



Lenguaje académico y potencial didáctico de la escritura: Revisión de un programa de estudio chileno

Academic Language and Didactic Potential of Writing: Review of a Chilean Study Program

Mauricio Alejandro Castro-Cifuentes^a  

^a Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. P.º de Canalejas 169, 37008 Salamanca, España.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 07 de febrero de 2024

Aceptado el 09 de abril de 2024

Publicado el 02 de mayo de 2024

Palabras clave:

lenguaje académico

escritura escolar

enseñanza secundaria

programa de estudio

didáctica de la lengua

ARTICLE INFO

Article history:

Received February 7, 2024

Accepted April 9, 2024

Published May 2, 2024

Keywords:

academic language

school writing

secondary education

syllabus

language didactics

RESUMEN

El presente estudio tiene como elemento central la actualización de las bases curriculares para el área de Lengua y Literatura en educación secundaria en Chile, específicamente en el contexto de una asignatura de profundización electiva. A partir de una metodología cualitativa de alcance descriptivo y empleando la técnica de análisis de contenido, se examina un programa de estudio ministerial. Se trazan dos objetivos: por un lado, determinar las concepciones teóricas que subyacen a la escritura en lenguaje académico y, por otro, catastrar los principales géneros escritos que se articulan como espacios de conocimiento. El análisis documental reporta una concepción de potencial epistémico en el lenguaje académico y una función habilitante, pues permite la participación en comunidades especializadas. Se concluye que la educación secundaria es un momento clave para desarrollar la apropiación de este registro, pues constituye un género fronterizo entre la educación escolar y la universitaria.

ABSTRACT

The present study has as its central element the updating of the Curricular Bases for the area of Language and Literature in secondary education in Chile, specifically, in the context of an elective subject. Based on a qualitative methodology of descriptive scope and using the technique of content analysis, a ministerial Program of Study is examined. Two objectives are outlined, on the one hand, to determine the theoretical conceptions that underlie writing in academic language and, on the other hand, to trace the main written genres that are articulated as spaces of knowledge. The documentary analysis reports a conception of epistemic potential in academic language and an enabling function, since it allows participation in specialized communities. It is concluded that secondary education is a key moment to develop the appropriation of this register, since they constitute borderline genres between school and university education.

© 2024 Castro-Cifuentes. CC BY-NC 4.0

Introducción

En Chile, la implementación de las *Bases curriculares* oficializó la actualización del currículum educacional. Este evento ocurrió de forma paulatina entre los años 2012 y 2020, luego de promulgada la Ley General de Educación en 2009. Las modificaciones en el sistema escolar significaron también un cambio de paradigma en la educación chilena: se transitó de un currículum centrado en contenidos mínimos obligatorios a uno que privilegia objetivos de aprendizaje (OA), todo ello basado en la experiencia internacional de 28 países¹ con buenos resultados educativos en estudios internacionales (TIMSS y PISA) y que, a su vez, migraron a instrumentos curriculares basados

en aprendizajes esenciales (MINEDUC, 2019). El último ajuste curricular ocurrió en el año 2019 y se implementó desde 2020 en los niveles de 3.º y 4.º Medio. Uno de los objetivos centrales declarados corresponde al desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

La presente investigación se posiciona desde el reciente ajuste curricular para el área de Lengua y Literatura en Chile, específicamente en el contexto de la producción de géneros académicos escritos. En tal dirección, las actuales *Bases curriculares* edifican un sistema didáctico que dista del antiguo *Marco curricular*² (MINEDUC, 2009) e instalan

1 Los currículos revisados fueron los de Alemania, Australia, Bélgica, Canadá (British Columbia y Ontario), Corea del Sur, China Taipéi (Taiwán), Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Holanda, Hong Kong, Inglaterra, Irlanda, Italia, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Rusia, Singapur, Suecia y Suiza (MINEDUC, 2019).

2 Instrumento curricular creado por la Ley Orgánica Constitucional del Estado que regía al sistema educacional hasta el año 2009; el documento indicativo recibía por nombre *Marco curricular*. Posterior a ello, se promulgó la Ley General de Educación y se instauraron las *Bases curriculares*, en reemplazo del antiguo instrumento. Estas últimas comenzaron a regir desde los años 2012 (1.º a 6.º Básico), 2015 (7.º Básico a 2.º Medio), 2017 (Educación Parvularia) y 2019 (3.º y 4.º Medio). Para la presente investigación se debe considerar este último tramo de niveles y tiempo.

de forma gradual nuevos propósitos formativos y orientaciones para la asignatura de Lengua. En lo referido a 3.º y 4.º Medio, los cambios se amparan en un enfoque por competencias (habilidades, conocimientos y actitudes) que dialoga con las habilidades para el siglo XXI (MINEDUC, 2019).

Uno de los ejes vertebrales del estudio corresponde a la noción de género discursivo, que desde los estudios de las ciencias del lenguaje se erige como la problemática de los géneros (Charaudeau, 2004; Bajtín, 2002; Parodi, 2008). Dicho evento discursivo es clave en los recientes estudios de la lengua (Cassany, 2005 y 2006; Tapia & Burdiles, 2009; Parodi & Burdiles, 2015). No obstante, las investigaciones sobre el impacto del lenguaje académico en la escritura de géneros especializados en el contexto escolar son escasas (Figueroa et al., 2021), o bien están enfocadas en la educación terciaria.

En Chile, el trabajo pedagógico de los géneros discursivos se declara en el año 2020 con la publicación de las bases curriculares de los dos niveles terminales del sistema escolar (3.º y 4.º Medio). En los planes y programas de los niveles indicados, los OA mencionan el abordaje de géneros discursivos de naturaleza y soporte diverso: literarios, no literarios, escritos, orales, audiovisuales, multimodales, etc. (MINEDUC, 2020). No obstante, los de registro puramente académico se detallan en el documento de la asignatura electiva de Lengua: Lectura y Escritura Especializadas. Cabe indicar que, si bien la asignatura se enfoca en el estudio de prácticas de comprensión y producción de textos, este análisis se orienta solo a la escritura.

La investigación se propone dos objetivos: primero, determinar las concepciones teóricas que subyacen a la escritura en lenguaje académico, en relación con las prácticas de literacidad, potencial epistémico y habilidades/recursos de lenguaje académico; en segundo lugar, catalogar los principales géneros escritos que se articulan como espacios de conocimiento, a partir de su naturaleza discursiva (proceso y producto) y una clasificación macrogenérica propuesta en esta investigación (género escolar para el aprendizaje, género escolar intermedio y género escolar evaluativo).

Antecedentes del panorama curricular en Chile

El trabajo con las prácticas letradas en la escuela ha sido un tema recurrente en las actuales investigaciones en Chile, y así lo constata un corpus de evidencias que alertan de las debilidades, fundamentalmente en comprensión y producción textual (Concha et al., 2010; Iturra, 2015; Makuc & Larrañaga, 2015; Figueroa et al., 2019; Gallegos et al., 2019). En tal sentido, algunas de las conclusiones se detienen en la productividad del modelo empleado en la enseñanza, en las estrategias didácticas y en la necesidad de reorientar los enfoques pedagógicos al interior del aula.

La investigación tiene como contexto la reciente puesta en práctica de las *Bases curriculares* para los dos últimos niveles del sistema escolar chileno. Con dicho documento se viene a cerrar el cambio paradigmático que comenzó en 2009 de forma progresiva, bajo un enfoque por competencias. En palabras del MINEDUC (2019), el diagnóstico del currículum amparado en la Ley Orgánica Constitucional del Estado tenía un desbalance en las oportuni-

des formativas para los educandos; era extremadamente rígido en las trayectorias educativas, según los intereses del alumno, y requería con urgencia un enfoque competencial. Por consiguiente, el actual currículum de Lengua da respuesta a los nuevos requerimientos temáticos de la sociedad contemporánea, entre ellos los géneros discursivos académicos.

En el contexto referido a la enseñanza del discurso escrito especializado, las investigaciones indican que los alumnos presentan dificultades para producir géneros académicos y para familiarizarse con dicho registro, sobre todo en los primeros años de educación superior (Tapia et al., 2003; Carlino, 2004 y 2005; Concha et al., 2013; Torres, 2017; Navarro, 2018). Asimismo, la realidad constatada que el aprendizaje de un lenguaje académico con sus convenciones lingüísticas es semejante a la adquisición de un segundo idioma (Concha et al., 2015), es decir, los aprendientes miran con distancia la escritura con enfoque epistémico. Por consiguiente, el establecimiento de metodologías idóneas para la enseñanza de las prácticas letradas es uno de los desafíos relevantes para el sistema educacional (Avendaño-Guevara & Balderas-Gutiérrez, 2023).

Respecto de lo anterior, el área de Lengua particulariza sus propósitos disciplinares en el electivo de profundización Lectura y Escritura Especializadas, en el que se inserta el presente estudio. La asignatura se enfoca en preparar a los alumnos para comunicarse por escrito en comunidades especializadas. Con ello, espera que los estudiantes apliquen correctamente el registro y el lenguaje académicos, tanto en la escuela como en el resto de su vida (MINEDUC, 2020). Es decir, se puede plantear que esta asignatura sienta las bases de géneros que se encuentran en un estado potencial, académicamente hablando, y que de forma posterior se desarrollarán en la universidad.

En Chile, gran parte de las investigaciones se abocan a la escritura en contextos académicos de educación universitaria, sin considerar que este registro se emplea a lo largo de toda la escolaridad y, por lo tanto, no sería pertinente limitarlo solo al espacio discursivo en que se mueve el escritor, sino al propósito que persigue con esta escritura: comunicar conocimiento especializado. En lo referido al registro académico, Berman y Ravid (2009) señalan que las habilidades lingüísticas se desarrollan durante toda la trayectoria escolar, en vínculo con la diversidad de contextos. En tanto, la presente investigación sostiene que la escritura de textos con registro/clave/lenguaje académico sí se gesta al interior de la escuela, pero con variaciones propias de la comunidad en que se moviliza el género. Esto es, se escribe y comunica conocimiento por medio de textos (ensayo, reseña, monografía, trabajo de investigación) en un lenguaje académico y desde una postura de género de frontera, pero a medida que se transita a la educación superior, el potencial epistémico (Miras & Solé, 2007; Navarro & Revel, 2013; Navarro et al., 2020) aumenta. En suma, esta práctica escritural se da en cualquier momento de la trayectoria educativa: desde la educación básica hasta la educación superior (Castelló & Cassany, 1997).

¿Alfabetización académica o literacidad académica?

El concepto de alfabetización académica se emplea desde los estudios del discurso en contexto anglosajón y hace referencia a un conjunto de estrategias discursivas nece-

sarias, tanto para ser partícipe de una comunidad especializada como en la producción de textos propios de la educación superior. En consecuencia, tales estrategias permiten el acceso a las prácticas escriturales de las disciplinas (Carlino, 2013a y 2013b). Al respecto, Navarro (2017, p. 11) refiere a la variedad de denominaciones: “¿Estudios de la lectura y la escritura en educación superior? ¿Alfabetización académica? ¿Análisis del discurso académico y profesional? ¿Literacidades académicas? ¿Didáctica de la escritura académica?”. Por su parte, Núñez (2018, p. 9) indica que este conjunto de saberes “habilitan a una persona para producir, gestionar, recibir y analizar información en un determinado contexto con el fin de transformarla en conocimiento funcional”. En tanto, la alfabetización en lengua académica establece vínculos con otros campos del espectro investigativo, entre ellos la lingüística, la psicología y la antropología (Lillis & Scott, 2007). Y, precisamente, es este evento lo que en palabras de Liébana (2018) hace que el término *literacidad* tome protagonismo, vale decir, su apertura y complementariedad con otras disciplinas.

La alfabetización académica a partir de su móvil establece puentes temáticos con la alfabetización inicial que desarrolla en los primeros años de escolaridad (lecto-escritura). Con ello, garantiza en cierta forma el primer acercamiento a la comunidad del saber y, de tal manera, anula el iletrismo (Ferreiro, 2016). Sin embargo, desde las voces críticas surge el cuestionamiento a lo limitante que resulta el proceso de alfabetización (enseñar el alfabeto), puesto que muchas personas podrán conocer aquello, pero no llevarlo a un plano práctico: la escritura. De esta manera, la idea de alfabetización ha sido desplazada por la de literacidad, que, en rigor, es un procedimiento más amplio y preciso (Hernández, 2016). No obstante, para efectos de esta investigación se emplearán ambos términos de manera indistinta.

Lenguaje académico y potencial epistémico

Escritura en situación académica

En el plano de la delimitación terminológica de la escritura académica, Russell y Cortés (2012) recalcan la complejidad que demanda definir este constructo y, en paralelo, diferenciarlo, por ejemplo, de la escritura científica: lo académico estaría reservado para los estudiantes, y lo científico, para los investigadores. Por su parte, Camps y Castelló (2013, p. 18) afirman que este tipo de discurso adquiere formas acordes al contexto en que se gestiona y, en el mismo sentido, reconocen que “una lectura atenta de su uso muestra la diversidad conceptual que esconde”. En tanto, Uribe et al. (2017, p. 72) señalan que, “en las últimas décadas, la conceptualización acerca de la escritura académica se ha renovado y ha logrado una mayor profundización”, y plantean la denominación de “escritura en situación académica”. En esta dirección, Camps et al. (2022) relevan la idea y sostienen que la dicotomía inicial de lo académico-científico planteada por Russell y Cortés a nivel textual no sería excluyente, dado que los estudiantes escriben en el contexto de una disciplina y comunican sus saberes, con lo que se produce una inserción en la comunidad científica. Este es uno de los puntos centrales y primarios para hablar de la potencialidad epistémica de la escritura.

Lenguaje académico

Siguiendo a Uccelli et al. (2013), Uccelli et al. (2015) y Uccelli (2019), el lenguaje académico corresponde al lenguaje de las ciencias y de los géneros escolares y se posiciona como un conjunto de habilidades léxicas, gramaticales y discursivas necesarias para el contexto de la escuela, pues permiten la generación de ideas complejas y la consecución de propósitos comunicativos. Para Schleppegrell (2012), es un registro propio de los contextos formales de enseñanza y, concretamente, es un lenguaje que se diferencia del cotidiano por el uso de recursos como nominalizaciones, marcadores discursivos, vocabulario especializado, complejidad sintáctica, entre otros.

Uccelli (2019) sostiene que el lenguaje académico, en tanto sistema de lengua requerido para leer y escribir textos académicos, se divide en lenguaje específico (características de la lengua disciplinaria) e interdisciplinario (características de la lengua transversal a las disciplinas). En este punto, es relevante precisar que el aprendizaje de una lengua y sus convenciones no solo se limita al plano de adquirir habilidades lingüísticas, sino también a las prácticas del discurso. Estas habilidades requeridas por la escritura se denominan “habilidades clave de lenguaje académico” (Uccelli et al., 2015).

En un plano operacional, el lenguaje académico encierra dificultades para los estudiantes, dadas las complejidades en vocabulario (nivel léxico) y en la construcción de oraciones (nivel sintáctico). Desde luego, las problemáticas de comprensión lectora se convierten en una limitante para acceder a la información (Snow & Uccelli, 2009) y, por lo tanto, para una tarea posterior: la producción textual. No obstante, con la aplicación de estrategias didácticas contextualizadas y con un correcto proceso de andamiaje es posible abordar el acceso a los textos que se adscriben a este registro.

Potencial epistémico de la escritura

El potencial epistémico (Miras & Solé, 2007) corresponde al elemento catalizador para movilizar aprendizajes en las disciplinas. Se vincula con el proceso de aprender para escribir (Navarro, 2018), ya que en esta instancia se ponen en ejercicio habilidades y procedimientos que no existen en ausencia de la escritura (Carlino, 2013a). De este modo, el potencial epistémico se genera en el estudiante por medio de un proceso de incentivo de la práctica letrada, es decir, “se despliega cuando se fomenta en los estudiantes un interés por aplicar estrategias para resolver una tarea de escritura: planificar, seleccionar contenidos, documentarse, escoger las palabras adecuadas, reformular” (Navarro et al., 2020). Se cree que este proceso aumenta en la medida en que el discente avanza en la trayectoria escolar (primaria, secundaria y superior); sin embargo, una investigación de Stavans y Tolchinsky (2021) reporta que, si bien los niveles léxico, sintáctico y discursivo de los alumnos aumentan con el nivel educativo, la productividad escritural (en términos de longitud) no crece. En efecto, el potencial epistémico requiere del empleo óptimo de actividades de escritura, entendidas como acciones destinadas a desarrollar el dominio de habilidades de producción (Agosto et al., 2017).

Géneros discursivos

Los géneros discursivos corresponden a un conjunto de textos que comparten parámetros contextuales y lingüísticos (Cassany, 2005). Aglomeran múltiples conocimientos idiomáticos y socioculturales que debe poseer todo lector-escritor para comunicarse de forma correcta en una comunidad especializada. Este tema, estudiado como la problemática de los géneros (Charaudeau, 2004; Bajtín, 2002; Parodi, 2008), ha sido un ámbito recurrente en los estudios del discurso. En sus inicios, Bajtín (2002, p. 48) indica que

[l]a riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma.

La propuesta inicial de Bajtín se nutre de postulados contemporáneos que actualizan la definición, como es el caso de Parodi (2008), quien incorpora la variable cognitiva al momento de referirse a los géneros discursivos. Señala que el género es una “constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto)” (Parodi, 2008, p. 26). De tal manera, reconoce la esfera específica del conocimiento en unión con los procesos mentales.

Por otro lado, Cassany (2006) indica que existen diferentes tipos de géneros en la medida en que existen disciplinas y comunidades discursivas. Identifica los periodísticos, los académicos, los jurídicos y judiciales, los comerciales, los científicos, entre otros; del mismo modo arguye que es complejo generar una taxonomía que los clasifique en su totalidad, puesto que varían dependiendo de la disciplina: “Cada disciplina posee su propio repertorio de géneros, armonizado según sus necesidades y prácticas sociales” (Cassany, 2006, p. 24). Entre las características, se encuentra que son dinámicos, están situados, desarrollan un propósito, están organizados en forma y contenido, delimitan comunidades discursivas, y construyen y reproducen estructuras sociales.

Navarro (2019) añade que estos géneros se organizan teleológicamente, es decir, con un criterio centrado en el objetivo que persiguen, sea social o comunicativo. Releva las ideas de los otros autores al indicar que presentan ciertos grados de flexibilidad, que sus temáticas pueden ser variadas y que emplean diversos recursos léxicos y gramaticales comunes al género.

Todo lo anterior, llevado al espacio escolar, enfrenta diferentes complicaciones, pues cada comunidad educativa atiende realidades diversas. Por ello, es clave la articulación de una metodología situada que amplifique la mirada reduccionista que concibe al género discursivo únicamente desde un enfoque textual. En tal punto, Camps et al. (2022) respaldan lo manifestado: los autores indican que en la escuela y en la universidad predomina un paradigma tradicional en la enseñanza de los géneros. En efecto, indican que se estudian desde la noción de texto y se apartan de un enfoque centrado en la escritura y el funcionamiento de los géneros (enfoque contextual).

Metodología

La metodología empleada para esta investigación es de corte cualitativo y tiene por enfoque la examinación de un corpus textual. Esta unidad de análisis se entiende como una materialización de códigos portadores de significaciones y, por lo tanto, de subjetividades transmitidas por un medio poderoso: el lenguaje verbal (Navarro & Díaz, 2007). Se desarrolla el estudio siguiendo una secuencia inductiva en el tratamiento de pasos y se lo fundamenta en la técnica de análisis de contenido, que aborda la descripción de mensajes a partir de la revisión analítica de significados y significantes y el establecimiento de categorías homogéneas, exhaustivas, exclusivas, objetivas y pertinentes (Bardin, 1991).

Por otro lado, la orientación del análisis de contenido sigue una estructura global, pues traza una comprensión panorámica del texto base (Flick, 2012). Se emplea la perspectiva descriptiva de Cáceres (2003), quien considera las siguientes fases: selección del objeto de análisis, preanálisis, definición de unidades de análisis, establecimiento de reglas de análisis y codificación. La técnica considera instancias metodológicas como el levantamiento de categorías en diálogo con los objetivos del estudio, la delimitación de conceptos disciplinares clave (en vínculo con el soporte teórico), y la revisión de pasajes estratégicos del texto, con énfasis en la terminología específica (género discursivo, escritura especializada, comunidad especializada, transformación de conocimiento, entre otras).

La unidad de análisis corresponde al *Programa de estudio 3.º o 4.º Medio: Formación diferenciada lenguaje: Lectura y Escritura Especializadas* (MINEDUC, 2020) en formato PDF, descargado desde la base de datos ministerial. El documento posee 151 páginas y, temáticamente, se organiza en propósitos formativos, enfoques de la asignatura, orientaciones para el docente, organización curricular y visión global del año. Asimismo, se compone de cuatro unidades de trabajo y cinco OA.

Resultados y discusiones

La investigación reporta que el documento curricular *Programa de Estudio: Lectura y Escritura Especializadas* tiene una concepción sociocultural-didáctica en la enseñanza del código especializado. Para desarrollar el análisis se determinan dos categorías globales, y para cada una de ellas, dos subcategorías.

La escritura como herramienta epistemológica para el aprendizaje

La determinación de esta primera categoría responde a un análisis de contenido global que dialoga con las orientaciones generales de la asignatura y las actividades que se proponen en cada una de las unidades. Por su parte, el documento curricular reporta el reconocimiento de las literacidades académicas como una práctica necesaria para la integración del sujeto en comunidades letradas. Asimismo, promueve el desarrollo de habilidades de lenguaje especializado para que los discentes “comprendan y produzcan géneros discursivos en los que se articulan ideas complejas y abstractas, y [...] usen un lenguaje académico escrito que se desarrolla desde la escuela y a lo largo de la vida” (MINEDUC, 2020, p. 31). A partir de ello, la unidad de análisis evidencia un sentido de trayectoria en

el desarrollo del registro especializado, en el entendido de que este registro aumenta en la medida en que se avanza en el sistema escolar. Con ello, no se limita la utilización del lenguaje académico únicamente para el espacio de la educación terciaria, tal como se sostiene al comienzo de esta investigación: el programa de estudio explicita que la asignatura se dirige a los estudiantes que deseen profundizar en la escritura de textos académicos que circulan en diversos contextos —escolares, universitarios y laborales—.

Por consiguiente, la línea argumental que se presenta en esta categoría ahonda en un estado de potencial epistémico de la escritura (Miras & Solé, 2007), en tanto que esta permite movilizar aprendizajes de forma gradual; vale decir, se utiliza la clave académica, pero con ajustes que responden al contexto comunicativo escolar. La examinación del corpus en estudio revela que la escritura faculta el acceso a saberes, es decir, se transforma el conocimiento. Específicamente, el objeto de análisis, a través de cuatro unidades de trabajo, da sentido a la producción gradual de géneros discursivos y con un sentido evolutivo en la complejidad curricular. Por ejemplo, se inicia con un objetivo de aprendizaje abocado al uso de estrategias para procesar información (unidad 1), mientras que la visión global del currículo cierra con un objetivo centrado en el uso de estrategias para transformar y construir conocimiento escrito (unidad 4).

En definitiva, la propuesta curricular se enfoca en desarrollar habilidades de lenguaje académico, en cuanto se estudian el código y sus complejidades, para lo cual es clave la realización de tareas de escritura de forma gradual y sistemática. En consecuencia, se confirma que la asignatura a nivel gramatical-textual enfoca las actividades estableciendo diálogo con los criterios de contextualidad, comprensibilidad, progresión gramatical y accesibilidad terminológica (Ruiz, 2011). Con esto, la escuela “tiene un rol crucial en que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades básicos de lectura y escritura, y que se apropien de un registro académico común a las disciplinas” (MINEDUC, 2020, p. 32), a fin de que se inserten en comunidades especializadas.

Participación en comunidades especializadas

El programa en cuestión considera como núcleo basal de su propuesta la noción de comunidad especializada. Se advierte una concepción teórica e instrumental en su utilización, pues se instruye a los estudiantes en el contenido de esta y en los rasgos que, generalmente, potencian la creación de una comunidad de pares especialistas: intereses afines, trabajo colaborativo disciplinar, expectativas de trabajo, etc. La primera mención del elemento codificado se realiza en los propósitos formativos de la asignatura, que tienen por foco delimitar el quehacer pedagógico.

Para este curso, se sugiere que los estudiantes se organicen en comunidades especializadas que leen, escriben y aprenden sobre un tema, de modo que su trabajo de investigación bibliográfica, procesamiento de contenidos y transformación y construcción de nuevo conocimiento ocurra en un contexto de interacción y colaboración que le dé sentido. (p. 23)

Posteriormente, las alusiones directas están presentes en los objetivos de aprendizaje de la organización curricular y, luego, en las unidades, puntualmente en la número 2: “Conociendo comunidades especializadas”

(p. 30). Al respecto, resulta interesante el trabajo que sugiere, pues se invita a los estudiantes a pensar, escribir y comunicar conocimiento especializado desde la disciplina. Asimismo, reconoce la amplitud de áreas en que un estudiante puede desenvolverse. En este punto, es necesario precisar que el instrumento curricular traza líneas de trabajo interdisciplinario con otras asignaturas del currículum como, por ejemplo, Inglés, Ciencias para la Ciudadanía, Educación Ciudadana, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Filosofía. Se extiende la noción de escritura al interior de todas las áreas y desde un enfoque de transversalidad.

Comunicación del potencial científico: cruces entre oralidad y escritura

Para esta subcategoría se analizaron cuatro actividades clave del programa de estudios que involucran el trabajo de literacidades conjuntas: lectura, escritura y oralidad. Las dinámicas forman parte de la unidad 4 y se remiten al plano de la construcción y transformación de conocimiento (MINEDUC, 2020). Son las siguientes: panel de expertos, charla TED, presentación de proyecto y exposición en congreso.

Tabla 1. Géneros orales que consideran géneros escolares intermedios (GEIn).

Género oral	Unidad de estudio	GEIn
Panel de expertos	Unidad 4: Colaborando en la construcción de conocimiento	Pauta de preguntas
Charla TED	Unidad 4: Colaborando en la construcción de conocimiento	Guion/pauta de escritura
Presentación de proyecto	Unidad 4: Colaborando en la construcción de conocimiento	Pauta de escritura
Exposición en congreso	Unidad 4: Colaborando en la construcción de conocimiento	Pauta de escritura

Elaboración: Autor (2024), a partir de MINEDUC (2020).

Para cada una de las propuestas se consideran géneros intermedios que funcionan como soporte previo del conocimiento especializado que se dispone en el género discursivo final, en este caso de carácter oral. Este cruce entre la producción escrita y la producción oral ya lo advierten modelos teóricos como el del Grupo Didactext (2015), el cual organiza el proceso en acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión, edición y presentación oral. En torno a la última fase, se sostiene que corresponda al momento cuando el texto dialoga con el auditorio; la escritura retoma protagonismo cuando se elaboran los recursos de apoyo para la oralidad.

La escritura desde los géneros, metodologías y estrategias

La revisión documental evidencia que la unidad de análisis contempla el trabajo con quince géneros discursivos puramente escritos, o bien que consideran la escritura en alguna de sus fases. La metodología que predomina en el instrumento curricular corresponde al trabajo colaborativo por sobre el individual, y las estrategias demuestran un enfoque centrado en los procesos de textualización y no totalizadores de la escritura. En esta categoría

se exploran dos espacios de análisis: la diversificación de géneros discursivos y la escritura de proceso con principio colaborativo. En la revisión de ambos se concluye el aporte de las actividades y los géneros discursivos, pues permiten el desarrollo de habilidades clave de lenguaje académico (Uccelli et al., 2015).

Diversificación de géneros discursivos

Los parámetros lingüísticos y contextuales que comparan este grupo de textos se amparan en la funcionalidad académica y en el propósito comunicativo que persiguen; dentro del examen realizado se constata que los quince géneros están adecuados al contexto escolar y tienen la posibilidad de instalarse desde la educación terciaria. Los géneros reportados son: síntesis escrita, ficha de registro, organizador gráfico, infografía, póster científico, entrevista especializada, resumen (*abstract*), decálogo, texto analítico, introducción, monografía, artículo científico, ensayo, revista especializada y pauta de escritura. Cabe detenerse en la variedad textual y, con ello, en las actividades de escritura (Agosto et al., 2017) que se pueden articular en su ejercicio, pues el programa de estudio sugiere lineamientos generales que cada comunidad educativa adaptará a su contexto. Los géneros propuestos en la asignatura se pueden clasificar teleológicamente (Navarro, 2019), y el listado permite el desarrollo de la flexibilidad retórica, concepto acuñado por Ravid y Tolchinsky (2002) y basado en la propuesta de Slobin (1977), que refiere a la capacidad de los hablantes-escritores de producir textos que se ajusten a propósitos comunicativos diversos y acordes a la audiencia. En concreto, apunta a una habilidad que demanda conocimiento del contexto lingüístico (variables idiomáticas) y extralingüístico (variables sociales).

A continuación se organizan los géneros escritos presentes en el programa de estudios de la asignatura. Para ello, se consideran cuatro criterios: género escolar, clasificación macrogenérica, naturaleza de la actividad y unidad del programa en que se encuentra.

Tabla 2. Géneros escritos del programa de estudio de Lectura y Escritura Especializadas.

Género escolar escrito	Clasificación macrogenérica predominante	Naturaleza de la actividad	Unidad de estudio
Síntesis escrita	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 1
Ficha de registro	Género escolar intermedio	Proceso	Unidad 1
Organizador gráfico	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 1
Infografía	Género escolar evaluativo	Terminal	Unidad 1
Póster científico	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 1
Entrevista especializada	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 2
Resumen (<i>abstract</i>)	Género escolar intermedio	Proceso	Unidad 2
Decálogo	Género escolar intermedio	Proceso	Unidad 2

Texto analítico	Género escolar evaluativo	Terminal	Unidad 2
Introducción	Género escolar intermedio	Proceso	Unidad 3
Monografía	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 3
Artículo científico	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 3
Ensayo	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 3
Revista especializada	Género escolar evaluativo	Terminal	Unidad 3
Pautas de escritura	Género escolar intermedio	Proceso	Unidades 1, 2, 3 y 4

Elaboración: Autor (2024), a partir de MINEDUC (2020).

Desde un punto de vista funcional y teleológico (Navarro, 2019), los géneros aludidos se pueden clasificar en macrogéneros, de acuerdo con su finalidad comunicativa. En primer lugar, para este análisis, se reconocen los géneros escolares para el aprendizaje (GEPA), empleados en la enseñanza-aprendizaje formal de la lengua. Corresponden a prácticas institucionalizadas como, por ejemplo, el ensayo, la monografía y el trabajo de investigación. Esta denominación se detiene en el producto final y encierra un carácter representativo de los géneros escolares en general. En ellos predomina un criterio estructural-contextual. Se proponen desde los postulados de Parodi (2008), Agosto et al. (2017) y Camps et al. (2022).

En segundo lugar están los GEIn, géneros específicos que reúnen actividades previas a la tarea de escritura final; por ejemplo, borradores, organizadores gráficos, resúmenes previos, lluvia de ideas, pautas de escritura, entre otros. Esta clasificación se ampara en el proceso de escritura y se centra en un criterio temporal. Están fundamentados en las ideas de Camps et al. (2022).

Y, por último, están los géneros escolares evaluativos (GEE): géneros utilizados para certificar aprendizajes en contextos formales. Se vinculan a una función habilitante y certificadora. Cabe indicar que están muy emparentados con los GEPA, pero presentan diferencias en los enfoques. Esta categoría se rige por un criterio evaluativo y, situándose en el programa de estudio, algunos ejemplos claros serían la infografía, el texto analítico y la revista especializada, pues los tres corresponden a actividades escritas que certifican la consecución de los objetivos de aprendizaje en las unidades. Se sustentan en los postulados de Britton (1978), Farlora (2015) y Agosto et al. (2017).

A su vez, en las actividades finales de cada unidad se incorporan instrumentos de evaluación que, de forma independiente, funcionan como un grupo de géneros evaluativos:

Tabla 3. Actividades finales por unidad del programa de estudio de Lectura y Escritura Especializadas.

Género escolar	Unidad de estudio	Clasificación macrogenérica predominante	Género evaluativo (instrumento)
Infografía	Unidad 1	Género escolar evaluativo	Pauta de autoevaluación

Texto analítico	Unidad 2	Género escolar evaluativo	Escala de metacognición
Revista especializada	Unidad 3	Género escolar evaluativo	Pauta de coevaluación
Exposición en congreso	Unidad 4	Género escolar evaluativo	Pauta de coevaluación Galería de aprendizajes

Elaboración: Autor (2024), a partir de MINEDUC (2020).

Cabe indicar que se establece una diferencia entre las actividades de producción escrita que tienen por objetivo certificar aprendizajes terminales (GEE) y los instrumentos de evaluación (géneros evaluativos).

En tanto, es necesario reconocer el aporte de los GEIn al proceso de composición escrita. No obstante, en algunas actividades, fundamentalmente de la unidad 4, se requiere de un número mayor de estos, o bien estrategias de proceso que apunten a la gradualidad en el traspaso de un código literario o cotidiano a uno científico, con el propósito de trabajar aspectos como la progresión gramatical y/o la accesibilidad terminológica (Ruiz, 2011).

Escritura de proceso y enfoque colaborativo

Las actividades propuestas se organizan, en su mayoría, a partir de una metodología de trabajo colaborativo. Al respecto, investigaciones recientes exploran cómo se desarrolla la composición de textos académicos bajo un enfoque participativo y colaborativo (López & Molina, 2018; Saneleuterio & Gómez, 2020; Córdova et al., 2022); no obstante, todas ellas se dirigen a la educación superior. El instrumento de análisis muestra la predilección por la colaboración entre pares, que nace desde los fundamentos de la asignatura, pues se la concibe como un espacio proclive para instaurar comunidades especializadas que, en efecto, funcionan como comunidades de aprendizaje. Por ejemplo, en una actividad que propone la creación de un artículo científico se indica en las instrucciones que los alumnos “se organicen en las comunidades especializadas para que cada integrante realice diferentes labores, en las que apliquen las habilidades adquiridas en el curso” (MINEDUC, 2020, p. 101).

Ahora bien, el enfoque procesual es otro elemento codificado para esta subcategoría. En las actividades centrales de cada unidad se cuenta con pautas de escritura, entendidas como matrices, siluetas de planificación que favorecen la composición del texto. Es relevante el trabajo que se encomienda al docente en las orientaciones del documento ministerial, pues se explicita la función de modelamiento textual y la gestión del trabajo colaborativo, así como instancias de autoevaluación y coevaluación.

Tabla 4. Enfoque de proceso colaborativo por unidad de estudio.

Unidad de estudio	Enfoque predominante (proceso/producto)	Metodología predominante (colaborativa/individual)
Unidad 1: Procesando información	Proceso	Colaborativa
Unidad 2: Conociendo comunidades especializadas	Proceso	Colaborativa

Unidad 3: Transformando la información	Proceso	Colaborativa
Unidad 4: Colaborando en la construcción de conocimiento	Proceso	Colaborativa

Elaboración: Autor (2024) a partir de MINEDUC (2020).

Una de las premisas centrales del estudio —y que se releva en la discusión— es la marcada presencia de investigaciones sobre escritura en lenguaje académico en contextos universitarios, por sobre el territorio discursivo escolar (educación secundaria). Con esto, los hallazgos de la investigación visibilizan la necesidad de instalar un espacio de enseñanza-aprendizaje que considere el trabajo con géneros académicos en la escuela, teniendo como referencia su aporte al desarrollo de habilidades comunicativas transversales al currículo escolar. Adicional a esto, emerge la idea de que la asignatura Lectura y Escritura Especializadas, implementada en Chile desde 2020 a la fecha, moviliza epistemes a partir de géneros de frontera situados en la escuela que, en efecto, favorecen el despliegue de futuras habilidades de producción escrita en la educación terciaria.

La incorporación de la reciente asignatura al plan de estudios invita a reflexionar de qué manera se aborda la escritura en las aulas chilenas, cuánto tiempo se destina a su enseñanza, qué modelos se consideran y bajo qué criterios se evalúa y retroalimenta. Por último, los hallazgos de esta investigación surgen del análisis de un instrumento curricular que arriba en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. Con esto, se abre el debate sobre la didáctica de la escritura y el lenguaje académico en ambientes de aprendizaje situados en secundaria, teniendo como antecedente que una parte importante del cuerpo de investigaciones aludidas se restringen a la educación superior.

Conclusiones

El estudio realizado instaló su objeto de análisis en la reciente renovación curricular para los niveles terminales de enseñanza media (3.º y 4.º Medio). Con la emergencia de la asignatura Lectura y Escritura Especializadas se abrió un camino en la enseñanza-aprendizaje de los géneros discursivos académicos. Previo a ello, las alusiones en el plano de la escritura (ámbito de esta investigación) declaraban la producción de géneros diversos, sin mención explícita a los de naturaleza académica.

Se tuvo como fundamento medular que uno de los componentes innovadores del currículum de Chile, basado en la experiencia internacional, corresponde a la electividad. Esta es entendida como un plan de formación diferenciada en el que cada área del currículo imparte asignaturas que particularizan los macropropósitos de la asignatura troncal; es decir, se organizan en función de las disciplinas del plan de formación general y “abordan elementos disciplinares, conceptuales y epistemológicos específicos” (MINEDUC, 2019, p. 31). En tal sentido, la investigación dio cobertura a dos objetivos: determinar concepciones teóricas sobre lenguaje académico presentes en el instrumento curricular, y catastrar los principales géneros escritos que se recomienda trabajar en el aula.

En relación con el primer objetivo, el programa de estudio dialoga con los fundamentos de las literacidades académicas escritas, en el entendido de que requiere para su desarrollo el conocimiento y la aplicación de habilidades específicas y recursos de lenguaje académico. Comprende los espacios curriculares del programa como instancias para desarrollar el potencial epistémico de la escritura y, con ello, la movilización de saberes que convierten a esta práctica letrada en una herramienta de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes se mueven en espacios discursivos vinculados a sus disciplinas de interés, denominados “comunidades de pares” o “comunidades especializadas”. Tras la revisión, se reportó que la asignatura fomenta el trabajo interdisciplinario con áreas como Ciencias, Historia e Inglés.

El segundo objetivo, centrado en la revisión de los géneros escritos que se propone trabajar al interior de la asignatura, constató que se articulan quince géneros discursivos diferentes que, a su vez, se pueden clasificar a partir de su macropropósito. Pueden ser: GEPA, utilizados en la enseñanza-aprendizaje formal de la lengua; GElN, empleados en actividades previas a la tarea de escritura final; o GEE, destinados a certificar aprendizajes en contextos formales de enseñanza. En esta dirección, cabe aclarar que muchos de estos géneros conviven en presencia de otros; por ejemplo, un borrador de ensayo se redacta en la escuela en un contexto de aprendizaje formal (GEPA), como fase previa de un escrito (GElN) y como parte de una evaluación de proceso (GEE). Por lo tanto, para su delimitación es pertinente adentrarse en su finalidad comunicativa general y predominante, en el contexto de la tarea de escritura. Por otro lado, el enfoque que subyace al trabajo con los géneros responde a un modelo sociocultural-didáctico que alude a diferentes dimensiones (culturales, sociales, cognitivas, emotivas, discursivas, entre otras), con acento en metodologías de proceso y colaborativas.

Dentro de las limitaciones del estudio, se puede mencionar la escasa bibliografía que evidencie la realidad de la escritura al interior del aula escolar y, puntualmente, la que emplea recursos de literacidad académica. De la misma manera, frente a lo expuesto, es clave reconocer que la instalación de esta asignatura oficializa un espacio que conglera prácticas curriculares y evaluativas que, durante mucho tiempo, se realizaban de forma aislada y sin mayores orientaciones pedagógicas, considerando que la escritura de textos con lenguaje académico sí se genera en la escuela, aunque con ajustes relativos al espacio en que se produce el género discursivo. En suma, la escuela (y la educación secundaria) es un espacio propicio para cimentar las bases de las literacidades en clave académica, pues favorece la temprana apropiación de las convenciones lingüísticas y socioculturales relativas a los géneros académicos. Por consiguiente, la presente investigación constituye un aporte para la comprensión y gestión del currículum de Lengua y su didáctica específica.

Referencias

- Agosto, S., Álvarez, T., Hilario, P., Mateo, T., & Uribe, G. (2017). El desafío de escribir un texto académico. En S. Agosto, T. Álvarez, P. Hilario, T. Mateo y G. Uribe (eds.), *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en secundaria* (pp. 15-21). Octaedro. <https://tinyurl.com/4v6tre77>
- Avendaño-Guevara, C. & Balderas-Gutiérrez, K. E. (2023). El contexto social y cultural en la lectoescritura de educación media superior. *Alteridad*, 18(2), 187-197. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.03>
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/2352ejrb>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Akal. <https://tinyurl.com/9485f3fd>
- Berman, R., & Ravid, D. (2009). Becoming a Literate Language User: Oral and Written Text Construction across Adolescence. En D. Olson y N. Torrance (eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 92-111). Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/bdwur3pk>
- Britton, J. (1978). The Composing Process and the Functions of Writing. En C. Cooper y L. Odell (eds.), *Research on Composing: Points of Departure* (pp. 13-28). Urbana, IL: NCTE. <https://tinyurl.com/yh3t22fc>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://tinyurl.com/2fw5f8pm>
- Camps, A., Fontich, X., & Milian, M. (2022). Los géneros de aprendizaje en la actividad académica. En M. Castelló y N. Castells (eds.), *Escribir en la universidad española: Entre la realidad y el deseo* (pp. 19-58). Octaedro. <https://tinyurl.com/4686vney>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <https://tinyurl.com/yt7efvyn>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://tinyurl.com/yaze5hcw>
- Carlino, P. (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://tinyurl.com/ywe34jtv>
- Carlino, P. (2013b). *Enseñar a escribir y leer y enseñar con escritura y lectura: Iniciativas y debates en torno a las alfabetizaciones académicas*. Ponencia presentada en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura / IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje, Puebla, México. <https://tinyurl.com/2vhnjzyt>
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros. <https://tinyurl.com/2wncu7vs>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. <https://tinyurl.com/5ddrzkwn>
- Castelló, M., & Cassany, D. (1997). Textos académicos. *Articles*, 13, 5-10. <https://tinyurl.com/47e93ykm>
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, 37(56), 23-39. <https://tinyurl.com/mvfvxw2m>
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C., & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: Coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y Lingüística*, 21, 75-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000100007>

- Concha, S., Hernández, C., Del Río, F., Romo, F., & Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad de la Educación*, 38, 81-113. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n38.106>
- Concha, S., Miño, P., Andrade, P., & Quiroga, R. (2015). Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender en el primer año de universidad: Base conceptual y resultados de impacto. *Miríada Hispánica*, 10, 129-154. <https://tinyurl.com/5n79jyvm>
- Córdova, P., Betancourt, A., & Hernández, Ú. (2022). El impacto de la escritura colaborativa en la organización de textos universitarios. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 72, 293-327. <https://doi.org/10.46744/bapl.202202.009>
- Farlora, M. (2015). Descripción funcional del género académico didáctico con función evaluativa prueba tipo ensayo: Explorando el discurso de historia y psicología. En G. Parodi y G. Burdiles (eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos* (pp. 257-288). Ariel. <https://tinyurl.com/3c9c4k2x>
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. <https://tinyurl.com/4a3pfbwz>
- Figuroa, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8.º básico. *Revista Signos*, 52(99), 31-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>
- Figuroa, J., Meneses, A., & Hugo, E. (2021). *Flexibilidad retórica: ¿Qué recursos de lenguaje contribuyen a la calidad de la escritura de géneros escolares?* Serie Investigación en Educación, 2(2). <https://tinyurl.com/2p8fkjpy>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. <https://tinyurl.com/4f7et77m>
- Gallegos, J., Figuroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares en educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, 187-208. <https://tinyurl.com/bh9m7c9r>
- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://tinyurl.com/bdewpw3>
- Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas: Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-548. <https://tinyurl.com/54e2p5xv>
- Liébana, J. (2018). La literacidad en la perspectiva socio-cultural: De Vygotsky a la psicología cultural y a la enseñanza diversificada. En M. Núñez (ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 41-55). Octaedro. <https://tinyurl.com/4p4sdcz>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://tinyurl.com/5ddycau9>
- López, K., & Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1). <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- Makuc, M., & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87) 29-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>
- MINEDUC (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media: Actualización 2009*. Ministerio de Educación de Chile. <https://tinyurl.com/3244wz3v>
- MINEDUC (2019). *Bases curriculares 3.º y 4.º Medio: Plan de formación general/Plan de formación diferenciada humanístico-científico*. Ministerio de Educación de Chile. <https://tinyurl.com/2cw7ssfs>
- MINEDUC (2020). *Programa de estudio 3.º o 4.º Medio: Formación diferenciada lenguaje: Lectura y Escritura Especializadas*. Ministerio de Educación de Chile. <https://tinyurl.com/bwfpdw9m>
- Miras, M., & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Graó. <https://tinyurl.com/yc2ndzh5>
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72220>
- Navarro, F. (2018). Introducción: Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes. <https://tinyurl.com/4k83p9jd>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 35(2). <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F., Ávila, N., & Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: Movilizando los aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Navarro, F., & Revel, A. (2013). *Escribir para aprender: Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós. <https://tinyurl.com/yjcr32ue>
- Navarro, P., & Díaz, C. (2007). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-221). Síntesis. <https://tinyurl.com/2mt5msk7>
- Núñez, M. (2018). Retórica clásica y literacidad. En M. Núñez (ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 9-24). Octaedro. <https://tinyurl.com/mr2nxfjd>
- Parodi, G. (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. <https://tinyurl.com/mr3fwnuw>

- Parodi, G., & Burdiles, G. (eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*. Ariel. <https://tinyurl.com/3c9c4k2x>
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing Linguistic Literacy: A Comprehensive Model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447. <https://tinyurl.com/mryfpbk4>
- Ruiz, U. (coord.). (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Graó. <https://tinyurl.com/2fueaep>
- Russell, D., & Cortés, V. (2012). Academic and Scientific Texts: The Same or Different Communities? En M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 3-18). Londres: Emerald Group. <https://tinyurl.com/584yfcet>
- Saneleuterio, E., & Gómez, M. (2020). Escritura colaborativa en línea: Un estudio de la revisión textual compartida en la formación inicial de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 59-73. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.05>
- Schleppegrell, M. (2012). Academic Language in Teaching and Learning: Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409-418. <https://tinyurl.com/ycktx6y5>
- Slobin, D. (1977). Language Change in Childhood and in History. En J. MacNamara (ed.), *Language Learning and Thought* (pp. 185-214). Academic Press. <https://tinyurl.com/38smk366>
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En D. Olson y N. Torrance (eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/2ujpfrn6>
- Stavans, A., & Tolchinsky, L. (2021). A Multidimensional Perspective on Written Language Development. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1). <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848094>
- Tapia, M., & Burdiles, G. (2009). Una caracterización del género informe escrito. *Letras*, 51(78), 17-49. <https://tinyurl.com/2p888dak>
- Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54), 249-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>
- Torres, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: Una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 311-329. <https://tinyurl.com/35vbnk9b>
- Uccelli, P. (2019). Learning the Language for School Literacy. En V. Grøver, P. Uccelli, M. Rowe y E. Lieven (eds.), *Learning through Language: Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning* (pp. 95-109). Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/2cty6wbz>
- Uccelli, P., Dobbs, C., & Scott, J. (2013). Mastering Academic Language: Organization and Stance in the Persuasive Writing of High School Students. *Written Communication*, 30(1), 36-62. <https://doi.org/10.1177/0741088312469013>
- Uccelli, P., Phillips, E., Barr, C., Meneses, A., & Dobbs, C. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross-Disciplinary Academic-Language Proficiency and Its Association with Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Uribe, G., Camargo, Z., & Zambrano, J. (2017). Ensayo. En S. Agosto, T. Álvarez, P. Hilarario, T. Mateo, Á. Uribe (eds.), *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en secundaria* (pp. 59-65). Octaedro. <https://tinyurl.com/4v6tre77>

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses.