



IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA Y DE ACOMPAÑAMIENTO DEL PROGRAMA LEAFID EN LA ESCRITURA ACADÉMICA DE FUTUROS PROFESORES: DESEMPEÑOS Y PERCEPCIONES

IMPACT OF THE LEAFID PROGRAM'S TEACHING AND SUPPORT INTERVENTION ON THE ACADEMIC WRITING OF FUTURE TEACHERS: PERFORMANCE AND PERCEPTIONS

Marcela Jarpa Azagra | Pontificia Universidad Católica de Valparaíso | marcela.jarpa@pucv.cl *

Emmy Antonella González Lillo | Universidad de O'Higgins | emmy.gonzalez@uoh.cl

María Teresa Mateo Girona | Universidad Complutense de Madrid | mtmateo@ucm.es

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.04>

Recibido: 15-03-2025 | Aceptado: 27-08-2025

RESUMEN: Este estudio examina el impacto de una intervención didáctica y de acompañamiento en un programa de escritura académica implementado en estudiantes de primer año de tres carreras de pedagogía en una universidad chilena. El programa, diseñado bajo el enfoque *Writing Across the Curriculum* (WAC), incorporó estrategias como la inclusión del ensayo académico en asignaturas clave, tutorías de pares y retroalimentación docente individual y colectiva. Se utilizó el ensayo académico como objeto empírico de medición en un diseño pre y post-test, a partir de un corpus de 428 textos de 107 estudiantes. Además, se realizaron grupos focales con estudiantes y docentes para explorar percepciones sobre la pertinencia del programa. Los resultados evidencian mejoras significativas en los desempeños escritos, reflejadas en el aumento de los puntajes promedio entre ambas mediciones. Sin embargo, también emergieron tensiones en la integración curricular, particularmente en la coordinación entre tutores y docentes, que condicionaron la percepción de efectividad.

PALABRAS CLAVE: Escritura académica, formación inicial docente, escritura a través del currículo.

ABSTRACT: This study examines the impact of a teaching and support intervention in an academic writing program implemented with first-year students from three teaching degree programs at a Chilean university. The program,

* Correspondencia a: Marcela Jarpa Azagra. Escuela de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Avenida El Bosque 1290, Viña del Mar. Código Postal 2520000.

designed using the Writing Across the Curriculum (WAC) approach, incorporated strategies such as the integration of academic essays into key subjects, peer tutoring, and individual and collective teacher feedback. The academic essay was used as the empirical object of measurement in a pre- and post-test design, based on a corpus of 428 texts produced by 107 students. In addition, focus groups were held with students and teachers to explore perceptions of the program's relevance. The results show significant improvements in writing performance, reflected in the increase in average scores between the two measurements. However, tensions also emerged in curriculum integration, particularly in the coordination between tutors and teachers, which influenced the perception of effectiveness.

KEYWORDS: Academic writing, teacher education, Writing Across the Curriculum.

RESUMO: Este estudo examina o impacto de uma intervenção didática e de acompanhamento em um programa de escrita acadêmica implementadas com alunos do primeiro ano de três cursos de pedagogia em uma universidade chilena. O programa, baseado na abordagem *Writing Across the Curriculum* (WAC), incorporou estratégias como a inclusão da escrita acadêmica em disciplinas-chave, tutoria entre pares e feedback docente individual e coletivo. O ensaio acadêmico foi utilizado como objeto empírico de medição em um pré e pós-teste design, a partir de um corpus de 428 textos de 107 alunos. Além disso, foram realizados grupos focais com alunos e professores para explorar percepções sobre a pertinência do programa. Os resultados evidenciam melhorias significativas no desempenho escrito, refletidas no aumento das notas médias entre as duas medições. No entanto, também surgiram tensões na integração curricular, particularmente na coordenação entre tutores e professores, que condicionaram a percepção de eficácia.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita acadêmica, formação inicial de professores, escrita através do currículo.

INTRODUCCIÓN

La escritura académica es una competencia fundamental en la formación inicial docente, pues permite a los futuros profesores desarrollar habilidades de argumentación, comunicación disciplinar y pensamiento crítico, entre otras. En Chile, la Ley 20.903 establece estándares para la formación docente, sin embargo, persisten desafíos en el desarrollo de la lectura y escritura académica dentro de los programas universitarios de pedagogía. Algunos estudios recientes dan cuenta de que los estudiantes no alcanzan niveles de desempeño adecuados en habilidades de lectura y escritura académica al ingresar a la carrera (Errázuriz, 2019; Ruffinelli et al., 2023; Quiroga Lobos, 2024; Valdés-León et al., 2022). A pesar de los años de formación en pregrado, las dificultades perduran hasta el egreso. Es así como los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) revelan que, a pesar de las estrategias implementadas en los programas de estudio, el promedio de logro en conocimientos pedagógicos generales apenas supera el 49,4% (Ministerio de Educación, 2023). Esto evidencia una deficiencia significativa en el desarrollo del pensamiento crítico.

Además, los resultados de la Prueba de Conocimientos Pedagógicos Generales de respuesta abierta (PCPG), que mide habilidades de comunicación escrita y resolución de situaciones pedagógicas, muestran que la mayoría de los estudiantes egresados se sitúan en niveles básicos de desempeño. Si bien logran elaborar un texto comprensible y explicar el tema, evidencian serias dificultades para articular sus ideas de forma coherente, así como también presentan problemas para construir respuestas precisas en función de lo solicitado (Ministerio de Educación, 2024). Estos hallazgos evidencian que, pese a los esfuerzos realizados en la formación inicial docente, existe una brecha persistente en el desarrollo de competencias de escritura académica y pensamiento crítico, lo que destaca la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas y de evaluación en este ámbito.

Algunas iniciativas que buscan subsanar esta problemática (Errázuriz, 2019; Meza, 2021; Orellana & Arias, 2017; Ossa & Willatt, 2023; Sánchez & Montes, 2017) han intentado fortalecer la enseñanza de la escritura en la formación docente con diversas propuestas. Sin embargo, existe poca evidencia sobre la efectividad de los programas de escritura académica integrados en el currículum. La mayoría de las estrategias evaluativas en este ámbito se han basado en pruebas o programas diagnósticos de carácter más general, dejando de lado el impacto específico de programas diseñados desde la escritura a través del currículo que desarrollen habilidades situadas en el contexto de la formación inicial docente (Carlino, 2013; McLaren, 2014).

Con base en el diagnóstico previo, este estudio busca analizar el efecto de implementar una intervención didáctica con acompañamiento en un programa de escritura académica integrado en el currículum de especialidad de la formación inicial docente. Mediante la evaluación de los desempeños textuales de los estudiantes en la redacción de ensayos antes y después de la intervención, junto con las percepciones de docentes y estudiantes, se pretende identificar fortalezas y áreas de mejora en la enseñanza de la escritura académica en carreras de pedagogía de una universidad chilena. Los resultados contribuirán al debate sobre acciones, políticas y estrategias curriculares orientadas al desarrollo de competencias de escritura en futuros docentes.

Programa LEAFID: lectura y escritura académica en la formación inicial docente en una universidad chilena
El programa LEAFID nace el año 2022 desde la Dirección de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (EPE-PUCV) (Chile) y busca remediar el problema de los bajos resultados en las pruebas de ingreso a la universidad en el ámbito de la escritura académica. En este contexto, se decidió que su implementación fuera llevada a cabo en las tres carreras que componen dicha unidad académica: Pedagogía en Educación Básica (EBA), Pedagogía en Educación Parvularia (EPA) y Pedagogía en Educación Especial (EDE). Este programa se compone de un equipo base, integrado por la Directora de la Escuela de Pedagogía de la PUCV, y creadora del programa; docentes de la EPE-PUCV; y estudiantes de las tres carreras, en los roles de ayudantes y tutores pares.

Como mencionan Jarpa Azagra et al. (2024), el modelo formativo aplicado en el desarrollo del programa contempla variadas acciones y procesos que se fundamentan en diversos supuestos teóricos (Bolívar, 2020; Castro et al., 2021;

Figueroa & Aillon, 2018; López-Bonilla, 2013; Navarro, 2018; Rayas Rojas & Méndez Puga, 2017; Zunino & Muraca, 2012). La Figura 1 muestra los diversos procedimientos llevados a cabo durante la implementación del programa.

Figura 1. Componentes estructurales del Programa LEAFID



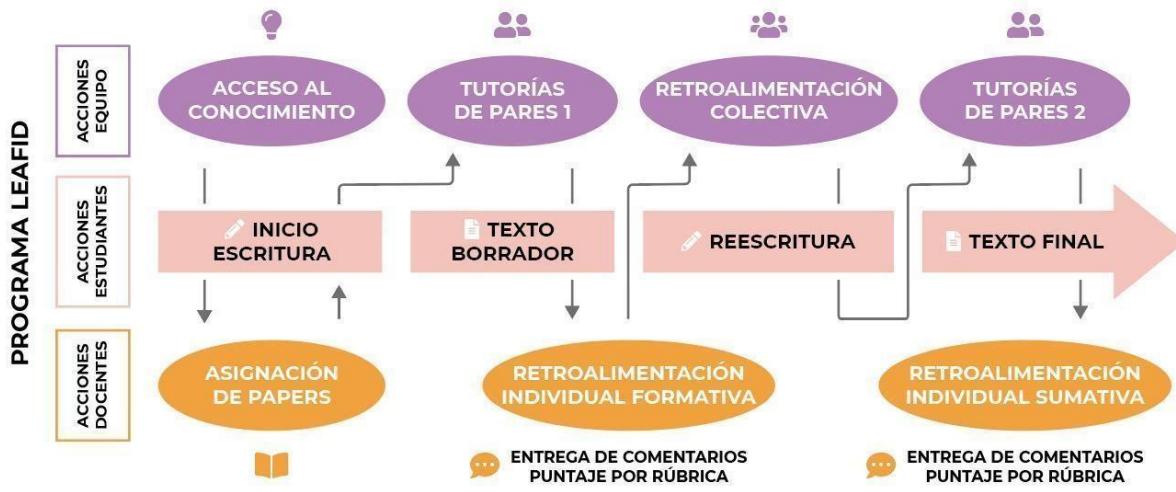
Nota. Tomada de Jarpa Azagra et al. (2024, p. 290).

Tal como se evidencia en la Figura 1, la primera acción está centrada en la escritura a través del plan de estudios (WAC). Se escogieron dos asignaturas clave de cada una de las tres disciplinas, directamente vinculadas al conocimiento disciplinar necesario de cada carrera. En cada asignatura, se integró el ensayo académico como parte de las evaluaciones del semestre, con entregas formativas y sumativas. Además, se planificaron sesiones para la intervención en el *syllabus* e intercalaron diversas ayudas y acompañamientos a lo largo del proceso.

Antes de su implementación, se realizaron capacitaciones docentes que resultaron esenciales para comprometer y coordinar el trabajo de los profesores de estas asignaturas, las que se observan en la Figura 2. En un primer taller se abordó la presentación del programa de alfabetización académica, la metodología basada en la pedagogía del género (Chaisiri, 2010; Hyland, 2004; Martin & Rose, 2012; Venegas et al., 2015), la estructura retórica del ensayo académico, la validación del instrumento de evaluación (una rúbrica cuya descripción detallada se presenta, principalmente, en Metodología) y el cronograma de trabajo semestral. Un segundo taller se centró en estrategias de retroalimentación, dirigido por una experta investigadora en el campo. Además, se proporcionó material de apoyo para que los docentes pudieran realizar retroalimentaciones efectivas.

Una vez en curso, el programa LEAFID y los docentes de asignatura de las tres carreras de pedagogía realizan un conjunto de acciones que configuran una serie de dispositivos de retroalimentación (ver Figura 2) para guiar a los estudiantes desde la concepción de su proyecto hasta la entrega y evaluación final del texto, acompañándolos en su proceso de lectura y escritura académica.

Figura 2. Dispositivos de acompañamiento del programa LEAFID



Tal como se observa en la Figura 2, el equipo LEAFID realiza una primera acción que corresponde al acceso al conocimiento (Didactext, 2015). En esta etapa se lleva a cabo la presentación del programa en cada asignatura y la socialización de la rúbrica de evaluación. Además, se explican detalladamente los criterios y expectativas de la tarea a desarrollar. Durante esta fase inicial, se introduce a los estudiantes al Programa de escritura académica, destacando su propósito y relevancia en el contexto universitario. Esto asegura que los estudiantes comprendan cómo se evaluará su trabajo y que tengan una guía clara para la elaboración de sus textos. A continuación, los docentes de cada asignatura proporcionan los textos académicos que tienen directa relación con los contenidos vistos en clase. Estos serán utilizados para la construcción del ensayo académico. Posterior a la entrega de los textos comienza la escritura por parte del estudiante.

Con este andamiaje inicial, los estudiantes comienzan la fase de escritura, dando forma a un primer borrador. Entonces, se organizan tutorías voluntarias de pares para retroalimentar el texto borrador (ronda 1). Para coordinarlas, cada carrera cuenta con dos ayudantes que son parte del equipo de trabajo, quienes proporcionan un enlace de inscripción previa, con horarios predeterminados. Cada espacio de tutoría contempla 20 minutos aproximadamente. Durante estas tutorías, como se observa en la Figura 2, que pueden ser individuales o grupales, se discute el progreso del borrador junto con los ayudantes. Los tutores voluntarios proporcionan sugerencias

específicas para mejorar la estructura, el contenido y la claridad del texto, basándose en la rúbrica y en los textos asignados.

Una vez llegada la fecha estipulada, los estudiantes entregan sus textos borradores y cada profesor proporciona una doble retroalimentación individual. Cada borrador se evalúa detalladamente según los criterios de la rúbrica, asignando un nivel de desempeño por cada indicador y un puntaje final. Además, se ofrecen comentarios constructivos y específicos en cada área evaluada. Junto con ello, cada docente entrega las rúbricas y ensayos corregidos al equipo LEAFID.

Para complementar las retroalimentaciones individuales realizadas por los docentes, el equipo LEAFID lleva a cabo una retroalimentación colectiva por carrera. En esta sesión grupal, se abordan observaciones generales y errores frecuentes encontrados en los textos borradores. Se fomenta la participación de los estudiantes en la discusión de las mejoras sugeridas y se proporcionan ejemplos y estrategias para superar los desafíos comunes identificados. Luego, como se evidencia en la Figura 2, los estudiantes proceden a la reescritura del texto, considerando las retroalimentaciones recibidas. En este momento, se ofrecen nuevamente tutorías de pares voluntarias (ronda 2), con previa inscripción y con el fin de guiar el proceso de mejora de la escritura de su ensayo académico para llegar al texto final.

Por último, los estudiantes entregan el texto final y los docentes de cada asignatura realizan la corrección y retroalimentación de este texto. Los textos finales se evalúan utilizando la rúbrica y se proporcionan comentarios detallados sobre la calidad del trabajo y el progreso del estudiante. En esta fase, se discuten los puntos fuertes del texto y las áreas de mejora, ofreciendo una evaluación final sumativa que ayudará a los estudiantes en futuras tareas de escritura.

Principios y metodologías relevantes para evaluar programas de escritura en contextos educativos

Desde sus inicios, la evaluación de los programas de escritura provenientes del movimiento *Writing Across the Curriculum* (WAC) ha perseguido valorar esencialmente dos aspectos: uno referido a medir el desempeño de los estudiantes, y otro relacionado con el éxito del programa (Bazerman et al., 2016). En cuanto a la evaluación de las habilidades de escritura del estudiantado, se requería un nuevo sistema de evaluación, ya que se debía medir la calidad del escrito teniendo en cuenta el contexto de la disciplina. A finales de los 90, esta línea fue desarrollada por especialistas en escritura en colaboración con profesores de diferentes disciplinas de la Universidad Estatal de Carolina del Norte (Anson et al., 2003; Carter, 2002). Defendían la importancia de que fueran los profesores de cada disciplina quienes evaluaran los textos de los estudiantes para contribuir a la credibilidad dentro de la comunidad disciplinar. Si bien los profesionales de la escritura les ayudaban a hacer explícito su conocimiento en términos lingüísticos, eran los expertos en la materia disciplinar quienes definían los criterios en sus propias áreas. A partir de este interés, se creó el *Campus Writing and Speaking Program* (CWSP) en NC State, liderado por Deanna Dannels y Chris Anson, desde 1999. El CWSP fue creado con el objetivo de ayudar a los departamentos de la universidad a

centrarse en la comunicación escrita y oral por medio de la implementación de planes curriculares, la formación del profesorado y la evaluación de resultados. Esta evaluación de resultados se configuró por el profesorado de cada departamento con su estudiantado y currículo (Anson & Flash, 2021).

Por otro lado, la valoración de los programas WAC se manifestó en toda su complejidad, por la variedad de contextos subyacentes. De esta manera, se creó el modelo contextual (Selfe, 1997) para evaluar programas WAC, con un enfoque socio-constructivista. Este modelo pretende resaltar las necesidades que emergen de cada escenario particular con información sobre: el contexto previo, las opiniones de todos los participantes (estudiantes, familiares, profesores y directivos), los productos de escritura finales, las observaciones de cada acción y las entrevistas a estudiantes y profesores, y el desempeño alcanzado por los estudiantes en cada fase y en el final del proceso. En cuanto a las funciones de los docentes en la valoración de los programas, se han analizado diferentes aspectos. Se concibe que sus funciones pueden cambiar, o bien, que pueden asumir diferentes roles en el desarrollo del programa (Walvoord, 1997). Asimismo, se reconoce la importancia de una evaluación basada en la práctica reflexiva, tal y como lo plantea Schön (1983). Esta tarea se recomienda, especialmente, tanto para la mejora del programa, como para el crecimiento profesional del docente.

Por último, tras la evaluación de todos los aspectos contextuales, se ha de realizar un informe para comunicar a los directivos las valoraciones del programa. Los aspectos que deben tenerse en cuenta son: los objetivos del programa para que el informe incluya el grado de alcance de los mismos, las recomendaciones y acciones futuras que resultan de las valoraciones de los participantes y de la evaluación de los textos obtenidos (Haswell & McLeod, 1997).

En cuanto al modelo destinado a enriquecer los departamentos, este fue demostrando su eficacia. Los investigadores de la Universidad Estatal de Carolina del Norte (Anson et al., 2003) que se interesaron por la colaboración entre programas de diferentes unidades académicas promovieron la necesidad de un enfoque continuo para integrar prácticas de escritura a lo largo del currículo.

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

Este estudio tiene como objetivo general determinar el impacto de la intervención didáctica y el acompañamiento del programa LEAFID en el desempeño escrito de los estudiantes, así como en la percepción de profesores y estudiantes sobre su pertinencia y efectividad. Para precisar el alcance de la investigación, se han definido los siguientes objetivos específicos: i) analizar la evolución del desempeño escrito de los estudiantes comparando la calidad del borrador y del texto final, tanto a nivel general como en cada una de las carreras y asignaturas participantes; ii) evaluar la percepción de profesores y estudiantes sobre la efectividad del programa de escritura académica en la mejora de las competencias escriturales; y iii) identificar fortalezas y áreas de mejora en la implementación del programa a partir del análisis de desempeño textual y las percepciones de los participantes.

Para ello, se sigue una metodología mixta. Por una parte, se asume un diseño cuantitativo, pues permite evaluar de manera auténtica, empírica y contextualizada el impacto del programa LEAFID en las habilidades de escritura académica de los estudiantes. Además, este estudio se llevó a cabo siguiendo un diseño longitudinal ex-post (pre-test y post-test), ya que considera el paso del tiempo en las variaciones de los resultados. Como menciona Hernández-Sampieri (2018) “cuando se miden cambios de una variable en función del tiempo, en el diseño hay que tener en cuenta la duración del seguimiento y el espaciamiento de las mediciones” (p.144). Esta metodología implica la escritura del ensayo académico en dos momentos diferentes de la implementación: texto borrador (pre-test) y texto final (post-test). Esta estructura temporal permite no solo observar los efectos inmediatos del programa, sino también evaluar su impacto a lo largo del tiempo, proporcionando una visión más completa y precisa de cómo las habilidades de escritura de los estudiantes evolucionan en respuesta a las distintas intervenciones de retroalimentación.

En cuanto a la caracterización de la muestra, se contó con estudiantes de primer año provenientes de las tres carreras de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV):

Educación Básica (EBA)

- Número de estudiantes: 68.
- Asignaturas: Comprensión y Producción de Textos (EBA-285); Juego y Aprendizaje (EBA-442).

Educación Especial (EDE)

- Número de estudiantes: 78.
- Asignaturas: Diversidad y Necesidades de Apoyo (EDE-150); Neurociencias y Aprendizaje (EDE-153).

Educación Parvularia (EPA)

- Número de estudiantes: 40.
- Asignaturas: Taller de Integración Curricular II: Construcciones Sociales sobre la Infancia (EPA-1151); Currículum en Educación Parvularia (EPA-1149).

Para obtener una muestra homogénea y evitar variables distractoras a la hora de analizar los datos, se decidió que los estudiantes incluidos en el análisis serían aquellos que cursaron ambas asignaturas de su carrera y entregaron sus respectivos textos borradores y finales. En relación con lo anterior, tal como evidencia la Tabla 1, los estudiantes que ingresan a la muestra por carrera son EBA con 30 estudiantes, EDE con 45 estudiantes y, finalmente, EPA con 32 estudiantes, lo que da un total de 107 participantes.

Tabla 1. Estudiantes que ingresan a la muestra por carrera

Carrera	Frecuencia	Frecuencia acumulada	Porcentaje	Porcentaje
				acumulado
(EBA)	30	30	28.04	28.04
(EDE)	45	75	42.05	70.09
(EPA)	32	107	29.91	100
Total	107	100		

De este modo, tal como se evidencia en la Tabla 2, considerando que cada estudiante participó del programa en dos asignaturas a la vez, la muestra final se traduce a 107 estudiantes, cada uno con un texto borrador y texto final en cada asignatura. Por lo tanto, el corpus se compone de 214 textos borradores y 214 textos finales, obteniendo 428 rúbricas para analizar.

Tabla 2. Tamaño de la muestra final

Asignatura	Texto	Texto	Texto borrador	Frecuencia acumulada	Porcentaje	Porcentaje
	Borrador	Final	y texto final			acumulado
EBA-442	30	30	60	60	14.02	14.02
EBA-285	30	30	60	120	14.02	28.04
EDE-150	45	45	90	210	21.03	49.07
EDE-153	45	45	90	300	21.03	70.09
EPA-1151	32	32	64	364	14.95	85.05
EPA-1149	32	32	64	428	14.95	100
Total	214	214	428		100	

63

Para analizar los datos, se utilizaron las rúbricas de los textos borrador y final proporcionadas por los docentes de cada asignatura. Se consideraron los puntajes asociados a los niveles de desempeño, por entrega y por curso. La rúbrica se construyó en torno a tres dimensiones para valorar la calidad de la escritura académica:

- a) Macroestructura textual: evalúa la organización global del texto, la coherencia y cohesión entre las partes, así como la claridad en la exposición del propósito comunicativo.
- b) Dominio de conceptos disciplinares: valora el uso pertinente y riguroso de los contenidos teóricos propios de la asignatura, así como la capacidad para integrarlos en la argumentación del texto.

- c) Aspectos formales de la escritura: incluye la corrección gramatical, ortográfica y sintáctica, además del uso adecuado del registro académico y de las normas de citación requeridas.

En cuanto a los niveles de desempeño, se definieron cuatro niveles, organizados de forma progresiva en función del grado de logro respecto a los criterios establecidos:

- a) Preinicial: el texto presenta graves dificultades en estructura, contenidos y forma. Se requiere apoyo intensivo.
- b) En progreso: hay avances, pero persisten errores importantes. El estudiante está en proceso de adquirir las competencias.
- c) Estabilización: el texto es claro y mayoritariamente correcto, aunque con aspectos aún mejorables. El dominio es funcional.
- d) Consolidación: el texto es sólido, bien estructurado y preciso. El estudiante demuestra un dominio avanzado de la escritura académica.

Se empleó la prueba de rangos de Wilcoxon (Test de Wilcoxon) para comparar los puntajes de las versiones de texto borrador y texto final. Además, se calcularon las medias, desviaciones estándar, valores mínimos y máximos para cada texto y asignatura. Estos datos estadísticos descriptivos proporcionaron una visión general de la tendencia central y la dispersión de los puntajes, facilitando una comprensión más completa del rendimiento de los estudiantes.

64

El análisis es totalmente consistente con el paradigma y diseño metodológico utilizado. La elección de pruebas no paramétricas es adecuada dado que los datos no siguen una distribución normal, asegurando así la validez de los resultados obtenidos. Además, el uso de estadísticas descriptivas complementa el análisis al proporcionar una imagen clara y detallada de los puntajes de los estudiantes, permitiendo observar tanto las tendencias generales como las variaciones individuales dentro de cada asignatura. Este enfoque metodológico garantiza que el análisis sea riguroso y alineado con los objetivos del estudio.

Por otra parte, para abordar las percepciones de docentes y estudiantes acerca de cómo evalúan el programa y cuáles son sus sugerencias para la mejora de la implementación en próximas oportunidades, se ha realizado un diseño cualitativo e inductivo, lo que significa que busca explorar y comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes sin partir de hipótesis predefinidas. En este sentido, el estudio se adscribe a un paradigma interpretativo, siguiendo los planteamientos de Krause (1995), lo que implica que el análisis de los datos se orienta a la construcción de significados a partir de la interacción y las experiencias de los sujetos involucrados.

Para la recopilación de información, se llevaron a cabo dos grupos focales diferenciados: uno conformado por 6 docentes y otro por 5 estudiantes que participaron en el programa de escritura académica. Las sesiones fueron registradas y posteriormente transliteradas para garantizar la fidelidad de los discursos. A fin de examinar en profundidad los datos obtenidos, se aplicó un análisis temático, un método cualitativo ampliamente utilizado para identificar, analizar e interpretar patrones significativos dentro de un conjunto de datos (Braun & Clarke, 2006).

El proceso de análisis temático seguido en este estudio incluyó una fase de codificación de los datos de manera inductiva. Esto permitió que los temas emergieran del contenido de las discusiones sin una estructura predefinida. Para ello, se utilizó el software *Atlas.ti*, lo que facilitó la identificación de patrones recurrentes, la categorización de las respuestas y la extracción de conclusiones significativas en relación con la experiencia de los participantes en el programa.

RESULTADOS

Los resultados, presentados a continuación, evidencian el impacto del programa LEAFID en el desarrollo de habilidades de escritura académica en estudiantes de primer año de tres carreras de pedagogía. Para esta evaluación, se consideraron los siguientes criterios: cantidad de estudiantes evaluados, media del desempeño, desviación estándar, y puntajes mínimo y máximo obtenidos en la rúbrica, los cuales delimitan el rango de los resultados obtenidos.

Estos criterios se aplican tanto a los textos borradores como a los textos finales, permitiendo observar las diferencias y mejoras entre ambas entregas, y comprobando si hubo un cambio en los niveles de desempeño que se alcanzaron según los puntajes de la rúbrica. Las comparaciones entre los puntajes del borrador y del texto final destacan el progreso en las habilidades de escritura de los estudiantes, reflejando el impacto del programa LEAFID y su dispositivo de retroalimentación implementado en este proceso.

De esta manera, en la Tabla 3 se observa una mejora en el desempeño escrito de los estudiantes. Se analizó una muestra de 214 textos borradores iniciales, cuyo puntaje promedio alcanzado fue de 23.6 puntos, correspondiente al nivel de desempeño *Estabilización*. En cuanto a los 214 textos finales, se obtuvo un puntaje promedio de 28.8 puntos, subiendo al nivel de desempeño *Consolidado*. La diferencia de 5 puntos entre los puntajes del borrador y el texto final, así como la movilización de un nivel de desempeño a otro, muestran una mejora en las habilidades de escritura académica de los estudiantes tras la intervención del programa LEAFID.

Tabla 3. Desempeño a nivel general

Variable	Obs	Media	Desviación estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Texto borrador	214	23.625	6.422	2	35

Texto final	214	28.842	5.203	9	36
Diferencias	214	5.217	4.843	-11	23

La Tabla 4 detalla el desempeño de 60 estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación Básica. En los textos borradores el puntaje promedio fue de 22.4 puntos, siendo el mínimo obtenido de 9 puntos, y el máximo de 33 puntos. En el texto final, el promedio ascendió a 27.5 puntos, manteniéndose el puntaje mínimo, y elevándose el puntaje máximo a 35 puntos. En consecuencia, la carrera subió en promedio 5.1 puntos entre el texto borrador y el texto final, como se puede evidenciar en la media; sin embargo, este aumento no les significó un cambio en el nivel de desempeño, manteniéndose en el nivel *Estabilización*.

Tabla 4. Desempeño carrera Educación Básica (EBA)

Variable	Obs	Media	Desviación estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Texto borrador	60	22.367	6.661	9	33
Texto final	60	27.467	6.703	9	35
Diferencias	60	5.1	5.219	-11	23

La Tabla 5 presenta el desempeño de 90 estudiantes de primer año de Educación Especial. En el texto borrador, los puntajes oscilaron entre 2 y 35 puntos, mientras que, en el texto final, el puntaje mínimo fue de 16 puntos y el máximo de 36 puntos. Además, el promedio de desempeño mostró una mejora de 4.55 puntos, lo que indica un avance desde el nivel *Estabilización* al nivel *Consolidado*. Además, esta progresión se refleja en la disminución de la desviación estándar, lo que sugiere una menor dispersión en los puntajes y una mayor homogeneidad en el desempeño de los estudiantes.

Tabla 5. Desempeño carrera Educación Especial (EDE)

Variable	Obs	Media	Desviación estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Texto borrador	90	25.744	5.88	2	35
Texto final	90	30.294	4.983	16	36
Diferencias	90	4.55	4.318	-2	22

La Tabla 6 presenta los resultados de los estudiantes de primer año de la carrera de Educación Parvularia, destacando la evolución en el desempeño promedio. En los 64 textos borradores analizados, la media fue de aproximadamente

23 puntos, mientras que en los textos finales el promedio aumentó a 29 puntos, evidenciando una mejora en el nivel de desempeño, que pasó de *Estabilización* a *Consolidado*.

Tabla 6. Desempeño carrera Educación Parvularia (EPA)

Variable	Obs	Media	Desviación estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Texto borrador	64	22.765	6.727	12	35
Texto final	64	28.765	5.409	13	36
Diferencias	64	6	4.992	-1	19

Los resultados indican que la implementación del programa de escritura académica LEAFID ha tenido un impacto positivo y significativo en la mejora de las habilidades de escritura de los estudiantes de primer año en las tres carreras evaluadas. En promedio, las diferencias entre el texto borrador y el texto final fueron de 5.1, 4.55 y 6 puntos, respectivamente. Esto demuestra que, si bien todos los grupos se beneficiaron del programa, la magnitud del impacto varió entre las carreras. Como resultado, en dos de las tres carreras evaluadas (EDE y EPA) el puntaje promedio se elevó de 35 a 36, lo que corresponde al nivel máximo de desempeño posible.

A continuación, se presentan los resultados de las pruebas de hipótesis destinadas a determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los textos borrador y final, con el objetivo de evaluar el impacto del programa en el desempeño de los estudiantes en cada asignatura. Para este análisis, se aplicó el Test de Wilcoxon para muestras dependientes, también conocido como test SIGNRANK.

Como se muestra en la Tabla 7, el valor de Prob > |z| fue 0.000 en todas las asignaturas evaluadas, lo que indica diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del texto borrador y el texto final. Un valor de Prob > |z| menor a 0.05 sugiere que los cambios observados no son producto del azar, sino que reflejan un efecto positivo del programa LEAFID en el desarrollo escritural de los estudiantes.

En cuanto a las diferencias alcanzadas entre el texto borrador y el final, de un total de 214 textos analizados en las seis asignaturas, 187 mostraron una mejora en su puntaje, mientras que 11 presentaron una disminución y 16 mantuvieron la misma calificación. Estos resultados reflejan que el 87% de los textos evidenció una mejora en la calidad de escritura, lo que sugiere que los dispositivos implementados por el programa LEAFID contribuyeron significativamente en la competencia escritural de los estudiantes.

Tabla 7. Test de Wilcoxon y prueba de hipótesis por asignatura

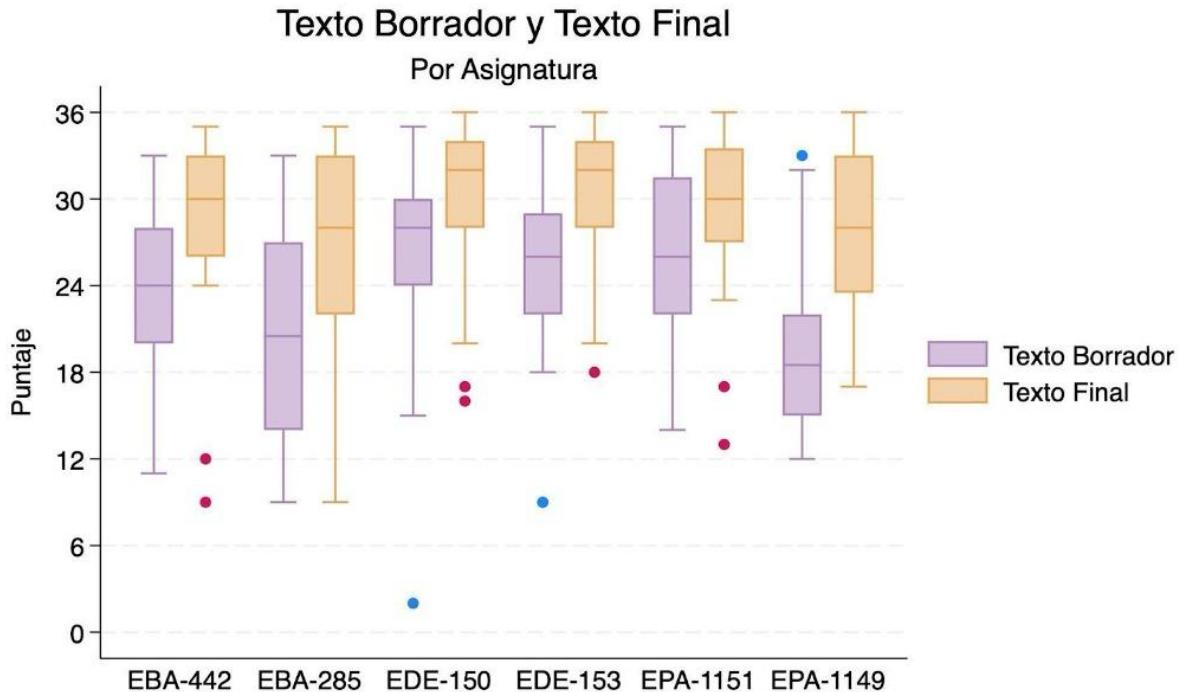
Asignatura	Obs	Positive	Negative	Zero	Prob	Interpretación Prob > z
EBA-442	30	24	4	2	0.000	Estadísticamente significativo
EBA-285	30	27	0	3	0.000	Estadísticamente significativo
EDE-150	45	38	4	3	0.000	Estadísticamente significativo
EDE-153	45	41	2	2	0.000	Estadísticamente significativo
EPA-1151	32	28	1	3	0.000	Estadísticamente significativo
EPA-1149	32	29	0	3	0.000	Estadísticamente significativo
Total	214	187	11	16		

Finalmente, el Gráfico 1 muestra las diferencias en los puntajes obtenidos por los estudiantes entre sus textos borradores y finales, evidenciando las mejoras alcanzadas gracias al programa LEAFID en cada asignatura. En términos generales, se observa una tendencia clara de incremento en los puntajes finales en comparación con los borradores iniciales, lo que indica una mejora significativa en el desempeño escrito de los estudiantes. Además, los puntajes finales presentan una mayor consistencia y niveles superiores, lo que refleja avances en las competencias de escritura académica.

Esta evolución se traduce en la movilización de cinco asignaturas desde el nivel de desempeño *En Progreso* hasta el nivel *Consolidado*, lo que indica un avance significativo en la calidad de la escritura. Únicamente la asignatura EBA-285 se mantuvo en el nivel *En Progreso*. En las cinco asignaturas que lograron avanzar de nivel (EBA-442, EDE-150, EDE-153, EPA-1151 y EPA-1149), se observa un incremento en las medianas y en los cuartiles superiores de los puntajes, lo que indica que la mayoría de los estudiantes mejoró su rendimiento escrito.

Las mejoras no solo se reflejan en el aumento de los puntajes promedio, sino también en una menor dispersión de los puntajes finales, lo que sugiere una mayor homogeneidad en el desempeño de los estudiantes. Estos resultados indican que el programa LEAFID ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades de escritura académica, contribuyendo a un mejor rendimiento en la elaboración de textos.

Gráfico 1. Evolución del desempeño escrito por asignaturas



En coherencia con el modelo de evaluación contextual de WAC (Selfe, 1997) y con la propuesta de McLaren (2014), se abordan también las percepciones de los docentes participantes respecto al rol desempeñado en el acompañamiento de la escritura de los y las estudiantes. Al respecto, las académicas afirman que, si bien la actividad resulta pertinente y contribuye al desarrollo de habilidades académicas, en algunas asignaturas se produce una sobrecarga de tareas. Esta carga adicional genera dificultades para integrar de manera equilibrada el trabajo de escritura con el resto de los contenidos curriculares.

En este sentido, las docentes señalan que no siempre cuentan con el tiempo suficiente dentro del horario de clases para abordar la producción del ensayo de manera sistemática y guiada, lo que implica que el estudiantado deba trabajar estos aspectos de forma autónoma o en espacios extracurriculares. Asimismo, indican que la planificación de las asignaturas suele priorizar otros contenidos, lo que limita la posibilidad de incorporar prácticas de escritura con un acompañamiento adecuado. Esta situación se evidencia en el siguiente fragmento del grupo focal en (1):

- 1) “yo creo que es desde estar monitoreando esos procesos, de estar acompañando, entregar retroalimentaciones, pero siento que los espacios para trabajar sobre esto hay que buscarlos, no están, porque habla también en torno a la demanda que tenemos de ir respondiendo a la enseñanza de los contenidos en la asignatura. Entonces, sería fantástico que ocupáramos una sesión para definir el tema, por ejemplo”.

Las docentes señalan que la cantidad y complejidad de las actividades asignadas al estudiantado generan dificultades en la organización del trabajo académico, lo que, a su vez, repercute en retrasos en la entrega de las tareas. En consecuencia, consideran que, si bien el programa cumple con los criterios necesarios para ser aprobado, aún presenta aspectos susceptibles de mejora. Así se demuestra en (2) y en (3):

- 2) “yo creo que un aspecto importante de todo proyecto es la posibilidad de ir enfrentando nuevos desafíos y también tiene que ver con las distintas variables, o sea, los alumnos, la forma cómo se comportan, cómo enfrentan las distintas tareas no es un tema menor porque también ha ido cambiando. Entonces eso es un elemento. Otro elemento son las características de las asignaturas, lo que va pasando, cómo se van coordinando... este sentido práctico o de la factibilidad”.
- 3) “es bueno que esté dentro del segundo semestre porque está en el proceso inmersivo”.

Con respecto a las percepciones de los estudiantes, en términos generales, estas son positivas. Ante la pregunta por la valoración del programa en una escala de uno a cinco, siendo uno muy malo y cinco muy bueno, hay afirmaciones diversas que dan cuenta del tránsito por distintas emociones conforme avanzaron en el proceso de producción del ensayo. En las etapas iniciales de escritura sintieron que la actividad era un desafío. Sin embargo, al término del programa valoraron la instancia como un proceso de aprendizaje. En (4) y en (5) se puede apreciar este tránsito:

- 4) “Es que, como ahora en el final ya es como todo feliz, pero claro, como decía mi compañera, en el proceso hay más números. Pero digamos que está bien. Es un aporte”.
- 5) “Creo que si me hubieran hecho la misma pregunta antes, durante y ahora hubiera tenido 3 calificaciones muy diferentes”.

Al momento de preguntar por la nota que los estudiantes le pondrían al programa en una escala de uno a cinco, los estudiantes lo calificaron con nota cuatro. Entre los elementos que permitieron dar cuenta de estas valoraciones positivas se destacan la escritura como una herramienta epistémica, en tanto les permitió aprender más sobre los temas que abordaron en sus respectivos ensayos. Al respecto, indicaron que la tarea abordada los capacitó para actividades futuras de las mismas características, tal como se evidencia en (6) y en (7):

- 6) “pero pensando a futuro también, porque estamos en primer año y nos quedan todos los años extra aparte de la carrera y son conocimientos adquiridos desde el principio, que obviamente se tienen que perfeccionar a lo largo de la carrera, pero que te van a servir, o sea, siempre vas a tener que presentar un trabajo después vienen las prácticas o voy a tener que usar citas o vamos a tener que saber escribir puntuación, etcétera, etcétera”.
- 7) “Me ayudó mucho como en mis próximos ensayos que tenga que hacer, como mucho aprendizaje. A nivel personal siento que sí me costó más, sentí mucha frustración pero la idea del proyecto está muy buena”.

Otro aspecto relevante dentro de la valoración positiva que hacen los estudiantes del programa es su implementación desde el primer año. Los estudiantes indican que, pese a que es un reto, es positivo enfrentarlo en su primer año de formación, pues se verán enfrentadas a desarrollar habilidades de escritura en el futuro. Así se demuestra en (8):

- 8) “Siento que implementar el proyecto en primer año es un gran desafío, pero lo cual a nosotros como estudiantes, como que comillas nos obliga a desde ya desarrollar habilidades de escritura”.

En cuanto a las ayudas del programa, los participantes indicaron que el apoyo recibido por parte de tutores pares fue fundamental para resolver satisfactoriamente la tarea. Los estudiantes señalaron que los ayudantes del programa de escritura académica fueron fundamentales, pues sin ellos se habrían sentido desorientados, tal como se aprecia en los comentarios (9) y (10):

- 9) “fueron las ayudantes que estuvieron con nosotros. Quizás hubiéramos estado un poco más a la deriva”.
- 10) “También creo que es importante también la labor del ayudante que ayuda mucho”.

Incluso, se destaca la labor no solo logística de los ayudantes o tutores pares en el desarrollo del programa, sino también el apoyo emocional que brindaron a los estudiantes. Así se observa en (11)

- 11) “Por ejemplo, la XXXX me ayudó caleta [mucho] e incluso como en lo emocional me decía como “sí vamos, dale””.

En cuanto a los aspectos a mejorar, los estudiantes participantes en el grupo focal destacaron que se vio poca articulación entre las directrices del programa y la implementación de las profesoras de las asignaturas involucradas. Al respecto señalaron que en algunas ocasiones se advirtió que el programa funcionó como una iniciativa independiente de la organización que las asignaturas tuvieron. En este sentido, la calificación otorgada al programa es alta (nota cuatro en una escala de uno a cinco). Sin embargo, la puntuación que le asignan a su implementación es menor.

- 12) “Creo que lo que conversaron algunas compañeras: que hubiera como la conexión entre docentes, la parte como del proyecto, como que hubiera unión entre todas las partes de la retroalimentación para eso”.
- 13) “Sí, nada. Claro, no había como un compromiso de preguntar así, oh. ¿Cómo está y algo más que eso? Como que se integrara el ensayo como parte de la asignatura, no como programa externo, porque eso igual se nota como que estas son las clases y el ensayo aparte”.

DISCUSIÓN

La evaluación cuantitativa de programas de escritura ha destacado la importancia de utilizar instrumentos válidos y fiables para medir el desempeño escrito de los estudiantes (Anson, 2006; McLaren, 2014; Flash, 2021). En el caso del programa LEAFID, este aspecto fue abordado mediante el diseño y validación de una rúbrica colaborativa, elaborada junto a docentes, especialistas y estudiantes. La rúbrica incluyó las categorías de claridad, relevancia y aplicabilidad, con coeficientes Kappa de 0.85, 0.90 y 0.87, respectivamente, lo que indica un alto nivel de fiabilidad.

Los resultados cuantitativos avalan la efectividad del programa y evidencian mejoras significativas en el desempeño escrito de los estudiantes. La comparación de puntajes entre los textos borradores y finales mostró un incremento en la media de los puntajes y una disminución de la desviación estándar, lo que sugiere mayor homogeneidad en los resultados. Además, el Test de Wilcoxon confirmó que estos cambios fueron estadísticamente significativos ($Prob > |z| = 0.000$ en todas las asignaturas), lo que respalda que las mejoras observadas no fueron producto del azar, sino de la intervención del programa. Sin embargo, la significancia estadística debe complementarse con una evaluación cualitativa que dé cuenta de cómo los estudiantes aplican las estrategias de escritura en su desempeño académico.

En este sentido, los hallazgos del programa LEAFID dialogan con experiencias similares, como el caso del PROLEA-UFLO (Moyano & Giudice, 2016), un programa argentino que integra la enseñanza de la lectura y la escritura en el currículum universitario mediante un enfoque interdisciplinario y basado en géneros. A través de prácticas como la deconstrucción de textos modelo, el diseño conjunto y la edición colaborativa de borradores, este programa ha demostrado avances concretos en la calidad de la escritura de los y las estudiantes. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de implementar programas sostenidos y situados en las disciplinas, que permitan no solo evaluar el producto, sino también comprender los procesos de apropiación de las prácticas discursivas. Desde una perspectiva longitudinal, los hallazgos de esta investigación se alinean con los resultados obtenidos por Ávila Reyes et al. (2021) y se refuerza la noción de que el desarrollo de la escritura académica no es un proceso lineal ni automático, sino que requiere apoyos sistemáticos más allá de cursos aislados.

Por otro lado, el análisis cualitativo del programa LEAFID reveló discrepancias en las percepciones de docentes y estudiantes. Mientras los primeros expresaron dificultades en la integración curricular del programa debido a la sobrecarga de actividades y la falta de tiempo en el aula, los discentes valoraron su impacto en el desarrollo de habilidades académicas a largo plazo. Sin embargo, señalaron que la falta de articulación entre el acompañamiento de tutores pares y la labor de los profesores generó dificultades en la aplicación de lo aprendido. Esta fragmentación refuerza la idea de que la escritura aún es percibida como una actividad aislada, en lugar de una práctica integrada en la enseñanza disciplinar.

Además, la respuesta del estudiantado también evidenció alta dependencia y baja autodeterminación en relación con sus expectativas de acompañamiento, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias de autonomía y autoevaluación. A pesar de los desafíos en la implementación, los estudiantes reconocieron que el programa les

permitió enfrentar con mayor seguridad las exigencias académicas y profesionales futuras, lo que coincide con estudios previos sobre el rol epistémico de la escritura en la educación superior (Bazerman, 2009; Hyland, 2019).

CONCLUSIONES

El programa LEAFID ha demostrado un impacto positivo y significativo en el desarrollo de las habilidades de escritura académica en estudiantes de primer año de tres carreras de pedagogía. Ello se ha evidenciado tanto en los resultados cuantitativos como en la percepción de los participantes.

Desde un enfoque cuantitativo, los hallazgos muestran mejoras significativas en el desempeño escrito tras la implementación del programa, reflejadas en el aumento de los puntajes promedio y la reducción de la dispersión de los resultados. Sin embargo, se identificaron casos en los que no hubo avances o incluso hubo una disminución en el desempeño, lo que indica la necesidad de analizar factores individuales y contextuales que podrían haber afectado la efectividad de la intervención.

Desde una perspectiva cualitativa, se observaron diferencias en la magnitud del impacto entre las carreras de Educación Básica, Educación Especial y Educación Parvularia, lo que sugiere que variables como carga académica, formación docente y estrategias pedagógicas influyeron en la apropiación del programa. Asimismo, se identificaron tensiones en la integración del programa en el currículo, particularmente en la coordinación entre tutores pares y docentes, lo que impactó la percepción de su efectividad.

Para fortalecer futuras implementaciones del programa, se recomienda reforzar la articulación entre el programa de escritura y las asignaturas del currículo, permitiendo que los docentes integren la enseñanza de la escritura en sus planificaciones. Estrategias como sesiones conjuntas de trabajo entre docentes y tutores, así como el establecimiento de lineamientos pedagógicos comunes podrían contribuir a una implementación más efectiva. Además, es fundamental considerar la carga académica de los estudiantes, evitando una sobrecarga que afecte su desempeño general.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, la evaluación se centró exclusivamente en estudiantes de primer año, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros niveles de formación. Asimismo, la ausencia de un grupo de control limita la fuerza de la validez interna para atribuir los efectos observados únicamente al programa. De igual modo, los resultados evidencian mejoras en el desempeño específico del género ensayo; sin embargo, ello no permite afirmar que el conjunto del programa haya sido evaluado en su totalidad.

En consecuencia, se sugiere la realización de estudios longitudinales que permitan examinar la evolución de las competencias escriturales a lo largo de la trayectoria formativa, así como la incorporación del análisis de variables contextuales que puedan incidir en la efectividad de la intervención. Considerar estos aspectos contribuirá a optimizar el programa LEAFID y a ampliar su potencial de impacto en diversos contextos educativos.

REFERENCIAS

- Anson, C., Carter, M., Dannels, D. P., & Rust, J. (2003). Mutual Support: CAC Programs and Institutional Improvement in Undergraduate Education. *Language and Learning Across the Disciplines*, 6, 25–37. <https://doi.org/10.37514/LLD-J.2003.6.3.06>
- Anson, C. M. (2006). Assessing writing in cross-curricular programs: Determining the locus of activity. *Assessing Writing*, 11(2), 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2006.07.001>
- Anson, C. M., & Flash, P. (2021). *Writing-enriched curricula: models of faculty-driven and departmental transformation*. Perspectives on Writing.
- Ávila Reyes, N., Figueroa, J., Calle-Arango, L., & Morales, S. (2021). Experiencias con la escritura académica: un estudio longitudinal con estudiantes diversos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(159). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6091>
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (143-144), 127–138. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1419>
-
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bolívar, A. (2020). La escritura de un buen artículo científico en educación y el entrenamiento de profesores universitarios en el discurso académico. *Paradigma*, 41, 222–250. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p222-250.id875>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355–381.
- Carter, M. (2002). A process for establishing outcomes-based assessment plans for writing and speaking in the disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines*, 6, 4–29. <https://doi.org/10.37514/LLD-J.2003.6.1.02>

Castro, E., Venegas, R., Puma, G., & Cuba, S. (2021). Propuesta de un modelo retórico-discursivo del género ensayo argumentativo. *Nueva revista del pacífico*, (75), 128–157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200128>.

Chaisiri, T. (2010). Implementing a genre pedagogy to the teaching of writing in a university context in Thailand. *Language Education in Asia*, 1, 181–199.

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

Errázuriz, M. C. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y habla*, (23), 224–242.

Flash, P. (2021). Writing-enriched curriculum: A model for making and sustaining change. En C. Anson, & P. Flash (Eds.). *Writing-enriched curriculum: Models of faculty-driven and departmental transformation* (pp. 17–44). The WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2021.1299.2.01>

Figueroa, B., & Aillon, M. (2018). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 79–91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100005>

Haswell, R., & McLeod, S. (1997). WAC assessment and internal audiences: A dialogue. En K. B. Yancey & B. Huot (Eds.). *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices* (pp. 217–236). Ablex.

Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. The Michigan University Press.

Hyland, K. (2019). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.

Jarpa Azagra, M. J., González Lillo, E., Avendaño San Martín, C., & Mateo-Girona, M. T. (2024). LEAFID: programa piloto de escritura académica en Formación Inicial Docente en una universidad chilena. *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 11(21), 282–306.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 1-22. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf

López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 383–412.

Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to write. Reading to learn*. Equinox.

McLaren, I. A. (2014). Contexts of engagement: Towards developing a model for implementing and evaluating a writing across the curriculum programme in the sciences. *Assessing Writing*, 22, 18–32. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2014.03.005>

Meza, P. (2021). Problemas de escritura identificados en la producción de ensayos de estudiantes de tres carreras de Pedagogía. *Cuadernos CIMEAC*, 11(3), 85–105. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v11i3.5979>

Ministerio de Educación. (2023). *Informe Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2023*. <https://2023.diagnosticafid.cl/back/>

76

Ministerio de Educación. (2024). *Resultados Evaluación Nacional Diagnóstica. Formación Inicial Docente*. <https://futurodocente.cl/>

Moyano, E. I., & Giudice, J. (2016). Un programa de lectura y escritura universitario: Lineamientos teóricos, características y resultados de aplicación. *Revista Grafía*, 13(1), 33–59. <https://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/243>

Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13–23). Universidad Nacional de Quilmes.

Orellana, R. I., & Arias, C. G. (Eds.). (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: leer y escribir para aprender*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Ossa, C., & Willatt, C. (2023). Uso de Inteligencia Artificial Generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de Formación Inicial Docente. *European Journal of Education and Psychology*, 16(2), 1–16.
<https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2412>

Quiroga Lobos, M. (2024). Oportunidades de Inclusión Educativa en tiempos de Reforma. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1067>

Rayas Rojas, L.T., & Méndez Puga, A. M. (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación educativa*, 17(75), 123–147.

Ruffinelli, A., Cisternas, T., Föster, C., & Donoso, F. (2023). La Evaluación Nacional Diagnóstica (END): percepciones y consideraciones para la Formación Inicial Docente desde estudiantes y directores de carreras. *Revista Calidad en la Educación*, 59. <https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1410>

Sánchez, V., & Montes, S. (2017). El Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile: sus aportes para la inserción académica de los estudiantes. En L. Natale (Ed.), *Alfabetización Académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Tomo I. Universidad Nacional del General Sarmiento.

77

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Selfe, C. (1997). Contextual evaluation in WAC programs. En K. B. Yancey, & B. Huot (Eds.). *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices*. (pp. 51–68). Ablex.

Valdés-Léon, G., González Riffo, J., & Molina Olivares, M. (2022). Competencia comunicativa en educación superior: hacia una evaluación diagnóstica integral. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 106–119.
<https://doi.org/10.15443/RL3207>

Venegas, R., Núñez, M. T., Zamora, S., & Santana, A. (2015). *Escribir desde la Pedagogía del Género. Guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Walvoord, B. (1997). From conduit to consumer: The role of WAC faculty in WAC assessment. En K. B. Yancey, & B. Huot (Eds.). *Assessing writing across the curriculum: Diverse approaches and practices* (pp. 15–36). Ablex Pub. Corp.

Zunino, C., & Muraca, M. (2012). El ensayo académico. En L. Natale (Coord.) *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp.61–77). Colección Textos Básicos.

CONFLICTO DE INTERÉS

Se informa que una de las autoras de este trabajo participó en el diseño y en la implementación del programa LEAFID en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sin embargo, para mitigar el potencial conflicto de interés que esta participación podría constituir, la evaluación se llevó a cabo utilizando instrumentos validados y procedimientos estandarizados de análisis cualitativo y cuantitativo. De esta manera, los datos fueron revisados por las autoras de la investigación que no desempeñaron funciones docentes en los cursos evaluados para garantizar la objetividad y validez de los resultados presentados.

AGRADECIMIENTOS

A las jefas de carrera de Educación Básica, Educación Especial y Educación Parvularia y a los profesores de las asignaturas que participan en el programa de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, por su generosa colaboración.

A los ayudantes de investigación Cristóbal Olivares, Javiera Seguel, Catalina Court y Pascual Hörmannnd de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la PUCV.

FINANCIAMIENTO

Proyecto DI Regular 039.458/2024.Vicerrectoría de Investigación, Creación e Innovación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Proyecto Financiado por ANID-Chile Fondecyt Regular 1250379.

78

SOBRE LAS AUTORAS:

Marcela Jarpa Azagra: Doctora en Lingüística (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Magister en Lingüística Aplicada (Universidad de Playa Ancha Ciencias de la Educación) Postdoctorado en Escritura Académica (Universitat Pompeu Fabra). Investigadora Responsable Proyecto Fondecyt Regular 1250379. Directora de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Emmy González Lillo. Doctora en Traducción y Ciencias del Lenguaje (Universidad Pompeu Fabra), Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (Universidad de Barcelona), Profesora de Castellano y Comunicación y Licenciada en Educación (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Profesora asistente en el Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad de O'Higgins).

M. Teresa Mateo Girona. Doctora en Educación (UCM), Filóloga Hispánica (UM) y Filóloga Inglesa (UCM). Profesora a tiempo completo en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física (Facultad de Educación, UCM). Directora del grupo de investigación Didactext. Investigadora principal del Proyecto I +D Tecnología y Formación pro Máster (TFproM).

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Jarpa, M. A., González, E. L., & Mateo-Girona, M. T. (2025). Impacto del programa LEAFID en la escritura académica de futuros profesores: Desempeños y percepciones. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 55–79. <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.04>