



# Diseño y validación del cuestionario de prácticas de enseñanza de escritura académica

## *Design and validation of the Academic Writing Teaching Practices Questionnaire*

**Dra. María Verónica STROCCHI.** Profesora y coordinadora del Programa de Comunicación Y Pensamiento, Universidad del Desarrollo (*mvstrocchi@udd.cl*) y Universidad Católica de la Santísima Concepción (*mstrocchi@doctoradoedu.ucsc.cl*).

**Dra. Mónica TAPIA-LADINO.** Profesora titular y directora del Centro de Investigación en Investigación y Desarrollo CIED-UCSC de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (*mtapia@ucsc.cl*).

**Mag. Pablo FUENTEALBA-CARRASCO.** Profesor asistente, Universidad de Concepción (*pfuentel@udec.cl*).

### Resumen:

La escritura académica constituye una competencia clave en el contexto universitario. No obstante, se cuenta con escasa evidencia sobre su enseñanza, especialmente, en asignaturas disciplinares. A partir de esta necesidad se plantea como objetivo la construcción y validación exploratoria de las propiedades psicométricas de las subescalas que conforman el *Cuestionario de prácticas de enseñanza de escritura académica* (versión para estudiantes). La investigación adoptó un enfoque instrumental e involucró a 1109 universitarios chilenos. Las subescalas se elaboraron a partir de una fase cualitativa previa y de la revisión de literatura. Para obtener evidencias de la validez de contenido y respuesta, el instrumento fue revisado por 9 especialistas y piloteado con 30 alumnos. Para analizar su estructura interna se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio y también se efectuó un análisis de confiabilidad. Los hallazgos demostraron índices adecuados, resultando un instrumento compuesto por 43 ítems distribuidos en siete dimensiones/factores: 1) importancia, 2) contexto, 3) planificación, 4) implementación, 5) evaluación, 6) retroalimentación y 7) autoaprendizaje. Se concluye que el instrumento podría aportar información para el desarrollo de la didáctica en el área.

**Palabras clave:** prácticas de enseñanza, escritura académica, subescalas de medición, educación universitaria, propiedades psicométricas

### Abstract:

Academic writing is a key skill in the university context. However, there is little evidence on how it is taught, especially in disciplinary subjects. Based on this need, the objective is to deve-

---

Fecha de recepción del original: 26/03/2025.

Fecha de aprobación: 03/06/2025.

Cómo citar este artículo: Strocchi, M. V., Tapia-Ladino, M., y Fuentealba-Carrasco, P. (2025). Diseño y validación del Cuestionario Prácticas de Enseñanza de la Escritura Académica [Design and validation of the Academic Writing Teaching Practices Questionnaire]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(292), 591-607 <https://doi.org/10.9781/rep.2025.393>

lop and conduct an exploratory validation of the psychometric properties of the subscales in the Academic Writing Teaching Practices Questionnaire (student version). The research employed an instrumental approach and involved 1,109 university students from Chile. The subscales were developed based on a previous qualitative phase and a literature review. To assess content and response validity, the instrument was reviewed by nine specialists and piloted with 30 students. An exploratory factor analysis and reliability analysis were performed to analyse its internal structure. The findings showed adequate indices, resulting in an instrument composed of 43 items distributed among seven dimensions/factors: 1) importance, 2) context, 3) planning, 4) implementation, 5) assessment, 6) feedback, and 7) self-learning. It is concluded that the instrument could provide information for the development of teaching in this area.

**Keywords:** teaching practices; academic writing; measurement subscales; higher education; psychometric properties

---

## 1. Introducción

Como afirma Navarro (2021), la escritura desempeña en la educación superior diferentes funciones vinculadas a la construcción de conocimiento e interviene transversalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diversas áreas disciplinares. En este sentido, constituye una competencia clave para el éxito académico y profesional del alumnado (Sparks et al., 2014). Por tanto, es necesario un proceso de enseñanza explícito, ya que, en la universidad, la escritura adquiere características distintivas en relación con niveles educativos previos (Bazerman, 2019). Con base en esta diferenciación, se emplea el concepto de escritura académica (Carlino, 2013), que da cuenta de sus particularidades, entre las que se destacan el potencial epistémico y su función como facilitadora de la enculturación, entendida como el proceso por el cual las y los estudiantes se incorporan a una comunidad disciplinar y aprenden sus formas específicas de comunicar y de producir conocimiento. Por su parte, el potencial epistémico se refiere a la capacidad de la escritura para organizar el propio razonamiento.

Una de las variables que se relaciona con el fortalecimiento de la escritura en el alumnado universitario es su enseñanza explícita (Navarro, 2019). No obstante, la ausencia de orientaciones en cursos disciplinares se plantea como una práctica frecuente, que se sustenta en la representación de que a la universidad no le correspondería asumir esta tarea. Además, la evidencia empírica (Uribe-Gajardo et al., 2022) señala que, para propiciar el desarrollo de la competencia, se requiere un dispositivo pedagógico que integre la enseñanza de la escritura a través del currículo. El movimiento *Writing Across the Curriculum* (WAC) busca promover la escritura como herramienta de aprendizaje en todas las disciplinas y asignaturas. Desde este enfoque, su enseñanza no debería limitarse a cursos específicos de alfabetización académica, sino estar presente en las distintas asignaturas que componen los programas de estudio.

Según lo expuesto, es importante destacar el abordaje de la enseñanza de escritura académica desde el marco conceptual de las prácticas y desde la visión de los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje —en este caso, desde la perspectiva de los estudiantes—, lo que, además de constituir un aporte para mejorar sus desempeños, reivindica su capacidad de agencia. La perspectiva teórica se vincula con el giro en el mundo angloparlante hacia la teoría de las prácticas como un concepto clave para comprender el mundo social (Aritzía, 2017). Desde este enfoque, las prácticas son entendidas como actividades unitarias que se desarrollan en el tiempo y en el espacio; por lo tanto, son contingentes y experimentan variaciones que se vinculan con el contexto. Asimismo, se definen como un constructo multidimensional compuesto por aspectos materiales y mentales. En esta línea, Shove et al. (2012) plantean que las prácticas están conformadas por competencias, sentidos y materialidades. Las competencias demandan contar con los saberes necesarios para ejecutarlas; el sentido comprende el conjunto de creencias y significados colectivos asociados a una práctica, lo

cual la sitúa en un marco vinculado con su valoración. Por su parte, las materialidades se refieren a los recursos o estrategias necesarias para ejecutar o concretar las prácticas de enseñanza, como, por ejemplo, el empleo de dispositivos tecnológicos o el modelamiento de textos.

Para distintos autores (Cid-Sabucedo et al., 2013; Manrique y García, 2019), las prácticas de enseñanza constituyen la operativización de los saberes que posee el profesorado: disciplinares, pedagógicos y experienciales. Algunas investigaciones (Pérez-Ornelas, 2016) señalan que las prácticas van más allá de la interacción en la sala de clases, ya que incluyen una dimensión vinculada al pensamiento de los sujetos. En este sentido, el autor las entiende como procesos complejos que integran las acciones y significado de actores involucrados, es decir, de docentes y estudiantes. Además, las prácticas están afectadas por aspectos del entorno, tales como condiciones culturales, sociales, políticas y económicas.

Con respecto a la dimensionalidad del constructo, si bien no existe una definición unívoca, es común que se destaquen tres componentes (García-Cabrero et al., 2008). Cañedo-Ortiz y Figueroa-Rubalcava (2013) señalan que las prácticas docentes contemplan tres etapas: la planeación, que se focaliza en la toma de decisiones con respecto a la enseñanza; la ejecución o fase interactiva, donde el profesor concreta el proceso de enseñanza; y la evaluación, que se refiere a cómo, con qué y en qué momento evaluar. En la misma línea, Montes-Pacheco et al. (2017) diferencian planeación, concreción y evaluación.

Desde el punto de vista empírico, distintos estudios han indagado en torno a las prácticas de enseñanza de escritura académica. Al constituir un constructo multidimensional, las investigaciones tienden a focalizarse en una de sus dimensiones. Por ejemplo, se considera la importancia de la retroalimentación (Tapia-Ladino y Correa, 2022), se focaliza en la evaluación (Meza et al., 2022) o se resaltan estrategias efectivas para orientar las tareas de escritura (González-Moreno y Mejía-Carrillo, 2023). No obstante, se identificaron escasos estudios que abordaran de manera simultánea sus diferentes dimensiones.

Resulta importante destacar que una fase previa de esta investigación de naturaleza cualitativa —efectuada a partir de la Teoría fundamentada según los lineamientos propuestos por Strauss y Corbin (2002)—, identificó categorías que fueron contrastadas con la teoría y permitieron desarrollar una dimensionalidad tentativa del constructo «prácticas de enseñanza de escritura académica», que se modificó a partir de los resultados del análisis factorial exploratorio (AFE). La conceptualización final supuso entamar los conceptos de prácticas de escritura académica con prácticas de enseñanza, orientados a elaborar una definición operacional integrada de un nuevo constructo. Dicha definición, de carácter preliminar y sujeta a revisión, entiende a las prácticas de enseñanza de la escritura académica como un constructo multidimensional conformado por tres componentes: pensamiento, acción y entorno. Dentro del componente *acción* es posible diferenciar cinco dimensiones con alta interacción: planeación, implementación, evaluación, retroalimentación y autoaprendizaje. Por su parte, el componente *entorno* hace referencia al contexto en que tienen lugar las prácticas, lo que se vincula con su conceptualización, pero también implica un enfoque sociocultural de la escritura (Englert et al., 2006). Finalmente, el *pensamiento* guarda relación con el sistema de representaciones y significados que poseen los sujetos.

Si bien, a partir de la revisión de literatura, se encontraron distintos instrumentos orientados a la medición de constructos vinculados a la escritura académica (Chitez et al. 2015; Castelló, 2015; Castells, et al., 2022; Espinosa et al., 2024; Meza y González, 2020), pero no fue posible identificar un instrumento que abordara el constructo «prácticas de enseñanza de escritura académica». Además, otros casos presentaron una restricción, en el sentido de que no detallaban las variables medidas o no proporcionaban evidencias de validez.

Dado lo expuesto, resultó necesario diseñar y validar un instrumento que permitiera una medición integral del constructo en estudio, es decir, que abarcara sus diferentes dimensiones. Asimismo, se consideró que este instrumento podría constituir una herramienta de gran utilidad en el contexto educativo, al proporcionar información anclada en contextos específicos, que posibilite la implementación de acciones orientadas a fortalecer una competencia clave para el desempeño académico del alumnado.

## 2. Método

El estudio presenta un enfoque cuantitativo con diseño instrumental (Ato et al., 2013), que consideró la construcción y validación de las subescalas que conforman el Cuestionario de prácticas de enseñanza de escritura académica (CPEEA). El instrumento permite evaluar, en términos de valoración y frecuencia, las prácticas de enseñanza de la escritura académica declaradas por alumnos de distintas áreas disciplinares.

### 2.1. Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia o estratégico (Cea D'Ancona, 1996) en dos universidades de la ciudad de Concepción, Chile, durante el año 2024. Dichas instituciones son de carácter privado y se encuentran acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), con 6 y 5 años, respectivamente.

La muestra final estuvo conformada por 1109 respuestas válidas. El 80,3 % del alumnado pertenecía a la universidad 1 ( $n = 891$ ) y el 19,7 % a la universidad 2 ( $n = 218$ ). En cuanto al género, el 62,8 % se identificó como mujer, el 35,7 % como hombre, el 0,6 % como género no binario y el 0,6 % prefirió no declararlo. Respecto del área disciplinar, el 35 % de los participantes cursaba carreras del ámbito de las Ciencias Médicas y de la Salud ( $n = 388$ ), seguido por un 22,9 % en Ciencias Sociales ( $n = 254$ ), un 22,4 % en Ingeniería y Tecnología ( $n = 248$ ) y un 19,6 % en Humanidades ( $n = 217$ ). En cuanto al avance curricular, la mayoría de los estudiantes (67,7 %) se encontraba en el primer año de sus carreras ( $n = 751$ ), mientras que el resto se distribuía entre el segundo (10,5 %,  $n = 116$ ), tercer (5,5 %,  $n = 61$ ), cuarto (8,8 %,  $n = 98$ ), quinto (5,6 %,  $n = 62$ ), sexto (1,6 %,  $n = 18$ ) y séptimo año (0,3 %,  $n = 3$ ).

### 2.2. Aspectos éticos

Previamente a su realización, el proyecto de investigación fue aprobado por el Comité de Ética de la institución 2 y refrendado por la institución 1. En virtud de lo anterior, todos los participantes firmaron un consentimiento informado que garantizaba la voluntariedad de su participación, su protección frente a cualquier tipo de daños y la preservación de datos personales. Para garantizar la protección de la información, el equipo de investigación suscribió un acuerdo de confidencialidad.

### 2.3. Procedimiento

En virtud de que no se identificó un instrumento que midiera lo que esta investigación buscaba medir, se optó por elaborar un cuestionario en dos versiones espejo: docentes y estudiantes. Es importante señalar que este artículo se focaliza solo en la versión para estudiantes.

Con respecto a su aplicación, el cuestionario fue administrado de manera *online*, usando el correo electrónico como medio de contacto. En el caso de la institución 1, se debió contar con la autorización de las Vicerrectorías de Pregrado y de Investigación y Doctorados. Posteriormente, la aplicación de la encuesta fue gestionada por una unidad interna. En el caso de la institución 2, se estableció contacto con las autoridades de las facultades para solicitar su autorización y, a partir de las bases de datos enviadas, se inició la comunicación con los posibles participantes. Finalizado el proceso, los datos fueron analizados con el programa SPSS. Para elaborar el instrumento y evaluar las evidencias de validez y confiabilidad de las subescalas, se siguieron las orientaciones propuestas por López-Pina y Veas (2024) y por Meza y González (2020), lo que implicó desarrollar 6 etapas: definición teórica del constructo; construcción del cuestionario; validación de contenido; piloto; estimación de las propiedades psicométricas y versión ajustada de la escala.

La primera fase supuso una revisión de literatura para conceptualizar el constructo y sus dimensiones, así como identificar instrumentos que abordan constructos similares. Asimismo, se revisaron los resultados de la fase de investigación cualitativa previa, que incluyó 7 *focus group* con estudiantes, que fueron analizados desde el enfoque de la Teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Los resultados permitieron definir el constructo a partir, no solo de la teoría preexistente, sino también de datos empíricos.

Durante la segunda etapa, se elaboraron los ítems que se agruparon de manera preliminar en las dimensiones surgidas del análisis cualitativo, aunque requerían validación estadística. Esta primera versión del cuestionario contempló 61 ítems y fue enviada a 7 especialistas —que fueron seleccionados por su experiencia en el área de estudio o en la evaluación de instrumentos— para evaluar la validez de contenido (tercera etapa). La evaluación consistió en valorar cada uno de los reactivos como: *esencial, útil pero no esencial, no necesario*. Asimismo, se solicitó a las y los expertos realizar sugerencias en torno a las dimensiones que conforman el constructo, plantear la incorporación de un ítem no contemplado o bien realizar modificaciones en su escritura. A partir de las evaluaciones, se reescribieron 18 ítems para que su redacción fuera más clara y se eliminaron 3 que no se consideraron relevantes. El índice kappa de Fleiss fue de 0,85, lo que da cuenta de un grado adecuado de acuerdo entre especialistas.

A partir de estas adecuaciones, se aplicó una prueba piloto (etapa 4) a 30 estudiantes, donde se cronometró el tiempo de aplicación, que osciló entre 10 y 20 minutos. Posteriormente, se efectuó una entrevista cognitiva a 5 alumnos y alumnas. A partir de los comentarios, se realizaron nuevos ajustes al instrumento, especialmente en conceptos o formulaciones de proposiciones, que resultaban ambiguas o de difícil comprensión. A continuación, el equipo investigador realizó una nueva revisión del cuestionario, pero no se encontraron inconsistencias, por lo que no se eliminaron ítems. En este punto, se avanzó hacia la etapa 5, fase en la que se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) y se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach, el cual se desarrolla en el apartado de resultados.

## 2.4. Instrumento

El Cuestionario de prácticas de enseñanza de escritura académica, en su versión final, contempla al inicio un consentimiento informado que los participantes deben aceptar para continuar con el proceso de respuesta. La primera sección solicita antecedentes personales y académicos. La segunda sección incluye un total de 43 ítems que se agrupan en 7 dimensiones o factores, representados por subescalas con formato Likert de cinco puntos, que evalúan las prácticas de enseñanza de escritura académica. Finalmente, se suma una pregunta de respuesta múltiple y un ítem abierto, que dada su naturaleza no fueron incluidos en los análisis factoriales ni de confiabilidad.

Para el diseño de las subescalas se consideraron como modelo dos instrumentos identificados durante la revisión de literatura: la Encuesta Europea sobre la Escritura Académica (EEEE) (Chitez et al., 2015) y el Cuestionario sobre escritura académica (Nuñez-Cortés y Muse, 2016). Si bien los mencionados instrumentos constituyeron una referencia importante, buscan medir constructos diferentes al declarado en este estudio. La EEEA se orienta a capturar la auto percepción del nivel de competencia en diversos aspectos de la escritura académica desde la perspectiva del alumnado, mientras que el cuestionario de Núñez-Cortés y Muse (2016) se centra en aspectos relacionados con la enseñanza de la escritura. Específicamente, el instrumento desarrollado en esta investigación busca evaluar, en términos de valoración y frecuencia, las prácticas de enseñanza de la escritura académica desde la perspectiva del alumnado. Cabe destacar que la mayoría de los reactivos del cuestionario fueron elaborados a partir de los resultados obtenidos en la fase cualitativa, que permitió construir una descripción fundamentada de las prácticas de enseñanza, con jerarquización y desarrollo de categorías. Este proceso facilitó la formulación de una primera propuesta de escala compuesta por nueve dimensiones: (1) significado, (2) importancia, (3) enseñanza, (4) contexto, (5) planificación, (6) implementación, (7) evaluación, (8) retroalimentación y (9) autoaprendizaje, que fue reformulada a partir del análisis factorial exploratorio (AFE).

## 3. Resultados

La estimación de las propiedades psicométricas del instrumento (etapa 5) se efectuó en dos etapas. Primero, se evaluó la estructura factorial interna mediante un AFE, que se aplicó de manera iterativa. Luego, se examinaron las evidencias de confiabilidad de cada factor y de la

escala general, a través del alfa de Cronbach. Finalmente, se llevó a cabo un análisis descriptivo para explorar los puntajes de los factores y analizar su correlación mediante el coeficiente de Pearson.

### 3.1. Primera aproximación a la creación de factores

En este estudio se adoptaron los criterios propuestos por Lloret et al. (2017) para realizar el AFE. De esta manera, se trabajó con un tamaño muestral apropiado, que supera el rango sugerido. Mediante el AFE se buscó obtener evidencias de validez exploratoria de la estructura interna del instrumento, ya que no existía un análisis previo.

Si bien se contaba con un marco dimensional inicial para la organización de los ítems, fundamentado en el estudio cualitativo previo, este era de carácter provisional. Además, debido a la necesidad de aportar mayores evidencias al constructo teórico (Mulaik, 1972), se optó por realizar un AFE, en lugar de un análisis factorial confirmatorio (AFC). Esta decisión permitió identificar patrones latentes sin imponer restricciones previas, que podrían no ser adecuadas para los datos disponibles.

Al inicio del proceso, el AFE incluyó 58 ítems. El análisis se realizó de manera iterativa, con el fin de establecer estadísticamente la existencia de dimensiones o factores que agruparan los ítems y permitieran medir el constructo. En otras palabras, este método permitió encontrar grupos de variables con significado común y, de esta manera, reducir el número de dimensiones necesarias para explicar las respuestas de los sujetos encuestados.

Se comprobó que los datos se ajustaban estadísticamente para realizar un análisis de factores a través de la prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,95 y de la prueba de esfericidad de Bartlett ( $p < 0,001$ ). No obstante, la primera solución factorial no resultó clara en términos de la definición dimensional debido a cargas bajas o cruzadas. Por consiguiente, se evaluó factorialmente cada uno de los factores, considerando que debían conformar subescalas unidimensionales compuestas por ítems correlacionados entre sí. A partir de estos procesamiento estadísticos, se eliminaron 9 ítems por no aportar significativamente a la medición del constructo estudiado. Finalmente, se avanzó a la siguiente etapa con un total de 49 ítems.

### 3.2. Modelo factorial final de la escala

Una vez realizado el análisis descrito previamente, se llevó a cabo un nuevo AFE sobre el conjunto total de ítems. Para ello, se empleó el método de ejes principales, ya que permite extraer factores considerando solo la varianza común entre los ítems, lo que lo vuelve más apropiado cuando los datos no cumplen con una distribución normal multivariada (Costello & Osborne, 2005). Para facilitar la interpretación de los factores, se utilizó la rotación Varimax, que maximiza la varianza de las cargas factoriales (Field, 2018). Además, se emplearon los criterios habituales (Lloret et al., 2017) para la composición y retención de los factores (valor propio superior a 1; saturación mínima igual o superior a 0,30 para la inclusión de un ítem en un factor).

Asimismo, para los 49 ítems se aplicó la prueba KMO que permitió justificar el uso del AFE y se situó, de acuerdo con la categorización propuesta por Lloret et al. (2017), en un nivel satisfactorio (KMO = 0,96), lo que fue ratificado por la prueba de esfericidad de Bartlett ( $p < 0,001$ ). En las primeras exploraciones, se observó que un grupo de ítems que se agrupaban en la dimensión o factor identificado con «significado» presentaban cargas factoriales cruzadas o bien inferiores al criterio de 0,30. Ante esto, se trabajó de manera iterativa, eliminando progresivamente dichos ítems para analizar los cambios en el modelo factorial. Sin embargo, este procedimiento afectó negativamente al modelo, reduciendo la coherencia y debilitando otros ítems con un buen desempeño. Como resultado, se decidió eliminar 6 ítems que representaban 2 dimensiones.

Los cambios realizados permitieron redefinir y operacionalizar el constructo en términos de dimensiones logrando un modelo factorial coherente con la propuesta conceptual, consiguiendo así la definición de una escala y subescalas capaces de representar el constructo «prácticas de enseñanza de escritura académica». Por consiguiente, de los 61 ítems iniciales,

quedaron 43 distribuidos en 7 dimensiones o factores que explican un 62,6% de la varianza total. El número de factores se determinó a partir de los resultados arrojados por el gráfico de sedimentación o *scree plot* y por el criterio de Kaiser-Guttman (Hair et al., 2005).

A continuación, se presenta la matriz final de configuración (Tabla 1), que identificó valores claros para cada componente; es decir, todos los ítems presentan una carga más fuerte en un solo factor, el cual se indica en cursiva. De acuerdo con el criterio de Tabachnick y Fidell (2019), las cargas factoriales menores a 0,30 se consideraron poco aceptables. Por su parte, cargas por encima de 0,71 se consideraron excelentes; 0,63, muy buenas; 0,55, buenas; y 0,45, moderadas.

TABLA 1. Matriz de configuración de cargas factoriales

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
Ítem 12	0,875						
Ítem 13	0,824						
Ítem 14	0,851						
Ítem 15	0,795						
Ítem 16		0,610		0,357			
Ítem 17		0,705					
Ítem 18		0,675					
Ítem 19		0,604					
Ítem 20		0,625					
Ítem 21		0,624					
Ítem 22			0,718				
Ítem 23			0,716				
Ítem 24			0,666		0,308		
Ítem 25			0,367	0,554			
Ítem 26				0,671			
Ítem 27				0,678		0,369	
Ítem 28				0,552		0,458	
Ítem 29				0,667		0,394	
Ítem 30				0,696		0,353	
Ítem 31				0,643			
Ítem 32				0,676		0,436	
Ítem 33				0,659		0,436	

Ítem 34		0,504	0,333
Ítem 35	0,302		0,582
Ítem 36		0,392	0,459
Ítem 37			0,759
Ítem 38			0,587
Ítem 39			0,750
Ítem 40		0,358	0,553
Ítem 41		0,346	0,717
Ítem 42			0,743
Ítem 43			0,749
Ítem 44		0,330	0,697
Ítem 45			0,762
Ítem 46			0,718
Ítem 47		0,311	0,694
Ítem 48			0,761
Ítem 49			0,748
Ítem 50			0,562
Ítem 51			0,731
Ítem 52			0,721
Ítem 53			0,492
Ítem 54			0,540

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS

Con base en lo expuesto, se puede afirmar que el AFE dio cuenta de que el conjunto de ítems propuesto de manera preliminar para la medición del constructo «prácticas de enseñanza de escritura académica» debía modificarse. El trabajo iterativo permitió dar con un modelo factorial que reúne un total de 43 ítems, lo que implicó eliminar 15 de los ítems propuestos antes del AFE. Asimismo, es importante destacar que las dimensiones que componen el modelo factorial final confirman la multidimensionalidad del constructo propuesta a partir de los resultados obtenidos en la etapa cualitativa. Lo anterior guarda relación con la propuesta teórica de Shove, et al. (2012) y con diferentes estudios (García Cabrero, 2008; Pérez et al., 2016), en el sentido de que las prácticas no se limitarían a la acción, sino que también incluyen componentes vinculados con el pensamiento y con el entorno.

Las dimensiones finales del cuestionario, así como su conceptualización, se exponen en la Tabla 2. En este punto, es importante destacar que las dimensiones de la Tabla 2 corresponden a los factores consignados en la Tabla 1.

TABLA 2. Conceptualización de las dimensiones del cuestionario

Componente	Dimensión	Definición	N.º de ítems
Pensamiento	1. Importancia de la escritura académica	Valoración que adquiere la escritura académica en el proceso formativo del estudiantado.	4 ítems
Entorno	2. Contexto	Valoración del espacio curricular/ extracurricular en el que tienen lugar las instancias formativas sobre escritura académica que se brindan al estudiantado.	6 ítems
	3. Planeación	Frecuencia con la que se anticipan y describen las actividades de escritura que se realizarán en el contexto de la asignatura.	3 ítems
	4. Implementación	Frecuencia con la que se efectúan acciones de orientación, tales como el uso de estrategias y recursos pedagógicos para la enseñanza de la escritura.	10 ítems
Acción	5. Evaluación	Frecuencia con la que se mide el desarrollo de la competencia.	5 ítems
	6. Retroalimentación	Frecuencia con la que se emplean diferentes estrategias para brindar sugerencias de mejora a los textos producidos por los estudiantes.	10 ítems
	7. Autoaprendizaje	Frecuencia con la que el estudiantado emplea de manera autónoma estrategias para favorecer el desarrollo de sus habilidades de escritura.	5 ítems

Fuente: elaboración propia

La versión ajustada del cuestionario (etapa 6) se presenta en la Tabla 3. Las alternativas de respuesta para las dimensiones 1 (importancia) y 2 (contexto) son las siguientes: (5) totalmente de acuerdo; (4) de acuerdo; (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo; (2) en desacuerdo; (1) totalmente en desacuerdo. El resto de las dimensiones también presenta una gradación de 1 a 5 con las siguientes opciones: (5) siempre; (4) frecuentemente; (3) a veces; (2) casi nunca; (1) nunca.

TABLA 3. Versión ajustada del cuestionario

Dimensión	Descripción del ítem
Dimensión 1: importancia de la escritura académica	<p>Instrucción general, dimensión 1: Pienso que la escritura académica es importante para...”:</p> <p>12. Mi formación universitaria. 13. Mi desempeño académico. 14. Mi desarrollo profesional. 15. Realizar tareas vinculadas con la investigación.</p>
Dimensión 2: contexto de las prácticas de enseñanza	<p><i>Instrucción general dimensión 2</i> “Recibí formación sobre escritura académica...”:</p> <p>16. Durante todos mis semestres de estudio. 17. A través del material didáctico proporcionado por mis docentes disciplinares. 18. En asignaturas disciplinares propias de mi carrera. 19. En cursos de metodología de la investigación. 20. En talleres o actividades extracurriculares. 21. En el centro de apoyo al estudiante de mi universidad (CEADE o CADA).</p>
Dimensión 3: planeación	<p><i>Instrucción general dimensión 3</i>: “En las calendarizaciones o syllabus de mis asignaturas...”</p> <p>22. Se incluyen las tareas de escritura académica a realizar durante el semestre. 23. Se definen con claridad las actividades de escritura académica incluidas, por ejemplo, tipo de texto académico y modalidad. 24. Se indican las fechas de entrega de borradores y/o de la versión final de los textos académicos.</p>
Dimensión 4: implementación	<p><i>Instrucción general dimensión 4</i>: “Los docentes de mis asignaturas disciplinares...”:</p> <p>25. Brindan instrucciones claras y detalladas cuando solicitan una tarea de redacción de algún texto académico. 26. Incluyen actividades de planificación de textos que me permiten generar ideas y/u ordenarlas como, por ejemplo, mapas conceptuales, esquemas, borrador, etc. 27. Proporcionan consejos prácticos (<i>tips</i>) referidos a la escritura de textos académicos. 28. Solicitan que reescriba mi trabajo escrito a partir de sus correcciones. 29. Explican las características de los tipos de textos académicos trabajados en clases. 30. Escriben con sus estudiantes fragmentos de textos académicos, similares a los que solicitan. 31. Utilizan plataformas digitales (moodle, foros, wikis, etc.) para proporcionar instrucciones sobre las tareas de escritura académica. 32. Comparten ejemplos del mismo tipo de texto académico que solicitan escribir en sus clases. 33. Proporcionan material de apoyo referido a la redacción de textos académicos (videos, glosarios, textos complementarios, etc.). 34. Incluyen la escritura de textos académicos vinculados con mi carrera (por ejemplo, la ficha clínica para la carrera de Enfermería o la elaboración de un proyecto sobre economía en Ingeniería Comercial).</p>

- Instrucción general dimensión 5:* “ Los docentes de mis asignaturas disciplinares...”
- Dimensión 5:  
evaluación
- 35. Emplean instrumentos de evaluación (rúbricas, pautas de cotejo, etc.) que incluyen indicadores con puntaje referido a la escritura académica.
  - 36. Explican detalladamente los aspectos de la escritura académica que serán evaluados, lo que permite orientar mi trabajo.
  - 37. Restan puntaje por faltas de ortografía en mis trabajos académicos.
  - 38. Asignan puntaje a la organización y desarrollo de ideas en los trabajos académicos escritos.
  - 39. Asignan puntaje a la estructura (organización en partes, por ejemplo, introducción, desarrollo y conclusión) de los trabajos académicos escritos.
- 

- Instrucción general dimensión 6:* “Los docentes de mis asignaturas disciplinares...”:
- Dimensión 6:  
retroalimentación
- 40. Emplean herramientas digitales, tales como comentarios de Word o Speedgrader, para retroalimentar mis textos académicos.
  - 41. Realizan algún tipo de retroalimentación de los borradores o avances de mis textos académicos.
  - 42. Realizan algún tipo de retroalimentación en la entrega final de mis textos académicos.
  - 43. Efectúan retroalimentación individual de mis textos académicos mediante comentarios escritos.
  - 44. Efectúan retroalimentación individual de mis textos académicos mediante comentarios orales.
  - 45. Efectúan retroalimentación grupal cuando entrego textos académicos escritos con otros(as) compañeros(as).
  - 46. Realizan una retroalimentación general a todo el grupo curso, para abordar los problemas más frecuentes en torno a la escritura académica.
  - 47. Retroalimentan aspectos normativos de la escritura académica, como, por ejemplo, ortografía y puntuación.
  - 48. Retroalimentan la organización de ideas de mis textos académicos (coherencia).
  - 49. Retroalimentan la estructura de los textos académicos que entrego (organización en partes, por ejemplo, introducción, desarrollo y conclusión).
- 

- Instrucción general dimensión 7:* “Mi aprendizaje de la escritura académica en el contexto universitario ha sido...”
- Dimensión 7:  
autoaprendizaje
- 50. A través de la revisión autónoma de material y/o bibliografía.
  - 51. A través de la ayuda de mis compañeros(as) de universidad.
  - 52. A través de la ayuda de mi familia y/o amistades.
  - 53. A través del apoyo solicitado a mis profesores(as).
  - 54. Mediante la lectura de artículos, o investigaciones escritas por mis docentes.
- 

Fuente: elaboración propia.

### 3.3. Análisis de fiabilidad

Posteriormente, para evaluar la confiabilidad de la medición como consistencia interna del constructo medido, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para cada dimensión (ver Tabla 4).

TABLA 4. Valores coeficiente alfa de Cronbach por dimensiones

Factor	Alfa de Cronbach
1: Importancia	0,94
2: Contexto	0,92
3: Planeación	0,86
4: Implementación	0,82
5: Evaluación	0,78
6: Retroalimentación	0,70
7: Autoaprendizaje	0,76

Fuente: elaboración propia a partir del programa SPSS

La Tabla 4 muestra que los resultados se ubicaron entre los rangos de aceptable y excelente fiabilidad, ya que en todas las dimensiones  $\alpha > 0,70$ . Asimismo, el valor del coeficiente para la escala general fue  $\alpha = 0,94$ .

La relación entre los factores se evaluó mediante la correlación de Pearson. Las correlaciones interdimensionales mostraron asociaciones positivas y estadísticamente significativas ( $p < 0,01$ ) en cada par evaluado. En particular, el primer factor (importancia) presentó correlaciones más bajas con las demás dimensiones ( $r = 0,129$  a  $0,205$ ), mientras que el cuarto factor (implementación) se asoció de manera moderada a alta con el segundo (contexto), donde  $r = 0,582$ ; con el tercero (planeación), donde  $r = 0,560$  y, especialmente, con el sexto (retroalimentación), donde  $r = 0,782$ . Estas relaciones sugieren que, aunque cada dimensión aporta información específica, existe un grado considerable de convergencia entre ellas, excepto con la de importancia.

## 4. Discusión

El objetivo de este estudio fue desarrollar y evaluar las propiedades psicométricas de un instrumento diseñado para medir las prácticas de enseñanza de la escritura académica desde la perspectiva de estudiantes. El cuestionario resultante está conformado por 43 ítems, agrupados en 7 dimensiones y presenta evidencias de validez de contenido (juicio experto), de respuesta (aplicación de prueba piloto y entrevistas cognitivas) y de estructura interna a nivel exploratorio (AFE). Cabe destacar que las subescalas pueden emplearse de manera simultánea o por separado para medir dimensiones específicas del constructo.

Desde el punto de vista teórico, el AFE permitió explorar la dimensionalidad del constructo «prácticas de enseñanza de escritura académica» y redefinirlo. El modelo factorial final respalda la multidimensionalidad. En particular, la presencia de dimensiones como planificación, implementación y evaluación coincide con los hallazgos de Montes-Pacheco et al. (2017), quienes identificaron estas mismas etapas en las prácticas docentes. Asimismo, la inclusión de la dimensión contexto y autoaprendizaje contribuyen a la conceptualización del constructo, reforzando la importancia que la autogestión adquiere en el aprendizaje de la escritura académica. Lo anterior se vincula con un vacío previamente identificado en la enseñanza de la competencia (Ávila-Reyes et al., 2020). Esto plantea una oportunidad de mejora para las instituciones de Educación Superior en materia de equidad, dado que las y los estudiantes con menor capital cultural podrían enfrentar mayores dificultades para autogestionar su aprendizaje.

Cabe destacar que los coeficientes de confiabilidad obtenidos para cada dimensión fueron apropiados ( $\alpha > 0,70$ ), lo que indica una adecuada consistencia interna (Nunnally, 1967). Solo la subescala de retroalimentación pudo compararse con un estudio previo (Castelló y Mateos, 2012) y, en ambos casos, los valores se situaron en  $\alpha = 0,70$ .

Con respecto a las limitaciones del estudio, al tratarse de un cuestionario autogestionado, podría existir cierta carga subjetiva en las respuestas. No obstante, se tomaron las medidas para reducir dicho sesgo, como la aplicación de una prueba piloto en un grupo de individuos con características sociodemográficas similares a la muestra definitiva. Otra limitación radica en que el muestreo fue no probabilístico, lo que restringe la generalización de los resultados y la estimación de margen de error. Sin embargo, el tamaño de muestra fue amplio y heterogéneo en su composición, lo que permite prever que la solución obtenida es relativamente estable. Asimismo, es necesario generar mayores evidencias de validez y confiabilidad mediante la aplicación del instrumento en otras poblaciones, dado que la recogida de datos tuvo lugar en una sola ciudad.

Es relevante consignar que, al momento del diseño del cuestionario, no se consideró la incorporación explícita de un enfoque con perspectiva de género en la redacción de todos los ítems. Para futuras aplicaciones y validaciones, se propone adaptar la formulación de los ítems en consonancia con marcos actuales de equidad de género en investigación educativa. Además, en su versión actual, el instrumento no incorpora ítems específicos sobre retroalimentación con respecto al tipo audiencia ni sobre estilos de citación. Finalmente, resulta necesario confirmar la estructura factorial obtenida mediante la ejecución de un análisis factorial confirmatorio.

## 5. Conclusiones

Este estudio aborda una problemática clave para la educación superior: la enseñanza de la escritura académica, a través de la construcción y validación de un cuestionario con un enfoque integral vinculado que no se encontró en otros instrumentos existentes.

A partir del análisis desarrollado se concluye que: 1) las subescalas para medir las prácticas de enseñanza de la escritura académica son unidimensionales y están conformadas por un total de 43 ítems distribuidos en 7 dimensiones o factores; 2) se cuenta con evidencias de validez de contenido, de respuesta y de estructura interna de la medición realizada; 3) los factores presentaron correlaciones entre sí, lo que resulta teóricamente esperable, en tanto hacen referencia a un constructo único; 4) queda a disposición de la comunidad la escala general, que puede ser desagregada en subescalas para atender aspectos específicos.

Si bien el AFE fue apropiado en esta etapa exploratoria, un siguiente paso en la validación del instrumento sería la realización de un análisis factorial confirmatorio para verificar el ajuste del modelo propuesto y evaluar su replicabilidad. Esta estrategia permitiría fortalecer aún más las evidencias de validez del cuestionario.

## Contribuciones de los autores:

**María Verónica Strocchi:** conceptualización, tratamiento de los datos y escritura (borrador original).

**Mónica Tapia-Ladino:** conceptualización, redacción, revisión y edición.

**Pablo Fuentealba-Carrasco:** metodología, redacción, revisión y edición.

## Política de Inteligencia Artificial (IA):

Los autores declaran no haber hecho uso de inteligencia artificial (IA) para la elaboración de sus artículos.

## Financiación:

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), a través del proyecto FONDECYT Regular N.º 1230206.

## Agradecimiento:

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Beca de Doctorado Nacional Folio 2121028.

## Referencias bibliográficas

- Andueza, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura [Assessment of academic writing: development and validation of an integrated task-based instrument to assess specific writing skills]. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites [The theory of social practices: particularities, possibilities, and limits]. *Cinta de Moebio*, (59), 221-234. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2017000200221>
- Ávila-Reyes, N., Navarro, F., y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad [Identity, voice, and agency: keys to an inclusive approach to teaching writing in higher education]. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología [A classification system for research designs in psychology]. *Anales de Psicología*, 29 (3),1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bazerman, C. (2019). Lives of writing [Vidas de la escritura]. *Writing and Pedagogy*, 10(3), 327-331. <https://doi.org/10.1558/wap.37066>
- Cañedo-Ortiz, T. y Figueroa-Rubalcava, A. (2013). La práctica docente en educación superior: Una mirada hacia su complejidad [Teaching practice in higher education: A look at its complexity]. *Sinéctica*, 41, 2-18. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=es)
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después [Academic literacy ten years later]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://bit.ly/32GuHV4>
- Castelló, M. (2015). Research on academic writing in the teaching learning processes in the Spanish university context [La investigación sobre escritura académica en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad española]. *Cultura y Educación*, 27 (3), 465-476. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072362>
- Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Faculty and student representations of academic writing at Spanish universities [Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas]. *Cultura y Educación*, 27 (3),1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2015.1072357>
- Castells, N., Minguela, M., Nadal, E., y Cuevas, I. (2022). Learning through reading and writing tasks in higher education: What do students use, paper or screen? [El aprendizaje a través de la lectura y la escritura en la educación universitaria: ¿qué usan los estudiantes, papel o pantalla?] *Cultura y Educación*, 34(1), 39-71. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.2006499>
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social* [Quantitative Methodology: Strategies and Techniques of Social Research]. Síntesis S.A.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza-Beraza, M. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/ observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo [Teaching practices conducted/observed by the “best professors” at the University of Vigo]. *Educación XX1*, 16, (2), 265-295. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70626451015>

- Chitez, M., Kruse, O., Castelló, M., y Donahue, C. (2015). *The European Writing Survey (EUWRIT): Background, Structure, Implementation, and Some Results* [La Encuesta Europea de Escritura (EUWRIT): antecedentes, estructura, implementación y algunos resultados]. ZHAW Zurich University of Applied Sciences and Arts. <https://doi.org/10.21256/zhaw-1016>
- Costello, A. y Osborne, J., (2005) Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your análisis [Mejores prácticas en el análisis factorial exploratorio: cuatro recomendaciones para aprovechar al máximo tu análisis]. *Practical Assessment, Research and Evaluation* 10 (1), 7. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Englert, C., Mariage, T., y Dunsmore, K. (2006). Tenets of Sociocultural Theory in Writing Instruction Research [Principios de la teoría sociocultural en la investigación sobre la enseñanza de la escritura]. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). The Guilford Press.
- Espinosa, M., Escribano, R., Marchant, J., Morales, S. y Castillo, C. (2024). Creencias sobre escritura en docentes y futuros docentes: validación del instrumento y resultados comparativos [Beliefs about writing in teachers and future teachers: validation of the instrument and comparative results]. *Educação e Pesquisa*, 50, e277298. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450277298es>
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.) [Descubriendo la estadística utilizando IBM SPSS Statistics]. SAGE.
- García-Cabrero, B., Loredó-Enríquez, J. y Carranza-Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión [Analysis of teachers' educational practice: thinking, interaction, and reflection]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (10), 1-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- González-Moreno, J., y Mejía Carrillo, M. (2023). Delimitación de estrategias para el fortalecimiento del nivel de lectura y escritura académica en educación superior [Delimiting strategies for strengthening academic reading and writing skills in higher education]. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 13 (26), 81-90. <https://doi.org/10.56342/recip.vol13.n26.2023.22>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2005). *Multivariate data analysis* (6th ed.) [Análisis de datos multivariantes]. Pearson Prentice Hall.
- López-Pina, J. y Veas, A. (2024). Validación de instrumentos psicométricos en ciencias sociales y de la salud: una guía práctica [Validation of psychometric instruments in social and health sciences: a practical guide]. *Anales de Psicología* 40(1), 163-170. <https://doi.org/10.6018/analesps.583991>
- Loret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2017). The exploratory factor analysis of items: guided analysis based on empirical data and software [El análisis factorial exploratorio de ítems: análisis guiado basado en datos empíricos y software]. *Anales de Psicología*, 33(2), 417-432. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>
- Manrique, M. y García, M. (2019). Producción de textos académicos en las prácticas de enseñanza de los docentes [Production of academic texts in teachers' teaching practices]. *Lengua y habla*, 23, 557-568. <https://www.redalyc.org/journal/5119/511966657036/>
- Meza, P., y González, M. (2020). Construction and validation of the self-efficacy scale for disciplinary academic writing [Construcción y validación de la escala de autoeficacia para la escritura académica disciplinaria]. *Cogent Education*, 7(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1830464>
- Meza, P., González, M., González Catalán, F. y Urizar, C., (2022). Relación entre percepción de autoeficacia, calidad lingüístico-discursiva y evaluación disciplinar: tres aproximaciones a la evaluación de la escritura académica en Derecho y Medicina [Relationship between self-efficacy perception, linguistic-discursive quality, and disciplinary evaluation: three approaches to academic writing assessment in Law and Medicine]. *Estudios filológicos*, 69, 163-186. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132022000100163>
- Montes-Pacheco, L., Caballero-Guichard, T. y Miranda-Bouillé, M. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016) CPU-e [Analysis of teaching practices: state of knowledge in DOAJ and EBSCO (2006-2016) CPU-e]. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 197-229. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283152311009>

- Mulaik, S. A. (1972). *The foundations of factor analysis* [Los fundamentos del análisis factorial]. McGraw-Hill.
- Muñoz, A., Mueller, J., Álvarez, M., y Gaviria, S. (2006). Developing a coherent system for the assessment of writing abilities: tasks and tools [Desarrollando un sistema coherente para la evaluación de las habilidades de escritura: tareas y herramientas]. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 11(17), 265-296. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020424010.pdf>
- Navarro, F. y Mora-Aguirre, B. (2019). Teorías implícitas sobre escritura académica y su enseñanza: Contrastes entre el ingreso, la transición y el egreso universitarios [Implicit theories on academic writing and its teaching: contrasts between university entry, transition and graduation]. *Universitas Psychologica*, 18(3), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.tiea>
- Navarro, F. y Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: Concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento [The challenges of academic writing: conceptions and experiences of graduate students in six knowledge areas]. *Onomázein*, 54, 179-202. <https://doi.org/10.7764/onomazein.54.05>
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory* [Teoría psicométrica]. McGraw-Hill.
- Núñez-Cortés, J. y Muse, C. (2016). Una propuesta de cuestionario de percepción sobre alfabetización académica [A proposal for a questionnaire of perception on academic literacy]. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre, & J. Rovira Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 550-558). Publicacions de la Universitat d'Alacant. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64835/1/Aprendizajes-plurilingues-y-literarios\\_64.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/64835/1/Aprendizajes-plurilingues-y-literarios_64.pdf)
- OCDE (2018). *Manual de Frascati 2015. Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental* [Frascati Manual 2015: Guidelines for collecting and reporting data on research and experimental development]. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.
- Pérez, C. et al. (2016). Cuestionario de prácticas pedagógicas: análisis de su estructura factorial y consistencia interna en docentes de carreras de la salud [Questionnaire on pedagogical practices: analysis of its factorial structure and internal consistency in health sciences faculty]. *Revista médica de Chile*, 144(6), 788-795. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000600015>
- Pérez-Ornelas, M. (2016). Las prácticas educativa y docente en un grupo de profesores universitarios [Educational and teaching practices in a group of university professors]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI (2), 99-112. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182005>
- Shove, E., Pantzar, M. y Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes* [La dinámica de la práctica social. La vida cotidiana y cómo cambia]. Sage.
- Sparks, J., Song, Y., Brantley, W., & Liu, O. (2014). Assessing written communication in higher education: review and recommendations for next-generation assessment [Evaluación de la comunicación escrita en la educación superior: revisión y recomendaciones para la evaluación de próxima generación]. *ETS Research Report Series*, 2014(2), 1-52. <https://doi.org/10.1002/ets2.12035>
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* [Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for feveloping grounded theory]. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.) [Uso de estadísticas multivariantes]. Pearson.
- Tapia-Ladino, M., Correa, R. (2022). Implementación de retroalimentación de escritura académica en dos disciplinas universitarias [Implementation of academic writing feedback in two university disciplines]. *Formación Universitaria*, 15(6), 23-34. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600023>
- Uribe-Gajardo, F., Lovera-Falcón, P., y Navarro, F. (2022). «Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás»: Escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad [“We overcame it and made it, but some stayed behind”: writing through the curriculum and formative stages in university]. *Pensamiento educativo*, 59(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.2.2022.7>

## Biografía de los autores

**María Verónica Strocchi.** Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba y en Literatura por la Universidad de Chile. Profesora de lenguaje y licenciada en Educación, doctora en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Su línea de investigación se relaciona con la alfabetización académica y la inclusión de tecnologías en su enseñanza. Ha participado en diferentes proyectos de innovación e investigación. En 2024 realizó una pasantía doctoral en la Universidad Pompeu Fabra. Actualmente es miembro del equipo de investigación de la Red Iberoamericana de Investigación en Integridad Académica y del equipo de editorial de Andamiajes Boletín de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura. Se ha dedicado a la gestión, a la docencia y a la investigación en instituciones educativas. Actualmente se desempeña como docente en el área de metodología de la investigación y como Coordinadora del Programa de Comunicación y Pensamiento de la Universidad del Desarrollo.

 <https://orcid.org/0000-0002-9023-5465>

**Mónica Tapia-Ladino.** Profesora de español, magister en Lingüística y doctora en Lingüística por la Universidad de Concepción. Ha publicado artículos científicos en revistas de corriente principal especialmente sobre escritura académica. Ha participado en proyectos de investigación (Fondecyt, Fonide y Fundación Andes) sobre escritura académica en educación superior y en el sistema escolar chileno. En el 2013 realizó una estadía posdoctoral en la Universidad de California (Santa Bárbara). Su línea de investigación se relaciona el estudio de la escritura en el ámbito universitario, en específico, se preocupa de la relación entre la provisión de retroalimentación escrita y la producción de escritos académicos. Actualmente preside la Asociación de estudios de la lectura y escritura en contextos académicos y profesionales y fue presidenta de la Sociedad Chilena de Lingüística. Entre 2016 a 2018 fue vicerrectora académica y entre 2018 a 2021, vicerrectora de Investigación y Posgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción de Concepción, Chile. Actualmente es la directora del Centro de Investigación en Investigación y Desarrollo CIEDE-UCSC

 <https://orcid.org/0000-0003-2951-1798>

**Pablo Fuentealba-Carrasco.** Sociólogo y magister en Investigación Social y Desarrollo por la Universidad de Concepción. También fue candidato a doctor en Derecho por la Universidad de Edimburgo. Su línea de investigación se vincula con métodos cuantitativos, criminología y actitudes punitivas. Ha participado en diferentes proyectos de investigación (Fondecyt, Fondef). Actualmente se desempeña como profesor asistente del Departamento de Sociología de la Universidad de Concepción.

 <https://orcid.org/0000-0002-5965-0556>

