

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario

María de los Ángeles Chimenti y Juliana Tonani

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIP-ME) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Buenos Aires, Argentina

Recibido: 28 de noviembre 2022 - Revisado: 26 de julio 2023 - Aceptado: 16 de agosto 2023

RESUMEN

La escritura es una habilidad multidimensional que se aprende a lo largo de la vida, requiere enseñanza explícita y es central en la escuela por su potencial epistémico. Con el objetivo de conocer cuáles y cómo son las propuestas destinadas a enseñar a producir textos a estudiantes hispanohablantes de nivel secundario que la investigación ha reportado en el contexto iberoamericano, se realizó una revisión sistemática de la literatura disponible en el período 2012-2021, utilizando distintas bases de datos. Se localizaron 19 estudios que cumplieron con los criterios de inclusión y permitieron identificar 13 propuestas de enseñanza. El papel que asumen los contenidos curriculares, los géneros y los procesos de producción textual permite explicar las estrategias didácticas que se despliegan en cada caso y, además, se vincula con tradiciones teóricas y concepciones acerca de la escritura y el aprendizaje de la escritura que subyacen a las propuestas.

Palabras clave: Escritura; escuela secundaria; enseñanza; revisión sistemática; Iberoamérica.

*Correspondencia: María de los Ángeles Chimenti (M. A. Chimenti).

 <https://orcid.org/0000-0002-5709-3696> (mchimenti@conicet.gov.ar).

 <https://orcid.org/0000-0003-4822-3839> (jtonani@conicet.gov.ar).

Writing in school: A systematic review of teaching proposals implemented in secondary education

ABSTRACT

Writing is a multidimensional skill that is learned throughout life. It requires explicit instruction and holds a central place in education due to its epistemic potential. To know the proposals aimed at teaching writing to Spanish-speaking secondary school students within the Ibero-American context, a systematic review of the literature available in the period 2012–2021 was conducted using various databases. Nineteen studies met the inclusion criteria, and 13 distinct teaching proposals were identified. The roles of the curricular contents, genres, and composition processes contribute to the explanation of the didactic strategies used in each case. These roles are linked to theoretical traditions and conceptions about writing and learning to write that underlie the proposals.

Keywords: Writing; secondary school; teaching; systematic review; Ibero-América.

1. Introducción

La escritura es una habilidad compleja que se aprende a lo largo de la vida (Bazerman et al., 2017). Producir un texto implica múltiples procesos cognitivo-lingüísticos (McCutchen et al., 2008) y constituye una habilidad lingüística cultural que requiere enseñanza explícita (Miranda et al., 2020) y que, en tanto práctica sociocultural, se despliega contextualmente situada (Bazerman, 2016). Tanto los aspectos sociales y culturales como los cognitivos son fundamentales no solo para comprender cabalmente la escritura (Hayes, 2017) sino también para abordar las prácticas de escritura que tienen lugar en la escuela, en las que se imbrican diversas perspectivas (Ivanič, 2004; Marder y Zabaleta, 2014; Sánchez-Abchi y Borzone, 2010). En la escuela secundaria, la escritura es central por su potencial epistémico (Moje, 2008; Shanahan y Shanahan, 2008), pero además porque las y los¹ estudiantes deben poder expresar y acreditar, escribiendo, que comprendieron los contenidos curriculares.

En las últimas décadas, ha ganado reconocimiento el movimiento de promover prácticas educativas basadas en evidencia científica. Sin embargo, la brecha entre el ámbito de la investigación y la práctica educativa persiste (Perines, 2018; Ripoll, 2014). En los países de habla hispana, en particular, faltan programas e intervenciones implementados con poblaciones locales, así como materiales didácticos diseñados en español y que no sean meras traducciones (Gomes-Koban et al., 2019).

Las investigaciones sobre enseñanza de la escritura constituyen un aporte crucial al conocimiento sobre prácticas educativas basadas en evidencia (Harris y McKeown, 2022). En los últimos años se ha mostrado que la instrucción explícita tiene un impacto positivo en estudiantes de escuela primaria (Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla, 2017; López et al., 2017; Rietdijk et al., 2017; Rodríguez-Málaga et al., 2021; Rosário et al., 2019) y secundaria (Cer, 2019; De Simone et al., 2015; Hisgen et al., 2020; Nadal et al., 2021; Palermo y Thomson,

1. En este trabajo se tienen en cuenta las recomendaciones propuestas por la última edición de las normas APA para la escritura con un lenguaje libre de sesgos. Siempre que sea posible se utilizan recursos como el uso de ambos artículos: "las y los". En ocasiones, se utiliza el uso del masculino genérico en busca de facilitar la lectura. Se deja expresamente indicado que es nuestra intención incluir a todas las personas desde una perspectiva de géneros amplia.

2018). Además, diversos meta-análisis y revisiones sistemáticas han identificado prácticas y estrategias que contribuyen a mejorar la calidad de los textos producidos por los estudiantes (Graham y Perin, 2007; Graham et al., 2012; Graham y Harris, 2017; Koster et al., 2015; Valencia y Caicedo, 2015, entre otros). Sin embargo, la mayoría de las revisiones que se han publicado en los últimos 40 años dan cuenta de experiencias desarrolladas en Estados Unidos y países europeos (Graham et al., 2021) en lenguas distintas al español. Una limitación adicional reside en que estos estudios suelen incluir propuestas desarrolladas en la escuela tanto primaria como secundaria, por lo que se pierden de vista las especificidades de cada nivel educativo.

El presente estudio propone una revisión sistemática con el objetivo de relevar investigaciones empíricas, realizadas con población hispanohablante en el contexto iberoamericano, que han implementado propuestas para enseñar a producir textos en el ámbito escolar. Para ello, se realiza una revisión de la literatura disponible en el período 2012-2021. Se busca, de esta manera, responder a la pregunta: ¿Cuáles y cómo son las propuestas desarrolladas en español, en los últimos diez años, destinadas a enseñar a escribir en la escuela secundaria?

2. Marco teórico

Diversas contribuciones teóricas han permitido reflexionar sobre las tradiciones de enseñanza de la escritura en el ámbito educativo (Alvarado, 2009; Cassany, 1990; Curry y Lillis, 2003; Galbraith y Rijlaarsdam, 1999; Hyland, 2008; Ivanič, 2004).

De acuerdo con Cassany (1990), es posible identificar cuatro enfoques de enseñanza de la escritura: enfoque basado en la gramática, en las funciones, en el proceso o en el contenido. El primero se fundamenta en el estudio analítico de la estructura general de la lengua, mientras que el segundo propone un trabajo más holístico de la comunicación, privilegiando el trabajo con géneros. El tercer enfoque, por su parte, se centra en el proceso de composición escrita y el enfoque basado en el contenido, con origen en el movimiento *escribir a través del currículum* (Bazerman et al., 2016), se propone enseñar a producir textos académicos auténticos, como reseñas o ensayos, privilegiando el contenido de los textos por sobre los aspectos formales de la escritura, de modo que la escritura se integra con otras habilidades como la oralidad y la lectura en un contexto de trabajo académico.

Ivanič (2004), por su parte, identifica seis configuraciones de creencias y valores en relación con la escritura y su aprendizaje que se estructuran en seis discursos: sobre habilidades, creatividad, procesos, géneros, prácticas sociales y discurso sociopolítico. En la práctica, estos discursos pueden presentarse de forma combinada y se pueden utilizar para el análisis de diferentes datos educativos. Dos de estos discursos se vinculan con enfoques de enseñanza de la escritura ampliamente difundidos (Cheung, 2016). Por un lado, el discurso procesual de la escritura recoge los aportes de la psicología cognitiva, en particular del modelo propuesto por Hayes y Flower (1980), y conceptualiza el aprendizaje de la escritura como el aprendizaje de los procesos involucrados en la composición de un texto. Por otro lado, el discurso sobre géneros encuentra su origen en el trabajo de Halliday (1978) y concibe la escritura como un producto que es moldeado por el evento del que forma parte. Ambas conceptualizaciones tienen implicancias pedagógicas y ameritan la instrucción explícita: en un caso, aprender a escribir supone aprender de modo explícito los procesos necesarios para producir un texto; en el otro, aprender a escribir significa aprender las características lingüísticas de los distintos géneros discursivos para poder producirlos de acuerdo con determinados propósitos en contextos específicos.

3. Metodología

3.1. Criterios de inclusión

Se decidió incluir trabajos empíricos que: (i.) tienen como objetivo explícito poner en práctica una estrategia previamente diseñada con el fin de enseñar a producir textos; (ii.) reportan investigaciones en el ámbito escolar y, específicamente, en el nivel secundario; (iii.) son implementados con estudiantes cuya L1 es el español en el contexto iberoamericano; (iv.) tienen lugar en la escuela (con aula completa), con estudiantes sin dificultades en el desarrollo o en el aprendizaje; (v.) describen exhaustivamente la propuesta implementada y (vi.) cuyos resultados fueron publicados en los últimos 10 años.

3.2. Procedimiento de búsqueda

La revisión sistemática de la literatura se realizó siguiendo los lineamientos de la declaración PRISMA (Page et al., 2021). Se seleccionaron cuatro bases de datos: ERIC, Scopus, SciELO y el Sistema Nacional de Repositorios Digitales del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT-Argentina). La búsqueda de información se llevó a cabo durante la primera semana de septiembre de 2021 y se realizó sobre la base de combinaciones de las palabras clave, mediante los operadores AND y OR, organizadas en dos ejes: uno referente a la habilidad de producir textos (*producción de textos, escritura, escribir*) y otro referente a la propuesta e implementación pedagógica (*intervención, enseñanza, programa, efectos, estrategias*). En el caso de la búsqueda en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales del MINCyT, se incluyeron también palabras clave relativas al nivel educativo (*escuela, secundaria, secundario, nivel medio*) y se utilizó el filtro por tipo de publicaciones (artículos, capítulos de libros, tesis de posgrado). En las búsquedas realizadas en las otras bases, el filtro por nivel educativo se hizo manualmente al analizar los resultados. En todos los casos se realizó un filtro temporal en la búsqueda inicial. En Scopus la búsqueda se realizó en inglés a partir de las traducciones de las palabras clave (*writing, literacy, intervention, strateg*, teach*, program, effects*), se añadió la palabra *school* y se utilizó el filtro por países. En ERIC se utilizó su tesoro para afinar la búsqueda mediante descriptores. De este modo, las palabras buscadas fueron: *writing(composition), literacy, writing improvement, improvement programs, instructional effectiveness / program effectiveness*. Además, se añadió el descriptor *foreign countries* y se excluyó, mediante el operador NOT, el término *English (second language)*.

Una vez realizada la búsqueda, se procedió a una primera selección por título y resumen mediante el software Rayyan (Ouzzani et al., 2016). Este proceso fue realizado de modo independiente por las dos autoras, obteniéndose un grado de acuerdo alto, medido mediante el índice Kappa de Cohen ($\kappa = 0,85$). En los casos en los que no hubo acuerdo, las diferencias de opinión se resolvieron mediante el diálogo. Luego, se procedió a la lectura por texto completo.

Finalmente, con el fin de complementar los resultados obtenidos, en diciembre de 2021 se realizó una búsqueda adicional: se consultó vía mail a expertas y expertos en la temática, se rastrearon las citas de interés de los estudios previamente encontrados y se utilizaron motores de búsqueda como Google Scholar, DOAJ y DIALNET.

3.3. Análisis de las propuestas

Para el análisis de los artículos identificados se construyó una matriz de datos en Excel con algunas categorías *a priori* (autor, tipo de publicación, año de publicación, país donde se implementó la propuesta, población de estudio, enfoque metodológico, objetivos, descripción y resultados). A partir de la lectura por texto completo, se añadieron otras dimensiones

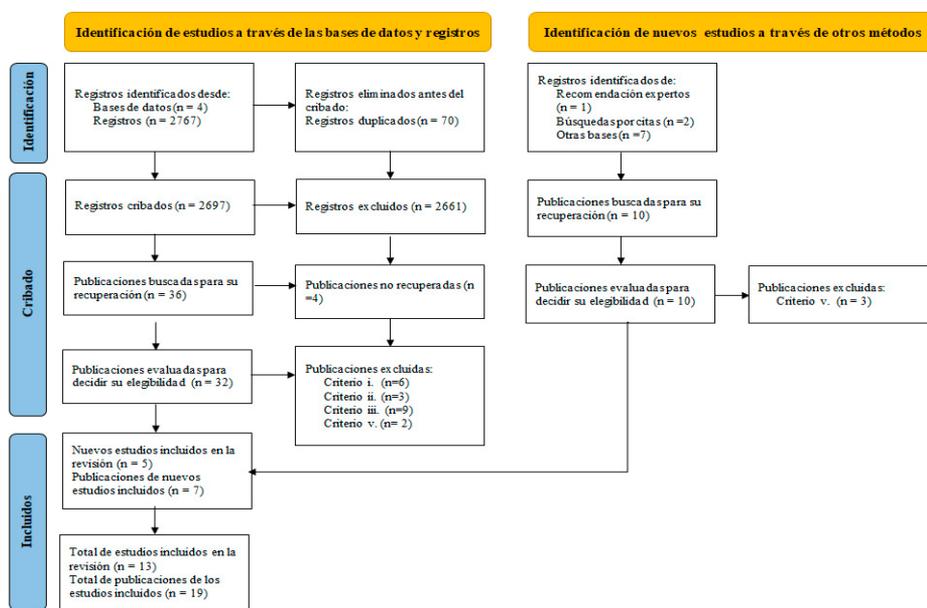
en relación con la pregunta de investigación que permitieron caracterizar a las propuestas en estudio. De esta manera, se agruparon las propuestas de acuerdo con las siguientes dimensiones emergentes: cómo se organiza la secuencia didáctica, qué es lo que moviliza la progresión temática de la secuencia, y qué aspecto de la escritura se destaca en esta progresión.

4. Resultados y discusión

La búsqueda realizada en las bases de datos resultó en un total de 2767 registros, a los que se añadieron 10 más a través de la búsqueda adicional. En la Figura 1 se puede observar en detalle el procedimiento de identificación y selección de los estudios que derivó en la inclusión de 19 publicaciones que reportan un total de 13 propuestas diseñadas e implementadas con el fin de enseñar a producir textos en la escuela secundaria.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA para la selección de artículos



Fuente: Elaboración propia.

4.1. Características generales

La Tabla 1 ofrece un resumen de las propuestas seleccionadas para la revisión. En las 13 investigaciones analizadas no se observa una tendencia clara en relación con el enfoque metodológico utilizado: seis de ellas utilizan un enfoque cuantitativo, cinco refieren a un enfoque cualitativo y dos combinan ambos enfoques.

Siete estudios se desarrollaron en escuelas españolas mientras que el resto se realizó con población latinoamericana, y se divide en igual proporción entre Argentina, Chile y México.

Todas las propuestas excepto una se implementaron en los últimos años de escolaridad secundaria en aulas de Lengua y Literatura o en talleres extracurriculares. Se relevan solo dos que tuvieron lugar en el seno de otras asignaturas.

Tabla 1*Resumen de las propuestas de enseñanza incluidas.*

Pro- puesta	Autores/as	Año	País	Inicio/ Final de la secun- daria	Enfoque metodoló- gico	Espacio	Duración
1	Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo	2018a	España	Final	Mixto	Lengua Castellana y Literatura	8 sesiones
	Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo	2018b					
	Abad Beltrán	2015					
2	Casado-Ledesma, Cuevas y Martín	2021a	España	Final	Cuantitativo	Espacio extracu- rrricular	8 semanas
	Casado-Ledesma, Cuevas, Van den Bergh, Rijlaarsdam, Mateos, Grana- do-Peinado y Martín	2021b					8 sesiones (50 minutos c/u)
3	González-Lamas, Cuevas y Mateos	2016	España	Final	Cuantitativo	Lengua y Litera- tura	8 semanas 8 sesiones (50 minutos c/u)
4	González-Lamas	2015	España	Final	Mixto	Lengua y Litera- tura	3 semanas 8 sesiones (50 minutos c/u)
5	Hernández Rodríguez	2018	México	Final	Cualitativo	Lengua y Litera- tura	2 semanas 3 sesiones grupales (90 minutos c/u) + 2 sesiones indivi- duales por estu- diente
6	Hernández Rodríguez	2015	México	Final	Cualitativo	Lengua y Litera- tura	4 sesiones grupales (60 minutos c/u) + 2,5 semanas de sesiones indivi- duales
7	Labarthe y Vásquez	2016	Chile	Final	Cuantitativo	Espacio extracu- rrricular	no informada
8	Melero y Gárate	2013	España	Final	Cuantitativo	Lengua y Literatu- ra Españolas	9 semanas 18 sesiones (50 minutos c/u)
9	Navarro y Revel Chion	2016	Argen- tina	Final	Cualitativo	Taller extracurri- cular de escritura + Historia, Biolo- gía y Física	Ciclo lectivo
	Navarro y Revel Chion	2013					
	Navarro	2013					
10	Neumann Bertin y Ajenjo Martínez	2019	Chile	Final	Cuantitativo	Espacio extracu- rrricular	no informada
11	Rodríguez Gonzalo	2015	España	Final	Cualitativo	Lengua Castellana y Literatura	12 sesiones (55 minutos c/u)
12	Roni	2019	Argen- tina	Final	Cualitativo	Biología	7 semanas
	Roni, Alfie y Borches	2013					(14 horas en total)
13	Resina y Salas	2015	España	Inicio	Cuantitativo	Lengua y Literatu- ra Castellana	16 sesiones (60 minutos c/u)

Fuente: elaboración propia.

Las propuestas tienen una duración que, en general, oscila entre 5 y 18 sesiones. Solo en una la duración contempla un ciclo lectivo completo, lo que se vincula con aspectos centrales de su diseño y fundamentación.

4.2. Agrupación y caracterización de las propuestas

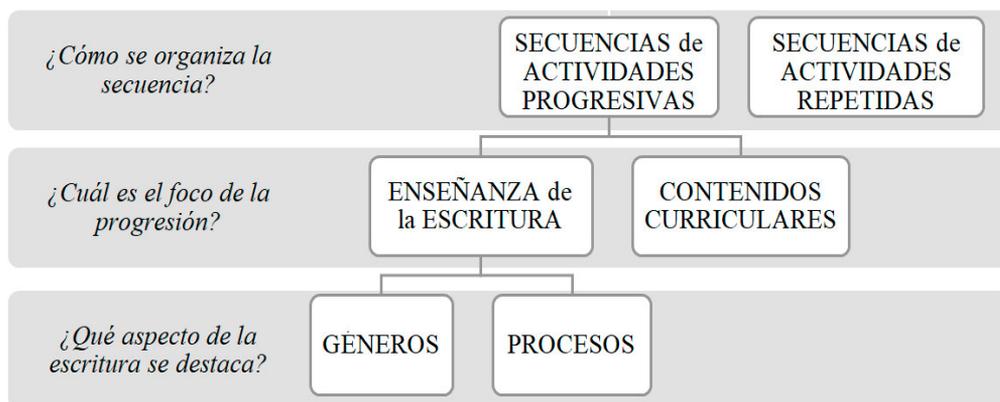
La primera dimensión que permite organizar la caracterización de las propuestas se basa en la lógica de organización de la secuencia didáctica. De esta manera, se dividieron en dos grupos: aquellas propuestas en las que la secuencia consiste en la repetición de una actividad previamente diseñada, y las que se estructuran en base a una secuencia guiada por una progresión temática. El segundo grupo se subdividió en función del foco de dicha progresión: propuestas en las que la progresión está guiada por los contenidos curriculares, y propuestas en las que la progresión está estructurada a partir de la enseñanza de la escritura. Finalmente, en este último grupo se distinguen las propuestas de acuerdo con el aspecto de la escritura que se destaca: géneros o procesos (ver Figura 2).

En particular, el enfoque basado en el contenido (Cassany, 1990) ha permitido diagramar las características generales de lo que en la presente revisión se denomina *secuencias guiadas por los contenidos curriculares*. Asimismo, las dimensiones *géneros* y *procesos* encuentran su inspiración en dos de los discursos descriptos por Ivanič (2004). Si bien estos aportes teóricos han contribuido a analizar similitudes y diferencias entre las propuestas, las dimensiones aquí utilizadas para su caracterización emergen del propio análisis con el fin de responder la pregunta de investigación y no fueron previamente configuradas. Por ello, no son exhaustivas ni excluyentes, y un mismo estudio puede estar ubicado en más de un grupo.

A continuación, se detalla cada uno de los grupos y se ofrece una breve descripción. Luego, se exponen las características generales y los aspectos considerados más relevantes en el interior de cada categoría.

Figura 2

Agrupación de las propuestas de enseñanza a partir de dimensiones emergentes en el análisis



Fuente: elaboración propia.

4.2.1. Secuencias de actividades repetidas

A lo largo de las distintas sesiones de este tipo de secuencia didáctica se reproduce una misma consigna o tipo de actividad. Al final de cada sesión, se corrige el texto escrito de acuerdo con pautas preestablecidas con anterioridad. No se reporta la lectura de textos como condición necesaria para la escritura.

Los dos estudios aquí agrupados (Labarthe y Vásquez, 2016; Neumann Bertin y Ajenjo Martínez, 2019) consisten en estudios experimentales o cuasi-experimentales que se implementan en espacios extracurriculares a cargo de los investigadores, con estudiantes que cursan el tramo final de la escolaridad secundaria. En ambos se informa la duración de la propuesta contabilizando la cantidad de ejercicios que la componen, lo cual pone de manifiesto que los textos producidos son el eje rector de su organización, y dan origen a la agrupación en esta categoría.

Al analizar la consigna o actividad repetida en cada propuesta, se observa que en ambos estudios la secuencia comienza con una consigna disparadora, tal como una pregunta o un escenario sugerente, que habilita la libre escritura sobre un tema. Estas consignas pueden estar motivadas por el objetivo de abordar contenidos de literatura desde la producción escrita (Labarthe y Vásquez, 2016) o invocar temas relacionados con la educación que resulten interesantes para las y los estudiantes (Neumann Bertin y Ajenjo Martínez, 2019). En ambos casos, el objetivo es trabajar contenidos propios del área de Lengua y Literatura. No obstante, se enfatizan distintos aspectos: mientras que en el primer caso el foco está puesto en la creatividad, en el segundo se destacan aspectos normativos, con el fin de aprender las reglas ortográficas de manera contextualizada a partir de la escritura de ensayos.

Luego de cada actividad, en ambas secuencias se proponen correcciones estructuradas y espacios de reflexión de acuerdo con criterios previamente establecidos. En el taller creativo (Labarthe y Vásquez, 2016) se trabaja con una hoja de escritura creativa (p. 27), que incluye la consigna y la extensión aproximada del texto a escribir, y luego la corrección se realiza en base a una pauta de evaluación previamente socializada con las y los estudiantes. Por su parte, la corrección de los ensayos se hace mediante la estrategia de retroalimentación con mentalidad de crecimiento, con el fin de analizar su potencial en la enseñanza de la ortografía (Neumann Bertin y Ajenjo Martínez, 2019). A partir de la corrección individualizada se invita a las y los estudiantes a reflexionar sobre sus errores y aciertos y, en la instrucción para el próximo ensayo, se les asigna desafíos personalizados, lo que permite un seguimiento del desempeño de cada estudiante. En la Tabla 2 se incluyen datos relativos a las características de los ejercicios propuestos y su evaluación.

Si bien ambas intervenciones tienen por objetivo comprobar la efectividad de estrategias específicas, la estrategia de enseñanza propuesta por Labarthe y Vásquez (2016) se basa en una tradición vinculada a la enseñanza de la escritura (Alvarado, 2009) como es el taller de escritura creativo, mientras que la propuesta de Neumann Bertin y Ajenjo Martínez (2019) implementa la estrategia de mentalidad de crecimiento, que no proviene del campo específico de la escritura, sino del campo de la psicología (García-Coni et al., 2019).

Tabla 2

Características de las secuencias de actividades repetidas

	Propuesta	
	Labarthe y Vásquez (2016)	Neumann Bertin y Ajenjo Martínez (2019)
Cantidad de ejercicios	13 actividades	5 ensayos
Tipo de texto	Literario	Argumentativo
Extensión propuesta del escrito	15 líneas	Entre 150 y 200 palabras
Aspectos evaluados en las producciones	Creatividad y habilidades de escritura en función de una pauta de evaluación: <i>originalidad, flexibilidad, expresión y elaboración.</i>	Errores ortográficos

Fuente: elaboración propia.

4.2.2. Secuencias de actividades progresivas

Estas secuencias incluyen la lectura de textos como parte del proceso de producción escrita y se organizan de modo progresivo. La progresión puede estar guiada por los contenidos curriculares o por la enseñanza de la escritura que, a su vez, puede focalizarse en los géneros o en los procesos.

I. Progresión de la secuencia guiada por contenidos curriculares

Esta categoría se fundamenta en el enfoque basado en el contenido (Cassany, 1990) para la enseñanza de la escritura. Se compone de tres propuestas (Navarro y Revel Chion, 2013; Rodríguez Gonzalo, 2015; Roni et al., 2013)² que asumen un abordaje cualitativo, tienen lugar al final de la escolaridad, se desarrollan en el horario escolar y en el seno de las materias, y son implementadas por el profesor o profesora a cargo del curso, en conjunto con quien dirige la investigación.

El estudio más extenso, y el único que se desarrolla a lo largo de todo el ciclo lectivo (Navarro y Revel Chion, 2013), se trata de un proyecto institucional que se despliega transversalmente en diálogo con múltiples asignaturas. Las otras propuestas se desarrollan por completo en el interior de un espacio curricular (Tabla 1). Más allá de la disciplina, en todos los casos se incorpora el uso de textos. En la Tabla 3 se detallan características específicas de las propuestas.

Tabla 3

Características de las secuencias guiadas por contenidos

Propuesta	Contenidos curriculares	Uso de los textos	Dimensiones de análisis
Rodríguez Gonzalo (2015)	Lengua Castellana y Literatura: Valores temporales y aspectos de los tiempos verbales del pasado.	Se utilizan al inicio de la secuencia para observar el uso de los tiempos verbales del pasado.	- Textos producidos por estudiantes. - Interacciones en el aula. - Revisiones y anotaciones de <u>estudiantes en revisión entre pares</u> . - Producciones de estudiantes.
Roni, Alfie y Borches (2013)	Biología: Síntesis de proteínas.	Se utilizan textos durante toda la secuencia. Se propone un dossier de lecturas sobre los contenidos curriculares.	- Interacciones en el aula. - Observaciones de clases. - Percepciones de estudiantes y docentes a través de entrevistas y otros registros.
Navarro y Revel Chion (2013)	Contenidos de Biología, Historia y Física a partir de géneros discursivos.	Los textos se utilizan en la primera parte de la secuencia, para la lectura y deconstrucción de textos de terceros. Se ejercita la metacompetencia de lectura a partir de actividades propuestas: operación discursiva, tema, resumen, palabra clave, conectores, postura del estudiante.	- Textos producidos por estudiantes en distintos contextos. - Percepciones de estudiantes y docentes a través de encuestas y entrevistas. - Calificaciones de estudiantes. - Impacto en prácticas letradas de estudiantes y en prácticas didácticas de docentes.

Fuente: elaboración propia.

2. Para referirse a las propuestas que cuentan con más de una publicación, se incluye en el cuerpo del texto la cita del artículo por sobre otro tipo de publicaciones como tesis o libros. En aquellos casos en los que alguna publicación refiere a más de un/a autor/a, se prioriza esta referencia.

Cada uno de los estudios parte de un marco teórico que permite diagramar las secuencias. Una propuesta (Rodríguez Gonzalo, 2015) se inscribe en el modelo de *secuencias didácticas de gramática* (Camps, 2006), con el objetivo de reflexionar sobre la lengua y generar razonamiento gramatical. En las otras propuestas (Navarro y Revel Chion, 2013; Roni et al., 2013) se comparte como base teórica la inscripción al movimiento *escribir a través del currículum* (Bazerman et al., 2016), y se concibe la escritura y la lectura como prácticas situadas de valor epistémico. Desde esta perspectiva, se reconoce la importancia de que la escuela asuma el compromiso de enseñar a escribir en todas las materias. No obstante, Navarro (2013) presenta una postura crítica, en tanto esta premisa pareciera encontrar un límite en el nivel secundario, donde muchas de las prácticas de escritura no son específicas de las disciplinas sino propias del ámbito escolar.

Todos los estudios presentan grados variables de colaboración entre docentes e investigadores. En algunos casos, los roles se definen a partir del diseño metodológico del estudio, sea desde la observación participante (Rodríguez Gonzalo, 2015), o como un diseño de investigación co-didáctico desde el cual se comparte la responsabilidad de la planificación, implementación y evaluación de la secuencia (Roni et al., 2013). En el caso del diseño del proyecto institucional (Navarro y Revel Chion, 2016), se plantea una colaboración entre un especialista en lingüística, a cargo de un taller de escritura, y el o la docente de cada asignatura.

Estas articulaciones, en todos los casos, ponen de manifiesto que son los contenidos curriculares los que estructuran qué aspecto de la escritura resulta necesario destacar. Cuando el objetivo es que las y los estudiantes, en tanto participantes en una comunidad disciplinar específica, se apropien de un contenido científico a través de prácticas de lectura y escritura situadas (Roni, 2019; Roni et al., 2013), no media un trabajo explícito sobre cómo escribir. El énfasis, por el contrario, está puesto en el contenido por lo que, al diseñar la secuencia, no se incluyen necesariamente los aspectos formales de la escritura (Cassany, 1990). En cambio, en las otras propuestas (Navarro y Revel Chion, 2013; Rodríguez Gonzalo, 2015), el foco de la enseñanza está tanto en el contenido disciplinar como en los aspectos formales ligados a los textos que se escriben. En ambos casos, la participación del área de Lengua pareciera ser una condición de posibilidad para la enseñanza de aspectos lingüísticos ligados a la escritura. En un caso, el abordaje de contenidos disciplinares de Lengua mediante tareas de escritura es lo que permite elaborar razonamiento gramatical (Rodríguez Gonzalo, 2015). Además, se promueven tanto actividades metalingüísticas y metacognitivas a partir de la revisión entre pares como la planificación de la escritura mediante el uso de una plantilla. Por su parte, en el Programa de Escritura en la Escuela (Navarro y Revel Chion, 2013) las prácticas de escritura se conciben situadas en las disciplinas escolares, por lo cual cada docente retoma los aspectos trabajados en el taller para proponer tareas de escritura en relación con los objetivos de aprendizaje y las prácticas letradas propias de su asignatura.

Por último, en todas las propuestas el diálogo es un aspecto central que brinda un andamiaje para el aprendizaje de los contenidos curriculares y la revisión de los textos producidos. En la propuesta de Navarro y Revel Chion (2013), además, se destaca el papel específico de los géneros discursivos. Por esta razón, esta propuesta se incluye también en el siguiente grupo.

II. Progresión de la secuencia guiada por enseñanza de la escritura

Esta sección agrupa las propuestas en las que la progresión de la secuencia de actividades está guiada por aspectos que refieren a la enseñanza de la escritura. A su vez, algunas propuestas se focalizan en la enseñanza explícita de los géneros y otras, en los procesos. Estas dimensiones toman de base los discursos sobre géneros y sobre procesos que identifica Ivanič (2004) en relación con la enseñanza de escritura.

a. Géneros

Las cuatro propuestas aquí incluidas (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018³; Hernández Rodríguez, 2015; Hernández Rodríguez, 2018; Navarro y Revel Chion, 2013) comparten la característica de que la progresión de la secuencia se piensa en función de un continuum que va desde la deconstrucción de los géneros abordados a la construcción de textos propios.

Se trata de tres estudios cualitativos y uno de enfoque mixto que implementan propuestas de enseñanza al final de la escuela secundaria, tanto en aulas de Lengua y Literatura (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018; Hernández Rodríguez, 2015; Hernández Rodríguez, 2018) como en otros espacios curriculares (Navarro y Revel Chion, 2013). En el primer caso, quienes investigan son, a su vez, las y los docentes a cargo de la asignatura, mientras que en el segundo caso se trabaja también en forma colaborativa con docentes de otras áreas disciplinares.

En las propuestas prima la idea de que aprender a escribir implica conocer las características de los géneros (Hernández Rodríguez, 2015; Hernández Rodríguez, 2018) y apropiarse de ellos (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018). Específicamente, en términos del aprendizaje de la escritura situado en la escuela, aprender a escribir supone dominar los géneros discursivos escolares de anclaje disciplinar al igual que competencias letradas básicas y transversales a las prácticas de escritura escolar, metacompetencias cognitivas y lingüísticas, y normativa (Navarro y Revel Chion, 2013). Por consiguiente, el medio de acceso privilegiado a los géneros es la lectura de textos ajenos como prerrequisito para la posterior escritura de textos propios.

En algunos casos, los textos constituyen ejemplos prototípicos del género que se enseña a escribir, cuyas características globales y específicas son objeto de análisis a lo largo de gran parte de la secuencia (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018). En otros casos, si bien se dedica más tiempo a la escritura y reescritura, se leen ejemplos de los géneros trabajados y se enseñan de modo explícito sus características (Hernández Rodríguez, 2015; Hernández Rodríguez, 2018), e incluso se deconstruyen sus rasgos formales, sus objetivos sociodiscursivos y su circulación mediante distintos tipos de actividades que, a su vez, contemplan los contenidos disciplinares abordados en tales textos (Navarro y Revel Chion, 2013).

Todas las propuestas cuentan con instancias de enseñanza y reflexión metalingüística, con el fin de abordar aspectos lingüísticos y discursivos propios de los géneros trabajados. El espacio en que se implementa la propuesta determina, en cada caso, la elección de los géneros que son objeto de enseñanza y aprendizaje (Tabla 4).

El trabajo con la escritura en cada caso implica el despliegue de diversas estrategias didácticas fundamentadas en distintos marcos teóricos. En las propuestas en las que se enseña a escribir reseñas literarias en aulas de Lengua y Literatura, las estrategias se fundamentan en la consideración de los procesos intervinientes en su escritura o bien de las características de los textos producidos por los estudiantes. De este modo, contemplar los procesos cognitivos que se ponen en juego a la hora de producir un texto conlleva dos correlatos. En términos prácticos, se utiliza una plantilla que guía la planificación y redacción de las reseñas y una grilla de evaluación a lo largo de la secuencia didáctica (Camps, 2003; Rodríguez Gonzalo, 2008); en términos teóricos, se considera tanto la representación mental que se construye del género como los momentos en que se ponen en juego recursos lingüísticos durante el proceso de producción (Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo, 2018). En cambio, al ponerse el foco en aspectos específicos de los textos (De Beaugrande y Dressler, 1997), la escritura de reseñas

3. A fin de agilizar la lectura, se unifican en esta referencia los artículos de Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo (2018a) y Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo (2018b), que reportan una misma propuesta de enseñanza.

implica el despliegue de prácticas autorreguladas de revisión, andamiadas por la retroalimentación del docente, que conducen a sucesivas reescrituras de los textos en un espacio de tutorías individuales (Hernández Rodríguez, 2015; Hernández Rodríguez, 2018).

Tabla 4

Características de las propuestas guiadas por géneros.

Propuesta	Géneros	Recursos lingüísticos y discursivos
Abad Beltrán y Rodríguez Gonzalo (2018)	Reseña	- Adjetivos calificativos - Marcas de enunciación - Preguntas retóricas - Formulación del tema
Hernández Rodríguez (2018)	Comentario de texto literario	- Recursos cohesivos de referencia gramatical
Hernández Rodríguez (2015)	Reseña	- Expresión de punto de vista o valoración - Formulación de introducción y cierre - Descripción
Navarro y Revel Chion (2013)	- Examen integrador de Historia - Explicación de un tema de Biología - Editorial de periódico - Informe de lectura de Física	- Historia: recursos de refuerzo y mitigación; secuencias narrativas, explicativas y descriptivas; recursos de reformulación sintáctica, léxica y gramatical; puntuación. - Biología: nominalizaciones, secuencia explicativa, organización de párrafos, variedades lingüísticas, recursos de reformulación gramatical. - Física: mecanismos de despersonalización, mecanismos de inclusión de citas, recursos argumentativos.

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, en el Programa de Escritura en la Escuela (Navarro y Revel Chion, 2013), se abordan géneros disciplinares escolares y también prácticas de escritura no específicas en términos disciplinares, pero de amplia circulación en el ámbito escolar. De este modo, al partir de una conceptualización de la escritura como práctica situada, que considera los aportes del movimiento *escribir a través del currículum* (Bazerman et al., 2016), la pedagogía del género de la Escuela de Sydney (Rose y Martin, 2012) y la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1978), se escribe a partir de consignas que contextualizan la escritura en situaciones comunicativas específicas. Así, se promueve que los estudiantes consideren destinatarios diversos para sus textos y, de este modo, no asuman al docente como único interlocutor, lo que constituye una problemática habitual en la escuela (Hernández, 2015), vinculada con la artificialidad que suelen revestir las situaciones escolares de escritura (Alvarado, 2009).

b. Procesos

Se incluyen en esta categoría las cinco propuestas en las que la progresión de la secuencia se estructura en función de los procesos cognitivos y metacognitivos que se ponen en juego a la hora de producir un texto (Hayes y Flower, 1980; Hayes, 2012; Hayes y Berninger, 2014) adoptando un enfoque de escritura como proceso (Ivanič, 2004). Estas propuestas (Casado-Ledesma et al., 2021b; González-Lamas, 2015; González-Lamas et al., 2016; Melero y Gárate, 2013; Resina y Salas, 2021) persiguen el objetivo de enseñar a planificar textos argumentativos, son implementadas por investigadoras y tienen lugar en aulas de Lengua y Literatura y al final de la escolaridad. Constituyen excepciones a estas características la propuesta

de [Casado-Ledesma et al. \(2021b\)](#), que se desarrolla en un taller extracurricular a partir de contenidos de Ciencias Naturales, y la de [Resina y Salas \(2021\)](#), que se sitúa al inicio de la escuela secundaria.

En todos los casos, el diseño de las propuestas parte de la premisa de que, a la hora de enseñar a escribir, no es suficiente con explicar qué hay que hacer, sino que es necesario mostrar cómo hacerlo, haciendo explícitos los procesos subyacentes y facilitando la autonomía de manera progresiva. Todas las propuestas se fundamentan en el desarrollo de estrategias de autorregulación (SRSD, por sus siglas en inglés) ([Harris y Graham, 2017](#)). Conforme este enfoque, se despliegan diversas estrategias de enseñanza (Tabla 5) que proporcionan un andamiaje orientado a la resolución de diversas tareas de escritura, de un modo progresivamente más autónomo, por parte de los estudiantes.

Tabla 5

Características específicas de las propuestas guiadas por procesos

	Cuasiexperimental con evaluación pre y post
Diseño experimental	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo experimental y grupo control - Más de un grupo o condición experimental: Casado-Ledesma et al. (2021b); González-Lamas (2015); González-Lamas et al. (2016); Resina y Salas (2021).
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> - Modelamiento del proceso de escritura y de estrategias de autorregulación por parte de participantes con mayor experticia (docentes u otros estudiantes) - Uso de materiales didácticos que apoyan el proceso de producción (organizadores gráficos, tarjetas de ayuda, guías de lectura y/o escritura). - Enseñanza explícita de las características del género y recursos lingüísticos. - Práctica colaborativa. - Práctica individual. - Práctica guiada. - Reescritura colectiva e individual. - Retroalimentación sobre los textos producidos.
Aspectos evaluados en los textos	<ul style="list-style-type: none"> - Selección de argumentos. - Elaboración de los argumentos. - Estructuración del texto. - Organización del texto. - Inclusión de contraargumentos (Melero y Gárate, 2013). - Nivel de integración de síntesis (Casado-Ledesma et al., 2021b). - Integración intra e intertextual (Casado-Ledesma et al., 2021b; González-Lamas, 2015; González-Lamas et al., 2016).

Fuente: elaboración propia.

Otro componente clave de la enseñanza de la escritura en estas propuestas es la oralidad. En la mayoría, el debate oral tiene un papel central y se le otorga la función de explicitar puntos de vista diversos. En la propuesta de [Resina y Salas \(2021\)](#), constituye un fin en sí mismo ya que oralidad y escritura se trabajan en propuestas de intervención diferenciadas según la modalidad. En otras propuestas, los debates orales son un medio para desarrollar estrategias de argumentación que luego se trasladan a la escritura ([Casado-Ledesma et al., 2021b](#); [Melero y Gárate, 2013](#)). En las propuestas en la que no se incluyen sesiones de debate ([González-Lamas, 2015](#); [González-Lamas et al., 2016](#)), la lectura de textos sobre temas controversiales constituye un medio privilegiado para la generación del contenido para la posterior escritura. Aun así, la oralidad es clave; en efecto, se analizan los procesos puestos

en juego en la producción de síntesis argumentativas mediante el registro de interacciones durante las instancias de escritura colaborativa (González-Lamas, 2015).

Por último, el vínculo entre escritura y aprendizaje posibilita delimitar una propuesta en la que el énfasis se coloca en escribir para aprender (Casado-Ledesma et al., 2021a, 2021b) de aquellas en las que el objetivo central es aprender a escribir. En el primer caso, se busca promover la alfabetización científica mediante la participación de las y los estudiantes en actividades de argumentación que involucran, de modo respectivo, oralidad y escritura: diálogos deliberativos y síntesis argumentativas. La escritura tiene, en este sentido, un potencial epistémico a la hora de abordar contenidos socio-científicos. En cambio, el resto de las propuestas (González-Lamas, 2015; González-Lamas et al., 2016; Melero y Gárate, 2013; Resina y Salas, 2021) se desarrolla en el aula de Lengua y Literatura con el propósito de enseñar a escribir y, específicamente, a argumentar. La selección de los temas abordados no obedece a contenidos curriculares específicos, sino que busca favorecer la motivación de las y los estudiantes a partir de la consideración de sus propios intereses (González-Lamas, 2015; González-Lamas et al., 2016) o de la potencialidad de las problemáticas elegidas para generar dilemas éticos y morales (Melero y Gárate, 2013). Además, no se evalúa el aprendizaje de contenidos curriculares, sino que se tiene en cuenta la calidad de los textos producidos en términos de dimensiones específicas (Tabla 5).

5. Consideraciones finales

Las 13 propuestas de enseñanza que son objeto de la presente revisión dan cuenta de diversos modos de conceptualizar la escritura y su aprendizaje (Ivanič, 2004) y se fundamentan en diversos desarrollos teóricos. La presente revisión, además, pone en evidencia la gran variedad de estrategias que se pueden desplegar no solo para la enseñanza de la escritura, sino también para el diseño de las secuencias didácticas. En base a ello, se propone agrupar las secuencias según su organización. Las secuencias se pueden estructurar a partir del diseño de actividades repetidas o de actividades progresivas. Por su parte, la progresión de las secuencias puede organizarse en función de los contenidos curriculares o de alguna variable relativa a la enseñanza de la escritura: géneros o procesos.

En las propuestas cuya progresión se estructura a partir de la enseñanza de la escritura, se observa una tendencia general a modelar su aprendizaje en función del aspecto destacado, de manera congruente con las tradiciones teóricas a las que se adscriben. Cuando se destaca el género, los textos que se leen operan como guías para la posterior escritura de textos propios. En las propuestas guiadas por procesos, el docente es quien suele modelar la práctica de escritura, explicitando los procesos y estrategias que pone en marcha al escribir. Por el contrario, en las secuencias guiadas por los contenidos curriculares, las tendencias no son tan evidentes: los contenidos se pueden abordar desde una articulación con la enseñanza de los procesos (Rodríguez Gonzalo, 2015) o de los géneros (Navarro y Revel Chion, 2013), o a partir de la interacción oral (Roni et al., 2013), de manera congruente con otros estudios en los que se ha mostrado que diversos tipos de instrucción sobre escritura conducen al aprendizaje de contenidos disciplinares (van Dijk et al., 2022).

Por último, las propuestas guiadas por géneros también muestran versatilidad en el uso de estrategias didácticas que permiten retomar los aportes de tradiciones teóricas diversas, tanto del enfoque de escritura centrado en procesos (Abad Beltrán y Rodríguez-Gonzalo, 2018) como del enfoque basado en el contenido (Navarro y Revel Chion, 2013), en articulación con la enseñanza de los recursos lingüísticos y discursivos de los géneros abordados.

Al analizar los resultados de la presente revisión, y las tendencias esbozadas, se debe atender a las siguientes cuestiones que limitan su generalización, considerando en primer lugar

la poca cantidad de estudios localizados que se expresa en el número de estudios incluidos en cada una de las categorías propuestas. Adicionalmente, se debe considerar la escasa dispersión de los estudios, puesto que más de la mitad se desarrolla en España, así como el momento de la escolaridad en el que se desarrollan, dado que la amplia mayoría se focaliza en los últimos años de la escolaridad secundaria. Los países de habla hispana no solo son profundamente diversos en términos culturales, sociales y económicos sino que, a la vez, sus sistemas educativos están organizados según distintos criterios y niveles de obligatoriedad, y con currículos propios. En consecuencia, resulta imperante continuar investigando acerca de la enseñanza de la producción escrita en América Latina y a lo largo de todos los años de la escolaridad secundaria.

Finalmente, las agrupaciones propuestas constituyen una línea de análisis, entre otras posibles, que no pretende ser replicable, sino organizar los modos de enseñanza presentes en las propuestas incluidas en la revisión. Reagrupar las propuestas en función de discusiones teóricas propias del campo disciplinar como la distinción *aprender a escribir y escribir para aprender*, podría permitir visualizar otras características igualmente relevantes para el estudio de la escritura y su aprendizaje.

El proceso de selección y análisis de las propuestas aquí revisadas pone de manifiesto que, al reportar una propuesta de enseñanza, describir de modo exhaustivo sus componentes es crucial para estudiar sus aportes (Rijlaarsdam et al., 2017). Relevar de modo sistemático los estudios existentes puede contribuir a determinar con precisión los aportes agregables de nuevas investigaciones al saber existente en el área. Al mismo tiempo, conocer y analizar los estudios que se han desarrollado en la región con el fin de enseñar a escribir a estudiantes de escuela secundaria puede contribuir al desarrollo de nuevas propuestas teóricamente fundamentadas, lo cual puede, a su vez, constituir un aporte desde la investigación a la educación.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) a través de las Becas de Doctorado de las autoras de este artículo. Se agradece especialmente a la Dra. Valeria Abusamra por su lectura del borrador y sus valiosas sugerencias.

Nota de las autoras

El orden de las autoras de este trabajo es estrictamente arbitrario por las limitaciones de linealidad de la lengua española. Ambas autoras han trabajado en igualdad de condiciones de manera horizontal y colaborativa para su producción.

Referencias

- Abad Beltrán, V. (2015). *Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión textual. Análisis del uso de modelos en alumnos de 3º ESO*. (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia. <http://hdl.handle.net/10550/51937>.
- Abad Beltrán, V. y Rodríguez Gonzalo, C. (2018a). Los modelos de género discursivo en la planificación y revisión de una reseña de lectura. *Didáctica*, 30, 11-21. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61951>.
- Abad Beltrán, V. y Rodríguez Gonzalo, C. (2018b). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y Textos*, 48, 21-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.8748>.

- Alvarado, M. (2009). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado (Comp.). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Manantial.
- Bazerman, C. (2016). What do sociocultural studies of writing tell us about learning to write? En Ch. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (2016). *Handbook of Writing Research*, (pp. 11-23). The Guilford Press.
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., Wells, D. y Schleppegrell, M. (2017). Taking the long view on writing development. *Research in the Teaching of English*, 5(31), 351-360.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>.
- Camps, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps y F. Zayas (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31-36). Graó.
- Casado-Ledesma, L., Cuevas, I. y Martín, E. (2021a). Learning science through argumentative synthesis writing and deliberative dialogues: a comprehensive and effective methodology in secondary education. *Reading and Writing*, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10191-0>.
- Casado-Ledesma, L., Cuevas, I., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., Mateos, M., Grando-Peinado, M. y Martín, E. (2021b). Teaching argumentative synthesis writing through deliberative dialogues: instructional practices in secondary education. *Instructional Science*, 49, 515-559. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09548-3>.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>.
- Cer, E. (2019). The instruction of writing strategies: The effect of the metacognitive strategy on the writing skills of pupils in secondary education. *SAGE Open*, 9(2), <https://doi.org/10.1177/2158244019842681>.
- Cheung, Y.L. (2016). Teaching Writing. En W. Renandya, W. y H. Widodo, H. (Eds). *English Language Teaching Today. English Language Education, vol 5* (pp. 174-194). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_13.
- Curry, M. J. y Lillis, T. M. (2003). Issues in academic writing in higher education. En C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. M. Lillis y J. Swann (Eds). *Teaching Academic Writing: A Toolkit for Higher Education* (pp. 1-18). Routledge.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel Lingüística.
- De Simone, M., Scassillo, S., y Stollo, M. R. (2015). Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 10(2), 1-38. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/5354>.
- Galbraith, D. y Rijlaarsdam, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning of writing. *Learning and instruction*, 9(2), 93-108. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00039-5).

- García-Coni, A., Bosch, A. V., Fernández Puentes, C., Andrés, M. L., y Canet-Juric, L. (2019). Mejorar el aprendizaje escolar a partir de fortalecer la mentalidad de crecimiento. En S. Vernucci y E. Zamora (Comps.). *La ciencia de enseñar: aportes desde la psicología cognitiva a la educación* (pp. 85-94). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Gomes-Koban, C., Calet, N. y Defior, S. (2019). Intervention programs in educational psychology: Bridging research and practice. *Annals of Psychology*, 35(3), 378-388. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.327941>.
- González Lamas, J. (2015). *Argumentar a partir de fuentes: Diseño y evaluación de un programa para mejorar la escritura de síntesis argumentativas en educación secundaria*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/669671>.
- González-Lamas, J., Cuevas, I. y Mateos, M. (2016). Argumentar a partir de fuentes: Diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 49-83. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111606>.
- Graham, S. y Harris, K. R. (2017). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. En R. Fidalgo, K. R. Harris y M. Braaksma (Eds.). *Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 13-37). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004270480_003.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. y Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>.
- Graham, S. y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>.
- Graham, S., Tavsanlı, O. F. y Kaldırım, A. (2021). Improving writing skills of students in Turkey: a meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review*, 1-46. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09639-0>.
- Gutiérrez-Fresneda, R. y Díez Mediavilla, A. (2017). Efectos de la comunicación dialógica en la mejora de la composición escrita en estudiantes de primaria. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 29(2), 41-59. <https://doi.org/10.14201/teoredu2924159>.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Harris, K. R. y Graham, S. (2017). Self-Regulated Strategy Development: Theoretical Bases, Critical Instructional Elements, and Future Research. En R. Fidalgo, K. R. Harris y M. Braaksma (Eds.) *Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 119-151). Brill.
- Harris, R. y McKeown, D. (2022). Overcoming Barriers and Paradigm Wars: Powerful Evidence-Based Writing Instruction. *Theory Into Practice*, 61(4), 429-442. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2107334>.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 23 (2), 369-388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>.
- Hayes, J. R. (2017). Are cognitive studies in writing really passé? En P. Portanova, J. Michael Rifenburg y D. H. Roen. *Contemporary Perspectives on Cognition and Writing* (pp. vii-xv). WAC Clearinghouse. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2017.0032.1.2>.
- Hayes, J. R. y Berninger, V. (2014). Cognitive process in writing: A Framework. En B. Arfé, J.E. Dockrell y V.W. Berninger (Eds.). *Writing development in children with hearing loss, dyslexia or oral language problems: Implications for assessment and instruction* (pp. 3-15). Oxford University Press.

- Hayes, J. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.
- Hernández Rodríguez, E. (2015). Intervención educativa para fomentar la redacción de reseñas en el bachillerato. *Innovación educativa*, 15(69), 115-140. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n69/v15n69a8.pdf>.
- Hernández Rodríguez, E. (2018). Intencionalidad para resolver contenidos y referencias anafóricas en el comentario escrito de un texto literario en bachillerato. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 41-57 <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8950>.
- Hisgen, S., Barwasser, A., Wellmann, T. y Grünke, M. (2020). The Effects of a Multicomponent Strategy Instruction on the Argumentative Writing Performance of Low-Achieving Secondary Students. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 93-110.
- Hyland, K. (2008). Writing theories and writing pedagogies. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4(2), 1-20. <https://doi.org/10.25170/ijelt.v4i2.145>.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>.
- Koster, M. P., Tribushinina, E., De Jong, P. y Van den Bergh, H. H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of writing research*, 7(2), 299-324. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>.
- Labarthe, J. T. y Vásquez, L. H. (2016). Potenciando la creatividad humana: taller de escritura creativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 31, 19-37. <http://hdl.handle.net/2133/12783>.
- López, P., Torrance M., Rijlaarsdam, G, y Fidalgo, R. (2017) Effects of direct instruction and strategy modeling on upper-primary students' writing development. *Frontiers in Psychology*, 8: 1054. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01054>.
- Marder, S. y Zabaleta, V. (2014). La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate. *Novedades educativas*, 279, 6-12.
- McCutchen, D., Teske, P. y Bankston, C. (2008). Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. En C. Bazerman (Ed.). *Handbook of research on writing* (pp. 554-578). Taylor & Francis Group.
- Melero, Á. y Gárate, M. (2013). Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes. *Revista de Educación*, 360, 388-413. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-116>.
- Miranda, A., Abusamra, V. y Pan, S. (2020). La escritura: una habilidad lingüística cultural. En V. Abusamra, A. Miranda, R. Cartoceti, M. Difalcis, A. Re, C. Cornoldi. *Batería para la Evaluación de la Escritura - BEEsc* (pp. 17-33). Paidós.
- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107.
- Nadal, E., Miras, M., Castells, N. y De la Paz, S. (2021). Intervención en escritura de síntesis a partir de fuentes: impacto de la comprensión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 95- 122.
- Navarro, F. (2013). ¿Qué escribir en la escuela? Análisis de una propuesta institucional de escritura a través del currículum. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(1), 18-34. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.471>.
- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2013). *Escribir para aprender: disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.

- Navarro, F. y Revel Chion, A. (2016). Programa de escritura en la escuela. Aportes para instalar la escritura en las disciplinas. En C. Muse (Ed.). *Lectura y escritura en el nivel medio*. Cátedra UNESCO. <http://hdl.handle.net/11086/2308>.
- Neumann-Bertin, C. A. y Ajenjo-Martínez, R. (2019). Retroalimentación con mentalidad de crecimiento como una práctica efectiva para la mejora de la ortografía en alumnos de secundaria. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.8>.
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z. y Elmagarmid, A. (2016). Rayyan — a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5: 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>.
- Palermo, C. y Thomson, M. M. (2018). Teacher implementation of self-regulated strategy development with an automated writing evaluation system: Effects on the argumentative writing performance of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 255-270. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.07.002>.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación no impacta en la práctica docente? *Estudios de Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>.
- Resina, P. y Salas, N. (2021). Intervenir en lengua oral y lengua escrita para mejorar las competencias académicas del alumnado de educación secundaria obligatoria. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-20. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.7>.
- Rietdijk, S., Janssen, T., van Weijen, D., van den Bergh, H. y Rijlaarsdam, G. (2017). Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *Journal of Writing Research*, 9, 173–225. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.02.04>.
- Rijlaarsdam, G., Janssen, T., Rietdijk, S. y van Weijen, D. (2017). Reporting Design Principles for Effective Instruction of Writing: Interventions as Constructs. En R. Fidalgo, K. R. Harris y M. Braaksma (Eds.). *Design Principles for Teaching Effective Writing* (pp. 280–313). Brill.
- Ripoll, J. C. (2014). ¿Existen métodos de mejora de la comprensión lectora en español y basados en evidencias? *Investigaciones sobre lectura*, (2), 44-52. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2008). La organización del aprendizaje lingüístico y literario. La unidad didáctica y los proyectos de trabajo. En C. Rodríguez Gonzalo (Ed.). *La lengua escrita y los proyectos de trabajo. Propuestas para el aula* (pp. 19-41). Perifèric.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2015). La intervención didáctica en el aula sobre gramática y escritura. El saber gramatical y la revisión de textos en el uso de los tiempos verbales del pasado con alumnos de secundaria. *Cultura y Educación*, 27(4), 890-898. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089388>.
- Rodríguez-Málaga, L., Cueli, M. y Rodríguez, C. (2021). Exploring the effects of strategy-focused instruction in writing skills of 4th grade students. *Metacognition and Learning*, 16(1), 179-205. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09247-3>.

- Roni, C. (2019). *Acciones docentes durante situaciones didácticas con lectura y escritura en Biología del nivel secundario*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata.
- Roni, C., Alfie, L. D. y Borches, E. (2013). ¿Leer, escribir y... YouTube?! Una secuencia didáctica sobre síntesis de proteínas. *Revista de Educación en Biología*, 16(1), 15-27. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22382>.
- Rosário, P., Högemann, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Rodríguez, C. y Fuentes, S. (2019). The impact of three types of writing intervention on students' writing quality. *PloS ONE*, 14(7), e0218099. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218099>.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Sánchez-Abchi, V. y Borzone, A.M. (2010). Enseñar a escribir textos: desde los modelos de escritura a la práctica en el aula. *Lectura y vida*, 1, 40-49.
- Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>.
- Valencia, M. y Caicedo, A. M. (2015). Intervención en estrategias metacognitivas para el mejoramiento de los procesos de composición escrita: Estado de la cuestión. *CES Psicología*, 8(2), 1-30.
- van Dijk, A., van Gelderen, A. y Kuiken, F. (2022). Which types of instruction in writing-to-learn lead to insight and topic knowledge in different disciplines? A review of empirical studies. *Review of Education*, 10(2), e3359. <https://doi.org/10.1002/rev3.3359>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).