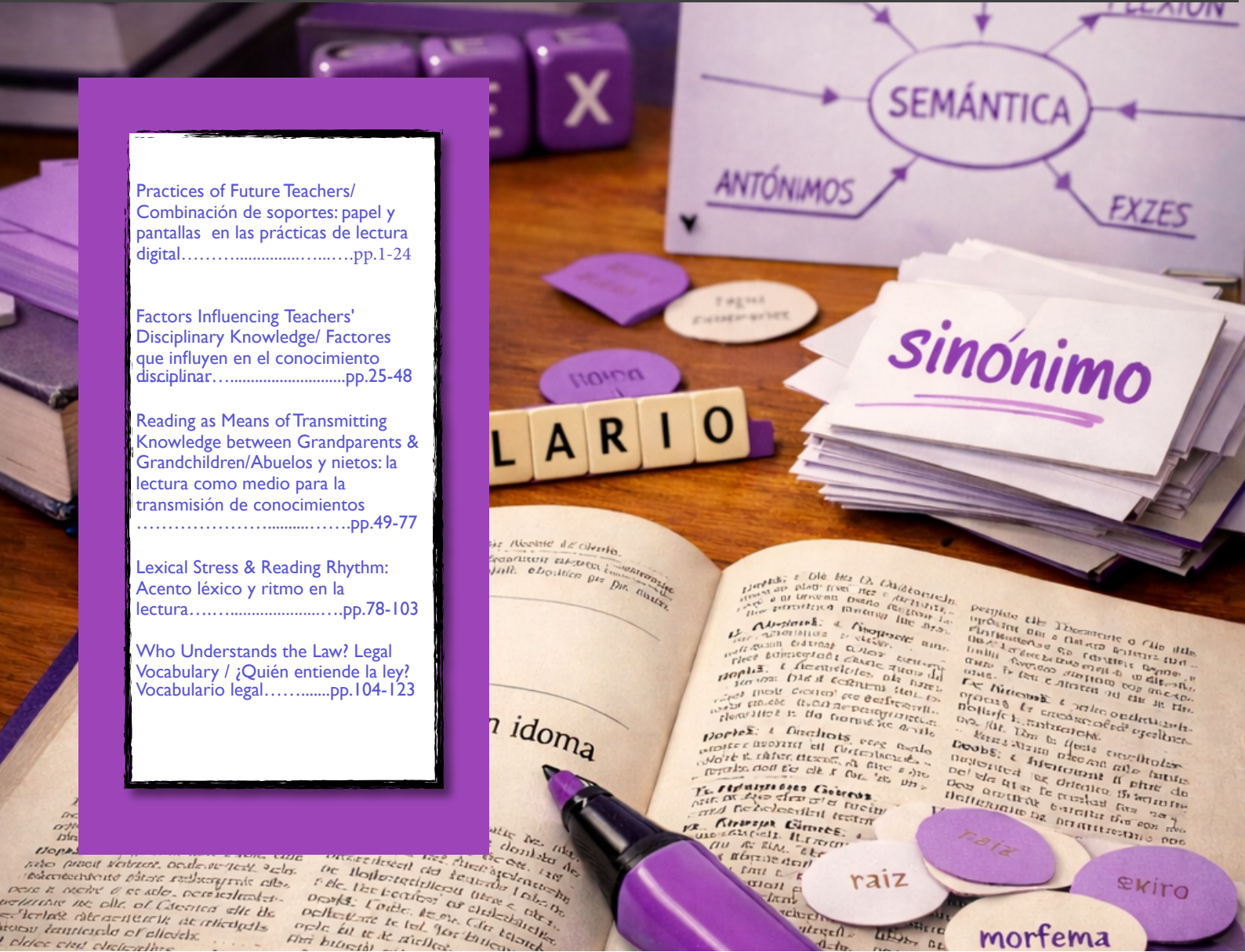


INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

20 (2) | 2025 INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Practices of Future Teachers/ Combinación de soportes: papel y pantallas en las prácticas de lectura digital.....pp.1-24
Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge/ Factores que influyen en el conocimiento disciplinar.....pp.25-48
Reading as Means of Transmitting Knowledge between Grandparents & Grandchildren/Abuelos y nietos: la lectura como medio para la transmisión de conocimientos.....pp.49-77
Lexical Stress & Reading Rhythm: Acento léxico y ritmo en la lectura.....pp.78-103
Who Understands the Law? Legal Vocabulary / ¿Quién entiende la ley? Vocabulario legal.....pp.104-123



CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Director/ Chief

- Pedro García Guirao, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Editora base/ Base editor

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Equipo editorial invitado/ Guest editorial team

- Antonio León Martín Ezpeleta, UV, España
- María Aurora García Ruiz, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, UMA, España

Secretaria/Secretary

- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, UMA, España
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)







- Rocío Marivel Díaz Zavala, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú.
- Osbaldo Turpo Gebera, U. Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tatorj, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabaris, U. do Minho, Portugal
- Sergio Arlandis López, UV, España.
- Emilia Smolak Lozano, UMA, España.
- Eugenio Maqueda Cuenca, UMA, España
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España

- Francisco Manuel Romero Oliva, UCA, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- Cristina Castillo Rodríguez, UMA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España
- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Sebastián Molina Puche, U. de Zaragoza, España
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, USC, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- Antonio José de Vicente-Yagüe Jara, U. de Navarra, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España
- Olivia López Martínez, U. de Zaragoza, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Antonia Bernabé Durán, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España

INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



EDITAN/ Published by
 Asociación Española de Comprensión Lectora y
 Universidad de Málaga
Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista
 científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact 
 Apdo. 5050, 29003, Málaga
 Edición: isl@compresionlectora.es
 Dirección: isl@uma.es
 ISSN: 2340-8685
 © 2014-2025





ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres

Rocío Maraver Landero

<https://orcid.org/0000-0002-5250-1275>

Universidad de Cádiz, Spain



Inmaculada Clotilde Santos Díaz

<https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

Universidad de Málaga, Spain



Ester Trigo Ibáñez

<https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Universidad de Cádiz, Spain



Marcela Jarpa Azagra

<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.22777>



Reception: 06/06/2025

Acceptation: 05/12/2025

Contact: rocioml1997@gmail.com

Abstract:

Various approaches have emerged in educational research through the analysis of how teachers support students in their text creation process. This study examines the subject-specific knowledge that primary and secondary school teachers utilise when reviewing and providing feedback on draft texts written by their students, considering the impact of teaching experience and the national context. A total of 90 teachers from Chile and Spain took part in the study, which was designed to reflect differences in educational stage and years of experience. A comparative quantitative design was used to apply error identification tests in four dimensions: spelling, rhetoric, text and grammar. The results revealed a higher detection rate for spelling and grammar errors, in contrast to a lower level of attention given to rhetorical organisation and textual properties. Significant differences were identified based on teaching experience, with the intermediate group (6–15 years) performing best and a downward trend among more veteran teachers. Comparisons between countries revealed complementary profiles, albeit with similar overall values. In conclusion, there is a need to strengthen teachers' linguistic and didactic training in order to balance attention between the formal and macro-textual aspects of writing.

Keywords: disciplinary knowledge; teaching experience; discursive genres; feedback; academic writing

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres

INTRODUCTION

To develop effective teaching practices for discursive genres, it is crucial for teachers to understand language in all its components — phonological, orthographic, morphological, syntactic, and semantic— and how these interact in reading and writing development (Scarborough, 2001). Recent studies in science education (Yaman, 2018; Yaman & Hand, 2022) demonstrate inconsistent development in teachers' knowledge of language use across different dimensions, alongside gaps in promoting writing for diverse audiences. This emphasises the importance of viewing language as an epistemological tool and integrating everyday and academic uses in the teaching of writing and school genres.

Wang and Yang (2024) conclude that strengthening teachers' linguistic awareness is necessary to promote students' communicative competence and critical participation. While teachers generally have good communicative competence, their explicit knowledge of language, particularly in areas such as grammar, phonetics and morphology (Fillmore & Snow, 2020), is limited, which can impact the accuracy of their explanations and the quality of their feedback. Therefore, initial training should include more solid and systematic linguistic preparation (Parrila et al., 2023; Sologuren et al., 2024; Espinosa & Figueroa-Miralles, 2024). Trigo et al. (2021) demonstrated that future teachers lack the linguistic proficiency required to address the challenges of multilingual schools, as training programmes do not demand an in-depth understanding of language (Moats, 2020; Cunningham & O'Donnell, 2015; Cassany, 2021). Similarly, teachers' feedback skills tend to focus on grammar and overlook errors of deep coherence (Jarpa et al., 2019).

A key feature of this disciplinary and procedural knowledge is shifting from a product-based to a process-based approach to writing. The latter integrates planning, drafting, revising and rewriting (Flower & Hayes, 1981; Cassany, 2012) and places emphasis on drafts and

formative assessment (Parr & Limbrick, 2010; Carless & Boud, 2018; Bowen et al., 2022). This conception is complemented by the discourse genre approach (Batjin, 2011; Abad & Rodríguez, 2018), which states that learning to write involves internalising the linguistic and structural characteristics of each genre to produce purpose- and context-specific texts (Camps, 2006; Navarro, 2018). Genres are considered to be types of text with their own structures and linguistic features. However, these can vary depending on the author, the communicative situation, and the historical, social, and institutional context. This allows language and education to be linked to critical thinking, everyday life, and citizenship (Marins-Costa & Freitas, 2022).

Grammar is thus viewed as a tool for writing rather than the sole focus of planning, with grammatical, orthographic and lexical content integrated in a functional way (Zayas, 2012; Marins-Costa & Freitas, 2022; Romero et al., 2020; af Geijerstam et al., 2024). Teachers must be able to move between metalinguistic reflection and understanding the communicative purposes of each genre, guiding students towards producing situated, socially meaningful discourse (Bergh et al., 2024). This approach balances the formal aspects of writing, such as spelling and grammatical conventions, with functional and rhetorical aspects. It encourages students to consider the communicative purpose, audience and context of their text (af Geijerstam et al., 2024; Sotomayor et al., 2019).

Based on this, the study proposes that teachers reviewing and evaluating their students' texts must be able to identify errors and provide feedback on four dimensions of disciplinary knowledge: spelling (Gómez Torrego, 2007), the rhetorical organisation of the text (Gómez Torrego, 2010), textual properties (Vargas, 2019), and grammar (Grijelmo, 2017). Previous research in Spanish-speaking contexts has also highlighted the prevalence of errors involving omission, addition, letter exchange and segmentation. This emphasises the importance of teachers'

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

linguistic knowledge in effectively guiding processes of correction and improvement (Granado Ramos & Torres-Morales, 2016).

Considering this conceptual framework, this research aims to identify the disciplinary knowledge that primary and secondary school teachers in Valparaíso (Chile) and Bahía de Cádiz (Spain) use when reviewing and providing feedback on draft written texts. Secondly, it aims to determine whether statistically significant differences exist between groups with different years of professional experience. To achieve these objectives, the following research questions are formulated:

1. Do teachers have the necessary subject knowledge to provide adequate correction and feedback on their students' written work?
2. What knowledge of their subjects and of teaching do primary and secondary school teachers draw on when providing written feedback?
3. Do these differ depending on teaching experience?
4. Are there differences between the two national contexts?

This analysis therefore seeks to highlight the degree of disciplinary mastery among teachers, as well as any variations associated with experience and educational context. The study aims to clarify the relationship between teacher training, linguistic knowledge, and feedback practices. This will provide relevant implications for designing initial and continuing training policies that strengthen writing instruction.

METHODOLOGY

This quantitative, comparative and descriptive study also has a correlational scope (McMillan & Schumacher, 2006).

Participants

The study sample consisted of 90 teachers, equally distributed between Chile (Valparaíso) and Spain (Bahía de Cádiz). The participants worked in public, subsidised and private establishments, and had professional experience ranging from one year to over 15 years.

Within each country, the teachers were organised by educational level: 15 in the third grade of primary

education, 15 in the sixth grade of primary education, and 15 in the eighth grade of primary education/second grade of compulsory secondary education (ESO).

Each level group was subdivided into three teaching experience categories:

- beginning teachers, with less than 6 years of professional experience.
- intermediate teachers, with between 6 and 15 years of experience; and
- experienced teachers, with more than 15 years of experience.

Instruments

Three draft texts written by students were used: a letter in 3rd grade/primary school, an expository text in 6th grade/primary school, and an opinion column in 8th grade/2nd year of secondary school. These documents were used as test cases to measure the degree to which teachers identified the errors.

Four dimensions of disciplinary knowledge associated with types of errors were established: D1, spelling knowledge (Gómez Torrego, 2007); D2, rhetorical organisation (Gómez Torrego, 2010); D3, textual properties (Vargas, 2019); and D4, grammatical knowledge (Grijelmo, 2017). The original texts were modified by the research team with new errors to balance the four dimensions. After this, a team of 15 experts in language teaching, applied linguistics and the Spanish language made contributions to ensure the content validity of the instruments used.

Procedure

Participation by teachers was voluntary and anonymous. Initial contact was made via institutional email to primary and secondary schools in Chile and Spain to inform them of the study's objectives. After participants were selected according to the defined profiles, they were sent instructions by email to review and comment on the texts. They had the option of working in Google Documents or on digitised hard copies.

The study was conducted in accordance with the COPE Code of Ethics and Good Practice guidelines and in compliance with Organic Law 3/2018 on Data Protection.

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Approval was also obtained from the PUCV Bioethics Committee, and informed consent was obtained from all participants.

Table 1. Number of errors by dimension and text type

	D1	D2	D3	D4	Total
Letter	10	4	6	6	26
Expository text	13	4	6	5	28
Opinion column	6	5	6	5	22

Source: Own elaboration

Teachers' responses were evaluated using two options: 0 (does not identify the error) and 1 (identifies the error). For the subsequent analysis, it was considered that the number of errors in the texts varies by dimension and text type — see Table 1.

Once the data had been systematised, a statistical analysis was performed. To examine the differences between groups, inferential analyses were carried out on independent samples. First, a Student's t-test was applied after verifying the homogeneity of variance assumption using a Levene's test. Where this assumption was not met ($p < 0.05$), the non-parametric Mann–Whitney U test was used, which is appropriate for heterogeneous variances.

A comparative analysis was carried out using analysis of variance (ANOVA) to examine differences between the three groups established according to years of teaching experience.

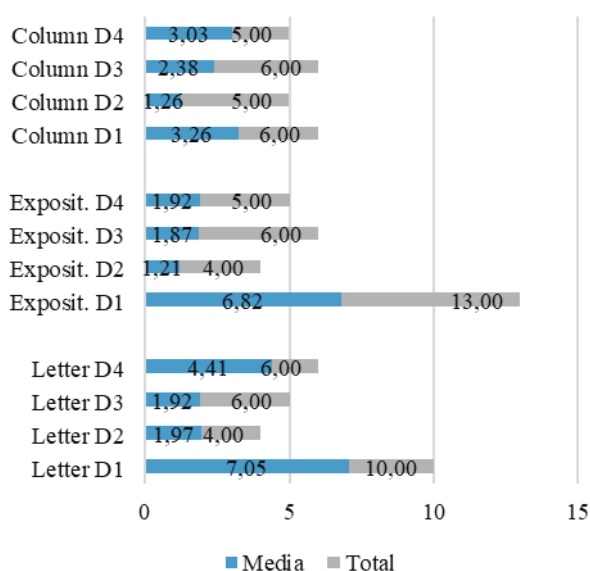
Results

The results are presented below, taking the proposed objectives as a reference. Each section begins with a descriptive analysis of the corresponding graph and incorporates, in an integrated manner, the statistically significant differences detected.

Overall results of the disciplinary knowledge of primary and secondary school teachers in Valparaíso and Bahía de Cádiz

In the letter-type text (see Figure 1), D1 has an average of 7.05 errors detected out of a total of 10 errors, and D4 has 4.41 out of 6, both above the halfway mark. In contrast, D3 registers 1.92 out of 6 (below 3), while D2 is slightly below the threshold with 1.97 out of 4. Overall, the average number of errors identified is 15.36 out of a maximum of 26.

Figure 1. Average number of errors identified by text type



Source: Own elaboration

In the expository text, only D1 exceeds half of the possible total (6.82 out of 13). The remaining dimensions are far from that value: D2 reaches (1.21 out of 4), D3 (1.87 out of 6) and D4 (1.92 out of 5). The overall average is 11.82 errors out of a maximum of 28. In the opinion column, both D1 (3.26 out of 6) and D4 (3.03 out of 5) exceed half of the possible total; on the contrary, D2 is clearly below with (1.26 out of 5), and D3 registers (2.38 out of 6), also less than half. Out of a total of 22 errors, an average of 9.92 are distinguished.

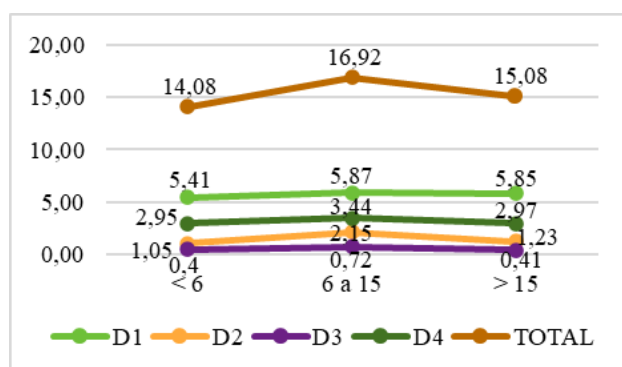
Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Results according to experience

In D1, the average number of errors identified increases from 5.41 among teachers with less than 6 years of experience, to 5.87 among those with between 6 and 15 years and remains practically the same (5.85) among those with more than 15 years. Therefore, the null hypothesis of equality of means is accepted ($F = 0.365$; $p = 0.695$).

In D2, however, the progression is more pronounced, as can be seen in Figure 2: it rises from 1.05 among teachers with less than 6 years' experience to 2.15 among those with between 6- and 15-years' experience (a difference of 1.10), before falling to 1.23 among those with more than 15 years' experience. To determine whether there are significant differences in the number of errors detected across different ranges of teaching experience, a one-factor ANOVA test was performed. The results give rise to $p < 0.05$ ($F = 7.863$; $p = 0.001$), so the null hypothesis of equality of means is rejected, indicating the existence of significant differences between at least two groups.

Figure 2. Average number of errors identified by level of experience



To identify the segments of teaching experience in which these differences exist, a post hoc test was performed using the Bonferroni adjustment. In our case, the critical alpha was 0.0167, enabling multiple comparisons between the groups to determine which are significantly different.

The Bonferroni method confirms significant differences between respondents with less than six years' experience and those with six to 15 years' experience ($p = 0.010$), with an average difference of 1.83 points, as well as between

those with 6–15 years' experience and those with more than 15 years' experience ($p = 0.007$), with an average difference of 1.65 points.

In D3, the averages are lowest overall, initially increasing from 0.46 to 0.72 between groups with less and intermediate experience (a difference of 0.26), before decreasing to 0.41 in the most experienced group. A significant difference is also observed in this case ($F = 4.471$; $p = 0.0135$), indicating that the mean number of errors detected differs according to the informants' teaching experience.

A similar pattern is observed in D4: values range from 2.95 in the least experienced group to a maximum of 3.44 in the intermediate group (a difference of 0.49), before falling slightly to 2.97 in the most experienced group. However, although there is slight variation between groups, the differences are not significant ($F = 0.365$; $p = 0.695$), so the null hypothesis of equality of means is upheld.

Overall, the total number of errors identified increases from an average of 14.08 among teachers with less than six years' experience, to 16.92 among those with 6–15 years' experience and then falls to 15.08 among teachers with more than 15 years' experience. ANOVA analysis reveals significant differences based on years of teaching experience ($F = 4.907$; $p = 0.009$), thus rejecting the null hypothesis of equality of means. The Bonferroni post hoc test ($\alpha = 0.0167$) indicates significant differences between teachers with less than six years' experience and those with six to 15 years' experience ($p = 0.013$; mean difference = 0.821), as well as between the six-to-15-year group and those with more than 15 years' experience ($p = 0.004$; mean difference = 0.923).

Overall, teachers with 6–15 years' experience tend to obtain the highest scores in all dimensions, particularly in spelling (D1) and grammar (D4). In contrast, the group with less than six years' experience has the lowest scores, while those with more than 15 years' experience tend to score below the intermediate group. This pattern suggests that as teachers progress from the initial to the intermediate stage of their career, their disciplinary knowledge of the language increases in parallel. However, from this point onwards, there appears to be a shift in focus, with textual revision becoming less exhaustive and leading to lower quantitative detection in the most experienced group.

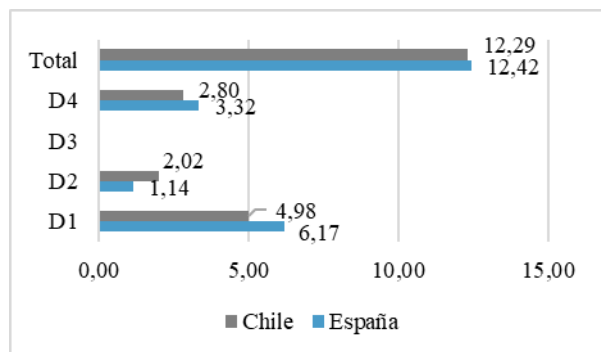
Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Despite these differences, all three groups prioritise spelling, followed by grammar. The rhetorical organisation of the text comes next, and textual properties (coherence, cohesion and appropriateness) are the aspect that receives the least attention.

Results by country

In D1, Spanish teachers achieve an average score of 6.17, which is higher than the average score of 4.98 achieved by Chilean teachers. The difference between the two groups is 1.19 points, which is the largest difference recorded among the dimensions and is considered significant according to the Student's t-test ($t = 2.395$; $p = 0.018$). The opposite occurs in D2, however —see Figure 3: teachers in Chile scored 2.02 compared to 1.14 in Spain, with a difference of 0.88 points between the two groups. A significant difference was found when applying the Student's t-test ($t = 3.494$; $p = 0.001$). In D3, Chilean teachers achieved an average of 2.49, while Spanish teachers scored 1.79, with a difference of 0.7 points. According to the Student's t-test, this difference is considered significant ($t = 2.908$; $p = 0.004$).

Figure 3. Average number of errors identified by country



Source: Own elaboration

In D4, Spanish teachers outperformed their Chilean counterparts (3.32 and 2.80, respectively), although the difference between the two groups was smaller at 0.52 points. However, despite the difference between the groups, it is not significant ($F = 1.583$; $p = 0.116$), so the null hypothesis of equality of means is maintained.

Overall, the mean values are very similar in both countries (12.29 in Chile and 12.42 in Spain), reflecting virtually equivalent error detection practices.

CONCLUSIONS

This study aimed to identify the disciplinary knowledge that teachers utilise when reviewing drafts of three genres (letter, expository text and opinion column) and analyse how this varies according to years of experience and country of teaching (Chile and Spain). The results revealed a consistent pattern: errors were more frequently detected in spelling (D1) and grammar (D4), and less frequently in rhetorical organisation (D2) and textual properties (D3). This pattern was observed in all three texts; however, only in the letter did the average exceed half of the possible errors, confirming that teachers tend to focus on surface features rather than macro-textual dimensions when reviewing drafts. The averages per text and dimension reinforce this asymmetry: D2 and D3 are below 50% in the expository text and column, while D1 and D4 are more often above 50%, meaning that fewer than half of the present errors are identified. These findings are consistent with those of previous studies (Jarpa et al., 2019; Scarborough, 2001; Wang & Yang, 2024).

In terms of experience, a non-linear profile emerges: the 6–15 age group achieves the highest scores, surpassing the <6 and >15 groups. Significant differences are observed in D2, D3, and the total score. This suggests an ‘intermediate peak’ followed by stabilisation. From a professional development perspective, this could represent a phase where the consolidation of disciplinary knowledge coincides with increased participation in assessment updates and reflection, whereas in later stages, heightened organisational responsibilities, reduced exposure to certified training, and the normalisation of routines could hinder the renewal of assessment criteria. Alternatively, there may be a cohort effect, given that more veteran teachers were trained under curricular frameworks that were less oriented towards genres and processes. This pattern is consistent with models of professional teacher development, as well as with evidence on the effect of experience on teaching quality (Hu & Choo, 2015; Kini & Podolsky, 2016).

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

A comparison by country reveals complementary profiles: Spain leads in D1 and D4, while Chile leads in D2. However, the average totals are practically equivalent, suggesting globally similar detection practices. These differences can be linked to the curricular approaches and assessment cultures previously described for Latin America and Spain (Sotomayor et al., 2019).

The results are consistent with studies that view writing as a process involving planning, drafting, revising and rewriting, as well as the genre approach, which considers grammar to be a tool for achieving coherence, cohesion and appropriateness rather than an end in itself (Flower & Hayes, 1981; Camps, 2006; Bajtín, 2011; Navarro, 2018; Marins-Costa & Freitas, 2022; Romero et al., 2020; af Geijerstam et al., 2024). The findings suggest that this framework has not yet been fully adopted by teachers, highlighting the need for enhanced training and knowledge transfer. Recent studies have revealed deficiencies in areas such as cohesion, coherence, generic variation and formal grammar. This confirms the necessity of reinforcing linguistic knowledge in both initial and continuing teacher training (Cunningham & O'Donnell, 2015; Moats, 2020; Fillmore & Snow, 2020; Cassany, 2021; Trigo et al., 2021; Parrilla et al., 2023; Bergh et al., 2024; Wang & Yang, 2024). These findings are consistent with the patterns observed in D2, D3 and the moderate level in D4.

From an application perspective, the study makes three main contributions. First, it provides a comparative diagnosis that goes beyond local perspectives, showing the strengths and weaknesses of each dimension. Second, it offers evidence of the nonlinear effect of experience, which is useful for designing differentiated training programmes. Third, it provides a replicable analytical framework for researching professional development. According to Shulman (1986, 1987) and Van Driel et al. (2001), the connection between disciplinary, didactic and practical knowledge is essential for feedback to generate real improvements. The convergence between high teacher literacy and striking a balance between the formal and functional aspects of writing is also noteworthy (Van Heerden et al., 2016; González-Lillo, 2025).

These results suggest focusing on four areas. In initial training, this involves reviewing graduate profiles and curricula in order to incorporate genre sequences and revision between drafts, with grammar serving meaning, as well as explicit learning outcomes on written feedback. In

continuing education, programmes should be designed that are staggered by professional stage and combine the analysis of students' actual work with the co-design of comments among teachers. In formative assessment, we should develop rubrics and guides that consider micro and macro levels together, providing examples of comments that encourage substantial rewrites. In policy and pedagogical leadership, teaching standards and external assessments should be aligned with the teaching of genres. For example, indicators of textual properties could be incorporated into performance frameworks and assessment systems to avoid bias towards superficial correctness. These guidelines are consistent with curriculum analyses and evidence on the effects of the school context on teaching performance (Sotomayor et al., 2019; León et al., 2019).

However, the results of this study cannot be fully generalised due to its limitations: the sample of informants was small, and only three discursive genres were explored. Additionally, the teachers' prior familiarity with these genres may have influenced their ability to detect errors in the formats most commonly used in their everyday practice. Similarly, differences in the curricula of the Chilean and Spanish systems in terms of the emphasis placed on genres, grammatical content and methods of assessing writing may have introduced bias into the comparisons. Nevertheless, these restrictions do not invalidate the robust patterns observed, which can be used as testable hypotheses in future studies. As future lines of research, we propose replicating the study in other regions with more genres; relating the diagnosis of disciplinary knowledge to the impact on rewrites through pre-post-test designs; analysing curricular and organisational mediators (e.g. grammar, genre sequences, leadership, communities of practice); and developing feedback protocols with examples and performance scales to support teachers. These proposals are in line with recent approaches to teacher training in language and literacy (Kim, 2024).

This research confirms that teachers identify spelling and grammatical errors more easily than macro-conventions and textual properties, that experience is associated with an intermediate maximum, and that there are complementary national profiles with similar overall performance. This contributes to the international debate on teaching writing through genres and processes by providing evidence and guidance to improve feedback and ultimately student learning.

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2025

Authors' contribution: Conceptualization: RML, ETI, MJA; writing: RML, ETI, ICSD; MJA; Methodology: RML, ETI; Analysis: RML, ICSD; Discussion: RML, ETI, ICSD, MJA; revision and editing: RML, ETI, ICSD, MJA. All the authors have read and approved the final version of the manuscript.

Funding: Project CIA250005 of the ANID 2025 Applied Research Centres competition.

Acknowledgements: Project CIA250005 of the ANID 2025 Applied Research Centres competition.



REFERENCES

- af Geijerstam, Å., Björk, O., Engblom, C., Folkeryd, J. W., Hort, S., Liberg, C., Norrman, K., Westman, M. & Rassmusson, M. (2024). Funktionellt skrivande i tidiga skolår. In Skolforskningsinstitutet (Ed.), *Forskning nära skolpraktiken – resultat och erfarenheter från nio forskningsprojekt* (pp. 32-38). Skol forsknings institutet.
- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bergh, E., Danielsson, K. & Jeppsson, F. (2024). Disciplinary content and text structures communicated in the classroom – pathways in science lessons. *Linguistics and Education*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101343>.
- Abad, V. & Rodríguez, C. (2018). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y Textos*, 48, 21-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.8748>.
- Bowen, N. E. J. A., Thomas, N. & Vandermeulen, N. (2022). Exploring feedback and regulation in online writing classes with keystroke logging. *Computers and Composition*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2022.102692>
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). In A. Camps & F. Zayas (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31–36). Graó.
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carlino, P. (2025). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Cunningham, A. E. & O'Donnell, C. R. (2015). Conocimiento docente en la alfabetización temprana. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *El Manual Oxford de Lectura* (pp. 447-462). Oxford University Press. [10.13140/RG.2.1.2560.6567](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2560.6567)
- Dublin, M. (2024). *Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura. Una mirada desde el cotidiano escolar y el trabajo docente*. Universidad Nacional de la Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/170103>
- Espinosa, M. J. & Figueroa-Miralles, J. (2024). Formación docente en escritura y didáctica específica: Hacia un modelo formativo. *Cadernos de Pesquisa*, 54. <https://doi.org/10.1590/1980531410778>
- Fillmore, L. W. & Snow, C. E. (2000). *What teachers need to know about language*. U. S. Department of Education's Office of Educational Research and Improvement.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-87. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gil, M. R. & Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista Científica*, (6), 139-150.
- Gómez Torrego, L. (2007). *Ortografía de uso del español actual*. Editorial SM.
- Gómez Torrego, L. (2010). *Gramática didáctica del español*. Editorial SM.
- González-Lillo, E. (2025). The power of peer feedback: Exploring how training teachers improve their assessment techniques. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), 1-25. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.798>
- Granados-Ramos, D. E. & Torres-Morales, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.eeen>
- Grijelmo, A. (2017). *La gramática descomplicada*. Taurus.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. In M. C. Reynolds (Ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23-36). Oxford.
- Hu, G. & Choo, L. (2015). The impact of disciplinary background and teaching experience on the use of evaluative language in teacher feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 329-349. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058591>
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

- Jarpa, M., Chávez, M F., García, A., Medina, S. & Tapia, P. (2019). En el ojo del profesor: ¿qué y cómo revisan y retroalimentan los docentes un texto escrito de Educación Primaria? In G. Parodi & C. Julio (Eds.). *Comprensión y discurso: del movimiento ocular al procesamiento cognitivo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso (pp. 255-298).
- Jons, L. & Airey, L. (2023). An Agreed Figured World - Conceptualizing Good Physics Teachers in a Finnish University. *Journal of Science Teacher Education*, 35(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2023.2169654>
- Kini, T. & Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Learning Policy Institute.
- León, J., Sugimaru, C. & Salas, A. (2019). *El conocimiento del contenido por parte de los docentes y su relación con el rendimiento de los estudiantes de sexto de primaria: una mirada a las tres regiones naturales del Perú*. GRADE: Group for the Analysis of Development.
- Marins-Costa, E. G. & Freitas, L. M. (2022). Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. *Entrepalavras. Revista de Lingüística*, 12(1), 19-41. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-12385>
- Mateo, M. T. & Gómez-Sáenz, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38–61. <https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19185>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa (5ª Ed.)*. Pearson.
- Moats, L. C. (2020). *Teaching reading is rocket science, 2020: What expert teachers of reading should know and be able to do*. American Federation of Teachers.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. In F. Navarro & G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes.
- Parrila, R., Inoue, T., Dunnn, K., Savage, R. & Georgiou, G. (2023). Connecting teachers' language knowledge, perceived ability and instructional practices to Grade 1 students' literacy outcomes. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 37, 1153–1181. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10432-4>
- Parr, J. M. & Limbrick, L. (2010). Contextualising practice: Hallmarks of effective teachers of writing. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 583-590. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.004>
- Romero, M. F., Jiménez-Fernández, R. & Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin Studies In Modern Languages and Literature*, 44(3), 117-129. 10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129
- Santomero, L. (2020). El docente de lengua y literatura: formación disciplinar, curriculum e instituciones. *El taco en la brea*, 1(12), 94-120.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). Guilford Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

- Si, Q., Suh, J. K., Ercan-Dursun, J., Hand, B. & Fulmer, G. W. (2025). Elementary teachers' knowledge of using language as an epistemic tool in science classrooms: a case study. *International Journal of Science Education*, 47(2), 232-256. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2315567>
- Sologuren, E., Österberg, R. & Donoso, A. (2024). ¡El español no siempre ha sido tan apasionante! Sensibilidad a las condiciones iniciales para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios de español en Suecia. In M. Birkelund & S. S. Fernández (Eds.), *Nouvelles tendances de la romanistique scandinave* (pp. 70-89). Aarhus University Library Scholarly Publishing Services. <https://doi.org/10.7146/aul.522>
- Sotomayor, C., Coloma, C. J., Chaf, G., Osorio, G. & Jéldrez, E. (2019). Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain. *Research Papers in Education*, 34(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1390596>
- Trigo, E., Santos Díaz, I. C. & Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 53-75. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>
- Van Driel, J. H., Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158. <https://doi.org/10.1002%2F1098-2736%28200102%2938%3A2%3C137%3A%3AAID-TEA1001%3E3.0.CO%3B2-U>
- Van Heerden, M., Clarence, S. & Bharuthram, S. (2016). What lies beneath: exploring the deeper purposes of feedback on student writing through considering disciplinary knowledge and knowers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1212985>
- Vargas Sandoval, P. (2019). *Prácticas comunicativas en el aula: Manual del comentario de texto*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Wang, W. & Yang, Y. (2024). A review of teacher language awareness. Current trends and future directions. *Journal of Language Teaching*, 4(4), 10-20. <https://doi.org/10.54475/jlt.2024.023>.
- Yaman, F. (2018). Effects of the science writing heuristic approach on the quality of prospective science teachers' argumentative writing and their understanding of scientific argumentation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(3), 421-442. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9788-9>
- Yaman, F. & Hand, B. (2022). Examining pre-service science teachers' development and utilization of written and oral argument and representation resources in an argument-based inquiry environment. *Chemistry Education Research and Practice*, 23(4), 948-968. <https://doi.org/10.1039/D2RP00152G>
- Young-Zuk, G. K. & Zagata, E. (2024). Enhancing Reading and Writing Skills through Systematically Integrated Instruction. *The Reading Teacher*, 77. 787-799. <https://doi.org/10.1002/trtr.2307>
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (33), 225-232.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). An Empirical Approach to the Factors Influencing Teachers' Disciplinary Knowledge when Teaching Discursive Genres. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.



ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos

Rocío Maraver Landero

<https://orcid.org/0000-0002-5250-1275>

Universidad de Cádiz, España



Inmaculada Clotilde Santos Díaz

<https://orcid.org/0000-0002-0066-7783>

Universidad de Málaga, España



Ester Trigo Ibáñez

<https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>

Universidad de Cádiz, España



Marcela Jarpa Azagra

<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile



<https://doi.org/10.24310/isl.20.2.2025.22777>



Recepción: 06/06/2025

Aceptación: 05/12/2025

Contacto: ocioml1997@gmail.com

Resumen:

El análisis de cómo el profesorado acompaña al alumnado en su proceso de creación textual ha generado diversas aproximaciones en la investigación educativa. Este estudio analiza el conocimiento disciplinar que el profesorado de Educación Básica y Secundaria activa al revisar y retroalimentar borradores de textos escritos por su alumnado, considerando el efecto de la experiencia docente y el contexto nacional. Participaron 90 docentes de Chile y España, distribuidos según etapa educativa y años de experiencia. A través de un diseño cuantitativo comparativo, se aplicaron pruebas de identificación de errores en cuatro dimensiones: ortográfica, retórica, textual y gramatical. Los resultados muestran una mayor detección de errores en ortografía y gramática, frente a una menor atención a la organización retórica y las propiedades textuales. Se identifican diferencias significativas en función de la experiencia docente, con un rendimiento máximo en el grupo intermedio (6-15 años) y una tendencia descendente en el profesorado más veterano. Las comparaciones entre países reflejan perfiles complementarios, aunque con valores globales similares. Se concluye la necesidad de fortalecer la formación lingüística y didáctica del profesorado para equilibrar la atención entre aspectos formales y macrotextuales de la escritura.

Palabras clave: conocimiento disciplinar, experiencia docente, géneros discursivos, retroalimentación, escritura escolar

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos

INTRODUCCIÓN

Pese al interés creciente por comprender cómo se enseña a escribir, persisten vacíos respecto al conocimiento que el profesorado moviliza al revisar los textos del alumnado. El giro que redefine la escritura como un proceso complejo y dinámico, situado —no solo como producto acabado— ha desplazado el foco desde la corrección formal hacia la mediación didáctica y la construcción de significados, situando al profesorado en el centro del aprendizaje. Sin embargo, sigue siendo necesario esclarecer cómo se articulan la experiencia docente y el conocimiento disciplinar en la práctica y cómo inciden en la calidad del aprendizaje.

Aunque se han producido avances en la formación inicial y continua, investigaciones recientes evidencian diferencias significativas tanto entre docentes con menor y mayor trayectoria profesional (Hu y Choo, 2015; Kini y Podolsky, 2016) como en el nivel de conocimiento lingüístico que manifiestan al enseñar escritura (Fillmore y Snow, 2020; Wang y Yang, 2024). Este panorama refuerza la necesidad de examinar la relación entre experiencia y conocimiento disciplinar en lengua, así como su impacto en las prácticas de retroalimentación y en la evaluación de la escritura del alumnado. A ello se suma la irrupción de la inteligencia artificial (IA), que ha abierto una línea específica sobre formación del profesorado para la alfabetización con IA (Mateo y Gómez-Sáenz, 2024).

Los estudios de Hu y Choo (2015) y de Kini y Podolsky (2016) muestran que la experiencia se asocia con una retroalimentación más matizada y con mayores niveles de rendimiento estudiantil. La eficacia se ve además reforzada cuando el desarrollo profesional tiene lugar en entornos colaborativos, que favorecen el intercambio de saberes y la reflexión sobre la práctica. En este marco,

los docentes con mayor trayectoria transfieren conocimientos pedagógicos y disciplinares a sus colegas, y la trayectoria profesional condiciona la forma en que se analizan y gestionan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de esta trayectoria, el conocimiento disciplinar resulta decisivo. Zambrano (2006) plantea que el profesor ha de integrar conocimientos disciplinares, pedagógicos y académicos, mientras que Van Driel et al. (2001) enfatizan la articulación de dimensiones teóricas y prácticas. El concepto de Pedagogical Content Knowledge (PCK) de Shulman (1986, 1987) es particularmente pertinente para la enseñanza de la escritura, aludiendo a la capacidad de transformar el conocimiento disciplinar en experiencias de aprendizaje comprensibles y significativas. En la enseñanza de la lengua, ello implica convertir nociones lingüísticas complejas en explicaciones claras y actividades contextualizadas, de modo que el alumnado comprenda el lenguaje como práctica social y no solo como sistema formal.

En este marco, el conocimiento disciplinar y didáctico del profesorado es fundamental para revisar y retroalimentar los textos del alumnado. El docente debe ser capaz de identificar las problemáticas textuales y los logros en lectura y escritura (Young-Suk y Zagata, 2024) y de ofrecer retroalimentación precisa que oriente la mejora de los borradores (Van Heerden et al., 2016; González-Lillo, 2025). El rol docente se desplaza así desde la corrección normativa hacia una función mediadora, orientada a generar experiencias de escritura que articulen forma, significado y contexto, y que contribuyan a una alfabetización crítica y situada (Bowen et al., 2022).

Desde hace décadas se ha defendido que la enseñanza del lenguaje constituye una responsabilidad transversal a toda práctica docente (Cassany, 2021). Más recientemente, af Geijerstam et al. (2024) amplían esta perspectiva al vincular el aprendizaje lingüístico con la vida cotidiana y la ciudadanía. Para enseñar lengua se requiere un conocimiento disciplinar estable y actualizado (Jons y Airey, 2023), pues la competencia didáctica se nutre de dicho conocimiento: resulta difícil enseñar a escribir sin un saber explícito sobre las demandas, convenciones y posibilidades de la escritura (Espinosa y Figueroa-Miralles, 2024). Santomero (2020) muestra que las decisiones teóricas, didácticas y epistemológicas del profesorado dependen en gran medida de los conocimientos adquiridos en su formación académica.

Para articular una práctica que fortalezca tanto el conocimiento del contenido como las estrategias pedagógicas para enseñar géneros discursivos (Bergh et al., 2024), resulta indispensable que el profesorado comprenda el lenguaje en sus componentes fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos y semánticos y cómo estos interactúan en el desarrollo de la lectura y la escritura (Scarborough, 2001). Estudios recientes en educación científica (Yaman, 2018; Yaman y Hand, 2022) evidencian un desarrollo desigual del conocimiento docente sobre el uso del lenguaje en distintas dimensiones, así como brechas en la promoción de escrituras para diversas audiencias. Ello refuerza la necesidad de comprender el lenguaje como instrumento epistemológico e integrar usos cotidianos y académicos en la enseñanza de la escritura y de los géneros escolares.

Wang y Yang (2024) concluyen que es necesario fortalecer la conciencia lingüística del profesorado para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado y su participación crítica. Si bien el profesorado suele poseer una buena competencia comunicativa, su conocimiento explícito del lenguaje resulta limitado en ámbitos como la gramática, la fonética o la morfología (Fillmore y Snow, 2020), lo que afecta la precisión de sus explicaciones y la calidad de la retroalimentación. Por ello, la formación inicial debe incluir una preparación lingüística más sólida y sistemática (Parrilla et al., 2023; Sologuren et al., 2024; Espinosa y Figueroa-Miralles, 2024). En este sentido, Trigo et al. (2021) evidenciaron que los futuros docentes no poseen el nivel lingüístico necesario para afrontar los

retos de la escuela pluringüe, pues los programas formativos no exigen una comprensión suficientemente profunda del lenguaje (Moats, 2020; Cunningham y O'Donnell, 2015; Cassany, 2021). De forma similar, la competencia de retroalimentación de los docentes suele centrarse en la gramática y pasar por alto errores de coherencia profunda (Jarpa et al., 2019).

Un aspecto central de este conocimiento disciplinar y procedimental es el giro desde un enfoque de producto hacia un enfoque de proceso de la escritura, que integra planificación, redacción, revisión y reescritura (Flower y Hayes, 1981; Cassany, 2012), con énfasis en los borradores y en la evaluación formativa (Parr y Limbrick, 2010; Carless y Boud, 2018; Bowen et al., 2022). Esta concepción se complementa con el enfoque de los géneros discursivos (Batjín, 2011; Abad y Rodríguez, 2018), según el cual aprender a escribir implica interiorizar las características lingüísticas y estructurales de cada género para producir textos orientados a propósitos específicos en contextos determinados (Camps, 2006; Navarro, 2018). Los géneros se conciben como clases de textos con estructuras y rasgos lingüísticos propios, aunque sujetos a variaciones según el autor, la situación comunicativa y el contexto histórico, social e institucional, lo que permite vincular el lenguaje y la educación con el pensamiento crítico, la vida cotidiana y la ciudadanía (Marins-Costa y Freitas, 2022).

Desde esta perspectiva, la gramática se concibe como recurso al servicio de la escritura y no como eje exclusivo de la planificación, integrando contenidos gramaticales, ortográficos y léxicos de manera funcional (Zayas, 2012; Marins-Costa y Freitas, 2022; Romero et al., 2020; af Geijerstam et al., 2024). El profesorado debe ser capaz de transitar entre la reflexión metalingüística y la comprensión de los propósitos comunicativos de cada género, orientando al alumnado hacia la producción de discursos situados y socialmente significativos (Bergh et al., 2024). Este enfoque busca equilibrar los aspectos formales de la escritura — convenciones ortográficas y gramaticales— con los aspectos funcionales y retóricos, promoviendo que el estudiante tome conciencia del propósito comunicativo, la audiencia y el contexto de su texto (af Geijerstam et al., 2024; Sotomayor et al., 2019).

Sobre esta base, este estudio parte de la premisa de que el profesorado que revisa y evalúa textos de su alumnado debe ser capaz de identificar errores y ofrecer

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

retroalimentación en cuatro dimensiones del conocimiento disciplinar: conocimiento ortográfico (Gómez Torrego, 2007), organización retórica del texto (Gómez Torrego, 2010), propiedades textuales (Vargas, 2019) y conocimiento gramatical (Grijelmo, 2017). La investigación previa en contextos hispanohablantes muestra, además, la prevalencia de errores de omisión, adición, intercambio de letras y segmentación, lo que subraya la relevancia del conocimiento lingüístico del docente para orientar eficazmente los procesos de corrección y mejora (Granado Ramos y Torres-Morales, 2016).

A partir de este marco conceptual, el objetivo de esta investigación es, en primer lugar, identificar el conocimiento disciplinar que el profesorado de Educación Básica/Primaria y Secundaria de Valparaíso (Chile) y de la Bahía de Cádiz (España) moviliza al revisar y retroalimentar un borrador de texto escrito; y, en segundo lugar, determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre grupos con distintos años de experiencia profesional. Para alcanzar estos propósitos, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuenta el profesorado con suficiente conocimiento disciplinar para corregir y retroalimentar adecuadamente un texto escrito por su alumnado?
2. ¿Qué conocimientos disciplinares y didácticos utilizan los docentes de Educación Básica/Primaria y Secundaria al ofrecer retroalimentación escrita?
3. ¿Existen diferencias según la experiencia docente?
4. ¿Se observan diferencias entre ambos contextos nacionales?

Así, este análisis busca evidenciar el grado de dominio disciplinar del profesorado y las posibles variaciones asociadas a la experiencia y al contexto educativo. El estudio aspira a clarificar la relación entre formación docente, conocimiento lingüístico y prácticas de retroalimentación, aportando implicaciones relevantes para el diseño de políticas de formación inicial y permanente orientadas al fortalecimiento de la enseñanza de la escritura.

METODOLOGÍA

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Este estudio posee un carácter cuantitativo de alcance comparativo, descriptivo y correlacional (McMillan y Schumacher, 2006).

Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 90 docentes procedentes de Chile (Valparaíso) y España (Bahía de Cádiz), distribuidos equitativamente entre ambos países. Los participantes se desempeñaban en establecimientos públicos, subvencionados y privados, y presentaban trayectorias profesionales que oscilaban entre 1 año y más de 15 años de experiencia.

En cada país participaron 45 docentes, organizados por nivel educativo: 15 en 3.º de Educación Básica/Primaria, 15 en 6.º de Educación Básica/Primaria y 15 en 8.º de Educación Básica/2.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Cada grupo de nivel se subdividió en tres tramos de experiencia docente:

- noveles, con menos de 6 años de ejercicio profesional;
- intermedios, con entre 6 y 15 años de experiencia; y
- expertos, con más de 15 años de trayectoria.

Instrumentos

Se utilizaron tres borradores de textos escritos por estudiantes: carta en 3.º de Básica/Primaria, texto informativo en 6.º de Básica/Primaria y columna de opinión en 8.º de Básica/2.º de ESO. Estos documentos se emplearon como casos de prueba para medir el grado de identificación de los errores detectados por el profesorado.

Se establecieron cuatro dimensiones de conocimiento disciplinar asociado a tipos de errores: D1, conocimiento ortográfico (Gómez Torrego, 2007); D2, organización retórica (Gómez Torrego, 2010); D3, propiedades textuales (Vargas, 2019) y D4, conocimiento gramatical (Grijelmo, 2017). Los escritos originales fueron intervenidos por el equipo de investigación con nuevos errores para equilibrar las cuatro dimensiones. Tras esto, se contó con un equipo de 15 personas expertas en didáctica de la lengua, lingüística aplicada y lengua española, que realizaron aportaciones para otorgar validez de contenido a los instrumentos utilizados.

Procedimiento

La participación docente fue voluntaria y anónima. El contacto inicial se realizó por correo institucional a centros de Educación Básica y Media en Chile y de Primaria y Secundaria en España, informando los objetivos del estudio. Tras seleccionar a los participantes según los perfiles definidos, se les enviaron por correo electrónico las instrucciones para revisar y comentar los textos, pudiendo optar por trabajar en Google Documents o sobre copias impresas digitalizadas.

El estudio se llevó a cabo siguiendo las directrices del Código de Ética y Buenas Prácticas (COPE) y en cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos. Contó, además, con la aprobación del Comité de Bioética de la PUCV y el consentimiento informado de todos los participantes.

Así, se evaluaron las respuestas de los docentes en 2 posibles opciones: 0, no identifica el error; y 1, identifica el error. Para el posterior análisis, se tuvo en cuenta que el número de errores que contienen los textos varía en cada dimensión y tipo de texto —vid. Tabla 1:

Tabla 1. Número de errores por dimensión y tipo de texto

	D1	D2	D3	D4	Total
Carta	10	4	6	6	26
Texto expositivo	13	4	6	5	28
Columna de opinión	6	5	6	5	22

Fuente: Elaboración propia.

Tras sistematizados los datos, se procedió al análisis estadístico. Con el fin de examinar las diferencias entre grupos, se efectuaron análisis inferenciales para muestras independientes. En primer lugar, se aplicó la prueba *t* de Student, previa verificación del supuesto de homocedasticidad mediante la prueba de Levene. En los casos en que este requisito no se cumplió ($p < 0,05$), se utilizó por la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, idónea cuando las varianzas resultan

heterogéneas.

El análisis comparativo entre los tres grupos establecidos según los años de experiencia docente se llevó a cabo mediante un análisis de varianza (ANOVA).

Resultados

A continuación, se exponen los resultados tomando como referencia los objetivos propuestos. Cada apartado se inicia con un análisis descriptivo del gráfico correspondiente e incorpora, de manera integrada, las diferencias estadísticamente significativas detectadas.

Resultados generales del conocimiento disciplinar del profesorado de Educación Básica/Primaria y Secundaria de Valparaíso y de la Bahía de Cádiz

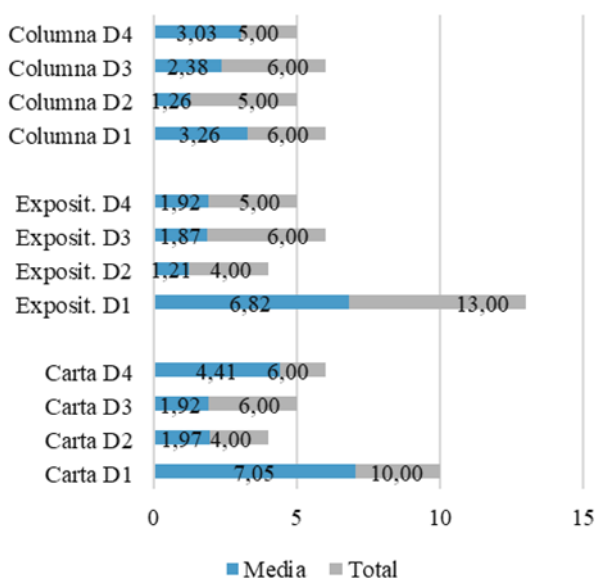
En el texto tipo carta —vid. Gráfico 1, D1 presenta una media de 7,05 errores detectados de un total de 10 errores; y la D4, 4,41 de 6, ambas por encima de la mitad. En cambio, D3 registra 1,92 de 6 (por debajo de 3), mientras que D2 queda ligeramente por debajo del umbral con 1,97 de 4. En conjunto, la media de errores identificados asciende a 15,36 de un máximo de 26.

En el texto expositivo, únicamente D1 sobrepasa la mitad del total posible (6,82 de 13). Las restantes dimensiones se sitúan lejos de ese valor: D2 alcanza (1,21 de 4), D3 (1,87 de 6) y D4 (1,92 de 5). El promedio global es de 11,82 errores de un máximo de 28.

En la columna de opinión, tanto D1 (3,26 de 6) como D4 (3,03 de 5) superan la mitad del total posible; por el contrario, D2 queda claramente por debajo con (1,26 de 5), y D3 registra (2,38 de 6), también inferior a la mitad. De un total de 22 errores, se distinguen 9,92 en promedio.

Así, los resultados indican que el profesorado detecta con mayor frecuencia errores ortográficos y gramaticales (D1 y D4), pero muestra más dificultad ante los de organización retórica y estructura textual (D2 y D3). Solo el grupo de 3.º de Básica/Primaria supera la mitad de los errores posibles, mientras que en 6.º y 8.º los valores son menores. En conjunto, se constata que el profesorado identifica menos de la mitad de los errores en los textos.

Gráfico 1. Media de errores identificados por tipo de texto



Fuente: Elaboración propia

Resultados según experiencia

En la D1, la media de errores identificados aumenta desde el grupo con menos de 6 años de experiencia (5,41) hasta quienes cuentan con entre 6 y 15 años (5,87), para mantenerse prácticamente igual en el profesorado con más de 15 años (5,85). De este modo, se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias ($F = 0,365$; $p = 0,695$).

En la D2, la progresión es más marcada –vid. Gráfico 2–: de 1,05 en los docentes con menos de 6 años se asciende a 2,15 en el grupo intermedio (lo que supone una diferencia de 1,10), reduciéndose posteriormente a 1,23 en el de más de 15 años. Para conocer si existen diferencias significativas entre el número de errores detectados y el rango de experiencia docente, se ha llevado a cabo la prueba ANOVA de un factor. Los resultados dan lugar a un $p < 0,05$ ($F = 7,863$; $p = 0,001$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias y se informa de la existencia de diferencias significativas entre al menos dos grupos.

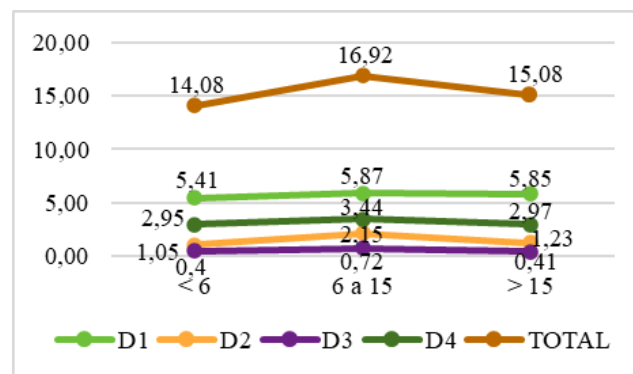
Para conocer en qué tramos de experiencia docente existen estas diferencias se ha aplicado una prueba post

hoc, utilizando el ajuste de Bonferroni, en nuestro caso con un alfa crítico de 0,0167, el cual nos permitirá realizar comparaciones múltiples entre los grupos para localizar cuáles son realmente diferentes entre ellos.

El resultado de la prueba de Bonferroni confirma que existe una diferencia significativa entre los informantes que tienen menos de 6 años de experiencia con respecto a los que tienen entre 6 y 15 años ($p = 0,010$) con una diferencia de 1,83 puntos de media y también entre el profesorado con una experiencia de entre 6 y 15 años con respecto a los que tienen más de 15 ($p = 0,007$) con una diferencia de 1,65 puntos de media.

En la D3, los promedios son los más bajos en general, con un incremento inicial de 0,46 a 0,72 entre los grupos de menor e intermedia experiencia (diferencia de 0,26), seguido de un descenso a 0,41 en el grupo más veterano. En este caso, también se observa una diferencia significativa ($F = 4,471$; $p = 0,0135$), lo que indica que las medias de errores detectados difieren según la experiencia docente de los informantes.

Gráfico 2. Media de errores identificados según experiencia



Fuente: Elaboración propia

En la D4, se observa un patrón similar: los valores pasan de 2,95 en el grupo de menor experiencia a un máximo de 3,44 en el grupo intermedio (diferencia de 0,49), para descender ligeramente a 2,97 en el de mayor trayectoria. Aunque se aprecia una ligera variación entre los grupos, las diferencias no resultan significativas ($F = 0,365$; $p =$

0,695), por lo que se mantiene la hipótesis nula de igualdad de medias.

En términos globales, el total de errores identificados crece desde 14,08 en los docentes con menos de 6 años de experiencia hasta 16,92 en el grupo de 6 a 15 años, para descender a 15,08 en quienes superan los 15 años de trayectoria. El resultado del ANOVA revela diferencias significativas en función de los años de experiencia docente ($F = 4,907$; $p = 0,009$), rechazándose la hipótesis nula de igualdad de medias. La prueba post hoc de Bonferroni ($\alpha = 0,0167$) indica diferencias significativas entre el profesorado con menos de 6 años y el de entre 6 y 15 años ($p = 0,013$; diferencia media = 0,821), así como entre el grupo de 6–15 años y el de más de 15 años ($p = 0,004$; diferencia media = 0,923).

En términos generales, los resultados muestran que el profesorado con una experiencia comprendida entre seis y quince años obtiene las puntuaciones más elevadas en todas las dimensiones, con un rendimiento especialmente destacado en los aspectos ortográficos (D1) y gramaticales (D4). En contraste, el grupo con menos de seis años presenta los valores más bajos, mientras que el profesorado con más de quince años tiende a situarse por debajo del grupo intermedio. Este patrón sugiere que, a medida que se avanza desde la etapa inicial de la carrera docente hacia una trayectoria intermedia, se produce un incremento paralelo en el conocimiento disciplinar de la lengua. No obstante, a partir de este punto parece producirse un desplazamiento en el foco de atención, de manera que la revisión textual se realiza de forma menos exhaustiva, lo que conlleva una menor detección cuantitativa en el grupo más experimentado.

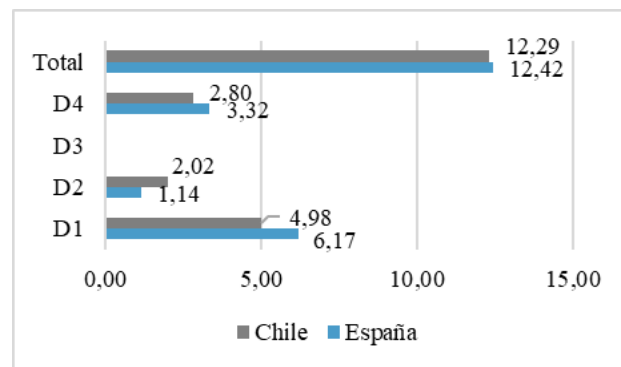
Pese a estas diferencias, los tres grupos coinciden en priorizar la ortografía, seguida de la gramática. A continuación, se sitúa la organización retórica del texto y, en último lugar, las propiedades textuales (coherencia, cohesión y adecuación), que constituyen el aspecto menos atendido.

Resultados según país

En la D1, el profesorado español alcanza un promedio más alto (6,17) que el chileno (4,98), con una diferencia de 1,19 puntos, la mayor registrada entre las dimensiones, y considerada significativa según la

prueba t de student ($t = 2,395$; $p = 0,018$). En la D2 ocurre lo contrario –vid. Gráfico 3: el profesorado de Chile obtiene 2,02 frente a 1,14 en España, con un contraste de 0,88 puntos de diferencia entre ambos grupos de docentes. Se evidenció una diferencia significativa al aplicar la prueba t de student ($t = 3,494$; $p = 0,001$). En la D3, los chilenos alcanzan un promedio de 2,49, mientras que los españoles obtienen 1,79, con una distancia de 0,7 puntos. Según la prueba t de student es considerada significativa ($F = 2,908$; $p = 0,004$). En la D4, los docentes de España superan a los de Chile (3,32 y 2,80, respectivamente), aunque la distancia es más reducida entre ellos, de 0,52 puntos. A pesar de la diferencia entre los grupos, no resulta significativa ($F = 1,583$; $p = 0,116$), por lo que se mantiene la hipótesis nula de igualdad de medias.

Gráfico 3. Media de errores identificados según país



Fuente: Elaboración propia

En términos generales, los valores medios totales son muy próximos en ambos países, con 12,29 en Chile y 12,42 en España, lo que refleja una práctica de detección de errores prácticamente equivalente.

CONCLUSIONES

Este estudio perseguía identificar el conocimiento disciplinar que el profesorado activa al revisar borradores de tres géneros (carta, expositivo y columna de opinión) y analizar

diferencias según años de experiencia y país donde enseña (Chile y España). Los resultados muestran un patrón consistente: la detección es mayor en ortografía (D1) y gramática (D4) y menor en organización retórica (D2) y propiedades textuales (D3). Esta pauta se observa en los tres textos y solo en la carta el promedio supera la mitad de los errores posibles, lo que confirma que el foco de la revisión docente se concentra en rasgos de superficie frente a dimensiones macrotextuales. Las medias por texto y dimensión refuerzan esta asimetría, con D2 y D3 por debajo de la mitad de los aciertos en el expositivo y la columna, mientras D1 y D4 se sitúan más a menudo por encima, de modo que se identifica menos de la mitad de los errores presentes. Tales hallazgos concuerdan los resultados de estudios precedentes (Jarpa et al., 2019; Scarborough, 2001; Wang y Yang, 2024).

En cuanto a la experiencia, se constata un perfil no lineal: el tramo de 6–15 años presenta las puntuaciones más altas, por encima del grupo <6 y del grupo >15, con diferencias significativas en D2, D3 y en el total. Ello sugiere un “pico intermedio” seguido de cierta estabilización. Desde la perspectiva del ciclo profesional, podría tratarse de una fase en la que la consolidación de saberes disciplinares se combina con mayor participación en instancias de actualización y reflexión sobre la evaluación, mientras que en etapas tardías el aumento de responsabilidades organizativas, la menor exposición a formación certificada o la naturalización de rutinas limitarían la renovación de criterios evaluativos. Alternativamente, cabe un efecto de cohorte, dado que el profesorado más veterano se formó bajo marcos curriculares menos orientados a géneros y proceso. Este patrón dialoga con los modelos de desarrollo profesional docente y con las evidencias sobre el efecto de la experiencia en la calidad de la enseñanza (Hu y Choo, 2015; Kini y Podolsky, 2016).

En el comparativo por país, se aprecian perfiles complementarios: España aventaja en D1 y D4; Chile, en D2. No obstante, los totales medios son prácticamente equivalentes, lo que apunta a prácticas de detección globalmente similares. Estas diferencias pueden vincularse a enfoques curriculares y culturas evaluativas descritas para América Latina y España (Sotomayor et al., 2019).

Los resultados coinciden con estudios que conciben la escritura como proceso (planificación, redacción, revisión y reescritura) y con el enfoque de géneros, que

integran la gramática como recurso al servicio de la coherencia, la cohesión y la adecuación, no como fin en sí mismo (Flower y Hayes, 1981; Camps, 2006; Bajtín, 2011; Navarro, 2018; Marins-Costa y Freitas, 2022; Romero et al., 2020; af Geijerstam et al., 2024). Los hallazgos sugieren que este marco aún no se consolida plenamente en el profesorado, por lo que resulta necesario reforzar la formación y la transferencia de resultados. Estudios recientes evidencian carencias en cohesión, coherencia, variación genérica y gramática formal, lo que confirma la necesidad de fortalecer el conocimiento lingüístico en la formación docente inicial y continua (Cunningham y O'Donnell, 2015; Moats, 2020; Fillmore y Snow, 2020; Cassany, 2021; Trigo et al., 2021; Parrila et al., 2023; Bergh et al., 2024; Wang y Yang, 2024), en consonancia con los patrones observados en D2, D3 y el nivel moderado en D4.

Desde una perspectiva de aplicación, el estudio aporta tres contribuciones principales: un diagnóstico comparativo que supera visiones locales y muestra fortalezas y debilidades por dimensión; evidencia del efecto no lineal de la experiencia, útil para diseñar formaciones diferenciadas; y un marco analítico replicable para investigar el desarrollo profesional. La conexión entre conocimiento disciplinar, didáctico y práctica —según Shulman (1986, 1987) y Van Driel et al. (2001)— es esencial para que la retroalimentación genere mejoras reales. Se destaca, además, la convergencia entre alta alfabetización docente y equilibrio entre aspectos formales y funcionales de la escritura (Van Heerden et al., 2016; González-Lillo, 2025).

Estos resultados sugieren trabajar en cuatro líneas. En formación inicial, revisando perfiles de egreso y planes de estudio para incorporar secuencias de géneros y revisión entre borradores con gramática al servicio del significado, junto con resultados de aprendizaje explícitos sobre retroalimentación escrita. En formación permanente, diseñando programas escalonados por etapa profesional que combinen análisis de producciones reales del alumnado y co-diseño de comentarios entre docentes. En evaluación formativa, elaborando rúbricas y guías que ponderen de forma integrada niveles micro y macro, con ejemplos de comentarios que fomenten reescrituras sustantivas. Y, en política y liderazgo pedagógico, alineando estándares docentes y evaluaciones externas con la enseñanza de géneros —por ejemplo, incorporando indicadores sobre

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

propiedades textuales en los marcos de desempeño y en los sistemas de evaluación— para evitar el sesgo hacia la corrección superficial. Estas orientaciones concuerdan con los análisis curriculares y con la evidencia sobre efectos del contexto escolar en el desempeño docente (Sotomayor et al., 2019; León et al., 2019).

No obstante, este trabajo posee limitaciones que impiden la generalización total de los resultados: se ha contado con una muestra reducida de informantes y se han explorado solamente tres géneros discursivos. A ello se suma la posible influencia de la familiaridad previa del profesorado con dichos géneros, que podría haber favorecido una detección mayor de errores en los formatos más trabajados en su práctica habitual. Igualmente, la variabilidad curricular entre los sistemas chileno y español —en cuanto a énfasis en géneros, contenidos gramaticales y modos de evaluar la escritura— puede haber actuado como fuente de sesgo en las comparaciones. Estas restricciones no invalidan el patrón robusto observado y se convierten en hipótesis contrastables para futuros estudios. De hecho, como líneas futuras, se propone replicar el estudio en otras regiones con más géneros; relacionar el diagnóstico del conocimiento disciplinar con el impacto en reescrituras mediante diseños pre–post test; analizar mediadores curriculares y organizacionales (gramática, secuencias de géneros, liderazgo, comunidades de práctica); y elaborar protocolos de retroalimentación con ejemplos y escalas de desempeño que apoyen al profesorado. Estas propuestas coinciden con recientes enfoques sobre formación docente en lenguaje y alfabetización (Kim, 2024).

Esta investigación, por tanto, confirma que el profesorado identifica con mayor facilidad errores ortográficos y gramaticales que macro convenciones y propiedades textuales; que la experiencia se asocia a un máximo intermedio; y que existen perfiles nacionales complementarios con rendimientos totales similares. Se contribuye así al debate internacional sobre la enseñanza de la escritura desde géneros y proceso, aportando evidencias y orientaciones para mejorar la

retroalimentación y, en última instancia, el aprendizaje del alumnado.

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2026

Contribución de los autores: Conceptualización: LA y AAP; Redacción: LA y AAP; Metodología: LA y AAP; Análisis: LA y AAP; Discusión: LA y AAP; Revisión: LA y AAP.

Fondos: Proyecto CIA250005 del concurso Centros de Investigación Aplicada ANID 2025.

Agradecimientos: Gracias al alumnado del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona por su participación en este estudio.



Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

REFERENCIAS

- af Geijerstam, Å., Björk, O., Engblom, C., Folkeryd, J. W., Hort, S., Liberg, C., Norrman, K., Westman, M. y Rassmusson, M. (2024). Funktionellt skrivande i tidiga skolår. En Skolforskningsinstitutet (Ed.), *Forskning nära skolpraktiken – resultat och erfarenheter från nio forskningsprojekt* (pp. 32-38). Skol forsknings institutet.
- Bajtín, M. (2011). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bergh, E., Danielsson, K. y Jeppsson, F. (2024). Disciplinary content and text structures communicated in the classroom – pathways in science lessons. *Linguistics and Education*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101343>.
- Abad, V. y Rodríguez, C. (2018). Los géneros discursivos y las secuencias didácticas: el lugar de los ejemplos prototípicos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Lenguaje y Textos*, 48, 21-32. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.8748>.
- Bowen, N. E. J. A., Thomas, N. y Vandermeulen, N. (2022). Exploring feedback and regulation in online writing classes with keystroke logging. *Computers and Composition*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2022.102692>
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG). En A. Camps y F. Zayas (Coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 31–36). Graó.
- Cassany, D. (2012). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase (según un lingüista)*. Anagrama.
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carlino, P. (2025). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Cunningham, A. E. y O'Donnell, C. R. (2015). Conocimiento docente en la alfabetización temprana. En A. Pollatsek y R. Treiman (Eds.), *El Manual Oxford de Lectura* (pp. 447-462). Oxford University Press. [10.13140/RG.2.1.2560.6567](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2560.6567)
- Dublin, M. (2024). *Problemas actuales de la alfabetización y la enseñanza de la lengua y la literatura. Una mirada desde el cotidiano escolar y el trabajo docente*. Universidad Nacional de la Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/170103>
- Espinosa, M. J. y Figueroa-Miralles, J. (2024). Formación docente en escritura y didáctica específica: Hacia un modelo formativo. *Cadernos de Pesquisa*, 54. <https://doi.org/10.1590/1980531410778>
- Fillmore, L. W. y Snow, C. E. (2000). *What teachers need to know about language*. U. S. Department of Education's Office of Educational Research and Improvement.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–87. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Gil, M. R. y Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias de las docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista Científica*, (6), 139-150.
- Gómez Torrego, L. (2007). *Ortografía de uso del español actual*. Editorial SM.
- Gómez Torrego, L. (2010). *Gramática didáctica del español*. Editorial SM.
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

- González-Lillo, E. (2025). The power of peer feedback: Exploring how training teachers improve their assessment techniques. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25(1), 1-25. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.798>
- Granados-Ramos, D. E. y Torres-Morales, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.eeen>
- Grijelmo, A. (2017). *La gramática descomplicada*. Taurus.
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. En M. C. Reynolds (Ed.). *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp. 23-36). Oxford.
- Hu, G. y Choo, L. (2015). The impact of disciplinary background and teaching experience on the use of evaluative language in teacher feedback. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 329-349. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058591>
- Jarpa, M., Chávez, M F., García, A., Medina, S. y Tapia, P. (2019). En el ojo del profesor: ¿qué y cómo revisan y retroalimentan los docentes un texto escrito de Educación Primaria? En G. Parodi y C. Julio (Eds.). *Comprensión y discurso: del movimiento ocular al procesamiento cognitivo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso (pp. 255-298).
- Jons, L. y Airey, L. (2023). An Agreed Figured World - Conceptualizing Good Physics Teachers in a Finnish University. *Journal of Science Teacher Education*, 35(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2023.2169654>
- Kini, T. y Podolsky, A. (2016). *Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research*. Learning Policy Institute.
- León, J., Sugimaru, C. y Salas, A. (2019). *El conocimiento del contenido por parte de los docentes y su relación con el rendimiento de los estudiantes de sexto de primaria: una mirada a las tres regiones naturales del Perú*. GRADE: Group for the Analysis of Development.
- Marins-Costa, E. G. y Freitas, L. M. (2022). Género discursivo como eje de propuestas didácticas para las clases de lenguas. *Entrepalabras. Revista de Lingüística*, 12(1), 19-41. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-12385>
- Mateo, M. T. y Gómez-Sáenz, T. (2024). Generación de estrategias de lectura inferencial de textos académicos mediante herramientas de IA. *Investigaciones Sobre Lectura*, 19(2), 38-61. <https://doi.org/10.24310/isl.19.2.2024.19185>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2006). *Investigación educativa (5ª Ed.)*. Pearson.
- Moats, L. C. (2020). *Teaching reading is rocket science, 2020: What expert teachers of reading should know and be able to do*. American Federation of Teachers.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (Eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes.
- Parrila, R., Inoue, T., Dunnn, K., Savage, R. y Georgiou, G. (2023). Connecting teachers' language knowledge, perceived ability and instructional practices to Grade 1 students' literacy outcomes. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 37, 1153-1181. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10432-4>
- Parr, J. M. y Limbrick, L. (2010). Contextualising practice: Hallmarks of effective teachers of writing. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 583-590. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.004>
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

- Romero, M. F., Jiménez-Fernández, R. y Trigo, E. (2020). Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas. *Lublin Studies In Modern Languages and Literature*, 44(3), 117-129. [10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129](https://doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.3.117-129)
- Santomero, L. (2020). El docente de lengua y literatura: formación disciplinar, curriculum e instituciones. *El taco en la brea*, 1(12), 94-120.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97–110). Guilford Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Si, Q., Suh, J. K., Ercan-Dursun, J., Hand, B. y Fulmer, G. W. (2025). Elementary teachers' knowledge of using language as an epistemic tool in science classrooms: a case study. *International Journal of Science Education*, 47(2), 232-256. <https://doi.org/10.1080/09500693.2024.2315567>
- Sologuren, E., Österberg, R. y Donoso, A. (2024). ¡El español no siempre ha sido tan apasionante! Sensibilidad a las condiciones iniciales para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios de español en Suecia. En M. Birkelund y S. S. Fernández (Eds.), *Nouvelles tendances de la romanistique scandinave* (pp. 70-89). Aarhus University Library Scholarly Publishing Services. <https://doi.org/10.7146/aul.522>
- Sotomayor, C., Coloma, C. J., Chaf, G., Osorio, G. y Jéldrez, E. (2019). Grammar and writing in Hispanic American countries and Spain. *Research Papers in Education*, 34(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1390596>
- Trigo, E., Santos Díaz, I. C. y Jiménez López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, (79), 53-75. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>
- Van Driel, J. H., Beijaard, D. y Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137–158. <https://doi.org/10.1002%2F1098-2736%28200102%2938%3A2%3C137%3A%3AAID-TEA1001%3E3.0.CO%3B2-U>
- Van Heerden, M., Clarence, S. y Bharuthram, S. (2016). What lies beneath: exploring the deeper purposes of feedback on student writing through considering disciplinary knowledge and knowers. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1212985>
- Vargas Sandoval, P. (2019). *Prácticas comunicativas en el aula: Manual del comentario de texto*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Wang, W. y Yang, Y. (2024). A review of teacher language awareness. Current trends and future directions. *Journal of Language Teaching*, 4(4), 10-20. <https://doi.org/10.54475/jlt.2024.023>.
- Yaman, F. (2018). Effects of the science writing heuristic approach on the quality of prospective science teachers' argumentative writing and their understanding of scientific argumentation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(3), 421–442. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9788-9>
- Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.

Yaman, F. y Hand, B. (2022). Examining pre-service science teachers' development and utilization of written and oral argument and representation resources in an argument-based inquiry environment. *Chemistry Education Research and Practice*, 23(4), 948–968. <https://doi.org/10.1039/D2RP00152G>

Young-Zuk, G. K. y Zagata, E. (2024). Enhancing Reading and Writing Skills through Systematically Integrated Instruction. *The Reading Teacher*, 77. 787-799. <https://doi.org/10.1002/trtr.2307>

Zambrano, A. (2006). Tres tipos del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (33), 225-232.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59, 63-85. <https://doi.org/10.35362/rie590457>

Maraver Landero, R., Santos Díaz, I.M., Trigo Ibáñez, E. & Jarpa Azagra, M. (2025). Aproximación empírica a los factores que influyen en el conocimiento disciplinar docente al enseñar a escribir géneros discursivos. *Investigaciones Sobre Lectura*, 20(2), 25-48.