



DEG

División
Educación
General



Plan Nacional de Escritura

Fundamentación para la política

Documento preparado por Soledad Concha
y María Jesús Espinosa, académicas de la Facultad
de Educación de la Universidad Diego Portales

1. Resumen de la propuesta

- **Se propone una política de motivación a la escritura, que pueda tener efectos en el gusto por escribir, en la frecuencia con que escriben nuestros estudiantes y en la calidad de su desempeño escrito.**
- **Esta política contribuye con lineamientos pedagógicos para implementar los objetivos asociados a la escritura libre, que están presentes en el currículum nacional vigente.**
- **La política parte por la motivación porque sabemos que cuando las/los estudiantes están motivadas/os escriben más, disfrutan más de la enseñanza de la escritura y persisten en sus esfuerzos por aprender a escribir.**
- **La investigación muestra que la motivación por escribir predice el desempeño escrito, tanto como el dominio de saberes específicos para escribir.**
- **Hay evidencia de que la motivación por escribir está asociada al desempeño académico general.**
- **Son buenas prácticas para motivar a escribir: ofrecer a las/los estudiantes oportunidades para escribir sobre temas de su interés, retroalimentar de forma positiva y precisa sus escritos y crear un ambiente emocional positivo para escribir.**

Objetivo general:

- 1. Promover la motivación por escribir y la escritura frecuente en estudiantes del sistema escolar chileno, para contribuir a su desempeño escrito.**

Objetivos específicos:

- 1.1. Favorecer el desarrollo de un buen autoconcepto como escritoras/es que los disponga a tomar riesgos, a esforzarse, a perseverar y a disfrutar de las tareas escritas.**
- 1.2. Favorecer el interés por la escritura con propósitos de desarrollo personal y social como la expresión, la opinión, la experimentación con el lenguaje y la reflexión sobre sí mismos y el mundo.**
- 1.3. Favorecer la creación en el aula de una comunidad de escritores frecuentes, que hablan y saben sobre la escritura.**

2. Las acciones pedagógicas

- **Cada estudiante recibe un Diario de escritura que corresponde a su edad.**
- **Los Diarios permiten elegir libremente de entre distintos temas y formatos para escribir.**
- **Las/los docentes reciben recomendaciones escritas para retroalimentar las entradas de los Diarios y para crear en el aula una comunidad de escritores que comparten sus escritos, hablan y aprenden sobre la escritura.**
- **Cada docente puede adaptar flexiblemente esta propuesta a su contexto particular.**

De modo de favorecer el interés por escribir se han elaborado cuatro Diarios de escritura con temas relevantes para distintos tramos de edad: 1° y 2° básico, 3° a 6°, 7° y 8° y I a IV medio. Cada Diario ofrece alrededor de 50 ejercicios de escritura libre sobre distintos temas y en distintos géneros (poemas, listas, reflexiones, cuentos, etc.), de modo que cada estudiante puede seleccionar libremente los ejercicios de su interés y escribir periódicamente durante las clases de Lenguaje. Respecto de los temas incluidos, junto con la fantasía y la creación con el lenguaje, se ha puesto especial énfasis en los temas personales (relaciones humanas, sentimientos, dificultades de la vida, etc.) y sociales (cambio climático, injusticia social, etc.) de modo de conectar con los intereses y preocupaciones de las/los estudiantes y favorecer su desarrollo personal y social a través de la escritura.

Los Diarios de escritura están pensados como un apoyo para implementar los objetivos relacionados con la escritura libre del currículum vigente. Así, su propósito principal es fomentar la motivación por la escritura y la escritura frecuente. Si bien la escritura libre se desarrolla idealmente sin lineamientos o imposiciones, es un hecho que algunas personas pueden sentirse intimidadas o desmotivadas frente a una página en blanco; por lo mismo, los Diarios incluyen ejercicios para gatillar la escritura, además de páginas sin ejercicios para quienes quieran desarrollar ideas propias. Esta política debería complementarse en el

aula con el trabajo orientado por los objetivos de escritura guiada del currículum vigente, centrados en la enseñanza explícita de conocimientos y habilidades para aprender a escribir. La investigación ha establecido que tanto la escritura libre como la escritura guiada hacen un aporte clave al desempeño de los estudiantes.

Las y los profesores recibirán recomendaciones escritas para retroalimentar las entradas de los Diarios y para implementar en sus aulas una comunidad de escritores. La literatura sobre buenas prácticas para la enseñanza de la escritura señala que las retroalimentaciones deben ser positivas para fomentar la motivación y precisas para ofrecer conocimiento específico sobre la escritura. Por su parte, dicha literatura define que crear un ambiente emocional positivo favorece que las/los estudiantes escriban frecuentemente, compartan sus escritos con el grupo y estén abiertos a reflexionar sobre la escritura. Así, este ambiente es propicio para promover la motivación por escribir y para ampliar el conocimiento sobre la escritura, ambas dimensiones que contribuirán al desempeño escrito.

Las/los docentes podrán adaptar las recomendaciones a sus contextos particulares. Esta propuesta se funda en la noción del profesor reflexivo que pone en ejercicio saberes de distinto orden (sobre su asignatura, sobre los niños, sobre los contextos, etc.) para adaptarse flexiblemente a la naturaleza dinámica del aula.

3. Quién debería implementar esta propuesta y cómo

- **La motivación y la falta de motivación por escribir se desarrollan en el aula, a partir de experiencias concretas.**
- **Las/los docentes son los agentes clave para implementar una política de fomento de la motivación por escribir.**
- **Una política de fomento de la motivación por escribir debe contemplar la creación de un ambiente emocional propicio para escribir, tareas escritas interesantes y significativas y retroalimentación positiva y precisa para motivar y aprender sobre la escritura.**

La falta de motivación por escribir se desarrolla gradualmente en contextos específicos y a partir de experiencias personales y vicarias de fracaso y dificultad. Las malas calificaciones, los comentarios negativos, la percepción de no estar a la altura de los estándares, la comparación con los pares, la ansiedad frente al trabajo académico, son todas experiencias que cultivan una baja motivación y un mal desempeño en la escritura y en la escuela en general. El rol de las/los docentes es clave en el desarrollo de la motivación por escribir. Lo que ellos creen sobre la escritura y su enseñanza, lo que hacen y lo que dicen cuando enseñan a escribir, afectan la motivación y el desempeño de sus estudiantes. Así, son ellos los agentes clave para implementar una política pedagógica de motivación por escribir.

La motivación por escribir se desarrolla con acciones concretas en el aula. Primero, debe crearse un ambiente emocional positivo en el que las/los estudiantes se atrevan a tomar riesgos con la

escritura y a compartir sus escritos. Este ambiente o comunidad de escritores es respetuoso y se caracteriza como un grupo de personas que escribe frecuentemente, que lee textos producidos por ellos mismos o por otros y que reflexiona sobre la escritura. Segundo, debe ofrecerse tareas de escritura interesantes, significativas para las/los estudiantes, y que sean percibidas como valiosas para el desarrollo personal y social. Tercero, el/la docente debe modelar actitudes favorables frente a la escritura y promover la motivación con mensajes verbales positivos acerca de los esfuerzos de escritura de sus estudiantes y con apoyos específicos para mejorar. Todo lo anterior persigue transformar el autoconcepto que tienen las/los estudiantes sobre sí mismos como escritores, modelar socialmente el interés y el valor de la escritura, y contribuir de este modo al desempeño escrito y al rendimiento académico general de las/los estudiantes del sistema escolar.

4. ¿Por qué se propone esta política?

Fundamentos empíricos

4.1. La motivación por escribir y sus efectos

- **La complejidad cognitiva de la escritura desmotiva a las/los estudiantes a medida que avanzan en su escolaridad.**
- **La motivación por escribir está relacionada con el desempeño escrito y con el rendimiento académico general.**
- **El autoconcepto, o percepción de sí mismo como escritor, determina las metas, el esfuerzo, la persistencia y el despliegue de estrategias que utilizará una persona al escribir.**
- **Una didáctica de la escritura actualizada debe hacerse responsable de la motivación tanto como de las habilidades y del conocimiento específico sobre la escritura.**

La escritura es una actividad muy compleja que involucra una alta demanda sobre recursos cognitivos como la memoria y la atención; conocimientos sobre distintos temas, sobre el lenguaje, sobre los géneros discursivos, sobre la audiencia, sobre los contextos sociales y la cultura; además del dominio de procesos estratégicos como la planificación, la revisión y la edición. Cada contexto humano en el que participamos (laboral, académico, social) tiene sus propias convenciones escritas; así, aprender a escribir es una tarea que puede tomar toda la vida. La complejidad de la escritura suele desmotivar a las/los escritores, de modo que mientras mayor es su consciencia de la cantidad de elementos que es necesario orquestar para escribir con eficacia, menor es su motivación. La teoría y la investigación actualizadas determinan que escribir involucra un componente motivacional clave que incide en el desarrollo de la escritura, en el proceso de escribir y en los productos de la escritura. Sabemos también que los esfuerzos pedagógicos centrados en la motivación mejoran los desempeños escritos de las/los estudiantes.

La motivación por escribir incluye distintas dimensiones. Primero, el interés y el valor que se asigne a las tareas escritas es clave, puesto que, en su ausencia, es muy difícil que alguien se esfuerce por emprender una tarea tan difícil. Segundo, el autoconcepto o percepción de sí mismos como escritores que tienen las personas, determina la predisposición, el esfuerzo, la persistencia, las estrategias que seleccionan y las emociones asociadas a la tarea de escribir: si una persona cree que tiene habilidades para escribir, probablemente perseverará en las tareas de escritura más complejas, y vice versa. Tercero, si un escritor/a atribuye el éxito o fracaso de sus tareas escritas a factores externos como el talento, la suerte o el juicio de su profesor, la motivación es menor. Si, por el contrario, comprende que el éxito depende del esfuerzo que ponga en escribir y de las estrategias que despliegue para hacerlo, la motivación mejora, porque el/la escritor/a controla los factores que determinan su buen desempeño.

La relación entre motivación y escritura ha sido investigada desde fines de los años 80'. A la fecha

hay disponibles estudios internacionales con estudiantes de todos los niveles educativos, desde 1ero básico hasta Educación Superior. Hay evidencia internacional de que la motivación por escribir decrece en la medida en que se avanza en los niveles escolares. Se sabe también que las/los estudiantes con desempeño más descendido suelen tener menos motivación por escribir y escriben menos. Las/los estudiantes más motivados y con un autoconcepto más alto de sí mismos como escritores escriben más, persisten en sus tareas y disfrutan la enseñanza de la escritura. Todo lo anterior incide en la calidad de su escritura.

La motivación por escribir afecta el desempeño escrito, pues determina la conducta de las/los escritores mucho más que sus verdaderas capacidades para escribir. Como en muchas otras áreas, en escritura la motivación es el motor de la conducta. La investigación internacional muestra que, especialmente en contextos académicos, los escritores desmotivados no se esfuerzan ni eligen las accio-

nes más adecuadas, lo que afecta su desempeño en escritura y su rendimiento académico general. Por lo mismo, la política educativa debe hacerse cargo de promover la motivación por la escritura. De hecho, las propuestas didácticas actualizadas consideran la motivación como un factor tan importante como el conocimiento y las habilidades para escribir.

Una vez instaladas, la desmotivación y la negatividad frente a la escritura son resistentes y pueden incluso mantenerse a pesar de experiencias académicas más exitosas. Todas/os las/los estudiantes, y en especial aquellos con dificultades para aprender, necesitan la motivación para enfrentar dificultades académicas y para persistir a pesar del fracaso. Lo anterior tendrá un efecto en cómo se enfrentarán al futuro laboral, si confiarán o no en sus capacidades para autoeducarse y para surgir en la sociedad. Las/los niñas/os no son buenos para juzgar sus propias capacidades y valor personal; por lo mismo, necesitan apoyo para creer en sí mismas/os.

4.2. El problema de la escritura en Chile

- **El currículum nacional ha dado importancia al desarrollo de habilidades de escritura, e incluye objetivos de aprendizaje para ello desde 1° básico hasta IV medio.**
- **El currículum nacional está actualizado con los enfoques vigentes en enseñanza de la escritura.**
- **La investigación nacional ha evidenciado diversos problemas a nivel escolar y superior, en relación con los productos y con las habilidades de escritura, y también con dificultades para su enseñanza.**
- **Las políticas públicas, fuera del currículum, han estado centradas en la evaluación (PSU - SIMCE).**
- **No existen políticas pedagógicas orientadas específicamente al desarrollo de habilidades de escritura, ni al fomento de la motivación por escribir en el Sistema Escolar.**
- **Las universidades han debido implementar mecanismos de diagnóstico e intervención en escritura para hacerse cargo de las debilidades con que ingresan sus estudiantes.**
- **Hay evidencia de que también en la formación inicial docente las/los estudiantes ingresan a la universidad con dificultades para escribir.**

En Chile contamos con un currículum vigente para Educación Básica y Media actualizado con la teoría y las buenas prácticas reconocidas internacionalmente sobre enseñanza de la escritura. En las Bases Curriculares de Educación Básica (2012: 1° a 6° básico), y Educación Media (2015: 7° básico a II medio, y 2019: III y IV medio), se da un fuerte énfasis al desarrollo de las habilidades para comunicar información por escrito en la mayoría de las asignaturas. En la asignatura de Lenguaje, además, hay todo un eje destinado al desarrollo de las habilidades y conocimientos que se requieren para aprender a escribir conforme a las demandas actuales. En este eje de escritura, desde 1° básico hasta II medio, los objetivos de aprendizaje se han organizado en tres grandes bloques:

- **Escritura libre:** objetivos que buscan fomentar el gusto y la motivación por la escritura
- **Escritura guiada:** objetivos que buscan desa-

rollar habilidades de proceso de escritura y conocimientos sobre los géneros discursivos

- **Conocimientos sobre la Lengua:** objetivos que buscan ampliar conocimientos sobre ortografía y gramática, necesarios para escribir.

Estos objetivos de aprendizaje se enmarcan en el llamado Enfoque Comunicativo, al que adhiere Chile y la mayoría de países hispanohablantes, que centra los esfuerzos de la asignatura en que las/los estudiantes aprendan a comunicarse en situaciones auténticas y diversas de la vida en sociedad. Además, en el objetivo de escritura libre que se incluye en cada nivel, hasta II medio, se da relevancia a la necesidad de desarrollar el gusto por la escritura y a tener espacios para escribir libremente en la sala de clases. Los objetivos de escritura del plan común de Lenguaje de III y IV medio, por su parte, también destacan la importancia de explorar creativamente con el lenguaje y desarrollar

posturas personales a través de la producción de textos escritos.

A pesar del énfasis que se ha dado a la escritura a nivel curricular, la investigación sobre los desempeños escritos de nuestros estudiantes, junto con los resultados del SIMCE de escritura que se aplica censalmente en 6° básico desde el año 2014 -actualmente cada dos años-, han ofrecido evidencia acerca de diversas dificultades de escritura, tanto a nivel escolar como superior, y tanto en relación con los productos escritos, como con el proceso de escritura. Los textos analizados en las investigaciones muestran que los/as estudiantes tienen dificultades que obstaculizan la comprensión de sus productos, tales como saltos temporales, ausencia de conectores, falta o mal uso de puntuación, escasa subordinación de ideas, débil uso de recursos de cohesión y coherencia, y problemas para organizar las ideas. En relación con las habilidades, se ha visto que los/as alumnos/as conciben el proceso de escritura linealmente y no utilizan estrategias de planificación y revisión. Además, tienden a valorar cuestiones más ligadas a la forma, como la ortografía y la presentación, que a la comunicación eficiente de ideas. Con respecto a la enseñanza, existe alguna evidencia de que uno de los aspectos más complejos al momento de trabajar escritura en el aula es la escasa motivación que tienen los estudiantes por las actividades escritas, de cualquier naturaleza.

Las universidades chilenas han debido desarrollar diversas acciones de nivelación de la escritura de sus estudiantes, especialmente desde el advenimiento de los llamados universitarios de primera generación. Dichas acciones consisten principal-

mente en pruebas de diagnóstico y en cursos de alfabetización académica. Si bien la escritura en cada disciplina involucra convenciones que no pueden ser dominadas por un estudiante antes de entrar a la universidad, la evidencia demuestra que los estudiantes chilenos tienen falencias de base que dificultan en general su aprendizaje en la universidad. Más aún, en Chile hay evidencia de que también las/los estudiantes de Pedagogía tienen dificultades para escribir en la universidad. Actualmente, la política pública (Ley 20.903) demanda de las carreras de Pedagogía la realización de pruebas de diagnóstico y de sistemas de apoyo para los/as alumnos/as de primer año, las que suelen incluir la escritura académica.

En cuanto a políticas específicas del nivel escolar, si bien se han realizado algunos esfuerzos para promover el desarrollo de habilidades de escritura en la educación obligatoria, estos han estado centrados fundamentalmente en la evaluación (SIMCE de escritura y nueva PSU de escritura). En el pasado ha habido algunas iniciativas aisladas, como un seminario para profesores acerca de la enseñanza de la escritura que el Mineduc realizó en 2013 y el proyecto LEM de comienzos de los 2000. A pesar de que en otras áreas del currículum -como la lectura- se ha avanzado sustantivamente (por ejemplo, plan nacional del libro y la lectura 2015-2020), actualmente, fuera de los Programas de Estudio y la licitación de textos escolares -que abarcan todos los ejes de diversas asignaturas y no están enfocadas exclusivamente en la enseñanza de la escritura- no existen otras políticas pedagógicas que tengan el objetivo de fortalecer este aprendizaje en el sistema escolar.

5. Marco de relevancia: por qué hoy es importante desarrollar la escritura

Durante el último siglo la escritura ha adquirido cada vez más relevancia en el desarrollo personal y social de las personas. A la tradicional función comunicativa y de registro de información se han sumado, cada vez con mayor fuerza, otras funciones relevantes que cumple la escritura en nuestra sociedad:

- **Herramienta de aprendizaje.**
- **Medio de construcción y expresión de la identidad y de un pensamiento propio.**
- **Tecnología que contribuye a la preservación y evolución de las culturas.**
- **Herramienta de poder y transformación social.**

La escritura es un medio para comunicarse y para participar en la sociedad. Por lo mismo, escribir es un dominio clave para tener un buen desempeño en la educación escolar y superior, así como en diversos contextos laborales. Sin embargo, la escuela no puede hacerse cargo únicamente de la dimensión comunicativa de la escritura, pues corre el riesgo de dejar de lado otros ámbitos de desarrollo personal y social que dependen del dominio de la escritura.

Por una parte, la escritura es una herramienta que permite aprender, ya que al escribir estamos obligados a hacer explícitas nuestras ideas del mundo y a ordenarlas para que otro las comprenda. Además, lo que hemos escrito se convierte en un estímulo visible que nos permite revisar y reformular nuestros conocimientos. De este modo, gracias a la escritura podemos organizar nuestro pensamiento y entender con mayor profundidad conceptos complejos.

Por otra parte, la escritura es una oportunidad para buscar el significado de nuestra existencia cotidiana, que podría perderse si se deja en manos de otras formas de pensamiento menos visibles. El acto de escribir es una forma de auto-

descubrimiento tanto como de comunicación con los demás. La escritura, entendida como una herramienta de expresión que nos permite dar significado a nuestra existencia y al mundo, ha sido considerada como un rasgo distintivo de nuestra especie, junto con un derecho humano que atañe no solo a artistas e intelectuales, sino a todas las personas. En línea con lo anterior, la escritura es una tecnología que ha permitido preservar la memoria cultural de muchos pueblos, a la vez que transformar y hacer evolucionar esas culturas.

En la actualidad, con el desarrollo de las tecnologías y la consiguiente globalización de la comunicación y democratización en el acceso al conocimiento, las personas tienen ante sí la demanda de aprender a comunicarse por escrito en nuevos contextos de participación, nacionales e internacionales, que surgen y cambian rápidamente. Estos contextos imponen el aprendizaje de nuevos formatos escritos y de nuevas convenciones culturales que es necesario dominar para construirse una identidad y un rol en distintas comunidades. Así también, la escritura académica y en distintos contextos laborales se complejiza pues es necesario gestionar por escrito numerosas fuentes

de conocimiento producidas internacionalmente, para procesarlas y transformarlas en aras de construir nuevo conocimiento, frecuentemente en contextos digitales.

Finalmente, la escritura es una herramienta de poder y de transformación social. El uso de las re-

des sociales y de la tecnología amplían las posibilidades de ejercicio de la democracia, pero, al mismo tiempo, imponen nuevas exigencias de alfabetización para que los ciudadanos sean capaces de usar la lengua escrita para ejercer de manera efectiva y responsable sus derechos.

Bibliografía que sustenta esta propuesta

Arechabala, M. C., Catoni, M. I., Ávila, N., Riquelme, G., & Aedo, V. (2011). Géneros discursivos y errores más frecuentes en los informes académicos de estudiantes de enfermería. *Investigación y Educación En Enfermería*, 29(3), 400–406.

Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of psychology*.

Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M. y Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007-2016). *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(1), 59-84.

Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In C. Bazerman, D. Figueredo, & A. Bonini (Eds.), *Genre in a changing world*. West Lafayette, IN: Parlor Press.

Benítez, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*, 20, 103–123.

Cabrera, E. (2003). Producción de textos narrativos escritos: estudio descriptivo comparativo en alumnos de 2°, 3° y 4° año básico. *Psyche*, 12, 121–132.

Concha, S., Aravena, S., Coloma, C., & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y Lingüística*, 21, 75–92.

Concha, S., Espinosa, M. J., y Assaf, L. (en desarrollo). Enseñanza de la escritura en Chile: la complejidad de las creencias y prácticas docentes y cómo se relacionan (o no) con el currículum nacional.

Concha, S., Hernández, C., Romo, F., & Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad En La Educación*, 38, 81–113.

Concha, S., Miño, P., Andrade, P., & Quiroga, R. (2015). Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender en el primer año de universidad: base conceptual y resultados de impacto. *Miríada Hispánica*, 10, 129–154.

Crespo Allende, N., & Crespo, N. (1998). La evaluación de la escritura: posibles criterios. *Signos*, 31(43–44), 153–164.

De Caso Fuertes, A., García-Sánchez, J., & Martínez-Cocó, B. (2008). El papel de la motivación en la escritura: revisión de estudios internacionales. *International journal of developmental and educational psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 193-200.

De Caso-Fuertes, A., & García Sánchez, J. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista latinoamericana de psicología*, vol. 38, núm. 3, pp. 477-492.

Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, pp. 77-104.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122–128.

Espinosa, M. J. (2018). Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación, Universidad Diego Portales - Universidad Alberto Hurtado.

Ferreiro, E. (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García, A., & Mata, F. (2006). La autopercepción de eficacia en la escritura: una revisión de investigaciones. *Enseñanza*, 24, pp.79-99. Ediciones Universidad de Salamanca.

Graham, S., Berninger, Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology* 32 (2007) pp. 516–536

- Graham, S., Kiuahara, S., Harris, K., Fishman, E. (2017).** The relationship among strategic writing behavior, writing motivation and writing performance with young, developing writers. *The elementary school journal* Volume 118, Number 1, pp. 82-104
- Hayes, J. (1996).** Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En *The Science of Writing*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Kellogg, R. (1994).** *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Larrondo, T., Lara, M., Figueroa, C., Rojas, M. J., & Caro, A. (2007).** Desarrollo de Habilidades básicas en lenguaje y matemáticas en egresados de Pedagogía. Un estudio comparativo. *Calidad En La Educación*, 27, 150-176.
- Latorre, M., Aravena, P., Milos, P., & García, M. (2010).** Competencias habilitantes: un aporte para el reforzamiento de las trayectorias formativas universitarias. *Calidad En La Educación*, 33, 275-301.
- Leijten, M., Van Waes, L., Schriver, K., & Hayes, J. R. (2014).** Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, 5(3), 285-337.
- Marinkovich, J., & Poblete, C. (2000).** Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica. *Signos*, 33(47), 101-110.
- Martínez-Cocó, B., de Caso Fuertes, A., & García, J. (2009).** Composición escrita y motivación: una perspectiva de desarrollo. *Aula Abierta*, vol 37, nú. 1, pp. 129-140
- Olson, D. R. (2009).** Education and Literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 141-151.
- Pajares, F. (2010).** Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 19:2, pp.139-158.
- Parodi, G. (2000).** La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Signos*, 33(47), 151-166.
- Pritchard, R., & Honeycutt, R. (2007).** Best practices in implementing a process approach to teaching writing. In S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction*. New York: The Guilford Press.
- Ruffinelli, A., & Guerrero, A. (2009).** Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en Educación Básica. *Calidad En La Educación*, 31, 19-44.
- Sabaj, O. (2009).** Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Signos*, 42(69), 107-127.
- Schleicher, A. (2010).** Assessing literacy across a changing world. *Science*, 328(5977), 433-434.
- Schön, D.A. (1983).** *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. (1987).** «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform» en *Harvard Educational Review*. 57 (1) Disponible en [http:// people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf](http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf)
- Silcock, P. (1994).** «The process of reflective teaching» en *British Journal of Educational Studies*, 42 (3), pp. 273-285.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A. M., & Ávila, N. (2016).** Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4o año básico en Chile. *Onomazein*, 34, 381-425.
- Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C., & Molina, D. (2013).** Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomazein*, 27, 53-77.
- Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003).** Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Signos*, 36(54), 249-257.
- Troia, G., Harbaugh, A., Shankland, R. Wolbers, K., & Lawrence, A. (2013).** Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and writing*, 26: 17, pp. 17-44.



**Plan
Nacional
de Escritura**



DEG

**División
Educación
General**