



**CREENCIAS, SABERES Y PRÁCTICAS DIDÁCTICAS:  
UNA EXPERIENCIA DE ESCRITURA EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO**

**BELIEVES, KNOWLEDGE AND TEACHING PRACTICES:  
A WRITING EXPERIENCE IN THE CHILEAN SCHOOL CONTEXT**

**Carolina Merino Risopatrón<sup>1</sup>**

cmerino@ucm.cl

**Victoria Muñoz Amigo<sup>2</sup>**

vimunoz@ucm.cl

Universidad Católica del Maule

Talca. Chile

**Resumen**

La enseñanza de la escritura, competencia fundamental para aprender y participar en sociedad, es un tópico de interés investigativo en los últimos años. En Chile, algunos estudios concluyen que las prácticas de escritura en el aula son todavía incipientes y que esta habilidad no se enseña habitualmente en los programas de formación de profesores de Educación Básica (Ávila et al., 2022; Bañales et al., 2018; Gómez, 2016). Se presenta una pesquisa que buscó describir las creencias de los docentes, sus conocimientos y las prácticas didácticas que se implementan en el aula para abordar la escritura de géneros discursivos en primer ciclo básico. Para ello se realizó un estudio de caso llevado a cabo en una escuela de alta vulnerabilidad social ubicada en Talca, Chile, que contempló un análisis documental de las Bases Curriculares para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, observación de clases y un grupo focal con docentes que la imparten. Los resultados indican que la escritura se concibe solo como un producto, con énfasis en los aspectos normativos y en la corrección gramatical. Lo anterior se deriva del escaso conocimiento que tienen los docentes sobre el currículum y a su falta de actualización en la disciplina. En dicho escenario, el rol de las instituciones formadoras de profesores alcanza una notable relevancia.

**Palabras clave:** creencias - saberes - prácticas didácticas - escritura

## **Abstract**

The teaching of writing, a fundamental competence for learning and participating in society, is a topic of research interest in recent years. In Chile, some studies conclude that writing practices in the classroom are still incipient and that this skill is not usually taught in Basic Education teacher training programs (Ávila et al., 2022; Bañales et al., 2018; Gómez, 2016). A research is presented that sought to describe the beliefs, knowledge of teachers and the didactic practices that are implemented in the classroom to address the writing of discursive genres in the first basic cycle. For this purpose, a case study was carried out in a school of high social vulnerability located in Talca (Chile), which included a documentary analysis of the Curricular Bases for the subject of Language and Communication, class observation and a focus group with teachers who teach it. The results indicate that writing is approached only as a product with emphasis on normative aspects and grammatical correctness. The above is derived from the poor knowledge that teachers have about the curriculum and their lack of updating in the discipline. In this scenario, the role of teacher training institutions reaches notable relevance.

**Keywords** beliefs - knowledge - teaching practices - writing

**Recepción:** 15-12-2024

**Aceptación:** 14-05-2024

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura, competencia fundamental para aprender y participar en sociedad, es un tópico de interés investigativo en los últimos años. En Chile, algunos estudios concluyen que las prácticas de escritura en el aula son todavía incipientes y que esta habilidad no se enseña habitualmente en los programas de formación de profesores de Educación Básica (Gómez, 2016). Bañales et al. (2018) ofrecen una revisión de todas las investigaciones realizadas en el contexto escolar desde el 2007 hasta el 2016. Las veintisiete fuentes académicas identificadas fueron clasificadas y analizadas en dos grandes áreas de estudio: aprendizaje y enseñanza de la escritura. Algunos de sus resultados, en la primera de estas, indican que las investigaciones se han centrado en el análisis de conocimientos lingüísticos (ortografía y producción de oraciones) y en la valoración de la calidad de los textos, en su mayoría narrativos, y en menor medida expositivos y de opinión. En cuanto a la enseñanza de la escritura, también la atención se ha puesto principalmente en la composición de cuentos o textos de opinión. Otro objeto de interés lo constituyen las representaciones acerca de cómo se debe enseñar la escritura.

Un ejemplo se encuentra en la indagación de Silva-Peña et al. (2016), quienes entrevistaron a docentes de primero básico de una escuela particular subvencionada para indagar en sus creencias sobre “la buena escritura” y la importancia de la “letra manuscrita”. Los resultados señalaron que, aunque los docentes sitúan a la escritura como un acto comunicativo, en sus prácticas pedagógicas dan énfasis a la transcripción y reproducción de las grafías y, al corregir, se centran en la normativo y en lo estético.

Desde el Estado no se ha otorgado a la enseñanza de la escritura la misma relevancia que tiene la lectura en el currículo escolar. Una muestra de ello es que existen Estándares de Aprendizaje para Lectura (Mineduc, 2017), pero no para Escritura, aunque esta se reconozca como eje central en el currículum. El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es un instrumento estandarizado que permite determinar qué tan cerca o lejos están los estudiantes de alcanzar los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares. Para ello se cuenta con los Estándares de Aprendizaje que describen el desempeño que deberán mostrar los escolares, según su nivel de logro.

En 2008 se incluyó una prueba de escritura que se aplicó en versión piloto en cuarto básico y que se ha tomado intermitentemente en sexto básico durante los años 2012, 2013, 2015 y 2016. Consta de dos preguntas de producción escrita que buscan medir la capacidad de los estudiantes para comunicar eficazmente un mensaje. Para ello deben dar respuesta a una consigna que les plantea una situación retórica, mediante un texto narrativo y otro informativo. Como criterios de evaluación se consideran el propósito

comunicativo, la organización textual, la coherencia y el desarrollo de ideas. Solo en la versión 2013 se agregó el criterio de puntuación como convención ortográfica.

En la última aplicación del instrumento, en 2016, se observó que la mayoría de los estudiantes escribe con el propósito comunicativo solicitado, especialmente, en los textos narrativos, en los que casi 90% lo logra. En cuanto al segundo criterio, la mayor parte produce textos narrativos con una organización clara y completa, sin embargo, solo la mitad lo logra en los textos informativos. Los resultados comienzan a complejizarse en el tercer indicador, ya que más de la mitad de los estudiantes escriben con problemas significativos de coherencia. Por último, en el criterio de desarrollo de ideas, la mayor parte las enuncia y aborda de manera general. Esta dificultad se hace más presente en los textos informativos.

Estos hallazgos no coinciden completamente con la prueba que forma parte del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) que se aplica en tercero y sexto básico. La indagación de la escritura por parte del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) -de la OREALC/UNESCO- es una de las pocas iniciativas emprendidas por programas internacionales de evaluación de la calidad educativa dirigidas a estudiar las habilidades de producción textual (Atorresi, et al., 2019).

Este instrumento tiene el propósito de evaluar el desempeño de los estudiantes a partir de situaciones comunicativas que abordan géneros diferentes según tres dimensiones y diez indicadores: el dominio discursivo (propósito comunicativo y adecuación a la consigna, género y, en sexto básico, registro); el dominio textual (vocabulario, coherencia global, concordancia oracional y cohesión textual) y convenciones de legibilidad (ortografía y puntuación).

El análisis de sus resultados se acompaña de una revisión de los programas escolares para Lenguaje y Comunicación en los niveles evaluados (OREALC/UNESCO, 2020). Para Chile, se observa, en ambos grados, un gran énfasis en la escritura de proceso y el conocimiento del código escrito. Coherencia y cohesión se trabajan más en tercer grado que en sexto, lo que causa sorpresa a los investigadores, ya que los estudiantes de grados superiores, al presentar una escritura fluida, podrían estar más preparados para trabajar estas habilidades superiores de la composición escrita.

Sin embargo, estos aspectos no parecieran afectar los resultados de escritura en el dominio textual, en que se mide coherencia, cohesión y concordancia oracional. En efecto, el país alcanza un alto nivel de logro en escritura, en particular, en esta dimensión, en que 54% de los escolares de tercer grado y 73.8% de sexto grado se ubican en el nivel de logro IV (OREALC/UNESCO, 2019).

Las instituciones formadoras de docentes cumplen un rol decisivo en cuanto se espera que ofrezcan espacios para que estos futuros profesores adquieran los conocimientos y

competencias didácticas para enseñar escritura. En ese contexto, Navarro et al. (2020) seleccionaron diez universidades chilenas y cinco carreras para identificar, a partir de la revisión de sus perfiles de egreso y modelos educativos, las competencias de lectura, escritura y oralidad, implícitas y explícitas, así como también las concepciones predominantes. Concluyeron que las competencias letradas aparecen invisibilizadas o con baja frecuencia y con una visión reproductiva y generalista en los perfiles de egreso universitarios chilenos, en particular en carreras como Pedagogía en Educación Básica.

Este resultado se puede contrastar con los obtenidos por Sotomayor et al. (2011), quienes exploraron en la formación inicial de profesores de Educación General Básica, específicamente en el área de Lenguaje y Comunicación. Para ello analizaron las mallas curriculares y los programas de las asignaturas de Lenguaje de una muestra representativa compuesta por veinte universidades e institutos formadores de profesores en Chile. Observaron que solo 8,2% de los cursos corresponde a la disciplina en cuestión.

Más tarde, el mismo equipo (Sotomayor et al., 2013) indagó en las percepciones de los estudiantes de dicha carrera sobre la formación recibida en el área de lenguaje y el grado de preparación para enseñar en esta área. Del estudio se deduce la necesidad de fortalecer una formación más orientada al conocimiento práctico. Esto no significa necesariamente disminuir la formación disciplinaria sino propiciar conexiones concretas entre los contenidos disciplinarios y las didácticas específicas, que tengan sentido para su futura labor como docentes.

Una investigación llevada a cabo por Bahamondes et al. (2020) abordó la presencia de la Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile. Como parte de la pesquisa se efectuó un análisis documental de los planes de estudio de once universidades que ofrecen las carreras de Pedagogía General Básica y Pedagogía en Lengua Castellana y se llegó a identificar que la mayor parte de la formación en didáctica de la especialidad corresponde a escritura y lectura

Una nueva indagatoria centrada en los futuros docentes que enseñarán lectura y escritura fue la efectuada por Ávila et al. (2022), quienes construyeron una muestra intencionada de programas de curso en tres universidades para identificar competencias y prácticas pedagógicas escritas que permitieran describir la presencia de la escritura en el currículum diseñado. A diferencia de los resultados anteriores, dan cuenta de una importante presencia de este eje en todas las instituciones, aunque mayoritariamente de forma implícita. Ello podría explicar por qué a pesar de todas las propuestas sustentadas en la aplicación de instrumentos estandarizados, aún no se concreta un cambio en la didáctica de la producción textual.

Una escuela pública ubicada en la comuna de Talca (Chile) no es la excepción a lo anteriormente planteado. Los docentes de los niveles de primer ciclo básico trabajan

aislados, por lo que no hay espacio de diálogo relacionado con las estrategias de enseñanza utilizadas para alcanzar determinados objetivos. Por lo mismo, cuando los estudiantes de cuarto básico avanzan hacia el segundo ciclo, sus nuevos docentes no conocen el dominio de las habilidades de escritura. Por ello se detectó la necesidad de articular la enseñanza de la escritura en toda la educación básica, considerando los diversos géneros discursivos que se proponen en las bases curriculares y en los planes de estudio, de manera gradual y sistemática.

La investigación que aquí se presenta se realizó en los meses de noviembre y diciembre de 2021, y tuvo como objetivo general describir cómo se aborda la enseñanza de la escritura en el contexto antes descrito. Para ello, se analizaron las propuestas curriculares nacionales con el propósito de identificar orientaciones para la didáctica de la escritura, en cuanto a sus objetivos, actividades y evaluación. Posteriormente, se describieron las creencias y saberes de un grupo de docentes acerca de la escritura y de su enseñanza, para finalmente caracterizar las estrategias didácticas empleadas en su práctica.

La recopilación de esta información se complementó con la observación de dos sesiones de clases en un cuarto básico. A partir de estos resultados, se diseñó e implementó, para el mismo curso, una propuesta didáctica que tuvo como fin desarrollar la competencia escritural en los estudiantes desde el modelo teórico de la Pedagogía del Género (Martin y Rose, 2012). La secuencia didáctica y su experiencia de aplicación serán objeto de una nueva publicación.

## **1. La escritura en las Bases Curriculares chilenas**

Se entiende la escritura como una actividad social y cultural de naturaleza interactiva. Su adquisición conlleva un proceso largo y complejo, que no surge de manera natural como el lenguaje oral (Camps, 2003). Lacon y Ortega (2008) coinciden con Hayes (1996) al concebir la escritura como un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que implica motivación y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria.

Las Bases Curriculares se configuran como el documento principal del currículum nacional, según la Ley General de Educación (Ley N° 20370). Este documento ministerial tiene como finalidad ofrecer una base cultural común para todo el país, mediante objetivos de aprendizaje establecidos para cada curso o nivel. De esta forma, asegura que la totalidad de los alumnos del país participen de una experiencia educativa similar y se conforme un bagaje cultural compartido que favorezca la cohesión y la integración social. A la vez, se entrega a los establecimientos educacionales la libertad de expresar su diversidad, construyendo propuestas, a partir de estas bases, acordes a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo.

Las actuales Bases Curriculares de primero a sexto básico fueron promulgadas en 2012 y la última edición corresponde al 2018. En la asignatura de Lenguaje y Comunicación, el eje de escritura busca el desarrollo de habilidades de expresión y el uso de esta como herramienta para aprender. Al considerar sus dimensiones se plantea, en primer lugar, una escritura libre y otra guiada. La primera propicia en los estudiantes espacios para la experimentación desde diferentes formatos, estructuras y soportes, considerando sus propósitos comunicativos. La segunda, “contribuye a que aprendan diferentes maneras de ordenar y estructurar sus ideas de acuerdo con sus propósitos y el género discursivo en estudio” (Mineduc, 2018).

Las Bases mencionan que para lograr estos aprendizajes es imperativo considerar las etapas del modelamiento, guiar la escritura en conjunto y de manera independiente para que los estudiantes aprendan y mejoren su producción. En este sentido, se menciona la escritura como proceso, puesto que permite al alumno delimitar sus propósitos, desarrollar y ahondar en las ideas que plantea, compartir sus textos y trabajar con otros considerando todas las etapas necesarias para la producción. Asimismo, los estudiantes aprenden que existen oportunidades de intervenir y editar un texto antes de publicarlo, a partir de la retroalimentación, tanto de sus pares como del docente. Se observa, por lo tanto, que los objetivos de aprendizaje que se relacionan con el proceso de producción textual tienen como finalidad que los estudiantes sean escritores independientes y que puedan expresarse a través de la escritura.

La lengua es descrita desde un enfoque funcional y comunicativo, es decir, se plantea que las normas y las convenciones ortográficas solo adquieren sentido si se abordan como un elemento necesario para transmitir mensajes escritos con eficacia y claridad. Asimismo, se reconoce que los conocimientos gramaticales propician la reflexión sobre el lenguaje y las oportunidades que este tiene en las situaciones concretas de comunicación.

Los Programas de estudio (Mineduc, 2012) se crearon para facilitar una óptima implementación de las orientaciones ministeriales. Espinosa y Concha (2015) realizaron un análisis a las Bases Curriculares del 2012, y abordaron la enseñanza de la escritura desde primero a sexto básico, considerando los conceptos de metacognición y conciencia metalingüística, y de cinco modelos del proceso escritural. El trabajo tuvo el objetivo de identificar y describir las teorías que subyacen a las Bases Curriculares en el ámbito de la escritura.

Las autoras plantean que las Bases Curriculares contemplan la metacognición y la conciencia metalingüística de manera implícita, lo que está en consonancia con los antecedentes anteriormente presentados. Al respecto, concluyen:

Para formar escritores gradualmente más autónomos y autorregulados, que puedan valerse de la escritura como herramienta de aprendizaje y de comunicación, como propone el



currículum, es necesaria una didáctica que, respecto de la producción escrita, desarrolle conocimientos explícitos, ofrezca oportunidades de reflexión y orientaciones para el monitoreo y la regulación. (Espinosa y Concha, 2015, p.19).

La investigación destaca también un tópico importante con relación a la dimensión social y cultural de la producción escrita. Postulan que en las Bases se incluye la noción de género discursivo, pero su descripción se limita a la estructura de la información y al registro de habla, dejando fuera las diversas convenciones discursivas asociadas a cada género, que surgen y son requeridas para participar en los distintos ámbitos comunicativos.

## **2. Metodología**

Esta investigación corresponde a una investigación acción -realizada desde la metodología cualitativa- que combina el conocimiento teórico con la práctica para generar cambios en los sujetos de estudio. En este caso, busca realizar progresos en las prácticas escolares de enseñanza de la escritura.

Por la naturaleza del contexto investigado, su diseño es descriptivo, pues supuso una observación sistemática de los sujetos sin incidir en su comportamiento, es decir, se registraron los hechos como ocurrieron. En segundo lugar, es experimental, ya que buscó una mejora mediante una intervención en el aula. En este artículo se comparten los resultados del levantamiento de la información, a partir de la cual se diseñó la secuencia didáctica de escritura<sup>3</sup>.

La investigación se realizó en una escuela básica municipal ubicada en una zona urbana de la ciudad de Talca (Chile), contexto laboral donde se desempeña una de las investigadoras. Allí se imparte la enseñanza desde prekínder a octavo básico y cuenta con una matrícula de 405 estudiantes con un índice de vulnerabilidad del 97%. Durante el 2020, por la emergencia sanitaria de Covid 19, el establecimiento realizó una enseñanza remota; esto significó que solo se ofrecía material pedagógico una vez al mes en cada asignatura. En 2021, la Municipalidad de la ciudad entregó dispositivos tecnológicos para la mayoría de los cursos de primer y segundo ciclo que posibilitó la realización de clases virtuales. Si bien en el segundo semestre del año 2021 se iniciaron las clases presenciales en gran parte de las escuelas públicas, en el establecimiento no se reanudaron porque no se cumplía con las normas de seguridad necesarias.

Para recoger la información se aplicaron tres técnicas de recogida de datos:

- Análisis documental: este instrumento permitió analizar las Bases Curriculares del eje de Escritura entre los niveles de primero a sexto básico.
- Observación no participante de dos sesiones en aula: con una duración de noventa minutos cada una, cuyo objetivo era la producción textual escrita. Se registraron las



interacciones entre la profesora, con una experiencia docente de trece años, y dieciséis estudiantes de un cuarto básico, compuesto por diez mujeres y seis varones, que se intervendrían después con una secuencia didáctica.

- Grupo Focal: la muestra estuvo compuesta por ocho docentes de pedagogía general básica con experiencia laboral fluctuante entre diez y treinta años. Las intervenciones del grupo focal fueron transcritas manualmente por las investigadoras.

La pauta de observación de clases y el protocolo del grupo focal fueron validados por dos especialistas. Los participantes del grupo focal y la docente observada en las clases firmaron un consentimiento informado.

Para analizar e interpretar los datos obtenidos, se levantaron tres categorías apriorísticas y seis subcategorías considerando las preguntas de investigación. La primera categoría corresponde a creencias sobre la escritura. Incluye las concepciones en torno al término escritura y el nivel de relevancia que se le otorga a la producción textual dentro del aula.

La segunda categoría está formada por los conocimientos sobre la escritura. Incorpora los saberes con relación a los géneros discursivos que se abordan en las clases de lenguaje y comunicación, y los modelos de escritura que se implementan para su enseñanza. La última categoría incumbe a las prácticas didácticas de la escritura. Allí se incorporan las estrategias didácticas aplicadas en la enseñanza de la escritura y, por otra parte, su evaluación. El análisis de contenido realizado a partir de la lectura de las Bases Curriculares buscó identificar los atributos temáticos antes mencionados.

### **3. Resultados**

En este apartado se triangulará la información obtenida desde las fuentes primarias y secundarias. Para ello se confrontaron los resultados de la revisión de las propuestas curriculares nacionales con los hallazgos del grupo focal y la observación de campo para profundizar en los conocimientos y creencias de los docentes participantes acerca de la escritura y su didáctica.

#### **3.1. Creencias sobre la escritura**

Las creencias se componen de una diversidad de elementos que, vistos en conjunto, formarían una visión global del pensamiento. Particularmente, las creencias de los docentes se construyen a partir de su experiencia y dan cuenta de la influencia de diversos esquemas culturales (Makuc, 2008). Son importantes en la medida que estas influyen en la toma de decisiones.

Las definiciones sobre la escritura realizadas por las docentes implicadas en el grupo focal responden, de alguna manera, a sus propias creencias. Tres de ellas coinciden en

que la escritura es un proceso más complejo que el de la lectura, puesto que no basta con seguir las reglas ortográficas al llevar el discurso oral al papel. Algunas profesoras incluso definen la escritura como transcripción de la lengua oral.

Al respecto, Navarro et al. (2020) derriban aquel mito al establecer las características que los diferencian. Es así como señalan que el discurso oral suele ser espontáneo y en tiempo real, mientras que la escritura implica un medio distinto en el que hay un tiempo diferido para la producción, lo que da espacio a planificar y revisar.

Otras docentes definen la escritura como representación gráfica que se caracteriza por transmitir un mensaje. Se pueden observar entonces dos concepciones restringidas sobre la escritura que no atienden a los fundamentos epistemológicos de las Bases Curriculares de primero a sexto básico. En estas se indica que el acto de escribir obliga a reflexionar sobre el tema en cuestión y, de esta manera, se modifican, precisan y aclaran las ideas y los conocimientos previos. Al redactar, el estudiante resuelve problemas, se pregunta, identifica elementos conflictivos, reconsidera aspectos que creía tener resueltos y reelabora sus conocimientos. Así, al aprender a escribir, también se aprende a organizar y elaborar el pensamiento, a reflexionar sobre el contenido de lo que se va a comunicar.

En las clases observadas, se encontró una concepción de la escritura con propósitos comunicativos definidos, ya que la actividad de escritura de la primera clase se centró en escribir una carta de solicitud para que una compañía de teatro regresara al país, específicamente a la ciudad de residencia de los estudiantes. En la segunda clase, se les solicitó producir una historia que tuviera los mismos personajes de la obra realizada por dicho elenco. Se puede afirmar que la docente otorgó gran relevancia al proceso de producción textual, al que destinó la sesión completa en cada ocasión, y que se motivó al leer una noticia relacionada con la visita a Chile de la compañía teatral.

Al analizar la relevancia otorgada a la escritura por las distintas fuentes, se pudo observar que las docentes del grupo focal reportan que la incluyen durante todas las clases. Es interesante profundizar en las razones que avalan las declaraciones: se menciona desde escribir el objetivo de la sesión hasta los mensajes de despedida por medio del chat disponible en la sala virtual. Se evidencia de ese modo una concepción de la escritura que releva su aspecto de técnica más que reconocerla como proceso cognitivo complejo que requiere de la ejecución de una variedad de estrategias.

De esta manera, se vuelve a encontrar disonancia con la propuesta de las Bases Curriculares cuando señalan que, en todas las asignaturas, los alumnos deben tener la oportunidad de expresar sus conocimientos e ideas mediante la escritura de textos de diversa extensión (por ejemplo: cuentos, cartas, descripciones, respuestas breves,

informes, registros y diarios). Además, estas orientaciones destacan el valor de aprender a organizar y asimilar la información a través de esquemas o tablas.

### **3.2. Conocimientos sobre la escritura**

Esta categoría se centra en el conocimiento tanto de los géneros discursivos como de los modelos de escritura. En esta línea, Navarro (2019) resalta los aspectos sociodiscursivos de los géneros toda vez que presentan rasgos como ser contextualizados, involucrar distintos usuarios, ser variables y potencialmente infinitos. Respecto de la definición de los modelos de escritura, podemos seguir el planteamiento de Álvarez y Ramírez (2006) que los define como metáforas que explican y representan las teorías, consecuencia de la descripción de las interacciones entre estas y la observación.

En relación con los géneros discursivos abordados en la observación no participante, en la primera sesión, se requirió la escritura de una carta de solicitud. Este género se modeló consultando a los estudiantes principalmente sobre su estructura. Por lo tanto, no se consideraron elementos claves desde la Pedagogía del Género (Martin y Rose, 2012), como lo son la negociación del campo y la deconstrucción y construcción conjunta, puesto que solo se realizó la escritura independiente. Algo similar se observó en la siguiente clase, ocasión en que los estudiantes se enfocaron en producir una narración, actividad precedida de una activación de conocimientos sobre su organización.

Por otro lado, las docentes del grupo focal mencionaron desconocer el concepto de género discursivo. Sus aproximaciones volvieron a relacionarse con el discurso oral, al mencionar algunas actividades realizadas por los estudiantes en este eje del currículum: disertaciones o relatos orales.

Al explorar las Bases Curriculares (Mineduc, 2018) se observa que el concepto de género se menciona tanto dentro de la escritura libre como de la guiada, pues esta contribuye a que los estudiantes aprendan diferentes maneras de ordenar y estructurar sus ideas de acuerdo con sus propósitos y la clase de texto. Esto permite que los alumnos se familiaricen con las ventajas y los desafíos que presenta la estructura de cada género.

Con respecto a los modelos de escritura, en ambas clases observadas la docente situó su enseñanza desde un modelo funcional, ya que estableció una intención y un receptor para el texto (Cassany, 1990). La relevancia otorgada a la definición de la situación retórica se encuentra en consonancia con las evaluaciones estandarizadas que presentan el propósito comunicativo como uno de los indicadores con mejores resultados (Simce, 2016; ERCE, 2019).

En la misma línea, se modeló el género que se debía producir, con el objetivo de que los estudiantes identificaran sus características y recordaran su estructura organizativa. A continuación, realizaron la práctica de escritura de manera individual, para finalmente

compartir sus textos en voz alta. En esta fase del proceso, la profesora corrigió exclusivamente las faltas que pudieran significar una dificultad para la construcción del significado. Su proceso evaluativo estuvo enfocado en el producto y no en el proceso, lo que incide en que los escritores aprendices no puedan mejorar su proceso de producción.

Al ser consultadas acerca de los modelos para enseñar escritura, las participantes del grupo focal se refirieron a paradigmas que orientan el proceso de adquisición de la lectura y la escritura o a la relevancia de la caligrafía. Solo algunas de ellas señalaron que presentan ejemplares de los géneros a sus estudiantes para que estos identifiquen su estructura y rasgos de estilo. Cuando se les mencionó la existencia de modelos teóricos, como los de Flower y Hayes (1980), Bereiter y Scardamalia (1987), y el Grupo Didactext (2003, 2015) entre otros, manifestaron su desconocimiento.

En las Bases Curriculares, en cambio, de primero a sexto básico se aborda la escritura desde el modelo procesual. Se afirma que el escritor pone en práctica acciones complejas que implican una reflexión constante durante toda la escritura. Esta perspectiva permite al alumno establecer propósitos, profundizar las ideas, trabajar con otros, compartir sus creaciones y centrarse en diferentes tareas necesarias para la producción. Así aprende que hay múltiples oportunidades de intervenir y modificar un texto antes de publicarlo y que puede obtener retroalimentación de los demás antes de lograr una versión final.

En consecuencia, los objetivos de aprendizaje referidos al proceso de escritura están orientados a que el alumno adquiera las herramientas para convertirse en un escritor cada vez más independiente. A ello se suma un eficaz empleo de la escritura para lograr diversos propósitos y expresar su creatividad, su mundo interior, sus ideas y conocimientos.

### **3.3. Prácticas didácticas de la escritura**

En esta categoría se considera el uso de estrategias afectivas, cognitivas y metacognitivas en la enseñanza y evaluación de la producción escrita. Navarro et al. (2020) plantean que la enseñanza de la escritura, desde una mirada epistémica, se despliega cuando se fomenta en los estudiantes un interés por aplicar estrategias para resolver una tarea: planificar, seleccionar contenidos y escoger las palabras adecuadas.

Al considerar las estrategias afectivas-emocionales, la docente, en ambas clases observadas, se dirigió a los estudiantes con afecto, respondió a todas las consultas e inquietudes con muestras de cariño. En el mismo tenor, los reforzó positivamente al momento de que estos expusieron sus avances del trabajo durante la clase, lo que propició un espacio seguro y de confianza para incentivar la participación de los niños. Sin embargo, una estrategia importante para desarrollar una tarea de escritura tiene que ver con la motivación hacia la producción. Lacon y Ortega (2008) plantean que la

motivación de los aprendices está relacionada con la función que le atribuyan al texto en una situación comunicativa determinada.

Con relación a las estrategias cognitivas, la docente posibilitó que, por medio de preguntas, los estudiantes accedieran al conocimiento previo sobre la estructura de la noticia antes de iniciar su lectura, así como también a la estructura de la carta antes de proceder con su escritura. En la misma línea, la profesora promovió la identificación de ideas principales y secundarias, de manera que pudieran transferirlas a la producción de los géneros solicitados, no obstante, no se observaron actividades de planificación de la escritura.

Durante el proceso de la producción textual, faltó implementar estrategias cognitivas orientadas a la elaboración del borrador, pues no se estableció un plan de escritura, por lo tanto, tampoco un seguimiento de este. Por último, en la revisión de ambos textos, los escritores aprendices no comentaron sus propias producciones ni las de sus compañeros, pues únicamente las proyectaron para recibir retroalimentación de la docente. Esta situación desaprovechó el inmenso potencial que tiene la evaluación entre pares para avanzar en la autorregulación del proceso escritural (Cassany, 2003, 2004).

En relación con el estímulo del pensamiento metacognitivo, se pudo observar que en ambas sesiones los estudiantes revisaron oralmente los textos producidos. Cuando detectaban sus errores en ortografía, coherencia y cohesión intentaban dar con el origen de esas faltas.

Cabe destacar que al ser consultadas acerca de qué estrategias utilizan para la enseñanza de la escritura, ninguna de las docentes participantes en el grupo focal señaló de manera directa y explícita este concepto. Como estrategia afectiva, solo una de las docentes mencionó que es importante motivar la escritura desde los temas de interés. Sin embargo, sí reportaron estrategias cognitivas como la activación de conocimientos previos, mediante preguntas sobre la estructura de los textos o sus características, considerando que los distintos géneros se incluyen gradualmente en los cursos previos. En general, coincidieron en que ocupar recursos audiovisuales contribuye enormemente a la activación de saberes.

Otras estrategias mencionadas para la enseñanza de la escritura fueron el modelamiento a partir de ejemplos, situación que también fue observada durante las clases, o establecer un propósito. También existe coincidencia en que la revisión y retroalimentación del texto producido se realiza en la misma sesión en que se asigna la tarea. Por otro lado, sorprendió el testimonio de dos profesoras, quienes consideran que la transcripción desde la pizarra también es una estrategia didáctica.

Solo una de las profesoras consultadas se acercaría al uso más auténtico de estrategias metacognitivas, al generar espacios para que sus estudiantes escriban en la pizarra, de

modo que ella puede desafiarlos con ejemplos, como el siguiente: “Mira bien la palabra, ¿crees que falta algo? ¿El tamaño, uso de mayúsculas?”. La misma docente destacó el valor de la autocorrección y de la revisión entre pares.

En las orientaciones curriculares, se afirma que es importante recordarles a los estudiantes que, mientras redactan, es útil mirar la planificación previa que hicieron para el texto. Sin embargo, hay que tener claro que, durante la escritura del borrador, los alumnos desarrollan y elaboran las ideas, por lo que formulan nuevas relaciones y aspectos. Dado lo anterior, es preciso comunicarles la centralidad que ocupa la planificación para mantener la coherencia del texto.

Por consiguiente, se invita al docente a realizar lecciones cortas sobre cómo mejorar la escritura. Se usan ejemplos extraídos de los textos que están escribiendo los mismos alumnos, pues de esta manera, se les ayuda a centrarse en el plano de las ideas y en la expresión efectiva de estas.

También se recomienda escribir frecuentemente en formato de párrafos con los estudiantes para trabajar la planificación y la coherencia. Se plantea como ejemplo que a los alumnos de cuarto básico les resulta más fácil enfocarse en escribir y perfeccionar textos breves de uno o dos párrafos antes de pasar a la producción de artículos.

A partir de lo anterior, se indica que los docentes de primero a cuarto básico deben enfatizar que el alumno logre la coherencia local, de cada oración o párrafo, para que en los cursos mayores aborden la coherencia global del texto como totalidad. Por otro lado, se recomienda trabajar la producción de texto con un procesador, por lo menos una vez al semestre, para simplificar la edición.

Con relación a la metacognición, desde segundo básico se plantea el valor que reviste que los estudiantes tomen conciencia sobre cómo aprenden. Indican que el modelaje es importante porque, cuando el profesor verbaliza sus propios procesos cognitivos y comparte con los estudiantes cómo llegó a una conclusión o cómo resolvió alguna dificultad, los alumnos amplían su repertorio de estrategias y las aprenden. En la misma línea, se menciona que para fomentar la metacognición es necesario plantear preguntas o indicaciones que lleven a los estudiantes a reflexionar sobre los pasos que realizan para resolver distintos desafíos. Si bien el desarrollo de estrategias metacognitivas se observó tanto en las clases como en una profesora participante del grupo focal, no se evidenció de manera permanente como una práctica sistemática.

En lo que respecta a la evaluación de la escritura, en las dos primeras clases se realizó una heteroevaluación formativa, puesto que la docente evaluó los trabajos a través de la observación directa. Esta se realizó de manera verbal y se limitó a indicarles solo los errores ortográficos. No todos los estudiantes compartieron sus escritos, solo los que alcanzaron a terminar la actividad, y no hubo tampoco retroalimentación de sus pares.

En el grupo focal, las experiencias fueron diversas. Una de las docentes incluye criterios de evaluación como respetar las normas ortográficas y caligráficas, legibilidad, adecuación al propósito y cumplimiento del objetivo. Otra profesora reconoce que no construye pautas porque solo corrige los errores ortográficos para que los mejoren antes de presentar la versión definitiva del escrito. Se puede afirmar que la mayor parte de las profesoras pone el acento en la ortografía, incluso una de ellas solo hace dictados.

En ese marco, Medina (2006) -en Silva-Peña et al. (2016)- recuerda que escribir no es “caligrafiar”. La excesiva preocupación por corregir solo la ortografía y redacción da cuenta de una concepción normativa de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Investigaciones realizadas en contexto chileno concluyen que más del 75% de los comentarios de los docentes se concentra en la ortografía (Ávila et al., 2017, citados en Ávila et al., 2020), en lugar de retroalimentar el desarrollo de las ideas, la coherencia, la organización del texto o la estructuración de las oraciones. Para Cassany (2003), la ortografía puede ser considerada como una propiedad superficial de la escritura o habilidad de bajo nivel porque responde a convenciones que se aprenden de memoria.

Otra dificultad observada en sus estudiantes al momento de producir textos es la coherencia local, que atribuyen a la práctica habitual de copiar y pegar información. Es posible inferir que los estudiantes recurren a esta porque no se les enseña a escribir, sino más bien, solo se entregan instrucciones sobre la actividad que deben iniciar.

Las profesoras refieren también que los estudiantes producen textos muy concisos porque les cuesta argumentar o desarrollar el pensamiento, ya sea por temor a la exposición pública o por dificultad en la generación de ideas. Este resultado coincide con los indicadores que más descendieron en el Simce de Escritura. Otra profesora respaldó ese punto de vista al mencionar como una de sus causas el difícil acceso a bienes culturales, lo que se traduce, por ejemplo, en un escaso vocabulario que empobrece la producción de sus textos y la seguridad frente a este proceso.

Al revisar las Bases Curriculares, se puede advertir una progresión en los indicadores de evaluación. En los planes y programas de primero básico, se propone evaluar la escritura de oraciones completas para transmitir mensajes. Para ello, se sugiere como actividad describir un animal. En segundo y terceros básicos ya se menciona la escritura de artículos informativos que serán evaluados según su estructura, contenido y claridad, entre otros aspectos.

En cuarto básico se sugiere evaluar el uso de conectores para ordenar un relato o la creación de una revista literaria con la elaboración de diferentes secciones. Los criterios están relacionados con el cumplimiento de formato, redacción clara y ortografía correcta, creatividad y adecuación. Estas orientaciones no coinciden con los resultados del grupo



focal ni se encontraron en la observación de clases, puesto que las docentes revisan principalmente la ortografía y la estructura de los textos.

## **CONCLUSIONES**

La investigación presentada tuvo como objetivo analizar las propuestas curriculares para la enseñanza de la escritura de géneros discursivos. Asimismo, conocer las creencias, saberes y estrategias didácticas empleadas por los docentes de una escuela básica chilena.

Las creencias de las docentes sobre la escritura no coinciden con las orientaciones curriculares ni con los planteamientos de la didáctica para la producción textual. Su visión se centra en lo normativo y en un enfoque basado en la gramática (Cassany, 1990), porque se preocupa por las reglas ortográficas y la caligrafía, propiedades superficiales que no afectan directamente a la construcción de significados.

Algunas concepciones encontradas revelan una comprensión de la escritura solo como transcripción o transposición del lenguaje oral. Corresponde a una visión reduccionista que no considera los aspectos cognitivos y metacognitivos que intervienen en la producción textual, por lo que el diseño e implementación de estrategias didácticas que faciliten a los estudiantes alcanzar estos aprendizajes está lejos de ser posible.

La producción textual no se aborda como un proceso en el que se incluya algún modelo en particular, sino como un producto que se obtiene a partir de determinadas consignas. El acompañamiento durante las clases de escritura se centra en el modelamiento del género por medio de ejemplos para trabajar en clase, sin embargo, no se presenta un monitoreo ni se guía el proceso de producción.

De las conclusiones anteriores se desprende la urgencia de fortalecer la formación inicial de los docentes en la didáctica de la escritura de diversos géneros discursivos. Asimismo, la escuela debe priorizar el desarrollo de habilidades por sobre la enseñanza de contenidos y promover el trabajo colaborativo con foco en las prácticas de sus docentes.

Al considerar que la mayoría de los participantes en esta investigación trabajan hace muchos años, se reconoce la urgencia de propiciar capacitaciones para actualizar sus conocimientos en la disciplina. No obstante, lo anterior, es fundamental que los profesores estén en permanente diálogo con los documentos ministeriales, como lo son las Bases Curriculares o los Planes y Programas. Estos pueden guiar el ejercicio docente a través de los lineamientos o enfoques de las asignaturas. Solo así el desafío de ofrecer una educación con equidad y estándares de calidad podrá ser más que un anhelo.

Para esta investigación, la mayor limitación fue el tiempo. Se pretendía observar más clases centradas en el eje de escritura, sin embargo, las particularidades del contexto de

emergencia sanitaria no lo hicieron posible. Para ampliar los resultados de un objeto de estudio tan necesario como postergado en la escuela se espera replicar la pesquisa en otros establecimientos ampliando la composición de los grupos focales y la observación de situaciones pedagógicas auténticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Resultados de Aprendizaje Escritura 6º básico*. [Archivo PDF] [https://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados\\_nacionales\\_escritura\\_2016.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf)
- Álvarez, T. y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18, 29-60
- Atorresi, A., Villegas, F. y Pardo, C. (2019). Evaluación de la escritura a gran escala: análisis de la prueba de escritura del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Educación XXVIII* (55), 7-26 <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.001>
- Ávila, N., Sotomayor, C., Villalón, J., Gómez, G., Jéldrez, E., y Báez, G. (2017) Desarrollo de una plataforma electrónica para la evaluación formativa de la escritura en la escuela primaria [Ponencia]. *Congreso Writing Across Borders*, WRAB, Bogotá.
- Ávila, N., Espinosa, M.J. y Figueroa, J. (2020). 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para justicia educacional*, 6. Centro de Justicia Educativa. <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/practicas-n6.pdf>
- Ávila, N., Figueroa, J., Navarro, F., Calle-Arango, L., Cortés, A.M. y Morales, S. (2022). ¿Formamos docentes que escriben? oportunidades para escribir a través del currículum en pedagogía en educación básica. *Calidad en la educación*, 56, 212-254
- Bahamondes, G.; Merino, C. y Espinoza, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile. *Tejuelo*, 33, 217-248. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., Messina, P. (2018) Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: revisión de una década (2007-2016). *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56 (1), 59-84.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.

- Cassany, D. (2004). *Reparar la Escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Didactext, G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos Sociocognitive, pragmalinguistic and didactic model for the production of written texts. *Didáctica (lengua y literatura)*, 15, 77-104.
- Didactext, G., Agosto Riera, S. E., Álvarez Angulo, T., Álvaro García, S., Andueza Correa, A., Arcos Checa, M., ... & Uribe Álvarez, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos.
- Espinosa, M. y Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 325-344. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1980). La cognición del descubrimiento: definición de un problema retórico. *Composición y comunicación universitaria*, 31(1), 21-32.
- Gómez, G. (2016). *La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes*. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp/content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911437.pdf>
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). Erlbaum.
- Lacon, N. y Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura, *Revista Signos*, 47 (67) 231-255 <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157013776007.pdf>
- Ley General de Educación 20370 (17 de agosto de 2009).
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422.
- Martin, J. y Rose, D. (2012). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Ediciones Pirámide.
- Ministerio de Educación. (2012). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Cuarto Año Básico*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18963\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18963_programa.pdf)
- Ministerio de Educación (2017). *Estándares de aprendizaje. Unidad de Curriculum y Evaluación*.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. Unidad de Curriculum y Evaluación*.

- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 35(2), 1-32 <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F., Ávila, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Calle-Arango, L., y Cortés Lagos, A. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras. *Calidad en la Educación*, (52), 170-204. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.766>
- OREALC/UNESCO (2019). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe?* Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).
- OREALC/UNESCO Chile (2020). *Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Documento Nacional de Resultados.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). Contar y transformar conocimientos en la composición escrita. *Avances en psicolingüística aplicada*, 2, 142-175.
- Silva-Peña, I., Tapia, R., e Ibáñez, M. (2016). Concepciones Docentes sobre la Escritura en Primer Año de Educación Básica. *Paradigma*, 37(1), 46-60. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512016000100004&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512016000100004&lng=es&tlng=es).
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C. Ibáñez, R. y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo*. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-41.
- Sotomayor, C., Coloma, C. J., Parodi, G., Ibáñez R., Cavada, P., y Gysling, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-392. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.peps>.

---

<sup>1</sup> Profesora de Castellano y Licenciada en Estética, por la Pontificia Universidad Católica de Chile, y Magíster en Didáctica de la Lengua Materna por la Universidad del Bío-Bío. Trabaja en la Universidad Católica del Maule donde se desempeña como académica de la Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, y directora del Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura desde la creación de ambos programas. Coordina la subse de la Cátedra Unesco para la Lectura y Escritura de la misma universidad.

<sup>2</sup> Profesora de Lengua Castellana y Comunicación, Licenciada en Educación y Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Católica del Maule. Desde el 2018 se desempeña como profesora de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en la Escuela Municipal Cooperativa Lircay de la comuna de Talca.

<sup>3</sup> Esta investigación forma parte del proyecto final de una de las investigadoras para obtener el grado de Magíster en Didáctica de la lengua castellana y la literatura.