

# CREENCIAS DOCENTES ACERCA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN INNOVACIONES CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CHILENA<sup>1</sup>

MARÍA LIDIA TORRES CONTRERAS / GERARDO BAÑALES FAZ / MARCIA ELENA MARTÍNEZ ARCE / MOISÉS DAMIÁN PERALES-ESCUADERO / SILZA AHUMADA

## Resumen:

El propósito de este estudio es describir cualitativamente las creencias de 16 docentes chilenas(os) de educación secundaria sobre tres nuevos programas curriculares enfocados en la mejora de las habilidades de argumentación escrita. Mediante el análisis temático de entrevistas de recuerdo estimulado, se encontraron creencias mixtas sobre la claridad conceptual, orientaciones pedagógicas y características curriculares de los programas, identificando desafíos y facilitadores en su implementación. El profesorado cree necesitar más orientación teórica y didáctica para implementar los programas, señalando una posible desconexión entre los fundamentos conceptuales y las prácticas de enseñanza. Se evidencia la influencia de las creencias en la interpretación y adopción de los programas y se presentan implicaciones para la implementación efectiva de las innovaciones curriculares, además de recomendaciones para futuras investigaciones.

## Abstract:

The purpose of this study is to provide a qualitative description of the beliefs of 16 Chilean secondary school teachers about three new curricular programs focused on improving written argumentation skills. By means of a thematic analysis of stimulated recall interviews, the authors observed mixed beliefs about the conceptual clarity, pedagogical orientations and curricular characteristics of the programs and identified challenges and facilitators for their implementation. The teachers believe they need more theoretical and pedagogical orientation to implement the programs, pointing out a possible disconnect between conceptual foundations and teaching practices. The influence of beliefs on the interpretation and adoption of the programs is highlighted, as well as its implications for the effective implementation of curricular innovations and recommendations for future research.

**Palabras clave:** creencias docentes; argumentación; escritura académica; educación media; innovaciones curriculares.

**Keywords:** teaching beliefs; argumentation; academic writing; secondary education, curricular innovations.

María Lidia Torres Contreras: estudiante de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Santiago, Chile. CE: [mlidiatorres@gmail.com](mailto:mlidiatorres@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0001-6248-2728>

Gerardo Bañales Faz: profesor de la Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Santiago, Chile. CE: [gerardo.banales@unab.cl](mailto:gerardo.banales@unab.cl) / <https://orcid.org/0000-0003-3362-6213>

Marcia Elena Martínez Arce: estudiante de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Santiago, Chile. CE: [m.martinezarce@uandresbello.edu](mailto:m.martinezarce@uandresbello.edu) / <https://orcid.org/0009-0005-3598-1392>

Moisés Damián Perales-Escudero: profesor de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, Departamento de Lenguas. Chetumal, Q.R., México. CE: [mdperales@uqroo.edu.mx](mailto:mdperales@uqroo.edu.mx) / <http://orcid.org/0000-0001-6279-1520>

Silza Ahumada: profesora de la Universidad de Playa Ancha, Facultad de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile. CE: [silza.ahumada@upla.cl](mailto:silza.ahumada@upla.cl) / <https://orcid.org/0000-0002-6269-4939>

## Introducción

La escritura argumentativa es una herramienta fundamental en la educación, ya que permite a las y los estudiantes<sup>2</sup> desarrollar habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la producción de conocimiento y la participación en la vida democrática, así como tomar decisiones informadas en contextos laborales (Ferretti y Graham, 2019; Kuhn, Hemberger y Khait, 2017). Además, se reconoce como una competencia disciplinar clave para el éxito en la educación superior (Arshan, Park y Goetz, 2024; Bañales, Vega, Reyna, Pérez, *et al.*, 2014). De tal manera, la enseñanza de la argumentación es esencial en los contextos educativos porque fomenta el análisis de diversas perspectivas y enseña al estudiantado a formular y defender sus propias posturas, justificándolas con razones y evidencias (Ferretti y Graham, 2019; Kuhn, Hemberger y Khait, 2017).

En el contexto de educación secundaria, se sabe que el aprendizaje y la enseñanza de la escritura argumentativa presentan desafíos tanto para el estudiantado como para el profesorado (Bañales y Vega, 2016; Arshan, Park y Goetz, 2024; Ferretti y Lewis, 2019). Estos desafíos incluyen la cantidad de conocimientos, complejidad de habilidades argumentativas que los alumnos necesitan desarrollar, así como la formación y las creencias de los docentes sobre la argumentación, su inserción curricular y su enseñanza (Bañales *et al.*, 2014; Ferretti y Graham, 2019; Kuhn, Hemberger y Khait, 2017).

Por ello, los sistemas educacionales a nivel internacional buscan orientar y actualizar los procesos de aprendizaje y enseñanza de escritura en general, y de la argumentación escrita en particular, a través de cambios curriculares en los programas correspondientes (Parr y Jeffery, 2021; Porter, Fusarelli y Fusarelli, 2015). Por un lado, los programas de estudio son instrumentos para organizar y orientar el trabajo pedagógico al logro de los objetivos de aprendizaje (Parr y Jeffery, 2021). Por otro, presentan los fundamentos conceptuales y las orientaciones pedagógicas y curriculares para su implementación (Sotomayor, Jeldrez y Osorio, 2021; Ministerio de Educación, 2019). A veces, los docentes reciben formación para facilitar la comprensión e implementación de los programas de estudio, pero no siempre es suficiente (Harris, Camping y McKeown, 2023; Philippakos, 2020; Hall, Hutchison y White, 2015). En la educación secundaria chilena, las innovaciones curriculares de 2020 incluyeron tres nuevos programas para mejorar las habilidades de argumentación escrita: a) Programa de Lengua y

Literatura (LyL); *b*) Participación y Argumentación en Democracia (PAD) y *c*) Lectura y Escritura Especializada (LyEE).

Estudios previos han identificado que las creencias de los profesores influyen directamente en cómo aplican los cambios curriculares, dependiendo del ajuste entre sus concepciones y los principios de las innovaciones (Buehl y Beck, 2015; Lou y Restall, 2020; McCarthey, Woodard y Kang, 2014). Un riesgo clave es que los docentes interpreten las directrices según sus creencias (McCarthey y Woodard, 2018; Porter, Fusarelli y Fusarelli, 2015; Troia y Graham, 2016). Las creencias, positivas o negativas frente a las políticas educativas, influyen en la adhesión a ellas, apoyándolas con acciones favorables para su implementación o generando resistencias y tensiones que dificultan el logro de sus efectos previstos (Edgerton y Desimone, 2018; Graham, Collins y Ciullo, 2023; Ivanič, 2004). Las creencias individuales también se configuran y se comparten socialmente en los contextos de práctica profesional docente, lo que puede dar lugar a interpretaciones colectivas entre el profesorado que influyen en la adopción o resistencia de las innovaciones curriculares (Fives y Gill, 2015; McCarthey y Woodard, 2018; Pajares, 1992).

La implementación de estos programas depende de factores docentes, institucionales y contextuales (Graham, 2023; Graham y Harris, 2018; Ng, Graham, Renshaw, Cheung *et al.*, 2024). Recientemente ha aumentado el interés en cómo las creencias de los profesores influyen en la interpretación de los programas curriculares como instrumentos de política pública y en su uso como herramientas para la implementación en las prácticas de enseñanza de la escritura en general (Dismuke, 2015; Ivanič, 2004; McCarthey y Woodard, 2018), así como respecto de la enseñanza de la escritura argumentativa en particular (Ferretti y Graham, 2019; Kuhn, Hemberger y Khait, 2017; Larraín, Brasi, Calderón y Calzetta, 2021; McNeill, Katsh-Singer, González-Howard y Loper, 2016; Newell, Bloome, Kim y Goff, 2019).

Por lo tanto, es crucial escuchar las voces de los profesores que trabajan con los nuevos programas, pues la implementación de reformas educativas y cambios curriculares ha demostrado ser un enorme desafío a nivel internacional (Arshan, Park y Goetz, 2024; Ball, 2015) y nacional (Concha y Espinosa, 2023; Flores-Ferrés, Van Weijen y Rijlaarsdam, 2022; Sotomayor y Jeldrez, 2023). Este estudio explora las creencias docentes acerca de los nuevos programas enfocados en la enseñanza de la escritura argumenta-

tiva para comprender mejor su influencia como factores que facilitan u obstaculizan la implementación áulica.

## **Creencias docentes acerca de programas curriculares de escritura argumentativa**

### **Nociones conceptuales**

El estudio de las creencias del profesorado sobre los programas curriculares reconoce la complejidad inherente a la cognición docente, que integra tanto creencias como conocimiento pedagógico del contenido (Fives y Buehl, 2012). El pensamiento docente no se limita al conocimiento teórico formal, sino que se nutre de representaciones que combinan tanto la investigación como la experiencia práctica. En palabras de Shulman (1986): “El profesor debe tener a su disposición un arsenal de formas alternativas de representación, algunas de las cuales derivan de la investigación, mientras que otras se originan en la sabiduría de la práctica” (Shulman, 1986:8).

Es importante entender que las creencias no se separan fácilmente del conocimiento. Pajares (1992) subraya que están entrelazados, en parte porque las concepciones tienen una naturaleza afectiva y evaluativa que actúa como filtro a través del cual se interpretan las nuevas experiencias, como las reformas curriculares. Desde esta mirada, se asume que el sistema de creencias de los docentes respecto de la enseñanza y el aprendizaje interactúa con sus conocimientos en las prácticas pedagógicas (Fives y Buehl, 2012; Pajares, 1992; Shulman, 1986). Actualmente, el constructo de creencias docentes es utilizado por los investigadores como conceptualmente diferente a los conocimientos pedagógicos y disciplinares, que les permite estudiar y comprender cómo los profesores valoran e interpretan los contenidos de los programas curriculares y su papel en las prácticas pedagógicas que realizan (Fives y Gill, 2015; Skott, 2015).

Desde esta mirada, las creencias docentes son construcciones individuales compartidas socialmente, asumidas como ciertas o válidas, formadas a partir de sus experiencias personales en la interacción con otras personas y actividades en situaciones y contextos de práctica pedagógica específicos (Skott, 2015). Estas creencias guían sus decisiones, emociones y acciones, moldeando significativamente sus prácticas pedagógicas (Bandura, 1997; Harris y Graham, 2016). Además, actúan como marcos interpretativos que los docentes utilizan para implementar nuevos pro-

gramas de estudio (Fives y Gill, 2015). Por ejemplo, en el contexto de la enseñanza de la argumentación escrita, algunos estudios han puesto de manifiesto que el profesorado no solo evalúa los contenidos desde una perspectiva epistemológica, sino también desde un marco valorativo (Newell *et al.*, 2019).

Por ello, es relevante considerar el sistema de creencias de los docentes y cómo, a partir de él, interpretan y valoran los lineamientos establecidos en los programas curriculares (Ávalos y Bascopé, 2017; Edgerton y Desimone, 2018; Fullan y Quinn, 2015; McCarthey y Woodard, 2018). Como sabemos, los programas de estudio como instrumentos de política pública pasan por un largo y complejo proceso que implica transitar por las distintas etapas del ciclo de políticas: formulación, adopción, implementación y evaluación (Ball, 2015). Este estudio se enfoca en la última, con la puesta en marcha de los programas de LyL, PAD y LyEE en el marco del cambio curricular chileno para la enseñanza de la argumentación escrita en educación secundaria, explorando las creencias docentes en esta fase crucial.

### Estudios de las creencias docentes sobre programas curriculares de escritura argumentativa: revisión de literatura

Las creencias docentes han sido ampliamente estudiadas en el ámbito de la enseñanza de las ciencias y las matemáticas (Buehl y Beck, 2015), pero solo recientemente han recibido una mayor atención por parte de los investigadores en el campo de la escritura para entender su influencia en el proceso de enseñanza de esta materia (Graham, 2023; Graham, Collins y Ciullo, 2023; McCarthey y Woodard, 2018). Teóricamente se han identificado diversos tipos de creencias, incluyendo las centradas en los programas curriculares (Graham, Collins y Ciullo, 2023; Ivanič, 2004; McCarthey y Woodard, 2018).

A nivel internacional se han comenzado a estudiar las creencias docentes relacionadas con las prácticas de enseñanza tanto de escritura en general (Graham, Collins y Ciullo, 2023; Ng *et al.*, 2024) como de argumentación escrita (Kuhn, Hemberger y Khait, 2017; Newell, VanDerHeide y Wynhoff, 2014; Wilkinson, Reznitskaya, Bourdage, Oyler *et al.*, 2017). En el ámbito chileno se han investigado concepciones acerca de las prácticas de enseñanza de la escritura (Flores-Ferrés, Van Weijen y Rijlaarsdam, 2022), las relacionadas con la enseñanza de la escritura libre (Concha y

Espinosa, 2023), con la gramática (Sotomayor y Jeldrez, 2023) y con la argumentación (Larraín *et al.*, 2021).

Con base en nuestra revisión de la literatura, en ambos contextos existen pocos estudios de las creencias docentes acerca de los programas curriculares para la enseñanza de la argumentación escrita con profesores de educación secundaria. Considerando que las prácticas de enseñanza de la escritura están fuertemente ligadas a las creencias sobre la escritura y que un cambio en ellas puede llevar a una transformación en las prácticas pedagógicas (Flores-Ferrés, Van Weijen y Rijlaarsdam, 2022; Graham, Collins y Ciullo, 2023), es fundamental explorar este tema para posteriormente abordar su papel en la adopción, adaptación o resistencia de las reformas e innovaciones curriculares (Ball, 2015; Porter, Fusarelli y Fusarelli, 2015), en las prácticas efectivas de la enseñanza de la escritura en general (Graham, 2023; McCarthey y Woodard, 2018) y de la argumentativa en particular (Newell, VanDerHeide y Wynhoff, 2014; Wilkinson *et al.*, 2017).

Para abordar este vacío, este estudio explora las creencias docentes sobre tres programas curriculares, examinando sus creencias sobre los fundamentos teóricos, las orientaciones pedagógicas y las características curriculares en relación con la enseñanza de la argumentación escrita. Asimismo, busca identificar los desafíos y facilitadores en su implementación y examina posibles tensiones entre las creencias docentes y los lineamientos curriculares.

Las preguntas de investigación que responderemos son:

- 1) ¿Qué creen los docentes acerca de los fundamentos teóricos relacionados con la enseñanza de la escritura argumentativa de los programas de estudio de tercero y cuarto año de educación secundaria?
- 2) ¿Qué creen los docentes respecto de las orientaciones didácticas y organización curricular para la enseñanza de la escritura argumentativa que proponen los programas de estudio de tercero y cuarto año de educación secundaria?

## Metodología

Diseño del estudio, participantes y características de los programas curriculares

Utilizamos un enfoque cualitativo de estudio de casos múltiples (Creswell y Poth, 2018). Se seleccionaron 16 profesores de Lengua y Literatura de

tercero y cuarto medio de escuelas urbanas y rurales con muestro de red (Patton, 2015). Fueron elegidos por tener: *a*) formación académica en educación media y *b*) experiencia en la enseñanza de los programas de estudio investigados. Reclutamos seis participantes semilla a través de correo electrónico, ofreciéndoles un taller de actualización como incentivo, los 10 restantes siguieron el mismo procedimiento. Todos otorgaron su consentimiento informado y fueron entrevistados. La tabla 1 ofrece información detallada sobre ellos y la tabla 2 describe las características de los programas estudiados.

TABLA 1

*Profesores, nivel de enseñanza, experiencia docente y características de los establecimientos*

Variable		<i>f</i>	%
Género	Mujeres	12	75
	Hombres	4	25
Programa de estudio	Formación General Lengua y Literatura 3° medio	5	31
	Participación y Argumentación en Democracia	5	31
	Lectura y Escritura Especializada	6	38
Tipo de escuela	Municipal (público)	4	25
	Particular subvencionado	5	31
	Privado	7	44

Fuente: elaboración propia.

La tabla 2 proporciona una comparación de los programas respecto de la enseñanza de la argumentación. Revela énfasis pedagógicos en el fomento de habilidades de argumentación oral; sin embargo, es notable la ausencia de fundamentos teóricos explícitos y de orientaciones didáctico-pedagógicas claras sobre cómo concebir la argumentación escrita y su enseñanza, a pesar de lo señalado por la literatura (Bañales y Vega, 2016; Ferretti y Graham, 2019; Kuhn, Hemberger y Khait, 2017).

TABLA 2

*Características de los programas de estudio*

	Formación general <i>LyL</i>	Programas	
		<i>PAD</i>	Formación diferenciada <i>LyEE</i>
<b>Paradigma</b>	Constructivista en todos los programas		
<b>Enfoque</b>	Estudio integral del lenguaje y la literatura	Promoción de la participación ciudadana y el posicionamiento crítico	Desarrollo de habilidades de lectura y escritura para comprender textos técnicos, científicos y académicos
<b>Habilidades de escritura</b>	Producción textual para sustentar posturas, comunicar hallazgos, interpretar y analizar críticamente	Desarrollo de habilidades argumentativas y de análisis crítico	Comprensión y producción de textos especializados
<b>Fundamentos teórico-conceptuales</b>	No especificado	No especificado	No especificado
<b>Enfoque didáctico-pedagógico</b>	No se explicita el enfoque, se proponen actividades de análisis literario y expresión escrita	No se explicita. Sin embargo, promueve habilidades argumentativas y de pensamiento crítico mediante actividades de investigación y discusión	No se explicita, se proponen actividades para enseñar lectura y escritura especializada que pueden implicar habilidades argumentativas
<b>Unidades centradas en argumentación</b>	Unidad 3. Análisis crítico de géneros discursivos en comunidades digitales Unidad 4. Evaluar y producir géneros discursivos	Unidad 1. Argumentación en distintos ámbitos de participación social Unidad 2. Análisis situado de la argumentación Unidad 3. Discusión razonada y rigurosa Unidad 4. Construcción de un discurso sobre una controversia	Unidad 3. Transformando el conocimiento
<b>Horas destinadas</b>	52 horas pedagógicas	146 horas pedagógicas	10 horas pedagógicas

Fuente: elaboración propia.

**Diseño y procedimiento de las entrevistas**

Recolectamos datos mediante entrevistas semiestructuradas de recuerdo estimulado (Merriam y Tisdell, 2016), mostrando los programas de estudio y materiales docentes. Las preguntas abordaron tres temas principales:

a) fundamentos teóricos de los programas de estudio, b) enfoques pedagógicos y c) organización curricular. El foco de las preguntas fue indagar en las creencias de los docentes y en cómo influyen a manera de filtros en las valoraciones e interpretaciones que ellos realizan de los fundamentos teóricos, enfoques pedagógicos y organización curricular de los programas de estudio (Pajares, 1992).

El guion se validó siguiendo el procedimiento de Castillo-Montoya (2016). Desarrollamos un protocolo para entrevistas vía Zoom con duración de 45 a 90 minutos y que fueron transcritas íntegramente, manteniendo el anonimato de los participantes.

## Análisis de los datos

### Proceso de codificación de datos: ciclos 1 y 2

Realizamos un análisis temático (Braun y Clarke, 2022) con dos ciclos. El primero implicó una codificación inductiva inicial, estructural y descriptiva (Saldaña, 2013), generando 73 códigos que se agruparon en categorías más amplias. En el segundo ciclo, tras revisar cinco entrevistas, los códigos se redujeron a tres temas principales y seis subtemas. Finalmente, establecimos un marco organizacional con tres temas y siete subtemas (a 6 de ellos se les asignó un código “espejo”, es decir, que pueden ser vistos como factores facilitadores u obstaculizadores), aplicados a todos los datos (tabla 3).

TABLA 3

### *Libro de códigos*

Tema	Subtema	Definición
Fundamentos Teóricos de los programas de estudio	Claridad conceptual	Afirmaciones que valoran (o no) la presencia de teorías, modelos, autores que fundamentan conceptualmente la enseñanza-aprendizaje de la argumentación y los procesos de escritura en los programas de estudio
Orientaciones pedagógicas	Propósitos de la enseñanza de la escritura argumentativa	Afirmaciones que valoran (o no) los objetivos y finalidades pedagógicas que establecen los programas en términos del para qué de la enseñanza de la argumentación, su escritura y su importancia social y/o educativa
	Orientaciones para planificar y enseñar	Declaraciones que indican que los programas orientan de manera suficiente y clara, facilitando (u obstaculizando) la organización y el diseño de secuencias didácticas, lecciones de clase y/o métodos o estrategias de enseñanza-aprendizaje

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Tema	Subtema	Definición
Organización curricular del programa	Objetivos de aprendizaje	Afirmaciones acerca de la adecuada (o insuficiente) coherencia entre el propósito de la asignatura y los objetivos de aprendizaje, cantidad de objetivos a abordar, organización, complejidad y progresión respecto de las habilidades meta
	Actividades y recursos	Afirmaciones que valoran (o no) la variedad de actividades, ejemplos y situaciones para abordar los objetivos y la enseñanza-aprendizaje, además de la variedad, pertinencia, accesibilidad y actualidad los recursos sugeridos
	Tiempo	Afirmaciones que valoran (o no) la cantidad de horas asignadas para el logro de los objetivos de aprendizaje
	Propósitos e instrumentos de evaluación	Afirmaciones que valoran (o no) los lineamientos evaluativos: propósitos, pautas, rúbricas, pertinencia de los criterios e indicadores

Fuente: elaboración propia.

Para garantizar la precisión en la codificación, realizamos una doble en el 25% de los datos (4 entrevistas) (Saldaña, 2013). El alfa de Krippendorff ( $\alpha$ : 0.93) indicó un alto nivel de acuerdo (Krippendorff, Mathet, Bouvry y Widlöcher, 2016). Posteriormente, la primera autora codificó las 12 entrevistas restantes utilizando el libro de códigos y los protocolos establecidos.

## Resultados

El análisis arrojó 248 comentarios distribuidos en tres temas: *a*) fundamentos teóricos de los programas de estudio (11%, 27 comentarios), *b*) orientaciones pedagógicas (28%, 70 comentarios) y *c*) características curriculares del programa (61%, 151 comentarios), abarcando facilitadores y desafíos. En promedio, cada participante aportó 15 comentarios (rango 8-26), con una distribución equitativa entre los docentes de LyL (33%), PAD (33%) y LyEE (34%) (tabla 4).

### Fundamentos teóricos de los programas de estudio

Los profesores manifestaron opiniones mixtas en 27 comentarios sobre los fundamentos teóricos de los programas. La mayoría (21 comentarios, 77%) señaló como desafío la limitada presencia de conceptos clave y referencias teóricas sobre escritura y argumentación, mientras que algunos

valoraron positivamente las referencias bibliográficas (6 comentarios, 22%) (ver tabla 4).

TABLA 4

*Creencias docentes:  
facilitadores y desafíos en la enseñanza de la argumentación escrita*

Temas	Códigos	Subcódigo		LyL N = 5 F/D* (%)	PAD N = 5 F/D	LyEE N = 6 F/D	Total general N = 16
Fundamentos teóricos de los programas de estudio (N = 27) 11%	Claridad Conceptual (N = 27) 100%		Núm. y % citas	F 0 = 0% / D 9 = 100%	F 2 = 25.00% / D 6 = 75.00%	F 4 = 40.00% / D 6 = 60.00%	F 6 = 22.22% / D 21 = 77.78%
			Núm. y % profesores	F 0 = 0% / D 5 = 100%	F 2 = 40.00% / D 4 = 80.00%	F 1 = 16.66% / D 4 = 66.66%	F 3 = 18.75% / D 13 = 81.25%
Orientaciones pedagógicas (N = 70) 28%	Propósito enseñanza de la escritura argumentativa (N = 10) 14%		Núm. y % citas	F 2 = 100% / D 0 = 0%	F 5 = 100% / D 0 = 0%	F 3 = 100.00% / D 0 = 0%	F 10 = 100% / D 0 = 0%
			Núm. y % profesores	F 1 = 20% / D 0 = 0%	F 4 = 80% / D 0 = 0%	F 3 = 50% / D 0 = 0%	F 8 = 50% / D 0 = 0%
	Propuesta metodológica para el diseño de la clase (N = 60) 86%	Orientaciones para planificar y enseñar (N = 60) 86%	Núm. y % citas	F 11 = 45.83% / D 13 = 54.16%	F 9 = 52.94% / D 8 = 47.05%	F 6 = 31.58% / D 13 = 68.42%	F 26 = 43.33% / D 34 = 56.67%
Características curriculares de los programas (N = 151) 61%	Organización curricular (N = 151) 100%	Objetivos (N = 47) 31%	Núm. y % citas	F 5 = 29.41% / D 12 = 70.59%	F 2 = 22.22% / D 7 = 77.78%	F 6 = 28.57% / D 15 = 71.43%	F 13 = 27.66% / D 34 = 72.34%
			Núm. y % profesores	F 2 = 40.00% / D 3 = 60.00%	F 2 = 40.00% / D 5 = 100.00%	F 5 = 83.33% / D 5 = 83.33%	F 9 = 56.25% / D 13 = 81.25%
		Actividad y recursos (N = 70) 46%	Núm. y % citas	F 9 = 52.94% / D 8 = 47.05%	F 12 = 36.36% / D 21 = 63.64%	F 13 = 65.00% / D 7 = 35.00%	F 34 = 48.57% / D 36 = 51.43%
			Núm. y % profesores	F 5 = 100% / D 4 = 80.00%	F 3 = 60.00% / D 5 = 100%	F 3 = 50.00% / D 3 = 50.00%	F 11 = 68.75% / D 12 = 75.00%
		Tiempo (N = 18) 12%	Núm. y % citas	F 1 = 25.00% / D 3 = 75.00%	F 0 = 0% / D 6 = 100%	F 2 = 25.00% / D 6 = 75.00%	F 3 = 16.67% / D 15 = 83.33%
			Núm. y % profesores	F 1 = 20.00% / D 2 = 40.00%	F 0 = 0% / D 3 = 60.00%	F 2 = 33.33% / D 4 = 66.67%	F 3 = 18.75% / D 9 = 56.25%
Evaluación (N = 16) 11%	Núm. y % citas	F 3 = 37.50% / D 5 = 62.50%	F 2 = 66.67% / D 1 = 33.33%	F 1 = 20.00% / D 4 = 80.00%	F 6 = 37.50% / D 10 = 62.50%		
	Núm. y % profesores	F 2 = 40.00% / D 3 = 60.00%	F 2 = 40.00% / D 1 = 20.00%	F 1 = 16.66% / D 3 = 50.00%	F 5 = 31.25% / D 7 = 43.75%		
(N = 248) Total citas							

\* Fac: facilitador, des: desafío.

Fuente: elaboración propia.

### *Claridad conceptual*

*Facilitadores.* En LyL no hubo comentarios positivos sobre la claridad conceptual. Mientras que dos profesores de PAD (40%) y uno de LyEE (16%) resaltaron como facilitador las referencias bibliográficas. Esto se ilustra en el siguiente comentario: “Leer, por ejemplo, a Cassany que está propuesto en la bibliografía si fue útil, la bibliografía está bastante buena, hay buenos autores allí” (E01\_LyEE). Aquí se destaca la utilidad de autores como Cassany para comprender y profundizar conceptos clave sobre argumentación y procesos de escritura.

*Desafíos.* La percepción general sobre claridad conceptual es negativa: los docentes de LyL (100%), PAD (80%) y LyEE (66%) criticaron la falta de elementos teóricos y conceptos clave para desarrollar habilidades de argumentación escrita. Así lo ilustra el siguiente comentario: “me hubiese encantado que me explicaran bien qué vamos a entender por un texto argumentativo [...] necesito más información porque uno lo puede *guglear*, pero yo quiero saber [...] el marco general para enseñar” (E16\_LyL). Esta crítica refleja que el profesorado percibe una falta de orientación clara y exhaustiva sobre los conceptos clave, lo que dificulta el dominio sólido de los fundamentos teóricos y disciplinares que guían y sustentan la enseñanza de la argumentación escrita en las aulas.

### Orientaciones pedagógicas

En cuanto a las orientaciones pedagógicas, los participantes (70 comentarios, 28%) destacaron dos aspectos: *a*) propósito de la enseñanza de la escritura argumentativa (10 comentarios, 14%) y *b*) propuesta metodológica para el diseño de la clase (60 comentarios, 86%). Aunque se valoran las orientaciones para el diseño de secuencias didácticas (26 comentarios, 43%), se señaló la necesidad de mayor especificidad en la enseñanza de la argumentación y la escritura (34 comentarios, 57%). Respecto del propósito de la enseñanza, ningún profesor mencionó desafíos, lo que sugiere un amplio consenso sobre su importancia y relevancia educativa.

### *Propósito enseñanza de la escritura argumentativa*

*Facilitadores.* Un docente de LyL (20%, dos comentarios) destacó los objetivos del programa. En PAD, cuatro (80%, cinco comentarios) valoraron cómo el programa promueve la formación de estudiantes críticos

y participativos. En LyEE, tres docentes (50%) resaltaron su propósito: “están enfocados a las habilidades del siglo XXI [...] donde el trabajo colaborativo intenta que el estudiante sea autónomo” (E15\_LyEE). Los docentes aprecian cómo los programas fomentan la autonomía y el pensamiento crítico, alineados con las demandas contemporáneas de colaboración y desarrollo social.

### *Propuesta metodológica para el diseño de la clase*

*Facilitadores.* En LyL, todos los docentes valoraron las orientaciones para la planificación. En PAD y LyEE (80 y 66%, respectivamente) destacaron las guías para el trabajo interdisciplinario: “siento que las orientaciones están súper claras [...], lo mismo para planificar” (E07\_LyL 4ºM). Estas valoraciones resaltan la claridad y utilidad de las orientaciones, facilitando la planificación, la comprensión del programa y promoviendo la colaboración entre asignaturas.

*Desafíos.* Cuatro docentes de LyL (80%) señalaron la generalidad y ambición excesiva de las orientaciones, junto con la falta de directrices específicas para enseñar escritura argumentativa. Tres participantes de PAD (60%) mencionaron la falta de pautas claras para aplicar estrategias basadas en proyectos o trabajo interdisciplinario. Seis de LyEE (100%) subrayaron la necesidad de mayor profundidad y especificidad en la implementación práctica de los lineamientos. Así se evidencia en la siguiente cita: “Son una declaración de buenas intenciones, pero [...] no profundiza, no le entrega más herramientas a los profesores [...], el Ministerio todavía no da con una propuesta que funcione en cualquier colegio” (E11\_PAD). Los docentes consideran que, aunque las orientaciones son bien intencionadas, carecen de las herramientas prácticas necesarias para asegurar su aplicación efectiva en distintos contextos escolares.

### Características curriculares de los programas

La organización curricular de los programas para la enseñanza de la argumentación escrita fue analizada en 151 comentarios (61%) por 16 profesores, clasificados en cuatro subtemas: *a)* objetivos de aprendizaje (47 comentarios, 31%), *b)* actividades y recursos (70 comentarios, 46%), *c)* tiempo (18 comentarios, 12%) y *d)* propósitos e instrumentos de evaluación (16 comentarios, 11%).

### *Objetivos de aprendizaje*

*Facilitadores.* Dos profesores de LyL (40%), dos de PAD (40%) y cinco de LyEE (83%) valoraron la reducción en el número de objetivos de aprendizaje, lo que facilita su integración y revisión continua a lo largo del año escolar: “Como son menos [objetivos], puedes [...] dedicar tiempo a desarrollar bien los objetivos [...], los del programa actual están constantemente apareciendo en las unidades” (E07\_LyL). Aquí se evidencia que los docentes valoran la oportunidad de trabajar con un número reducido de objetivos, lo que les permite profundizar en el desarrollo de competencias argumentativas de forma más coherente.

*Desafíos.* El 81% de los docentes reportó que la implementación de los programas ha sido compleja debido a la formulación y organización de los objetivos. En LyL, tres (60%) mencionaron que los objetivos son demasiado generales y ambiciosos. Cinco de PAD (100%) y cinco de LyEE (83%) criticaron la dificultad de secuenciar los objetivos de manera progresiva, afectando la planificación y el logro de los aprendizajes. Los profesores también expresaron que los objetivos no consideran suficientemente el conocimiento previo de los estudiantes: “El tipo de interpretación que espera el programa es muy amplio [...], no considera que las dificultades de producción [...] también tienen que ver con problemas de comprensión” (E02\_LyL).

El comentario anterior refleja una preocupación generalizada entre el profesorado sobre la falta de claridad y progresión de los objetivos, lo que genera dificultades en la planificación didáctica y en el logro de los aprendizajes esperados.

### *Actividades y recursos*

Acerca de las actividades y recursos de los programas de estudio, hubo opiniones divididas. Por un lado, 34 citas destacaron su rol como facilitadores para enseñar a argumentar por escrito. Por otro, 36 citas refirieron desafíos relacionados con la contextualización, pertinencia, accesibilidad y utilidad de estos recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita.

*Facilitadores* En LyL, todos los profesores (100%) valoraron la diversidad de géneros y actividades, subrayando su influencia positiva en la enseñanza de la argumentación oral y escrita. En PAD, tres docentes (60%) elogiaron la estructura que proporcionan las actividades y pautas, destacando

recursos como las charlas TED y las lecturas recomendadas. En LyEE, tres profesores (50%) consideraron que los textos sugeridos y la integración tecnológica facilitan el aprendizaje de las habilidades de argumentación. Un comentario lo ilustra: “Así como puntual, creo que [la elaboración de un] ensayo fue de las actividades positivas” (E06\_PAD).

*Desafíos.* Cuatro docentes de LyL (80%) señalaron la falta de contextualización y pertinencia de las actividades, mencionando que las lecturas son largas y poco atractivas. En PAD, cinco profesores (100%) indicaron que las actividades son limitadas en cantidad y variedad, además de estar desactualizadas. En LyEE, el 50% señaló que las actividades carecen de dinamismo y oportunidades para reforzar conocimientos previos. Un ejemplo de ello: “Vienen muy pocas actividades en el programa y las que vienen son muy largas y similares, mucha tabla comparativa [...], cuando hablamos de construir posturas personales, ¿en qué formato?, ¿cómo lo logro?” (E04\_PAD).

El comentario anterior refleja una preocupación compartida sobre la insuficiencia de actividades bien contextualizadas y prácticas para facilitar un aprendizaje efectivo, lo que limita el desarrollo de habilidades argumentativas en el estudiantado.

### *Tiempo*

*Facilitadores* Solo tres profesores destacaron el tiempo asignado como una fortaleza para desarrollar los objetivos de aprendizaje y las habilidades argumentativas. Un docente de LyL (20%) y dos de LyEE (33%) valoraron el tiempo dedicado a la argumentación escrita. Un ejemplo lo ilustra: “[...] son seis horas a la semana cada diferenciado, entonces le abre al estudiante la posibilidad de verdad de tener una mejora y tener una mejor preparación cuando se enfrente al mundo académico” (E13\_LyEE). Estos docentes consideran que el tiempo asignado favorece una mayor dedicación y profundización en el aprendizaje de la argumentación escrita.

*Desafíos.* Nueve profesores, dos de LyL (40%), tres en PAD (60%) y cuatro de LyEE (66%), señalaron que el tiempo asignado es insuficiente para abordar la complejidad de la enseñanza de las habilidades argumentativas. Mencionaron dificultades en la distribución de tiempo por unidad, enfatizando la necesidad de más tiempo para consolidar los conocimientos previos y lograr los objetivos de aprendizaje. Ejemplo: “[...] le otorgaría más tiempo a la unidad 4 que tiene que ver con la construcción. Siento

que se deja de lado el producto final que es lo más importante, que ellos hagan, que ellos construyan y produzcan un texto” (E03\_PAD). Este comentario refleja la preocupación compartida sobre la falta de tiempo para asegurar una adecuada producción escrita y consolidación de las habilidades argumentativas.

### *Propósitos e instrumentos de evaluación*

*Facilitadores.* Dos docentes de LyL (40%), dos de PAD (40%) y una de LyEE (16%) valoraron los instrumentos de evaluación sugeridos, destacando la utilidad de las pautas y rúbricas para guiar tanto la enseñanza como la evaluación. Un ejemplo lo ilustra: “Las sugerencias de evaluación también me parecieron muy buenas [...] con las rúbricas es facilitador y es orientador respecto de cómo se supone que tengo que llevar el proceso [...] de la evaluación” (E08\_LyEE). Estas herramientas fueron vistas como útiles para estructurar el proceso de enseñanza y asegurar una evaluación coherente y orientada al aprendizaje.

*Desafíos.* Tres profesores de LyL (60%) señalaron problemas de claridad y alineación en los instrumentos evaluativos, mientras que uno de PAD (20%) criticó la falta de instrumentos específicos para evaluar textos argumentativos orales y escritos. Tres profesores de LyEE (50%) señalaron que las pautas evaluativas carecen de la precisión y especificidad necesarias para proporcionar retroalimentación efectiva. Ejemplo: “Yo generé las rúbricas para escritura [...] no venía un formato tan claro [...] yo creé las rúbricas de escritura para trabajar la evaluación de procesos [...] de sus argumentos” (E04\_PAD).

Esta crítica refleja la necesidad de mejorar la claridad y especificidad de las herramientas evaluativas para optimizar la evaluación y retroalimentación en el aprendizaje de la argumentación escrita.

## **Discusión**

Estudiar las creencias docentes sobre los programas de estudio como instrumentos de política pública es fundamental para comprender su influencia en la interpretación e implementación de innovaciones curriculares (Lou y Restall, 2020; Porter, Fusarelli y Fusarelli, 2015; Troia y Graham, 2016). Los resultados del presente estudio apoyan esta afirmación al mostrar evidencias de las maneras en que las creencias de docentes chilenos de secundaria sobre los contenidos conceptuales, pedagógicos y curriculares

de los programas configuran la enseñanza de la escritura argumentativa, al actuar como filtros que la facilitan u obstaculizan. Aunque los factores institucionales, culturales y del sistema educacional son importantes, el conocimiento y las creencias docentes también desempeñan un rol crucial en sus prácticas (Graham, 2023). Al examinar las concepciones de los involucrados en la implementación de los nuevos programas, este estudio ha permitido entender con mayor claridad cómo estas pueden actuar como facilitadores o obstáculos en la interpretación y adopción de las actualizaciones curriculares enfocadas en la enseñanza de la escritura argumentativa (Graham, Collins y Ciullo, 2023; McCarthey y Woodard, 2018).

### Creencias acerca de los fundamentos teóricos de los programas

Los resultados revelan una percepción mayoritariamente negativa entre los docentes respecto de los fundamentos teóricos de los programas analizados. Identificaron una falta de conceptos clave relacionados con la escritura y la argumentación, así como de teorías y autores, lo que percibieron como un desafío significativo. En contraste, una minoría valoró positivamente las referencias bibliográficas incluidas, ya que facilitaban la comprensión de la enseñanza de la escritura argumentativa.

Estas creencias evidencian una inconsistencia entre los fundamentos conceptuales de los programas y los que sustentan las prácticas de enseñanza de la escritura argumentativa, lo que puede debilitar la confianza y eficacia de los docentes en el aula (Newell *et al.*, 2019). Dismuke (2015) y Graham y Harris (2018) señalan que la falta de claridad conceptual o teórica en los programas afecta negativamente la confianza y el desempeño docente. Además, como sugieren Hall, Hutchison y White (2015), una formación adecuada permite a los profesores familiarizarse mejor con los estándares y objetivos pedagógicos, facilitando una implementación más alineada con el currículo.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos que han identificado tensiones y contradicciones que enfrentan los docentes entre los lineamientos conceptuales propuestos por los programas curriculares y las creencias y conocimientos acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura que ellos adoptan para su implementación en la práctica (Flores-Ferrés, Van Weijen y Rijlaarsdam, 2022; McCarthey y Woodard, 2018). De manera similar, otros trabajos han encontrado divergencias en las perspectivas sobre qué constituye una buena escritura argumentativa y cómo enseñarla

(Newell, VanDerHeide y Wynhoff, 2014; Porter, Fusarelli y Fusarelli, 2015; Wilkinson *et al.*, 2017).

La tensión entre los fundamentos teóricos y las creencias sobre los conceptos que sustentan las prácticas de enseñanza de la escritura argumentativa subraya la necesidad de contar con un conocimiento sólido del contenido y una base teórica clara. Esto permitiría implementar prácticas pedagógicas más efectivas y coherentes con las creencias docentes (Graham, 2023; Ng *et al.*, 2024; Shulman, 1986). Así, estos resultados sugieren que los docentes podrían beneficiarse de un mayor apoyo profesional, incluyendo espacios de reflexión metacognitiva y retroalimentación disciplinar que les permitan ajustar sus creencias y conocimientos para implementar los programas de manera más eficaz (Arshan, Park y Goetz, 2024; Hall, Hutchison y White, 2015; Harris, Camping y McKeown, 2023; Newell *et al.*, 2019; Philippakos, 2020).

### Creencias acerca de las orientaciones pedagógicas

Las creencias docentes respecto de las orientaciones pedagógicas propuestas en los programas educativos fueron analizadas en dos categorías. La primera corresponde al *propósito de la enseñanza de la escritura argumentativa*, apreciado por la mitad de los entrevistados por su relevancia en la formación de ciudadanos críticos y participativos. A pesar de que los ven como desafiantes, consideran que los propósitos responden a las demandas educativas actuales y del nivel superior, en línea con Troia y Graham (2016). Estos resultados indican una alineación parcial entre las creencias de los docentes con los paradigmas sobre la enseñanza de la escritura propuesto en el currículo nacional de educación secundaria en Chile, en sintonía con lo hallado por Flores-Ferrés, Van Weijen y Rijlaarsdam (2022).

Es importante destacar que ningún profesor mencionó desafíos con el propósito de la enseñanza de la escritura argumentativa, lo que refuerza una mirada positiva sobre su importancia como competencia clave de la alfabetización disciplinar en el nivel de educación secundaria y superior (Bañales *et al.*, 2014; Bañales y Vega, 2016). Este consenso es coherente con estudios previos que destacan la importancia de que los docentes tengan claros los propósitos pedagógicos y los objetivos de aprendizaje esperados en los programas curriculares para facilitar prácticas de enseñanza y de evaluación efectivas (Ferretti y Graham, 2019; Kuhn, Hemberger y Khait, 2017).

La segunda categoría se refiere a la *opinión sobre la propuesta metodológica para el diseño de las clases*. Los docentes señalan que, aunque los programas ofrecen orientaciones para secuencias didácticas, lecciones y estrategias de enseñanza-aprendizaje, estas resultan muy generales, lo que dificulta su implementación. Esto evidencia la falta de orientaciones explícitas que vinculen de manera clara los objetivos de aprendizaje con las metodologías de enseñanza y evaluación específicas para desarrollar habilidades en argumentación escrita, como se ha destacado en la literatura (Arshan, Park y Goetz, 2024; Ferretti y Graham, 2019; Harris y Graham, 2016). Contar con metodologías de enseñanza y evaluación efectivas, basadas en evidencias, facilitaría a los docentes seleccionar y aplicar las más adecuadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Ferretti y Graham, 2019; Ferretti y Lewis, 2019; Kuhn, Hemberger y Khait, 2017).

### Creencias acerca de la organización curricular

Respecto de la organización curricular, las creencias de los profesores se dividen en cuatro categorías. La primera se refiere a los objetivos de aprendizaje, donde la mayoría considera su implementación desafiante por su formulación general, organización y complejidad. Un grupo menor valoró la reducción en el número de objetivos. Estos hallazgos concuerdan con los resultados de Troia y Graham (2016) sobre las creencias y actitudes de los profesores frente a la implementación de un marco común para enseñar escritura.

En la segunda categoría, actividades y recursos, las opiniones están divididas. Mientras que algunos valoran la diversidad de géneros y actividades como facilitadores, otros mencionan la insuficiente contextualización, pertinencia y adaptación a la realidad educativa. Además, se observan problemas como la desactualización de ejemplos y la cantidad limitada de propuestas. Este desafío coincide con Concha y Espinosa (2023), Newell, VanDerHeide y Wynhoff (2014), Troia y Graham (2016), quienes relevan el impacto que supone balancear la integración de nuevas prácticas simultáneamente con la interpretación, comprensión y traducción del cambio curricular a la práctica áulica. Ello implica comprender, seleccionar, aplicar y evaluar recursos y estrategias de enseñanza que no necesariamente han sido probadas o para cuya implementación no poseen o no han recibido la formación necesaria.

En cuanto al tiempo, tercera categoría, pocos docentes consideraron adecuada su asignación para desarrollar habilidades argumentativas. La mayoría, tal como en Troia y Graham (2016), comparte la creencia de que el tiempo es insuficiente para abordar la complejidad de la enseñanza de la escritura. Una preocupación –también reflejada en estudios como los de Harris y Graham (2016) y Ng *et al.* (2024)– es que asocian mayor tiempo dedicado a mejores resultados estudiantiles. La falta de tiempo podría llevar a los docentes a tener una mirada desesperanzada y a no lograr los objetivos propuestos en los programas de estudio.

Finalmente, en la categoría de evaluación, algunos entrevistados valoran los instrumentos evaluativos sugeridos, pero una mayoría expresó dudas sobre su claridad y especificidad para evaluar y retroalimentar el aprendizaje de la escritura argumentativa. Esto revela una brecha entre las políticas propuestas y las necesidades reales de los docentes para implementar prácticas efectivas en evaluación (Edgerton y Desimone, 2018; Ferretti y Graham, 2019; Ferretti y Lewis, 2019).

## Implicaciones

Nuestros resultados sugieren que los participantes han adoptado los programas de estudio innovados, pero con interpretaciones y algunas adaptaciones propias que reflejan una negociación entre el discurso oficial y sus creencias sobre la enseñanza de la escritura argumentativa en la educación secundaria. Esto tiene varias implicaciones para la práctica y la política educacional asociada a su implementación. Primero, los instrumentos curriculares que acompañan un cambio de política deben ser claros y coherentes teóricamente, explícitos en sus orientaciones didáctico-pedagógicas que promueven (Fullan y Quinn, 2015; Ferretti y Graham, 2019; Sotomayor y Jeldrez, 2023), lo cual requiere de una comunicación efectiva y documentación que facilite la reflexión docente y alinee sus creencias con los objetivos programáticos. En segundo lugar, es crucial involucrar a los docentes en la formulación de los programas como instrumentos de política pública para asegurar su adopción y aplicación (Ball, 2015; McCarthy y Woodard, 2018).

Asimismo, es necesario ofrecer estrategias de desarrollo profesional permanentes que fortalezcan el dominio de conocimientos teóricos y didácticos y propicien cambios en las creencias de los docentes que les ayuden a implementar con mayor éxito las innovaciones curriculares (Darling-

Hammond, Hyler y Gardner 2017; Harris, Camping y McKeown, 2023). Además, es necesario promover mecanismos de evaluación y retroalimentación continua que permitan ajustar los programas curriculares según las experiencias reales de docentes y estudiantes (Sotomayor y Jeldrez, 2023). Finalmente, es imprescindible que los profesores cuenten con los recursos, tiempo y apoyo necesarios para reflexionar sobre sus creencias respecto de la enseñanza de la escritura argumentativa, lo que favorecería una implementación más efectiva y coherente de los programas, mejorando así los resultados de los estudiantes (Ferretti y Graham, 2019; Kuhn, Hemberger y Khait, 2017).

### **Limitaciones y recomendaciones para futuros estudios**

Como todas las investigaciones, el presente estudio tiene algunas limitaciones que deben guiar la interpretación de los resultados obtenidos y atenderse en futuros estudios. En primer lugar, los resultados deben interpretarse con cierta cautela, ya que no reflejan necesariamente las creencias de todos los profesores chilenos de educación secundaria, especialmente debido a que las entrevistas se realizaron durante la pandemia, situación que pudo influir en sus creencias dado que los programas de estudio fueron diseñados para una implementación presencial. Futuras investigaciones deberán explorar sus concepciones en contextos presenciales y examinar de qué manera se relacionan con las prácticas de enseñanza de la argumentación escrita (Ng *et al.*, 2024). Además, son necesarios estudios experimentales que evalúen la efectividad de estos programas para mejorar las habilidades de escritura argumentativa de los estudiantes (Ferretti y Graham, 2019; Kuhn, Hemberger y Khait, 2017), lo cual podría proporcionar información valiosa para mejorar la enseñanza de la escritura argumentativa en Chile.

Finalmente, es necesario investigar cómo las creencias docentes sobre la enseñanza de la argumentación escrita se relacionan con su dominio del contenido y conocimientos pedagógicos (Ferretti y Graham, 2019; Graham, Collins y Ciullo, 2023; Newell *et al.*, 2019). Asimismo, sería útil explorar cómo el uso de estrategias de desarrollo profesional docente, tales como las comunidades de aprendizaje profesional podrían modificar estas creencias, y facilitar una mayor adherencia a los programas curriculares, ajustándolos a contextos educativos específicos (Harris, Camping y McKeown, 2023; McCarthy y Woodard, 2018; Philippakos, 2020).

## Agradecimientos

Agradecemos a la Universidad Andrés Bello el apoyo brindado para la realización de este estudio mediante la beca de arancel y los fondos otorgados en el Concurso de Proyectos de Iniciación a la Investigación UNAB 2022.

## Notas

<sup>1</sup> Una versión preliminar de este trabajo fue presentada en SIG-Writing, 2022, Universidad de Umeå, Departamento de Estudios Lingüísticos LITUM, presentación oral, Umeå, Suecia.

<sup>2</sup> En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

## Referencias

- Arshan, Charity; Park, Jason y Goetz, Richard (2024). "Supporting teachers in argument writing instruction at scale: A replication study of the College, Career, and Community Writers Program (C3WP)", *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 17, núm. 1, pp. 158-183. <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2179953>
- Ávalos, Beatrice y Bascopé, Martín (2017). "Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience", *Education Research International*, vol. 2017, pp. 1-13. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Ball, Stephen (2015). "What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 36, núm. 3, pp. 306-313. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279>.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, Nueva York: W. H. Freeman and Company.
- Bañales, Gerardo y Vega, Norma (2016). "La enseñanza estratégica de la argumentación escrita en las disciplinas: desafíos para los docentes universitarios", en G. Bañales; M. Castelló y N. Vega (eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*, Ciudad de México: Universidad Autónoma de Tamaulipas/Fundación SM/IDEA/Consejo Puebla de Lectura, pp. 103-127.
- Bañales, Gerardo; Vega, Norma; Reyna, Antonio; Pérez, Elsa y Rodríguez, Brianda (2014). "La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios", *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOIAM*, vol. 24, núm. 2, pp. 29-52.
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2022). "Conceptual and design thinking for thematic analysis", *Qualitative Psychology*, vol. 9, núm. 1, pp. 3-26. <https://doi.org/10.1037/qap0000196>
- Buehl, Michelle y Beck, Jori (2015). "The relationship between teachers' beliefs and practices", en H. Fives y M. Gill (eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs*, Nueva York: Routledge, pp. 66-84.
- Castillo-Montoya, Milagros (2016). "Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework", *The Qualitative Report*, vol. 21, núm. 5, pp. 811-831. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2337>

- Concha, Soledad y Espinosa, María Jesús (2023). "The Chilean National Writing Plan: Rationale, actions, and preliminary results", en A. Spinillo y C. Sotomayor (eds.), *Development of writing skills in children in diverse cultural contexts: contributions to teaching and learning*, Cham: Springer Nature, pp. 353-372.
- Creswell, John W. y Poth, Cheryl N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Londres: Sage Publications.
- Darling-Hammond, Linda; Hyler, Maria E. y Gardner, Madelyn (2017). *Effective teacher professional development*, Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Dismuke, Sherry (2015). "Influences of intensive professional development in writing instruction on teachers' dispositions and self-efficacy: It's a matter of practice", *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, vol. 4, núm. 2, pp. 113-138.
- Edgerton, Adam y Desimone, Laura (2018). "Teacher implementation of College- and Career-Readiness Standards: Links among policy, instruction, challenges, and resources", *AERA Open*, vol. 4, núm. 4. <https://doi.org/10.1177/2332858418806863>
- Ferretti, Ralph y Graham, Steve (2019). "Argumentative writing: theory, assessment, and instruction", *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, vol. 32, pp. 1345-1357. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>
- Ferretti, Ralph y Lewis, William (2019). "Best practices in teaching argumentative writing", en S. Graham, C. MacArthur, y J. Fitzgerald (eds.), *Best practices in writing instruction*, Nueva York: Guilford Press, pp. 135-161.
- Fives, Helenrose y Buehl, Michelle M. (2012). "Spring cleaning for the 'messy' construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?", en K. R. Harris, S. Graham y T. Urda (eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors*, Washington, D.C.: American Psychological Association, pp. 471-499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fives, Helenrose y Gill, Michele (eds.) (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*, Nueva York: Routledge.
- Flores-Ferrés, Magdalena; Van Weijen, Daphne y Rijlaarsdam, Gert (2022). "Understanding writing curriculum innovation in Grades 7-12 in Chile: Linking teachers' beliefs and practices", *Journal of Writing Research*, vol. 13, núm. 3, pp. 367-414.
- Fullan, Michael y Quinn, Joanne (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Graham, Steve (2023). "Writer (s)-Within-Community model of writing as a lens for studying the teaching of writing", en R. Horowitz (ed.), *The Routledge international handbook of research on writing*, Nueva York: Routledge, pp. 337-350.
- Graham, Steve y Harris, Karen (2018). "An examination of the design principles underlying a self-regulated strategy development study based on the writers in community model", *Journal of Writing Research*, vol. 10, pp. 139-187.
- Graham, Steve; Collins, Alyson y Ciullo, Stephen (2023). "Special and general education teachers' beliefs about writing and writing instruction", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 56, núm. 3, pp. 163-179. <https://doi.org/10.1177/00222194221092156>

- Hall, Anna; Hutchison, Amy y White, Kelley (2015). "Teachers' perceptions about the Common Core State Standards in Writing", *Journal of Research in Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 88-99. Disponible en: [http://works.bepress.com/anna\\_hall/31/](http://works.bepress.com/anna_hall/31/)
- Harris, Karen y Graham, Steve (2016). "Self-regulated strategy development in writing: policy implications of an evidence-based practice", *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, vol. 3, núm. 1, pp. 77-84. <https://doi.org/10.1177/2372732215624216>
- Harris, Karen; Camping, April y McKeown, Debra (2023). "A review of research on professional development for multicomponent strategy-focused writing instruction: Knowledge gained and challenges remaining", en F. De Smedt; R. Bouwer; T. Limpo, y S. Graham (eds.), *Conceptualizing, designing, implementing, and evaluating writing interventions*, vol. 40, Leiden: Brill, pp. 101-136.
- Ivanič, Roz (2004). "Discourses of writing and learning to write", *Language and Education*, vol. 183, núm. 3, pp. 220-245.
- Krippendorff, Klaus; Mathet, Yannick; Bouvry, Stéphane y Widlöcher, Alain (2016). "On the reliability of unitizing textual continua: Further developments", *Quality & Quantity*, vol. 50, pp. 2347-2364.
- Kuhn, Deanna; Hemberger, Laura y Khait, Valerie (2017). *Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing*, Nueva York: Routledge.
- Larraín, Antonia; Brasi, Leandro; Calderón, Maribel y Calzetta, Alejandro (2021). "Creencias docentes acerca de la enseñanza de la argumentación en el ciclo básico de formación", *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 1, pp. 99-110.
- Lou, Mingkun y Restall, Greg (2020). "Learner-centeredness in teachers' beliefs: A qualitative multiple-case study of Chinese secondary teachers of English as a foreign language", *English Language Teaching*, vol. 13, núm. 11, pp. 113-129. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n11p113>
- McCarthy, Sara y Woodard, Rebecca (2018). "Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: Teachers' curricular enactments in elementary writing instruction", *Pedagogies: An International Journal*, vol. 13, núm. 1, pp. 56-80.
- McCarthy, Sara; Woodard, Rebecca y Kang, Grace (2014). "Elementary teachers negotiating discourses in writing instruction", *Written Communication*, vol. 3, núm. 1, pp. 58-90.
- McNeill, Katherine; Katsh-Singer, Rebecca; González-Howard, María y Loper, Susana (2016). "Factors impacting teachers' argumentation instruction in their science classrooms", *International Journal of Science Education*, vol. 38, núm. 12, pp. 2026-2046. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1221547>.
- Merriam, Sharan y Tisdell, Elizabeth (2016). *Qualitative research. A guide to design and implementation*, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand.
- Ministerio de Educación (2019). *Fundamentos Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Disponible en [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf)

- Newell, George; VanDerHeide, Jennifer y Wynhoff, Allison (2014). "High school English language arts teachers' argumentative epistemologies for teaching writing", *Research in the Teaching of English*, vol. 49, núm. 2, pp. 95-119. <https://doi.org/10.58680/rte201426159>
- Newell, George; Bloome, David; Kim, Min y Goff, Brenton (2019). "Shifting epistemologies during instructional conversations about "good" argumentative writing in a high school English language arts classroom", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 32, pp. 1359-1382. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9905-y>
- Ng, Clarence; Graham, Steve; Renshaw, Peter; Cheung, Alan y Mak, Barley (2024). "Australian grades 4 to 6 teachers' beliefs and practices about teaching writing to low SES students", *International Journal of Educational Research*, vol. 124, 102304. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102304>
- Pajares, M. Frank (1992). "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, pp.307-332.
- Parr, Judy y Jeffery, Jill (2021). "We are similar, but different in writing curriculum and instruction", en J. Jill y J. Parr (eds.), *International perspectives on writing curricula and development*, Nueva York: Routledge, pp. 217-235.
- Patton, Michael (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*, Nueva York: Sage.
- Philippakos, Zoi (2020). "A yearlong, professional development model on genre-based strategy instruction on writing", *The Journal of Educational Research*, vol. 113, núm. 3, pp. 177-190.
- Porter, Rachel; Fusarelli, Lance y Fusarelli, Bonnie (2015). "Implementing the common core: How educators interpret curriculum reform", *Educational Policy*, vol. 29, núm. 1, pp. 111-139. <https://doi.org/10.1177/0895904814559248>
- Saldaña, Johnny (2013). *The coding manual for qualitative researchers*, 2ª ed., Nueva York: Sage.
- Shulman, Lee S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher*, vol. 15, núm. 2, pp.4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Skott, Jeppe (2015). "The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs", en J. M. Parr y J. V., Jeffery (eds.), *International perspectives on writing curricula and development*, Nueva York: Routledge, pp. 37-54.
- Sotomayor, Carmen; Jeldrez, Elvira y Osorio, Gabriela (2021). "School writing in Chile: Standards and research evidence", en J. Jill y J. Parr (eds.), *International perspectives on writing curricula and development*, Nueva York: Routledge, pp. 37-57.
- Sotomayor, Carmen y Jeldrez, Elvira (2023). "Creencias docentes sobre la enseñanza de la gramática ligada a la escritura", *Lenguas Modernas*, vol. 61, pp. 257-279.
- Troia, Gary y Graham, Steve (2016). "Common core writing and language standards and aligned state assessments: a national survey of teacher beliefs and attitudes", *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 29, núm. 9, pp. 1719-1743. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9650-z>

Wilkinson, Ian; Reznitskaya, Alina; Bourdage, Kristin; Oyler, Joseph; Glina, Monica; Drewry, Robert; Kim, Min y Nelson, Kathyn (2017). "Toward a more dialogic pedagogy: Changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms", *Language and Education*, vol. 3, núm. 1, pp. 65-82. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>

**Artículo recibido:** 25 de marzo de 2024

**Dictaminado:** 7 de octubre de 2024

**Segunda versión:** 6 de noviembre de 2024

**Aceptado:** 13 de noviembre de 2024