



# Guiar procesos de escritura como actividad recursiva, significativa y multimodal



## Descripción de la práctica

La escritura se concibe como una actividad cognitiva, lingüística y socialmente situada que permite construir y comunicar significados en contextos auténticos de uso. Guiar el proceso de escritura implica enseñar de forma explícita y sistemática las operaciones involucradas en la composición textual: planificación, textualización, revisión, edición y publicación. Esto requiere comprender que escribir no es un proceso lineal, sino recursivo, en el que se avanza y se retrocede constantemente para ajustar el texto a la intención comunicativa y a la audiencia (Flower & Hayes, 1981). La investigación reciente sobre propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario confirma que el abordaje sistemático de estos procesos, especialmente cuando se integra con contenidos curriculares en géneros discursivos que usan la argumentación, fortalece tanto la calidad textual como el aprendizaje disciplinar (Chimenti & Tonani, 2024).

La investigación sobre producción escrita ha evidenciado que estos procesos cognitivos de alto orden demandan una enseñanza estratégica que ayude a los estudiantes a pensar qué y cómo se razona mientras se escribe, haciendo visibles los procesos cognitivos y

lingüísticos que intervienen en la producción de un texto (Difalcis et al., 2022). El docente actúa como mediador y modelador: muestra en voz alta cómo se planifica un texto, cómo se organizan las ideas, cómo se revisa con criterios explícitos y cómo se toma conciencia de las decisiones lingüísticas que dan coherencia y precisión al escrito (Ávila et al., 2020).

Desde un punto de vista lingüístico-discursivo, escribir con sentido implica tomar decisiones en distintos niveles de organización textual: el macrotextual (estructura global del género y progresión temática), el microtextual (mecanismos de cohesión, conectores, puntuación) y el léxico-gramatical (selección de vocabulario, morfología y ortografía). El dominio de estos niveles requiere enseñanza explícita, práctica guiada y revisión con propósito, de modo que los estudiantes comprendan cómo las elecciones lingüísticas contribuyen al significado y a la efectividad comunicativa del texto (van Dijk, 1980; Difalcis et al., 2022).

Asimismo, el desarrollo de la competencia escrita se potencia en entornos colaborativos y digitales, donde la planificación y la revisión compartidas permiten construir conocimiento sobre la lengua y fomentar la autorregulación (Silvestre-Miralles, 2023). El aprendizaje cooperativo y el uso de herramientas digitales amplían las oportunidades para escribir, revisar y publicar textos en contextos reales de comunicación, favoreciendo la interacción entre pares y el sentido social de la escritura.

En coherencia con esta visión, la enseñanza de la escritura debe integrar la multimodalidad como una práctica contemporánea del discurso. Los textos actuales combinan lenguaje verbal, imagen, sonido y diseño, y su enseñanza exige orientar a los estudiantes en la selección y articulación de distintos modos semióticos para lograr coherencia y cohesión en sus producciones (Kress & van Leeuwen, 2006; Meneses et al., 2023). La escritura multimodal en el aula no reemplaza la textual, sino que la amplía: ofrece nuevas formas de representar y comunicar significado, siempre subordinadas al propósito retórico del género discursivo.

Finalmente, escribir es participar en una comunidad discursiva donde el lenguaje se usa para pensar, argumentar y transformar la realidad. Por lo tanto, guiar el proceso de escritura implica crear oportunidades para que los estudiantes desarrollen autoría, voz propia y pensamiento crítico, mediante tareas significativas y la retroalimentación constante que haga visible su progreso (Espinosa et al., 2024; García-Huidobro & Ávila Reyes, 2025). La evidencia reciente muestra que cuando se enseñan explícitamente los procesos aplicados a diversos géneros, incluyendo aquellos de carácter epistémico que

utilizan la argumentación, los estudiantes fortalecen tanto su competencia textual como su capacidad de razonamiento y aprendizaje disciplinar (Chimenti & Tonani, 2024). En definitiva, enseñar a escribir implica acompañar a los estudiantes en el uso del lenguaje como medio para comprender el mundo, expresarse con sentido y participar en la vida social y cultural, integrando la reflexión lingüística con la construcción de identidad y ciudadanía (Figueroa et al., 2023).



## Elementos clave de la práctica

### 1. Planificación intencionada desde la situación retórica

La enseñanza de la escritura debe comenzar con la planificación estratégica, que incluye definir el propósito comunicativo, la audiencia y el rol del escritor. Estos elementos constituyen la situación retórica (Flower & Hayes, 1981), y su consideración explícita orienta las decisiones discursivas y estructurales del proceso. El docente modela esta planificación mediante pensamiento en voz alta, mostrando cómo transforma una intención comunicativa en decisiones concretas sobre estructura textual, progresión temática y recursos lingüísticos (Ávila et al., 2020). La planificación se retoma recursivamente durante todo el proceso cuando el escritor reformula sus objetivos o ajusta su representación del texto (Difalcis et al., 2022).

### 2. Modelamiento explícito y liberación gradual de responsabilidad

Durante la textualización, el acompañamiento docente es esencial para hacer visible el proceso de construcción del texto. El profesor modela explícitamente las operaciones cognitivas y lingüísticas mediante pensamiento en voz alta: verbaliza sus decisiones sobre vocabulario, conexiones entre párrafos, claridad de expresión y selección de información según la audiencia (Ávila-Reyes et al., 2020).

Este modelamiento sigue el marco de liberación gradual de responsabilidad (Fisher & Frey, 2013): el docente demuestra (enseñanza focalizada), luego trabaja con estudiantes mediante instrucción guiada, posteriormente facilita aprendizaje colaborativo en pares o grupos, y finalmente permite la escritura

independiente. Andamios efectivos incluyen párrafos modelados con anotaciones, marcos oracionales graduados, bancos de conectores organizados por función semántica y ejemplos de textos con distinto nivel de elaboración. El andamiaje se retira progresivamente según el avance de cada escritor (Camps, 2003; Silvestre-Miralles, 2023).

### **3. Revisión con criterios explícitos y coevaluación**

La revisión es un proceso metacognitivo y lingüístico que permite repensar las elecciones discursivas en función del propósito comunicativo, la adecuación a la audiencia y la coherencia global del texto (Flower & Hayes, 1981; García-Huidobro & Ávila-Reyes, 2025). Requiere criterios compartidos y explícitos: ¿El texto cumple su propósito? ¿Es claro para la audiencia? ¿Las ideas progresan lógicamente? ¿El vocabulario es preciso?

Las prácticas de coevaluación (revisión entre pares) promueven conciencia sobre coherencia global y cohesión. Para que sea efectiva, los estudiantes necesitan: entrenamiento en dar comentarios constructivos, pautas o rúbricas claras, y modelos de comentarios descriptivos. La revisión colaborativa fomenta autorregulación y reflexión metalingüística (Silvestre-Miralles, 2023).

### **4. Retroalimentación formativa: descriptiva, focalizada y oportuna**

La retroalimentación efectiva debe ser descriptiva (no evaluativa), focalizada en 2-3 dimensiones prioritarias del texto, oportuna (durante planificación, borrador y revisión), y orientada a la acción futura (indicar pasos específicos para mejorar) (Hattie & Timperley, 2007; Ávila-Reyes et al., 2020). Además, la retroalimentación puede expresarse mediante formas orales, escritas o multimodales (comentarios, video, audio), según el momento del proceso. Los entornos digitales colaborativos facilitan la retroalimentación cíclica y permiten documentar el progreso del escritor a lo largo del tiempo (Silvestre-Miralles, 2023).

### **5. Escritura funcional, creativa y multimodal en contextos auténticos**

La enseñanza de la escritura debe equilibrar la escritura funcional (comunicar información, resolver problemas reales) y la escritura creativa (imaginar, reflexionar, expresar identidad). Ambos tipos de escritura se trabajan en diversos géneros

discursivos que articulan conocimiento lingüístico con pensamiento crítico.

La escritura auténtica vincula la producción textual con intereses y experiencias reales de los estudiantes: cartas a autoridades sobre problemáticas locales, guías turísticas sobre lugares significativos, antologías digitales de narrativas personales, entre otros. Cuando la escritura tiene propósito social genuino, los estudiantes se motivan más profundamente y comprenden que escribir es una herramienta de participación cívica (Espinosa et al., 2024).

La escritura, al ser multimodal, combina palabra, imagen, sonido y diseño. Por lo mismo, enseñar a escribir supone guiar a los estudiantes en diseño comunicativo: seleccionar y articular modos semióticos según propósito y audiencia (Kress & van Leeuwen, 2006; Meneses et al., 2023). Los estudiantes aprenden a tomar decisiones retóricas: ¿Qué soporte utilizo para comunicar mejor? ¿Dónde una imagen es más eficaz? ¿Cómo el sonido potencia el mensaje?

La evaluación de textos multimodales implica valorar coherencia entre modos semióticos, funcionalidad de cada elemento y efectividad comunicativa, privilegiando la claridad y el propósito sobre la estética. La escritura multimodal amplía la noción de texto y ofrece nuevas formas de representar significado siempre subordinadas al contexto comunicativo (Meneses et al., 2023).

## **6. Atención a la diversidad mediante andamiaje diferenciado**

La enseñanza requiere reconocer la diversidad lingüística, sociocultural y cognitiva del aula. El docente ajusta recursos, estrategias, instrucciones: plantillas con distinto nivel de estructura, ejemplos graduados, apoyos visuales o tecnológicos, glosarios temáticos. El andamiaje se retira progresivamente según la autonomía de cada escritor (Fisher & Frey, 2013).

La responsabilidad del docente es crear condiciones inclusivas, valorando repertorios lingüísticos y culturales diversos como recursos de aprendizaje (Figuerola et al., 2023). Esto incluye: invitar a bilingües a escribir textos que alterne lenguas, promover escritura sobre experiencias migratorias significativas, incorporar estructuras textuales de tradiciones orales o escritas diversas.

## 7. Estrategias explícitas de autorregulación y metacognición

La escritura es una actividad que implica íntegramente al sujeto escritor, es decir, lo *afecta* (Galdames-Fernandois, 2023). Desde esta afectividad, escribir competentemente implica planificar, monitorear y evaluar el propio proceso. Los escritores expertos ajustan sus estrategias según propósito y demandas de la tarea (Bereiter & Scardamalia, 1987). Estos ajustes también generan estados de duda, incertidumbre, curiosidad, satisfacción o, incluso, decepción. Por lo tanto, enseñar escritura significa tanto enseñar a pensar sobre cómo se escribe: definir metas, anticipar dificultades, evaluar avances; y resignificar los afectos que tiene *escribir para aprender*.

El docente promueve autorregulación mediante rutinas metacognitivas: registros de proceso, diarios del escritor, autoevaluaciones guiadas con criterios claros y conversaciones donde cada estudiante pueda transparentar sus estrategias (Difalcis et al., 2022). Estas prácticas desarrollan transferencia de estrategias a nuevas situaciones de escritura, además de abrir oportunidades para conocer la escritura propia.

## 8. Integración lectura-escritura-oralidad

La escritura se desarrolla en diálogo permanente con la lectura y la oralidad. De esta manera, el proceso implica: analizar modelos textuales del género que se está aprendiendo (estructura, recursos lingüísticos, decisiones retóricas); discusión oral de ideas antes y después de escribir para explorar y reflexionar sobre el tema; y análisis de textos de pares para desarrollar capacidad evaluativa (Camps, 2003; Cassany, 1999). Esta integración triádica enriquece el repertorio del estudiante y visibiliza que escribir es una práctica social (Meneses et al., 2023) y afectiva (Galdames-Fernandois, 2023).



### Lo que no es

- **No es reducir la escritura a una práctica mecánica o repetitiva**

Enseñar a escribir no consiste en copiar modelos sin reflexión, aplicar fórmulas rígidas o realizar ejercicios de caligrafía descontextualizados. Cuando la escritura se aborda

solo como un ejercicio técnico centrado en la corrección ortográfica o gramatical, se pierde su sentido comunicativo, reflexivo y epistémico. Tal enfoque fragmenta el proceso y desatiende la función de la escritura como herramienta de pensamiento, construcción de significado y participación social (Galdames-Fernandois, 2023; Meneses et al., 2023).

- **No es evaluar únicamente el producto final**

Limitar la enseñanza de la escritura a la revisión del texto terminado impide reconocer el valor del proceso y del aprendizaje que ocurre en cada etapa. La escritura es recursiva, por lo que exige acompañamiento continuo, retroalimentación oportuna y criterios explícitos de progreso en planificación, textualización y revisión. Evaluar solo el resultado final refuerza la idea errónea de que escribir es una actividad individual, aislada y punitiva, desconociendo que el aprendizaje más significativo ocurre durante el proceso de composición (Difalcis et al., 2022; García-Huidobro & Ávila Reyes, 2025).

- **No es enseñar los géneros discursivos de forma descontextualizada**

Abordar la producción textual sin propósitos comunicativos reales ni audiencias concretas conduce a un aprendizaje superficial y desvinculado de las prácticas sociales. La enseñanza de la escritura implica situar los géneros discursivos en contextos auténticos (el aula, la comunidad escolar, el entorno digital, organizaciones locales) donde el texto cumple una función genuina y tiene un sentido para quien lo produce y para quien lo recibe (Camps, 2003; Espinosa et al., 2024).

- **No es restringir la enseñanza a un solo tipo de texto o propósito**

La escritura escolar debe abarcar una variedad de géneros, registros y propósitos comunicativos: desde textos funcionales (manuales, cartas formales, informes) hasta creativos (cuentos, poesía, ensayos), y desde textos académicos hasta multimodales. Cuando se enseña solo a producir textos "correctos" o de carácter académico, se limita el desarrollo de la creatividad, la reflexión crítica, la expresión personal y la identidad discursiva del estudiante (Figueroa et al., 2023).

- **No es separar la escritura de la lectura y la oralidad**

La escritura se fortalece cuando dialoga con otras prácticas del lenguaje. Si se enseña de manera aislada, sin lectura de modelos textuales ni espacios de intercambio oral donde se discutan ideas y decisiones lingüísticas, se pierde la oportunidad de analizar

cómo funcionan los textos y de construir colectivamente criterios de calidad. El aprendizaje se vuelve menos consciente, menos significativo y menos transferible a nuevas situaciones comunicativas (Camps, 2003; Meneses et al., 2023).

- **No es ignorar la diversidad lingüística y sociocultural de los estudiantes**  
Ignorar los repertorios culturales, las trayectorias de vida, las lenguas de origen o las distintas formas de acceso a prácticas letradas, incluyendo aquellas mediadas digitalmente, empobrece el proceso de enseñanza y refuerza desigualdades. Una escritura verdaderamente inclusiva requiere reconocer, valorar y aprovechar los distintos modos de expresión, las experiencias migratorias y las tradiciones discursivas presentes en el aula como recursos legítimos de aprendizaje (Figuerola et al., 2023).
- **No es limitar la escritura al lenguaje verbal**  
La enseñanza tradicional centrada exclusivamente en el texto escrito desconoce la dimensión multimodal de la comunicación contemporánea. Excluir la imagen, el sonido, el video o el diseño como modos legítimos de construcción de significado implica restringir las posibilidades expresivas, comunicativas y cognitivas de los estudiantes. Enseñar escritura hoy supone también enseñar a diseñar mensajes multimodales coherentes, funcionales y significativos (Kress & van Leeuwen, 2006; Meneses et al., 2023).
- **No es retroalimentar con foco en el error**  
La corrección aislada, punitiva o centrada únicamente en aspectos superficiales (ortografía, puntuación) y centrada en el producto debilita la confianza del estudiante y desalienta el aprendizaje. La retroalimentación efectiva debe ser descriptiva, formativa y orientada al proceso, ayudando a que el escritor comprenda cómo mejorar sus decisiones discursivas, retóricas y lingüísticas en función del propósito comunicativo y la audiencia (Hattie & Timperley, 2007; Ávila et al., 2020; García-Huidobro & Ávila Reyes, 2025).



## Ejemplos prácticos

- ✓ **Diseñar secuencias didácticas en torno a géneros específicos como el relato, la carta formal, la noticia, los manuales o la columna de opinión.** En cada sesión, se desarrollan actividades ordenadas: lectura y análisis de modelos auténticos del género, identificación de propósito comunicativo, estructura externa y organización interna, y recursos lingüísticos propios; discusión oral colectiva sobre cómo funcionan estos textos; planificación colaborativa de un texto del mismo género; escritura guiada de textos propios aplicando los rasgos identificados; y revisión con pautas elaboradas conjuntamente sobre criterios de calidad específicos del género. Esta progresión permite que los estudiantes comprendan funcionalmente cómo varían los géneros según propósito y audiencia, y puedan transferir esas convenciones a nuevos contextos comunicativos (Camps, 2003; Cassany, 1999).
- ✓ **Trabajar la escritura colaborativa con propósito social auténticos,** donde los estudiantes trabajen en equipos pequeños para planificar, redactar y revisar textos colectivos destinados a una audiencia real: crónicas sobre problemáticas del barrio para enviar a medios locales, guías de procedimientos para comunidades específicas, antologías digitales de narrativas personales compartidas con familias, o campañas de sensibilización sobre temas de interés social. El trabajo colaborativo se apoya en coevaluación entre equipos con roles asignados, herramientas digitales que permiten construcción y edición compartida de textos en tiempo real, y retroalimentación del docente en momentos estratégicos del proceso. Cuando la escritura tiene propósito genuino y audiencia real, los estudiantes se motivan profundamente, negocian significados con sus pares, reflexionan conjuntamente sobre decisiones discursivas y lingüísticas, y comprenden que escribir es una práctica social y transformadora (; Espinosa et al., 2024; Olson et al., 2017; Silvestre Miralles, 2023).
- ✓ **Promover talleres de revisión y reescritura con foco en la mejora textual.** A partir de borradores previos, los estudiantes comparan versiones sucesivas del mismo texto, analizan los cambios realizados, justifican sus decisiones de reescritura y reflexionan sobre qué mejoras aportaron claridad, coherencia o precisión. El docente orienta la revisión hacia aspectos discursivos (coherencia entre párrafos, progresión temática, cohesión), trascendiendo la corrección mecánica. Algunas estrategias para este tipo de

trabajo incluyen: lectura en voz alta para detectar fluidez, uso de códigos compartidos para marcar problemas (C: coherencia, O: ortografía), comparación entre párrafos para identificar repeticiones innecesarias, y reescritura colaborativa de fragmentos en la pizarra donde la clase sugiere alternativas. Una propuesta como esta culmina con publicación del texto en espacios escolares. Esta práctica consolida la comprensión de que la escritura es recursiva y consciente, desarrolla habilidades metacognitivas y visibiliza que la reescritura es una práctica necesaria, no un castigo o falla (Difalcis et al., 2022; García-Huidobro & Ávila Reyes, 2025).

- ✓ **Fomentar diarios y registros de proceso del escritor.** Cada estudiante mantiene un cuaderno físico o archivo digital donde reflexiona sobre su proceso: cómo planificó antes de escribir, dificultades enfrentadas durante la textualización, estrategias utilizadas para resolver problemas, retroalimentación recibida, y cambios realizados en la reescritura. Por ejemplo: "Hoy decidí cambiar el orden de mis párrafos porque me di cuenta de que la idea principal del tercer párrafo debería ser el segundo, así la progresión temática es más clara. Mi compañera me señaló que faltaba conectar este párrafo con el anterior, así que agregué un conector causal". El docente revisa periódicamente estos registros para ofrecer retroalimentación formativa específica y diseñar apoyos diferenciados según necesidades. Esta práctica favorece conciencia metalingüística, autorregulación y permite visibilizar el aprendizaje a lo largo del tiempo, consolidando estrategias metacognitivas transferibles a nuevas tareas de escritura (Difalcis et al., 2022), realizando así la función epistémica y el carácter afectivo de la escritura (Galdames-Fernandois, 2023).
- ✓ **Diseñar y publicar textos multimodales.** Una vez revisados, los textos se transforman en productos multimodales: afiches informativos con infografías, podcasts donde se leen crónicas con música y efectos sonoros, presentaciones digitales integrando imágenes, video o animaciones, o publicaciones en redes sociales combinando texto, imagen y hashtags. El foco está en decisiones de diseño comunicativo: ¿Cuál es el modo más efectivo para esta información? ¿Cómo se relacionan texto e imagen? ¿La paleta de colores apoya el propósito? Al evaluar textos multimodales se considera coherencia global del mensaje, funcionalidad de cada modo semiótico y efectividad comunicativa para la audiencia prevista, privilegiando claridad del significado sobre estética formal. De este modo, se desarrolla la alfabetización multimodal, se amplían las posibilidades de expresión y comunicación, y se permite a estudiantes con distintos

repertorios encontrar modos de representación que potencien su autoría (Kress & van Leeuwen, 2006; Meneses et al., 2023).

- ✓ Promover la escritura inclusiva y con pertinencia sociocultural. Se diseñan actividades que valoren explícitamente los repertorios lingüísticos y culturales diversos: escritura de microcuentos bilingües que alterna lengua de origen con el español, cartas o narrativas dirigidas a familiares en otras regiones, descripciones de lugares significativos para la comunidad, o antologías de "historias de vida" donde estudiantes migrantes comparten sus vivencias. Estas tareas promueven identidad, reconocimiento mutuo y empatía intercultural, consolidando que la diversidad lingüística es una fortaleza. Al vincular la escritura con experiencias socioculturales reales, los estudiantes desarrollan autoría genuina y comprenden que sus repertorios no son deficiencias sino recursos legítimos para construir conocimiento y significado (Figueroa et al., 2023).
- ✓ **Integrar la escritura con el aprendizaje de contenidos disciplinares en distintas asignaturas.** La escritura se fortalece cuando se vincula con el aprendizaje conceptual de diversas disciplinas: ensayos argumentativos sobre dilemas ambientales, instructivos de experimentos en Ciencias Naturales, informes de investigación histórica en Ciencias Sociales, o reseñas críticas de obras artísticas en Artes. En estas propuestas, escribir no es solo "aplicar" conocimientos, sino una herramienta epistémica para construir, organizar y comunicar el aprendizaje disciplinar. El docente acompaña explícitamente la producción textual mediante modelamiento de géneros propios de cada disciplina, criterios de evaluación específicos del área, y retroalimentación que articula precisión conceptual con calidad discursiva. Esta integración curricular permite que los estudiantes comprendan que escribir es una práctica transversal fundamental para el pensamiento crítico y el aprendizaje profundo en todas las áreas del conocimiento (MINEDUC, 2024; Chimenti & Tonani, 2024).



## Referencias

- Ávila-Reyes, N., Espinosa, M. J., & Figueroa, J. (2020). *Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura* (Prácticas para Justicia Educacional N° 6). Centro de Justicia Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Chimenti, M., & Tonani, J. (2024). Escribir en la escuela: una revisión sistemática de propuestas de enseñanza implementadas en el nivel secundario. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 23(51), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1722>
- Difalcis, M., Cartoceti, R., & Abusamra, V. (2022). Procesos de composición escrita en la escuela primaria: un estudio relegado. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(17), 196–217. <https://doi.org/10.48162/rev.5.063>
- Espinosa, M. J., Figueroa, J., Ávila Reyes, N., & Sotomayor, C. (2024). Oportunidades para aprender a escribir: la escritura auténtica en el aula de lenguaje. *Pensamiento Educativo*, 61(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.61.1.2024.X>
- Figueroa, J., Ávila, N., Castillo, C., & Espinosa, M. J. (2023). Enseñanza de la escritura a estudiantes migrantes: reflexiones y propuestas para un aula inclusiva. *Lenguas Modernas*, 61, 127–148. <https://doi.org/10.5354/0719-5443.2023.68663>
- Fisher, D., & Frey, N. (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (2ª ed.). ASCD.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>

- Galdames-Fernandois, A. (2023). The Writer's Affectivity When Writing to Learn. In *Affectivity and Learning: Bridging the Gap Between Neurosciences, Cultural and Cognitive Psychology* (pp. 129-149). Cham: Springer Nature Switzerland.
- García-Huidobro, A., & Ávila Reyes, N. (2025). Prácticas de retroalimentación en la enseñanza de la escritura en educación media: Un estudio de casos múltiples. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 58(118), 208–231. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342025000100208>
- Gaspar, M. V., & González, A. (2007). La enseñanza de la revisión de textos escritos: una tarea compleja. *Lectura y Vida*, 28(4), 6–18.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2ª ed.). Routledge.
- Meneses, A., Maturana, C. L., & Báez, G. (2023). Literacidad multimodal en el currículo chileno de Lenguaje y Comunicación: oportunidades de aprendizaje para la Educación Básica. *Lenguas Modernas*, 61, 205–232. <https://doi.org/10.5354/0719-5443.2023.68666>
- Ministerio de Educación. (2024). *Leer, escribir y comunicarse para aprender. Prácticas esenciales para el aula*.
- Olson, J. S., Wang, D., Olson, G. M., & Zhang, J. (2017). How people write together now: Beginning the investigation with advanced undergraduates in a project course. *ACM. Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 24(1), 1-40. <https://doi.org/10.1145/3038919>
- Silvestre-Miralles, A. (2023). Aprendizaje cooperativo digital de la destreza escrita / Writing competence through digital cooperative learning. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias en Ciencias de la Educación*, 32, 108–123. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2023.634>
- van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.