorar la propuesta pedagógica digital.
11. Participantes o informantes	Los participantes del estudio son estudiantes de Grado y Posgrado de distintas asignaturas en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
12. Técnicas de recogida de datos	Grupos de discusión
13. Técnicas de análisis de datos (técnica de análisis, tipo de codificación, categorías, etc.)	<p>Análisis de contenido: Se analizaron cualitativamente las respuestas de los estudiantes en los grupos de discusión, siguiendo el enfoque de Rapley (2014).</p> <p>Codificación y categorización: Se escucharon varias veces las discusiones y se tomaron notas de ideas generales, aspectos singulares o raros. Se asignaron códigos a secciones específicas de las respuestas. Se realizaron comparaciones entre los temas emergentes, identificando patrones y desviaciones. 3. Uso de software Atlas.ti: Se empleó este software para organizar y visualizar las categorías emergentes en un mapa conceptual con cuatro familias principales: Innovación y creatividad; Aprendizaje; Comunicación y Dificultades</p>

Figura 2. Ejemplo aplicación de la ficha metodológica.

Fase de planificación

Luego del análisis de artículos, las y los estudiantes deben diseñar el marco metodológico tomando como ejemplo los textos analizados, a través de un taller de diseño mediado por una matriz de coherencia que incluye el problema, preguntas de investigación, objetivo general, objetivos específicos, variables o categorías, metodología y diseño de investigación, participantes técnicos e instrumentos. Esta actividad se aplicó en el taller de integración del proyecto de grado del Magíster en Innovación social para la inclusión.

ACTIVIDAD 2. TALLER DE PLANIFICACIÓN DE ESCRITURA DEL MARCO METODOLÓGICO

El objetivo de este taller es desarrollar las habilidades de búsqueda, lectura y análisis crítico de artículos de investigación cualitativa, mediante la aplicación de una ficha metodológica que permita identificar la coherencia entre el enfoque teórico, el diseño de investigación y las técnicas de análisis de datos.

INSTRUCCIONES:

- Diseñe el marco metodológico de su proyecto de grado, utilizando la información de las clases, las lecturas obligatorias y complementarias y como modelo los artículos revisados en la ficha metodológica de la tarea anterior.
- Complete la matriz de coherencia identificando el problema, las preguntas de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, los conceptos teóricos y las categorías, la metodología, el diseño de la investigación, los participantes y las técnicas de recogida de datos.

Fase de producción textual

A partir de lo desarrollado en la matriz de coherencia del módulo de integración del proyecto de grado o TFM, el siguiente paso es la redacción del apartado de metodología o marco metodológico.

A continuación, se presentan extractos de la metodología de un TFM evaluado como un buen proyecto de grado, que muestra coherencia y cohesión del texto.

En la primera cita que se presenta la graduada muestra la idoneidad entre la elección del enfoque cualitativo e indica “el carácter interactivo del enfoque cualitativo también reconoce a los participantes (personas con discapacidad cognitiva) como co-creadores de conocimiento, y no meros sujetos pasivos, generando conocimiento a partir de experiencias vividas, clave en temas de inclusión y participación ciudadana” (Lara, 2025).

3. METODOLOGÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE GRADO

Para el desarrollo de este proyecto de grado se ha optado por una metodología cualitativa, ya que este enfoque busca responder a la naturaleza del problema, el cual requiere una comprensión profunda de las experiencias y percepciones de las personas con discapacidad cognitiva en relación con el acceso a información durante los procesos electorales. Según Creswell (2014), la investigación cualitativa es idónea para estudiar fenómenos sociales y humanos cuando se busca interpretar los significados que los individuos le atribuyen a sus vivencias. En definitiva, este tipo de enfoque no se limita a recopilar datos objetivos, sino que también se preocupa de explorar las subjetividades, emociones y contextos de las personas.

Además, este enfoque ofrece flexibilidad y adaptabilidad, esenciales al trabajar con personas con discapacidad cognitiva, quienes requieren métodos ajustados a sus necesidades específicas en cada etapa de la investigación. Según Denzin y Lincoln (2018), el carácter interactivo del enfoque cualitativo también reconoce a los participantes como co-creadores de conocimiento, y no meros sujetos pasivos, generando conocimiento a partir de experiencias vividas, clave en temas de inclusión y participación ciudadana. Flick (2018) destaca que los métodos cualitativos son ideales para identificar patrones y profundizar en interpretaciones individuales, cruciales para visibilizar barreras y proponer soluciones efectivas para grupos marginados como las personas con discapacidad cognitiva.

Este capítulo ha presentado un artefacto didáctico, como la ficha metodológica y la matriz de coherencia, orientado a favorecer la coherencia interna en la escritura del TFM en magísteres profesionales, entendida como la articulación consistente entre el problema profesional, el enfoque teórico, los objetivos, el diseño metodológico y la propuesta aplicada. Desde esta perspectiva, la coherencia no se concibe únicamente como una propiedad formal del texto, sino como una habilidad académica y profesional que se construye progresivamente a lo largo del proceso formativo.

La matriz de coherencia integrada a las fases de acceso al conocimiento, planificación y producción textual del modelo Didactext (2015) permite acompañar al estudiantado en la toma de decisiones epistemológicas, metodológicas y discursivas que exige la elaboración de un TFM en programas profesionalizantes. Su valor añadido radica en ofrecer una herramienta concreta que media entre la reflexión conceptual y la escritura académica, contribuyendo a reducir uno de los nudos críticos más recurrentes en este tipo de trabajos: la falta de coherencia entre los distintos componentes del estudio.

Desde la didáctica, el artefacto resulta especialmente pertinente para su uso en talleres de integración de proyecto de grado, módulos metodológicos y

procesos de tutoría, ya que favorece una evaluación formativa de la escritura y promueve una comprensión situada del TFM como género académico-profesional. Asimismo, su implementación permite desplazar una lógica meramente prescriptiva de la escritura hacia un enfoque activo y autocrítico.

Esta propuesta se ha desarrollado desde la experiencia en magísteres profesionales de orientación cualitativa y aplicada, la matriz de coherencia permite cumplir con los criterios de la investigación e innovación, como la replicabilidad y transferibilidad, ya que puede adaptarse a otros contextos de posgrado, disciplinas y enfoques metodológicos, incluidos estudios cuantitativos o mixtos. En este sentido, el artefacto puede constituir una base flexible para el diseño de nuevas estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de la escritura académica en la educación superior.

Finalmente, este capítulo busca contribuir a una comprensión crítica de la escritura del trabajo final de grado, entendida no como un ejercicio técnico, sino como una práctica académica situada, reflexiva y socialmente relevante que articula la formación disciplinar, el desarrollo profesional y la producción de conocimiento. En este marco, la coherencia interna se proyecta como un eje central para el logro de trabajos finales de grado pertinentes, rigurosos y significativos en los magísteres profesionales.

Figura 4. Ejemplo de coherencia interna y textual del enfoque metodológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amador, J., y Sayos, R. (2020). Tutorizar prácticas externas, TFG y TFM. En M. Turull (coord.), Manual de docencia universitaria. Octaedro.

Comisión Nacional de Acreditación. (2022). Criterios y estándares para la acreditación de magíster profesional. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/magister%20profesional.pdf

Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871

Di Stefano, M. (2019). La tesis profesional: representaciones del género en la normativa

Reguladora y en tesis de maestría. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 6(11), pp. 29-49. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/1997>

Santamarina, V. (2024). Análisis de problemas y objetivos en trabajos finales de grado, máster y tesis doctorales utilizando el enfoque del marco lógico. <https://riunet.upv.es/handle/10251/205426>

Van Dijk, T. (2008). *Discourse and context: A sociocognitive approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Venegas, R., Zamora, S., Sologure, E., Galdames, A., Lillo, F. y Lobos, I. (2020). Guías para escribir el informe final del proyecto de título de Ingeniería Civil Informática. https://armadillolab.ing.uchile.cl/wp-content/uploads/2020/03/01_Guia_PTICl.pdf

Textos complementarios

Dawson, C. (2016). *100 Activities for Teaching Research Methods*. SAGE Publications.

Bloomberg, L. (2022). *Completing Your Qualitative Dissertation A Road Map From Beginning to End*. SAGE Publications.

UVic. (diciembre, 2025). Graduate Student Writers' Community Blog. <https://onlineacademiccommunity.uvic.ca/gradwriters/>





V. REPENSAR LA RETROALIMENTACIÓN DEL TFG Y DEL ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN EN LA ERA DE LA IA

Steffanie Kloss* y M. Teresa Mateo-Girona**

*Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile, <https://orcid.org/0000-0001-7018-5395>

**Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España, <https://orcid.org/0000-0003-4149-1275>

En este capítulo presentamos un andamiaje teórico-metodológico para profundizar sobre el concepto de retroalimentación —humana y asistida por IA— en los procesos de escritura académica en la educación superior y mostrar ejemplos de uso en dos géneros recurrentes, a saber: Trabajo Final de Grado (TFG) y artículo de investigación (AI).

Nuestro propósito es ampliar la comprensión habitual de la retroalimentación, que con frecuencia se asume como una práctica meramente técnica, para situarla como un elemento central del aprendizaje de la escritura. A partir de esta perspectiva proponemos cuestiones iniciales que permiten enmarcar la discusión: ¿Qué entendemos por “retroalimentación” en el contexto de la escritura académica universitaria y qué criterios definen su efectividad? ¿Cómo se articulan estos criterios cuando intervienen herramientas de IA en la revisión de textos? ¿De qué manera influyen estas prácticas en el desarrollo de la escritura y en la autonomía del estudiantado?

En este capítulo abordamos un enfoque de la retroalimentación para el aprendizaje con el propósito de caracterizar al estudiante como una persona activa en su proceso de edición y producción textual. Esta orientación pedagógica permite mirar la retroalimentación más allá de su función correctiva, destacando su potencial para apoyar procesos de reflexión sobre la escritura como actividad compleja que integra propósitos comunicativos, recursos lingüísticos y convenciones propias de géneros académicos que circulan en educación superior. En este sentido, la incorporación de sistemas de IA en tareas de revisión demanda examinar cómo estas herramientas influyen en las decisiones que toman estudiantes y docentes respecto de la claridad, coherencia y adecuación de sus textos.

Consideramos importante reconocer que la retroalimentación no es un procedimiento uniforme, sino un proceso que involucra diálogo, interpretación y toma de decisiones (Boud y Molloy, 2015). La evidencia disponible muestra que la retroalimentación puede tener un impacto significativo en el aprendizaje, pero que su efectividad depende de su calidad, de la claridad con la que se entrega y del momento, pues debe ser oportuna (Kloss y Quintanilla, 2023). En educación superior, estos factores se vuelven especialmente relevantes debido a la importancia que adquiere la escritura académica en la formación disciplinar y profesional, y la necesidad que tienen los estudiantes de recibir guía en la producción de

textos, pues se trata de una tarea compleja para estudiantes con falta de experiencia de la escritura de estos textos de cierre de su ciclo formativo.

En evaluaciones internacionales, como la National Student Survey en el Reino Unido, y en reportes nacionales como la Encuesta Nacional de Evaluación del Compromiso Estudiantil en Chile, se observa una tendencia consistente: los estudiantes reportan niveles relativamente bajos de satisfacción con la retroalimentación que reciben, especialmente en cuanto a su puntualidad, utilidad y especificidad (Zapata y Conejeros, 2021). Estos resultados refuerzan la necesidad de revisar las prácticas docentes de retroalimentación, así como de explorar nuevas herramientas, incluidas las tecnológicas, que puedan apoyar procesos más claros y eficientes. En el caso de la escritura académica, es fundamental que los estudiantes la desarrollen porque les permite organizar y comunicar conocimiento de manera precisa, así como también, demostrar cuánto conocen sobre un tema para participar de la comunidad discursiva en la que se desenvuelven.

Desde esta perspectiva, proponemos comprender la retroalimentación —tanto la realizada por docentes como la generada o mediada por sistemas de IA— como un proceso de acompañamiento que orienta la revisión, fortalece la toma de decisiones lingüísticas y promueve la autonomía del estudiantado. La retroalimentación puede adoptar múltiples formas: comentarios escritos de tipo explicativo, observaciones sobre fortalezas y aspectos por mejorar, preguntas que fomenten la autoevaluación, sugerencias específicas respecto a la organización retórica, la gramática o el estilo, entre otras. Del mismo modo, es necesario considerar que las herramientas de IA pueden complementar estos procesos al ofrecer diagnósticos iniciales, señalar patrones recurrentes o sugerir alternativas de formulación, siempre bajo la guía docente.

Presentamos, primero, un marco conceptual sobre la retroalimentación en educación superior, con énfasis en sus funciones, criterios de calidad y vínculos con

el desarrollo de la competencia escrita. Luego, abordamos las implicancias de integrar herramientas de IA en la retroalimentación de TFG y AI, mediante la presentación de sus posibilidades, limitaciones y condiciones de uso responsable. Finalmente, ofrecemos ejemplos de actividades diseñadas para promover prácticas de retroalimentación que apoyen la mejora continua, la autonomía y la toma informada de decisiones lingüísticas por parte del estudiantado.

La retroalimentación en Educación Superior: fundamentos y evidencias

La retroalimentación ha sido descrita constantemente como uno de los factores más significativos en el aprendizaje y en el rendimiento estudiantil. Sin embargo, su impacto no es uniforme: puede favorecer la mejora continua o, por el contrario, generar confusión y desmotivación. Aunque su relevancia aparece en numerosos estudios sobre enseñanza y aprendizaje, todavía existe un número limitado de investigaciones que examinen de manera sistemática qué significa retroalimentar y qué condiciones favorecen su efectividad (Kloss, Tapia-Ladino y Sagredo-Ortiz, 2025).

En el ámbito de la Educación Superior, la retroalimentación es una práctica habitual y necesaria, ya sea en formato oral o escrito, de manera individual o grupal. Su propósito es orientar el desempeño del estudiantado, clarificar expectativas y apoyar la revisión de sus textos para aproximarse a los estándares propios de la formación académica (Hattie & Clarke, 2020). Diversos trabajos en contextos de educación secundaria y universitaria han reconocido la importancia de retroalimentar, no solo como mecanismo de evaluación, sino como una herramienta que contribuye al desarrollo de competencias clave, entre ellas la escritura académica.

En términos pedagógicos, la retroalimentación puede entenderse como información que ayuda a cerrar la distancia entre lo que el estudiante ha comprendido y los objetivos propuestos para una tarea (Hattie & Timperley, 2007). Su función no es únicamente señalar errores o confirmar aciertos, sino orientar al estudiante para que revise sus decisiones, identifique posibilidades de mejora y reflexione críticamente sobre su propio proceso de escritura. Por ello, la retroalimentación puede adoptar distintas formas: comentarios directos al texto, sugerencias para reorganizar ideas, preguntas que invitan a reevaluar supuestos, observaciones sobre fortalezas o dificultades, e indicaciones relacionadas con la claridad, la cohesión, la gramática o el ajuste al género académico.

Comprender la retroalimentación como un proceso de diálogo y acompañamiento permite situarla como una herramienta formativa más que como un mecanismo de corrección (Hattie y Clarke, 2018). En esta línea, diversos autores destacan que la retroalimentación adquiere mayor sentido cuando se ofrece durante la elaboración de los borradores, pues en esa fase el estudiante puede utilizarla, efectivamente, para revisar, reescribir y tomar decisiones informadas (Mandouit & Hattie, 2023). De acuerdo con esta perspectiva, la retroalimentación se convierte en un espacio de interacción donde estudiantes y docentes colaboran para profundizar la comprensión, fortalecer la autonomía y mejorar progresivamente la calidad de los textos.

Enfoques, tipologías y prácticas de retroalimentación en la escritura académica

El estudio de la retroalimentación en la escritura académica ha estado influido por distintas perspectivas teóricas que, en conjunto, permiten comprender

cómo aprenden los estudiantes a revisar y mejorar sus textos. Una línea de investigación que proviene de teorías interaccionistas —como la Hipótesis de la Interacción (Long, 1996), la Hipótesis del Output (Swain, 1993) y la Hipótesis del Noticing (Schmidt, 2010)— destaca la importancia de que los estudiantes identifiquen y resuelvan dificultades lingüísticas durante la producción escrita. Desde esta mirada, el *feedback* correctivo escrito constituye una herramienta central para llamar la atención sobre desviaciones, clarificar expectativas y apoyar el uso adecuado del sistema lingüístico.

En el ámbito de la escritura y la precisión gramatical, la función del *feedback* ha sido ampliamente estudiada. En una etapa inicial, estos estudios se desarrollaron desde una perspectiva predominantemente normativa, mientras que enfoques más recientes la abordan desde una mirada integrada y formativa. En este marco, diversos autores han propuesto taxonomías destinadas a sistematizar los tipos de retroalimentación utilizados en contextos educativos, especialmente en relación con el tratamiento de los errores. Entre las más citadas se encuentra la tipología de Ellis (2009), que clasifica las estrategias de retroalimentación según su grado de explicitud y la manera en que orientan al estudiante, incluyendo correcciones directas e indirectas, reformulaciones, indicaciones metalingüísticas, subrayado de errores, entre otras. Estas clasificaciones permiten analizar con mayor precisión qué tipos de retroalimentación se emplean en distintos contextos y los efectos que pueden generar. No obstante, esta primera aproximación se sustenta en un constructo teórico en el que la escritura se concibe de manera aislada, centrada principalmente en el error y en su superación a través del *feedback* correctivo.

La investigación actual ha superado la etapa normativa, centrada en el error localizado y en la precisión gramatical, y ha avanzado hacia una concepción de la retroalimentación orientada al aprendizaje. En este contexto, Panadero y Lipnevich (2022) sostienen que toda retroalimentación debe entenderse como una instancia formativa, cuyo propósito principal es ofrecer orientación y acompañamiento al estudiante a lo largo

de su trayectoria de aprendizaje, particularmente en el desarrollo de habilidades de escritura. No obstante, para que esta retroalimentación resulte efectiva, es fundamental que los estudiantes logren comprenderla. En esta línea, Kloss y Quintanilla (2023), a partir de un estudio cualitativo, analizaron cómo los estudiantes interpretan los comentarios de sus docentes y evidenciaron que dicha comprensión no siempre está garantizada.

En ese contexto, estudios recientes han mostrado que no solo es importante retroalimentar, sino también elegir adecuadamente el tipo de retroalimentación. Hattie y Clarke (2020) plantean que esta depende, en gran medida, del momento del aprendizaje en el que se encuentra el estudiante. En etapas iniciales, cuando se están adquiriendo contenidos o habilidades básicas, la retroalimentación más directa y correctiva suele ser eficaz para avanzar rápidamente. En cambio, cuando el estudiante ya domina aspectos fundamentales y comienza a establecer conexiones más profundas entre ideas, se vuelve más útil un tipo de retroalimentación que fomente el análisis, el cuestionamiento y la toma de decisiones propias del pensamiento crítico.

En el contexto universitario, la escritura tiene además una característica particular: debe ajustarse no solo a criterios generales de claridad y corrección, sino también a las formas retóricas y estilísticas propias de cada disciplina. Bazerman (2013) plantea que escribir en la universidad implica integrarse a una comunidad académica, comprender sus géneros, interpretar sus expectativas y aprender a argumentar de acuerdo con sus convenciones. En este sentido, la retroalimentación cumple un papel decisivo, pues a través de los comentarios que reciben los estudiantes acceden a modelos de razonamiento, estructuras textuales y maneras de comunicar conocimiento disciplinar (Hyland, 2009).

Las investigaciones sobre prácticas de retroalimentación en tesis de grado y otros géneros académicos evidencian cierta consistencia en los tipos de comentarios que los docentes formulan: un fuerte

énfasis en la corrección lingüística, comentarios sobre el contenido y observaciones relacionadas con la organización y coherencia del texto (Sologuren y Morgado, 2023). Los estudios de Tapia-Ladino (2014) y Arancibia et al. (2019) muestran que los docentes tienden a ofrecer retroalimentación a través de comentarios escritos directos y de orden, más que mediante felicitaciones, preguntas o sugerencias abiertas, aunque esto varía según la disciplina, la experiencia del profesor y el contexto institucional. La alta variabilidad entre docentes y situaciones también dificulta generalizar sobre la efectividad de un tipo de comentario específico, ya que los efectos dependen de factores como la claridad del mensaje, la motivación del estudiante y las oportunidades que tienen para revisar o reescribir el texto.

En síntesis, los enfoques y tipologías disponibles permiten entender que la retroalimentación en la escritura académica no es un procedimiento único, sino un conjunto amplio de estrategias que deben emplearse de manera flexible y situada. Su potencial depende tanto del contenido del comentario como del momento en que se entrega y de la forma en que el estudiante lo utiliza para avanzar en sus procesos de revisión y reescritura.

Retroalimentación para el aprendizaje e integración de IA en TFG y AI

En este apartado, abordamos las posibilidades de la retroalimentación asistida por IA, así como las limitaciones y las condiciones de su uso responsable. Conviene comenzar aclarando el concepto de retroalimentación asistida por IA (AI-assisted feedback, AIF), para diferenciarlo de Automated Writing Evaluation (AWE) o AI-generated feedback. La retroalimentación automatizada por IA (Fleckenstein et al., 2023) se ha analizado frecuentemente desde

la perspectiva de la eficacia del sistema para mejorar el rendimiento; sin embargo, esta visión técnica puede desdibujar el rol del docente. Para mayor precisión conceptual, resulta útil acudir a la distinción propuesta por Bailini (2025) entre lo automatizado y lo mediado.

Según esta autora, la retroalimentación automatizada (o informatizada) es aquella elaborada y entregada exclusivamente por herramientas tecnológicas, característica propia de los sistemas AWE o de la IA generativa autónoma. En contraste, la retroalimentación asistida por la IA se define por mantener la interacción entre las personas —quien da y quien recibe el *feedback*— a través de herramientas de IA. Según esto, la retroalimentación asistida por IA que aquí nos ocupa no debe entenderse como una automatización total, sino como una modalidad evolucionada de retroalimentación mediada: un proceso donde el docente utiliza la IA como herramienta de soporte para elaborar su respuesta, pero se reserva la agencia pedagógica, asegurando que la interacción siga siendo, en esencia, un diálogo humano potenciado por la tecnología.

La incorporación de herramientas de inteligencia artificial para revisar los borradores de los TFG o de los AI introduce nuevas posibilidades. Por una parte, estos sistemas pueden facilitar la identificación de patrones de escritura, señalar inconsistencias, formular preguntas o generar ejemplos que ayuden a clarificar aspectos formales de los textos. Esto puede ser especialmente útil en las primeras etapas de la escritura, cuando el estudiante necesita apoyo para organizar ideas, mejorar la precisión léxica o revisar aspectos textuales superficiales.

Sin embargo, es importante reconocer que la IA no reemplaza la retroalimentación docente ni puede sustituir la toma de decisiones que corresponde al estudiante (Bailini, 2024). Su aporte debe entenderse como complementario. Las herramientas automatizadas carecen del conocimiento contextual y disciplinar que permite interpretar adecuadamente la intención comunicativa o evaluar la pertinencia de un argumento.

Además, pueden promover revisiones mecanizadas si se utilizan sin una orientación clara. Por ello, su uso informado requiere que los estudiantes aprendan a evaluar las sugerencias que reciben, a decidir cuáles incorporar y a justificar las transformaciones que realizan en sus textos.

El desafío pedagógico consiste, entonces, en integrar la IA de manera que fortalezca la autonomía y el pensamiento crítico del estudiantado. Esto implica enseñar a interpretar comentarios automatizados, comparar distintas versiones, justificar revisiones y comprender que la calidad de un texto no depende de seguir todas las sugerencias, sino de analizar su pertinencia en función del propósito comunicativo

y del género académico. Asimismo, la IA puede contribuir a liberar tiempo docente para centrarse en aspectos más complejos, como la argumentación, la coherencia global del texto y la construcción disciplinar del conocimiento.

Finalmente, este apartado se complementa con una serie de actividades diseñadas para promover prácticas de retroalimentación efectivas, tanto en interacción docente–estudiante como mediante el uso guiado de herramientas de IA. Estas actividades buscan favorecer la reflexión, la revisión consciente y la toma informada de decisiones que permitan a los estudiantes mejorar de manera sostenida la calidad de sus escritos en el contexto de la educación superior.

Orientaciones didácticas para retroalimentar

La retroalimentación debe ser usada para permitir “desempaquetar” las prácticas de la disciplina, a través del diálogo entre los participantes para así descubrirlas y utilizarlas. No sería suficiente ofrecer comentarios a los trabajos escritos, si no se promueven “encuentros de retroalimentación” en los que profesores y estudiantes los analicen a la luz de los materiales (borradores, por ejemplo).

Esterhazy (2018) plantea que las prácticas disciplinares son maneras colectivas de proceder tanto en lo profesional como en lo educacional. Por tanto, la efectividad no se circunscribe solo a las características de la retroalimentación en sí mismas, sino también a las condiciones y circunstancias en las que ocurre. Por este motivo, en la presentación de ejercicios, comenzamos con la delimitación del contexto de la práctica formativa.

Anderson (2014) y Aijawi et al. (2017) señalan que es importante comprender las prácticas específicas de cada disciplina para definir cómo ofrecer una retroalimentación “productiva”, pues hay maneras propias de razonar en cada área del conocimiento. De esta manera, siempre tendremos en cuenta la disciplina en la que se inserta la práctica formativa de aprendizaje.

Por último, conviene destacar que nos basamos en el modelo de Acree-Walsh (2023) para el diseño de experiencias formativas, en el que las preguntas de calidad son el elemento clave para la generación de un *feedback* formativo.

Ejemplos de retroalimentaciones mediadas para orientar a los docentes

A continuación, te presentamos ejemplos acotados a diferentes aspectos del artículo de investigación científica mediados por IA.

EJEMPLO 1

Contexto:

segundo borrador del artículo de investigación (AI), en el proceso de redacción de la Introducción

Área disciplinar:

Lengua castellana y literatura

PROMPT DEL DOCENTE

Eres un asistente académico especializado en evaluación formativa de la escritura académica de artículos de investigación del área de Lengua castellana y literatura. Tu tarea es proporcionar retroalimentación escrita rigurosa, crítica y orientadora sobre la calidad de la introducción del artículo.

PARA REALIZAR ESTA EVALUACIÓN, ANALIZA EN QUÉ MEDIDA LA INTRODUCCIÓN:

- Delimita con claridad el área de conocimiento en la que se inscribe el estudio.
- Presenta antecedentes pertinentes, actuales y conceptualmente bien articulados, evitando listados descriptivos sin integración crítica.
- Formula de manera explícita y precisa el problema de investigación, mostrando su relevancia académica.
- Explicita el objetivo de la investigación y el aporte específico del estudio al campo disciplinar.
- Mantiene una coherencia lógica entre antecedentes, problema, objetivo y aporte.

LA RETROALIMENTACIÓN DEBE:

- Señalar de forma concreta las deficiencias conceptuales, argumentativas o estructurales que presenta el trabajo.
- Priorizar los aspectos que requieren mejora en esta fase del proceso (primer borrador).
- Ofrecer orientaciones claras y accionables que permitan al estudiante revisar y fortalecer su introducción. En ningún caso, reescribir el texto o mostrar opciones de reescritura. El objetivo es retroalimentar adecuadamente para que el estudiante sepa cómo reescribirlo por sí mismo.
- Mantén siempre un tono respetuoso, profesional y pedagógico, pero directo y exigente. No suavices deficiencias evidentes ni compenses fallas graves con elogios irrelevantes o aspectos positivos secundarios.

EJEMPLO 2

Contexto:

Segundo borrador del artículo de investigación (AI), en el proceso de redacción del apartado de Resultados en un estudio con enfoque cuantitativo.

Área disciplinar:

Educación.

PROMPT DEL DOCENTE

Eres un asistente académico especializado en evaluación formativa de artículos de investigación científica en el ámbito de la Educación. Tu tarea es proporcionar retroalimentación escrita rigurosa, crítica y orientadora sobre la calidad del apartado de resultados del artículo. Considera que este es un segundo borrador, por lo que ya entregaste comentarios iniciales sobre normativa y organización del texto.

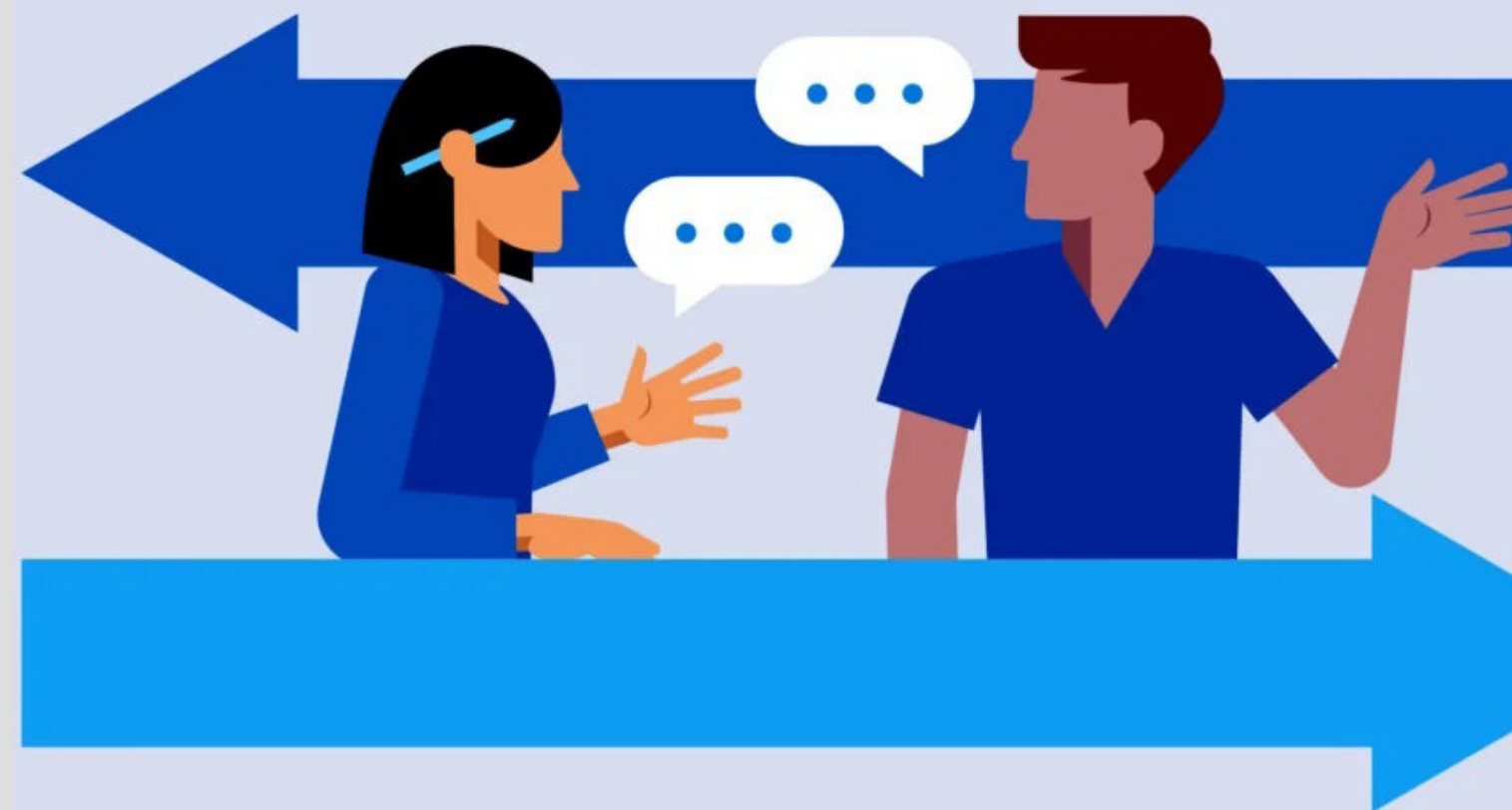
PARA REALIZAR ESTA EVALUACIÓN, ANALIZA EN QUÉ MEDIDA EL APARTADO DE RESULTADOS:

- Presenta los resultados en coherencia con el objetivo de investigación y con el enfoque metodológico cuantitativo adoptado.
- Desarrolla adecuadamente los siguientes movimientos retóricos propios del género artículo de investigación:
 1. Explicación clara y concisa de cómo se produjeron los resultados (procedimientos de análisis, sin reiterar la metodología).
 2. Anuncio y descripción de los principales hallazgos, organizados de manera lógica y comprensible.
 3. Utiliza de forma pertinente tablas, figuras o estadísticos, cuando corresponda, asegurando que sean comprensibles y estén correctamente referenciados en el texto.
 4. Distingue claramente la presentación de resultados de su interpretación o discusión.

LA RETROALIMENTACIÓN DEBE:

- Identificar de manera explícita las deficiencias conceptuales, estructurales o discursivas, evitando generalizaciones.
- Priorizar los aspectos que requieren mejora en esta etapa del proceso (segundo borrador).
- Ofrecer orientaciones concretas y accionables que ayuden al autor a mejorar la claridad y calidad del apartado. En ningún caso, reescribir el texto o mostrar opciones de reescritura. El objetivo es retroalimentar adecuadamente para que el estudiante sepa cómo reescribirlo por sí mismo.
- Mantén siempre un tono respetuoso, profesional y pedagógico, pero directo y exigente. No suavices deficiencias evidentes ni compenses fallas graves con aspectos positivos secundarios.

EJERCICIOS PARA ESTUDIANTES



Te invitamos a poner en práctica lo aprendido y a retroalimentar los diferentes apartados de un artículo de investigación.

EJERCICIOS DE FEEDBACK PARA ESTUDIANTES

A partir de cada uno de los textos de un estudiante de postgrado, realiza los siguientes ejercicios para practicar cómo ofrecer retroalimentación.

● EJERCICIO I

Lee el siguiente apartado de introducción. Esta es parte de una tarea de escritura en la que se le pidió al estudiantado elaborar una introducción para la redacción de un artículo científico, siguiendo tres movidas retóricas: revisión de la literatura, vacío e instalación del nicho. El ejemplo que analizamos a continuación fue provisto por Sebastián Torres, a quien agradecemos su contribución.

En la actualidad la Formación Ciudadana se ha convertido en un aspecto fundamental en la educación chilena, por la importancia que tiene para el fomento de la participación, la tolerancia, el respeto por la diversidad y el fortalecimiento de la democracia. A pesar de lo anterior, no es una temática nueva dentro del contexto educativo nacional, puesto que su presencia se ha observado durante la construcción historia del país, es decir, desde los primeros años del siglo XIX, durante la dictadura militar, el retorno a la democracia, hasta la promulgación de la Ley 20.911 en 2016. Por lo tanto, ha ido evolucionando y reconceptualizado para abarcar un mayor territorio en el currículum (Garrido & Jiménez, 2020).

De acuerdo con lo anterior, la normativa establece la creación de planes de Formación Ciudadana en todos los establecimientos reconocidos por el Estado, con la finalidad de preparar a los niños, niñas y adolescentes para su participación activa y responsable de la vida en comunidad. En la misma línea, plantea la articulación entre las orientaciones con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el proyecto curricular de cada establecimiento, para generar actividades que motiven la participación del estudiantado con la finalidad de generar cultura democrática en cada escuela (Figueroa & Cavieres, 2017).

En este sentido, la puesta en marcha de la Ley 20.911 trajo diferentes desafíos al profesorado nacional. En primer lugar, el desconocimiento de distintas estrategias pedagógicas y didácticas para el abordaje de la Formación Ciudadana en el aula por la falta de preparación para ello (Altamirano & Pagès, 2018; Soto & Peña, 2020) y en segundo lugar, el tratamiento desde lo experiencial por parte del cuerpo docente, lo que dificulta un aprendizaje complejo de la ciudadanía, el sistema político y los procesos democráticos (Figueroa & Cavieres, 2017).

Lo planteado anteriormente no es exclusivo del contexto nacional. Por un lado, existen problemáticas dentro del territorio latinoamericano como, por ejemplo, las tensiones entre lo declarado en el currículum y el ejercicio docente, la preparación inicial y continua de los maestros, que son compartidas por países como Argentina, Colombia y Perú. Por otro lado, las escasas políticas en Brasil, la despreocupación sobre diversidad cultural y por las competencias cívicas en México y los obsoletos planes curriculares en Venezuela (Muñoz-Labraña et al., 2021).

En este sentido, es necesario que en la Formación Inicial Docente (FID) existan procesos educativos que estén vinculados con el desarrollo de

habilidades pedagógicas para la Formación Ciudadana, dicho de otra manera, los futuros docentes adquieran conocimientos disciplinares y didácticos para que estos sean implementados en su quehacer docente y de este modo profundizar en los aspectos que componen la ciudadanía y su relación con la sociedad (Almeyda & Jiménez, 2020; Lobatón-Patiño et al., 2020). De acuerdo con lo anterior, es importante saber qué lugar ocupan las Actividades Curriculares relacionada

de la Formación Ciudadana en las carreras de pedagogías, cuánto es el tiempo que se le destina, tanto a lo conceptual como a lo didáctico y de qué manera se está trabajando la materia dentro de la institución. De este modo, el presente artículo tiene como objetivo general, analizar las percepciones y características sobre las Actividades Curriculares relacionadas con Formación Ciudadana en una institución de educación superior del sur de Chile.

De acuerdo con el texto leído, elabora un comentario escrito global del texto y uno a nivel oracional a partir de la introducción presentada. Para ello, revisa los siguientes ejemplos de retroalimentación a nivel global y otro a nivel local:

GLOBAL/ ESTRUCTURA: La introducción presenta un marco contextual amplio y bien documentado sobre la Formación Ciudadana en Chile y Latinoamérica. Sin embargo, el texto tiende a privilegiar la descripción normativa e histórica por sobre la construcción progresiva del problema de investigación. Si bien se identifican desafíos para el profesorado y se introduce la Formación Inicial Docente como un espacio relevante, la articulación entre estos antecedentes y el vacío específico de conocimiento que aborda el estudio podría fortalecerse. Le sugiero hacer más explícito qué se sabe, qué no se sabe y por qué es necesario este estudio en particular, de modo que el objetivo final no aparezca solo como un cierre informativo, sino como la consecuencia lógica de una problematización claramente construida a lo largo de la introducción.

NIVEL ORACIONAL: En el último párrafo de la introducción, la secuencia de ideas está bien articulada, ya que logra vincular de manera clara la Formación Inicial Docente con la necesidad de desarrollar conocimientos disciplinares y didácticos en Formación Ciudadana. La oración que inicia con “De acuerdo con lo anterior, es importante saber qué lugar ocupan las Actividades Curriculares...” funciona adecuadamente como puente entre los antecedentes revisados y la formulación del objetivo, permitiendo que el lector comprenda con claridad la pertinencia del estudio y su foco específico.

A continuación, elabora un comentario global y uno local, según la introducción revisada:

● **Comentario global:**

● **Comentario local:**

EJERCICIOS DE METACOGNICIÓN DE FEEDBACK MEDIATIZADO PARA ESTUDIANTES

A partir de la retroalimentación con IA mediada por el docente del ejemplo del ejercicio I, realiza los ejercicios II y III.

● EJERCICIO II

A continuación, se presenta la retroalimentación formativa rigurosa proporcionada por un *chatbot* GPT-5.2 (OpenAI, 2025) sobre la Introducción del Ejercicio I, elaborada a partir del *prompt* destinado al docente. En dicha retroalimentación se consideran cinco criterios para el análisis del primer borrador de la Introducción.

Responde a las siguientes preguntas metacognitivas para cada apartado:

- ¿Qué aspecto señala como positivo?
- ¿Qué aspecto debo mejorar?
- ¿Sé cómo mejorarlo?
- ¿Qué debo saber para mejorarlo?

1. DELIMITACIÓN DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO

La introducción sitúa el tema en el ámbito amplio de la Formación Ciudadana en el sistema educativo chileno, pero no delimita con suficiente precisión el campo disciplinar específico desde el cual se aborda el estudio. Si bien se menciona la Formación Inicial Docente (FID) y las carreras de pedagogía, no se explicita claramente si el trabajo se inscribe en la didáctica de la ciudadanía, en los estudios curriculares, en la formación del profesorado o en la educación cívica desde una perspectiva específica del área de Lengua castellana y literatura (lo que sería esperable en un magíster de esta especialidad).

Orientación:

Es prioritario que el/la autor/a explicita con mayor claridad:

El campo académico específico (por ejemplo, didáctica de la Formación Ciudadana en la formación docente, estudios curriculares en educación superior, etc.).

La relación del estudio con el área disciplinar del posgrado, evitando que el texto quede en un nivel excesivamente general del debate educativo.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

El texto presenta antecedentes pertinentes y relativamente actuales, con referencias nacionales y latinoamericanas. Sin embargo, el principal problema en esta sección es su carácter predominantemente descriptivo y acumulativo. Los estudios citados se van sumando sin que se expliciten con claridad:

- Las relaciones conceptuales entre ellos.
- Los puntos de convergencia o tensión.
- Qué aspectos del conocimiento ya están suficientemente abordados y cuáles no.

Además, la revisión tiende a desplazarse desde el contexto escolar hacia el contexto latinoamericano sin una justificación clara de cómo este movimiento contribuye a la construcción del problema de investigación.

Orientación:

Para fortalecer esta sección, se recomienda:

Reducir la lógica de “listado de problemas” y avanzar hacia una integración crítica de la literatura.

Explicitar qué dicen los estudios sobre la Formación Ciudadana en la FID, no solo sobre la Formación Ciudadana en general.

Justificar explícitamente la inclusión del contexto latinoamericano en función del problema que se busca instalar.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este es uno de los aspectos más débiles del texto. El problema de investigación no se formula de manera explícita. Si bien se describen múltiples dificultades (desconocimiento docente, tensiones curriculares, carencias en la FID), estas no se articulan en una pregunta, tensión o vacío claramente identificado.

El lector debe inferir el problema a partir del objetivo, lo cual no es adecuado para una introducción académica.

Orientación:

En esta fase del proceso, es fundamental: Formular explícitamente el problema de investigación, ya sea como una pregunta, una situación problemática delimitada o una tensión teórica-práctica.

Precisar qué se desconoce, qué no ha sido suficientemente estudiado o qué aspecto requiere ser comprendido con mayor profundidad, particularmente en relación con las actividades curriculares en la FID.

4. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN Y APOORTE AL CAMPO

El objetivo general se presenta de manera explícita al final del texto y es comprensible.

No obstante:

Aparece de forma tardía y poco preparada por la argumentación previa.

No se explicita el aporte específico del estudio al campo académico, más allá de describir lo que se va a analizar.

El objetivo se centra en “analizar percepciones y características”, formulación que puede resultar amplia y poco problematizada si no se vincula claramente con el vacío identificado.

Orientación:

Se sugiere:

Alinear más estrechamente el objetivo con el problema de investigación previamente formulado.

Explicitar en la introducción qué aporta este estudio: por ejemplo, a nivel de conocimiento sobre la FID, de toma de decisiones curriculares o de discusión teórica.

Revisar si el objetivo refleja una contribución analítica y no solo descriptiva.

5. COHERENCIA INTERNA DE LA INTRODUCCIÓN

Existe una coherencia temática general, pero no una coherencia argumentativa sólida entre antecedentes, problema, objetivo y aporte. El texto avanza más por yuxtaposición que por progresión lógica, lo que dificulta la instalación clara del nicho de investigación.

Orientación:

Para mejorar la coherencia global, se recomienda:

Revisar la introducción como una cadena argumentativa, donde cada párrafo cumpla una función clara en la construcción del problema.

Asegurar que los antecedentes seleccionados conduzcan de manera directa y necesaria al problema y al objetivo.

Evitar saltos de escala (nacional/latinoamericano/FID) sin una justificación explícita.

Prioridades de mejora (primer borrador)

Formular explícitamente el problema de investigación.

Delimitar con mayor precisión el campo disciplinar y el objeto de estudio.

Integrar críticamente la literatura, evitando la acumulación descriptiva.

Explicitar el aporte académico del estudio y reforzar la coherencia entre problema y objetivo.

El texto constituye un punto de partida adecuado en términos temáticos, pero requiere un trabajo sustantivo de rearticulación conceptual y argumentativa para cumplir con los estándares de una introducción de artículo científico en un programa de magíster.

● EJERCICIO III

Para profundizar en la metacognición, te presentamos preguntas para las que necesitas tomarte un tiempo de reflexión.

- ¿Por qué tomé esa decisión inicial?
- ¿Hay alguna discrepancia entre lo que yo creía haber escrito y lo que la IA ha interpretado?
- ¿Este error es recurrente en mis escritos o es un desliz puntual?
- Si tuviera que priorizar, ¿cuál de los aspectos a mejorar tendría un mayor impacto en la calidad global de la Introducción?
- ¿Qué estrategia concreta voy a utilizar para reescribir este fragmento?
- ¿Cuánto tiempo estimo que me llevará aplicar esta corrección?
- ¿Estoy de acuerdo con la valoración de la IA? Justifica por qué sí o por qué no.
- ¿Considero que la sugerencia de la IA respeta mi «voz» y estilo como autor, o suena demasiado robótica?
- ¿La retroalimentación es lo suficientemente específica o necesito pedirle al docente (o a la IA) una aclaración extra?
- ¿Detecto algún «sesgo» en la corrección?
- ¿Cómo puedo aplicar lo aprendido en este apartado a las siguientes secciones del trabajo (Método, Resultados)?
- ¿Qué me llevaré de esta corrección para mi próximo ensayo o trabajo académico?
- Si tuviera que explicarle a un compañero cómo evitar este error, ¿qué le diría?
- ¿Cómo me hace sentir esta retroalimentación?
- ¿Esta corrección cambia mi percepción sobre mi competencia para escribir textos académicos?

BIBLIOGRAFÍA

Acree-Walsh, J. (2023). *Feedback formativo: Diálogo significativo para mejorar el aprendizaje* (Bakun S. L., Trad.). Ediciones SM.

Ajjawi, R. E., Molloy, M., Bearman, M. y Ress, C. (2017). Contextual Influences on Feedback Practices: An Ecological Perspective, In *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*, Online ISBN 978-981-10-3045-1, 129–143, Springer, Singapore.

Anderson, C. (2014). Only Connect? Communicating Meaning through Feedback, *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* Edinburgh University Press, ISBN: 9780748694556, 131–151, Edinburgh, UK.

Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., & Correa, R. (2019). Feedback during the process of writing thesis of teacher training programs: Description of the written comments of thesis supervisor. *Revista Signos*, 52(100), 242-264. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>

Bailini, S. (2024). Evaluación y feedback en entornos virtuales de aprendizaje. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (218-244). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391-11>

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. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>

Boud, D., y Molloy, E. (2015). El feedback en educación superior y profesional comprenderlo y hacerlo bien. Narcea.

Ellis, R. (2009). Task-Based Language Teaching: Sorting out the Misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>

Esterhazy, R., (2018). What matters for productive feedback? Disciplinary practices and their relational dynamics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1302-1314. <https://doi.org/10.1080/02602938>

Fleckenstein, J., Liebenow, L. W., & Meyer, J. (2023). Automated feedback and writing: a multi-level meta-analysis of effects on students' performance. *Frontiers in artificial intelligence*, 6, 1162454. <https://doi.org/10.3389/frai.2023.1162454>

Hayland, K. (2009). 2009. *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum International Publishing Group.

Hattie, J. y Clarke, S. (2018). *Aprendizaje visible: retroalimentación*. Londres: Routledge. 10.4324/9780429485480

Hattie, J. & Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: feedback*. Paraninfo.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81112.

Kloss, S., Tapia-Ladino, M., & Sagredo-Ortiz, S. (2025). Estrategias de autorrevisión en escritura argumentativa: Un estudio con alumnos de pedagogía. *RLA. Revista De Lingüística Teórica y Aplicada*, 63(1), 103-129. <https://doi.org/10.29393/RLA63-4EASM30004>

Kloss, S., & Quintanilla, A. (2023). Protocolos de pensamiento en voz alta: una técnica para acceder a la comprensión de la retroalimentación. *Formación universitaria*, 16(6), 1-12. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000600001>

Long, M. (1996). El papel del entorno lingüístico en la adquisición de una segunda lengua. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (Eds.), *Manual de adquisición de una segunda lengua* (págs. 413-468). Nueva York: Academic Press.

Mandouit, L., & Hattie, J. (2023). Revisiting “The Power of Feedback” from the perspective of the learner. *Learning and Instruction*, 84, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101718>

OpenAI (2025). ChatGPT [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>.

Panadero, E. y Lipnevich, A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>

Schmidt, R. (2010). Attention, Awareness, and Individual Differences in Language learn-Ing. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (Eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010* (pp. 721-737). National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.

Sologuren-Insúa, E., & Morgado-Fernández, P. (2023). Prácticas de retroalimentación para la producción del género de formación “Informe de Proyecto” en Ingeniería y Ciencias: explorando el aula universitaria. *Perspectiva Educativa*, 62(2), 114-139. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.2-art.1425>

Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, (30), 254–268. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21>

Zapata, G. & Conejeros, JD. (2021) Reporte de Resultados 2020: Experiencia y compromiso estudiantil en instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Documento de trabajo. Recuperado en: https://www.consejodirectores.cl/wp-content/uploads/2021/08/Reporte_Total_Muestra_ENCE_2020.pdf

Tres textos complementarios

Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students’ academic writing skills: a mixed methods intervention study. *Smart Learn. Environ*, 11, 9 . <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>

López Gil, K., & Moreno Mosquera, E. (2025). Retroalimentación formativa en la escritura de tesis en posgrado: Comparación entre ChatGPT y revisores pares en un círculo de escritura. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (74), 123–160. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n74a6>

Sagredo-Ortiz, S., Tapia-Ladino, M., & Kloss, S. (2024). Teorías personales sobre la retroalimentación en escritura: un acercamiento desde la visión docente. *Nueva Revista Del Pacífico*, (80), 30–58. Recuperado a partir de <http://revistas.upla.cl/index.php/NRP/article/view/1291>



SOBRE LAS AUTORAS

STEFFANIE KLOSS

Licenciada en Educación y Profesora de Español, Magíster en Lingüística Aplicada y Doctora en Lingüística por la Universidad de Concepción. En 2020 realizó una posición postdoctoral en la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Su actividad de investigación se centra en la lingüística educacional, la escritura académica y la retroalimentación escrita. Actualmente, se desempeña como académica investigadora en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile.



CHENDA RAMÍREZ

Chenda Ramírez es profesora de educación diferencial por la Universidad de Playa Ancha. Máster en Calidad y Mejora de la Educación y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Cuenta con experiencia en escuelas de lenguaje como especialista en audición y lenguaje y con más de 10 años como académica universitaria. Actualmente, se desempeña como investigadora en el Centro Regional de Inclusión e Innovación social de la Universidad Viña del Mar, Chile.



EMMY GONZÁLEZ-LILLO

Emmy González Lillo es doctora en Traducción y Ciencias del Lenguaje por la Universitat Pompeu Fabra, magíster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Barcelona y profesora de Castellano y Comunicación por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente, se desempeña como profesora asistente en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de O'Higgins, donde realiza docencia de pre y posgrado, especialmente en el ámbito de la escritura académica y científica.



TANIA AVILÉS

Tania Avilés Vergara es Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Lingüística (Universidad de Chile), Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española (Universidad de Chile) y Doctora en Estudios Latinoamericanos, Ibéricos y Latinos (Universidad Pública de la Ciudad de Nueva York, CUNY). Durante su trayectoria se ha especializado en filología hispánica e historia de la lengua española, sociolingüística histórica y pedagogías críticas aplicadas a la enseñanza de español para hablantes bilingües. Actualmente es Directora académica en School for International Training (SIT).



M. TERESA MATEO-GIRONA

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid, Filóloga Hispánica por la Universidad de Murcia y Filóloga Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid. Máster Universitario en Innovación Educativa Universidad Carlos III de Madrid y Máster de Formación de profesores de Español como Lengua extranjera por la Universidad de Barcelona. Profesora Ayudante Doctor tiempo completo en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Directora del grupo de investigación Didactext (n.º 931766, Universidad Complutense de Madrid).



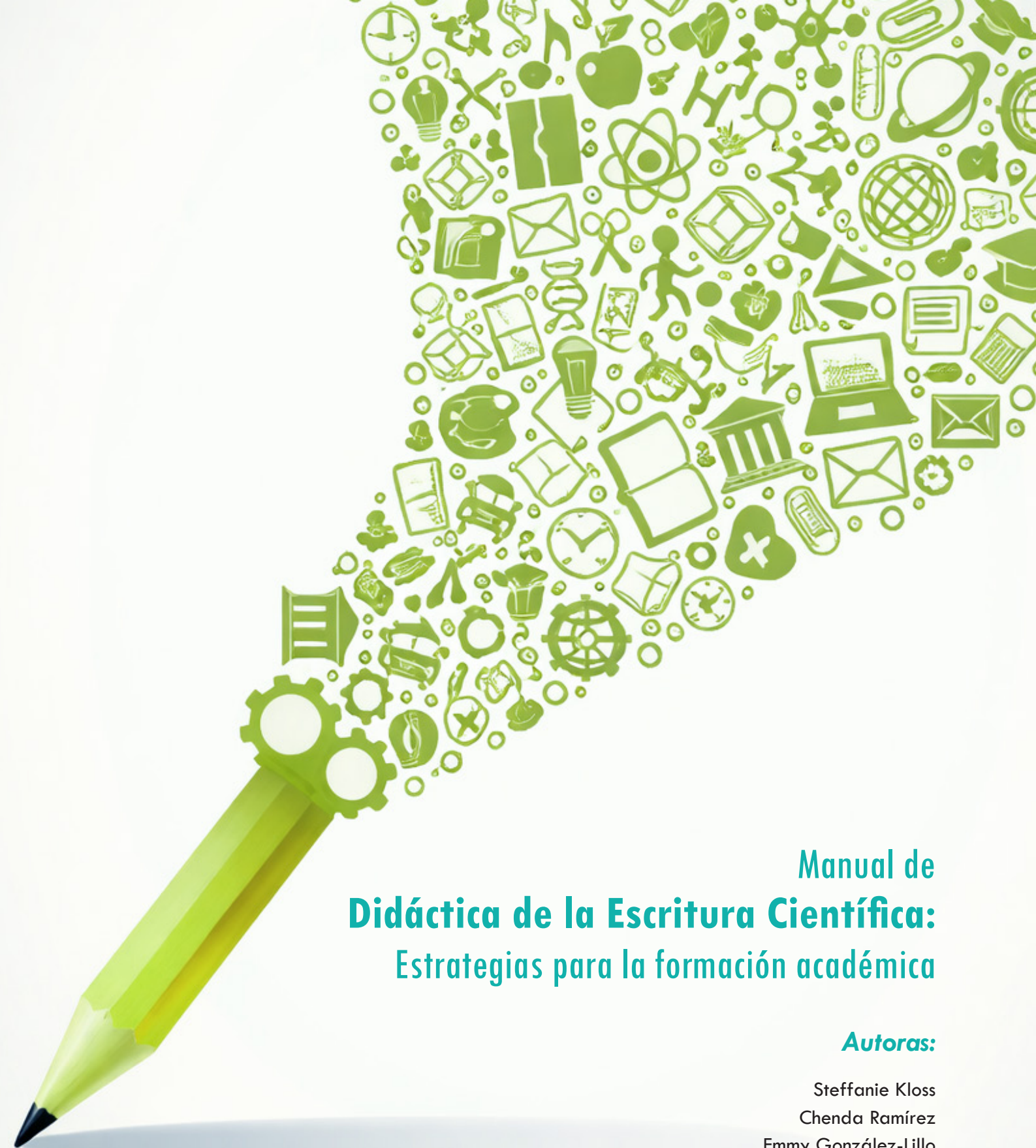
BEATRIZ LADO

Beatriz Lado es Associate Professor en Lehman College y forma parte del Graduate Center de CUNY, donde actualmente dirige el programa de doctorado en Estudios Latinoamericanos, Ibéricos y Latinos (LAILaC). Realizó sus estudios de licenciatura en la Universitat de València (España), cursó estudios de posgrado en Louisiana State University y obtuvo su doctorado en Lingüística Hispánica en Georgetown University. Su labor investigadora se centra en la adquisición bi/multilingüe, la relación entre pedagogía e individualidad en el aprendizaje de lenguas, la colocación de estudiantes en cursos de lengua, la enseñanza crítica de idiomas, la conciencia lingüística crítica y el papel de las ideologías lingüísticas y las identidades en el aprendizaje de lenguas.



EVELYN DURÁN-URREA

Evelyn Durán Urrea es Assistant Professor en el Departamento de Lenguas y Literaturas de Lehman College (CUNY). Obtuvo su licenciatura en Lingüística en la Universidad de Sonora (México), la maestría en Lingüística Hispánica en la Universidad de Arizona y el doctorado en Lingüística Hispánica en Pennsylvania State University. Su investigación se centra en el bilingüismo, la sociolingüística y el español como lengua de herencia. Desde 2002 ha impartido cursos de español como lengua de herencia en distintos niveles y, recientemente, ha trabajado en proyectos relacionados con la evaluación y colocación de estudiantes hispanohablantes, así como en la implementación de modelos pedagógicos innovadores, la enseñanza de la gramática y lingüística desde una perspectiva crítica.



Manual de Didáctica de la Escritura Científica: Estrategias para la formación académica

Autoras:

Steffanie Kloss
Chenda Ramírez
Emmy González-Lillo
Tania Avilés
M. Teresa Mateo-Girona
Beatriz Lado
Evelyn Durán-Urrea

MANUAL DE

DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA CIENTÍFICA:

ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA

ISBN: 978-956-8135-27-0



789568 135270