



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación  
Departamento de Estudios y Desarrollo  
División de Planificación y Presupuesto  
Ministerio de Educación

---

## **La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes**

Investigador principal: Gabriela Gómez Vera  
Equipo de investigación: Carmen Sotomayor, Elvira Jéldrez, Percy Bedwell, Ana María Domínguez  
Institución adjudicataria: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile  
Proyecto FONIDE N° 911437

Abril, 2016

## INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

**Fecha inicio del Proyecto: Marzo 2015**

**Fecha término del Proyecto: Mayo 2016**

**Monto adjudicado por FONIDE: \$24.531.000**

**Monto total del proyecto: \$24.531.000**

**Número de decreto: 743**

**Fecha del decreto: 14 de Julio 2015**

**Incorporación o no de enfoque de género: Sí**

**Tipo de metodología empleada: Mixta**

**Comentarista externo: -**

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

## Índice

<b>RESUMEN</b> .....	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>7</b>
<b>HIPÓTESIS Y OBJETIVOS</b> .....	<b>8</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>9</b>
<b>ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LA ESCRITURA</b> .....	<b>9</b>
Aspectos cognitivos.....	9
Aspectos lingüísticos.....	9
<b>LA ESCRITURA COMO PROCESO SOCIAL Y CULTURAL</b> .....	<b>11</b>
La escritura y la escuela.....	12
Creencias y estrategias pedagógicas de los docentes.....	13
Creencias y cultura escrita de los niños.....	15
<b>LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA</b> .....	<b>16</b>
Evidencia internacional sobre estrategias de enseñanza de la escritura.....	16
Evidencia sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura en Chile.....	20
La enseñanza de la escritura en el currículo chileno.....	21
<b>METODOLOGÍA</b> .....	<b>22</b>
<b>DATOS Y PARTICIPANTES</b> .....	<b>23</b>
<b>PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS</b> .....	<b>24</b>
<b>ESTUDIO DE CASOS</b> .....	<b>29</b>
<b>CODIFICACIÓN</b> .....	<b>32</b>
<b>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>34</b>
<b>MODELOS INTERPRETATIVOS</b> .....	<b>34</b>
<b>COMPARACIONES CON OTRAS EVALUACIONES</b> .....	<b>36</b>
<b>RESULTADOS SEGÚN DIMENSIONES DE LA ESCRITURA</b> .....	<b>40</b>
<b>CARACTERIZACIÓN DE ESTABLECIMIENTOS CON RESULTADOS DESTACADOS</b> .....	<b>43</b>
Caracterización de establecimientos participantes en el estudio de casos.....	45
<b>PRÁCTICAS SOCIALES DE LA ESCRITURA EN LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES</b> .....	<b>50</b>
Creencias y definiciones sobre la escritura.....	50
Imagen y expectativas sobre los actores.....	54

Rol de la escritura en la cultura del establecimiento .....	69
Acceso y disponibilidad de recursos .....	71
Rol de la escritura en actividades en el hogar .....	75
<b>ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>82</b>
Perfil de los docentes.....	82
Definiciones de la enseñanza de la escritura.....	84
Estrategias didácticas preponderantes.....	89
Objetivos de aprendizaje promovidos.....	95
Estrategias favorecidas para la evaluación de la escritura.....	96
Estrategias de enseñanza de géneros y aspectos específicos .....	99
Aprendizaje de la escritura.....	103
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>125</b>
TABLA A.....	125
TABLA B.1 .....	127
TABLA B.2.....	128
FIGURA A.....	129
<b>INSTRUMENTOS DE ESTUDIO DE CASO.....</b>	<b>131</b>
<b>Entrevista con directores.....</b>	<b>131</b>
<b>Entrevista con Jefes de UTP, Coordinadores.....</b>	<b>132</b>
Tabla D.....	133
<b>PRÁCTICAS SOCIALES DE LA ESCRITURA.....</b>	<b>133</b>
Entrevistas pre-clase con profesores de Lenguaje y Comunicación.....	134
Entrevistas post-clase con profesores de Lenguaje y Comunicación.....	135
Tabla E.....	136
Grupo Focal con alumnos.....	137
Tabla F.....	140
Pauta de observación del espacio letrado en el establecimiento .....	141
Tabla G.....	144
Pauta de observación de la enseñanza de la escritura .....	144
Tabla H.....	150
Cuestionario para docentes de Enseñanza Básica.....	151
<b>CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIONES.....</b>	<b>154</b>



## Resumen<sup>1</sup>

Las escuelas juegan un rol clave para el aprendizaje de la escritura, no solo por ser espacio para su enseñanza, sino que también porque la escuela es un espacio para la cultura letrada en donde circulan diversas concepciones y funciones de lo escrito. Esta investigación estudió escuelas de alto rendimiento desde el punto de vista de los resultados SIMCE 2013. Se utilizó un enfoque complejo de la escritura en tanto que competencia y en relación con el contexto sociocultural. Por medio de modelos multinivel se identificaron seis escuelas que agregaban valor a los resultados de los alumnos. Allí se estudiaron las prácticas de enseñanza, concepciones y cultura en torno a la escritura mediante entrevistas a docentes y directivos, observación de clases, grupos focales con niños y análisis de sus escritos. Los resultados indican que, en estas escuelas los directores son figuras de liderazgo, con altas expectativas sobre el aprendizaje. Los profesores también tienen altas expectativas respecto de todos sus alumnos y generan ambientes positivos en el aula. Por otra parte, hay gran distancia entre las actividades que los niños desarrollan en el aula y en el hogar. Estos resultados subrayan la importancia de mejorar el diálogo entre las prácticas personales de escritura de los niños y las estrategias didácticas, al ignorar las primeras, los docentes pierden oportunidades claves para una enseñanza de la escritura con mayor sentido para los alumnos que la posición pedagógicamente no solo como una técnica a dominar, sino que como una cultura de la cual participar.

Palabras clave: Escritura, Prácticas Pedagógicas, Enseñanza de la escritura, Expectativas de aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Agradecemos a los docentes, directivos y alumnos de los establecimientos que participaron del estudio de casos por su interés y disposición. Agradecemos también a los comentaristas del Ministerio de Educación, del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y a Macarena De la Cerda por su constante colaboración durante este proyecto.

## Introducción

En Chile, las prácticas de escritura en el aula son todavía incipientes. Se cuenta con menos evidencia de investigación que en otras áreas del currículo y esta habilidad no se enseña habitualmente en los programas de formación de docentes de Educación Básica (Sotomayor et al., 2011). El escaso desarrollo de la enseñanza de esta habilidad se evidencia en los resultados del primer estudio piloto de escritura del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aplicado a un 9% de los estudiantes de cuarto básico en 2008. Los resultados obtenidos fueron calificados como insuficientes e inequitativos: un 38% de los niños se ubicaron en un nivel inicial, esto es, que no consiguen producir textos con sentido y adecuados a la situación comunicativa. De estos estudiantes en nivel inicial más de la mitad (55%) pertenecen al grupo de nivel socioeconómico medio bajo o bajo (UCE, 2009).

En 2012, se lleva a cabo una nueva evaluación muestral, esta vez para estudiantes de sexto año básico. Si bien no se establecieron niveles de logro, sí se constataron diferencias por nivel socioeconómico y género (Agencia de Calidad de la Educación, 2013a). A pesar de este diagnóstico, pocas investigaciones han abordado las posibles causas de estos resultados. Además, los resultados de esta evaluación no fueron comunicados de forma desagregada, por lo que no permitían conocer con precisión cuáles eran los mayores problemas y fortalezas de los niños chilenos en su producción escrita.

La reciente evaluación llevada a cabo en 2013 para estudiantes de sexto año básico es la primera medición censal de esta habilidad que entrega información específica de acuerdo con un conjunto amplio de componentes de la escritura. Es por ello que la disponibilidad de esta información nos entrega una oportunidad única para analizar en profundidad el desempeño de los estudiantes y sus escuelas. La disponibilidad de información proveniente de los cuestionarios que acompañan la evaluación permite, además, considerar el contexto en el que los docentes desarrollan su labor pedagógica. El estudio que presentamos busca desarrollar un análisis multifactorial de los resultados de la primera evaluación censal de escritura en relación con diversas dimensiones de esta competencia. Al mismo tiempo, busca identificar buenas prácticas de enseñanza que sirvan de modelo a docentes y establecimientos escolares.

A partir de la relevancia de aspectos contextuales como el género o el nivel socioeconómico en relación con los resultados de estudios previos sobre escritura, resulta pertinente considerar una perspectiva contextualizada y socio-constructiva de la escritura (Boscolo, 2008; Graham et al., 2013). A partir de esta se entiende que la escritura es una actividad social y cultural, por lo que se profundizará en el análisis de características individuales y colectivas escolares/culturales. Este

análisis complejo dará lugar a la identificación de establecimientos educativos que, más allá de sus diferentes contextos, logran resultados sobresalientes en el desarrollo de la producción escrita de sus alumnos. Por medio de entrevistas y cuestionarios a los docentes, observación de clases y análisis de trabajos de niños se caracterizarán las prácticas pedagógicas que se relacionan con buenos resultados y que puedan ser modélicas y replicables en otros establecimientos. Además, en base a los resultados de esta evaluación y los cuestionarios que acompañan los test, se desarrollarán modelos multinivel que harán posible comparar la relevancia de aspectos específicos de la escritura evaluados por SIMCE 2013: género textual, adecuación al propósito, coherencia, cohesión, desarrollo de las ideas, vocabulario, y puntuación.

El presente informe da cuenta de los avances desarrollados en esta investigación en el período marzo-noviembre de 2015. Se informa el desarrollo de todas las etapas del proyecto y los resultados de los modelos cuantitativos, faltando por informar el resultado de la etapa cualitativa.

### **Preguntas de investigación**

Tomando en consideración los antecedentes aquí expuestos, las dos preguntas más generales que se ha abordado en el curso de esta investigación han sido sobre qué es la escritura de calidad para los niños y niñas que está aún en curso de aprendizaje y qué elementos componen una enseñanza de la escritura que fomente esta calidad. Ambas preguntas han sido abordadas desde una perspectiva contextualizada y tomando en cuenta las particularidades de la cultura escolar chilena y la propia cultura de los niños en torno a lo escrito.

Dada la complejidad de la temática, este estudio no se propuso como meta el responder de manera definitiva a estas preguntas, más pragmáticamente se ha buscado avanzar en la descripción de la situación actual de la enseñanza de la escritura en el sistema escolar chileno y dar cuenta de las prácticas que, en este contexto, están asociadas con altos niveles de logro. De esta manera, en base a la evidencia obtenida por medio de los análisis que más adelante se describen, la pregunta específica que aborda esta investigación es sobre qué elementos que se asocian con el aprendizaje y la enseñanza de la escritura con resultados de alto nivel de logro en el marco del contexto escolar para niños y niñas.

## Hipótesis y objetivos

A partir de las preguntas recién expuestas, los objetivos generales de este proyecto han sido:

a) Caracterizar el desempeño de los escolares en la prueba SIMCE de escritura 2013 en base a un enfoque de la producción escrita como una competencia compleja y en relación con el contexto sociocultural en que se desarrolla. b) Relacionar los buenos resultados con las experiencias docentes de escuelas de buen rendimiento a fin de identificar patrones de enseñanza y aprendizaje modélicos y replicables para el desarrollo de la escritura en la enseñanza básica.

En base a estos objetivos generales, se desarrollaron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y describir aspectos específicos de la escritura y su relación con factores contextuales a partir de los resultados de la prueba SIMCE de escritura 2013. Analizar los resultados de esta prueba por medio de modelos multinivel, considerando los aspectos de la escritura y los factores contextuales previamente descritos.
- Utilizar el modelo ajustado para comparar los resultados de escritura en diversos casos de interés a nivel individual y de escuelas (mujeres vs hombres, según nivel socioeconómico, escuelas rurales vs urbanas, por dependencia institucional).
- A partir de los análisis cuantitativos, identificar seis escuelas con resultados de excelencia en escritura, ya sea en algunos o en todos los aspectos evaluados.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en estas escuelas que permitan explicar sus logros en el desarrollo de la competencia escrita de sus alumnos.

## Marco teórico

### Adquisición y Desarrollo de la escritura

#### *Aspectos cognitivos*

La escritura es una competencia básica y fundamental para el desarrollo del aprendizaje, la comunicación y la participación en la sociedad. Su adquisición implica un proceso largo y complejo, que no surge de manera natural y que es sustancialmente distinto del lenguaje oral. Esto implica que el aprendizaje de la escritura es dependiente de su enseñanza directa. Por ello es que, a lo largo de la historia de la educación, la enseñanza de la escritura ha sido siempre un componente curricular nuclear (Coulmas, 2003). Por otra parte, la producción escrita involucra múltiples habilidades en forma simultánea, por ejemplo, la capacidad de utilizar el vocabulario, la organización y la ortografía (Smith-Lock, Nickels, & Mortensen, 2009). Además, implica complejos subprocesos tales como la generación de ideas y la transcripción de estas en un texto (Flower & Hayes, 1981), lo cual compromete procesos motores, el reconocimiento de palabras y de su significado, y su procesamiento sintáctico en oraciones y párrafos (Cuetos, 2009). Debido a esto, la fluidez en la producción de un texto es difícil de adquirir para los escritores principiantes (Graham et al., 1997; Graham & Harris, 2000; McCutchen, 2006, 2011). Desde el punto de vista cognitivo, la integración de estas múltiples habilidades implica una alta demanda para la memoria de trabajo (McCutchen, 2011). Esta memoria es limitada, ya que depende del grado de automatización de las tareas involucradas (Sánchez, Moyano, & Borzone, 2011). Un mayor dominio de los procesos que conforman la producción escrita, tales como el vocabulario o la ortografía, disminuye la carga de la memoria de trabajo (Berninger et al., 1992), lo que supone un aumento de la disponibilidad de recursos que pueden destinarse a la memoria de largo plazo (McCutchen, 2011). En síntesis, dada la multiplicidad de componentes involucrados en su aprendizaje y desarrollo, el concepto más comúnmente utilizado en los modelos teóricos de la producción escrita es el de “actividad compleja” (Alamargot & Fayol, 2009). En consecuencia, la evaluación de la producción escrita, también implica la observación de distintos componentes o niveles.

#### *Aspectos lingüísticos*

Respecto de dimensiones específicas de la calidad del texto, la reciente evaluación nacional de escritura SIMCE 2013 distingue un conjunto variado de componentes de la escritura que se

sustentan en la literatura especializada: Adecuación al propósito comunicativo, Coherencia, Cohesión, Convenciones ortográficas (puntuación) y Desarrollo de ideas. Se trata de un conjunto acotado, que deja fuera otros elementos lingüísticos importantes como la sofisticación léxica, la adecuación respecto de la estructura de cada género textual o las convenciones ortográficas de la lengua (más allá de la puntuación). Sin embargo, como la revisión bibliográfica demuestra, los aspectos evaluados son reconocidos en la literatura especializada como determinantes de la calidad de la escritura, en la medida en que constituyen evidencia de su adquisición y desarrollo.

Una pregunta clave de la investigación sobre escritura es qué distingue a un escritor experto de aquellos que están en proceso de aprendizaje. Estudios que comparan la producción escrita entre escritores novicios y avanzados han encontrado que un buen escritor es capaz de ponerse en el lugar del lector y escribir tomando en cuenta a la audiencia, lo que no suele verse en los escritores principiantes (Alamargot et al., 2011; Bereiter & Scardamalia, 1992). La importancia de la adecuación al propósito comunicativo del texto, que mide el grado de ajuste del escritor al propósito impuesto por la tarea de escritura es respaldada por McCutchen (2011), quien sostiene que el conocimiento sobre el tópic, la audiencia o situación comunicativa al componer un texto, representa un nivel avanzado del dominio de la escritura. Un concepto central respecto de la adecuación al propósito comunicativo es la distinción entre distintos géneros textuales. Conocer y dominar aspectos formales y semánticos determinará las posibilidades del escritor de adecuarse a los objetivos específicos de cada género.

La coherencia y la cohesión del texto también son componentes esenciales. La primera porque se basa en las relaciones entre las ideas de un texto, aspecto que permite a los lectores acceder a su sentido global (Van Dijk, 1980). Lee (2002) propone que la enseñanza de la coherencia sería más efectiva si fuera aplicada a diferentes géneros textuales y fuera acompañada de una retroalimentación activa por parte de los profesores. La cohesión, por su parte, engloba los diferentes recursos gramaticales para mantener las oraciones del texto unidas entre sí, lo cual incluye el uso de conectores, marcadores discursivos y recursos de correferencia. Al respecto, Favart y Passerault (1996), señalan que se produce un incremento en el uso de conectores a medida que los niños aumentan su escolaridad entre 2º y 5º grado. Lo mismo es destacado por Shapiro y Hudson (1991) quienes encuentran que los niños entre los 5 y 10 años son capaces de usar una gran variedad de conectores de manera precisa, particularmente, conjunciones temporales y causales, y que incrementan el rango de su uso correcto con la edad.

La evaluación nacional mide el desarrollo de las ideas y el vocabulario usado por los estudiantes. El dominio del vocabulario es un potente predictor de la comprensión (Aarnoutse et al., 2005; Verhoeven et al., 2011) que repercute particularmente en la etapa escolar (Senechal et al., 2006), ya que en esta etapa la tarea deja de centrarse en la decodificación y pasa a centrarse

en la comprensión, ante lo cual un escaso vocabulario es un impedimento directo. El vocabulario es también un importante predictor de la calidad de la escritura, tanto en productores novicios como avanzados (Olinghouse & Leaird, 2009; Olinghouse & Wilson, 2013).

Finalmente, el último componente evaluado es la puntuación, que es uno de los procesos por los cuales se expresa el sistema ortográfico de la lengua (Fayol and Jaffré, 2008). Rocha (1995) estudió a escolares de 1º a 3º básico en escuelas de Brasil, concluyendo que la puntuación es una adquisición tardía que tiene lugar cuando el niño ya comprende la naturaleza alfabética del sistema escrito. Además, encontró que la puntuación solía ser adquirida de afuera hacia adentro (o del todo a las partes), siendo más habitual la marcación de los límites externos del texto, y apareciendo la puntuación interna más frecuentemente entre los niños que ya manejaban la puntuación externa. Estos resultados van en la línea de las investigaciones de Ferreiro (1983), quien señala que los niños pasarían por diversas etapas hasta alcanzar el dominio de la escritura, creando en el camino reglas propias basadas en lo fonético y en la relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. Kaufman (2005) resalta la dificultad que supone la ortografía (en este caso la ortografía puntual) por esta misma razón, debido a que incluye muchas reglas y datos que no son reflejados por la sonoridad.

### **La escritura como proceso social y cultural**

Además de los aspectos cognitivos involucrados en la enseñanza y adquisición de la escritura, existen aspectos contextuales asociados al momento de la escritura entendida como una práctica social (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983; Street, 1984). En este sentido, los significados y la manera en que usamos la escritura puede variar de acuerdo a los contextos en que esta se desarrolla (Street & Street, 1991). Desde una perspectiva sociocultural, la escritura es una actividad situada en interacciones concretas que involucran lo local con las herramientas y prácticas históricas (Prior, 2006, p. 54). Participar de la cultura escrita significa involucrarse y apropiarse de la tradición asociada con esta cultura (Lerner, 2001).

La escritura se entiende así, como una práctica social que se posiciona en determinados contextos que le otorgan valor. La predominancia de ciertos tipos de escritura por sobre otros (por ejemplo la diferencia entre una lista de compras y una tarea escolar) involucra las relaciones de poder y las instituciones sociales que sostienen la escritura (Bloome & Green, 1992; Lahire, 1993). En específico, el trabajo con la escritura involucra el reconocimiento de factores contextuales como la comunidad, historia familiar, características del trabajo de los padres, las rutinas en el hogar, la conexión con otras instituciones y las percepciones de los padres hacia la lectoescritura



y la escolaridad (Goldenberg, Gallimore & Reese, 2005). En este sentido, el aprendizaje de la lectura y la escritura ocurre en la vida cotidiana y en las prácticas e interacciones entre personas (Papen, 2007). La escritura no solo se restringe al conocimiento de los sistemas de escritura, por el contrario, los nuevos estudios sobre la literacidad (Cassany, 2006) comprenden la escritura como el desarrollo y el uso del lenguaje escrito en la sociedad y en eventos culturales reales (Kalman, 2005).

Por otra parte, desde esta perspectiva la escritura es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que varía de acuerdo a los propósitos comunicativos de diversos ámbitos sociales. En este sentido, el niño comienza a adquirir la escritura en un desarrollo continuo que comienza antes de la entrada a la escolaridad (Ferreiro, 2003; Tolchinsky & Teberosky, 1997). Es así que no existe solo una escritura, sino que diversas formas de escritura que responden a instituciones y propósitos comunicativos diversos (Gee, 1990; Street 1995; Barré-de Miniac, 2003).

### *La escritura y la escuela*

La educación es probablemente la principal institución que sostiene la escritura. El contexto educacional ha definido la adquisición de la escritura (Street & Street, 1991) y es probablemente una de las funciones más importantes asociadas a la escolarización (Cook-Gumperz, 2006, p.16). Es por ello que la escuela ha definido nuestra concepción de escritura y como esta debe ser evaluada para desarrollar niveles adecuados. Este proceso de estandarización de las prácticas de lectura y escritura conlleva la paradoja de que la escuela propone un modelo que puede disociar la escritura de las funciones sociales que cumple la escritura en dominios diferentes al ámbito escolar. En este sentido, la labor de la escuela reside en congeniar ambos dominios de tal manera que el estudiante sea capaz de desarrollar el propósito didáctico y social de la escritura. Se requiere que la escuela funcione como una *microcomunidad* de escritores y lectores (Lerner, 2001).

La dialéctica que conllevan ambos contextos constituye la cultura letrada, es decir el conjunto de características culturales que componen el acceso a la lectura y la escritura. La cultura letrada involucra el acceso (oportunidades para desarrollar la escritura) y disponibilidad (recursos materiales asociados la escritura) de los recursos tanto simbólicos como materiales para desarrollar la escritura (Kalman, 2005). La cultura letrada escolar se compone de una gran diversidad de recursos que incluyen la disponibilidad de material escrito como el acceso a diferentes oportunidades de escritura a través de evaluaciones o prácticas asociadas a la escritura (Cook-Gumperz, 2006). Sin embargo, las prácticas de lectura y escritura en la escuela abarcan una



diversidad de actividades que pueden incluir la escritura tanto dentro como fuera del aula. Las prácticas de escritura no solo recaen en las prácticas asociadas al contenido de la clase, sino que también pueden existir otras prácticas asociadas a la cultura escolar u otros propósitos que pueden ser de utilidad para desarrollar la escritura (Graham & Harris, 2013).

Las prácticas de escritura en la escuela suponen una gran cantidad de actividades que además impactan en la vida familiar y en la cultura letrada de la familia. La entrada a la escolarización involucra un cambio en las dinámicas familiares puesto que los padres se vuelven altamente receptivos a apoyar el desarrollo de la lectura y la escritura en el hogar (Goldenberg et al., 2005, p. 26). En este sentido, parte del desarrollo de las habilidades de escritura se desarrollan en el hogar a partir de las actividades que los profesores envían. La cultura letrada escolar compite y dialoga con la cultura letrada desarrollada en la familia. Ambas culturas escritas se superponen e influyen la una en la otra.

Además, la escuela se constituye como una institución en la que se reúnen diversas culturas. El aula moderna es un lugar donde los estudiantes y profesores deben conciliar diversos significados asociados a sus creencias, nivel de conocimiento, valores, etc. (Cairney, 2005). Esta continua interacción de significados conlleva la creación de una cultura propia, el aula opera como un sistema dinámico que ostenta valores, creencias y estándares desarrollados a partir del entendimiento entre el conocimiento del profesor y el estudiante (Au, 1993, p.9). El sistema de creencias y significados que poseen los estudiantes y profesores es de vital importancia para entender las divergencias y encuentros para desarrollar los aprendizajes esperados por el currículo.

### *Creencias y estrategias pedagógicas de los docentes*

Los profesores poseen un rol clave respecto de la cultura escolar, es por ello que las expectativas y creencias de los docentes es un factor que incide en diversos niveles del desarrollo del aprendizaje. Las creencias de cada persona influyen y se moldean por sus experiencias de la enseñanza de la lectoescritura (Carney & Ruge, 1998, p. 9). Las creencias de los docentes se forman a partir de sus experiencias y dan cuenta de la influencia de diversos esquemas culturales (Makuc, 2008, p. 404). Las expectativas y creencias de los docentes hacia los estudiantes impactan tanto en el resultado que obtienen los estudiantes como en la interacción en el aula.

Respecto del impacto de las creencias de los profesores en el logro de los estudiantes, en 1966 Rosenthal y Jacobson llevaron a cabo un estudio en el que se aseguró a algunos profesores que el coeficiente intelectual de algunos de sus estudiantes se incrementaría dramáticamente en los meses siguientes. Los resultados muestran que el IQ de los estudiantes de hecho aumentó, esto

a pesar de que los estudiantes fueron, en realidad, seleccionados aleatoriamente. Esto releva la importancia de las creencias de los profesores y cómo puede afectar a los resultados del estudiante (Rosenthal & Jacobson, 1968). Si bien el efecto *Pigmalión* ha sido ampliamente criticado, se reconoce la existencia de una relación entre las expectativas del profesor y el desempeño de los estudiantes (Babad, 1993; Jussim & Harber, 2005).

Por otra parte, las creencias de los profesores pueden impactar de diversas maneras el ambiente escolar. Las expectativas de los profesores y ciertas características de los estudiantes afectan el actuar de los profesores con esos estudiantes (Rubie-Davies, Flint & McDonald, 2012). Estudios anteriores han mostrado que algunos de los factores que inciden en la interacción entre el profesor y los estudiantes son el género (Jussim & Eccles, 1992; Sadker, Sadker & Klein, 1991), la apariencia física (Clifford & Walster, 1973) y el nivel socioeconómico (Knapp & Woolverton, 1995). Estas características informan las expectativas y la interacción entre profesores y alumnos.

En el ámbito instruccional, las creencias de los docentes impactan en las estrategias y el contenido de la clase. La modelación de los pensamientos y creencias de los profesores da como resultado comportamientos instruccionales que pueden contribuir al logro que obtienen los estudiantes (Rubie-Davies et al., 2012). Las creencias de los docentes respecto de los contenidos del currículo y las estrategias para desarrollarlos son parte importante del desarrollo de los aprendizajes en el aula. En particular, las creencias de los docentes respecto de la adquisición de la escritura impactan en las estrategias instruccionales para desarrollar la escritura. Makuc (2008) describió las teorías implícitas de los profesores involucradas en la enseñanza de la lectoescritura. Los resultados arrojaron que los docentes adaptan sus teorías de la comprensión de acuerdo 'al contexto y a las demandas a las que se ve enfrentado' (Makuc, 2008, p. 419).

En este sentido, las estrategias pedagógicas de los docentes en el aula se ven relacionadas a las teorías y creencias respecto de la lectura o la escritura. Carney & Ruge mencionan que las actividades de escritura en el aula se centran en el aprendizaje a través de la evaluación en vez de centrarse en el aprendizaje a través de prácticas con un propósito real (Carney & Ruge, 1998). Lo mismo es afirmado en el estudio de Fulwiler (1987) quien constata que si bien en secundaria observa que el 44% del tiempo de clase el alumnado lo dedica a escribir, sólo el 3% son fragmentos más extensos que una oración, así mismo se observa que muchas de las prácticas denominadas de escritura resultan ser actividades "mecánicas" de rellenar vacíos o copiar fragmentos, y que los escritos tienen el objetivo de evaluar el conocimiento en vez de promover el aprendizaje (citado en Cassany, 1999).

## *Creencias y cultura escrita de los niños*

Las investigaciones recientes sobre la adquisición del lenguaje escrito demuestran que este emerge por la interacción de algunas habilidades lingüísticas y cognitivas con los textos del ámbito sociocultural del niño (Villalon, 2008). En este sentido, se produce un cambio de paradigma en el que el niño adquiere un rol preponderante en la adquisición de la lectura y la escritura. Este cambio implica un desplazamiento desde el concepto de alfabetización (o enseñar a leer y escribir) por el de alfabetización inicial o emergente (Bravo, 2008).

Este enfoque pone de manifiesto que la adquisición de la escritura comienza antes de la entrada a la educación escolar a través del contacto y acceso a una cultura letrada. La cultura escrita de los niños involucra el acceso y la disponibilidad de recursos para desarrollar la escritura en su ambiente sociocultural. Si bien el ambiente escolar se posiciona como un hito que enmarca las prácticas de los estudiantes hacia una visión didáctica de la escritura (Lerner, 2001) la comunidad y la familia también sustentan prácticas asociadas a la adquisición de la escritura (Heath, 1983; Street, 1984; Barton & Hamilton, 1998). Es así que la familia y la comunidad constituye una cultura escrita que involucra prácticas que pueden divergir de las prácticas asociadas a la escuela (Heath, 1983).

Los niños desarrollan una cultura escrita que posee una gran diversidad de prácticas que emergen en el contexto familiar y desde la voluntad propia de los niños (Dyson, 2013). Los niños adquieren el conocimiento emergente sobre la escritura a partir de sus familias y en la interacción con la cultura letrada (Teale & Sulzby 1986; Ferreiro, 1986). Además de las prácticas escolares desarrolladas en el hogar, los niños desarrollan prácticas de escritura voluntarias asociadas a la escritura creativa, lúdica y decorativa (Calderón, 2015). Estas prácticas dan cuenta de la cultura escrita voluntaria de los niños en el hogar. Estas prácticas son de gran relevancia puesto que los niños tienden a llevar textos desde un dominio a otro (Dyson, 2003), es decir que las prácticas de escritura son continuamente recontextualizadas por los estudiantes.

Por otra parte, los estudiantes desarrollan en la escuela una gran cantidad de prácticas de escritura que pueden ser consideradas como 'no oficiales' (Dyson, 2013). Las prácticas no oficiales pueden relacionarse a diversos propósitos, tales como: divertirse o manejar las relaciones entre los pares. Estas prácticas dan cuenta de la agencia de los niños en cuanto a la construcción de una cultura infantil particular (Dyson, 2013, p. 421). Tanto las experiencias de recontextualización como la existencia de escritura "no oficial en la escuela" confirman la hipótesis de que la escritura no se reduce a las tareas propiamente escolares, Bernard Lahire ve en estas formas la prueba de que el "iletrismo" es una construcción cultural que separa versiones legítimas y no legítimas de la cultura escrita (Lahire, 1993, 1999).

## La enseñanza de la escritura

### *Evidencia internacional sobre estrategias de enseñanza de la escritura.*

En cuanto a la enseñanza de la escritura, la literatura muestra una gran diversidad de estrategias que tienen un impacto positivo en su aprendizaje. Por un lado, se ha resaltado la importancia de involucrar a los estudiantes en **tareas de escritura con destinatarios reales**, de modo de ajustar sus textos según la audiencia (Kaufman, 1994; Kaufman, Wuthenau, Marguery, & Zaidenband, 2010; Miller & Charney, 2008). Myhill (2010) fundamenta esta idea señalando que existiría una discontinuidad entre escribir en el hogar y escribir en la escuela; la escritura emergente en el hogar tiende a ser social y funcional, mientras que la de la escuela puede ser socialmente aislada y carente de propósito. La creación de ambientes auténticos de escritura en la sala de clases ayudaría a evitar esta discontinuidad. Esto es también importante para el desarrollo del lenguaje, ya que en las primeras etapas del desarrollo de la escritura los niños tienden a escribir para ellos mismos (escritores monológicos) más que para un lector que no conocen (Myhill, 2010; Flower, 1979). La comprensión de que deben escribir para un lector les exige una escritura más compleja, por ejemplo, con frases nominales más largas para entregar más detalles o con una mayor presencia de conectores causales que refuerzan un argumento (Perera, 1987).

Por otra parte, la **enseñanza de la transcripción y de la ortografía**, especialmente, en las etapas iniciales de la escritura es esencial para formar buenos escritores (Myhill, 2010). La escritura manuscrita es una habilidad perceptual-motora que juega entre las habilidades motoras finas y la percepción visual y la evaluación. Aprender a controlar el lápiz para formar las letras de manera exacta para llegar a ser un escritor fluido es un prerrequisito para la escritura de calidad. Los niños que escriben más fluidamente y en una adecuada rapidez tienden a escribir textos más efectivos. Una meta de la enseñanza de manuscrita es asegurar la fluidez y legibilidad como un proceso automatizado, de modo que el escritor no tenga que dedicar su preciosa atención a la transcripción del texto, sino que a pensar más en qué está escribiendo. Junto con lo anterior, los jóvenes escritores deben simultáneamente aprender las convenciones ortográficas del lenguaje escrito. La ortografía es el camino en el que el lenguaje representa palabras habladas en símbolos escritos: la correspondencia entre sonido-símbolo y la disposición del texto. Estudios muestran que las escrituras espontáneas tempranas de los niños toman la forma de *scriptio continua*, estos es, secuencias de letras sin espacio entre palabras (Ferreiro y Teberosky, 1982). Tolchinsky y Cintas (2001) muestran que reconocer los límites de la palabra no es una tarea simple para los niños, porque estos los límites en el habla no son visibles como en el escrito.

También se ha estudiado la importancia de **enseñar explícitamente la estructura de los géneros textuales**, siendo esta la única forma de que los estudiantes logren desarrollar textos más complejos (Donovan & Smolkin, 2006; Tolchinsky, 2006; Wells, 2008). Se ha visto además que el conocimiento y manejo de la estructura textual se correlaciona con la calidad de la escritura general, llevando a varios autores a proponer que la enseñanza de la escritura debe incluir diversos géneros textuales y que estos deben ser abordados de manera focalizada (Fitzgerald & Teasley, 1986; Sotomayor et al., 2013a; Verhoeven & van Hell, 2008). Por su parte Kress (1997) afirma que los niños ya desde los 4 años tienen una comprensión de los géneros y que este conocimiento deriva del entorno fuera de la escuela e incluye el impacto de las nuevas tecnologías. Al respecto, señala que no se ha tomado suficientemente en cuenta la interrelación entre lo visual y lo verbal de los textos contemporáneos.

Otra estrategia muy frecuente es la **enseñanza del proceso de escritura** basada en el modelo de Hayes y Flower (1980) que considera el contexto de escritura, la memoria de largo término del escritor y el proceso de escritura, propiamente, esto es la planificación del texto, su creación y revisión. Al respecto, Graham (2006) realiza un meta-análisis sobre estrategias de enseñanza de la escritura, abarcando 39 estudios. Las estrategias incluyen mejorar la planificación, la revisión, la edición o la combinación de estos procesos, siendo el enfoque instruccional más común el SRSD (Estrategia de desarrollo autorregulado) de Harris y Graham (1996). El autor encuentra que las estrategias de planificación más comunes son aquellas que involucran lluvia de ideas y organización de las ideas de las partes básicas de la composición. Esta planificación es luego usada para escribir el texto y se modifica y mejora mientras se escribe. La estrategia más común de revisión es aquella que involucra criterios específicos para evaluar la composición escrita. Una de las conclusiones más relevantes de este meta-análisis es que todas las estrategias de instrucción son efectivas para mejorar el logro de la escritura de los estudiantes. Cuando se agregan todas las medidas, el impacto es significativo, pero es aún mayor cuando se analizan las medidas por separado, tales como: calidad de la escritura, elementos, longitud y revisiones. Es así que los efectos de las estrategias instruccionales aparecen como extremadamente robustos, ya que no están relacionados con el tipo de estudiante que recibe la instrucción, ni con su grado de enseñanza, ni con el tipo de proceso cognitivo o estrategia enseñada o el género textual que haya sido foco de la intervención. Sin embargo, existe una relación entre la magnitud del impacto en los estudios con grupo de comparación (control) y cómo fueron enseñadas las estrategias. Investigaciones que usaron el modelo SRSD de instrucción (Harris y Graham, 1996) mostraron el doble de efecto que los que no usaron este enfoque. A pesar del positivo impacto de las diversas estrategias de instrucción en la escritura de los estudiantes, no existe un uso amplio de estas en las salas de clases, con la excepción del enfoque de proceso para escribir. Sin embargo, varios

estudios han mostrado que se puede integrar este enfoque con otras formas de instrucción para crear un programa de escritura efectivo.

Por otra parte, más recientemente los estudios de Myhill, Jones y otros (Myhill, 2011; Jones, Myhill, & Bailey, 2012; Myhill et al., 2012; Myhill, Jones, Watson, & Lines, 2013b) muestran la efectividad de una **enseñanza contextualizada de la gramática** para producir textos de calidad. En ellos, las autoras adoptan una mirada descriptiva de la gramática, sosteniendo que comprender y analizar cómo el lenguaje funciona frente a diferentes propósitos y contextos permite a los estudiantes hacer conexiones entre el lenguaje como objeto de estudio y el lenguaje en uso a través de la escritura. Este enfoque de la enseñanza de la gramática considera la producción escrita como un acto comunicativo que permite comprender los propósitos sociales y las audiencias de los textos, y cómo el lenguaje crea significados y efectos. En este sentido, conciben la gramática como un recurso creador de sentido (*"meaning-making"*) que apoya a los escritores a realizar elecciones lingüísticas apropiadas que les ayudan a dar forma y crear textos que satisfagan sus intenciones retóricas.

Por último, una estrategia emergente y menos estudiada es la que se refiere a la **relación entre el habla y la escritura**, bajo la premisa de que el desarrollo oral está relacionado con el desarrollo de la escritura y que los niños más eficientes en oral son también mejores escritores. Parr, Jesson y McNaughton (2009) encuentran tres tipos de estrategias que en que se usa lo oral como base para desarrollar contenidos de escritura: i) a través de relatos de experiencias personales. Este relato es generativo y permite desarrollar y apoyar la articulación de ideas para escribir, más que transformar directamente las ideas en texto; ii) interacciones en que se entregan andamiajes donde el escritor novicio es apoyado por un par más experto o un adulto; y iii) habla intertextual, que está focalizada en una guía explícita del profesor que hace capaz al niño de tener mayor control y conciencia de su escritura. Esta guía explícita establece relaciones entre lectura y escritura, ilustra aspectos estructurales y lingüísticos y resalta el proceso de escritura. Por otra parte, la National Literacy Strategy para la educación primaria implementada en Inglaterra en la década pasada entregó a los profesores muchas oportunidades para apoyar este tránsito de lo oral a lo escrito. Por ejemplo, las composiciones compartidas hacen visible cómo los textos "crecen" a partir de ideas habladas; el modelamiento del profesor hace visible algunos de los pensamientos que hay detrás de este tránsito; y la escritura guiada, que provee un apoyo focalizado a los grupos de escritores que cruzan el puente desde el habla al texto.

En un estudio posterior de Graham, Kiuhare, McKeown y Harris (2012b), los autores revisan 115 artículos de investigación que implementaban prácticas educativas para enseñar a escribir e intentan establecer cuáles de estas prácticas son más efectivas a través de un meta-análisis. Distinguieron 13 tipos de intervenciones en escritura, de las cuales **12 intervenciones mostraron**



**un efecto significativo en la escritura** de los estudiantes: enseñanza de estrategias, enseñanza de métodos de auto-regulación, enseñanza de la estructura textual, motivación de la creatividad e imaginación, enseñanza de habilidades de transcripción, actividades de pre-escritura, asistencia entre pares, establecimiento de objetivos de escritura, retroalimentación, escritura a computador, mayor cantidad de escritura diaria y programas de escritura de proceso.

Graham et al. (2012a) proponen una guía práctica de **recomendaciones** para enseñar a estudiantes de Educación Básica a ser escritores efectivos, que parte de la revisión de artículos de investigación que implementan estas técnicas. Las recomendaciones son las siguientes: 1) Proveer tiempo para que los estudiantes escriban diariamente; 2) Enseñar a los estudiantes a usar el proceso de escritura para una variedad de propósitos; 3) Enseñar a los estudiantes a ser fluidos en manuscrita, ortografía, construcción de oraciones y escritura a computador; y 4) Crear una comunidad comprometida de escritores.

En relación a la observación de **clases efectivas de escritura**, Kotula, Aguilar y Tivnan (2014) desarrollaron un protocolo de observación a partir de la revisión de la literatura especializada y lo implementan en la observación de clases de escritura de 259 profesores (203 de 4° básico y 56 de 5° básico). Entre los resultados más importantes se encuentran que las clases de escritura más efectivas compartían las siguientes características: 1) El docente explicita el objetivo de la clase de escritura, explicando cómo se conecta con clases anteriores (incluso con materia de años anteriores) y activa el conocimiento anterior de los estudiantes acerca del tema; 2) El docente trabaja individualmente con los estudiantes entregándoles retroalimentación acerca de su escritura; 3) Mientras los estudiantes escriben, el docente provee ejemplos de la habilidad o estrategia que están trabajando o del tipo de escritura que están desarrollando; y 4) El docente modela cómo realizar el tipo de escritura que le está pidiendo a los estudiantes.

Las características encontradas por Kotula, Aguilar y Tivnana son relevadas también por otros protocolos de observación de clases, tales como el instrumento CLASS de Pianta, Hamre y Mintz (2012) que incluye estos elementos dentro del dominio de Apoyo instruccional, el cual observa las interacciones del docente con sus estudiantes en relación a los formatos de enseñanza y aprendizaje que utiliza (dentro de lo cual se incluye el uso de objetivos claros); la comprensión del contenido (que incluye hacer conexiones con el conocimiento previo de los estudiantes) y la calidad de la retroalimentación (que incluye la eficacia de la retroalimentación y el modelamiento).

Asimismo, el instrumento de observación PLATO (Protocol for Language Arts Teaching Observation) de Grossman y Loeb (Grossman, Loeb, Cohen, & Wyckoff, 2013) busca capturar la enseñanza del lenguaje a través de 13 elementos a observar en la clase, dentro de los cuales se incluye el establecimiento de un objetivo claro para la clase; la habilidad del docente de representar el contenido a través de ejemplos y explicaciones efectivas; la construcción de nuevo

conocimiento y habilidades a partir del conocimiento previo de los estudiantes; y el uso del modelamiento para guiar el aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, pareciera que las estrategias más recurrentes y estudiadas son aquellas relacionadas con enseñar el **proceso de escritura**. Asimismo, se destacan aquellas relacionadas con la **enseñanza de la transcripción y ortografía** (manuscrita y en computador), especialmente, en las etapas iniciales de la escritura. Ello, ya que la automatización estos procesos permite descargar la memoria de trabajo para destinarla a la composición escrita. Enseñar **diversos propósitos o géneros textuales** es otra de las grandes estrategias reportadas por la literatura para producir textos de calidad. El uso del **modelamiento y ejemplos**, así como la **retroalimentación** específica e inmediata es otra de las estrategias pedagógicas reportadas como efectivas. Dos estrategias emergentes son la enseñanza de la **gramática de manera contextualizada** a la escritura y el **apoyo de la expresión oral** a la producción escrita. Por último, toda la evidencia coincide en la importancia de proveer un **mayor tiempo diario de escritura**, ya que tener mayores oportunidades de escribir permite a los niños progresar en su escritura.

#### *Evidencia sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura en Chile.*

Respecto del desarrollo y adquisición de la escritura en el sistema educativo chileno, la investigación es menos numerosa que en áreas del currículo como la lectura o las matemáticas. Esto a pesar de que la escritura es tan relevante en el currículo como los otros componentes del área Lenguaje y Comunicación (UCE, 2012). En el aula, las prácticas de escritura son todavía incipientes y esta habilidad no se enseña habitualmente en los programas de formación de profesores de Educación Básica (Sotomayor et al., 2011). Las versiones piloto de la evaluación SIMCE de escritura de cuarto básico en 2008 y sexto básico en 2012 confirmaron la necesidad de fortalecer la enseñanza de la escritura en las escuelas chilenas. En 2008 un 38% de los niños fue evaluado en un estadio inicial del dominio de la escritura, es decir, se determinó que este porcentaje de los niños aún no conseguían producir textos con sentido y adecuados a la situación comunicativa. Además, de estos estudiantes en nivel inicial más de la mitad (55%) pertenecen al grupo de nivel socioeconómico medio bajo o bajo (UCE, 2009). En la evaluación piloto de 2012, si bien no se establecieron niveles de logro, sí se constataron diferencias por nivel socioeconómico y género (Agencia de Calidad de la Educación, 2013a).

La investigación ha abordado la adquisición y el desarrollo de la escritura desde diferentes perspectivas. El estudio holístico de Benítez (2009) evaluó narraciones de niños de 3º básico. La mayoría de los textos presentaron una superestructura narrativa adecuada, pero acompañada de



saltos temporales y personajes poco desarrollados. En relación con el uso de recursos de cohesión, los conectores fueron escasamente utilizados y la coordinación se estableció mayoritariamente a través de la conjunción "y". La puntuación es también escasa y/o utilizada incorrectamente. Un estudio más reciente del mismo autor (Benítez & Sotelo, 2013) constató que para estudiantes de cuarto y octavo año hay diferencias en la calidad de las producciones entre narrativas (de mayor calidad) e informativas; también constató diferencias según la dependencia del establecimiento obteniendo mejores resultados el sector particular subvencionado que el público. Los estudios de Concha, Aravena, Coloma, & Romero (2010) sobre producción de niños y jóvenes muestran que los estudiantes presentan dificultades para producir textos coherentes cuando escriben textos no narrativos. Estos autores constataron, además, una falta de mejoras en la calidad de los textos en la medida que se avanza en escolaridad. Estudios recientes que abordaron el SIMCE de escritura de 2008 también constataron dificultades en el uso de puntuación, uso de conectores adecuados (cohesión) y desarrollo de argumentos. El uso de vocabulario complejo y adecuado se vio muy influido por el tipo de texto desarrollado y por los estímulos usados en la evaluación (Gómez et al., 2016; Sotomayor et al., 2014).

### *La enseñanza de la escritura en el currículo chileno.*

El principal documento del currículum nacional son las Bases Curriculares, que desde 2012 establecen los Objetivos de Aprendizaje obligatorios para cada nivel escolar. Dichas bases asumen un enfoque comunicativo, es decir "apuntan al desarrollo de las competencias comunicativas, que involucran conocimientos, habilidades y actitudes" (Mineduc, 2012. p.35); motivo por el cual se articulan en tres ejes: Lectura, Escritura y Comunicación Oral. Las bases curriculares caracterizan la escritura como un instrumento que permite: reunir, preservar y transmitir información, expresarse y desarrollar la creatividad, trascender limitaciones de tiempo y espacio en la comunicación, ser usado como un medio para convencer a otros y construir una memoria y herencia colectivas. Entre las características del enfoque didáctico declarado destacan su potencial epistémico, de herramienta para aprender, en tanto permite ordenar el pensamiento a la vez que adquirir y modificar conocimientos. Del mismo modo, se enfatizan estrategias tanto de escritura libre como guiada; la primera definida como la posibilidad de los alumnos de experimentar con textos, y la segunda como la enseñanza mediante modelado, práctica guiada y práctica independiente de la escritura de diversos géneros. Otro elemento destacado es el carácter de proceso de la escritura. Finalmente, se enfatiza la importancia, aunque no se precisan estrategias, para el manejo de la lengua: por un lado, se puntualiza la importancia de las convenciones ortográficas para ser entendidos por otros; y por otro, de la gramática como una herramienta al

servicio de la reflexión metalingüística, y como un conocimiento que impacta en las estrategias de revisión de la escritura (Mineduc, 2012).

Estos elementos se articulan en un conjunto de Objetivos de Aprendizaje que fluctúan entre 3 en primero básico hasta 9 entre tercer y sexto año. Estos incluyen de temáticas como escritura libre, escritura de narraciones (guiada), escritura de artículos informativos (guiada), escritura de otros textos no literarios, legibilidad, procesos de escritura (planificación, escritura, revisión, edición) y manejo de la lengua (ortografía y gramática). Al analizar su progresión, se puede observar una clara intención por instaurar en el currículum y secuenciar el dominio progresivo de una variedad de géneros discursivos y de estrategias propias del proceso de escritura. La tabla A (anexo 6.1) da cuenta de los elementos concretos que progresan en cada una de estas dimensiones.

Se puede concluir que el currículum busca convertir en objetivos algunos de los aspectos que definen el entendimiento actual de la escritura, tales como el modelo de proceso o el dominio de variedad de géneros. Otras afirmaciones declaradas en las bases, como el potencial epistémico de la escritura, escribir sobre contenidos disciplinares o el uso de herramientas metalingüísticas, se pueden encontrar implícitas en los objetivos, pero no se articulan como tales a nivel de objetivos.

Por otra parte, la escritura es una habilidad transversal y que se aborda no solo en el currículo del sector Lengua Castellana y comunicación, un análisis reciente desarrollado por Ávila y Navarro (2015) demuestra que en otras disciplinas también hay actividades de aprendizaje en que la comunicación escrita juega un rol preponderante. Algunos ejemplos de estas actividades mencionados por los autores son las *explicaciones a partir de resultados experimentales* y la *comunicación de evidencias, reflexiones y conclusiones* en el área Ciencias Naturales; la *comparación de hipótesis y argumentos respecto de un tema y la opinión basada en fuentes* en el área Historia, Geografía y Ciencias Sociales; *explicación de un problema con palabras* del estudiante y la *explicación de relaciones entre números, formas, objetos y conceptos* en el área Matemática.

## Metodología

En términos generales, se han desarrollado procedimientos cuantitativos y cualitativos en etapas sucesivas y con recurrencias. En consecuencia, el diseño de investigación es mixto ya que involucra recolección y análisis de datos cuantitativos relevantes y estudios de caso considerando una variedad de informantes (Denzin & Lincoln, 2005; Woodside, 2010; Teddlie & Tashakkori, 2009). Las etapas para implementar la investigación fueron: a) implementación de un modelo interpretativo multinivel que permita controlar determinantes de los resultados de aprendizaje y

calcular el logro agregado por los establecimientos; b) identificación de escuelas que constituyen casos de interés a partir de las estimaciones del modelo; c) implementación y pilotaje de instrumentos cualitativos; d) aplicación de los instrumentos cualitativos; e) análisis temático; y f) interpretación y triangulación con datos cuantitativos.

## Datos y Participantes

La fuente de datos principal es la base de datos con los resultados de SIMCE Escritura 2013 y los cuestionarios para alumnos, padres y profesores. También se accedió a una base desagregada que reporta el porcentaje de logro a nivel escuela de las dimensiones evaluadas analíticamente: Adecuación al propósito comunicativo, Coherencia, Cohesión, Convenciones ortográficas y Desarrollo de ideas. Esta información se complementó con datos públicos de nivel escuela: dotación docente, resumen de matrícula y asistencia por establecimiento.

La muestra solo consideró establecimientos con 15 o más alumnos con resultados válidos en la evaluación de escritura (Valenzuela & Bellei, 2013) y se comparó el número de estudiantes que rindieron la evaluación de escritura con una estimación de la matrícula de sexto año del establecimiento de modo de controlar por posibles diferencias significativas en estas dos cifras. Esta estimación se calculó en base a la matrícula total del establecimiento dividida por el número total de cursos y multiplicada por el número de cursos que rindió SIMCE Escritura. A partir de esta información se calculó el porcentaje de alumnos presentes, valor que se comparó con la asistencia promedio del establecimiento, variable presente en la base Rendimiento Escolar por Estudiante 2013. Se descartó que hubiese establecimientos seleccionados en la muestra cuya asistencia fuese significativamente menor en la jornada de rendición de la prueba.

Respecto de las variables derivadas de los cuestionarios SIMCE, cabe destacar que algunas de ellas presentaron casos de valores perdidos. Una variable crítica en este sentido es el índice SES, que presenta mayores casos de valores ausentes los que no se distribuyen en forma aleatoria en la muestra, habiendo más casos con pérdidas en los niveles más bajos de la distribución socioeconómica. Para responder a esta problemática se utilizó en los cálculos la técnica de la imputación múltiple (Yuan, 2010), se derivaron 5 imputaciones a partir de las cuales se estimaron los parámetros y puntajes ajustados.

## Procedimientos e Instrumentos

El estudio de los resultados cuantitativos se compone de tres etapas, en primer lugar se estimó un modelo base para la identificación de los casos de interés, en segundo lugar se estimó un modelo interpretativo de los resultados de escritura y finalmente, se estudió la varianza de los diversos aspectos de la escritura evaluados por SIMCE.

En la primera etapa, el puntaje obtenido en la evaluación SIMCE escritura 2013 fue ajustado de manera de cuantificar el efecto que sobre este pudiesen estar ejerciendo el nivel socioeconómico, los recursos educativos y otras variables individuales y escolares conocidas por incidir en los resultados de aprendizaje. El método utilizado para producir este puntaje corregido es la regresión multinivel que permite además distinguir entre la varianza asociada a diversos niveles de la estructura jerárquica de un sistema educativo. El principio subyacente, es que un mismo estudiante (con semejante habilidad inicial), puede tener un rendimiento académico diferente dependiendo de la escuela a la que asista, de sus profesores, o de sus compañeros(as) (Rumberger & Palardy, 2004; Hox, 2010; Bressoux, 2008). Para este estudio, se ha estimado un modelo a dos niveles: estudiante y escuela, ya que, en el caso chileno, hay un importante porcentaje de la varianza de los resultados académicos atribuible a diferencias entre escuelas (Mejías, 2012; Elacqua & Martínez, 2011). Este modelo se representa por la siguiente ecuación:

(1)

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{n0}X_{ij} + \gamma_{01}X_j + \gamma_{0n}X_j + u_{1j}X_{ij} + u_{0j} + e_{ij}$$

Donde el puntaje de escritura en la prueba SIMCE ( $Y$ ) del alumno  $i$  en la escuela  $j$  está determinado por los factores de nivel alumno  $\gamma_{10}$  a  $\gamma_{n0}$  y los factores de nivel escuela  $\gamma_{01}$  a  $\gamma_{0n}$  más términos representando el error de estimación tanto a nivel individual como a nivel de escuelas. Las variables incluidas para la estimación del puntaje ajustado se organizan en dos ejes en torno a los cuales se construye posteriormente el modelo explicativo: a) características de los estudiantes y condicionantes provenientes del contexto familiar: género, cantidad de libros disponibles en el hogar, disponibilidad de medios informáticos, nivel socioeconómico familiar (SES) y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos; b) variables escolares: dependencia del establecimiento (solo públicos y particular subvencionado), grupo socioeconómico del establecimiento (según clasificación MINEDUC), ruralidad, selectividad académica y nivel de formación de los profesores (ver detalles de la construcción de estas variables en Anexo, tablas B1 y B2). Todas estas variables han sido consideradas en diferentes mediciones de logro académico en referencia al caso chileno; si bien esta es la primera vez que estas se asocian específicamente a

la escritura, el modelo explicativo de la tabla 1 confirma que todos estos parámetros son determinantes de la escritura, así como la presencia de un componente inter-establecimientos en la varianza.

Tabla 1: Modelos multinivel para ajustar puntaje SIMCE escritura 2013

Efectos fijos	Modelo vacío Coeficiente (E. S.)	Modelo ajustado Coeficiente (E. S.)
<b>Nivel estudiante</b>		
Género		3,08*** (0,04)
Libros		0,02*** (0,00)
Informática		-0,72*** (0,06)
Índice SES		0,66*** (0,03)
Expectativas parentales		2,40*** (0,07)
<b>Nivel establecimiento</b>		
Establecimiento Público		-0,92*** (0,16)
GSE bajo		-2,77*** (0,29)
GSE medio bajo		-2,32*** (0,23)
GSE medio		-1,11*** (0,20)
Rural		1,56*** (0,18)
Selectividad		2,48*** (0,21)
Postgrados		0,23** (0,12)
Constante	49,53*** (0,07)	48,05*** (0,25)
<b>Efectos aleatorios</b>		
Correlación intra-clase	0,20	0,15
<b>Nivel 2 (establecimiento)</b>		
Varianza de constantes	19,96	13,53
Proporción de varianza explicada		0,32
<b>Nivel 1 (Alumnos)</b>		
Varianza intra-establecimiento	80,72	77,21
Proporción de varianza explicada		0,04
-2 log V	1378761	1369085
Δ		9676

N estudiantes=189372; N escuelas=4151; \*\*=p>0.01, \*\*\*=p>0.001; referencia GSE=nivel medio-alto, bajo; referencia dependencia=particular subvencionado

La muestra a partir de la cual se estimaron los modelos solo incluyó establecimientos públicos y particulares subvencionados. Se ha optado por restringir el universo para la selección de estudios de caso a establecimientos de financiamiento público por tres razones, en primer lugar, dado que el foco está en la búsqueda de estrategias replicables en el conjunto del sistema educativo chileno no resulta pertinente relevar las prácticas de establecimientos que suelen complementar los lineamientos curriculares nacionales con otros enfoques como el Bachillerato Internacional o Lineamientos curriculares de otros sistemas educativos (Inglés, Alemán, Francés). En segundo lugar, agregando a la selección de casos un criterio de valor agregado por el establecimiento, se reduce considerablemente el margen de ventaja que el sector particular pagado tiene respecto de los logros de aprendizaje en escritura del conjunto del sistema. Finalmente, dado el número restringido de casos a estudiar en el periodo de duración del proyecto, resulta pertinente preferir aquellos establecimientos más representativos.

Para identificar los establecimientos que cumplen con haber obtenido los mejores resultados tomando en cuenta los elementos contextuales se combinaron dos niveles de información: los puntajes ajustados en base al modelo y la diferencia de estos con el puntaje SIMCE observado, es decir, los residuos. En base al puntaje, se calculó el valor del percentil 90 según dependencia del establecimiento lo que permitió generar una sub-muestra con los establecimientos públicos y particular subvencionados que se ubican en el 10% de los mejores resultados. De esta submuestra, se identificó en base a los residuos el percentil 20% de establecimientos con mayor ventaja de su puntaje observado, respecto del predicho por el modelo. Respecto del cálculo de los residuos, la estructura multinivel del modelo implica dos términos de error y, en consecuencia, de dos residuos, uno respecto del grupo al que pertenece la observación (residuo condicional) y otro respecto del conjunto total (residuo marginal). Para calcular el residuo multinivel se multiplica el residuo bruto por un factor de corrección (shrinkage factor). El residuo bruto es la media a nivel de grupo de la suma de los residuos marginal y condicional. El factor de corrección este se calcula dividiendo la varianza de nivel dos por la varianza de nivel dos más la varianza de nivel uno dividida por el número de observaciones en el grupo al que pertenece la observación (Pillinger, 2015; Littell, 2006).

De este modo, se obtuvo una muestra de establecimientos de resultados altos en comparación al rendimiento general de la evaluación y que, además, se caracterizan por obtener resultados por sobre lo esperado respecto de los factores contextuales que componen el modelo. Tal como se muestra en la tabla 2, 451 establecimientos obtuvieron resultados mejores al 90%. De estos, 187 eran establecimientos públicos y 264 particulares subvencionados, para estos últimos el puntaje de corte fue más alto que para los primeros. Del total de esta sub-muestra, 117



establecimientos obtuvieron resultados observados superiores a los predichos por el modelo, el valor de los residuos multinivel del 80% superior, fue más alto en el caso de los establecimientos públicos.

Tabla 2: Valores de referencia para selección de la muestra

	Puntaje Simce percentil 90		Residuos percentil 80	
	Número	Puntaje de corte	Número	Valor de corte
Establecimientos públicos	187	52.44	55	1.74
Establecimientos P. subvencionados	264	55.67	62	1.12

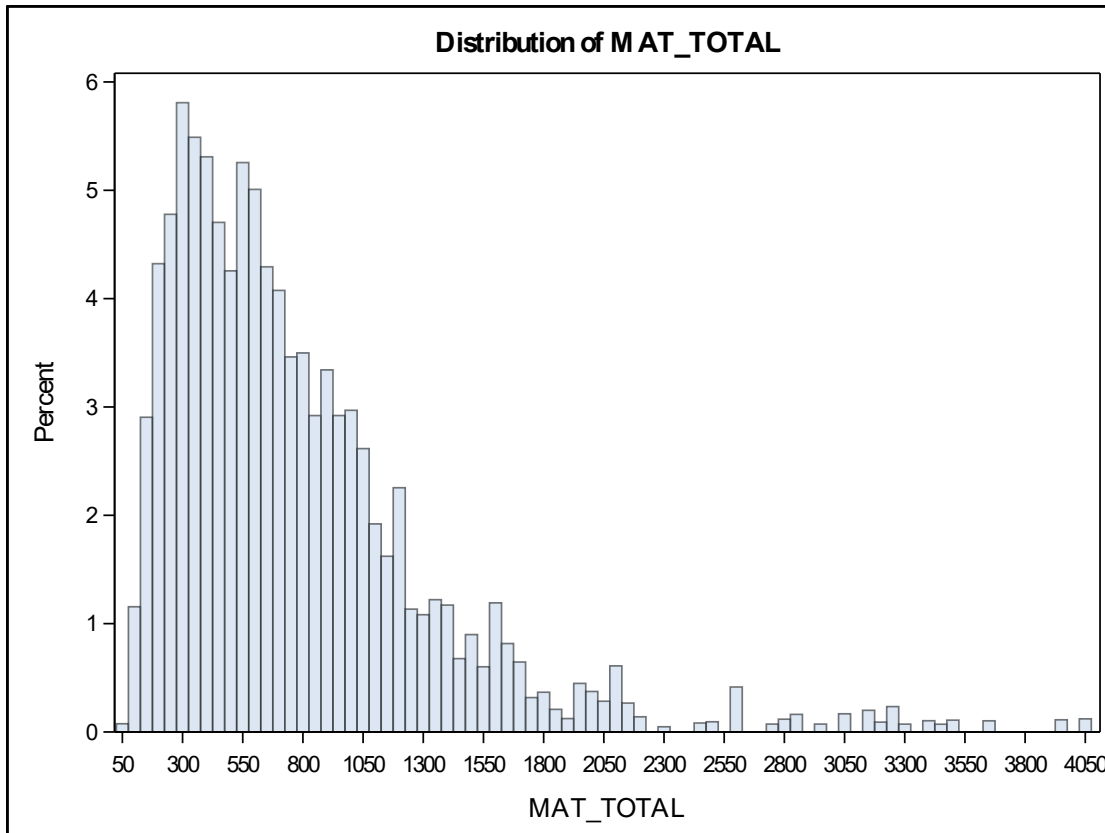
En la segunda etapa de análisis cuantitativo, se replicó el modelo previamente estimado incorporando nuevas variables con el objetivo de analizar posibles fuentes de explicación de la varianza de puntajes en escritura y comparar esta con las estimaciones obtenidas para modelos análogos de los puntajes de lectura y matemáticas. En concordancia con el enfoque mixto de este estudio, la selección de las nuevas variables proviene de la información recolectada por medio de los estudios de caso. En estos, surgió como tema reiterado entre profesores y directivos, el de la importancia del número de alumnos por curso. Varios informantes reportaron que el número bajo de alumnos por curso era uno de los factores que explicaba los buenos resultados que se habían obtenido en el establecimiento en SIMCE Escritura. Para representar esta temática se incorporaron al modelo tres descriptores de nivel establecimiento: la proporción de alumnos por profesor, el nivel de enseñanza y la matrícula total del establecimiento.

La proporción alumnos / profesor se calculó en base al número de jornadas completas de docentes de aula ( $Hrs\_tot/44$ ) dividido por la matrícula total del establecimiento, la primera variable se derivó de la base Mineduc Dotación Docente por Establecimiento 2013 y la segunda de la base Resumen de Matrícula por Establecimiento 2013. Otro aspecto vinculado con la cantidad de estudiantes son los grados que atiende el establecimiento, para representarlos, se creó una variable indicando si el establecimiento es solo de Enseñanza Básica (valor = 1) o si también cuenta con Enseñanza Media (valor=0).

El tercer elemento en consideración fue la talla del establecimiento representada por la matrícula total. Al analizar la distribución de la matrícula por establecimiento (ver figura 1) se observó un segmento superior de la distribución con un pequeño número de escuelas de alta matrícula y una concentración alrededor de la media (634 estudiantes). En consecuencia, se crearon tres variables representado el 25% inferior (378 o menos alumnos), el 25% superior (995

o más alumnos) y el 50% alrededor de la media. De esta forma se buscó poder comparar un número de matrícula particularmente alto o bajo respecto de la distribución en su segmento más normal.

Figura 1: Distribución de la matrícula en el sistema escolar, según datos públicos 2013



Un segundo hallazgo relevante respecto de los argumentos entregados por los entrevistados, es la actitud de estos respecto del aprendizaje de sus alumnos, tanto los directivos como los docentes contaban con altas expectativas respecto del aprendizaje de sus alumnos (ver descripción completa en la sección de resultados). En consecuencia, también se agregaron dos variables representando aspectos motivacionales y expectativas de los profesores respecto del curso al que enseñan. Ambas variables se derivan del cuestionario SIMCE para el docente que acompañó la evaluación SIMCE de sexto año básico. La primera de ellas se construyó en base a la pregunta: *con qué frecuencia logra que los estudiantes con baja motivación se interesen y aprendan*. La variable derivada tiene un valor 1 cuando los profesores han contestado siempre o casi siempre y un valor 0 si la respuesta es algunas veces o nunca. La segunda variable se construyó en base a la pregunta: *Pensando en el futuro, ¿qué nivel educacional cree usted que completará la mayoría de los estudiantes de su curso de 6º básico que rinde la prueba SIMCE 2013?* La variable



derivada tiene un valor 1 cuando los profesores han contestado que esperan que sus alumnos realicen estudios superiores y un valor 0 si la respuesta es menor que estos. En ambos casos se agregaron los resultados a nivel escuela tomando un valor= 1 si el 50% o más de los docentes contestó positivamente a la pregunta. Ver detalles de las variables en anexo, tablas B1 y B2.

En los modelos finales se incluyó el total de la muestra Simce Escritura 2013 (considerando establecimientos particulares sin subvención) compuesta por un total de 248153 estudiantes y 4480 escuelas. Al igual que en el modelo anterior, se utilizó en los cálculos la técnica de la imputación múltiple.

La tercera etapa de análisis consideró el trabajo con la base de los resultados SIMCE 2013 de la aplicación de la pauta de evaluación analítica (ACE, 2013b). La base contenía los resultados de cada dimensión expresada en porcentajes de respuesta por nivel para cada establecimiento. De esta información se tomó como referencia el porcentaje de logro del nivel cuatro (más alto) de cada dimensión para estudiar su variación de acuerdo con las características individuales y escolares previamente descritas.

## Estudio de casos

A partir de los 117 establecimientos identificados en base al procedimiento previamente descrito (10% superior de resultados en la evaluación y 20% superior de valor agregado). Se buscaron establecimientos en las regiones V, VI y Metropolitana para seleccionar las escuelas a contactar para los estudios de caso. Se consideraron la ubicación y accesibilidad del establecimiento, la potencial sobrecarga de actividades, capacidad de gestión del equipo directivo y experiencias previas de participación en estudios de caso. De este modo, se eligieron los seis establecimientos, tres públicos y tres particulares subvencionados en los que se llevó a cabo el trabajo en terreno.

Respecto de los participantes en los estudios de caso, estos fueron los directores, jefas de UTP, el conjunto de profesores que ejerce en el segundo ciclo básico, las profesoras que enseñan en el sector lenguaje y comunicación vinculadas a los cursos de alto resultados, ya sea en SIMCE Escritura 2013 y/o 2014 y un grupo de entre 5 y 6 alumnos de sexto año básico. Se llevaron a cabo observaciones de clases de los Profesores de Lenguaje y Comunicación y entrevistas semi-estructuradas pre y post clase. En esta misma instancia se recolectaron muestras de escritura de los alumnos. Prioritariamente se busca contactar a los docentes del área lenguaje y comunicación que participaron de la formación de los estudiantes que rindieron SIMCE 2013. También se estudiaron las prácticas pedagógicas de docentes de otras áreas que sean parte del equipo

consolidado del establecimiento. Para ello se implementó una encuesta online para indagar las prácticas, percepciones y actitudes relacionadas con la escritura de los docentes que ejercen en el conjunto de las asignaturas de la enseñanza básica. Esto se fundamenta en la aproximación sociocultural postulada, que implica que la escritura puede desarrollarse transversalmente a través del currículo en la medida en que esta es parte de la cultura de aprendizaje del establecimiento (Boscolo, 2008).

**Tabla 3.1: Eje prácticas sociales de la escritura, temas y conceptos desarrollados**

Tema	Subtema
Creencias y definiciones sobre la escritura.	Visión de la escuela sobre la enseñanza de la escritura
	Rol de la escritura en el trabajo pedagógico que se desarrolla en la escuela
Imagen y expectativas sobre los actores	Expectativas sobre alumnos y familias estudiar posibilidad de que haya diferencias en expectativas sobre grupos (hombres/mujeres, distinto nivel SES, otros).
	Creencias de los niños sobre la escritura y autoimagen como escritor
	Imagen de los docentes en tanto que escritores
	Actividades de escritura frecuentes del docente
	Imagen de padres en tanto que modelos de escritores
Rol de la escritura en la cultura del establecimiento.	Actividades institucionales vinculadas a la comunicación escrita (talleres, concursos, comunicaciones formales).
	Caracterización del rol de la comunicación escrita en los espacios comunes del establecimiento (qué comunican, quiénes los producen, dónde se ubican, etc.).
Rol de la escritura en actividades en el hogar	Descripción de actividades de escritura preferidas, espacios e instancias sociales en que estas se desarrollan
	Actividades de escritura que frecuentemente realizan, tanto en la escuela como en su hogar.
Acceso y disponibilidad de recursos.	Disponibilidad de recursos materiales
	Disponibilidad de espacios que fomenten la comunicación escrita (centro de recursos de aprendizaje, salas de informática, sala de profesores, etc.)
	Uso de espacios que fomentan la escritura (Sala TICs, CRA, otros).
Antecedentes de docentes	Perfil de los docentes (formación, años de experiencia, cursos en que enseña, disciplinas).

Se realizaron también entrevistas a los directores y su equipo directivo, también con la intención de indagar sobre prácticas, percepciones y actitudes sobre la cultura escrita en el establecimiento. Se desarrollaron grupos focales con alumnos de educación básica, que cursan sexto año básico. Se descartó imponer como condición que estos sean los mismos que rindieron SIMCE en 2013, puesto que la distancia temporal y la posible movilidad de los estudiantes lo hizo inviable. En anexo, figura A, se presenta un esquema de las actividades que se llevarán a cabo en cada uno de los seis establecimientos.

De acuerdo con la revisión bibliográfica, las recomendaciones del Fondo de Investigación y Desarrollo Mineduc y las propuestas planteadas por el equipo de trabajo, se organizó un conjunto amplio de temas y subtemas a abordar a partir de dos ejes nucleares: Prácticas sociales de la escritura y Enseñanza de la escritura. Las tablas 3.1 y 3.2 presentan el detalle de los temas y subtemas que se emplearon en la construcción de los instrumentos.

Tabla 3.2: Eje enseñanza de la escritura, temas y conceptos desarrollados

Tema	Conceptos
Definiciones de la enseñanza de la escritura	Rol de la escritura en la clase observada y en su docencia
	Percepción del desarrollo de la clase
Estrategias didácticas preponderantes	Estrategias de enseñanza de la escritura promovidas en el establecimiento
	Descripción y frecuencia de las actividades que, en general, el profesor desarrolla en el marco de la enseñanza de la escritura.
Objetivos de aprendizaje promovidos	Objetivos de aprendizaje de la clase a desarrollar
	Actividades de escritura planificadas
	Resultados de las actividades de escritura planificadas
Estrategias de evaluación favorecidas	Tipos de estrategias para la evaluación de la escritura (tanto en general como sobre componentes específicos).
Aspectos específicos en la didáctica	Estrategias de enseñanza de géneros y aspectos específicos (coherencia, cohesión, vocabulario, ortografía).
Aprendizaje de la escritura	Percepciones y creencias sobre la adquisición y desarrollo de la escritura.

Los instrumentos desarrollados fueron:

- Pauta de entrevista con el director
- Pauta de entrevista con el Jefe de UTP o coordinador
- Encuesta para el conjunto de profesores de Enseñanza Básica del establecimiento.
- Pauta de entrevista pre-clase con la docente que dictó lenguaje en sexto básico en 2013.
- Pauta de entrevista post-clase con la docente que dictó lenguaje en sexto básico en 2013.
- Pauta de observación de escuela.
- Pauta de observación de clase.
- Pauta y materiales de trabajo para grupo focal con estudiantes de sexto año básico.

Respecto de la encuesta para el conjunto de profesores de Enseñanza Básica del establecimiento, cabe mencionar que esta se distribuyó en formato on-line sobre la plataforma SurveyMonkey, también se distribuyeron versiones en papel en los establecimientos que lo solicitaron. En total, se recibieron 29 encuestas completadas, es una cantidad pequeña pero adecuada si se considera que la mayor parte de estos establecimientos eran de poca matrícula y poca dotación docente.

Para todos los instrumentos, las pautas consideraron preguntas y actividades para abordar la totalidad de los temas y subtemas considerados como relevantes para el desarrollo de la investigación. Las pautas completas se encuentran en el anexo "Instrumentos de estudio de caso", a cada pauta le sigue una tabla que detalla qué subtema es abordado por qué pregunta o actividad en específico.

## Codificación

Esta misma pauta es la base de la codificación que se realiza con posterioridad al terreno. Para ello, se transcribieron la totalidad de las entrevistas y grupos focales dando indicaciones claras de convenciones y procedimientos (ver anexo Convenciones de Transcripción), luego se seleccionó un grupo de codificadores expertos los que asistieron a una jornada de capacitación previa al desarrollo del análisis. En esta capacitación se aplicó un procedimiento de doble codificación mediante el software de análisis cualitativo Atlas-ti.

De acuerdo con los análisis preliminares del corpus, se consideró necesario agregar dos nuevos códigos al tema *imagen y expectativas sobre los actores*, del eje *prácticas sociales de la escritura, temas y conceptos desarrollados* (tabla 3.1), estos son: *Con quién se escribe* (descripción de los actores que acompañan ciertas actividades de escritura) y *Para quién se escribe* (destinatarios de las actividades de escritura). En el mismo eje, se agregaron un código para identificar las menciones al *uso del texto escolar* y un código para describir la *duración de las actividades de escritura* en el tema *Acceso y disponibilidad de recursos*. Respecto del eje enseñanza de la escritura, temas y conceptos desarrollados, se agregó un código llamado Elementos esenciales para el aprendizaje que permitió identificar aquellos casos en que se habla del aprendizaje en general y no específicamente de la escritura (descripción de características que se requieren para el aprendizaje en general).

Dos codificadoras trabajaron en base a la pauta de codificación recién detallada. En una primera ronda de doble codificación alcanzaron un kappa de 0,51. De acuerdo con una revisión total de las citas asociadas a cada código, la primera codificadora alcanzó un 88 % de acuerdo y la segunda codificadora alcanzó un 69%. Después de un proceso de revisión y retroalimentación, en una segunda ronda de doble codificación la primera codificadora logró un acuerdo con nuestro juicio de 93% y la segunda un acuerdo de 77%, entre ellas, el nivel de acuerdo indicado por el índice kappa alcanzó un 0,65 lo cual se considera un nivel de acuerdo sustancial (Viera & Garrett, 2005).

## Resultados de la investigación

### Modelos interpretativos

La tabla 4 presenta una serie de cuatro modelos multinivel en que se incorporan progresivamente posibles determinantes del puntaje de escritura. El primer modelo, que no contiene variables explicativas permite observar la forma en que se comporta el puntaje respecto de la distribución de la varianza entre el nivel estudiante y el nivel escuela. El valor de la correlación intra-clase (0,22) confirma que una parte significativa de la varianza de los puntajes ocurre al interior de una misma escuela. En otras palabras, la escuela a la que asiste un estudiante influye, ya sea positiva o negativamente en el puntaje obtenido en la evaluación de escritura.

El segundo modelo, es equivalente al modelo utilizado para ajustar los puntajes en la selección de la muestra (ver tabla 1). A diferencia de aquel, el nuevo modelo utiliza la totalidad de la muestra, es decir, incluye a los alumnos de establecimientos particulares pagados. Ambos modelos tienen parámetros estimados análogos, los únicos cambios relevantes se dan el índice de nivel socioeconómico y en la selectividad académica. Esto indica que ambas variables pueden estar particularmente relacionadas con el sector privado. El modelo reduce la correlación intra-clase a un 13% lo que implica que logra explicar una parte significativa de las diferencias de rendimiento entre escuelas. El porcentaje de varianza explicada a nivel de escuela es un 38%, mientras que el porcentaje de varianza explicada a nivel de alumnos solo es de un 4%.

El tercer modelo presenta el conjunto de nuevas variables que se incorporan a partir de la evidencia recopilada en el estudio de casos. Si bien los parámetros estimados son de valores bajos, la proporción de varianza explicada a nivel escuela (19%) confirma la relevancia de estos indicadores respecto de la calidad de la escritura a nivel de escuela. Una variable que se destaca es la que representa las expectativas de los docentes respecto de sus alumnos. Si se compara el valor del parámetro estimado de esta variable con las otras, este valor es el segundo más alto, tanto en este modelo como en el anterior. Solamente siendo superado por el valor del parámetro que representa el género femenino y cercano al valor estimado para las expectativas de los padres.

El modelo final que incluye todos los determinantes explicativos y es el que logra una mayor proporción de varianza explicada a nivel de escuelas (40%) y una mayor reducción de la correlación intra-clase (0,15). Respecto de los parámetros estimados, hay algunas variaciones respecto de los modelos anteriores que implican probables interacciones. Estas se dan en los determinantes de nivel escuela: postgrados de los docentes, establecimiento solo de nivel básico, expectativas de los profesores, proporción de alumnos por profesor y baja matrícula total. Como se puede apreciar,

muchas de estas variables corresponden al conjunto de determinantes identificados a través del estudio de casos. Estas variaciones implican la necesidad de desarrollar modelos más complejos capaces de dar cuenta de estas interacciones en la modelización. De entre las variables, se destaca la proporción de alumnos por profesor que es significativa en este último modelo y cuyo signo indica que una menor proporción tiene un efecto favorable para los resultados de escritura. Por otro lado, la asistencia a un establecimiento solo de enseñanza básica pasa de tener una tendencia negativa a una positiva lo que implica que esta puede ser una condición favorable pero que esta depende de otras circunstancias relacionadas.

Tabla 4 Modelos multinivel SIMCE escritura 2013

Efectos fijos	Modelo vacío Coef. (E. S.)	Modelo ajustado Coef. (E. S.)	Modelo características Coef. (E. S.)	Modelo total Coef. (E. S.)
<i>Nivel estudiante</i>				
Género		3,07*** (0,04)		3,07*** (0,04)
Libros		0,02*** (0,00)		0,02*** (0,00)
Informática		-0,71*** (0,06)		-0,70*** (0,06)
Índice SES		0,75*** (0,04)		0,75*** (0,04)
Expectativas parentales		2,37*** (0,07)		2,36*** (0,07)
<i>Nivel establecimiento</i>				
Est. Público		-0,72*** (0,16)		-0,85*** (0,17)
Est. Particular sin Subvención		1,03*** (0,28)		0,82** (0,29)
GSE bajo		-2,08*** (0,29)		-1,55*** (0,30)
GSE medio bajo		-2,08*** (0,23)		-1,68*** (0,24)
GSE medio		-1,1*** (0,20)		-0,89*** (0,21)
Selectividad		1,65*** (0,17)		1,50*** (0,17)
Postgrados		0,27* (0,12)		0,19 (0,12)
<i>Características establecimiento</i>				
Establecimiento Ed. Básica			-1,98*** (0,16)	0,32* (0,16)
Motivación profesores			0,33* (0,14)	0,50** (0,13)
Expectativas profesores			2,49*** (0,15)	1,33*** (0,14)
Proporción alumnos. / profesor			-0,01 (0,01)	-0,02* (0,01)
Q1 Matrícula			-0,51** (0,16)	-0,23 (0,15)
Q3 Matrícula			1,2*** (0,22)	0,53** (0,19)

Constante	49,56*** (0,07)	46,98*** (0,22)	49,12*** (0,31)	46,11*** (0,39)
<b>Efectos aleatorios</b>				
Correlación intra-clase	0,221	0,155	0,186	0,151
Nivel 2 (establecimiento)				
Varianza de constantes	22,22	13,82	17,90	13,33
Varianza explicada		0,378	0,194	0,400
Nivel 1 (Alumnos)				
Varianza intra-establecimiento	78,52	75,15	78,52	75,10
Varianza explicada		0,043	0,000	0,044
-2 log V	1492768	1482037	1491910	1481864
Δ		10731	858	10904

N estudiantes=205745; N escuelas=4480; \*\*=p>0.01, \*\*\*=p>0.001; referencia GSE=nivel medio-alto, alto; referencia dependencia=particular subvencionado

### Comparaciones con otras evaluaciones

La tabla 5 presenta el mismo modelo explicativo final presente en la tabla 4 y agrega modelos análogos en relación con el puntaje SIMCE de Lectura y Matemática.

Tabla 5: Modelos multinivel SIMCE escritura, lectura y matemática 2013

Efectos fijos	Modelo Escritura Coef. (E. S.)	Modelo Lectura Coef. (E. S.)	Modelo Matemática Coef. (E. S.)
Nivel estudiante			
Género	3,07*** (0,04)	8,03*** (0,20)	-5,69*** (0,19)
Libros	0,02*** (0,00)	0,13*** (0,00)	0,13*** (0,00)
Informática	-0,70*** (0,06)	-3,32*** (0,30)	-2,95*** (0,28)
Índice SES	0,75*** (0,04)	5,59*** (0,18)	5,72*** (0,17)
Expectativas parentales	2,36*** (0,07)	15,54*** (0,35)	14,30*** (0,32)
Nivel establecimiento			
Est. Público	-0,85*** (0,17)	-3,37*** (0,70)	-4,10*** (0,76)
Est. Particular sin Subvención	0,82** (0,29)	4,10*** (1,20)	10,83*** (1,29)
GSE bajo	-1,55*** (0,30)	-10,92*** (1,26)	-15,86*** (1,35)
GSE medio bajo	-1,68*** (0,24)	-11,47*** (1,00)	-16,31*** (1,08)
GSE medio	-0,89*** (0,21)	-5,89*** (0,85)	-10,41*** (0,92)

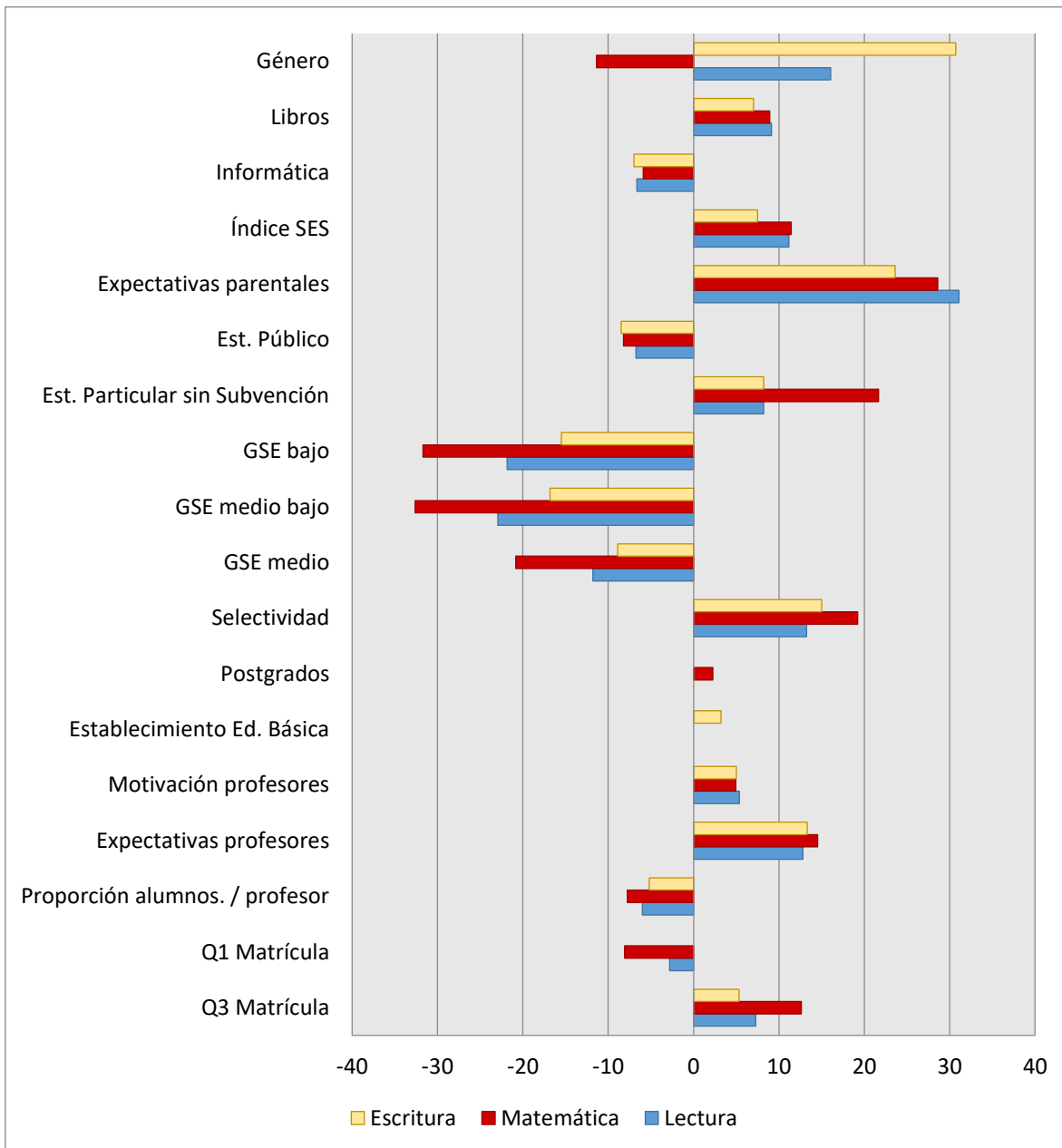


Selectividad	1,50*** (0,17)	6,62*** (0,72)	9,61*** (0,78)
Postgrados	0,19 (0,12)	0,34 (0,52)	1,13* (0,55)
Características establecimiento			
Establecimiento Ed. Básica	0,32* (0,16)	1,27 (0,66)	1,33 (0,71)
Motivación profesores	0,50** (0,13)	2,67*** (0,53)	2,46*** (0,57)
Expectativas profesores	1,33*** (0,14)	6,40*** (0,61)	7,27*** (0,65)
Proporción alumnos. / profesor	-0,02* (0,01)	-0,12** (0,04)	-0,15*** (0,04)
Q1 Matrícula	-0,23 (0,15)	-1,40* (0,62)	-4,04*** (0,67)
Q3 Matrícula	0,53** (0,19)	3,63*** (0,79)	6,32*** (0,86)
Constante	46,11*** (0,39)	230,93*** (1,65)	241,26*** (1,77)
Efectos aleatorios			
Correlación intra-clase	0,151	0,100	0,138
Nivel 2 (establecimiento)			
Varianza de constantes	13,33	212,13	266,04
Varianza explicada	0,400	0,590	0,639
Nivel 1 (Alumnos)			
Varianza intra-establecimiento	75,10	1908,57	1667,004
Varianza explicada	0,044	0,038	0,037
-2 log V	1481864	2145666	2119156
$\Delta$	10904	11169	11731

N estudiantes=205745; N escuelas=4480; \*\*= $p > 0,01$ , \*\*\*= $p > 0,001$ ; referencia GSE=nivel medio-alto, alto; referencia dependencia=particular subvencionado.

Si bien el puntaje de lectura y matemática están en una escala diferente al puntaje de escritura, los modelos muestran que, en general, los parámetros estimados tienen la misma tendencia y significatividad. Para poder comparar más claramente los modelos se estimó el porcentaje respecto de la desviación estándar que representa cada parámetro estimado, esto se presenta en la figura 2.

Figura 2: Comparación de porcentajes explicados respecto de la desviación estándar



Cálculo en base a Modelos multinivel SIMCE escritura, lectura y matemática presentados en tabla 5.

En el modelo explicativo de matemática, excepciones a este resultado son las estimaciones para el género femenino (tendencia negativa) y los postgrados de los profesores, estimación que solo es significativamente distinta de cero (positiva) en este modelo. Tanto en los modelos de lectura como matemática hay un efecto negativo de asistir a un establecimiento de baja matrícula que no estaba presente en el modelo de escritura.

Como se observa en el gráfico, proporcionalmente, el género resulta ser el determinante más significativo de la escritura, tanto por sí mismo como en comparación con las otras pruebas, siendo menor el efecto positivo del género respecto de lectura y negativo en el caso de matemática. La comparación de proporciones permite, además, cuantificar la importancia que tienen las expectativas parentales y de los docentes. La primera es altamente positiva en todos los casos aunque menor en escritura. Por otro lado, la comparación pone en evidencia el efecto del grupo socioeconómico al que pertenece el establecimiento, mucho más determinante que el nivel SES familiar. Las variables de GSE dan cuenta de la importante desventaja asociada a los grupos más bajos, especialmente marcada en el resultado de Matemática. La escritura, respecto de este parámetro, es también afectada, aunque en menor medida que las otras dos evaluaciones.

La capacidad explicativa general de los modelos de la tabla 5 es el aspecto en que se pueden observar mayores diferencias. Por una parte, los modelos de lectura y matemática tienen una menor correlación intra-clase, lo que implica que las estimaciones logran dar cuenta de las diferencias entre establecimientos de forma más efectiva, en particular, en el caso de lectura (0,10). Esta mayor capacidad explicativa se evidencia más claramente al observar la proporción de varianza explicada a nivel de escuelas, mientras que el modelo de escritura solo lograba explicar el 40% de esta, el modelo de lectura alcanza el 59% y el de matemática el 64%. Este resultado implica que la escritura es la habilidad en donde es más probable que haya otros factores no controlados determinando los resultados, mientras que en matemática solo queda un 40% de la varianza entre escuelas sin explicar, este porcentaje alcanza el 60% en el caso de escritura.

## Resultados según dimensiones de la escritura

La pauta utilizada, tuvo el formato de una rúbrica con cuatro dimensiones para cada uno de los cinco componentes de la escritura que fueron evaluadas. De acuerdo con la información disponible, esta rúbrica está basada en las Bases Curriculares 2012 y los Objetivos de Aprendizaje correspondientes. Los componentes fueron: la **Adecuación al propósito, Desarrollo de ideas y vocabulario, Coherencia, Cohesión y Convenciones ortográficas (ortografía puntual)**.

La figura 3 representa la rúbrica tal como se presenta en el informe para directores y profesores preparado por la Agencia de Calidad de la Educación (2013b).

Figura 3  
Pauta Analítica Evaluación de Escritura SIMCE 2013

Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Adecuación al propósito	El texto no responde a la tarea solicitada.	El texto cumple de manera emergente con el propósito comunicativo establecido en el estímulo, ya que solo esboza una experiencia, opinión o información.	El texto cumple medianamente con el propósito comunicativo solicitado en el estímulo, por ejemplo, si se le pide opinar sobre un texto, emite una opinión, pero esta no está en directa relación con el texto que leyó o con el tema propuesto.	El texto cumple con el propósito comunicativo solicitado en el estímulo, por ejemplo, si se le pide opinar sobre un texto, opina sobre el texto que se le dio para leer y aborda el tema propuesto.
Desarrollo de ideas y vocabulario	El texto plantea el tema, pero no lo desarrolla. El vocabulario es muy general y repetitivo. Además, el texto puede ser, en gran parte, copia del estímulo.	El texto presenta el tema de manera sucinta, sin mayor desarrollo (se puede asemejar a una enumeración) e incorpora vocabulario muy general o repetitivo que no aporta a la recreación de la experiencia. Además, en el caso de los textos que tienen propósito de informar u opinar, el texto escrito por el alumno denota intentos de escribir algo diferente al texto del estímulo, pero puede haber partes copiadas.	El texto desarrolla el tema de manera irregular, ya que proporciona detalles y vocabulario específicos para ilustrar lo que quiere comunicar, sin embargo, lo hace solo en partes. Además, en el caso de los textos que tienen propósito de informar u opinar, el texto escrito por el alumno se distingue del texto del estímulo, aunque puede haber semejanzas con el texto original.	El texto desarrolla el tema propuesto y lo enriquece con ejemplos y/o descripciones y/o vocabulario y/o detalles, etc., que permiten comprender o imaginar lo que se expone. Además, en el caso de los textos que tienen propósito de informar u opinar, el texto escrito por el alumno se distingue claramente del texto del estímulo.

[Continúa]

[Continuación]

Indicador	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Coherencia	El texto no se comprende o se comprende muy poco, dado que, por ejemplo: El texto no es autónomo, porque la información entregada es insuficiente para que el lector la interprete, o bien, presenta ideas de las cuales no se puede inferir cuál es la lógica que las relaciona, o bien, presenta ideas y/o descripciones y/o ejemplos que no se relacionan con el tema desarrollado por el estudiante.	El texto se comprende con dificultad y es necesario releer muchas veces, dado que, por ejemplo: El texto no es autónomo, pues una gran parte de la información necesaria para la comprensión del mismo no está escrita, sino que el lector debe incorporarla, o bien, presenta ideas a partir de las cuales hay que inferir la lógica que las agrupa, ya que se asemejan a un listado, o bien, presenta ideas y/o ejemplos, con digresiones, partes que no se comprenden o elementos inconexos que dificultan la comprensión.	El texto se comprende; sin embargo, es necesario detenerse en algunas ocasiones, dado que, por ejemplo: El texto es autónomo, pero el lector debe complementar con información que no es relevante para la comprensión global, o bien, presenta una organización lógica de las ideas, a excepción de algunos casos aislados que no afectan la comprensión global, o bien, la mayor parte de las ideas y ejemplos se comprenden y están enfocados en el tema desarrollado por el estudiante.	El texto se comprende fácilmente, dado que, por ejemplo: El texto es autónomo, pues no depende ni del contexto ni del estímulo para ser comprendido, o bien, presenta una organización lógica de las ideas, o bien todas las ideas y ejemplos se comprenden y están enfocados en el tema.
Cohesión	No se evidencian recursos de cohesión o solo se emplea repetitivamente y de manera exclusiva el conector "y".	El texto incorpora escasos recursos de cohesión o presenta varios errores en el uso de conectores o recursos de correferencia.	El texto incorpora recursos de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que pueden ser repetitivos o con algunos errores aislados.	El texto incorpora recursos variados de cohesión (conectores o marcadores discursivos, y recursos de correferencia) que lo enriquecen.
Convenciones ortográficas: puntuación	El texto presenta solo mayúscula al inicio del texto o punto final, o bien, no presenta uso de la puntuación.	El texto solo presenta mayúscula al inicio del texto y punto final, o bien, incorpora solo comas al interior del texto.	El texto presenta mayúscula al inicio del texto y punto final, además de algunos puntos bien utilizados al interior del texto. Es posible encontrar textos de este nivel que no presenten uso de mayúscula inicial o punto final.	El texto presenta mayúscula al inicio del texto y punto final, además de algunos puntos y comas bien utilizados al interior del texto. Es posible encontrar textos de este nivel que no presenten uso de mayúscula inicial o punto final.

En la tabla 6 se presentan los porcentajes de respuesta a nivel de establecimiento de acuerdo a las cinco dimensiones evaluadas. Como puede observarse, la distribución de los niveles de logro varía entre las dimensiones. Respecto del nivel de logro más alto, la dimensión adecuación al propósito es la más lograda con un 43% de las escuelas. De acuerdo con la pauta, esto implica que los alumnos de estas escuelas realizan correctamente la acción solicitada en las instrucciones (narrar, informar, describir) y aborda el tema al que el estímulo se refiere. La dimensión con menor porcentaje de escuelas alcanzando el nivel cuatro es el desarrollo de ideas, en que solo un 9% de las escuelas alcanza el mayor nivel de logro. Esto implica que hay mayores dificultades para enriquecer el texto mediante ejemplos, descripciones vocabulario y/o detalles.

**Tabla 6: Porcentajes de respuesta por nivel, resultados de evaluación analítica por establecimiento**

Dimensiones	% nivel 1	% nivel 2	% nivel 3	% nivel 4	% omisión
Coherencia	6,05	20,55	38,99	26,66	7,75
Cohesión	9,60	34,60	37,52	10,53	7,75
Convenciones ortográficas	18,65	23,36	31,13	19,11	7,75
Desarrollo de ideas	10,94	37,17	35,25	8,89	7,75
Propósito	11,72	16,36	21,52	42,65	7,75

Respecto de las dimensiones menos logradas, las convenciones ortográficas de puntuación concentran el mayor porcentaje de escuelas en nivel 1, lo que implica que los alumnos de estas escuelas solo utilizan mayúscula inicial o punto final o ninguna de estas convenciones.

A partir de esta información, queda por desarrollar un indicador que permita relacionar estos resultados con las características de escuelas y alumnos.

## Caracterización de establecimientos con resultados destacados

De acuerdo con los procedimientos descritos, 117 establecimientos pertenecen al 10% de mejores resultados y al 20% de mayor valor agregado en la prueba SIMCE Escritura 2013. Un foco en las características de estos establecimientos distinguiendo entre establecimientos públicos y particulares subvencionados permite comprender sus particularidades. Estas se presentan, para la muestra de establecimientos destacados en la tabla 7.1 y para el total de escuelas en la tabla 7.2.

Tabla 7.1: Medias y diferencias de los parámetros en las escuelas pertenecientes al 10% de mejores resultados estimados y 20% de mayor valor agregado por dependencia

Variable	Media Públicos (E. S.)	Media P. Sub. (E. S.)	Valor test t
Puntaje estimado	54,51 (0,23)	57,26 (0,18)	9,50***
Puntaje lectura	262,81 (2,40)	281,08 (2,37)	5,42***
Puntaje matemática	253,35 (2,99)	282,49 (3,40)	6,39***
Género	0,47 (0,02)	0,50 (0,02)	1,29
Libros	24,26 (1,21)	37,54 (1,54)	6,68***
Informática	0,69 (0,03)	0,87 (0,02)	5,99***
Expectativas parentales	0,76 (0,02)	0,95 (0,01)	7,11***
Índice SES	-0,65 (0,05)	0,27 (0,07)	10,12***
Madre edu. básica	0,47 (0,03)	0,10 (0,02)	-9,92***
Madre edu. media	0,47 (0,03)	0,58 (0,03)	2,85**
Madre edu. universitaria	0,06 (0,01)	0,32 (0,03)	7,53***
Expectativas docentes	0,58 (0,08)	0,93 (0,04)	4,30***
Postgrados docentes	0,70 (0,07)	0,52 (0,07)	-1,69
Motivación docentes	0,93 (0,04)	0,70 (0,07)	-2,75**
GSE bajo	0,35 (0,07)	0,00 (0,00)	-4,96***
GSE medio bajo	0,60 (0,08)	0,13 (0,05)	-5,38***
GSE medio	0,02 (0,02)	0,55 (0,07)	6,64***
GSE medio-alto y alto	0,02 (0,02)	0,32 (0,07)	3,93***
Selectividad	0,00 (0,00)	0,53 (0,07)	6,91***
Rural	0,53 (0,08)	0,04 (0,03)	-6,16***

\*\*\*= p<0.001; \*\* p<0.01; \*p<0.5 (Pooled method)



Respecto del desempeño general en la evaluación, las escuelas públicas tienen en promedio menor desempeño. Esta tendencia se repite en las otras evaluaciones desarrolladas SIMCE, tanto lectura como matemática. Respecto del género, su distribución es semejante al total de la muestra.

La disponibilidad de libros y de acceso a computador y/o internet es significativamente más alta entre los alumnos de establecimientos particulares subvencionados. Sin embargo, en ambos casos la proporción es menor que en la muestra total. Este último elemento es destacable, dado que, en los modelos interpretativos, la variable representando los recursos informáticos en el hogar determinaba negativamente los resultados.

Tabla 7.2: Medias y diferencias de los parámetros en la muestra total por dependencia

Variable	Media	Media	Valor test t
	Públicos (E. S.)	P. Sub. (E. S.)	
Puntaje estimado	47,91 (0,08)	50,77 (0,09)	23,82***
Puntaje lectura	234,76 (0,42)	251,16 (0,46)	26,19***
Puntaje matemática	231,13 (0,41)	250,90 (0,53)	29,18***
Género	0,46 (0,00)	0,48 (0,00)	5,23***
Libros	26,66 (0,16)	37,13 (0,23)	36,44***
Informática	0,76 (0,00)	0,87 (0,00)	29,62***
Expectativas parentales	0,74 (0,00)	0,89 (0,00)	37,28***
Índice SES	-0,53 (0,01)	0,08 (0,01)	42,54***
Madre edu. básica	0,41 (0,00)	0,18 (0,00)	-41,25***
Madre edu. media	0,52 (0,00)	0,57 (0,00)	10,41***
Madre edu. universitaria	0,07 (0,00)	0,25 (0,00)	35,88***
Expectativas docentes	0,50 (0,01)	0,74 (0,01)	16,47***
Postgrados docentes	0,65 (0,01)	0,54 (0,01)	-7,24***
Motivación docentes	0,75 (0,01)	0,68 (0,01)	-5,16***
GSE bajo	0,26 (0,01)	0,06 (0,00)	-18,95***
GSE medio bajo	0,58 (0,01)	0,23 (0,01)	-25,78***
GSE medio	0,15 (0,01)	0,46 (0,01)	23,04***
GSE medio-alto y alto	0,01 (0,11)	0,26 (0,44)	25,10***
Selectividad	0,02 (0,00)	0,38 (0,01)	33,06***
Rural	0,24 (0,01)	0,05 (0,00)	-18,98***

\*\*\*= p<0.001; \*\* p<0.01; \*p<0.5 (Pooled method)

El índice SES indica que hay una diferencia significativa entre el conjunto de establecimientos públicos y los particulares subvencionados. Los primeros se encuentran por debajo del promedio del conjunto total de la muestra, mientras que la media de los segundos es significativamente más alta que la media de la muestra, cercana a una desviación estándar. El nivel socioeconómico no se presenta como un indicador significativo para diferenciar entre las escuelas subvencionadas ya que todos los establecimientos pertenecen a los grupos medio y medio-alto/alto, este último grupo concentra la mayor parte de los establecimientos subvencionados. Entre los establecimientos públicos hay escuelas pertenecientes a los cuatro primeros grupos, la mayor parte de ellos se ubican en los grupos medio-bajo y medio.

Las expectativas de los padres sobre el acceso a la educación superior, son altas en ambos grupos de escuelas, se presenta una diferencia favorable a los establecimientos subvencionados, en donde las expectativas de acceso se aproximan al 100%, además, se observó que la variación entre escuelas es pequeña (el menor porcentaje de expectativas es del 91% de los padres). En los colegios públicos hay 2 colegios que poseen expectativas cercanas al 60% lo que es significativamente inferior a la media.

Respecto de las características de nivel establecimiento, en la formación de los profesores, no hay diferencias significativas entre el promedio de establecimientos públicos y privados, aunque el porcentaje es levemente superior entre los establecimientos de dependencia pública. La selectividad por criterios académicos es significativamente más alta entre los establecimientos subvencionados. El carácter rural o urbano de las escuelas se presenta como un factor relevante de diferenciación por dependencia siendo alto en el sector público en general y, en particular, entre los establecimientos de resultados destacados.

### *Caracterización de establecimientos participantes en el estudio de casos*

Durante los meses de septiembre a noviembre se desarrollaron las visitas a los establecimientos contactados y que estaban en condiciones de participar en el estudio. La tabla 8 presenta una síntesis de las características de los seis establecimientos.

Tabla 8: Establecimientos participantes en el estudio de caso, variables descriptivas

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Ubicación	RM suroriente	RM sur	RM sur	RM norponiente	RM Cordillera	VI región
Rural	No	No	No	No	Sí	No
P. Escritura	57,39	54,62	58,46	53,18	54,72	58,19
Residuos	1,23	1,08	2,01	1,65	1,73	1,28
P. Lectura	282,35	235,48	281,07	258,09	260,33	298,62
P. Matemática	277,34	229,082	272,17	254,33	263,85	314,63
Dependencia	P. sub.	Público	P. sub.	Público	Público	P. sub.
Ingresos familiares	\$703.125	\$ 418.750	\$ 720.000	\$ 275.000	\$ 306.250	\$ 356.579
Selectividad	Sí	No	Sí	No	No	Sí
Expectativas padres	Sí	Sí	Sí	--	Sí	Sí
Matrícula	229	360	302	384	187	727
N Docentes	9	15	13	15	15	61
N 44 hrs. docentes	6.5	10.9	9.3	12.0	11.2	52.4
Alumnos/profesor	35,48	33,00	32,65	32,00	16,69	13,88
Baja matrícula	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No
Solo Ed. Básica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No

Reporte en base a datos MINEDUC 2013

Como se observa en la tabla, cuatro de los establecimientos, dos públicos y dos particulares subvencionados se ubican en la zona urbana de Santiago (Casos 1 al 4). Se buscó intencionalmente la selección de establecimientos rurales, se logró trabajar con un establecimiento ubicado en la zona rural del área metropolitana (Caso 5) y con un establecimiento (Caso 6), que si bien no está catalogado como rural, se ubica al norte de la provincia de Cachapoal en un entorno ligado al mundo agro-industrial. Respecto de los resultados de los establecimientos, todos ellos obtuvieron puntajes superiores al promedio en la prueba de Escritura y, de acuerdo con la variable "residuos", tienen una diferencia positiva en sus puntajes en relación con lo esperable según sus características socio-económicas. Los puntajes de las pruebas SIMCE de Lectura y Matemática

muestran que, salvo por el Caso 2, estos establecimientos son también destacados en estas áreas. Los tres establecimientos públicos de la muestra atienden a una población de menos recursos que los Particulares Subvencionados con la excepción del Caso 6. En lo que hay una clara diferencia es en la selectividad académica, siendo esta ejercida solo en los establecimientos Particulares Subvencionados (cabe recordar que para este estudio se consideran los datos 2013, por lo que la matrícula en el establecimiento a la que refiere esta variable puede ser anterior a la prohibición de selección establecida en 2009). En todos los establecimientos, los padres declaran esperar que sus hijos accedan a la educación terciaria.

Respecto de la talla de estos establecimientos, salvo el Caso 6 (único que cuenta con Enseñanza Media), la mayor parte de ellos son pequeños, con una matrícula cercana a los 300 alumnos, particularmente pequeño es el establecimiento rural (Caso 5) con una matrícula de 187 alumnos (actualmente la matrícula de este establecimiento parece haber aumentado, ya que figura en los registros oficiales con un total de 292 alumnos). La dotación docente es también pequeña y aún menor cuando se divide el número total de horas de docentes en aula por el total de horas de una jornada completa de trabajo. El establecimiento con menos docentes es el Caso 1 que es también el establecimiento con mayor número de alumnos por profesor. En el extremo opuesto, el establecimiento con más docentes y menor número de alumnos por profesor es el caso 6.

Respecto de los lugares físicos, es destacable que a pesar de los distintos escenarios en que se ubican, todos estos establecimientos cuentan con amplios espacios, salas donde los estudiantes cuentan con comodidades para trabajar, salas de profesores y Centros de Recursos particularmente bien abastecidos y en funcionamiento. En la mayoría de los casos los espacios abiertos por los que circulan los niños también son amplios y bien tenidos (encontramos establecimientos con plazas, jardines, canchas y hasta una “zona de picnic”). Distintamente, los establecimientos de mayores recursos económicos se ubican en espacios más pequeños y con menos áreas de esparcimiento, puesto que se trata de proyectos que han ido creciendo paulatinamente en función de la demanda de matrícula.



Imagen 1: Una de las zonas de recreo (4 en total) en el establecimiento Caso 5

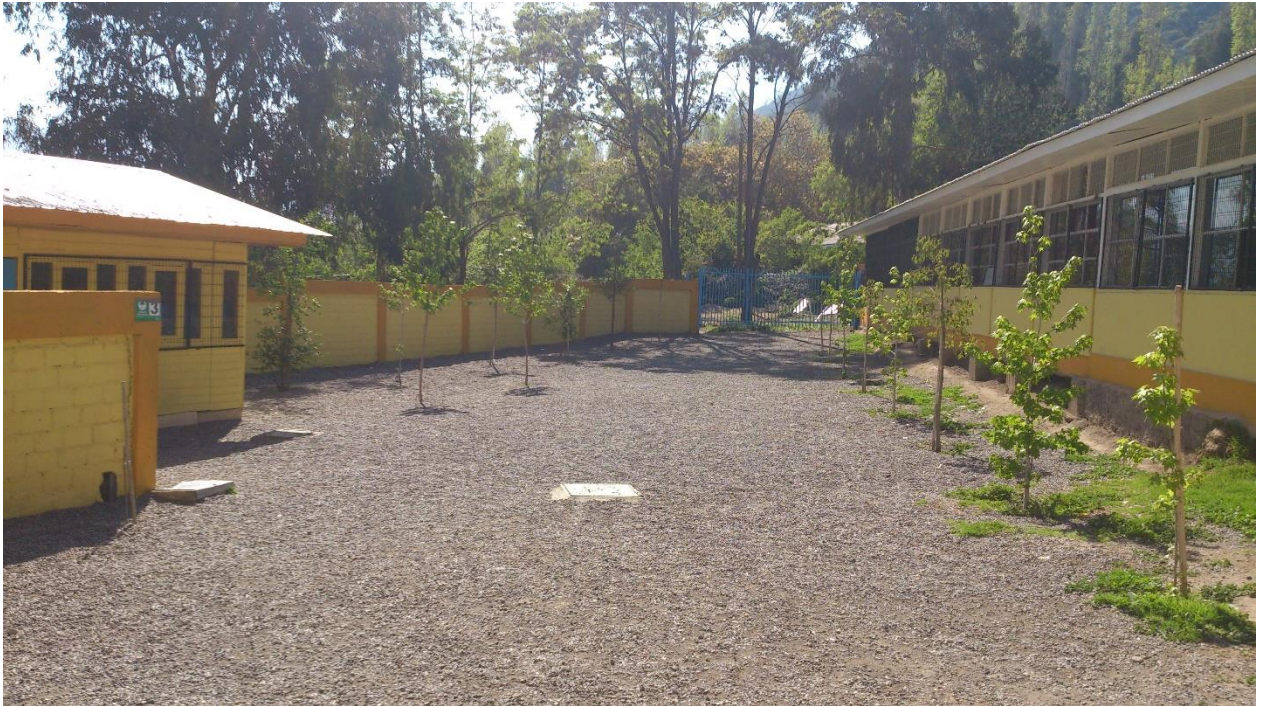


Imagen 2: Jardín interior en el establecimiento Caso 4





Imagen 3: Zona de Picnic en el establecimiento Caso 6



## Prácticas sociales de la escritura en los establecimientos participantes

### *Creencias y definiciones sobre la escritura.*

#### *Visión de la escuela sobre la enseñanza de la escritura*

Se interrogó a los directores y jefes UTP respecto de la visión que las escuelas tienen sobre la enseñanza de la escritura. De acuerdo a sus respuestas, es posible constatar que esta visión está centrada en la importancia del lenguaje, donde la escritura es uno de los componentes que cumplen una función relevante para aportar al desarrollo de las habilidades comunicativas: *"...para nosotros todo es importante no solo la escritura, a todo le damos la misma importancia, la escritura como una parte más del rompecabezas digamos, lo que nos ayuda a que todo el engranaje funcione bien... si tú no sabes expresarte bien en forma oral, no sabes expresarte en forma escrita, es un medio de comunicación que es importante...debemos poder comunicarnos con el resto, con todas las formas que el ser humano se pueda comunicar, entonces no es como específicamente el área escritura, sino que es toda la parte de comunicación la que se trata de dejar de firme en ellos..."* (Caso 3, UTP). Llama la atención que cuando a los directivos se les pregunta específicamente por la enseñanza de la escritura, igualmente terminan mencionando los aspectos referidos a la lectura: *"...es muy importante que los niños escriban y que también escriban entendiendo lo que escriben porque no sacamos nada que el niño escriba y no entienda, entonces se ha hecho un trabajo arduo con los colegas de lenguaje, mejorando las practicas metodológicas y también dando muchas guías de trabajo, revisándolas, realizando talleres de lenguaje y algunos profesores enseñándoles a los apoderados como se lee, como se expresa, como se entiende lo que se le lee, como se escribe..."* (Caso 4, DIR).

Respecto de la intencionalidad de los proyectos educativos, no se aprecia un énfasis particular en trabajar la enseñanza de la escritura como área específica, pues el énfasis está puesto en la enseñanza del lenguaje, donde se aborda conjuntamente la escritura y la lectura. La excepción a esto es uno de los centros (Caso 6) en donde existe una actividad específica para trabajar la escritura que se desarrolla sistemáticamente a lo largo de toda la educación básica, se trata de la práctica del "cuaderno de género": *"En todos los niveles, existe algo hasta 8° que se llama cuaderno de género... lo que quiere es desarrollar la confianza por expresarme por escrito, entonces el acento no está tanto en la ortografía, en la acentuación, sino que se vaya incorporando de a poco... y en 7°*



*y 8° se espera que ese texto que produzcan a lo menos dos veces al mes traigan ellos alguna fuente en donde argumenten ya con un mayor nivel de complejidad..." (Caso 6, DIR).*

Si bien, la forma de abordar el trabajo de la escritura es en el contexto del desarrollo del lenguaje como habilidad más amplia, los directivos señalan la importancia de desarrollar iniciativas específicas de desarrollo de la escritura, pues consideran que es una habilidad que se va afianzando en la medida que se practica, por lo tanto requiere disponer de espacios de ejercitación: *"a nivel de escritura, por ejemplo de 5to para arriba se enseña cómo escribir tal como debe, de 4to para arriba, parte como planifico, pienso las ideas, primero soltar la mano..." (Caso 6, UTP).*

Según reportan los equipos directivos, es importante para ellos trabajar la escritura desde los primeros niveles de enseñanza, así como también el poder abordarla desde las distintas áreas disciplinares, como una habilidad transversal más que un contenido específico, pues esto facilitaría su proceso de adquisición: *"...da igual la asignatura, preocuparse de la buena escritura... la profe de matemática ...ella me decía que era importante que el alumno sepa cómo se escribe palabras o la escritura de una cantidad, o sea partiendo de matemática, que en música, hasta el profe de educación física también..." (Caso 5, UTP)*

### *Rol de la escritura en el trabajo pedagógico que se desarrolla en la escuela*

Los directivos asignan distintos roles a la escritura en el contexto del trabajo pedagógico de la escuela. En mayor medida señalan la importancia de su práctica habitual como una forma de afianzar su manejo: *"...es que no podemos darle todo escrito porque si no, se pierde un poco... porque ahora en el computador omiten algunas letras, entonces están escribiendo pésimo, entonces nosotros nunca hemos dejado de lado que el profesor haga ya sea un resumen en la pizarra y que el niño escriba, porque tampoco podemos perder eso de la escritura..." (Caso 1, UTP y DIR);*

Destacan que el trabajo pedagógico de la escritura debe ser parte de la rutina diaria de la escuela, para lo cual se requiere generar los espacios necesarios, lo que contribuiría al manejo de la habilidad, así como también a generar un mayor interés de los alumnos en ella: *"Yo creo que en la ejercitación diaria, esto hay que aprovecharlo, de partida la escritura nosotros la aprovechamos en todas las asignaturas, que los niños lean, que comenten, que comprendan, que escriban, es como la rutina en todas las asignaturas, incluso matemática porque ellos escriben los problemas entonces también están practicando" (Caso 5, DIR).* En algunos casos, se puede observar que en los directivos se habla del rol "correctivo" que debe tener el trabajo pedagógico de la escritura, para lo cual es importante saber cómo están escribiendo los alumnos, donde la evaluación y la observación de sus escritos adquiere importancia pues entrega información de la situación en la

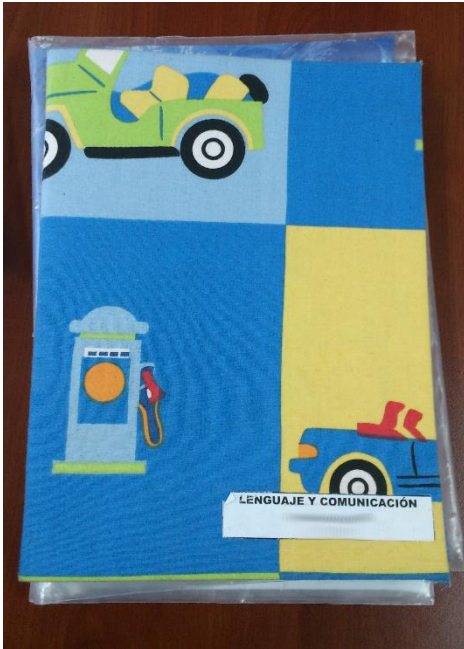
cual se encuentran y permiten corregir las dificultades que se presentan: *"...hay un trabajo desde pre escolar, libremente, pero hay términos en kínder, como remodelar un poco más la letra, los espacios caligráficos, usamos cuadernos de caligrafía, tratamos usar la letra palmer por lo ligada, más rápido para escribir y hay prácticas semanales en torno a la escritura..."* (Caso 6, UTP)

Finalmente, también es posible apreciar que los directivos ven un rol "integrador" en el trabajo pedagógico de escritura que se realiza en la escuela: *"...desde Pre Kinder hasta 8° que todos los profesores hagan preguntas de desarrollo, que todavía hagan escribir a los niños, aquí igual, si ustedes ven igual entregamos guías... que tienen para escribir no es solo marca la alternativa correcta o... por ejemplo este es de religión [la profesora muestra una guía a las investigadoras], entonces igual tenemos el sistema de que escriben, entonces transversales a todas las asignaturas..."* (Caso 4, UTP). En el discurso de los directivos se implica que este trabajo integrado permite potenciar las habilidades de desarrollo del lenguaje, y también el desarrollo de otras habilidades por el hecho de ser un aspecto que puede ser trabajado en forma integrada con las otras asignaturas.

Es importante señalar que cuando los directivos se están refiriendo a los roles que debe cumplir la escritura en el trabajo pedagógico, especialmente el de afianzar la práctica, así como también el de la corrección, frecuentemente aluden a ejemplos vinculados específicamente al trabajo de aspectos formales de la escritura como son la caligrafía y la ortografía: *"...se hacen cuadros de síntesis, para que trabaje, corregirle la ortografía... el profesor va revisando sus cuadernos, por faltas de ortografía, vamos revisando, porque eso se ha dejado de lado en los colegios..."* (Caso 1, DIR y UTP).

Las profesoras entrevistadas, por su parte, se refieren muy poco a este aspecto y, en efecto, en solo una de las entrevistas aparece con claridad la escritura como parte de la labor pedagógica de la escuela. Este establecimiento (Caso 6) es, en general, uno de los que más consistentemente trabaja prácticas de escritura, como se puede ver en otras temáticas de este análisis: *"Acá como colegio hay una rutina de expresión oral y escrita, entonces ellas todas las semanas tienen un cuaderno en el que escribimos distintos temas y ellas aman su cuaderno de género, se llama de género porque es especial y lo forran con un género, no es un cuaderno cualquiera, como casi un diario de vida para las niñas. Entonces, ellas le tienen mucho cariño a ese cuaderno y se expresan a través de lo escrito, siento que mejoran verbalmente"* (Caso 6)

Imagen 4: Ejemplos de "Cuadernos de Género", Caso 6



Por otra parte, fue común que, al interrogar sobre acciones a nivel de escuela de enseñanza de la escritura, la respuesta fuese más bien ligada a tareas de desarrollo de la comprensión lectora: *"Esta dentro de las acciones que tiene el colegio, anuales, la lectura y la escritura. La comprensión lectora... porque nosotros no nos conformamos con que hagan comprensión lectora de alternativas, siempre estamos buscando que las pruebas tengan de todo"* (Caso 2). Estas referencias que dan pistas sobre una conceptualización de la escritura como parte de la comprensión lectora (lectura como respuesta a pruebas).

## Imagen y expectativas sobre los actores

### Expectativas sobre alumnos y familias

En los directivos es posible apreciar que manifiestas altas expectativas respecto de los niños. Esta situación es diferente cuando se refieren a sus familias, sobre las cuales las expectativas son diversas.

La alta valoración que tienen de los alumnos se manifiesta principalmente en la disposición, la capacidad de superación y el manejo de habilidades específicas. De la disposición, destacan que los alumnos tienen una actitud positiva e interés por el aprendizaje, lo cual se manifiesta a través del entusiasmo por aprender, si bien, esto se da en mayor medida en el primer ciclo educativo. Ven en ellos también una recepción positiva de las sugerencias que le entregan los docentes, si bien son capaces de manifestarse frente a situaciones que no les parecen adecuadas como por ejemplo las copias que tienen que hacer de la pizarra: *"...ellos reclaman por ejemplo por lenguaje que tienen que copiar mucho de la pizarra, pero en general la disposición es buena, o sea ellos tienen buena disposición de poner atención. Cuando están en clase, uno escucha un silencio acá en el colegio... solamente se escuchan la bulla ya cuando salen a recreo, si hay casos excepcionales de niños que a veces su concentración es más corta, que puede incomodar al resto de sus compañeros, pero si se nota una buena disposición en los niños por aprender, y ellos saben a qué vienen, saben que vienen a aprender y para ser mejores dicen ellos, para ser mejores en la vida..."* (Caso 1, DIR y UTP).

Respecto de la capacidad de superación, los directivos destacan el hecho de que los alumnos a pesar de venir de familias con situaciones complejas, son "esforzados", se proyectan en alcanzar metas desafiantes y manifiestan un interés por "salir adelante", lo cual implica a su vez las altas expectativas respecto de sí mismos: *"... son súper como esforzados, como que quieren superarse, muchas ganas de superarse, sin usted le pregunta a la mayoría, ellos ven la proyección de irse a un liceo, los que saben que no van a tener recursos como para pagarse una universidad, quieren ver un liceo técnico que les dé una carrera..."* (Caso 4, UTP); *"...Todas las generaciones han tenido un estudiante que está en medicina, abogado, ingeniero también, pero la gracia es eso, la gama amplia de aquello que son los talentos de cada uno, hay uno que está estudiando música en la Católica de Valparaíso. Ese es como en el fondo el sueño, no es armar gente como en un molde, es ofrecer el máximo de oportunidades para que se desarrolle su talento, pero con mucho rigor, con mucho esfuerzo, disciplina..."* (Caso 6, DIR); *"Mis alumnos son niños que tienen muchas falencias, muy privados de muchas situaciones, muy vulnerables pero ellos dentro aquí del colegio siempre los felicito y les digo que tengo, yo me proyecto con ellos, les hago que se sientan mejor, que suban su autoestima, que ellos son niños como cualquier niño de Chile y pueden tener una profesión en el*



*futuro porque yo con ellos les digo tienes que tener mejor calidad de vida que la que tienes y para eso hay que proyectarse y estudiar, no importa que sean de Pudahuel, pero ustedes son capaces, son buenos y tienen que seguir toda su enseñanza..." (Caso 4, DIR)*

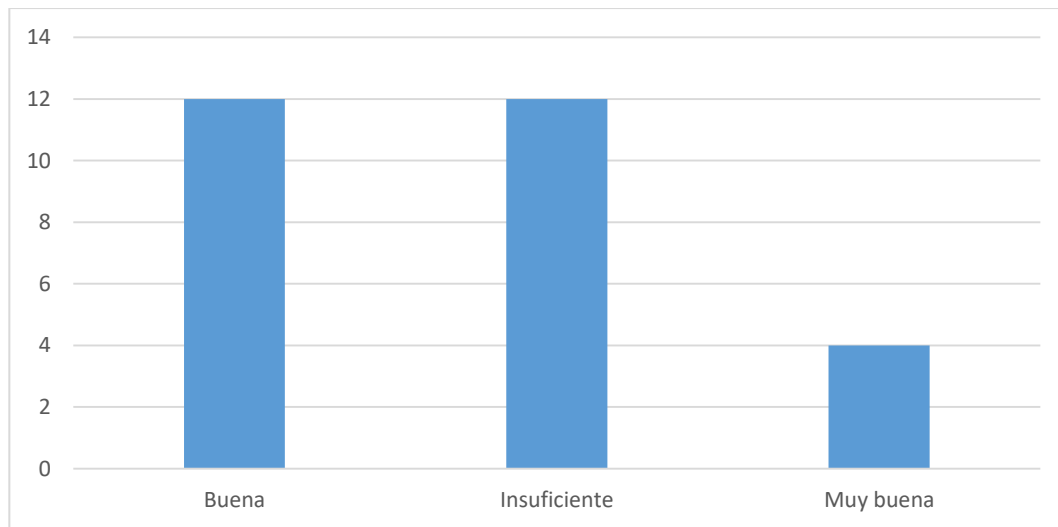
Los directivos también destacan las capacidades que tienen los alumnos de sus establecimientos, valorando el nivel de inteligencia que ven en ellos y el manejo de habilidades, especialmente respecto del lenguaje en general. De la escritura, manifiestan que ven algunas dificultades, pero destacan el interés y gusto que tienen en ella: *"...les cuesta más, en la sistematización, sin embargo la profundidad es una exquisitez... eso también habla de lo que tú tienes dentro"* (Caso 6, UTP). Estos aspectos dejan de manifiesto las altas expectativas que tienen en los alumnos los directivos a pensar que señalan la necesidad de que los propios alumnos tengan mayores expectativas de ellos mismos: *"Bueno, algunos tienen más facilidades, pero son todos inteligentes, yo siempre les digo si este niño se sacó un 7 y usted un 3 ¿Por qué? Si usted es tan inteligente como este otro"* (Caso 3, DIR).

Respecto de las familias de los niños, los directivos tienen menores expectativas en relación con lo que manifiestan de los propios alumnos. Ven en las familias distintas dificultades como la falta de compromiso con el proceso educativo, la poca presencia y participación en las distintas actividades, y el que atribuyan a la escuela toda la responsabilidad educativa de los alumnos: *"...para las reuniones de apoderados si viene le 50+1 ya es mucho. No tienen digamos un compromiso hacia la escuela porque cuando yo los llamo se molestan..."* (Caso 4, DIR); *"A las reuniones asisten porque son una vez al mes, pero por ejemplo cuando tu citas para un taller, para otro tipo de cosas... la gente no asiste... lo otro, que con la jornada escolar completa nosotros pasamos a ser como los actores principales del cuento, la familia ha descansado mucho en nosotros"* (Caso 5, DIR). Si bien manifiestan que parte de estas dificultades responde a las situaciones laborales complejas que viven en cuanto a horarios y sobrecarga de trabajo, en la práctica, sienten que hay una falta de responsabilidad y por lo tanto no es mucho lo que esperan de ellas como aporte al proceso educativo: *"... lamentablemente no tenemos... el apoyo del hogar, el hogar le da todo listo al niño, si hay una disertación que hacer se la sacan de internet y el niño no lee y llega y la presenta, pero es impresionante como el niño se desarrolla en las disertaciones que tiene que hacer, son maravillosas, yo voy a veces cuando ellos van a disertar voy a escucharlos..."* (Caso 3, DIR).

Respecto de la imagen que los docentes tienen de los alumnos, se utilizaron dos preguntas de la encuesta para docentes de Educación Básica para indagar este tema. En primer lugar, se preguntó directamente por la opinión utilizando en la respuesta una escala de iba desde la alternativa "muy insuficiente" a "muy buena".

Como muestra la figura 4, hay una misma cantidad de docentes que piensan que la escritura en su establecimiento es “buena” e “insuficiente”, sin embargo, no hay ningún docente que haya marcado la opción “muy insuficiente”. Por el contrario, hay un pequeño grupo de docentes que consideran que el nivel de escritura de sus alumnos es “muy bueno”. De este modo, la tendencia es a evaluar positivamente la calidad de la escritura dentro del establecimiento.

Figura 4: Opinión de los docentes sobre la calidad de la escritura de los alumnos del establecimiento



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

Junto con la pregunta cerrada sobre la calidad, se pidió a los docentes que argumentaran su opinión en una respuesta abierta, 27 docentes que respondieron a esta petición. Tanto en el caso de las opiniones positivas como en el caso de las opiniones negativas, el tema más recurrente en sus argumentos es la ortografía. De entre los profesores que consideran que la calidad es insuficiente, ocho asocian el problema a la calidad de la ortografía: *“Gran parte de los estudiantes no escribe bien, además las faltas de ortografía es muchísima”*; *“tienen muy mala ortografía, y letra poco legible”*. En la situación contraria, seis docentes asocian la buena calidad a la buena ortografía: *“Es muy buena porque en todas las asignaturas corregimos y revisamos la ortografía, el tipo de letra y la redacción”*; *“...Son capaces de redactar textos de manera autónoma, respetando caligrafía, ortografía y gramática, en la mayoría de los casos”*.

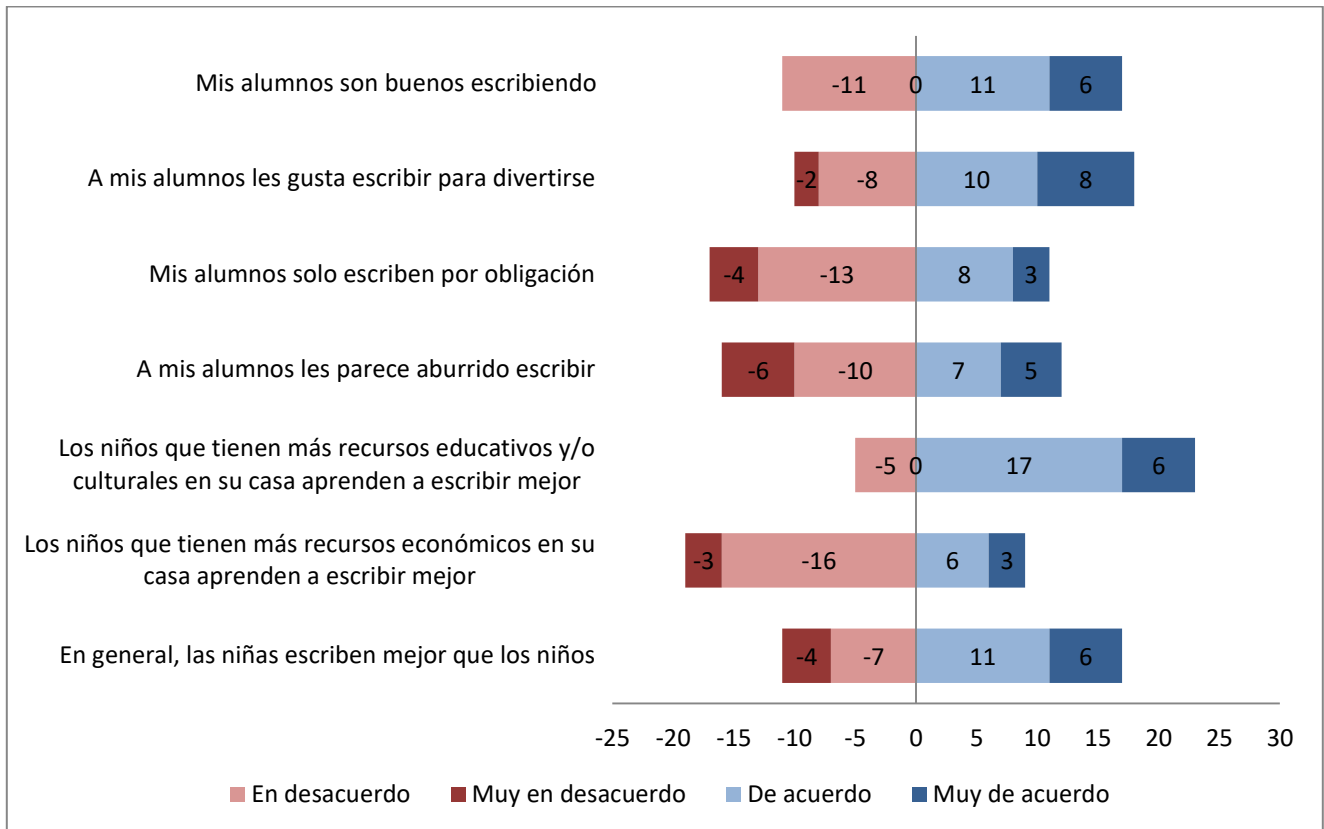
En el caso de las respuestas negativas, otras dos razones frecuentemente aludidas son los errores de redacción y la *“mala letra”* de los niños. También se menciona negativamente a la tecnología como causante de los problemas de escritura: *“...debido a la utilización de mucha*

*abreviatura en su escritura al utilizar la tecnología (computador, celular, etc.). Llevando esto a la informalidad en la escritura"; "Encuentro que la tecnología no ha sido un apoyo para mejorar la escritura, sino que ha servido para empeorarla, debido a que cuando nos comunicamos por algún medio tecnológico, no importa la calidad de la escritura, sino que la rapidez".* Otros temas mencionados por los docentes como causas de la calidad insuficiente son la falta de lectura, la informalidad, el poco vocabulario, el nivel educativo de los padres (bajo) y la falta de interés de los niños.

Respecto de las respuestas positivas, también se mencionan la caligrafía y la redacción como indicadores de la escritura, en estos casos se asocia al trabajo realizado en la escuela corrigiendo la escritura de los niños: *"Se trabaja mucho la redacción, tienen un cuaderno y clase específica para ello... además se trabaja en cuaderno de caligrafía horizontal, para mantener una buena letra, orden y buen tamaño de ella"*. Un tema mencionado por cuatro docentes es la importancia de trabajar la escritura de manera transversal en el currículo: *"se realizan continuamente correcciones de cuadernos de todas las asignaturas en cuanto a su escritura"; "El trabajo transversal realizado en todas las asignaturas, además de las rutinas propias de la asignatura de Lenguaje"*. Otras razones mencionadas por los docentes, son las acciones específicas que han desarrollado en el establecimiento *"Todos los niños desde los primeros básicos comienzan con el trabajo de escritura de acuerdo a su nivel"; la constancia en la ejercitación: "Se ejercita la velocidad lectora y escritura constantemente y eso genera mejora en su nivel" y, de forma más descriptiva, se asocia el buen nivel de escritura a la capacidad de los niños para expresarse claramente: "...los alumnos son capaces de crear textos y expresar sus ideas en forma clara y con sentido"; "Escriben adecuadamente con información de base, por ejemplo realizan artículos informativo de diversos temas de sus intereses"*.



Figura 5: Porcentajes de acuerdo de los docentes respecto a afirmaciones sobre la relación de sus alumnos y la escritura



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

En la encuesta, se utilizó una segunda estrategia para indagar sobre la imagen y preconcepciones que los docentes tenían sobre la escritura de sus estudiantes. En este caso se pidió a los encuestados que expresaran su nivel de acuerdo respecto a afirmaciones que representaban aspectos específicos vinculados con la calidad de la escritura. La figura 5 muestra estas afirmaciones y las respuestas de los docentes. Nuevamente se indaga sobre la percepción de la calidad de la escritura de los estudiantes a través de la afirmación "Mis alumnos son buenos escribiendo", las respuestas son semejantes a las ya observadas en la figura 3, no habiendo docentes que estén "muy en desacuerdo" con la afirmación. Las siguientes tres afirmaciones indagan sobre la relación del interés personal, "el gusto" por la escritura de los niños en las creencias de los docentes, respecto de la primera afirmación "A mis alumnos les gusta escribir para divertirse" hay una mayoría de docentes que expresa su acuerdo (10 "de acuerdo" y 8 "muy de acuerdo"). En el mismo sentido es mayoritario el desacuerdo con la creencia de que la escritura de los niños es "solo por obligación" y con la creencia "A mis alumnos les parece aburrido escribir", sin

embargo, en estos casos la tendencia es menor y hay también un número importante de docentes de acuerdo con estas premisas.

Un segundo grupo de afirmaciones indaga sobre las creencias de los docentes sobre la incidencia de aspectos socioculturales en la calidad de la escritura. Los resultados destacan la tendencia al desacuerdo respecto de la afirmación “Los niños que tienen más recursos económicos en su casa aprenden a escribir mejor”. En el sentido opuesto, la mayor parte de los docentes está de acuerdo con que “Los niños que tienen más recursos educativos y/o culturales en su casa aprenden a escribir mejor”. Respecto de estas afirmaciones, los docentes diferencian claramente los recursos educativos y/o culturales de los económicos, asociando a los primeros una fuerte influencia sobre el aprendizaje de la escritura y una influencia baja en el caso de los recursos económicos. Finalmente, sobre estereotipos de género, hay un porcentaje mayor de docentes que están de acuerdo con la premisa “En general, las niñas escriben mejor que los niños”, sin embargo, la tendencia no es tan definida como respecto de las dos afirmaciones anteriores.

En la entrevista con las docentes del área lenguaje respecto de esta temática, encontramos uno de los resultados más consistentes del estudio: las altas expectativas que se manifiestan respecto de los niños y niñas:

*“En general, los niños de acá tienen una gracia, si yo los saco... es su contexto cultural, ellos son niños de escasos recursos..., pero no es que sean niños pobres, para nada, o sea no les va a faltar qué comer, pero sí son niños de campo... son niños súper respetuosos, disciplinados, respetan mucho al profesor, o sea de verdad es un lujo los niños que nosotros tenemos”* (Caso 6).

*“Sí, son bastante buenos, son bien mateos, sí, tienen bastante buenas notas. Exceptuando algunos como todos los cursos, claramente, pero son los menos. Sí, tenemos bastante buenos alumnos en ese curso...”* (Caso 4).

*“...hemos tenido de todo, pero este año -especialmente- tenemos un curso maravilloso para mí. Los niños son súper participativos, ellos lo quieren todo, ellos quieren aprender...”* (Caso 2).

*“Entonces también tengo dentro del curso hay alumnos muy buenos... hay unos muy muy buenos, muy buenos, entonces lo bueno que no son egoístas, son solidarios, pueden pelear entre ellos, pero al rato están amigos y se defienden...”* (Caso 5).

Salvo un caso particular, las profesoras suelen describir los elementos de diversidad de sus cursos (vulnerabilidad social, programas de integración, multiculturalidad, entre otros) sin referirse a estos como un obstáculo para el aprendizaje.

Con respecto a la imagen de los apoderados, las opiniones son divididas: en algunos casos las profesoras se expresan positivamente de los apoderados y las ayudas que estos proporcionan a los niños, mientras que, en otros, se menciona la falta de presencia de los apoderados como uno de los factores negativos del centro escolar. En todos los casos, la idea que prima es que en la medida que los apoderados acompañen a los niños estos pueden tener un mejor aprendizaje y desempeño escolar; en opinión de los profesores esto hace una diferencia: "hay niños que los tienes que asumir sola, todo lo que tú le des en la escuela es lo que va a lograr ese niño... tú entiendes que ese niño es solo dentro de la casa, los papás trabajan, llegan tarde, poco y nada con el niño, no saben ni los materiales. Entonces ¿qué haces tú? tú trabajas con ese niño, tú lo impulsas, tú lo motivas" (Caso 2).

### *Creencias de los niños sobre la escritura y autoimagen como escritor*

Un tema recurrente que surge de los niños es la oposición entre escribir materia y escribir por gusto. Lo primero no les gusta, les cansa, les aburre: "[Investigadora] *Y ustedes si tuvieran que elegir una de las dos formas de escritura, la que hacen en el colegio o la que hacen en sus casas porque ustedes quieren ¿Cuál elegirían?* / A: *Yo elegiría la de la casa... Porque acá todos escribimos sobre un tema en común... La casa es libre.* / B: *Si, es mejor porque es un tema libre, entonces como que tú puedes poner lo primero que se te venga a la mente, en cambio acá tienes que sacar conclusiones y respuestas a base de un tema"* (Caso 6).

Escribir por gusto, en cambio, los motiva: escribir para expresar sus ideas, su creatividad, su imaginación. Se aprecia una especie de dualidad entre escribir lo propio y escribir para aprender en la escuela: "*Nosotros cuando escribimos es cuando estamos expresando lo que nosotros sentimos y cuando estamos acá en el colegio es como que estamos aprendiendo no más, no podemos expresar"* (Caso 6); "[Investigadora]: *Y si pensamos ahora ¿Cuál es la diferencia entre lo que ustedes escriben por su cuenta y lo que escriben en el colegio, por qué es distinto?* / C: *Porque igual acá en el colegio es como que nos dictan, estamos como obligados a escribir lo que ellos nos dicen, siendo que, si nosotros lo escribimos como lo que nosotros sentimos, lo que nosotros queremos escribir"* (Caso 6).

En cambio, los niños valoran la producción escrita en la escuela cuando se les permite escribir libremente o sobre temas interesantes para ellos: "*a mí me gusta escribir, o sea lo que yo*

relacionado con cosas de mí, o sea no me gusta escribir, por ejemplo, cuando hay que escribir mucha materia, por ejemplo, me gusta escribir cosas de teatro, esas cosas así, cosas que te interesen más" (Caso 3). Sin embargo, la percepción negativa de la escritura de materia en la escuela es contradictoria, porque los niños también reconocen que esta es funcional y es útil para demostrar lo que han aprendido: "[Investigadora] ¿Para qué les serviría la escritura en el colegio? / A: Para el buen rendimiento porque por ejemplo una pregunta en historia que te preguntan no sé poh ¿Cuál crees tú que es el descubrimiento de América o la invasión? Entonces si uno pone todo desordenado o no lo profundiza bien, lógicamente va a estar mala la respuesta" (Caso 6).

Por otra parte, llama la atención que los niños tienen conciencia de la función comunicativa de la escritura en el sentido de que se debe entender lo que escriben y que los escritos tienen una audiencia determinada. Relacionado con lo anterior es que aparece mencionada la ortografía y la caligrafía como un aspecto importante de la producción escrita y, en un caso, se alude también al registro: "yo creo que cuando uno escribe así como para una tarea, o un trabajo tienes que poner un lenguaje más formal, porque uno no puede poner en una tarea, cacho, cachar, no poh, sería raro, entonces igual uno cambia bastante el lenguaje, o como uno escribe en una tarea o en algún trabajo, a como habla por ejemplo en WhatsApp, en el chat del curso" (Caso 1). Sin embargo, tienen problemas con las reglas ortográficas, porque son muchas y se confunden: "...es mucho y como que uno tiende a enredarse, eso es como lo más cuático de escribir, que son muchas reglas ortográficas y de ahí a aprendérselas todas para escribir excelente" (Caso 1). Por otro lado, algunos alumnos manifiestan que no les interesa la ortografía y otros agregan que para eso está el corrector ortográfico de sus celulares, lo que haría inútil el aprendizaje de estas reglas: "...a mí no me interesan las reglas ortográficas, de hecho, en el celular, como está el auto corrector, el celular me corrige las palabras" (Caso 1).

Por otra parte, la función comunicativa de la escritura está muy asociada a la expresión de sentimientos, al desahogo de emociones: "La escritura es una forma de expresarse, una forma de liberarse en cierto punto... De desahogarse, cuando uno está triste o enojado, todos los sentimientos que tiene" (Caso 6). La escritura también permite el encuentro con otros, lo que parecería muy propio de esta etapa del desarrollo socio afectivo de los niños: "[La escritura es importante porque]... / A: Porque es una forma de comunicación. /B: Y porque por medio de la escritura podemos encontrar a la gente que piensa y siente igual que yo, es una forma de tener un interés en común con más gente. / C: Una forma de expresarnos, de desahogarnos diciendo lo que nos pasa o cosas así" (Caso 6).

Llama la atención la función social que algunos niños atribuyen a la escritura, pero esto no es una creencia recurrente: "La escritura es muy fundamental es una forma de expresarse, es como, no sé, yo pienso que si no existiese no seríamos los mismos, por ejemplo, si no existiera la

*escritura, las canciones, los poemas, las preguntas, libros, no existirían... Sería como un mundo subdesarrollado" (Caso 6).*

Los niños que tienen una visión negativa de ellos como escritores asocian esta percepción a la dificultad para escribir textos que sean entendidos por otros. Implícitamente aparece aquí una conciencia de la importancia de la comunicabilidad de los textos, lo que no se condice con las prácticas de escritura habituales de sus profesores: *"Yo en mi otro colegio con [mis amigas] íbamos al patio y escribíamos cuestiones y se lo mostrábamos a los profesores y no entendían ninguna cuestión y por eso nos decían que éramos más o menos no más"* (Caso 6). También se consideran malos escritores por no saber qué escribir o cómo escribir un género determinado, como es el caso de un poema: *"escribí un poema que era para un concurso, pero me quedó muy mal, porque era una rima.... Entonces estaba mal, no rimaba"* (Caso 6).

Un aspecto destacado en el discurso de los niños es su tendencia a asociar la lectura con la escritura y a considerar que una habilidad sirve para desarrollar la otra: *"yo tengo como una relación entre las dos, como igual, porque como al leer hay veces que igual no entiendo, entonces lo leo varias veces, y lo empiezo a escribir, entonces ahí al leerlo me lo memorizo, y ahí me acuerdo, entonces es como medio/medio"* (Caso 3).

Por otra parte, cuando se compara la dificultad en la práctica de ambas habilidades, es clara la percepción de que la lectura es más fácil. Esta creencia aparece muy relacionada con las prácticas de escritura en la escuela que, como se indicará más adelante, tienen un fuerte énfasis en la transcripción escrita. Dado que lo que más se hace en la escuela es transcribir materias, los niños perciben la escritura como un doble trabajo: hay que copiar la materia del pizarrón, libro de texto o power point y luego hay que entenderla y aprendérsela, mientras que en la lectura, la materia ya está y solo hay que entenderla. En suma, la escritura es vista como un paso anterior de la comprensión lectora y no como una actividad en sí misma: *"yo igual en verdad como que escribo, pero entiendo más leyendo"; "leer es como que está más detallado en lugar de escribir y tienes que hacerlo lo de escribir cuando, sobre todo cuando dictan, más rápido y uno al leer se toma su tiempo"; "yo encuentro más fácil leer, porque entiendo más, por ejemplo cuando estamos escribiendo muy rápido la materia, uno está preocupado de escribirlo rápido y todo, y no está preocupado de qué dice, lo que uno está escribiendo"* (Caso 3).

Por último, existe un cierto consenso entre los niños de que la escritura manuscrita es más cansadora e incluso les produce ciertos inconvenientes físicos: *"[La escritura] se demora igual... también cansa un poco, porque cuando tú agarras el lápiz te sale un callo acá... tú escribes mucho, por ejemplo yo escribo un poco marcado entonces me duele el dedo y se rompe la mina a cada rato"* (Caso 5); mientras que la escritura digital, ya sea en el computador o en el celular, es mucho más entretenida y fácil para ellos, ya que cuenta con recursos como íconos, diferentes tipos de

letras o corrector de palabras: *"el celular es más divertido, porque por ejemplo tú te ríes./E. es como jajajajaja, pero para escribir/A. pero para escribir es más divertido como es más fácil./C. tenís más caritas./A. o por ejemplo yo tengo un corrector en las palabras, o sea tú te equivocas no debes borrar, te vas a la palabra la borras y escribes otra vez,"* (Caso 5).

### *Con quién se escribe*

Respecto de la escritura de los niños, en dos de los casos las docentes entrevistadas dan cuenta de una visión no estrictamente individual, lo que abre paso a la realización de actividades de escritura "en parejas", esto puede ser una respuesta a peticiones de los estudiantes: *"vamos a escribir, vamos a crear..., ¡Oh!, 'tía y ¿pero podemos hacerlo en parejas?,' 'sí, en parejas ya'"* (Caso 5), o puede ser una estrategia intencionada: *"...hacemos cuentos de a dos para que se ayuden"* (Caso 2).

En todas las escuelas uno o más niños declaran escribir con otras personas, siendo lo más común que esta otra persona sea del sexo femenino y que sea parte de su familia (como su mamá o hermana) o que sea una compañera de curso en el colegio: *"compramos con una amiga 3 cuadernos y escribíamos todo lo que nos pasaba y como nos sentíamos"* (Caso 6). En general la temática de esta escritura en grupo apunta a la socialización o actividades académicas para la escuela: *"...yo vivía con mis 3 hermanas, todos escribíamos, por ejemplo había un rato libre en el que yo con mi hermana casi del medio, escribíamos las canciones con mi otra hermana y después las leíamos..."* (Caso 6).

### *Para quién se escribe*

Con respecto a los destinatarios de la escritura, en cuatro de los centros escolares analizados aparece la noción de que la escritura es para otro. En dos de las entrevistas con las docentes, se mencionan solamente cartas, que justamente son textos en el que el destinatario se hace evidente. En ambos casos el destinatario es ficticio: *"ellos debiesen escribirle una carta al autor diciéndole qué cosas a lo mejor, les hubiese gustado a ellos que hubiese sido el final de esa historia que ellos leyeron"* (Caso 5); *"...todas las cartas para la mamá, para el Viejo Pascuero, todas esas cosas nosotros les decimos que las mandamos al correo..."* (Caso 3).

En otros dos establecimientos, la escritura aparece como dirigida a los demás compañeros, ya sea mediante su uso: *"... que ese instructivo llegue al compañero y lo intente desarrollar, cuando él me explique: 'pero es que esto dice aquí', va como la evaluación al trabajo hecho por el par, es entre ellos mismos, de ahí tiene que salir algo bueno"* (Caso 3) o la publicación: *"Y también se publican."*



*No sé si dieron cuenta ustedes, en la parte de atrás que estaban publicados"* (Caso 1). Esta concepción habilita también una mayor variedad de textos.

Los niños, por su parte, declaran que la mayoría de su escritura está dirigida a sus amigos y familiares, especialmente por grupos de WhatsApp, los cuales destacan ya que les ayudan a mantenerse conectados: *"nosotros hacemos grupos de whatsapp, y a la tía Daniela se le olvida decirnos algo en la tarde y nos dice ¡Por whatsapp!, ya chiquillos traigan materiales el día tanto"* (Caso 5). Algunos también declaran hablar con sus papás o familia por este mismo medio. Solo un estudiante dice haberle escrito cartas a mano a su abuelo pero dice que esto era hace 4 años.

### *Imagen de padres en tanto que modelos de escritores*

Uno de los resultados más consistentes de este estudio es la respuesta que los niños y niñas dieron a la pregunta *¿a quién conoces que escriba bien?*, en los seis focus group y, también, en el focus group piloto que se desarrolló, la respuesta más reiterada por los niños fue "mí papá", "mí mamá" u otros familiares cercanos:

"[Investigador]: la última pregunta. ¿Si ustedes tuvieran que decir una persona que para ustedes escribe mejor quien diría que escribe mejor? De las personas que ustedes conocen.

A: Mi mamá.

I: ¿Tu mamá?

A: Mi hermana.

A: Mi hermano.

A: Mi papá..." (Caso 4)

Lo que aparece con mayor frecuencia en las conversaciones con los niños es la imagen de sus padres como escritores en situaciones de estudio y trabajo. Fue frecuente que los niños mencionaran que sus padres se encontraban estudiando en la universidad o realizando tesis o trabajos vinculados al mundo académico: *"Mi mamá, escribe demasiado porque ella estudia Pedagogía en castellano, entonces yo la veo y cada vez que le digo algo o le quiero hacer una pregunta me dice espérate un cachito que ya estoy terminando y también hace mucho lo que yo hago, que es tomar apunte de los libros, tiene que leer mucho"* (Caso 4).



En relación con el mundo laboral, sorprende la gran variedad de actividades de escritura profesional que los niños reportan de sus padres: mandan mensajes a sus colegas, escriben causas, anotan datos de clientes, completan hojas de cálculo, escriben facturas y boletas, etc.: *"Mi mamá escribe poco, pero en el trabajo escribe mucho, es que ella es secretaria de seguros"*; *"Mi mamá trabaja en seguros Magallanes, ahí tiene que escribir caleta"* (Caso 2); *"Mi papá trabaja y es como bien organizado, entonces pone todo lo que hace en una agenda"* (Caso 3); *"...mi papá estudió derecho y a veces escribe causas, se queda en el computador escribiendo y lo miro y de repente reviso lo que hace porque me toca hacer un trabajo y son como 4 páginas 6 páginas que escribe y sigue y sigue..."* (Caso 5) En todas estas descripciones queda claro que los padres escriben con frecuencia, que escriben mucho y que necesitan la escribir para su trabajo, es decir, refieren a una escritura de géneros funcionales.

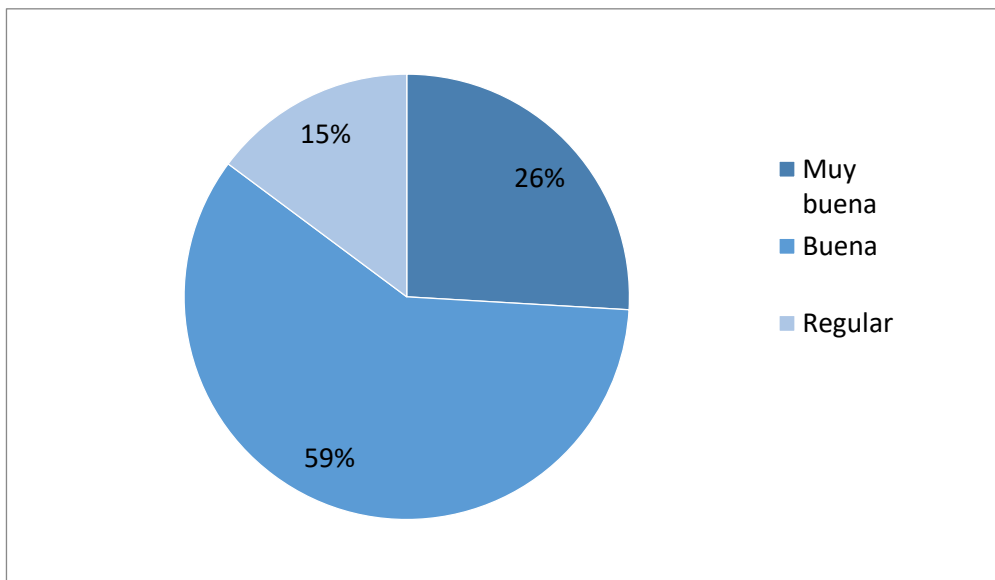
Cuando se les pregunta por qué escriben bien sus padres, los niños aluden a aspectos formales como la ortografía y la caligrafía, pero también a criterios más complejos tales como la coherencia ("se les entiende") y a la creatividad. Veamos algunos ejemplos: *"... porque se le entiende la letra [a la mamá] y ella cuando era chica, le fue muy bien en la gramática, entonces se sabe todos los tildes y las palabras agudas y graves, y mi papá yo encuentro que no escribe muy bien así, porque no se le entiende mucho, pero escribe mejor en WhatsApp, porque se toma igual el tiempo en corregir"* (Caso 3); *"Mi mamá tiene bonita letra y nunca tiene falta de ortografía"* (Caso 2).

### *Imagen y autoimagen de los docentes en tanto que escritores*

La autoimagen de directores y jefes de UTP respecto de su escritura es positiva, destacando el hecho que les gusta desarrollar ese tipo de actividades, lo cual se asocia también a la valoración que tienen. Se ven a sí mismos como buenos escritores, y en general realizan la práctica de la escritura en forma habitual, tanto en actividades relacionadas con el ámbito laboral, así como también en escritos más personales, manifestando que tienen facilidades al escribir: *"...me gusta y es un tema fácil, eso es un tema más de innato o que me lo hayan enseñado en mi colegio... Yo aprendí a redactar leyendo... hay otras ocasiones donde puedo sentarme y escribir, y está listo o bien lo puedo ir armando, no me resulta complejo"* (Caso 6, DIR); *"Es que con mi experiencia como que nada me está resultando difícil porque los años de experiencia a uno le sirven, son 37 años... tengo buena redacción, estudie en muy buen liceo y eso me sirvió mucho, muy bueno el Liceo, estudie en el Liceo N°1 de niñas, entonces era súper exigente"* (Caso 4, DIR). En un caso, la Jefa de UTP declara escribir frecuentemente en relación con su espiritualidad: *"... participo en una institución religiosa donde se sugiere que frente a algo que nos llame la atención lo pongamos por escrito... me sorprenden cosas muy lindas, que encuentro que he escrito..."* (Caso 6, UTP).

En la encuesta para docentes de Enseñanza Básica, se indagó respecto a esta temática mediante dos preguntas. En la primera se pidió a los profesores que indicaran qué tan buenos escritores se consideraban ellos mismos. La figura 6 muestra el porcentaje de docentes que eligió las opciones “Muy buena”, “Buena” y “Regular”, cabe destacar que ningún docente se calificó a sí mismo como “Malo”, opción que también estaba disponible en la encuesta. Respecto de los porcentajes de la encuesta, se destaca la opción “Buena” preferida por el 59% de los docentes. En total, 85% de los docentes declara tener una imagen positiva de sí mismo como escritor.

Figura 6: Porcentaje de respuestas a la pregunta **¿cómo evalúa su propia capacidad como escritor?**



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

En segundo lugar, se dio a los docentes la opción de justificar su respuesta anterior en una redacción abierta, las respuestas de los docentes destacan la función comunicativa de la escritura y dan cuenta de la gran importancia que se le da a sus aspectos formales: *“Bueno, pienso que buena, debido al poco tiempo que tengo para poder realizar esta actividad, la cual requiere de periodo amplio para escribir bien, sin faltas de ortografías, con una excelente redacción, cosa que al revisar uno quede feliz y satisfecho de lo creado. Por otro lado, soy muy crítica cuando escribo algo y lo reviso muchas veces antes de decir está listo. Comparto con otras colegas mis escritos, para que me ayuden a la corrección, etc.”*; *“...mi escritura contempla la ortografía, gramática, redacción etc. me he preocupado ya que no solo soy un modelo para muchos niños, también cómo autocrítica”*. Por otro lado, solo en dos de los casos de los docentes que afirman escribir muy bien, se menciona la creatividad como el rasgo principal de la buena escritura: *“Creo que es muy buena porque me gusta mucho crear diferentes tipos cuentos, poesías, libretos de títeres, pequeñas obras tengo*

*facilidad, siempre estoy escribiendo, para la escuela, la iglesia, misiones. Me preocupó de escribir con coherencia, con sentido, buena ortografía, también con mucha imaginación, y que permita a mis pequeños lectores viajar en el tiempo y espacio. Otra de las cosas que me gusta mucho es escribir anécdotas que he vivido en el transcurso de mi vida. Tengo cuadernos y diarios de vida con muchas cosas”.*

En las entrevistas en profundidad con las docentes del área lenguaje, también se encuentran casos en que la escritura se entiende como parte de la vida de las profesoras, más allá del ejercicio de la docencia: algunas de ellas manifiestan escribir habitualmente y, en esos casos se describen a sí mismas como escritoras competentes: *“¿Que si yo escribo? Es que yo desde lola, yo pertenecía a un club de escritores, de escritores, sí, en la ciudad de Lautaro... yo era la secretaria de ese taller y dejamos una revista escrita para la biblioteca. Escribo poemas, son cosas personales, sí”* (Caso 3). Al igual que en la encuesta, se relaciona la capacidad de escribir con cual fácil o difícil le resulta a la persona: *“lo que pasa es que a mí no me parece difícil la escritura, porque cuando a uno le gusta algo uno lo hace con gusto y, por lo tanto, no es algo que le cueste”* (Caso 1); *“ escribo hartó, de todo, me gusta crear mucho... Mucho poema y de hecho cuando escriben los niños, yo igual voy... por ejemplo de repente les cuento cuentos y voy creando en mi mente no más... Me gusta mucho escribir, me gusta organizar, sí es que siempre estoy escribiendo, entonces me gusta a mi como hobby”* (Caso 2).

En un solo caso la entrevistada declara que le cuesta, aunque de todas formas lo hace. Sin embargo, al desplegar sus argumentos, pareciera que simplemente se trata de un escritor consciente del proceso y la dificultad propias de la escritura *“[Escribo] Con agrado, pero con dificultad. Me gusta escribir, pero no es algo que yo: ‘¡ah!’ Me siento y escribo algo ahí rápidamente... me detengo a pensar, borrar y volver a escribir, sí, requiere de tiempo, yo por eso le doy tiempo a los niños para que escriban, que se equivoquen y que de repente, porque yo también lo hago”* (Caso 6).

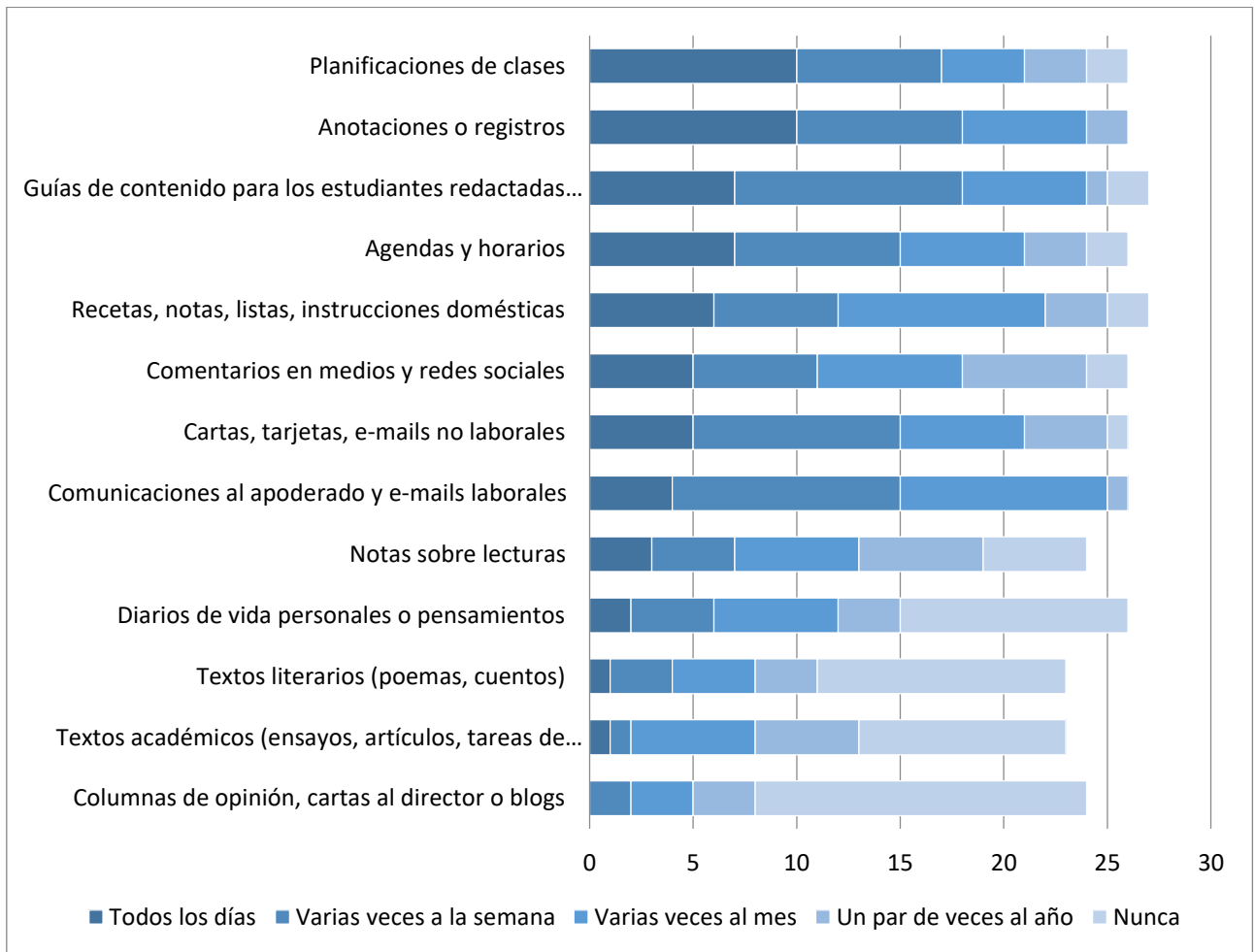
En los grupos focales con los niños, estos manifiestan que, para ellos, sus profesores son esencialmente escritores de materia en la pizarra: *“[Investigadora]: ¿hay algo que te encuentres fome de escribir? / A. Que la tía llene la pizarra... en historia, [preguntamos] ¿tía terminó?, [profesora responde:] no, faltan 5 pizarras más todavía...”* (Caso 5); *“[los profesores] ven del libro, mapas conceptuales... borran y después otro y otro y otro y otro... igual cansa”* (Caso 5). Pero también está la imagen del docente que escribe bien porque se le entiende y tiene buena ortografía y caligrafía: *“[Investigadora]: ¿Por qué escribe bien esa profesora? / B. porque se le entiende, y pone todas las reglas de ortografía / C. además lo que ella escribe se entiende bastante, y es bonita su letra”* (Caso 3). Por otra parte, en un caso, se indica que la profesora escribe bien, porque hace escribir siempre a los alumnos y porque los motiva enviándoles un cuento o

llevándolos a escribir en el computador: "...lo que si me gusta es que la tía siempre está haciéndonos escribir... y es divertido porque la tía... nos lleva a la sala de computación y nosotros investigamos y elegimos la letra y todo eso, es divertido" (Caso 5).

*Actividades de escritura frecuentes de los docentes*

En la encuesta para docentes de Educación Básica, se pidió a los docentes indicar la frecuencia con que realizan una serie de géneros de escritura, algunos vinculados al ejercicio de su profesión y otros propios de la vida cotidiana o formas de expresión literaria.

**Figura 7: Frecuencia de realización de actividades de escritura de los docentes**



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

La figura 7 muestra que hay una clara diferencia en la frecuencia en que se realizan actividades vinculadas al ejercicio de la docencia, tales como planificar clases (diez docentes afirman planificar en forma diaria), escribir anotaciones o registros, o escribir comunicaciones al apoderado o e-mails laborales (salvo un docente, todos declaran realizar esta forma de escritura al menos una vez al mes). Entre las actividades personales más frecuentes, están la escritura de “recetas, notas, listas e instrucciones domésticas” (solo dos docentes declaran no escribir nunca este tipo de textos) y los comentarios en medios y redes sociales. Esta última actividad tiene una distribución amplia entre todas las alternativas de respuestas, 11 docentes declaran realizar esta actividad todos los días o varias veces a la semana, en el extremo opuesto, hay 6 docentes que solo realizan esta actividad “un par de veces al año” y 2 docentes que no hacen nunca esta tarea. Resulta interesante, aunque sería motivo de mayor estudio, la relación entre la cotidianeidad del uso de medios informáticos y el uso que los docentes hacen de estos mismos medios en su ejercicio profesional.

Las actividades que menos frecuentemente declaran realizar los docentes son aquellas vinculadas con la expresión personal, el registro en diarios de vida (11 de ellos no hacen nunca esto), la escritura de textos literarios (solo un docente declara escribir literatura a diario y 3 “varias veces a la semana”). Tampoco es frecuente la escritura de textos académicos o de textos de opinión en medios públicos (ningún docente declara realizar esta actividad a diario).

En el caso de las docentes entrevistadas, es interesante destacar que cuando se les preguntó por sus hábitos de escritura, también dan cuenta de la distinción entre escritura personal y profesional. En dos casos tienden a asociar escritura con actividades creativas, en especial de poemas: “...la verdad es que yo nunca he participado en algún concurso ni nada, por lo tanto, yo escribo como una forma de expresar sentimientos, de expresar inquietudes” (Caso 1); en otros dos casos se hace referencia a las guías, materiales y comunicaciones que deben hacer como parte de su labor cotidiana: “Comunicaciones... planificaciones y como profe de Lenguaje siempre, si hay algún acto, libretos... obras de teatro...En el fondo uno siempre está escribiendo, haciendo libretos y esas cosas” (Caso 6), “Me hago el tiempo, puede hacerse ¿o no? Igual en matemáticas, todas mis guías de matemáticas son hechas a mano. Si hay que hacer ángulos, por último, le pongo papel diamante” (Caso 3).

### *Rol de la escritura en la cultura del establecimiento*

Las actividades institucionales vinculadas a la comunicación escrita son diversas, se pueden diferenciar según quienes las realicen y si son generadas desde el establecimiento, los docentes o los alumnos. Desde los establecimientos educacionales, las actividades de escritura que se realizan

están relacionadas con el registro de situaciones que ocurren en la escuela, la entrega de información y la comunicación con los apoderados. Para contactarse con estos últimos el medio más comúnmente utilizado es el envío de comunicaciones, las cuales son escritas por los alumnos o se entregan en formato impreso: "...como trabajan los apoderados entonces nosotros le mandamos notas en la libreta y le pedimos que todos los días revisen la libreta, lo hacen en pre kínder y kínder, esos son los niveles que ellos revisan la libreta pero en los otros cursos ya no..." (Caso 3, DIR); "...por rapidez o que se yo, las hacemos en las oficinas y se entregan, pero muchas veces si existe el tiempo las escriben ellos con el profesor dentro de la sala..." (Caso 5, DIR). Como aspecto específico se señala la generación de un boletín con información dirigida a los apoderados.

En relación con el equipo docente, se realizan actividades de escritura desde la dirección a los profesores, de los profesores a la dirección y entre los profesores. Entre las actividades habituales destacan los envíos de ´ menos ´ con información relevante, cuadernos con informaciones para los docentes, y coordinación entre los docentes a través del correo electrónico tanto para solicitar como para enviar información que sea de interés: "...entonces se coordina por mail... Lo que pasa es que los profesores, educadores somos 80 y en total trabajamos 115, entonces de verdad que la comunicación verbal sería muy lenta y compleja, entonces estamos obligados a hacerlo a través del correo" (Caso 6, DIR).

Por otra parte, de acuerdo a los directores, los docentes realizan distintas actividades de escritura que tiene que ver con el desarrollo de su trabajo, ya sean más vinculados con el quehacer del establecimiento como redacción de libretos y programas para presentaciones, conmemoraciones o actos oficiales, así como también o más vinculados con sus labores en el aula como preparación de clases y pruebas, realización de guías de trabajo o registro de situaciones, en el libro de clases: "...trabajan harto con el tema de planificar, planificamos día a día ¿Ya? Y ese es un trabajo bien intenso... por tanto tú ves harto profesor que esta o preparando material, preparando la clase o desarrollando las pruebas, los instrumentos de evaluación..." (Caso 6, DIR)

Entre los talleres que se realizan en los establecimientos, los directivos destacan los relacionados con lenguaje como expresión literaria, redacción, o periodísticos, así como también talleres más generales como el de computación, todos los cuales se transforman en instancias que permiten estimular y desarrollar la escritura. Entre las otras actividades vinculadas con la comunicación escrita que se desarrollan destacan la creación de poemas, información a la comunidad a través de afiches o carteles, diarios de noticias, escritura de canciones para festivales, fichas de biblioteca con información del texto leído y, en un caso, se destaca una actividad en que los alumnos escribieron textos dirigidos a los profesores: "...al final fue una cosa bonita, porque expresaban sus sentimientos, porque por ej.: 'pucha profe disculpe que sea porfiado que me porte mal, fue porque estaba de tal forma', entonces empezamos a conocer otra mirada del alumno, y



*nos dimos [cuenta] que habían alumnos que... les gustaba la parte de escritura, algunos escribían poemas en sus casa, otros escribían cuentos en sus casa, y uno les desconoce" (Caso 5, UTP).*

*Acceso y disponibilidad de recursos.*

### *Disponibilidad de recursos humanos y materiales en la escuela*

Los directivos identifican tres espacios dentro de los establecimientos, en los cuales se fomenta el desarrollo de la escritura. Estos son la biblioteca, la sala de computación y la sala de profesores. La biblioteca es un espacio de fomento tanto de la escritura como de la lectura, y su uso tiene que ver con la utilización de esta para actividades de lectura y actividades recreativas como juegos y realización de trabajos tanto a nivel individual de los alumnos o en conjunto con el grupo curso. En tanto la sala de computación se utiliza principalmente para poder realizar trabajos donde los alumnos tienen que aplicar la escritura: "... está la biblioteca CRA... Hay cubículos donde puede entrar el chiquillo a escribir, a leer, en fin y hay un computador también ahí disponible y también está la sala de computación." (Caso 6, DIR). La sala de profesores es un espacio que está disponible para que los docentes puedan trabajar y desarrollar sus actividades: "...para eso están en la sala de profesores o están ahí o allá buscando materiales, escribiendo ellos lo que van a hacer, haciendo sus guías de trabajo, ese tipo de cosas, en eso he observado yo lo que escriben ellos" (Caso 4, DIR).

En cuanto a materiales específicos de escritura, los directivos mencionan notebook de los cuales disponen los profesores: "...con la misma SEP se les entregó a todos notebooks, a todos los profesores jefes, entonces para que ellos planifiquen, hagan su pega, para que ya no tengan que andar con el computador para arriba y para abajo" (Caso 5, DIR). Otros elementos mencionados son proyectores para presentaciones en las salas de clases, libros requeridos para la lectura mensual y diccionarios para la sala de clases. También se mencionan los cuadernos "Caligrafix" en algunos casos.

De acuerdo a las docentes entrevistadas, existe una gran diversidad de material, sin embargo, los docentes mencionan en su mayoría recursos asociados a la lectura: "*Muchas cosas por ejemplo novelas, para análisis de novelas, yo voy al CRA, tenemos harto material, en el CRA se trabaja muy bien, yo trabajo harto harto en el CRA, poemas y todo*" (Caso 6); "*Nos vamos 45 minutos a la semana a biblioteca donde ellos escogen un libro y leen lo que ellas quieran, se pueden llevar ese libro también*" (Caso 5). La identificación de recursos materiales asociados a la lectura da cuenta de la

relevancia que le asignan a esta en relación con la escritura. En este sentido, solo un profesor menciona un recurso diseñado especialmente para la escritura: el cuaderno Caligrafix (Caso 2).

Los docentes mencionan frecuentemente el uso de la biblioteca como un espacio que fomenta el desarrollo y adquisición de la escritura: "Vamos... por ejemplo, si hay que ver algún tipo de texto que está en la biblioteca" (Caso 1). Sin embargo, es relevante mencionar que tal como puede apreciarse en las citas, los docentes mencionan la biblioteca como una actividad parte de la rutina de lenguaje, sin embargo, no se menciona específicamente que sea un espacio en el que se desarrolle la escritura: "*yo a la biblioteca voy todas las semanas, es parte de nuestra rutina, pero que escriban en biblioteca, jamás*" (Caso 6). En este sentido, resulta relevante mencionar que nuevamente se relaciona la escritura a la lectura. Por otro lado, la sala de computación es un espacio al que también recurren los docentes para fomentar la escritura: "*También, para eso hay una tía..., ella los lleva a la sala de computación y ellos elaboran textos, crean proyectos de aparatos tecnológicos, eso sí.*" (Caso 3).

Imagen 5: Centro de recursos de Aprendizaje, Caso 5



Imagen 6: Centro de recursos de Aprendizaje, Caso 4



Respecto de los recursos humanos con los cuales cuentan los establecimientos, los directivos destacan el apoyo que tienen de distintos profesionales en ámbitos específicos, así como también la vinculación que tienen con otras instituciones con las cuales generan vínculos de colaboración, lo cual significa un aporte para el desarrollo de su labor educativa.

Entre los profesionales que apoyan el trabajo del establecimiento destacan los psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos y asistente social, así como también los que apoyan algunas áreas específicas como por ejemplo, una experta en evaluación, o profesores para desarrollar talleres artísticos: *"...tenemos una dupla psicosocial que es una psicóloga, más una asistente social, que se encargan de andar llamando, de resolver os problemas"* (Caso 4, UTP); *"...la psicóloga y la fonoaudióloga vienen dos veces a la semana, el resto es permanente. Bueno, tienen su salita, tienen sus materiales, en el fondo para nosotros la ley SEP ha sido la santa SEP decimos porque hemos tenido los recursos que nunca habíamos tenido..."* (Caso 5, DIR).

Del mismo modo se valora la relación que establecen con otras instituciones como el programa Chile Crece Contigo, la oficina de Protección de Derechos de la Infancia, o el programa Bienestar de la Junaeb: *"...trabajamos mucho con todas las redes del Chile crece contigo, con la OPD, entonces también ahí tenemos otros recursos para derivar niños, que se yo, que la psicóloga de acá no alcanza a cubrir porque son muchos"* (Caso 5, DIR).

Respecto de los recursos humanos, las docentes entrevistadas también relevan el apoyo de otros profesionales. Una docente menciona la relevancia de la encargada del CRA: “[Con la] *encargada de CRA...cada dos años vemos y cambiamos todos los libros, nos sentamos con ella, revisamos todo lo que tenemos y seleccionamos con valores, las edades y todo*” (Caso 5), una docente menciona como apoyos relevantes a la psicopedagoga y la asistente o profesora ayudante (sic) (Caso 2). En dos casos se menciona la profesora de Educación Tecnológica como alguien con quien se colabora en la enseñanza de la escritura: “*No, en la clase de lenguaje no, pero sí en tecnología. Entonces, de repente trabajamos apoyados, entonces me dice la profesora de tecnología: ‘a ver, ¿qué tienen que crear ellos?’ y yo le digo: ‘ya, mira, están creando tal cosa’ y ellos lo hacen en la clase de tecnología ¿ya?’*” (Caso 1).

### *Medios tecnológicos utilizados para la escritura*

En el caso de los centros educativos, respecto del uso de recursos y medios tecnológicos utilizados para la producción de la escritura, las docentes entrevistadas mencionan el uso del computador como medio de trabajo: “*...también lo pueden hacer en computador si ellos quieren. La re-escritura la pueden hacer en computador*” (Caso 1); el programa PowerPoint, en específico, es frecuentemente mencionado: “*También hago mucho trabajo en PowerPoint pero también me gusta a lo antiguo, papelógrafos*” (Caso 5). Por otro lado, los docentes también mencionan el uso del computador con el fin de extraer información que luego servirá de insumo para la escritura: “*Ayer fuimos a la sala de computación para extraer información... hoy día las vamos a ordenar en escritura, al borrador al cuaderno*” (Caso 5).

Los niños y niñas, por su parte, manifiestan un conocimiento y uso amplio de medios tecnológicos para escribir en su vida cotidiana. La gran mayoría de los estudiantes declara tener un celular propio y que este es el objeto que usan principalmente para escribir. Las aplicaciones más usadas en el celular son WhatsApp, Facebook e Instagram: “[Investigadora]: *ahora les vamos a pedir que piensen en un objeto especial, que ustedes tengan para escribir/ [Todos]: ¡El celular!*” (Caso 3). Varios utilizan la aplicación de “notas” del celular para guardar nombres de canciones o información que les parezca relevante. Otras aplicaciones que utilizan pero con menor frecuencia son Twitter y Youtube. WhatsApp, Facebook e Instagram son utilizadas para compartir con sus amigos y familia y para comentar fotografías. Algunos declaran tener Notebook o Tablet y utilizarlos especialmente para escribir, buscar información en Google o hacer tareas para el colegio en PowerPoint: “*...como el celular tiene para notas igual escribo las cosas que tengo que hacer ahí, y cuando busco información, y el computador esta descargado igual la busco en mi celular*” (Caso 3). Una estudiante destaca un grupo online de lectura y escritura llamado “Wattpad” en el cual se



pueden buscar libros e interactuar en forma de red social: *"...es como una mezcla de instagram con lectura y whatsapp, porque uno puede buscar libros de autores reales pero que están reescritos por otra persona, una persona que escribió el mismo libro pero en otro"* (Caso 6). Otros comentarios que destacan son los relacionados con que escribir por celular es más fácil ya que no hay que preocuparse por aspectos formales porque el celular te corrige las palabras o uno puede usar palabras informales *"...porque uno no puede poner en una tarea, CACHO, cachar, no po', sería raro, entonces igual uno cambia bastante el lenguaje, o como uno escribe en una tarea o en algún trabajo, a como habla por ejemplo en WhatsApp, en el chat del curso"* (Caso 1). Otro tema importante es que la tecnología es vista como una oportunidad para desarrollar escritura personal y libre de forma íntima: *"...cuando vengo camino hacia acá porque yo vivo en Rancagua, entonces cuando vengo camino hacia acá me vengo escribiendo [en su notebook] y ya, ahí escribo de las cosas que yo escribo sola, no es porque tengo una pauta o algo, es porque yo quiero escribir"* (Caso 6).

### *Rol de la escritura en actividades en el hogar*

#### *Descripción de actividades de escritura preferidas*

La mayoría de los niños dicen que les gusta escribir y que incluso les parece más entretenido que leer, entre las cosas más destacadas aparece el tema de escribir por interés propio y no obligados, anotar temas que les llamen la atención para no olvidarlos, escribir sobre sus sentimientos y pensamientos, y escribir como forma de comunicación social con sus amigos o familia. Una de las actividades que prefieren los niños es conversar con otras personas por WhatsApp, debido a que esta aplicación es más fácil de utilizar (que la escritura a mano), se puede borrar y tiene corrector automático de las palabras mal escritas. También comentan que es más entretenida y que se ríen usándola: *"...el celular es como más divertido, porque por ejemplo tú te ríes... para escribir es más divertido como es más fácil... o por ejemplo yo tengo un corrector en las palabras, o sea tú te equivocas no debes borrar, te vas a la palabra la borras y escribes otra vez"* (Caso 5).

Otro tema que aparece es el uso de la escritura para registrar diversos intereses personales de los estudiantes: anotar películas y canciones que les gustan, trucos de magia que aparecen en libros, ensayos sobre problemáticas que les interesan: *"yo anoté mi cuaderno de canciones, danza y actividades de teatro, porque a mí eso es para mí igual muy importante, porque a mí me gusta el teatro"* (Caso 3); *"...como me gusta harto leer Harry Potter, como que leo y escribo los trucos de*

*magia que son más bacanes" (Caso 1); "ahora yo estoy leyendo como Teoría de género, filosofía, acerca del arte, entonces, he escrito varias cosas y se los traigo a la profesora para que me lo corrija" (Caso 1).*

Como ya se mencionó previamente, en uno de los establecimientos se realiza sistemáticamente una actividad de escritura a través de toda la educación básica que consiste en escribir en un cuaderno personal forrado con una tela con motivos del gusto de los niños, a este cuaderno se le llama familiarmente por alumnos y profesores "el cuaderno de género". La principal particularidad de la actividad es que se permite a los alumnos escribir sobre lo que ellos quieran y recibir retroalimentación de sus profesores solo cuando ellos mismos la solicitan. La actividad es altamente valorada por los alumnos, Incluso un niño declara: "En cuaderno de género escribimos todo... Es como la salvación de la escritura" (Caso 6); otra alumna dice: "...el cuaderno de género es especial, o sea yo llegué recién este año y es bacán, muy bacán porque nos dejan expresarnos y escribir lo que queramos y todo" (Caso 6).

Los niños declaran, también, que valoran cuando en la escuela se les permite crear libremente: *"es que a mí me gustan hacer muchas cosas ... me gusta por ejemplo ... [cuando la profesora dice] niños tienen que inventar un cuento del tema que se les ocurra, y yo como (emoción) ay yo me desespero, ay esta esa idea puede ser de terror, le meto vampiros al cuento y de repente sale un fantasma, eso me gusta, me gusta mucho" (Caso 5).*

Esto se contrapone a que no les interesa escribir obligados sobre los temas impuestos en la escuela o copiar de la pizarra. A varios de los niños observados les interesa escribir cuentos, poemas o canciones originales: *"a mí me gusta escribir, o sea lo que yo relacionado con cosas de mí, o sea no me gusta escribir por ejemplo, cuando hay que escribir mucha materia, por ejemplo me gusta escribir cosas de teatro, esas cosas así, cosas que te interesen más" (Caso 3); "a mí me encanta historia y es extraño, porque no me aburre...eso tiene la profesora ...antes como que escribía un recordatorio más largo, pero ahora lo acorta y son frases clave entonces como que a uno le queda más, así como grabado, por así decir y también más corto, entonces uno también tiene más interés en anotarlo, porque si fuera así como que la biblia gigante de materia tampoco daría ganas de anotarlo" (Caso 1).*

Por último, aparece el tema de la escritura como un medio para expresarse. Varios niños declaran tener algún cuaderno u objeto especial donde pueden escribir cosas íntimas o cualquier tema que se les ocurra, resaltando este momento para estar solo y escribir lo que les pasa y sienten: *"[Investigadora]: ¿Y a ti qué te gusta de cuando escribes? [Niño]: La personalidad porque tú puedes escribir lo que sientes, los sentimientos, la realidad de la vida, los problemas, como si fuera de otra persona, como de hechos reales"; "Me gusta a mí escribir porque uno puede expresar su creatividad*



al máximo, que no hay límites para la creatividad y eso me gusta, que uno se puede expresar" (Caso 4).

Imagen 7: Plano utilizado durante Focus Group



Imagen 8: Niños identificando espacios de escritura en sus hogares





Imagen 10: Ejemplos de actividades de escritura en el hogar de los niños

Escribo en mi diario de vida.

Ayudo a mi mamá a escribir las cosas del día o las listas para comprar

escribo apuntes de música.

escribo para mis amigos x whatsapp

después de leer un libro hago un pequeño resumen

Notas para no olvidar

Escribía canciones con mi herma... antes de irse...

escribo los colucos del dinero que saco

después notas importantes para la familia

Escribo cosas que pienso u otras cosas que hice en el día para relajarme



Gran parte de las actividades de escritura realizadas en el hogar están relacionadas con el uso de medios tecnológicos. Entre estos aparece con mayor fuerza el uso de WhatsApp, el cual es usado para conversar en chats grupales con sus compañeros o en conversaciones individuales con amigos, compañeros o familias: *"...escribo WhatsApp, con mi mamá, mi papá y mis amigos, y también las redes sociales"* (Caso 3). Además, resalta el uso no solo social de esta aplicación, ya que también la usan para ponerse al día con tareas u organizarse con sus compañeros: *"...cuando yo faltó, siempre la primera ¿Keyla tienes la materia de este día? Y la Keyla no estoy en mi casa, ah bueno, gracias. A la Bárbara, si no tiene el cuaderno, se lo pido a la Daniela, a la Mónica, a todas..."* (Caso 6). Otros medios sociales utilizados por los estudiantes son Facebook e Instagram y en menor medida Twitter o grupos de internet como Wattpad. Algunos tienen notebook o Tablet que utilizan en sus hogares.

Las tareas escolares es una actividad que todos los niños realizan frecuentemente en el hogar, las cuales usualmente involucran escritura y son realizadas principalmente a mano, aunque a veces usan internet para buscar información o usar el computador para realizar PowerPoint: *"yo busco [en internet] cuando no entiendo una tarea, o un significado de algo y necesita que lo googlee"* (Caso 3).

Muchos estudiantes dicen tener algún objeto en su hogar para escribir, como una agenda, cuaderno, libreta o diario de vida. En estos objetos escriben temas que les interesan, cosas que les han pasado o que les llaman la atención, crean cuentos, poemas o canciones y también los usan para expresar sus opiniones o sentimientos: *"...tengo un cuaderno donde anoto clases que me gustan, alguna canción, algún libro que estoy leyendo, cuando se me ocurre, de repente estoy no sé en mi pieza, haciendo cualquier cosa y como que de repente, me viene la inspiración y me pongo a escribir alguna cosa"* (Caso 1). En algunos casos, los niños atribuyen gran importancia a los objetos vinculados a la escritura, ya sea el mismo celular, lápices o cuadernos con un valor sentimental para ellos: *"El lápiz no me importa, lo saco de cualquier parte. Pero la libreta sí porque la encontré en uno de los cajones de mi abuelo que se murió y ahí escribo todos los días y como estaba vacía la tome"* (Caso 6).

Varios usan también el celular para anotar cosas que les interesan. Llama la atención que algunas formas de escritura son vistas como naturales y cotidianas, las cuales son realizadas incluso paralelamente con otras actividades, como ver televisión y a la vez chatear o ver una película y anotar partes o personajes que les interesan *"...por mientras que me estoy vistiendo o poniendo pijama, como que escribo no sé, en WhatsApp, o en YouTube busco canciones..."; "generalmente veo tele con mi mamá, mientras como que respondo mis comentarios de Instagram, Facebook, etc."* (Caso 1).

### *Disponibilidad y uso de espacios para la escritura en el hogar*

En relación con la disponibilidad y el uso de espacios en el hogar, como parte del trabajo del Focus Group, se pidió a los estudiantes que identificaran en un plano de una casa, los lugares en que escribían y que anotaran qué era lo que escribían allí. De acuerdo con esa información, los estudiantes declaran usar diversos lugares de la casa para llevar a cabo actividades de escritura. En general los niños dicen escribir principalmente en sus habitaciones, pero también en las habitaciones de sus padres, en el living, en el comedor, en el patio e incluso en el baño. Esto se relaciona con que el objeto que más utilizan los niños para escribir es el celular, el cual puede ser llevado a cualquiera de estas habitaciones sin problemas. Muchos declaran tener notebooks o tablets los cuales también pueden ser desplazados sin problemas *"...yo ocupo el computador en el patio, porque ahí tengo un notebook, entonces, lo ocupo en la pieza, en el living, en el comedor de repente también"* (Caso 3). Varios manifiestan tener un escritorio en el cual hacen sus tareas o una sala de estudio. Otros declaran hacer las tareas en el living o comedor: *"[Entrevistadora]: ¿Hacer resúmenes en el comedor?/ A: Sí, es que pongo música y relajándome hago los resúmenes."* (Caso 4). Es interesante que la escritura sea percibida como una actividad que puede ser realizada en cualquier lugar o espacio, incluso en el suelo, mientras se dan un baño o en las paredes de sus casas. También llama la atención que varios estudiantes destacan que este espacio debe ser un lugar cómodo y que la actividad incluso los relaja: *"... a veces en el suelo también escribo, es bacán porque a veces esta heladito"* (Caso 5).

### *Duración de las actividades de escritura de los niños*

Los niños declaran pasar bastante tiempo en el hogar escribiendo en redes sociales. Varios se conectan a sus celulares hasta muy tarde en la noche y desde muy temprano en la mañana: *"[Investigadora:] ¿Se meten en Facebook?/ [Todos]: Sí/ C: sí, todo el día/ B: hasta las 12:00 de la noche... A: yo a las 2:00 de la mañana me desconecto de WhatsApp"* (Caso 5);

En la escuela, los niños dicen que hay algunas materias en las que tienen que escribir mucho, ya que tienen que copiar mucha materia de la pizarra o porque les dictan mucho: *"A: a las 9:00 escribimos, / B: por ejemplo si nos toca historia, la tía llena como 4 veces la pizarra,"* (Caso 5); *"[En clase de lenguaje] escribimos caligrafía que es para practicar un poco nuestra letra y escribimos, pasamos materia y después el resto del día igual escribo hasta las 16:30 que es cuando salimos de clases"* (Caso 6).

También consideran la escritura de “papelitos” a sus compañeros como una práctica de escritura en la escuela, así como la de terminar tareas en los recreos u horarios de clase: *“A las 8 empiezo a revisar mi celular y empiezo a escribir. A las 9 empiezo a copiar de la pizarra. A las 10 escribo en mi celu y también lo empiezo a revisar. A las 11 empiezo a escribir papelitos o en el cuaderno.”* (Caso 2). El cuaderno de género, ya mencionado anteriormente, considerado como un tipo de escritura libre valorada por los niños cuenta con un tiempo dedicado consiste en un bloque de 45 minutos a la semana.

En general, considerando las actividades personales y escolares, los estudiantes dicen escribir en casi todo momento del día: *“...A las 6 de la mañana reviso mi celular y escribo mensajes o en mi Tablet, a las 7 reviso si me faltó hacer algo en los cuadernos, a las 8 escribo papeles haciéndole preguntas a algunas compañeras, a las 9 empezamos a escribir materia, a las 10 si traigo cualquier cosa tecnológica escribo mensajes, después a la 13:00 escribo cuentos, si estamos en lenguaje a las 14:00 horas escribo en la parte de atrás del cuaderno, a las 16:00 escribo mensajes a mis amigos y a las 17:00 alguna canción que me guste”* (Caso 2).

## Enseñanza de la escritura en los establecimientos participantes

### *Perfil de los docentes*

Es posible hacer una descripción general de los docentes a partir de los 29 docentes que contestaron la encuesta on-line. La mayor parte son profesores de Educación Básica, también contestaron tres Educadoras de Párvulos, una Educadora Diferencial y dos profesores de Educación Media (uno de Inglés y uno de Educación Física). La mitad de estos docentes se formó en instituciones privadas de educación superior (15 docentes), la otra mitad en instituciones públicas. Solo tres profesores declaran haber realizado estudios de postgrado (dos magister y un diplomado). Respecto de sus menciones, diez de los docentes que respondieron la encuesta no tienen mención, siete de ellos tienen mención en matemáticas, el resto se distribuye entre menciones de lenguaje (2) ciencias sociales (2), trastornos de aprendizaje, computación y educación física. El promedio de edad de quienes contestaron la encuesta es de 40 años, con una media de 13 años de ejercicio de la docencia (con un mínimo de 3 años y un máximo de 39). En el establecimiento en que ejercen actualmente, los docentes trabajan desde hace 8 años en promedio (la entrada más reciente es el mismo año 2015 y la de mayor antigüedad data de 1983).

En promedio, los docentes trabajan en tres niveles, con un mínimo de uno, en el caso de las educadoras de párvulo, y cinco docentes que trabajan con un solo nivel, uno de ellos en primero



básico, tres en segundo y uno en cuarto básico. Respecto de las asignaturas que los docentes imparten, se declara un promedio de tres áreas distintas, los profesores de Ed. Media mención Inglés y Educación física solo dicta esta asignatura, de los profesores de Ed. Básica, Matemáticas es la asignatura que tiene más docentes trabajando en forma exclusiva en esta área (5, cuatro de ellos con mención en el sector). En el caso de lenguaje, cuatro docentes declaran dedicarse con mayor exclusividad a la asignatura, dos de ellos en combinación con otras áreas (orientación y matemáticas), de su formación inicial, tres de ellos tienen menciones: Lenguaje y Ciencias Sociales, Computación y Matemáticas). Esto es un primer antecedente que la especialización en el área de lenguaje suele darse más en la práctica que en la formación inicial. Esto se confirmará luego con las entrevistas a las docentes que dictan esta asignatura.

Estas seis profesoras (todas mujeres) también tienen perfiles diversos. Algunas llevan pocos años ejerciendo, mientras otras están cerca de jubilar. Todas estudiaron educación básica, aunque en instituciones de diverso perfil: una en instituto profesional, dos en universidad privada y tres en universidades estatales. Solo dos de las docentes tienen mención en castellano o lenguaje, mientras que hay dos generalistas y dos con otras menciones (educación física; religión y computación). Dos de las docentes tienen además experiencias en ámbitos de la acción social fuera de la escuela (misionera y orientadora social).

Respecto de los directivos y jefes de UTP de estos establecimientos, todos ellos son también docentes. Se destaca en el grupo la presencia de tres profesoras normalistas, dos directoras y una jefa de UTP, que llevan entre 37 y 50 años dedicadas a la docencia: “[Soy] Profesora, antes de nada, soy profesora. Soy del último grupo que salió de las normales, entonces es otra la vocación que teníamos y otra forma de ser con los niños, o sea mi vida son los niños, un niño, una esperanza, siempre” (Caso 4, DIR). Entre los directores, hay, además, dos docentes de Educación Básica con menciones en Ciencias Naturales y Matemáticas y dos Docentes de Enseñanza Media con menciones en Historia y Lenguaje. Todos los jefes de UTP son docentes de enseñanza Básica dos de ellas, son también Educadoras de Párvulos y Psicopedagogas. La mayoría de ellos ha realizado estudios de postgrado o diplomados en gestión escolar. Todos cuentan con bastantes años a cargo de la dirección en el establecimiento actual o en otros, la Directora más antigua declara llevar 40 años de servicio, gran parte de ellos como directora del establecimiento. El director con menos años en el cargo actual, está en su segundo año en el establecimiento actual, aunque cuenta con experiencia como director en 6 establecimientos antes del actual. Dos de ellos están por primera vez dirigiendo una escuela básica. Respecto a los equipos de docentes, que conforman cada establecimiento, son estos bien valorados por sus directivos como profesionales comprometidos y que trabajan colaborativamente: “... *Comprometidos, si tenemos los resultados que tenemos es porque todos trabajamos y vamos hacia el mismo norte y al que no le gusta mi forma de dirección*”

*pide su traslado, así de simple, o se la pido yo o la piden ellos" (Caso 4, DIR); "Las profesoras son dedicadas, sí. Porque el trabajo lo hacen las profesoras, claro, yo dirijo, pero ellas son dedicadas, además aquí nunca hay un curso solo, la Tía [se nombra a la jefa UTP] que estuvo con ustedes es profesora, yo soy profesora" (Caso 3, DIR).*

### *Definiciones de la enseñanza de la escritura*

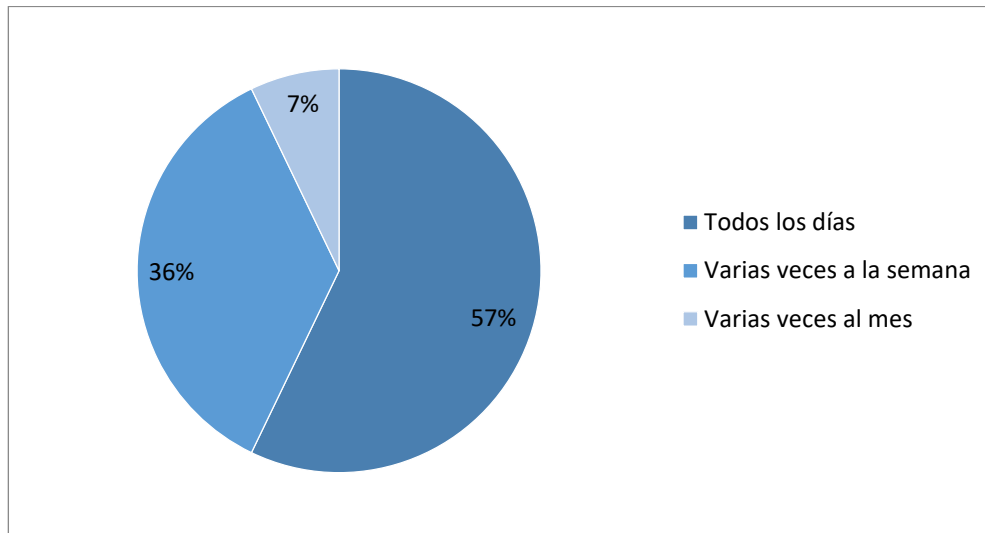
#### *Rol de la escritura en la práctica pedagógica de los docentes*

En términos generales, los docentes atribuyen gran importancia a la escritura, tanto como objeto de enseñanza y como medio de trabajo. En la encuesta para docentes de Educación Básica, se presentaron varias preguntas para indagar este tema. En primer lugar, respecto de la frecuencia, la figura 8 muestra que las actividades de escritura son, en gran medida, de uso diario o de varias veces a la semana.

Cabe destacar que quienes declaran realizar actividades de escritura solo en una frecuencia mensual son un docente de educación física y un docente de matemática. En una pregunta abierta, se pidió a los docentes que detallaran los tipos de textos que desarrollan con los alumnos en clase, la figura 9 presenta una nube de palabras más usadas y frecuencias en las respuestas de los docentes.

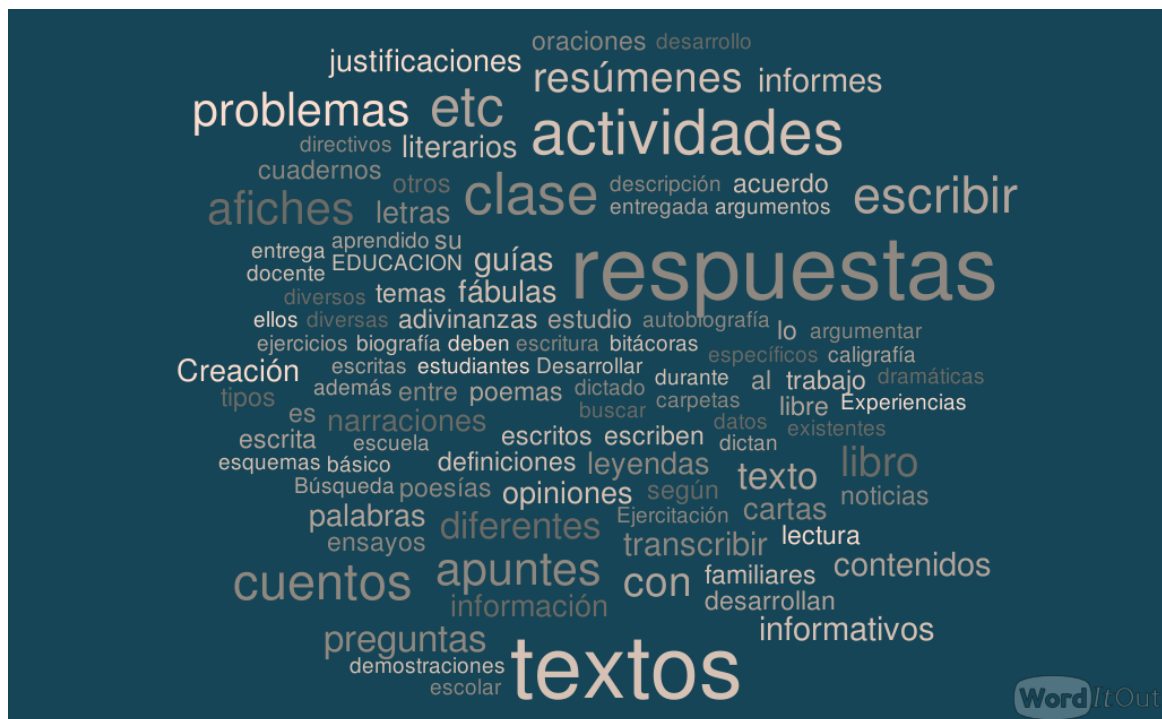
La figura permite apreciar que el marco de una gran diversidad de términos, las palabras más frecuentemente usadas son "textos", "repuestas" y "actividades". El gráfico permite también apreciar que géneros textuales como dictado, biografías, demostraciones o descripciones son las menos frecuentes. El siguiente gráfico presenta el detalle de los términos más utilizados por los docentes en las respuestas a esta pregunta.

Figura 8: Frecuencia de realización de actividades de escritura durante la clase



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

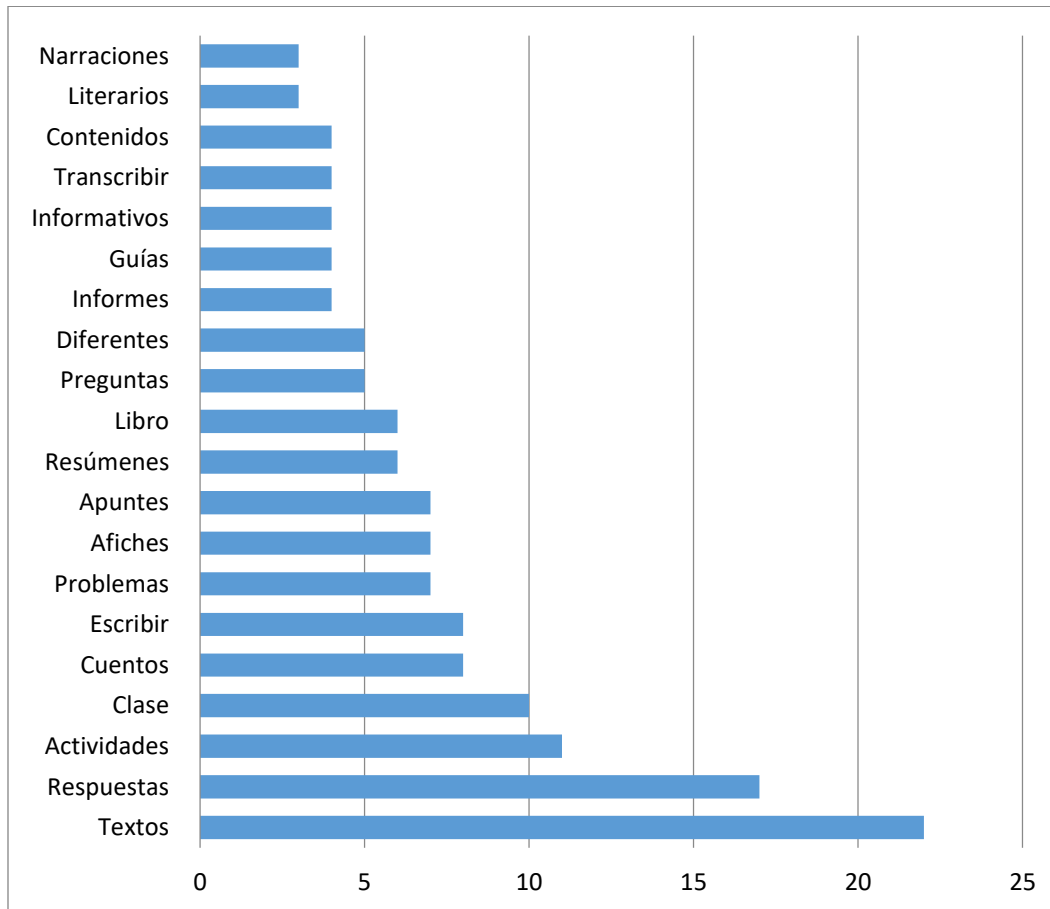
Figura 9: Palabras presentes en la descripción de actividades de escritura según los docentes.



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

La figura 10 muestra que, entre los términos más frecuentemente utilizados por los docentes, gran parte de los géneros mencionados son funcionales al aprendizaje escolar, tal como problemas, resúmenes o apuntes. También destaca la escritura de cuentos, ya identificada como una forma de escritura recurrente en la escuela. Preguntas, informes, guías y contenidos son términos que también pueden ser identificados como géneros frecuentes según este reporte de los docentes.

Figura 10: Veinte palabras más usadas por los docentes en sus respuestas



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

Complementariamente, también se preguntó a los docentes por la frecuencia con que asignaban tareas que contemplaban actividades de escritura. La figura 11 presenta los resultados, allí se observa que solo un porcentaje muy menor (2 docentes) declara entregar tareas vinculadas a la escritura en forma diaria. El mayor porcentaje de docentes sí lo hace, en cambio, varias veces a la semana (13 docentes) o varias veces al mes (10 docentes). Hay también dos docentes que declaran que “nunca” dan tareas que involucren actividades de escritura.



Además de la pregunta por la frecuencia, se pidió a los docentes que describieran las tareas que entregaban que implicaban escritura. La figura 12 representa los términos más utilizados y su frecuencia. De acuerdo con los datos del gráfico, al igual que durante las clases, las palabras más utilizadas para describir las tareas son "textos", "respuestas" y "actividades", se agrega a esta lista el término "respuestas", que era previamente utilizado con menor frecuencia. Algunos géneros textuales mencionados con "composiciones", "cuentos", "guías", "cartas" "afiches", "noticias", "cuestionarios" y "ensayos", se puede apreciar que en las tareas hay una mayor diversidad de actividades de escritura que en las actividades relacionadas con la escritura en clases. Una respuesta particular, fue dada por un docente que escribió "MI CLASE ES EDUCACIÓN FÍSICA", esta respuesta da cuenta sobre una concepción que implica una cierta oposición entre la enseñanza de esta asignatura y la posibilidad de utilizar la escritura como medio para su docencia.

Por otra parte, la mayoría de las profesoras entrevistadas declaran de manera inequívoca que la escritura tiene gran importancia en su práctica cotidiana y en el aprendizaje. Del mismo modo muchas docentes se refieren a la escritura en relación con la lectura o al hecho de que las diversas habilidades y contenidos del área de lenguaje están relacionadas entre sí. Por tanto, hay poca referencia específica a la práctica de la escritura en el aula, y cuando aparece, se refiere preponderantemente a actividades tales como copiar los objetivos y contenidos de la clase desde la pizarra y desarrollar actividades, en particular, contestar respuestas sobre la lectura, tal como se aprecia en las siguientes citas: *"yo realizo todos los tipos de escritura, entonces lo primero que ellos anotan es el objetivo de la clase, los aprendizajes... luego ellos anotan 'pregunta' y 'respuesta' en su cuaderno, entonces ahí se ejercita la escritura, pero con un objetivo claro que es la respuesta a las preguntas que yo les planteo"* (Caso 1); *"yo pongo el objetivo de la clase y doy las actividades que deben hacer. Entonces yo escribo en la pizarra o dicto..."* (Caso 5).

Por otro lado, cuando los profesores describen estas actividades de escritura, los principales focos de interés declarado son aspectos de la ortografía o la corrección idiomática *"... yo tuve que empezar así como todo para atrás de nuevo y comenzar a decirle a los chiquillos que se comenzaba con mayúscula, en los signos de puntuación, signos, en el tema de las acentuaciones porque ellos se pasaban no más, escribían, escribían"* (Caso 4); *"...todo escrito en pizarra, o cuando ellos tienen que elaborar textos, a diccionario en mano para que vayan mejorando lo que van a escribir, porque a ellos les voy encerrando las faltas de ortografía y vamos revisando al tiro cómo se escribe, la forma de mejorarlos, de mejorar su escritura"* (Caso 3).

Respecto de los equipos directivos, todos consideran la enseñanza de la escritura como fundamental y eje prioritario para la comunicación. Se le asigna un rol importante a la escuela respecto de abrir los espacios para la escritura y a los docentes se les solicita modelar la buena escritura e incorporar en sus prácticas mayor cantidad de trabajo de escritura e incluirla en las



otras asignaturas de aprendizaje: "Para mí es muy importante que los niños escriban y que también escriban entendiendo lo que escriben porque no sacamos nada que el niño escriba y no entienda, entonces se ha hecho un trabajo arduo con los colegas de lenguaje, mejorando las practicas metodológicas y también dando muchas guías de trabajo, revisándolas, realizando talleres de lenguaje..." (Caso 4, DIR).

### *Percepción del desarrollo de la clase*

Respecto de la percepción de los docentes sobre el desarrollo de la clase, es en general positiva. En el único caso en que la docente muestra cierta disconformidad, lo hace en función de factores externos que influyeron en el desarrollo de la clase: *"El fin último se intentó lograr, como Viernes que no tuvieron educación física estaban molestos... entonces para ellos fue difícil abocarse a hacer lo que tienen que hacer... estaban bulliciosos, de esa forma muestran su molestia, pero en el fondo sí se concentraron al hacerlo"* (Caso 3).

Los otros docentes entrevistados evaluaron positivamente el desarrollo de sus clases: *"[Investigadora]: ¿Consideras que se cumplió el objetivo de la clase? / [Profesora]: Demás, o sea, cuando yo revisé la primera actividad, todas ellas inmediatamente pudieron responder, como tú te diste cuenta, respondieron a coro... y yo sabía que todas iban a saber, iban a identificar cada elemento, porque estuvieron atentas, porque hicieron preguntas durante la exposición. Entonces, se notaba que iban entendiendo los conceptos y si no entendían, preguntaban"* (Caso 6).

### *Estrategias didácticas preponderantes*

#### *Estrategias de enseñanza de la escritura promovidas en el establecimiento*

De acuerdo con los equipos directivos, se desarrolla trabajo de escritura en talleres de redacción y talleres de lenguaje. En el trabajo diario se potencia la caligrafía y el uso de guías. Se percibe en varios la idea de potenciar aún más la actividad de escritura y de publicar los escritos de los alumnos. La percepción en general de los directivos es que los alumnos tienen buena disposición ante la tarea solicitada aunque les gusta poco escribir, en especial a los alumnos de segundo ciclo y más aún si son varones: *"...son muy buenos para hablar, se expresa bien, pero la escritura es garrafal, en la escritura... ha sido más dificultosa"* (Caso 5, UTP). En especial cuando se solicita escribir textos obligatorios o relacionados con la escuela. Se da una mejor apreciación

cuando los alumnos escriben por su propia iniciativa. Se reconoce que el uso del computador ha sido un buen estimulador de la habilidad de la escritura, aunque lo asocian al aumento de errores, en especial ortográficos: *"ahora el niño con el computador escribe más en el computador y a veces escriben con mucha falta de ortografía"* (Caso 3, DIR).

Una situación especial en la corrección habitual de cuadernos es la del cuaderno de género porque solo es posible corregirlo si lo autorizan los alumnos. Otra excepción se presenta en un establecimiento donde se prioriza la organización de las ideas y no se corrige ni gramática ni ortografía: *"Estamos consensuando que esas sean las preguntas que tengan más valor [las de desarrollo], y que también ahora, básicamente, si no ponemos mucho puntaje porque vaya bien, escrito, sino es que más por la organización de lo que ellos escriban..."* (Caso 4, UTP). De acuerdo con los directivos, los principales focos de la escritura son la caligrafía y la ortografía y en tercer lugar el vocabulario.

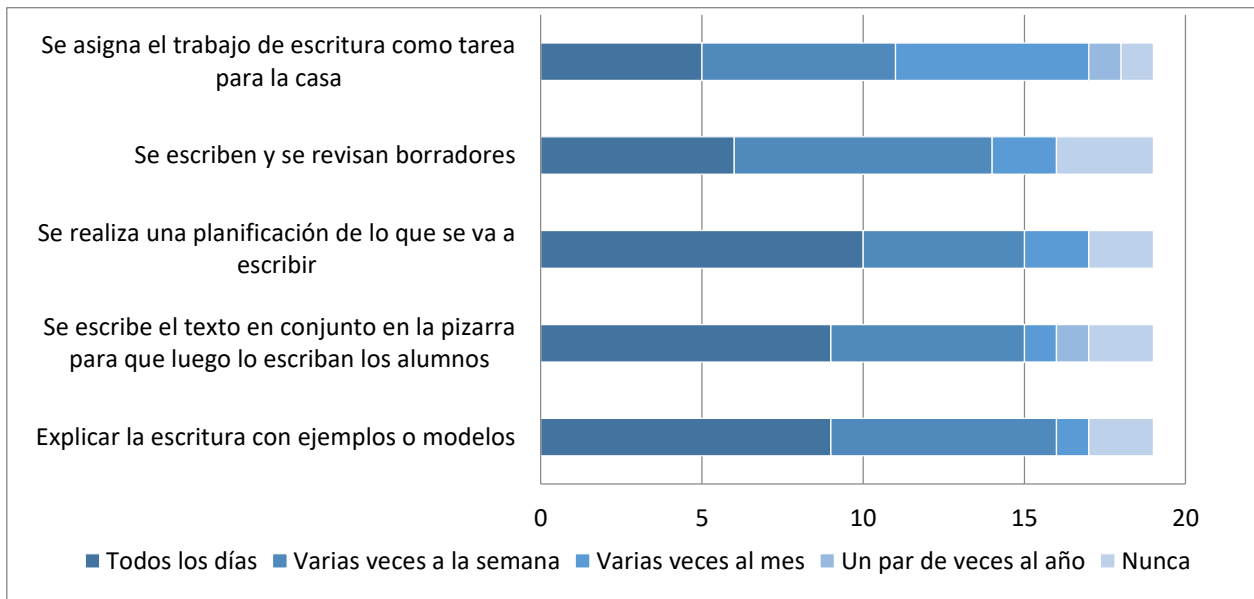
Respecto de las estrategias, las docentes entrevistadas no se refirieron mayormente al tema. Se trata fundamentalmente de estrategias asociadas con la caligrafía y el dictado, o bien, se declara una preocupación general por la lectura y la escritura en la escuela: *"...esto mismo se sigue en el colegio ¿ya?, y como les digo, es una práctica que se usa aquí, están todo el tiempo pendiente de que los niños lean, que los niños escriban, todas esas cosas."* (Caso 2).

Como ya se mencionó previamente destaca solo uno de los colegios en los que se describe una práctica de escritura específica: el cuaderno de "género", en el que se ejercita la escritura libre de diversos textos, con un componente emocional descrito por la profesora. Se trata de una práctica promovida desde el establecimiento durante toda la educación básica: *"Trabajamos en cuadernos de género, como te decía, que es la redacción, expresión oral, temas totalmente fuera del contenido para conversar, reflexionar y después opinar o crear algún texto. En general, eso trabajo con las niñas en todas las áreas y obviamente gramática, ortografía, tipos de textos, literarios, no literarios, de todo"* (Caso 6).

### *Actividades que el profesor desarrolla para la enseñanza de la escritura*

En la encuesta para docentes de Educación Básica, se preguntó por estrategias de enseñanza de la escritura, dando como alternativas algunas rutinas frecuentes y algunas de las identificadas en la literatura como actividades de éxito en la enseñanza de esta habilidad.

Figura 13: Estrategias de enseñanza de la escritura y frecuencia de uso en la enseñanza



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

La figura 13 muestra la frecuencia con que los docentes reportan realizar cada una de las actividades. Cabe destacar que el uso de “ejemplos o modelos” que 16 docentes declaran utilizar como estrategias “varias veces a la semana” o más. Las estrategias de “escribir el texto en conjunto en la pizarra” y “planificar” son también recurrentes en alta frecuencia (15 docentes). De las alternativas de respuesta, las actividades menos frecuentes son la escritura y revisión de borradores y el asignar tareas de escritura.

Respecto de las actividades que las docentes entrevistadas desarrollan para la enseñanza de la escritura, los docentes relevan actividades diversas, transversales a distintas asignaturas y momentos de la clase: “...siempre están escribiendo, siempre y también ha funcionado mucho con los cuestionarios en ciencias, para que busquen preguntas y respuestas, en historia, ya que ahí se puede, cuando les vamos a hacer pruebas, así que entre todo...” (Caso 2)

Respecto del tipo de escritura que realizan con los alumnos durante las actividades de enseñanza, las docentes mencionan que utilizan recursos diversos como el cuaderno, presentaciones (PowerPoint), la pizarra y el uso de papelógrafos: “... seleccionamos una novela y leen el primer capítulo... lo vamos trabajando en el cuaderno... en forma ordenada”; “También hago mucho trabajo en PowerPoint pero también me gusta a lo antiguo, papelógrafos, porque así reviso la escritura y también escriben, me gusta mucho...” (Caso 5); “...están escribiendo siempre. También salen al pizarrón que les encanta escribir con plumón, si hay que poner respuestas en el pizarrón, ahí en el pizarrón están escribiendo ¿ya?” (Caso 2).

Respecto de los géneros o tipos de texto las docentes mencionan también una gran diversidad que abarca textos literarios, argumentativos y expositivos: *"Análisis, crear cuentos, fábulas, con imágenes, hacen muy buenos PowerPoint, son muy buenos en eso; investigación y después ordenar... lo que hemos investigado..."* (Caso 5); *"Hemos trabajado el cuento, las fábulas y las leyendas, textos informativos y poemas, que las rimas las conocen y todo, pero los poemas también cuestan"* (Caso 2); *"A ver, yo primero les planteo el objetivo, cuál es el objetivo a lograr, que ellos sean capaces de crear un texto instructivo, habiendo antes tratado el contenido del instructivo, enseñándoles por qué es un texto no literario. Porque primero pasamos todos lo que es literario, de género narrativo, lírico y el dramático... yo después les doy la pauta de qué es lo que tiene, ya sea normativo, instructivo, una receta... que ellos cómo tienen que elaborarlo y después manos a la obra"* (Caso 3).

Por otro lado, dos docentes mencionan la escritura de opiniones como una actividad a la que frecuentemente recurren a través de la producción escrita: *"...¿qué trabajaron? ¿Qué opinaron de la novela?, me gusta mucho que después ellos den su opinión porque yo les doy de repente libros, entonces a mí me gusta eso y algunos son honestos"* (Caso 5); *"...hacemos preguntas de opinión para que ellos desarrollen la escritura"; "Le damos mucho énfasis en ¿por qué les gusta escribir? ¿Por qué?"* (Caso 2).

Por último, los docentes también mencionan la escritura como una actividad que finaliza un proceso ya sea de aprendizaje o respecto a un contenido: *"...eso está al final de cada unidad. Está la escritura del tipo de texto que ellos trabajaron durante la unidad"* (Caso 1); *"Primero conversamos del tema y después se escribe sobre ese tema y lo mismo en los textos; primero vemos tipo de texto y después ellas terminan escribiendo algo sobre ese tipo de texto"* (Caso 6).

Desde el punto de vista de los niños, las actividades del profesor son distintas según la asignatura de que se trate. Los niños hablan de actividades propiamente de producción escrita en la asignatura de Lenguaje, Inglés y Música. Por ejemplo, en Lenguaje se menciona la producción de cuentos; la creación de comics; la realización de un afiche sobre un libro leído; la planificación y luego producción de un texto a partir de una guía entregada por la docente; la escritura libre para expresarse en el "cuaderno de género". En inglés, mencionan la creación de diálogos sobre un tema y en Música, la copia o creación de una canción. Los niños critican las actividades de producción escrita cuando es en base a un tema -por ejemplo, las vacaciones o una anécdota-, porque sienten que no pueden opinar libremente: *"Algo como que tienes que hacer este tema y tienes que hacerlo y nosotros decimos ¡ay miss que fome! Es como que tú no podís opinar siendo que tienes que hacer esto y esto. Es que se puede opinar, pero es una opinión obligada"* (Caso 6)

En los comentarios de los niños, se tiende a asociar las actividades de escritura en las asignaturas de Historia, Ciencias, Tecnología y Matemáticas a la copia de la pizarra o de

presentaciones (PowerPoint), al dictado de materia y a la transcripción de cuestionarios desde el libro de texto al cuaderno. Estas actividades son frecuentemente mencionadas por los niños y tienen una carga negativa en su discurso, porque están asociadas al apuro y al cansancio. Refiriéndose a la asignatura de Tecnología, los estudiantes señalan: *"Lo que pasa es que tenemos una vez a la semana Tecnología y son como 30 o 45 minutos y la profesora dicta y dicta y habla del tema y sigue dictando"* (Caso 3); en otro caso, los niños afirman que pasan mucho tiempo escribiendo: *"Sobre todo en Ciencias naturales. A veces [la profesora] escribe en la pizarra y a veces nos hace transcribir cosas del libro, o cuestionarios, muy largos"* (Caso 4).

También hay testimonios que indican que en las asignaturas de Historia y Ciencias Naturales la escritura está asociada a la transcripción al cuaderno en que debe quedar fijada la materia. Esta parece ser una concepción implícita arraigada en los docentes y también en los niños, en que el aprendizaje se facilitaría si la materia está escrita en el cuaderno: *"...algo muy importante aquí es escribir en el cuaderno lo que nos están enseñando en el colegio"* (Caso 3); *"...realizamos actividades, cosas como pruebas o muchas veces nos hacen escribir textos como los libros para que tengamos la materia en nuestros cuadernos"* (Caso 4). Los mecanismos de transcripción son diversos, pero uno de los más frecuentes es la copia de la pizarra o del libro de texto, la que puede tomar una gran proporción de la clase: *"Por ejemplo, si nos toca Historia, la tía llena como cuatro veces la pizarra, más de cuatro veces... la tía termina (de copiar), ¿tía terminó? - No (dice la tía), si faltan cinco pizarras más todavía"* (Caso 5).

Por otra parte, los niños no mencionan ninguna actividad de revisión o retroalimentación del docente respecto de lo escrito. Sin embargo, algunos alumnos aclaran que en su clase de Historia, una vez copiada la materia, la profesora la explica, por ejemplo *"qué es lo que pasó en esa época"* (Caso 4) y les hace leer en conjunto lo que han copiado. Esto permite suponer que la materia es en alguna forma trabajada con los niños, pero solo una vez que ha sido traspasada al cuaderno. También se menciona en esta misma asignatura que la profesora realiza una revisión ortográfica y hace que los niños corrijan su ortografía y escriban nuevamente el texto.

Del discurso de los niños, puede inferirse que la copia del pizarrón y, especialmente, el dictado se usan también como mecanismo para controlar su disciplina. Es una forma de mantenerlos tranquilos o de concentrar su atención y los mismos niños lo reconocen: *"...es como que nos mantiene equilibrado eso de escribir en la pizarra y dictar"* (Caso 3); *"[Los profesores] A veces nos dictan y a veces escriben en la pizarra, porque a veces estamos así... A veces nos escriben en la pizarra, pero nosotros nos portamos muy mal y empieza a dictar"* (Caso 6).

La copia o dictado de ejercicios matemáticos es también una práctica frecuente de los docentes, la que los niños no valoran positivamente, incluso cuando ellos deben crear problemas:

*"... [La profesora] se volvió loca el lunes pasado, oh!, nos hizo escribir como veinte mil problemas"*  
(Caso 2)

### *Uso del texto escolar*

Todas las docentes entrevistadas responden afirmativamente cuando se les interroga por el uso del texto escolar. Sin embargo, el uso que los docentes le dan al texto como recurso educativo es variado, al igual que la frecuencia con que lo utilizan: *"yo uso más el texto para leer"* (Caso 5); *"hay [guías] que tienen que ir respondiendo en el libro"* (Caso 2); *"Nosotros todos los días [trabajamos con el libro], sí, comprensión lectora, desarrollar todo lo que es actividades"* (Caso 3); *"Sí, además que no es que lo hayamos usado tres veces en el año, de verdad que lo usamos. Sobre todo, en las clases de vocabulario, que es los días viernes trabajamos vocabulario, trabajamos los días de comprensión lectora, los lunes, los usamos"* (Caso 6). Uno de los docentes especifica que utiliza como recurso habitual las actividades del sitio *"Curriculum en línea"* (Caso 4).

Respecto del rol del texto escolar, las docentes afirman que este es un apoyo que se usa con propósitos específicos para determinados contenidos o actividades: *"El texto del ministerio yo lo uso como apoyo porque, por ejemplo, si hay algún texto que a mí me interese, que ellos deban manejar, yo lo utilizo. Más como apoyo, digamos, que como parte de la clase propiamente tal"* (Caso 1); *"No es mi libro base, de ahí no saco mis clases, sino que es un apoyo; las actividades, las comprensiones de lectura. El contenido no, el contenido lo trabajamos aparte, pero las comprensiones lectoras, el trabajo de vocabulario que trae el libro de sexto básico es súper bueno, el léxico también lo trabajamos con el libro, igual lo usamos"* (Caso 6).

Los niños y niñas reportan que el texto escolar se usa con bastante frecuencia para que ellos respondan en sus cuadernos preguntas de actividades del texto: *"nos hacen hacer actividades del libro, responder las preguntas del libro"* (Caso 3). También los niños señalan que los docentes copian esquemas o mapas conceptuales del texto a la pizarra que luego ellos deben copiar en sus cuadernos: *"[Los profesores] ven del libro... mapas conceptuales... borran y después otro y otro y otro"* (Caso 5).



## Objetivos de aprendizaje promovidos

### Objetivos de aprendizaje de la clase a desarrollar

Los objetivos de aprendizaje fueron relevados principalmente en la entrevista pre-clases. Al respecto, las docentes mencionan contenidos específicos como la estructura de la obra dramática o analizar la definición de cultura. En particular, referido a la escritura, las docentes manifiestan objetivos relacionados a aspectos como la ortografía o lograr que los alumnos desarrollen la opinión: *"Desarrollar en ellas el que sean personas reflexivas, de opinión, generalmente eso, que sean hablantes competentes que puedan... o sea mi sueño es ese, ese es el objetivo"* (Caso 6); *"Lo que quiero son varias cosas, que ahí va a entrar no solamente la vida [se planifica escribir biografías de autores], sino que la ortografía, lo que yo voy a evaluar, sus opiniones personales, me gusta mucho que los niños den su opinión, que reflexionen"* (Caso 5).

### Actividades de escritura planificadas para la clase

Respecto de las actividades de escritura planificadas, las docentes mencionan una gran diversidad de actividades: completar conceptos, escribir los aprendizajes, trabajo con la estructura de un fragmento, escribir un texto argumentativo, escribir una opinión, escribir sobre un autor, escritura de respuestas en una tabla.

Es interesante señalar que los profesores incluyen actividades en las que la escritura se utiliza como una herramienta para evaluar/trabajar otros contenidos: *"ellos tienen que completar una tabla así donde ellos tienen que ubicar qué es lo que hizo el personaje y qué yo hubiese hecho en el caso de este personaje"* (Caso 4); *"A partir de mañana Martes yo empiezo con la unidad seis que es el texto dramático. Entonces, empiezo con la [introducción] donde se ve los aprendizajes esperados de la unidad... ellos escriben los aprendizajes esperados"* (Caso 1).

Respecto de las actividades que tienen como objetivo pedagógico el desarrollo de la escritura se menciona lo siguiente: *"[El objetivo era que...] desarrollen su opinión a partir de un concepto. Era generar un texto argumentativo, que argumentaran su opinión, pero a partir de algo ya establecido, una definición fija y que entre todas definimos"* (Caso 6); *"[Ayer en la sala de computación...] extrajeron toda la información, biografía, la obra y todo y hoy día las vamos a ordenar en escritura, al borrador al cuaderno, entonces ahí tengo dirigidas las actividades, las preguntas"* (Caso 5).

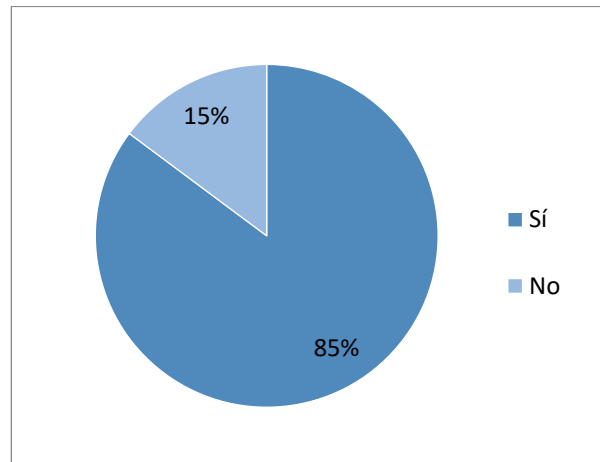
### Percepción de los resultados de las actividades de escritura planificadas

Las percepciones de las docentes respecto de los resultados son, en general, positivas. Aunque dos de las profesoras mencionan problemas relacionados al tiempo para desarrollar la actividad: "no alcanzamos a hacer la evaluación final en donde ellos leían su escena" (Caso 1); "...los textos argumentativos son los que más les cuestan, a las niñas, como escribir, entonces por eso requiere de más tiempo" (Caso 6).

### Estrategias favorecidas para la evaluación de la escritura

En la encuesta para docentes de Educación Básica se pidió a estos indicar si evaluaban o no la escritura de sus alumnos. La figura 14, muestra que una gran mayoría de ellos (23 docentes) declaran hacerlo, mientras que solo un 15 % (cuatro docentes) declaran no evaluar la escritura de sus alumnos.

Figura 14: Porcentaje de docentes que declaran evaluar la escritura de sus alumnos



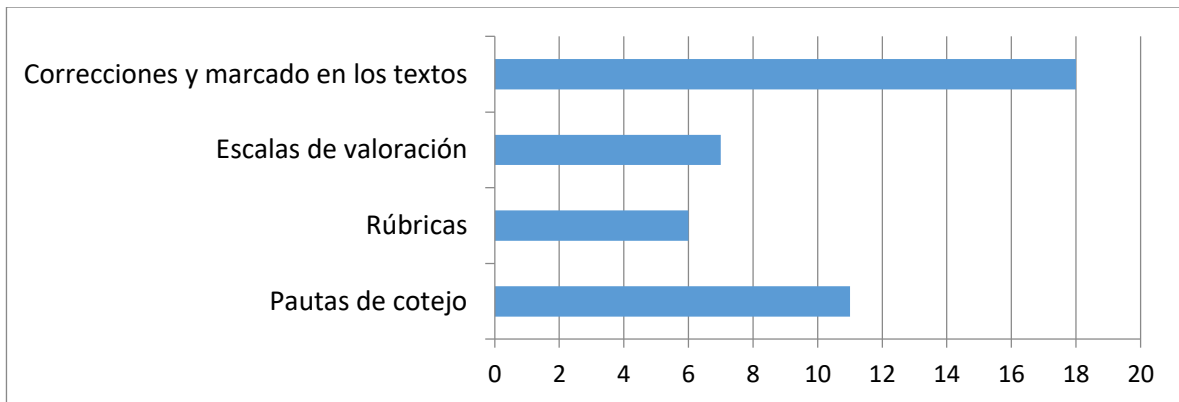
Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

A los docentes que declararon evaluar la escritura, se les pidió identificar las formas de retroalimentación que entregaban a los alumnos (escrita y/o oral) todos ellos declararon hacen entrega de retroalimentación en ambas formas. Además, se pidió a los docentes indicar los instrumentos de evaluación frecuentemente utilizados.

La figura 15 muestra que el instrumento más frecuentemente utilizado es “correcciones y marcado en los textos”, seguido por “pautas de cotejo”. En menor medida se utilizan “Escalas de valoración” y “rúbricas”.

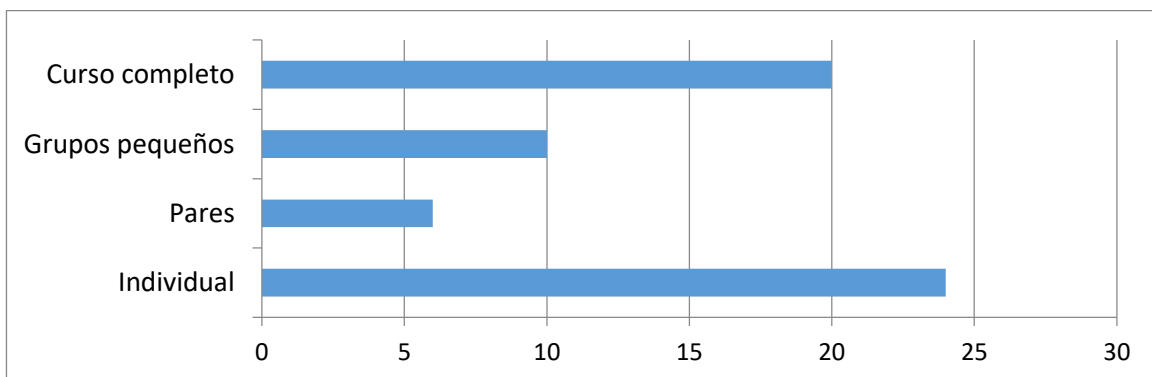
La figura 16, por su parte, da cuenta que los modos en que se entrega la retroalimentación, son preferencialmente en forma individual o al curso completo, es considerablemente menos frecuente entregar esta retroalimentación a grupos pequeños o pares de estudiantes.

Figura 15: Uso de instrumentos de evaluación de la escritura



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

Figura 16: Formas de retroalimentación a los estudiantes sobre la escritura



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

Las docentes entrevistadas y cuyas clases fueron observada afirmaron utilizar diversos tipos de evaluación tales como: revisión grupal de la escritura por medio de la lectura en voz alta; revisión entre pares; publicación de los textos en la sala; revisión del texto final por parte del

profesor; revisión del profesor durante la escritura; reescritura; evaluación a través de pruebas de contenidos específicos; evaluación de la escritura a partir de la producción de textos asociados a un contenido (obra de teatro–papelógrafos); evaluación del texto por dos profesores; uso de lista de cotejo.

La mayor parte de estas prácticas implican que es la docente quien realiza la evaluación, en algunos casos también hubo menciones a la evaluación entre pares, aunque solo como una estrategia para complementar la evaluación que realiza el profesor: *"...en la próxima clase lo traen corregido de lo que yo corregí o entre sus pares ellos se van corrigiendo"* (Caso 4); *"Los niños lo leen en voz alta, lo leen a sus compañeros y ahí los compañeros si lo creen pertinente hacen alguna corrección"*; *"Entonces ellos crearon relatos pero el énfasis estaba en la descripción del ambiente y de los personajes de misterio. / [Investigadora]: Perfecto y eso, ¿cómo eligieron los que quedaron ahí colgados? / [Profesora]: Lo hicieron en pareja y quedaron los que de acuerdo a la evaluación grupal cumplieron con todos los requisitos que estaban en la lista de cotejo"* (Caso 1).

Otras estrategias desarrolladas por los docentes apuntan a dar un sentido más lúdico al proceso de evaluación, en un caso se menciona un juego de roles: *"hacemos como que el autor las leyó y que corrigió eso, porque él sabe mucho más que nosotros, entonces que él corrigió, pero ellos siempre sabiendo que es un juego también"* (Caso 4); en otro caso se menciona la creación de una marioneta en base a un instructivo escrito por un compañero: *"...que ese instructivo llegue al compañero y lo intente desarrollar, cuando él me explique: 'pero es que esto dice aquí', va como la evaluación al trabajo hecho por el par, es entre ellos mismos, de ahí tiene que salir algo bueno"* (Caso 3).

Las descripciones que las docentes realizan de la evaluación de la escritura muestran que para ellas es parte integral del proceso de enseñanza, se acompaña de evaluación todo el proceso y se cede parte del control y el monitoreo a los niños: *"generalmente yo reviso lo que ellos han hecho... si veo errores ortográficos se los mando a corregir y cualquier corrección ellos la realizan, o sea yo tengo la plena confianza que si yo les digo: 'haz esto', ellos lo van a hacer"* (Caso 1); *"Y uno va paseándose, las niñas solas se acercan en verdad, como 'Miss, ¿cómo voy?', siempre frenan en la introducción, ¿cómo sigo?"* (Caso 6); *"Entonces yo ahí me voy sentado grupo por grupo, ordenando, más o menos viendo cómo tienen [su tarea de escritura], qué es lo que van a poner primero, ordenándolos... ayudándolos a ordenar, yo no les hago nada..."* (Caso 5); *"...Y vamos corrigiendo, y vamos corrigiendo ortografía, y vamos corrigiendo de todo, y enseguida hay que re-escribir y funciona"* (Caso 2).

La evaluación de la escritura también se realiza en el marco de textos escritos con otros fines (pruebas, informes, presentaciones) aunque no se habla con mayor detalle de estrategias o criterios: *"me gusta a lo antiguo, papelógrafos, porque así reviso la escritura"* (Caso 5); *"...se evalúa*

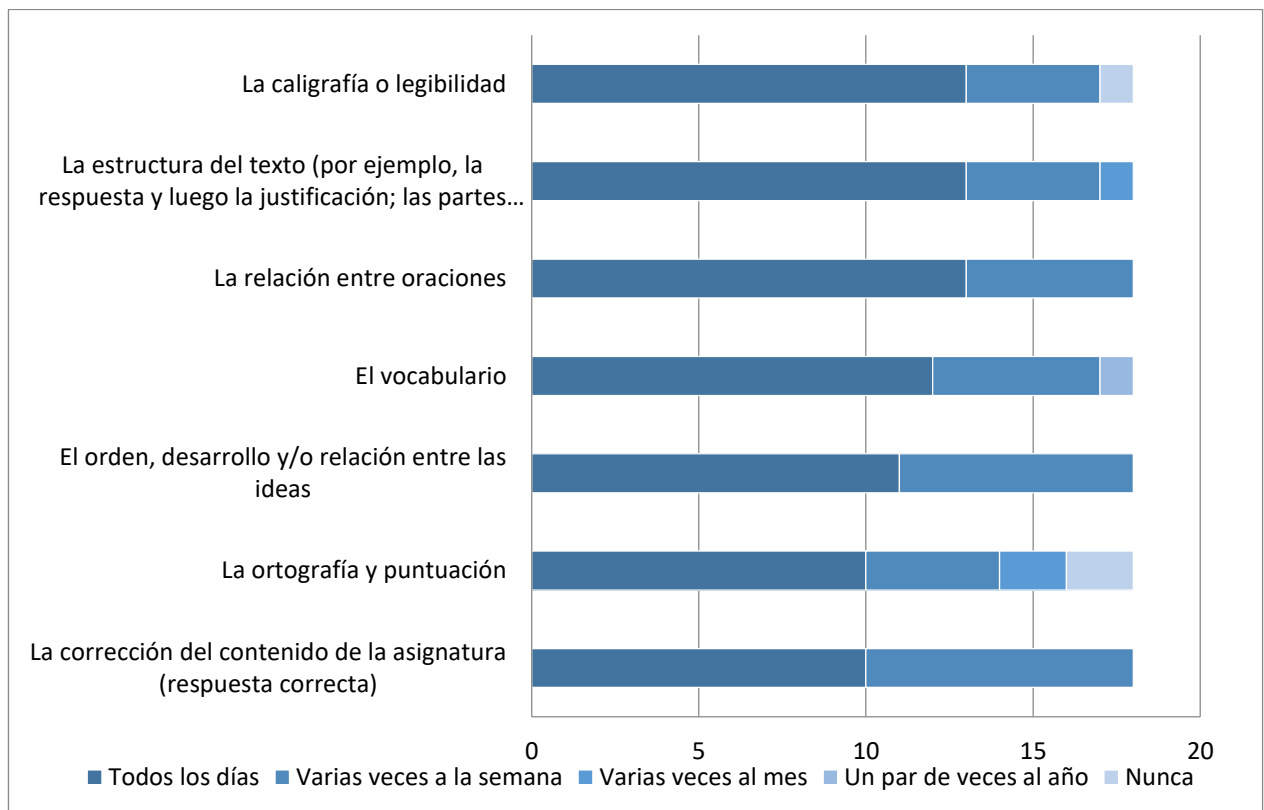
en pruebas también, también se pone en pruebas un tema, en lo que ellos tienen que redactar" (Caso 6).

Los niños, por su parte, dan cuenta de un fuerte énfasis en la evaluación de la ortografía, como criterio de evaluación de la escritura: "...si cometemos cinco errores cuando escribimos algo, nos hacen escribir el texto de nuevo" (Caso 3). Otros criterios de evaluación son más ocasionales, como evaluaciones que aparecen en los textos escolares, en general, cuestionarios que ellos copian y responden en el cuaderno.

### Estrategias de enseñanza de géneros y aspectos específicos

En la encuesta realizada a docentes de educación básica, se pidió a quienes declararon evaluar la escritura que identificaran la frecuencia con que evaluaban algunos aspectos específicos que fueron identificados como temas importantes para los docentes en la revisión de literatura.

Figura 17: Frecuencia de docentes que declaran evaluar aspectos específicos de la escritura



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

La figura 17 muestra las respuestas a la encuesta, allí se observa que la mayor parte de los docentes declarar evaluar varios aspectos en forma diaria. Más aún, si se suman las respuestas a las alternativas “todos los días” y “varias veces a la semana”, todos los docentes afirman evaluar con esta alta frecuencia la *relación entre oraciones, el orden, desarrollo y/o relación entre las ideas y la corrección del contenido de la asignatura*. Contrariamente a su relevancia en el discurso de directivos, docentes y alumnos, la frecuencia de evaluación más baja la obtuvo la corrección de *ortografía y puntuación*, habiendo incluso dos docentes que declararon no evaluar “nunca” este aspecto.

En las entrevistas llevadas a cabo con las docentes de la asignatura, en general destaca una gran importancia dada a la caligrafía y al aspecto estético de la escritura y los cuadernos: “...yo hago caligrafía de tercero a octavo año, ahora este año hasta aquí, mi curso, caligrafía con los niños de octavo y algunos de sexto traen sus cuadernos de caligrafía” (Caso 5); “Le damos mucho énfasis en ¿por qué les gusta escribir? ¿Por qué? Intentamos que escriban la mayúscula con rojo, el otro con rojo, que el cuaderno esté bonito, que va a venir cualquier día y les pueden dar un premio por el cuaderno, qué se yo. Entonces, por ahí va también la escritura. Hacemos caligrafía...es lo otro que hacemos el viernes; caligrafía, aparte de la comprensión lectora, caligrafía” (Caso 2).

Solo una de las profesoras entrevistadas vincula explícitamente este aspecto a la legibilidad: “Tengo algunos que por acelerados, tienen una letra súper fea y hemos tenido que estar trabajando de a poco ahí y yo de repente he tenido que hacerla de mala y yo he tenido que borrar todo, para que vuelvan de cero y se den cuenta, porque además que venía el Simce, donde también era de escritura, entonces ellos tenían que saber que ellos tenían que tener una conducta, una limpieza, un orden, una ortografía, que la letra fuera clara y legible para cualquier persona” (Caso 4).

Por otra parte, las docentes mencionan aspectos del vocabulario y de la comprensión lectora como elementos que forman parte de la práctica de la escritura: “...considero algunas partes de la ortografía que es importante también para la comprensión lectora”; “...cada unidad va una clase relacionada con: vocabulario, inferencia de vocabulario y estrategias de comprensión lectora” (Caso 1); “...si hay cosas que ellos no entiendan, como palabras, como el incremento de vocabulario que se hace durante todas las clases cuando tenemos que leer textos, yo les voy explicando y además que hay algunos textos que traen abajo el vocabulario” (Caso 4). Estas prácticas pueden explicarse en el hecho de que muchas veces la escritura se comprende como una actividad motivada por las actividades de comprensión lectora: “[Investigadora] ¿Se trabaja la escritura en una parte de la clase? ¿O te dedicas una clase a escribir?/[Profesora]: No, en una parte de la clase... por ejemplo no sé, tienen que leer biografías... muchas veces son de las lecturas que nosotros ya conocemos. Por lo tanto entonces, ellos debiesen escribirle una carta al autor” (Caso 4); “...todas las



*pruebas de los libros mensuales que leen - porque los niños leen libros mensuales-, hacemos preguntas de opinión para que ellos desarrollen la escritura.."* (Caso 2).

En cuanto a la enseñanza de géneros, llama la atención algunas ideas que pueden rastrearse desde las opiniones de los entrevistados. Por ejemplo, preponderantemente en los códigos de estrategia se describe haber trabajado en aula la escritura de cuentos (8 citas), poemas (6 citas) y cartas (5 citas). Otras prácticas se definen desde el tipo textual, argumentativo *"...es súper estructurado, la estructura es del texto argumentativo, entonces tiene que ir con introducción, el desarrollo, el párrafo lo llamamos el del "sin embargo", está el contraargumento y la conclusión"* (Caso 6) o, informativo), sin precisar un género en particular, salvo la escritura de instructivos. Al parecer los textos no literarios se consideran más difíciles, porque sus menciones siempre se asocian a dificultades de los niños o de los textos en sí mismos: *"...nos falta todavía los textos informativos porque nos queda tiempo porque esos son los más difíciles para los niños... Teníamos un texto instructivo, mira resultó cualquier pata de gallo pero lo hicieron, lo hicieron."* (Caso 2). Otro aspecto que llama la atención es la importancia asignada a lo que los profesores denominan "estructura". En algunos casos, puede tratarse de una estructura formal del género, en otros casos se incluyen aspectos más funcionales, como la introducción, el desarrollo y el cierre en un texto: *"en el tercero básico estamos viendo en este minuto la carta, entonces vamos a ver las características de la carta, vamos a ver la estructura de la carta"* (Caso 1); *"en primer ciclo se enseña la estructura básica de un texto, que tiene una introducción, un desarrollo y un cierre, esa estructura los niños la tienen, aunque yo vaya a describir una situación tengo este orden"* (Caso 6); *"Y ellos saben además, cuáles son como las siluetas de esto... se les muestra un PowerPoint con las partes de la carta, o cómo se va haciendo un poema y las estrofas y ese tipo de cosas"* (Caso 4); *"Claro, la estructura del cuento ¿cierto?, los tres párrafos para que veamos el inicio, el desarrollo, el final, el desenlace. Entonces ellos se manejan con eso, ya y vamos a empezar a hacer cuentos colectivos"* (Caso 2).

Esta inclinación por aspectos formales aparece también reportada en actividades relacionadas con la correcta codificación y uso de la ortografía: *"... algunos cuando teníamos que escribir cartas, no ponían las fechas, o le ponían al autor: "Querido... o de repente escribían así como dos líneas y yo les decía: '¿en qué momento descanso -les decía yo- si no hay ni un punto, no hay ni una coma? Así, o yo les decía: 'chiquillos ¿dónde están las mayúsculas del nombre... su nombre cuando usted se despide, su firma, ¿dónde está ubicada la fecha?', esas cosas son las que vamos corrigiendo."* (Caso 4); *"vamos corrigiendo, y vamos corrigiendo ortografía, y vamos corrigiendo de todo, y enseguida hay que re-escribir y funciona, todas las cartas para la mamá, para el Viejo Pascuero, todas esas cosas nosotros les decimos que las mandamos al correo"; "les vamos dando unos tips para que no escriban por ejemplo: 'sele ocurrió', 'sele' todo junto... eso se lo vamos*

diciendo en forma oral y atacando que hay que empezar con mayúscula y atacando que los sustantivos propios son también con mayúscula, o sea, estamos repitiendo siempre" (Caso 2); "porque a ellos les voy encerrando las faltas de ortografía y vamos revisando al tiro cómo se escribe, la forma de mejorarlos, de mejorar su escritura"; "...después de un borrador, ellos tienen que revisar las faltas de ortografía a diccionario abierto, yo le puedo colocar una marquita, una crucecita, una rayita y ellos tienen que saber que eso ya no está bien escrito" (Caso 3)

Por último, en dos de los establecimientos los docentes de lenguaje declararon un posicionamiento explícitamente más funcional, al hablar de elementos del contexto y del propósito como parte de las estrategias de enseñanza de la escritura: "...cuando hay un propósito donde dices: 'ya, vamos a escribir cartas para que se las envíen, vamos a escribir afiches para hacer esto, vamos a escribir', ahí sí, ahí se interesan y lo hacen con entusiasmo" (Caso 1). En uno de estos establecimientos, además, se menciona como estrategia de enseñanza exitosa el uso de proyectos de escritura.

En las conversaciones con los niños y niñas, aparecen mencionados varios géneros que se trabajan en la clase de Lenguaje, tales como cuentos, poemas y varios tipos de cartas (por ejemplo una carta de amor). Del mismo modo, para los niños es relativamente familiar el trabajo con borradores o lluvia de ideas: "...Y también hacemos lluvia de ideas. Antes de empezar. Sí, nos pasan una guía donde sale una parte lluvia de ideas y otra el texto, Y ordena tus ideas" (Caso 4). En uno de los casos se reporta el trabajo de la caligrafía en un sentido positivo: "A mí me gusta la caligrafía, me encanta. [Otra alumna] A mí también. Hay diferentes letras y diferentes formas de escribir también" (Caso 2).

#### *Duración de las actividades de enseñanza de la escritura*

Respecto de la duración de las actividades de escritura, los docentes mencionan la importancia del acompañamiento del proceso de escritura en la clase. En este sentido, el proceso de escritura de un texto puede extenderse a varias clases: "cuando yo preparo una disertación, un trabajo así, lo trabajo en clases... entonces escriben, borrador, yo voy revisando... A la otra clase, mejorando: 'ya chiquillos, hoy día ya tendríamos que empezar ya como a tener la cosa firme... Dos, tres clases, cuando está perfecto yo digo: 'ya chiquillos', entonces siempre hojas de oficio, listo estamos para editar. Editar, pasarlo nuevamente ¿cierto? y me lo traen en una hojita de oficio y vuelvo a revisar..." (Caso 5); "Entonces, nosotros empezamos durante la clase... como generalmente no terminar la escritura en la clase... en la siguiente clase yo hago la revisión, ellos comparten sus textos, los dan a conocer, los pueden leer a sus compañeros" (Caso 1); "[Cuando no alcanzan a terminar en clase] Ellas los traen al día siguiente o uno se los va pidiendo... los textos

*argumentativos son los que más les cuestan, a las niñas, como escribir, entonces por eso requiere de más tiempo" (Caso 6).*

### *Aprendizaje de la escritura*

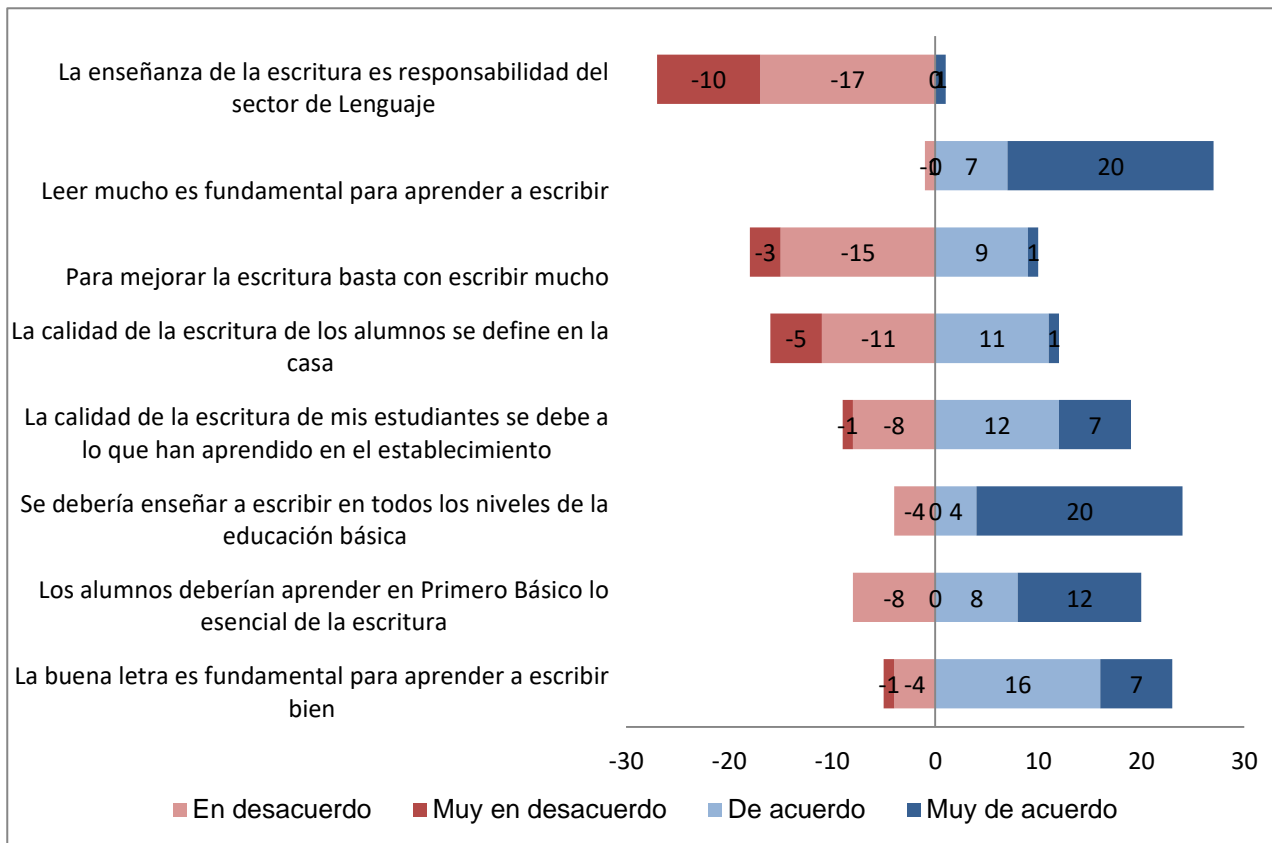
#### *Percepciones y creencias sobre la adquisición y desarrollo de la escritura*

En la encuesta para docentes, se interrogó a los profesores respecto de su nivel de acuerdo con una serie de afirmaciones que suelen asociarse comúnmente a la enseñanza de la escritura o que, de acuerdo con la literatura, podrían haber sido posibles preconcepciones respecto de la enseñanza de esta habilidad.

La figura 18 presenta los resultados, indicando el grado de desacuerdo (a la izquierda del eje del gráfico) o de acuerdo (a la derecha del eje del gráfico). El primer resultado importante, es el gran porcentaje de desacuerdo que genera la afirmación *"La enseñanza de la escritura es responsabilidad del sector de lenguaje"*, solo un docente expresó acuerdo respecto de la afirmación. Esto implica que los docentes no se ven a sí mismos como ajenos a la enseñanza de la escritura aun cuando sus disciplinas sean distintas a la de Lenguaje.

Igualmente, aunque en el sentido del acuerdo, fue muy mayoritaria la respuesta a la afirmación *"leer mucho es fundamental para aprender a escribir"*, esta tendencia puede indicar que los docentes dan cuenta de la intrínseca relación entre ambas habilidades o de una tendencia a considerar la escritura como un producto derivado de la lectura, una interpretación de esta creencia necesitará de nuevos estudios, aunque algo en ese sentido se puede desprender de la siguiente afirmación. Diez de los docentes encuestados muestran algún grado de acuerdo con la afirmación *"Para mejorar la escritura basta con escribir mucho"*, esto da cuenta de poco conocimiento del estado actual de la didáctica de la escritura que, como se constató en la revisión teórica, sí requiere de actividades y estrategias especialmente diseñadas con el fin de enseñar esta habilidad.

Figura 18: Porcentajes de acuerdo de los docentes respecto a afirmaciones sobre adquisición y desarrollo de la escritura



Datos en base a encuesta para docentes de educación básica

En un sentido semejante a la respuesta anterior, un grupo de doce docentes manifestó su acuerdo con la afirmación “La calidad de la escritura de los alumnos se define en la casa”. Sin embargo, hay una mayoría de docentes que manifestó su desacuerdo con esta afirmación. Esta se corresponde con el nivel de acuerdo alcanzado respecto de la afirmación “La calidad de la escritura de los estudiantes se debe a lo que han aprendido en el establecimiento”. Un nivel de acuerdo alto recibió la afirmación “Se debería enseñar a escribir en todos los niveles de la educación básica”, 24 de los docentes mostraron algún grado de acuerdo mientras que solo 4 respondieron estar “en desacuerdo” con esta afirmación. También fue mayoritariamente positivo el acuerdo respecto de la afirmación “Los alumnos deberían aprender en primero básico lo esencial de la escritura”. Finalmente, la afirmación “La buena letra es fundamental para aprender a escribir bien” también recibió un alto grado de acuerdo, aunque la mayoría de las respuestas (16) fueron “De acuerdo” y en una proporción menor (7) “Muy de acuerdo”.

Las entrevistas a las docentes del área lenguaje permiten contrastar estas afirmaciones desde otro nivel de análisis. Dos de las entrevistadas identificaron como estrategia clave para el desarrollo de la escritura el interés de los estudiantes. Este interés, por un lado, puede entenderse como una motivación mayor de los niños por escribir con propósito, en situaciones comunicativas, como se expresa en las siguientes citas: *"...en términos formales a ellos no les gusta escribir... pero cuando en el proyecto de cada unidad, por ejemplo, ellos tienen que escribir textos, eso sí les gusta, entonces si tienen que escribir cartas, todos fascinados escribiendo cartas, en especial si se la mandan a un compañero, por ejemplo o alguien que sea de interés para ellos"; "...tiene que ser de interés de los niños porque si no, si el niño... si tú le impones una escritura que él no tiene interés y que no sabe para qué le va a servir, no lo va a hacer o lo va hacer por cumplir, pero no entendiendo realmente cuál es el propósito"* (Caso 1). En estas citas puede verse que la informante también conceptualiza como escritura la copia de materia y otros tipos de escritura reproductiva u obligatoria a las que llama escritura "en términos formales".

La segunda fuente de motivación para que les guste "escribir" es que se propongan temáticas cercanas o del interés de los niños: *"Primero, darles la oportunidad, darles el tiempo y no esperar inmediatamente o ensayos maravillosos.... Y también, a veces, que ellos escojan, que sea no algo tedioso, sino que sea un momento que ellos disfruten porque escribir no es fácil, entonces si se los ponemos ahí lleno de reglas, más les va a costar escribir. Entonces que sea un momento que ellos puedan conversar, disfrutar y arriesgarse sin que haya una consecuencia más que el mejorar, esa es la única consecuencia que tienen ellos porque no hay una anotación, no hay una nota, no es una evaluación, sino que es como lanzarse no más"* (Caso 6).

Otra creencia que da también cuenta de una estrategia es la práctica de hablar antes de escribir. En cuanto creencia, esto muestra que para las profesoras es necesario activar los temas, saber de ellos antes de escribir. En tanto estrategia, describe una actividad de planificación oral del texto escrito, para favorecer la generación de ideas: *"...tiene que, antes de escribirse, conversar sobre el tema, o sea, pedirles que escriban de la nada, cuesta, hasta a nosotros los adultos nos cuesta. Entonces, contextualizarlo, conversar antes, darles ideas...si una les contextualiza, les lleva una foto, les lleva una imagen o se habla del tema, para ellos es mucho más fácil y es lo que hacemos acá. Entonces, siempre la expresión escrita va ligada a la expresión oral"* (Caso 6); *"...nosotros trabajamos, primero que nada, todo en forma oral, empezamos haciendo cuentos en forma colectiva, yo los escribo en el pizarrón pero con aportes de ellos, ellos indican los personajes, ellos indican para que empiecen a...porque cuando son chiquititos hay que estructurarlos porque si no, no saben por dónde irse"* (Caso 2)

Una creencia que llama la atención es la idea de que "ahora" (en oposición a un antes) se escribe peor, esta afirmación va de la mano con la imagen de que la influencia de los medios y la

escritura digital perjudicarían la calidad de la escritura: *"no se revisa la escritura, los niños con el chat, con todo lo que escriben... Ahora, yo no les permito absolutamente nada informal dentro de la escritura... Ahora, puedo a lo mejor hacer un trabajo que escriban como ellos quieran y todo, ¿en qué sentido? cómo se expresan, pero yo cuido mucho la ortografía, la formalidad porque yo estoy formando"* (Caso 5).

En este mismo sentido, destaca la idea de que tanto "escribir bien" como proveer retroalimentación radican en "corregir". Las nociones de correcto y buena letra aparecen ligadas. En este mismo sentido "escribir" se considera como equivalente a dibujar letras, codificar, escribir oraciones con mayúsculas y ortografía correcta (es decir, no como componer, no como una práctica, no como producción de textos): *"[Investigadora:] Y ¿qué crees tú entonces, que se debiera enfatizar en la enseñanza de la escritura? / [Profesora:] Exigir, exigir ¿me entiende? Revisar los cuadernos, que todas las asignaturas estuvieran involucradas, todas las asignaturas involucradas... el profesor de Lenguaje corrige hasta lo máximo... [cuando no entiende lo que un alumno escribe] hijo, tú lo haces de nuevo, pero mírame ¿tú crees que esto está escrito correctamente?, 'no, tía', 'ya, vaya y trabaje ¿ya?'"* (Caso 5); *"Que escriban, sí, no si están escribiendo siempre...les digo yo: '¿con qué se debe empezar?', 'con mayúsculas', 'entonces ¿por qué está escrito con minúscula?' - les digo yo-, 'ah ya, lápiz rojo'. Hablamos de las mayúsculas falsas también, porque hacen, creen que poniéndoles rojo está listo para comenzar, 'entonces esas son mayúsculas falsas, hay que hacer la mayúscula verdadera', les digo yo. Esta el abecedario en el pizarrón por si se les olvida..."* (Caso 2). Pocas veces y siempre en los mismos dos casos (1 y 6) "escribir bien" se relaciona con producir textos.

Finalmente, vale la pena destacar algunas creencias sobre la escritura como creación, expresión interior. Particularmente se asigna esta característica a la escritura literaria, ya que los textos no literarios se consideran como "fríos": *"[Investigadora:] cuando está enseñándoles a escribir a estos niños, ¿a qué le pone más énfasis? / [Profesora:] Primero su creatividad, que le den curso a la creatividad de ellos, lo que salga de su almita llévelo al papel, después mejoramos lo que haya que mejorar en ortografía y redacción"; "...en el texto no literario, es un texto frío, un texto que no es, que no le tiene que llegar al alma a uno y al entenderlo, yo después les doy la pauta de qué es lo que tiene, ya sea normativo, instructivo, una receta... y después manos a la obra"* (Caso 3)

Un último elemento que vale hacer notar es que casi no se encontraron referencias en los códigos analizados a las prácticas de escritura que realizan los niños, excepto para mencionar al chat como un posible factor de influencia negativa en la calidad de los textos. Al contrario, se plantea el aprendizaje de la escritura y el lenguaje en general como un elemento importante para su futuro escolar o laboral: *"para que... cuando vayan a la enseñanza media y tengan que presentarse en algo, en alguna disertación, ellos sepan desenvolverse un poco más con otro tipo*



de palabras. Así que como que en eso yo sí me preocupo que ellos tengan un buen incremento de vocabulario y ese tipo de cosas" (Caso 4).

### *Elementos esenciales para el aprendizaje*

Desde el punto de vista de directivos y jefes de UTP, se mencionan diversos elementos esenciales para el aprendizaje: se consideran aspectos globales como el necesario apoyo de la dirección y de UTP y el trabajo colaborativo entre docentes: *"Yo creo que el trabajo en equipo, el confiar en las personas porque acá por ejemplo los colegas, trabajamos, nos juntamos, siempre estamos viendo que es en lo que estamos más falente para buscar o readecuar la planificación o corregir en lo que estamos mal, mucho apoyo de la UTP y los colegas que ellos también vienen mucho, se acercan acá, directora tenemos este problema ¿Cómo lo podemos ver?, tenemos buena comunicación"* (Caso 4, DIR). Otro equipo menciona la importancia de la disciplina y el captar el interés de los alumnos como factores globales: *"...la disciplina es base para aprender [y también] que el niño esté interesado en las clases y a la vez, que la clase sea atractiva también para el alumno"* (Caso 1, DIR y UTP).

También se menciona la importancia de la motivación de los docentes: *"yo creo que principalmente es la dedicación de los profes también, porque cierra parte se preocupa que el alumno escriba bien, o sea no porque está en artes, va a permitir que en la pizarra... hasta su nombre lo escribe mal"* (Caso 5, UTP) y su compromiso con foco en el aprendizaje: *"... tenemos puesto el foco en el aprendizaje de los alumnos más que en la enseñanza que hagan los profesores. Nos cuesta tener esa conciencia... por tanto es un buen equipo que trabaja con una manera bien honesta con respecto a lo que no sabemos hacer, con lo que no resulta, etc. ... revisamos lo que hacemos, pero sobre todo porque el foco está puesto en que los alumnos aprendan"* (Caso 6, UTP).

Respecto de otros elementos relevantes para desarrollar aprendizajes los docentes relevan distintos aspectos de la estructura escolar. Respecto de comunidad del establecimiento, se menciona la importancia de la coordinación entre profesores: *"yo converso con la que viene y con la del primero, pero ella conversa conmigo y con la otra que sigue, entonces nos vamos poniendo de acuerdo y vamos ordenando los cursos con ese sentido"* (Caso 2); y se destaca también la importancia de contar con otros profesionales que aporten desde sus especialidades al proceso de enseñanza: *"Tenemos una psicopedagoga estupenda que nos ayuda mucho, tenemos a la psicóloga... no los atiende a todos, pero si nosotros le pedimos que nos atienda por un caso especial, ella los atiende igual, se hace un tiempo cómo sea"* (Caso 2)

En relación con el clima de aula, dos docentes consideran esencial el ambiente de respeto en la sala de clases: *"...los profesores estamos todos de acuerdo que la base del aprendizaje es la disciplina, entonces para que haya aprendizaje tiene que haber un buen ambiente, un ambiente de respeto, un ambiente en donde los niños se escuchen, escuchen al profesor y sean un aporte ¿me entiendes? Yo les digo a los niños: 'la clase no comienza cuando yo expongo, la clase comienza cuando ustedes comienzan a trabajar, ahí comienza'"* (Caso 1); *"...en este tiempo cuando estamos escuchando en todas partes que la gente le falta más el respeto al profesor, que ya no lo valoran, qué sé yo. A mí me ha tocado la suerte de que sí me valoren ¿ya? Y eso ayuda mucho..."* (Caso 2).

Respecto de la importancia de la familia, el concepto que habitualmente surge en las conversaciones es el del "compromiso", este se traduce en diferentes acciones de la familia. En primer lugar, los profesores valoran su apoyo directo en el sentido de respaldar sus decisiones: *"qué puede hacer un profesor solo contra un niño si el profesor dice: 'ah no hizo la tarea, se va a quedar 5 minutos más para que la haga' y viene el apoderado y lo sube y lo baja a garabatos: 'qué te has creído', qué sé yo ¿cierto?, porque no están comprometidos"* (Caso 2). En segundo lugar, la influencia cultural que los padres transmiten a sus hijos y que traduce en un aporte al resto de sus compañeros: *"...hay papás que son profesiones y el vocabulario que ellos utilizan ¿cierto? Generalmente están conversando, están leyendo, entonces el niño ese viene mejor preparado. Entonces, por ejemplo, cuando se trabajan los aprendizajes previos siempre hay niños que saben de todo y ellos ¿Qué hacen? Que llevan a sus compañeros a el mundo que ellos les muestran ¿ya? Entonces eso para mí es súper importante"* (Caso 1). En tercer lugar se habla de la importancia del respaldo de los adultos cuando los niños tienen que hacer tareas o estudiar: *"...cuando un alumno en la casa no tiene apoyo de la familia, el niño se siente solo y no intenta, por ejemplo, reforzar ni estudiar porque está solo..."* (Caso 1); *"tú también traes el ambiente ¿me entiendes? Por ejemplo, un niño que es bueno para leer y sus padres son buenos para leer... hay niños que ni siquiera ven el diario en su casa, ni una revista ni nada porque los papás no leen nada. Entonces también tiene que ver con ese papá que corrige: '¿por qué escribiste?, borra esto que está...' ¿me entiende?, tiene que ver también con ese respaldo"* (Caso 2).

Respecto de los estudiantes como actores en el proceso de enseñanza, los profesores relevan la importancia de su motivación por el aprendizaje: *"También está el interés del alumno, que también está indirectamente relacionado con la familia... ese niño viene con un mayor interés, tiene claro a lo que viene el colegio y hay otros que no tanto, ellos no saben a qué vienen al colegio todavía, tienen desinterés por aprender"* (Caso 1). También se habla de su potencial de los estudiantes: *"Y la cosa es que los niños se entregan mucho, mucho, mucho y los peores, no me hablen de los peores, todos, todos, es cuestión de que uno les encuentre por dónde y, cuando tiene tiempo lo logra"* (Caso 2).

Por otro lado, las docentes mencionan diversos elementos que adquieren relevancia a la hora de desarrollar aprendizajes, como la “pasión” del profesor: “...los niños son muy perceptivos, entonces ellos cuando te ven que tú transmites y hay pasión en lo que tú haces, ellos lo perciben y les dan las ganas como de hacerlo también” (Caso 1); el hacer énfasis en la responsabilidad de los niños: “Formando la responsabilidad, hasta los 12 añitos uno puede inculcar todos valores; la responsabilidad sobre todo, el compromiso con ellos y con su familia, con la escuela, con lo que sea, todos los valores. Pero después imperan más las amistades...” (Caso 3).

En este sentido, las docentes destacan la importancia del involucramiento de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y la experiencia del aprendizaje: “[Investigadora:] ¿a qué pueden atribuir en general, los buenos resultados que han tenido? / [Profesora:] A la entrega del conjunto, a la entrega del profesor, de los alumnos y de los apoderados y de la dirección del colegio ¿ya? Teniendo una UTP que está pendiente, los apoderados que entienden en las reuniones que tenemos que ser los mejores, porque así trabajamos y tenemos que ser los mejores”; “...a cada rato ellos tienen que saber que son los mejores, entonces cuando tenemos ese grupo de alumnos que están convencidos que son buenos, el apoderado está convencido que estamos haciendo bien el trabajo, por lo tanto, colabora y la dirección del colegio que presta los apoyos, de todas maneras no tendría por qué irnos mal, digamos ¿ya? Y así funciona, tiene que haber gente comprometida, la gente comprometida de toda la comunidad escolar” (Caso 2).

## Conclusiones

Este estudio se propuso abordar la problemática de la enseñanza de la escritura desde una perspectiva contextualizada en base a sus dos dimensiones esenciales: su condición de habilidad que se adquiere mediante enseñanza directa y su condición de proceso social y cultural. Ambas dimensiones colaboran a que la escritura sea una actividad compleja en que confluyen procesos cognitivos, lingüísticos, sociales y culturales. Los resultados de la investigación dan cuenta de esta complejidad, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. La referencia para desarrollar estos análisis fueron los resultados de la prueba Simce Escritura 2013. Por ser esta la primera versión censal de esta prueba, queda reducida la posibilidad de efectos de entrenamiento específico para responder al test u otro tipo de presiones sobre las escuelas en relación a los resultados.

Cuantitativamente, se demostró que los resultados de la evaluación de escritura se vieron afectados por los mismos determinantes que las pruebas de lectura y matemática, aunque con algunas variaciones significativas: entre otras, un efecto positivo mucho mayor del género femenino y un efecto negativo menor del grupo socioeconómico al que pertenece el establecimiento. En ambos casos se trata de elementos externos al proceso de enseñanza-aprendizaje y propios del contexto del sistema educativo chileno. Por otro lado, la capacidad explicativa general del modelo para la prueba de escritura es significativamente menor que para las otras dos pruebas. Esto implica que, globalmente, hay factores no controlados por el modelo que determinan los resultados. Si bien es esperable que estos factores se relacionen más directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, no es posible demostrarlo a partir de la información disponible.

Respecto del componente cualitativo del estudio, cabe destacar que el modelo permitió que se identificaran escuelas verdaderamente destacables, tanto por sus resultados en la enseñanza de la escritura como por las dinámicas entre los distintos actores del proceso educativo en relación con la cultura escrita. Un aspecto que no pudo ser controlado mediante el diseño de esta investigación es la comparación de las prácticas en estos establecimientos destacados con las presentes en otros establecimientos de resultados promedio o incluso desventajados. Por otro lado, el estudio sí logró identificar una serie de factores comunes entre estos seis establecimientos que permitirán abordar la enseñanza de la escritura en la escuela con una mirada más compleja en futuros análisis.

Entre estos factores, se cuentan tanto características que determinan directamente la enseñanza, como otros que se vinculan con la escritura como proceso socio-cultural. A continuación, se describen los hallazgos más relevantes respecto de estos factores.

### **Expectativas sobre el aprendizaje**

El resultado más consistente entre las seis escuelas son las altas expectativas que todos los docentes entrevistados tienen respecto del aprendizaje de sus alumnos. La descripción que de ellos hacen es marcadamente positiva y de alta exigencia. Esta apreciación no decreció cuando se preguntó específicamente por su potencial respecto del aprendizaje de la escritura. En concordancia con esto, los directores y jefas de UTP también presentaron un discurso predominantemente positivo respecto de los estudiantes. Cabe destacar que estas expectativas no variaron entre los distintos contextos en los que los establecimientos se situaban. Otra dimensión de estas expectativas es la autoimagen que directivos, docentes e, incluso, algunos niños y niñas manifestaron respecto de sus establecimientos. En sus discursos, se define a su escuela como un establecimiento de buenos resultados y calidad, tanto en general como en comparación con otros establecimientos cercanos. En ninguna de las entrevistas o grupos focales, se manifestaron críticas negativas respecto de la calidad académica o de algún otro aspecto del establecimiento educativo. Estas altas expectativas se acompañan del liderazgo pedagógico del equipo directivo, su actitud positiva hacia el aprendizaje de los niños y su alto nivel de exigencia. Se transmite la idea de que el colegio y los alumnos pueden lograr altos resultados al mismo tiempo que hay una actitud positiva y cercana con los alumnos. Una dimensión posiblemente negativa de este liderazgo es que puede llegar a ser demasiado personalizado en la figura del director y/o su equipo de gestión. En uno de los casos, la figura de la directora recientemente jubilada aún primaba en las referencias de profesores y UTP, generándose conflictos y tensiones con la dirección entrante.

### **Uso del tiempo y clima de aula**

En correspondencia con esta actitud de los docentes, se encuentra su uso del tiempo durante las clases observadas. En estas, casi la totalidad de las horas de clase se destinaron a actividades de aprendizaje y no se observaron usos no docentes tales como la organización de otras actividades, correcciones disciplinarias o interrupciones externas durante la clase. Así mismo, la actitud de los niños y niñas durante las clases fue, en su mayoría, de interés por las actividades propuestas por los docentes y de mucha participación y dedicación a las tareas de escritura propuestas. Desde el punto de vista del clima de aula, este también fue positivo, sin que fuese

necesario, por parte de las docentes, utilizar el tiempo en convencer o negociar la realización de las actividades con los estudiantes. Este uso del tiempo tiene como correlación un trabajo claramente organizado y estructurado por parte de las docentes que cuentan con el apoyo de equipos de UTP y directores. Esta misma estructura de trabajo intensivo en el aula pudo observarse a nivel de establecimiento en la medida en que había una planificación sistemática de todas las actividades de las escuelas. En las visitas a los establecimientos, todos ellos se encontraban realizando docencia regular, había un clima tranquilo en los espacios comunes y sin interrupciones externas.

### **Conceptualización de la escritura desde el punto de vista de los docentes**

Respecto de la formación de las docentes, cabe destacar que solo dos de ellas siguieron un recorrido directo de la formación inicial a la especialización en el área. Las demás profesoras vivieron procesos de especializaron en la práctica de la docencia en curso de su desarrollo profesional, viniendo de áreas diversas como la pedagogía en inglés, educación de adultos y educación física. Cabe destacar también que la mayor parte de las docentes y directivos dieron cuenta de un acercamiento y gusto personal por la escritura, ya sea que en sus tiempos libres escribían "algo" o habían tenido alguna experiencia en la temática. Este interés personal por la escritura podría ser un factor que facilite (consciente o inconscientemente) el tener una mejor predisposición y a favorecer actividades que pueda desarrollar la escuela para fomentar la escritura.

En los establecimientos, se pudo apreciar numerosas estrategias y acciones vinculadas a la escritura, aunque no intencionadamente relacionadas con su enseñanza. La diversidad de prácticas no está asociada con una conceptualización compleja de la escritura por parte de directivos o docentes. Más aún, fue común encontrar incredulidad entre Directivos y UTPs respecto de los resultados positivos de sus alumnos en la evaluación Simce de Escritura. La mayor parte de los establecimientos tenían claridad respecto de sus buenos resultados en lectura y matemática, pero señalaban que escritura era su resultado más débil. En las entrevistas de directivos analizadas, así como también en algunas entrevistas a docentes, el tema de la escritura se entendida como parte de un mismo conjunto con la lectura. Difícilmente se referían a la escritura como una temática independiente, pues siempre cuando se les preguntaba por la escritura se referían a estrategias y definiciones propias de la comprensión lectora. Esta apreciación se corresponde con formas de conceptualizar la enseñanza de la escritura esencialmente funcional, que no dialoga con la perspectiva vigente del currículo o con hallazgos de la literatura reciente. Si bien hubo excepciones, se asocia predominantemente la escritura con su expresión formal, ortográfica y caligrafía.



Por otra parte, esta conceptualización funcional contrasta con el interés por la escritura como contenido educativo. En las entrevistas se reconoce su rol clave respecto del aprendizaje, lo que genera un entorno favorable a su desarrollo. Las docentes de Lenguaje y Comunicación destacaron la importancia de la escritura como contenido de aprendizaje, sin embargo, las estrategias de enseñanza, evaluación y retroalimentación que despliegan en el aula no son muy distintas de las que tradicionalmente se desarrollan en el área (comentarios orales al curso completo, corrección ortográfica, caligrafía, etc.). Un aspecto particular respecto de la enseñanza de la escritura es el poco uso de recursos tecnológicos, no se observó ninguna actividad vinculada a estos y su uso en clases es circunstancial. Es posible afirmar que la enseñanza de la escritura se traduce hoy en estudio de las estructuras de algunos géneros textuales (aquellos indicados en el currículo con énfasis en la narración), producción manuscrita en base a escritura y reescritura, y correcciones formales de ortografía y caligrafía.

### Los niños y la escritura

El resultado que consideramos más importante de este estudio tiene que ver con las prácticas de escritura de los estudiantes de sexto año básico. En los grupos focales, los niños y niñas dan cuenta de prácticas de escritura frecuentes y con diversos fines, dando gran importancia al rol creativo de la palabra. Parte importante de sus actividades cotidianas están vinculadas a la escritura, tanto para comunicarse como para expresarse. En este contexto, la tecnología juega un rol central, siendo su medio preferido para escribir. En el discurso de los niños hay una división muy marcada entre las actividades desarrolladas en el aula y las desarrolladas en el hogar. Las primeras son descritas como actividades mecánicas y funcionales a sus deberes académicos. En todos los casos, la escritura de la escuela se entiende como unidireccional, de la pizarra al cuaderno o de la guía al cuaderno. En este punto, notamos que los niños entienden la escritura como transcripción de la materia que tienen que aprender y, en este sentido, como una actividad previa a la comprensión lectora. Lo anterior es consistente con lo que indican los docentes en cuanto a que lectura y escritura no tendrían un status muy diferente. Esto nos lleva a pensar que la concepción de la escritura como una habilidad específica, con una base de conocimientos y, por tanto, de estrategias de enseñanza y evaluación propias, todavía no está presente en estas aulas.

Por otra parte, los alumnos reconocen con facilidad a los profesores que los hacen “copiar más pizarras” y valoran a los docentes que les hacen escribir producciones propias, ya sea en el computador o en manuscrito. Al respecto, declaran que les gusta expresar sus ideas o sentimientos en la escritura y no estar constreñidos por instrucciones que les quitan libertad y que les parecen rutinarias. Sin embargo, directivos y docentes desconocen y no valoran la escritura personal de los niños. Más aún, las actividades de comunicación mediante la escritura (mensajería, redes sociales)

simplemente no se concibe como una forma válida de escritura y, en consecuencia, no se integra al aula.

El segundo aspecto más destacado respecto de las concepciones de la escritura de los alumnos, es la importancia modélica de la familia, en particular, los padres. Ante la pregunta sobre a quién conocen que “escriba bien”, la mayor parte de los niños responde refiriéndose en primer lugar a su madre o padre o, en segundo lugar, a algún otro familiar mayor. Entre estos, destacan como figuras modélicas a los adultos que realizan estudios o que escriben frecuentemente en su oficio o trabajo profesional. Todos ellos son vistos escribiendo en forma frecuente por los niños y son su primera referencia de personas que escriben “bien”.

## Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

Los antecedentes que aquí se reportan dan cuenta de la importancia de profundizar en el conocimiento de la enseñanza y aprendizaje de la producción escrita, no solo para poder contar con información más completa y actualizada, sino también para poder informar a la toma de decisiones en política pública y a la docencia en las escuelas chilenas. Tomando en consideración que la literatura subraya el carácter complejo y multidimensional de la escritura, no se dispone de referencias que nos permitan ponderar estos hallazgos de investigación con un estándar de lo que corresponde al desarrollo normal del aprendizaje de la escritura para el caso específico del sistema educativo chileno. Pese a ello, es importante seguir apoyando la investigación en esta temática con el fin de entregar mayores orientaciones a la didáctica específica de escritura, tanto para docentes en servicio, como para la formación inicial de los futuros profesores. Particular interés tendría la realización de investigaciones que analicen el desarrollo de la escritura desde el nivel Preescolar hasta la enseñanza Media. Ello podría aportar evidencias para el desarrollo del currículo nacional y para su bajada a los planes y programas de estudio para cada nivel de enseñanza. Al mismo tiempo, dados los resultados de aprendizaje obtenidos en escritura (y con mayor significancia que en lectura) en favor de las mujeres, cabría pensar en impulsar políticas de género que entusiasmen a los estudiantes de sexo masculino a interesarse por desarrollar esta importante habilidad que reforzará sus desempeños en escritura de manera transversal en las demás áreas curriculares, así como en sus comunicaciones escritas fuera de la escuela.

Por último, es esencial seguir avanzando en las iniciativas nacionales de evaluación de la escritura, enriqueciendo por una parte las mediciones censales de escritura impulsadas por el SIMCE, pero también incentivando y potenciando iniciativas de evaluación formativa. Estas últimas son fundamentales para que los docentes aumenten su capacidad para trabajar con los niños en esta área específica de la enseñanza del Lenguaje.

Los testimonios de docentes y directivos de las escuelas visitadas dan cuenta de un gran interés por este contenido de aprendizaje y de altas expectativas respecto de sus niños y niñas. Así mismo, el entusiasmo de los niños cuando las tareas de escritura les son significativas es indiscutible, así como el rol de las familias como modelos de la práctica de la escritura. Si estos factores logran confluir y reforzarse con un conocimiento más actualizado de conceptualizaciones y métodos de enseñanza de la escritura, los resultados pueden ser de gran impacto. Esto no solo mejoraría los resultados en evaluaciones estandarizadas, sino que podría incrementar significativamente la capacidad de aprendizaje general de los estudiantes. Esto dado el rol nuclear de la escritura para participar en la sociedad del conocimiento y en la cultura, tanto dentro como fuera de la escuela.

## Referencias

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., and Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3):253-275.
- Agencia de Calidad de la Educación (2013a). *Resultados Nacionales SIMCE Escritura 6.º Básico 2012*. MINEDUC, Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación, a., editor (2013b). *Orientaciones para Directores Educación Básica SIMCE 2013*. Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación, a., editor (2013c). *Orientaciones para Docentes SIMCE Escritura 6.º Básico 2013*. Santiago de Chile.
- Alamargot, D., Caporossi, G., Chesnet, D., and Ros, C. (2011). What makes a skilled writer? working memory and audience awareness during text composition. *Learning and Individual Differences*, 21(5):505 - 516.
- Alamargot, D. and Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. In Beard, R., Myhill, D., Riley, J., and Nystrand, M., editors, *The SAGE handbook of writing development*, pages 23-47. SAGE.
- Atorresi, A. (2005). *Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura (SERCE-LLECE)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Buenos Aires: UNESCO/ OREALC/ LLECE.
- Ávila & Navarro. (2015) Géneros escolares en el currículum de las disciplinas en educación básica. Documento en desarrollo
- Au, K. H. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Wadsworth Publishing company.
- Babad, E. (1993). Pygmalion-25 years after interpersonal expectations in the classroom. *PD Blanck (Hg.), Interpersonal expectations: Theory, research, and applications*, 125-153.
- Barré-de Miniac, C., & Brissaud, C. (2004). *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Editions L'Harmattan.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in context*. . London, New York: Routledge.
- Benítez, R. (2009) Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico, *Literatura y lingüística* 20, 103-123.
- Benítez, R. & Sotelo, E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23, 127-150.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. ISSN: 0210-3702.
- Berninger, V., Yates, Ch., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E. & Abott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4, 257-280.
- Bloome, D., & Green, J. (1991). Educational Contexts of Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 49-70.
- Bloor, M. (2001). *Focus groups in social research*. Sage, London.
- Boscolo, P. (2008). Writing in primary school. In Bazerman, C., editor, *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*, pages 359-379. Taylor & Francis.
- Bravo, L. (2008). Prólogo. En Villalón, M. Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. (pp. 15-18) Ediciones UC.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. De Boeck, Bruxelles.
- Calderón, M. (2015). Writing across home and school: The literacy practices and beliefs of 7-to 10-year-old Chilean children, and their relationship with writing. PhD thesis. Lancaster University, Inglaterra.
- Carney, T. (2005). Literacy Diversity: Understanding and Responding to the Textual Tapestries of Home, School, and Community. En Anderson, A.; Kendrick, M.; Rogers, T.; Smythe, S. (2005) *Portraits of Literacy Across Families, Communities, and Schools. Intersections and tensions*. (pp. 41-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Carney, T. & Ruge, J. (1998). *Community Literacy Practices and Schooling: Towards Effective Support for Students*. Australia: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Clifford, M. M., & Walster, E. (1973). The effect of physical attractiveness on teacher expectations. *Sociology of education*, 248-258.
- Cook-Gumperz, J. (2006). *The Social construction of literacy* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. J., & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y lingüística*, 21, 75-92.
- Contreras, D., Sepúlveda, P., and Bustos, S. (2010). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5):1349-1368.
- Coulmas, F. (2003). *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge University Press.

- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura (Psychology of writing)*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S., editors (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage, London.
- Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2006). Children's understanding of genre and writing development. *Handbook of writing research*, 131-143.
- Duarte, J., Bos, M. S., and Moreno, M. (2010). Inequity in school achievement in latin america: Multilevel analysis of serce results according to the socioeconomic status of students. IDB Publications 9337, Inter-American Development Bank.
- Dyson, A.H. (2003) *The Brothers and Sisters Learn to Write: Popular Literacies in Childhood and School Cultures*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, A. H. (2013). The Case of the Missing Childhoods Methodological Notes for Composing Children in Writing Studies. *Written Communication*, 30(4), 399-427.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3):444 - 453.
- Elacqua, G., & Martínez, M. (2011). Searching for schools in a low quality market: Evidence from Chile. *IPP Documento de Trabajo*, 1.
- Favart, M. & Passerault, J. M. (1996). Functionality of cohesion devices in the management of local and global coherence: two studies in children's written production of narratives. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 349-365). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Fayol, M. and Jaffré, J. (2008). *Orthographier*. Presses universitaires de France, Paris.
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida*, 4, 11-18.
- Ferreiro, E. (1986). La complejidad conceptual de la escritura. *Escrita y alfabetización*.
- Ferreiro, E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Heinemann Educational Books Inc., 70 Court St., Portsmouth, NH 03801.
- Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of educational psychology*, 78(6), 424.
- Flower, L. (1979) Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, septiembre, 19-37.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Fulwiler, T. (1987). *Teaching with Writing*. Boynton/Cook Publishers, Inc., PO Box 860, 52 Upper Montclair Plaza, Upper Montclair, NJ 07043.



- Gee, J. P. (1990) *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., & Reese, L. (2005). Using mixed methods to explore Latino children's literacy development. In T. Weisner (Ed.), *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life* Chicago (pp. 21-46). IL: University of Chicago Press.
- Gómez, G., Sotomayor, C., Bedwell, P., Domínguez, A.M., & Jéldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Reading and Writing (in press)*.
- Graham, S., Berninger, V., Abbott, R., Abbott, S., & Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170-182.
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-209). New York, NY: The Guilford Press.
- Graham & Harris (2013). Designing and Effective Writing Program. In Graham, MacArthur & Fitzgerald. *Best practices in writing instruction*. (pp. 3-25) New York: The Guilford Press.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012a). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896. doi: 10.1037/a0029185.
- Graham, S., Gillespie, A., and McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1):1-15.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education*, 119, 445-470.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing processes*.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words : language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge Cambridgeshire ; New York: Cambridge University Press.

- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. Guilford Press, London.
- Hox, J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge, Great Britain.
- Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 947.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155.
- Kalman, J. (2005). Discovering literacy: Access routes to written culture for a group of women in Mexico.
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y vida*, 15, 1-18.
- Kaufman, A. M., Wuthenau, C., Marguery, M., & Zaidenband, A. (2010). El día a día en las aulas: proyectos de producción de textos. En A.M. Kaufman (Coord.), *Leer y escribir: el día a día en las aulas* (pp. 137-196). Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Kaufman, A. M. (2005). Cómo enseñar, evaluar y corregir la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y Vida*, 26, 6-20.
- Knapp, M. S., & Woolverton, S. (1995). Social Class and Schooling.
- Kotula, A. W., Aguilar, C. M., & Tivnan, T. (2014). Developing a writing instruction observation protocol: Implications for practice, research, and policy. Waltham, MA: Education Development Center, Inc.
- Kress, G. (1997, 2005). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Lahire, B. (1993). La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires. Presses Univ. Septentrion.
- Lahire, B. (1999). L'invention de l'«illettrisme». *Editions la découverte, Paris*.
- Lee, I. (2002). Teaching coherence to ESL students: a classroom inquiry. *Journal of Second Language Writing*, 11, 135-159.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de cultura económica.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68), 403-422.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York, NY: The Guilford Press.
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1):51-68.

- Mejías, P. P. (2012). Modelo lineal multinivel de los factores asociados al desempeño en la prueba de selección universitaria (psu). *Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*.
- Miller, C., & Charney, D. (2008). Persuasion, audience and argument. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 715-734). New York, NY: Taylor & Francis.
- Myhill, D. (2010). Learning to write. In Fisher, R., Mayhill, D. Jones, S. and Larkin, Sh. Using talk to support writing. Sage: London, California, New Delhi and Singapore.
- Myhill, D. (2011). The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology*, 247-274.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27, 139-166, DOI: 10.1080/02671522.2011.637640.
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. & Lines, H. (2013a). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teacher of writing. *Literacy*, 47, 103-111.
- Myhill, D., Jones, S., Watson, A. & Lines, H. (2013b). Playful explicitness with grammar: a pedagogy for writing. *Literacy*, 47, 103-111.
- Mineduc (2012). *Bases Curriculares de la Educación Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2013). Progresión de objetivos de aprendizaje. Lenguaje y Comunicación. 1° a 6° básico. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mizala, A. and Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1):132 - 144.
- OECD, editor (2012). *PISA 2009 Technical Report*. OECD Publishing, Paris.
- Olinghouse, N. and Leaird, J.T. (2009). The relationship between measures of vocabulary and narrative writing quality in second- and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 22(5):545-565.
- Olinghouse, N. and Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1):45-65.
- Papen, U. (2007). Literacy and globalization: reading and writing in times of social and cultural change. London: Routledge.
- Parr, J., Jesson, R., & McNaughton, S. (2009). Agency and platform: The relationships between talk and writing. *The Sage handbook of writing development*, 246-259.
- Perera, K. (1987). *Understanding Language*. Sheffield: NAAE.

- Pianta, R., Hamre, B., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System Upper Elementary Manual*. Charlottesville, VA: Teachstone
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. Pp: 54–66. New York; London: Guilford.
- Rocha, I. L. (1995). Adquisición de la puntuación: Usos y saberes de los niños en la escritura de narraciones. *Lectura y Vida*, 16, 41–46.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, by Robert Rosenthal, Lenore Jacobson. Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships?. *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270–288.
- Rumberger, R. W. and Palardy, G. J. (2004). Multilevel models for school effectiveness research. In Kaplan, D., editor, *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*, pages 235–258. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Ryan, G. W. and Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1):85–109.
- Sadker, M., Sadker, D., & Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. *Review of research in education*, 269–334.
- Sánchez, V., Moyano, V. y Borzone, A. (2011). Demandas cognitivas de la escritura: comparación de dos situaciones de producción. *Estudios pedagógicos*, 37, 227–236.
- Senechal, M., Ouellette, G., and Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In Dickinson, D.K. and Neuman, S.B., editors, *Handbook of early literacy research Vol. 2*, page 173–182. Guilford, New York.
- Shapiro, L., & Hudson, J. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960–974.
- Smith-Lock, K. M., Nickels, L., and Mortensen, L. (2009). Story writing skills of adults with a history language-impairment. *Reading and Writing*, 22(6):713–734.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., & Domínguez, A.M. (2014). *Documento de trabajo: Calidad de la escritura en la Educación Básica*. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C. & Molina, D. (2013a). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Constitución, Empedrado y Tirúa. *Onomázein*, 27, 54–77.
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013b). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Revista signos*, 46(81), 105–131.

- Sotomayor, C., Parodi, G. Coloma, C. J., Ibáñez, R. & 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*, 48, 28-42.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge Cambridgeshire ; New York: Cambridge University Press.
- Street, B. & Street, J. (1991). The schooling of literacy. In Barton, D. & Ivanic, R. (eds). *Literacy in the Community*. pp. 143-66. London: Sage.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. London; New York: Longman.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut St., Norwood, NJ 07648.
- Teddlie, C., y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. London: Sage.
- Tolchinsky, L., & Teberosky, A. (1997). Explicit word segmentation and writing in Hebrew and Spanish. *Writing development: An interdisciplinary view*, 77-98.
- Tolchinsky, L., & Cintas, C. (2001). The development of graphic words in written spanish. In *Developmental aspects in learning to write* (pp. 77-95). Springer Netherlands.
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. *Handbook of writing research*, 83-95.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., and Rivas, F. D. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. UNESCO - LLECE, Santiago, Chile.
- Unidad de Currículum y Evaluación (2009). *Informe de Resultados de Escritura SIMCE 2008*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., Osses, A., and Sevilla, A. (2011). ¿por qué los jóvenes chilenos mejoraron su competencia lectora en la prueba pisa? In *Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, pages 265-311. Centro de Estudios MINEDUC.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. (2013) Trajectories of school effectiveness improvement in the Chilean educational system. ICSEI -CIAE-UNICEF.
- Verhoeven, L., & van Hell, J. G. (2008). From knowledge representation to writing text: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 45(4-5), 387-405.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., and Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15:8-25.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Viera, A. J., & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Fam Med*, 37(5), 360-363.
- Villalón, M. (2008). Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Ediciones UC.
- Wells, D. (2008). Development of writing abilities in childhood. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 491-514). New York, NY: Taylor & Francis.
- Woodside, A. G. (2010). Case study research: Theory, methods and practice. UK: Emerald.
- Yuan, Y. C. (2010). Multiple imputation for missing data: Concepts and new development. *SAS Institute Inc, Rockville, MD*, 49.



## Anexos

**Tabla A.**

Progresión en las estrategias de proceso en los Objetivos de Aprendizaje y en la variedad de géneros promovidos por el currículum. Fuente: (Mineduc, 2013).

2°	<p>Planificar la escritura generando ideas a partir de imágenes y conversaciones con pares o el docente</p> <p>Escribir revisar y editar: organizar en oraciones, utilizar vocabulario variado, mejorar la redacción a partir de sugerencias de pares y docentes, corregir la concordancia de género y número</p>	<p>Poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, recados.</p> <p>Narraciones</p> <p>Artículos informativos</p>
3°	<p>Planificar la escritura estableciendo el propósito y el destinatario</p> <p>Estrategias de planificación: lluvias de ideas, conversaciones, investigaciones</p> <p>Escribir revisar y editar: organizar en párrafos separados con punto aparte, utilizar vocabulario variado, utilizan conectores, mejorar la redacción a partir de sugerencias de pares y docentes, corregir ortografía y presentación</p>	<p>Poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas</p> <p>Narraciones</p> <p>Cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia</p>
4°	<p>Planificar la escritura estableciendo el propósito y el destinatario</p> <p>Estrategias de planificación: lluvias de ideas, conversaciones, investigaciones</p> <p>Escribir revisar y editar: organizar en párrafos separados con punto aparte, utilizar vocabulario preciso y variado, utilizan conectores, mejorar la redacción a partir de sugerencias de pares y docentes, corregir ortografía y presentación</p>	<p>Poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, comentarios sobre sus lecturas</p> <p>Narraciones</p> <p>Artículos informativos</p> <p>Cartas, instrucciones, afiches, reportes de una experiencia, noticias</p>

5°	<p>Planificar la escritura estableciendo el propósito y el destinatario</p> <p>Generar ideas a partir de sus conocimientos e investigación</p> <p>Organizando las ideas que compondrán su escrito (jerarquización, esquemas, etc)</p> <p>Escribir revisar y editar: desarrollar ideas agregando información; emplear vocabulario preciso y variado y un registro adecuado; aseguran la coherencia y agregan conectores; releen a medida que escriben.</p> <p>Utilizar herramientas del procesador de textos para sinónimos, ortografía y gramática y dar formato.</p> <p>Editar aspectos de ortografía y presentación.</p>	<p>Poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, blogs</p> <p>Narraciones</p> <p>Artículos informativos</p> <p>“Compartir impresiones sobre sus lecturas”: reseña, informe de lectura, crítica literaria</p>
6°	<p>Planificar la escritura estableciendo el propósito y el destinatario</p> <p>Generar ideas a partir de sus conocimientos e investigación</p> <p>Organizar las ideas que compondrán su escrito (jerarquización, esquemas, etc)</p> <p>Escribir revisar y editar: desarrollar ideas agregando información; emplear vocabulario preciso y variado y un registro adecuado; aseguran la coherencia y agregan conectores; releen a medida que escriben.</p> <p>Utilizar herramientas del procesador de textos para sinónimos, ortografía y gramática y dar formato.</p> <p>Editar aspectos de ortografía y presentación.</p>	<p>Poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, blogs</p> <p>Narraciones</p> <p>Artículos informativos</p> <p>“Compartir impresiones sobre sus lecturas”: reseña, informe de lectura, crítica literaria</p>

**Tabla B.1**

Determinantes considerados en el modelo para ajustar puntaje SIMCE escritura 2013, codificación, valores medios y desviación estándar. Variables nivel estudiante

Determinante	Descriptor	Media	D.E.
Puntaje Escritura	Puntaje en la evaluación SIMCE Escritura 2013	49,755	10,038
Puntaje Lectura	Puntaje en la evaluación SIMCE Lectura 2013	248,760	50,171
Puntaje Matemática	Puntaje en la evaluación SIMCE Matemática 2013	249,413	50,124
Género	Dicotómica 1=femenino; 0=masculino	0,49	0,50
Libros	De 0 a 100 libros en el hogar del estudiante	34,52	26,89
Informática	Dicotómica 1=Se cuenta con computador y/o acceso a internet en el hogar	0,83	0,38
Índice SES	Índice construido mediante análisis de componente principal considerando las variables: escolaridad del padre, escolaridad de la madre y nivel de ingresos en el hogar $\alpha=0,81$ ).	0,00	0,99
Expectativas parentales	Dicotómica 1=los padres declaran esperar que el estudiante acceda a la educación terciaria	0,66	0,47
N estudiantes= 205745			

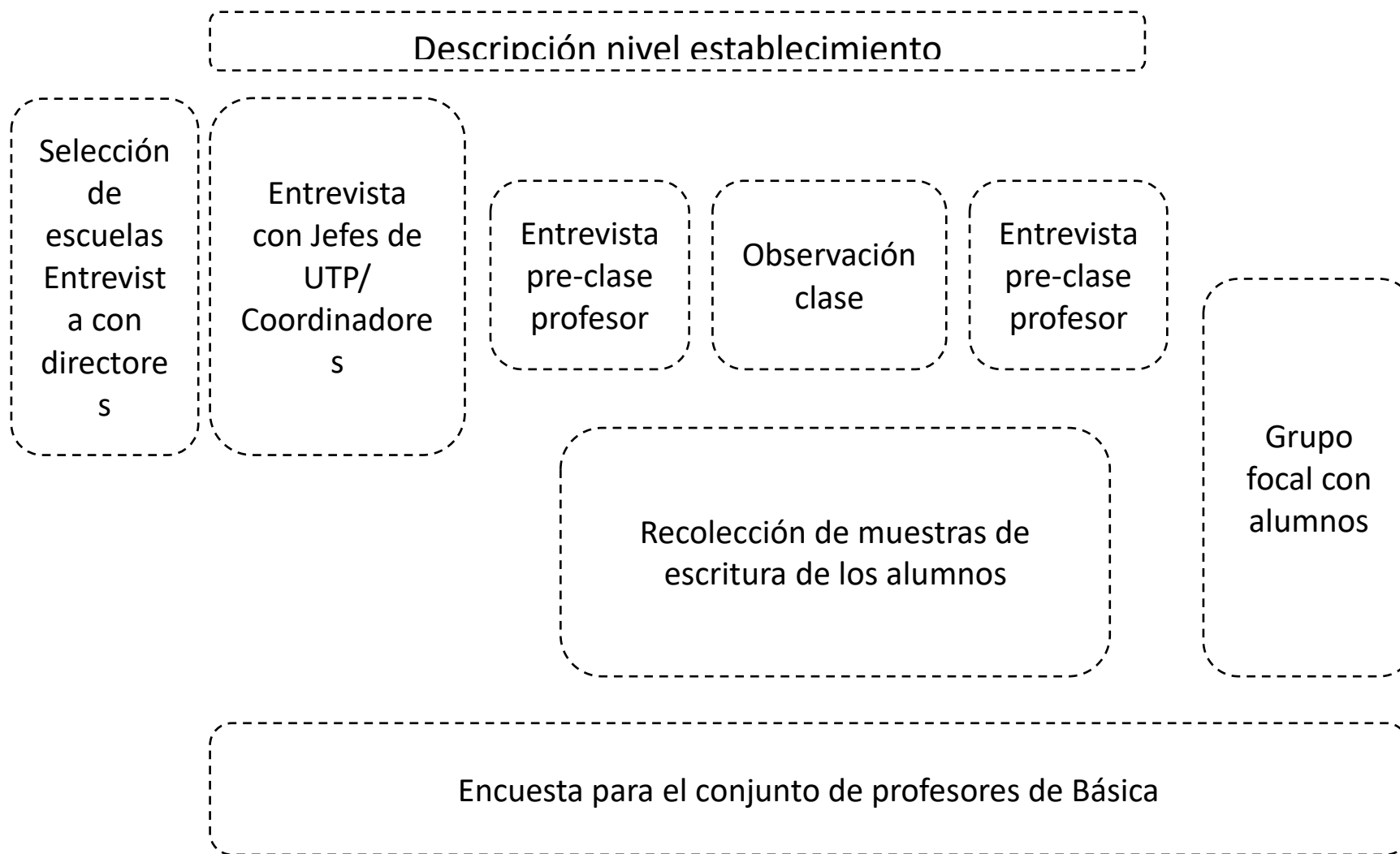
**Tabla B.2**

Determinantes considerados en el modelo para ajustar puntaje SIMCE escritura 2013, codificación, valores medios y desviación estándar. Variables nivel escuela

Determinante	Descriptor	Media	D.E.
Publico	Dicotómica 1=Establecimiento de dependencia pública	0,42	0,49
Particular Subvencionado	Dicotómica 1=Establecimiento de dependencia particular subvencionado	0,50	0,50
Particular sin Subvención	Dicotómica 1=Establecimiento de dependencia particular sin subvención	0,07	0,26
GSE bajo	Dicotómica 1=Establecimiento GSE bajo	0,12	0,32
GSE medio bajo	Dicotómica 1=Establecimiento GSE medio-bajo	0,36	0,48
GSE medio	Dicotómica 1=Establecimiento GSE medio	0,31	0,46
GSE medio-alto y alto	Dicotómica 1=Establecimiento GSE medio-alto y alto	0,21	0,41
Rural	Dicotómica 1=Establecimiento ubicado en zona rural	0,11	0,31
Establecimiento Ed. Básica	Dicotómica 1=Establecimiento no cuenta con grados de Educación Media	0,56	0,50
Selectividad académica	Dicotómica 1= El 50% o más de los apoderados declaran que para ser admitido el estudiante debió rendir exámenes o participar en sesiones de juegos (vid. Contreras et al. 2010).	0,27	0,45
Postgrados de los profesores	Dicotómica 1= El 50% o más de los docentes del establecimiento declara haber proseguido estudios de nivel postgrado.	0,59	0,49
Motivación profesores	Dicotómica 1= El 50% o más de los docentes del establecimiento declara lograr interés y aprendizaje de estudiantes con baja motivación.	0,70	0,46
Expectativas profesores	Dicotómica 1= El 50% o más de los docentes del establecimiento declara esperar que sus alumnos acceda a la educación terciaria	0,66	0,47
Proporción alumnos. / profesor	Número de alumnos por profesor considerando matrícula total y número de jornadas completas de docentes de aula del establecimiento.	26,34	7,95
Q1 Matrícula	Establecimiento con matrícula total igual o inferior a 378 estudiantes	0,41	0,49
Q3 Matrícula	Establecimiento con matrícula total igual o superior a 995 estudiantes	0,12	0,33
N establecimientos = 4480			

Figura A.

Esquema de trabajo en establecimientos seleccionados para el estudio de casos.







## Instrumentos de estudio de caso.

### *Entrevista con directores.*

1. Antecedentes del entrevistado
  - 1.1 ¿Cuál es su profesión?
  - 1.2 ¿Desde cuándo trabaja usted en este establecimiento?
  - 1.3 ¿Qué cargos ha ocupado antes de ser director en este establecimiento?
  - 1.4 ¿Desde cuándo ocupa el cargo actual?
  
2. El establecimiento y la enseñanza de la escritura
  - 2.1 ¿Cuáles son los énfasis del proyecto educativo del establecimiento?
  - 2.2 ¿Hay alguna relación particular entre el proyecto educativo del establecimiento y la enseñanza de la escritura?
  - 2.3 Hay actividades institucionales vinculadas a la comunicación escrita (talleres literarios, periodísticos, concursos, actividades extracurriculares, clubes).
  - 2.4 ¿Qué tan frecuentemente se utiliza la escritura en las comunicaciones formales al interior del establecimiento (de la dirección a los padres, profesores, entre profesores, de las familias al establecimiento, etc.)
  - 2.5 ¿Hay espacios en el establecimiento donde se pueda practicar la escritura? (centro de recursos de aprendizaje, salas de informática, sala de profesores, etc.). ¿Si un estudiante tiene que escribir, en qué lugar puede llevar a cabo eso? ¿Y si un profesor tiene que hacerlo?
  
3. Los alumnos y la enseñanza de la escritura
  - 3.1 Describa a los estudiantes y las familias que asisten a este establecimiento (educación de las familias, origen social, grupos socio-culturales específicos, migrantes, familias de origen rural).
  - 3.2 Describa la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje en general y hacia la escritura en particular.
  - 3.3 ¿Cómo son para escribir los alumnos del establecimiento?

#### 4. Los docentes y la enseñanza de la escritura

4.1 ¿Cómo son para escribir los docentes? ¿En qué situaciones se observa esto?

4.2 Usted mismo/a ¿le gusta escribir? ¿Qué tan difícil le resulta escribir? ¿Cómo se considera en tanto que escritor?

4.3 Finalmente, ¿De qué depende que al colegio le vaya bien en escritura

#### *Entrevista con Jefes de UTP, Coordinadores.*

##### 1. Antecedentes del entrevistado

1.1 ¿Cuál es su profesión?

1.2 ¿Desde cuándo trabaja usted en este establecimiento?

1.3 ¿Qué cargos ha ocupado?

1.4 ¿Desde cuándo ocupa el cargo actual?

##### 2. El establecimiento y la enseñanza de la escritura

2.1 ¿Hay alguna relación particular entre el proyecto educativo del establecimiento y la enseñanza de la escritura?

2.2 Hay actividades institucionales vinculadas a la comunicación escrita (talleres literarios, periodísticos, concursos).

2.3 ¿Qué rol ocupa la escritura en las propuestas pedagógicas que se promueven en el establecimiento?

2.4 Qué espacios hay en el establecimiento donde se pueda practicar la escritura (centro de recursos de aprendizaje, salas de informática, sala de profesores, etc.) ¿Quiénes los ocupan? ¿En qué circunstancias?

##### 3. Los alumnos y la enseñanza de la escritura

3.1 Describa a los estudiantes y las familias que asisten a este establecimiento (educación de las familias, origen social, grupos socio-culturales específicos).

- 3.2 Describa la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje en general y hacia la escritura en particular. ¿Qué dificultades pedagógicas encuentran?
- 3.3 ¿Cómo son para escribir los alumnos del establecimiento?
- 4. Los docentes y la enseñanza de la escritura
  - 4.1 ¿Cómo son para escribir los docentes? ¿En qué situaciones se observa esto?
  - 4.2 ¿Se utiliza la escritura en las comunicaciones laborales cotidianas? (para intercambiar información, fundamentar decisiones, desarrollar propuestas pedagógicas)
  - 4.3 Usted mismo/a ¿le gusta escribir? ¿Qué tan difícil le resulta escribir? ¿Cómo se considera en tanto que escritor?
- 5. Finalmente, ¿De qué depende que al colegio le vaya bien en escritura?

*Tabla D.*

Relación entre temas y subtemas del estudio de casos y las preguntas de las pautas de entrevista de directores y UTP

Prácticas sociales de la escritura			
Temas	Subtemas	Entrevista director(a)	Entrevista UTP coordinadores
Creencias y definiciones sobre la escritura	Visión de la escuela sobre la enseñanza de la escritura	2.1 2.2	2.1
	Rol de la escritura en el trabajo pedagógico que se desarrolla en la escuela	2.2	2.3
Imagen y expectativas sobre los actores	Expectativas sobre alumnos y familias estudiar posibilidad de que haya diferencias en expectativas sobre grupos (hombres/mujeres, distinto nivel SES, migrantes, otros).	3.1 3.2 3.3	3.1 3.2 3.3
	Imagen de los docentes en tanto que escritores	4.1 4.2	4.1 4.2
Rol de la escritura en la	Actividades institucionales vinculadas a la comunicación escrita (talleres, concursos, comunicaciones formales).	2.3 2.4	2.2

cultura del establecimiento.	Caracterización del rol de la comunicación escrita en los espacios comunes del establecimiento (qué comunican, quiénes los producen, dónde se ubican, etc.).	2.4 2.5	2.4
	Disponibilidad de recursos materiales	2.5	2.4
Acceso y disponibilidad de recursos.	Disponibilidad de espacios que fomenten la comunicación escrita (centro de recursos de aprendizaje, salas de informática, sala de profesores, etc.)	2.5	2.4
Estrategias didácticas preponderantes	Estrategias de enseñanza de la escritura promovidas en el establecimiento	2.2 2.3	2.1 2.2 2.3

*Entrevistas pre-clase con profesores de Lenguaje y Comunicación.*

1. Antecedentes del entrevistado

1.1 ¿Cuál es su formación inicial? ¿Ha hecho postgrados? ¿En qué especialidades?

1.2 ¿Cuántos años lleva enseñando? ¿En este establecimiento?

1.3 ¿Qué cursos y asignaturas dicta?

1.4 Desde cuándo enseña a este curso (el que será observado)

2. Expectativas sobre alumnos

2.1 ¿Cómo son los estudiantes y las familias de los niños de este curso? (indagar sobre educación de las familias, origen social, grupos socio-culturales específicos, migrantes, familias de origen rural).

2.2 ¿Cómo es la actitud de estos estudiantes hacia el aprendizaje? ¿Cómo es su actitud hacia el aprendizaje de la escritura?

3. Percepciones y creencias sobre la escritura
  - 3.1 ¿Cómo calificaría usted la escritura de los alumnos de este curso?
  - 3.2 ¿Qué factores influyen en que esta situación sea así?
  - 3.3 ¿Qué cree Ud. que se debe enfatizar en la enseñanza para desarrollar la escritura en los niños?
  
4. Enseñanza de la escritura
  - 4.1 ¿De qué manera trabaja la escritura en el aula? ¿Con qué frecuencia se trabaja la escritura en aula?
  - 4.2 ¿Qué actividades realiza habitualmente con el curso que se va a observar? (pedir descripción de las actividades)
  
5. Clase planificada
  - 5.1 Describa las actividades de la clase que se va a observar
  - 5.2 ¿Cuál es el principal objetivo de la clase que va a implementar?
  - 5.3 ¿Qué actividades de escritura se han planificado para que realicen los niños?

*Entrevistas post-clase con profesores de Lenguaje y Comunicación.*

1. Percepción del desarrollo de la clase
  - 1.1. ¿Cómo salió, en general, la clase que acabamos de terminar?
  - 1.2. ¿Considera que se cumplió el objetivo de la clase?
  - 1.3. ¿Qué le gustó? ¿Con qué quedó disconforme?
  - 1.4. ¿Qué aspectos siente que le gustaron a los niños?
  - 1.5. ¿Cómo se continuará trabajando el objetivo de esta clase en las clases siguientes?
  
2. Actividades de escritura
  - 2.1. ¿Qué opina del desarrollo de la(s) actividad(es) de escritura (mencionar)? ¿Se desarrollaron como usted las esperaba? ¿Qué faltó?

- 2.2. ¿Cuál fue el principal foco que Ud. intentó poner en la escritura en esta clase?
- 2.3. ¿Qué aspectos de la escritura se trabajaron? ¿Cómo? (ejemplificar si es necesario: vocabulario, ortografía, coherencia, cohesión, etc.)
- 3. Disponibilidad de recursos para la escritura
  - 3.1. ¿Utiliza el libro de texto como apoyo para la enseñanza de la escritura? ¿Con qué frecuencia lo utiliza? (si no lo utiliza, preguntar por qué)
  - 3.2. ¿Qué espacios dispone la escuela para desarrollar la escritura (centro de recursos de aprendizaje, salas de informática, sala TICs, etc.)? ¿Con qué frecuencia los utiliza?
  - 3.3. ¿Cuáles de estos recursos físicos o materiales tecnológicos ha utilizado Ud. para la escritura de los niños? (indagar en la descripción de experiencias).
- 4. Autoimagen de escritor
  - 4.1. A usted, ¿le gusta escribir? ¿Qué tan difícil le resulta escribir? ¿Cómo se considera en tanto que escritor? (productor de textos, usuario de la escritura, etc.)
  - 4.2. ¿Qué tipos de texto escribe frecuentemente en su actividad cotidiana? ¿Cuánta de esta escritura ocurre en el establecimiento? ¿En qué lugares?

*Tabla E.*

Relación entre temas y subtemas del estudio de casos y las preguntas de las pautas de entrevista pre y post observación de clase para profesores del sector lenguaje.

Prácticas sociales de la escritura		Entrevista profesor(a) Pre-clase	Entrevista profesor(a) Post-clase
Temas	Subtemas		
Imagen y expectativas sobre los actores	Expectativas sobre alumnos y familias estudiar posibilidad de que haya diferencias en expectativas sobre grupos (hombres/mujeres, distinto nivel SES, otros).	2.1	
	Imagen de los docentes en tanto que escritores		4.1



	Actividades de escritura frecuentes del docente		4.2
Acceso y disponibilidad de recursos.	Disponibilidad de recursos materiales		3.1 3.3
	Disponibilidad de espacios que fomenten la comunicación escrita (centro de recursos de aprendizaje, salas de informática, sala de profesores, etc.)		3.2
Antecedentes de docentes	Uso de espacios que fomentan la escritura (Sala TICs, CRA, otros).		3.2
	Perfil de los docentes (formación, años de experiencia, cursos en que enseña, disciplinas).	1.1 a 1.4	

**Enseñanza de la escritura**

Temas	Subtemas	Entrevista profesor(a) Pre-clase	Entrevista profesor(a) Post-clase
Definiciones de la enseñanza de la escritura	Rol de la escritura en la clase observada y en su docencia		2.2
	Percepción del desarrollo de la clase		1.1 a 1.5
Estrategias didácticas preponderantes	Descripción y frecuencia de las actividades que, en general, el profesor desarrolla en el marco de la enseñanza de la escritura.	4.1, 4.2	
Objetivos de aprendizaje promovidos	Objetivos de aprendizaje de la clase a desarrollar	5.2	
	Actividades de escritura planificadas	5.3	
	Resultados de las actividades de escritura planificadas		2.1
Aspectos específicos en la didáctica	Estrategias de enseñanza de géneros y aspectos específicos (coherencia, cohesión, vocabulario, ortografía).		2.3
Aprendizaje de la escritura	Percepciones y creencias sobre la adquisición y desarrollo de la escritura.	2.2, 3.1, 3.2, 3.3	

*Grupo Focal con alumnos.*

Se invitará a participar a entre 4 y 6 alumnos de 6° Básico de cada establecimiento participando en el estudio de caso

**Actividad 1: Literacy clock (Actividad individual)**

*Descripción*

Cada niño tiene la imagen de un reloj en una hoja tamaño carta. Los niños deben escribir sobre el reloj las actividades de escritura que realizan en un día normal. La actividad se introduce dando un ejemplo del día diario del monitor.

El propósito del ejemplo es que los niños conceptualicen que la escritura excede el ámbito escolar.

El monitor puede pedir a los niños que describan las actividades que realizan en el día.

*Instrucción:*

Escriban sobre las horas del reloj las actividades de escritura que realizan en un día normal (de semana). Vamos a hacer esta actividad en unos 5 minutos y luego vamos a compartir lo que ustedes escribieron en el grupo.



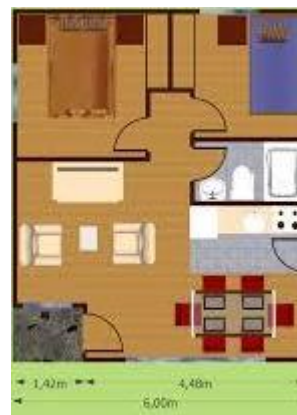
## Actividad 2: Literacy map (Actividad grupal)

### Descripción:

En una cartulina, dibujar dos mapas aéreos de una casa y de la escuela, indicando los nombres de cada habitación o espacio. Los niños deben discutir qué actividades de escritura realizan en cada lugar de la casa y escuela.

El propósito de la actividad es que los niños discutan todas las actividades que realizan en cada lugar.

Luego de unos minutos, el monitor les pide a los niños que expliquen las actividades que escribieron en cada lugar.



### Instrucción:

Escriban en grupo sobre el mapa de la casa y luego sobre el mapa de la escuela todas las actividades de escritura que ustedes hacen en ese espacio. Conversen entre ustedes sobre estas actividades. Vamos a hacer esta actividad en unos 5 minutos y luego ustedes me contarán su experiencia.

## Actividad 3: Objetos para escribir (Actividad individual)

### Descripción:

Pedir a los niños que participan en el focus group que piensen en algo que ellos escriban en su casa o que utilicen para escribir. Puede ser un diario de vida, una pizarra, puzzles, tablet, celular, etc. Luego cada niño tiene que explicar la utilidad del objeto.

### Instrucción:

(El monitor pide que cada estudiante nombre el objeto) Ahora cuéntenme por qué este objeto que es importante para su escritura. Por qué esto es especial para ustedes y cómo lo usan normalmente.

## Actividad 4: Preguntas de reflexión final para discutir con el grupo:

- 4.1. ¿A quién le gusta escribir? ¿Qué cosas escribes?
- 4.2. ¿Qué les gusta de escribir?

- 4.3. ¿Qué es más fácil leer o escribir? ¿Por qué?
- 4.4. ¿Qué encuentran fome de escribir?
- 4.5. ¿Quiénes escriben en tu casa? ¿Qué cosas escriben?
- 4.6. ¿Conocen a alguien que escriba bien? ¿Por qué piensan que esta persona escribe bien?
- 4.7. ¿Hay algo más que les gustaría compartir sobre la escritura?

*Tabla F.*

Relación entre temas y subtemas del estudio de casos y las actividades del grupo focal.

<b>Prácticas sociales de la escritura</b>		Pauta
Temas	Subtemas	Grupo Focal
Imagen y expectativas sobre los actores	Creencias de los niños sobre la escritura y autoimagen como escritor	1; 4.1-4.4
	Imagen de padres en tanto que modelos de escritores	4.5, 4.6
Rol de la escritura en actividades en el hogar	Descripción de actividades de escritura preferidas, espacios e instancias sociales en que estas se desarrollan	1, 2, 3, 4.1
	Actividades de escritura que frecuentemente realizan, tanto en la escuela como en su hogar.	1, 2, 3, 4.1
Acceso y disponibilidad de recursos.	Uso de espacios que fomentan la escritura (Sala TICs, CRA, otros).	1, 2, 3

*Pauta de observación del espacio letrado en el establecimiento*

FECHA: \_\_\_\_\_ Observador: \_\_\_\_\_

NOMBRE DE LA ESCUELA: \_\_\_\_\_

1. Registre las actividades institucionales que observó o vio programadas en su visita a la escuela en que se utilice comunicación escrita (posibles tipos de actividades: talleres, concursos, actividades religiosas, reuniones de trabajo, etc. Posibles registros: diarios murales, noticias, afiches, información de eventos, textos de los niños etc.)

Tipo de actividad	Registro y/o nombre de la actividad	Tema u objetivo	Elaborados por (alumnos, dirección, profesores, UTP, etc.)	Dirigido a (público objetivo)	Dónde se observó

2. Describa los espacios observados en donde se realice comunicación escrita (posibles lugares: CRA, sala de computación, sala de profesores, oficinas, etc.)

Espacio	Nº adultos presentes	Nº alumnos presentes	Actividad observada

3. Describa los recursos observados (posibles recursos: libros, revistas, textos escolares, cuadernillos de escritura, computadores, tablets, celulares, objetos propios de los niños, etc.)

Recurso	Lugar en que se observó	Cantidad estimada	Uso observado



4. ¿Se observan actividades de escritura en el patio del establecimiento? ¿Quiénes las realizan?  
¿En qué circunstancias?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Otras observaciones

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Tabla G.*  
Relación entre temas y subtemas del estudio y la pauta de observación de escuela.

<b>Prácticas sociales de la escritura</b>		
Temas	Subtemas	Pauta Grupo Focal
Rol de la escritura en la cultura del establecimiento o.	Actividades institucionales vinculadas a la comunicación escrita (talleres, concursos, comunicaciones formales).	Preg. 1
	Caracterización del rol de la comunicación escrita en los espacios comunes del establecimiento (qué comunican, quiénes los producen, dónde se ubican, etc.).	Preg. 2 y 5
Acceso y disponibilidad de recursos.	Disponibilidad de recursos materiales	Preg. 4
	Disponibilidad de espacios que fomenten la comunicación escrita (centro de recursos de aprendizaje, salas de informática, sala de profesores, etc.)	Preg. 3
	Uso de espacios que fomentan la escritura (Sala TICs, CRA, otros).	Preg. 3

*Pauta de observación de la enseñanza de la escritura*

Establecimiento:	_____	Fecha:	_____
Profesor(a):	_____	Curso:	_____
Observador (a):	_____	Duración:	_____

1. Objetivo de la Clase

1.1 ¿Se trata de una clase cuyo tema central es la escritura o de una clase de otro tema con actividades de escritura?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

El/la docente

- 1.2 ¿Explicita verbalmente el objetivo de la clase?
- 1.3 ¿Explicita cómo las clases anteriores se relacionan con la de hoy?
- 1.4 ¿Activa conocimiento previo relevante para la clase de hoy?
- 1.5 ¿Se explica la relación entre las actividades realizadas y el aprendizaje de la escritura?

2. Prácticas Pedagógicas

El/la docente

- 2.1 ¿Provee ejemplos relacionados con la(s) actividad(es)?
- 2.2 ¿Modela el proceso o actividad que deben realizar los niños?
- 2.3 ¿Hace preguntas abiertas y/o de profundización?
- 2.4 ¿Involucra a los estudiantes en discusiones de todo el curso?
- 2.5 ¿Involucra a los estudiantes en discusiones grupales?
- 2.6 ¿Es flexible y ajusta la clase según necesidades de los alumnos?
- 2.7 ¿El/la docente realiza un cierre de la clase?
- 2.8 ¿El/la docente asigna tarea(s) que involucre(n) escritura?

3. Práctica de la Escritura

3.1 Actividades de escritura observadas

Tema y/o instrucciones del docente	Propósito textual y género	Destinatarios (receptor del texto producido)	Trabajo individual, pares, grupos	Formato (papel, digital etc.)	Duración


3.2 ¿En qué parte del proceso de escritura trabajan los estudiantes? (marcar todas las que correspondan)

- |  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
| Planificar<br>/Organizar <input type="checkbox"/>                    | Hacer<br>borrador <input type="checkbox"/>  | Revisar <input type="checkbox"/>                                 | Editar <input type="checkbox"/>  | Completar el <input type="checkbox"/><br>texto final |
| Escribir un<br>tema dado por<br>el profesor <input type="checkbox"/> | Escritura<br>libre <input type="checkbox"/> | Dar o recibir<br>retro-<br>alimentación <input type="checkbox"/> | Reflexionar el<br>qué/por qué/como<br>de la actividad <input type="checkbox"/> |  |

Otro (indique):

-----

3.3 ¿Qué hace el profesor mientras los estudiantes escriben? (marcar todas las que correspondan)

- |  |  |
|--|--|
| Circula por la sala <input type="checkbox"/>         | Trabaja individualmente con alumnos <input type="checkbox"/> |
| Trabaja con grupos pequeños <input type="checkbox"/> | Se dirige a todo el curso <input type="checkbox"/>           |

Otro (indique):

-----

3.4 ¿EL/la docente pide a los alumnos que compartan su escritura? ¿Con quiénes?

- |   |   |
|---|---|
| Con un compañero/a <input type="checkbox"/> | En pequeños grupos <input type="checkbox"/>       |
| Con todo el curso <input type="checkbox"/>  | No se comparte escritura <input type="checkbox"/> |

3.6 ¿Qué dimensiones de la escritura son trabajadas en la clase?

- |   |   |                                      |  |                                      |
|---|---|--------------------------------------|--|--------------------------------------|
| Desarrollo de<br>las ideas <input type="checkbox"/> | Adecuación a la<br>situación<br>comunicativa <input type="checkbox"/> | Creatividad <input type="checkbox"/> | Estructura<br>textual <input type="checkbox"/> | Vocabulario <input type="checkbox"/> |
| Coherencia <input type="checkbox"/>                 | Cohesión <input type="checkbox"/>                                     | Puntuación <input type="checkbox"/>  | Ortografía <input type="checkbox"/>            | Gramática <input type="checkbox"/>   |

Otro (indique):

-----

3.7 ¿Los alumnos realizaron la(s) actividad(es) de escritura?

3.8 ¿Los alumnos participaron activamente de la clase?

4. Evaluación y Retroalimentación

4.1 Indique los métodos de evaluación utilizados por el/la docente durante la clase (rúbrica, pauta de cotejo, escala de valoración, etc)

---

---

4.2 Describa el modo de aplicación de los instrumentos evaluativos (evaluación del docente, autoevaluación, co-evaluación)

---

---

4.3 Explique el modo y formato de entrega de retroalimentación (si la hay)

---

---

5. Materiales y uso de recursos

5.1 Describa el uso dado a la pizarra durante la clase (registrar contenido, resolver dudas, modelar, ejemplificar, etc.).

---

---

5.2 Describa los elementos de comunicación escrita que se encuentren en la sala (Trabajos de estudiantes, afiches, ayuda memorias, horarios, recortes, etc.)

---

---



5.3 Indique si se usan otros espacios o recursos durante la clase (sala de computación, CRA, laboratorio, Power Point etc.)

---

---

5.4 Describa el uso que se le da al texto escolar durante la clase (trabajo de contenido, lectura, ejemplificación, etc.), señale qué libro es (estatal, privado, qué editorial)

---

---

5.5 ¿Se utilizan otros textos durante la clase? Por favor describa texto y uso?

---

---

---

5.6 ¿Se utilizan materiales o textos producidos por los niños en su hogar? Por favor describa texto y uso

---

---

6. Apreciación global de la clase

---

---

---

---

---

---

*Tabla H.*

Relación entre temas y subtemas del estudio de casos y la pauta de observación de clase.

<b>Prácticas sociales de la escritura</b>		
Temas	Subtemas	Pauta de observación
Rol de la escritura en la cultura del establecimiento.	Caracterización del rol de la comunicación escrita en los espacios comunes del establecimiento (qué comunican, quiénes los producen, dónde se ubican, etc.).	6.2
Acceso y disponibilidad de recursos.	Uso de espacios que fomentan la escritura (Sala TICs, CRA, otros).	6.3 6.4 6.5
<b>Enseñanza de la escritura</b>		
Temas	Subtemas	Pauta de observación
Definiciones de la enseñanza de la escritura	Rol de la escritura en la clase observada y en su docencia	1.1
	Percepción del desarrollo de la clase	2.1 a 2.6 y 7
Estrategias didácticas preponderantes	Estrategias de enseñanza de la escritura promovidas en el establecimiento	1.2 a 2.6
	Descripción y frecuencia de las actividades que, en general, el profesor desarrolla en el marco de la enseñanza de la escritura.	3.1
Objetivos de aprendizaje promovidos	Objetivos de aprendizaje de la clase a desarrollar	1.2 a 1.5
	Actividades de escritura planificadas	3.1 a 3.5
	Resultados de las actividades de escritura planificadas	5.1 a 5.5
Estrategias de evaluación favorecidas	Tipos de estrategias para la evaluación de la escritura (tanto en general como sobre componentes específicos).	4.1 a 4.3
Aspectos específicos en la didáctica	Estrategias de enseñanza de géneros y aspectos específicos (coherencia, cohesión, vocabulario, ortografía).	3.5

*Cuestionario para docentes de Enseñanza Básica.*

¿Qué edad tiene?	
¿Cuál es su título profesional?	Profesor/a de educación básica Profesor/a de educación media Educador/a de párvulos Licenciado/a Otro (especifique)
Lugar de estudios	Respuesta abierta
Por favor, indique su título profesional completo y la mención (si corresponde)	Respuesta abierta
Indique el mayor nivel de estudios de postgrado alcanzado	No he realizado estudios de postgrado Diplomado Magister Doctorado
Especifique el grado académico obtenido en postgrado	Respuesta abierta
¿Hace cuántos años ejerce como docente?	Respuesta abierta
¿En qué año comenzó trabajar como docente en este establecimiento?	Respuesta abierta
¿En cuántos cursos enseña actualmente?	Respuesta abierta
Asignaturas que enseña (marque todas las que apliquen)	Cs. Naturales Inglés Orientación Religión Cs. Sociales Matemáticas Ed. Física Artes Música Lenguaje y Comunicación Ed. Tecnológica Otras (especifique)

<p>Niveles en los que enseña (marque todos los que apliquen)</p>	<p>Educación Parvularia                  Primero básico                  Segundo básico                  Tercero básico                  Cuarto Básico                  Quinto básico                  Sexto Básico                  Séptimo Básico                  Octavo Básico                  Primero Medio                  Segundo Medio                  Tercero Medio                  Cuarto Medio</p>
<p>¿Cuál es su opinión sobre la calidad de la escritura de los alumnos de este establecimiento?</p>	<p>Muy buena                  Buena                  Insuficiente                  Muy insuficiente</p>
<p>Por favor, fundamente su respuesta anterior</p>	<p>Respuesta abierta</p>
<p>Frente a cada una de las siguientes afirmaciones, señale su nivel de acuerdo:</p> <p>Muy de acuerdo                  De acuerdo                  En desacuerdo                  Muy en desacuerdo</p>	<p>La buena letra es fundamental para aprender a escribir bien                  Los alumnos deberían aprender en Primero Básico lo esencial de la escritura                  Mis alumnos son buenos escribiendo                  La calidad de la escritura de mis estudiantes se debe a lo que han aprendido en el establecimiento                  Se debería enseñar a escribir en todos los niveles de la educación básica                  En general, las niñas escriben mejor que los niños                  La calidad de la escritura de los alumnos se define en la casa                  Los niños que tienen más recursos económicos en su casa aprenden a escribir mejor                  Los niños que tienen más recursos educativos y/o culturales en su casa aprenden a escribir mejor                  A mis alumnos les parece aburrido escribir                  Para mejorar la escritura basta con escribir mucho                  Leer mucho es fundamental para aprender a escribir                  Mis alumnos solo escriben por obligación                  La enseñanza de la escritura es responsabilidad del sector de Lenguaje                  A mis alumnos les gusta escribir para divertirse</p>

Durante su clase, ¿con qué frecuencia los alumnos realizan actividades de escritura?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos los días</li> <li>- Varias veces a la semana</li> <li>- Varias veces al mes</li> <li>- Un par de veces al año</li> <li>- Nunca</li> </ul>
Describa los tipos de textos que sus alumnos escriben durante sus clases, considere todas las actividades de escritura desarrolladas	Respuesta abierta
¿Con qué frecuencia asigna usted tareas para realizar en casa que contemplen actividades de escritura?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos los días</li> <li>- Varias veces a la semana</li> <li>- Varias veces al mes</li> <li>- Un par de veces al año</li> <li>- Nunca</li> </ul>
Describa los tipos de textos que sus alumnos escriben como tarea, considere todas las actividades de escritura que desarrollan	Respuesta abierta
<p>¿Con qué frecuencia utiliza usted las siguientes estrategias de enseñanza de la escritura?</p> <p>Todos los días</p> <p>Varias veces a la semana</p> <p>Varias veces al mes</p> <p>Un par de veces al año</p> <p>Nunca</p>	<p>Explicar la escritura con ejemplos o modelos</p> <p>Se escribe el texto en conjunto en la pizarra para que luego lo escriban los alumnos</p> <p>Se realiza una planificación de lo que se va a escribir</p> <p>Se escriben y se revisan borradores</p> <p>Se asigna el trabajo de escritura como tarea para la casa</p> <p>Otro (especifique estrategia)</p>
¿Evalúa la escritura de sus estudiantes?	Sí / No
<p>¿Qué aspectos de la escritura enfatiza al evaluar las actividades?</p> <p>Todos los días</p> <p>Varias veces a la semana</p> <p>Varias veces al mes</p> <p>Un par de veces al año</p> <p>Nunca</p>	<p>La corrección del contenido de la asignatura (respuesta correcta)</p> <p>La ortografía y puntuación</p> <p>El orden, desarrollo y/o relación entre las ideas</p> <p>El vocabulario</p> <p>La relación entre oraciones</p> <p>La estructura del texto (por ejemplo, la respuesta y luego la justificación; las partes de un e-mail, etc.)</p> <p>La caligrafía o legibilidad</p> <p>Otro (especifique aspecto evaluado y frecuencia)</p>

<p>¿Con qué instrumentos evalúa usted la escritura en su asignatura? (marque todas las que apliquen)</p>	<p>Pautas de cotejo Rúbricas Escalas de valoración Correcciones y marcado en los textos Otros (especifique)</p>
<p>¿Qué tipo de retroalimentación entrega a los alumnos cuando evalúa la escritura?</p>	<p>No se entrega retroalimentación Escrita Oral Otra (especifique)</p>
<p>¿A qué nivel entrega retroalimentación a los alumnos? (marque todas las que apliquen)</p>	<p>Individual Pares Grupos pequeños Curso completo</p>
<p>Respecto de sus hábitos como escritor ¿Con qué frecuencia escribe usted los siguientes tipos de textos?  Todos los días Varias veces a la semana Varias veces al mes Un par de veces al año Nunca</p>	<p>Planificaciones de clases Informes de personalidad o desarrollo Comunicaciones al apoderado y e-mails laborales Anotaciones o registros Guías de contenido para los estudiantes redactadas por usted Diarios de vida personales o pensamientos Textos literarios (poemas, cuentos) Columnas de opinión, cartas al director o blogs Textos académicos (ensayos, artículos, tareas de magísteres o diplomados) Comentarios en medios y redes sociales Agendas y horarios</p>

### Convenciones de transcripciones.

El material a transcribir es un conjunto de entrevistas a adultos y grupos focales con niños que luego serán codificadas utilizando un software de análisis cualitativo (Atlas-ti).

Normas generales de transcripción: Evitar sobre-normalización o sub-normalización. Las primeras ocurren cuando se trata de corregir expresiones erróneas o mal construidas de los hablantes, las segundas ocurren cuando la transcripción es excesivamente literal y dificulta su comprensión para el análisis. El criterio de normalización que debe primar es lograr hacer comprensible el discurso del hablante para el analista respetando su forma de expresarse.



Convenciones de transcripción:

A: Intervención de un hablante identificado como A.

E: Intervención del entrevistador

?: Interlocutor no reconocido.

(( )) Fragmento indescifrable.

((siempre)) Transcripción dudosa.

(RISAS, TOSES

GRITOS...) Fenómenos extraverbales que sean relevantes. También se utiliza para describir fenómenos no vocales que sean relevantes.

(SILENCIO N') En particular en los grupos focales, se encontrarán lapsos de silencio, estos deben ser indicados en la transcripción con su tiempo de duración, ej: (SILENCIO 1:30 mins).

Los signos de puntuación deben ser utilizados para indicar pausas o para contribuir a la claridad del discurso. Debido a que el objetivo del análisis cualitativo es la codificación del contenido, debe privilegiarse la claridad del discurso, por ello, se debe recurrir a los signos de puntuación como una manera de organizar los enunciados.

Todos los signos y convenciones deben ser utilizados en forma sistemática a lo largo de la transcripción, cualquier otra convención utilizada debe ser informada.