



FACULTAD DE EDUCACIÓN

Magíster en Comprensión Lectora y Producción de Textos.

INVESTIGACIONES DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE: REVISIÓN DE UNA DÉCADA (2007-2016)

Revisión de Literatura

para optar al título de Magister en Comprensión Lectora y Producción de Textos

Pamela Alejandra Messina Avila

Marcia Elena Martínez Arce

Profesor guía: Gerardo Bañales Faz

Profesor corrector: Marcela Guajardo Cofré

Santiago, Chile

2017

“No llegue a leer tu cuento favorito cada noche, tampoco para darte el mágico beso de mamá antes que durmieras...”

No podemos más que dedicar este escrito a dos pequeños hombres que, con paciencia y amor nos esperaron incansablemente. Para Gabriel y Martín, nuestros hermosos y amados hijos.

Nuestros agradecimientos al profesor Gerardo Bañales que, con su conocimiento, alegría y gran humildad nos inspiró a seguir por la senda de la investigación, por apoyarnos en cada momento, por ordenar nuestros tiempos y por sobre todo creer en nosotras.

A mis padres Enrique y María Angélica porque sin ellos no podría alcanzar mis sueños. Gracias por las horas dedicadas al cuidado de mi hijo y por el apoyo incondicional entregado en esta gran aventura. Agradezco a Gabriel que me enseñó que el deseo de escribir proviene desde el corazón.

A Mauro, el hombre que siempre ha sacado lo mejor de mí.

INVESTIGACIONES DE LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE: REVISIÓN DE UNA DÉCADA (2007-2016)¹

RESEARCH OF WRITING IN PRIMARY EDUCATION IN CHILE: A REVIEW OF DECADE (2007-2016)

RESUMEN

El propósito de la revisión es ofrecer una síntesis de los avances de investigación de la escritura en la educación básica chilena realizados en la última década, organizada alrededor de dos grandes áreas de estudio: aprendizaje de la escritura y enseñanza de la escritura (prácticas pedagógicas, evaluación y formación docente). La revisión concluye con la identificación de temas pendientes de investigación de la escritura en el contexto chileno de educación básica.

Palabras clave: aprendizaje de la escritura, enseñanza de la escritura, evaluación de la escritura, formación en didáctica de la escritura, Educación Básica en Chile

ABSTRACT

The purpose of the review is to provide a synthesis of the progress made over the last decade, organized around two research areas: learning of writing and teaching of writing (pedagogical practice, assessment and teacher education). The review concludes with the identification of pending issues and future lines of research in writing in the Chilean context of basic education.

¹ Artículo desarrollado en el marco del Proyecto Fondecyt Regular No. 1171898. “Prácticas de enseñanza de la escritura de los docentes de sexto grado de educación básica”

Keywords: learning to write, writing instruction, writing assessment, teacher education for teaching writing, primary education, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

En la última década, las reformas educacionales en el currículum nacional establecieron gradualmente nuevas demandas de competencias de escritura en los planes y programas de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación desde primero hasta sexto básico. Durante este periodo, las actualizaciones curriculares de esta asignatura realizadas en los años 2009 (Mineduc, 2009) y 2012 (Mineduc, 2011) adoptaron de manera explícita un enfoque comunicativo y de proceso de la escritura, definieron nuevos Objetivos de Aprendizaje para los estudiantes, y proporcionaron orientaciones didácticas y de evaluación para los profesores. Desde entonces, la escritura ha sido concebida en el currículum nacional como una herramienta de aprendizaje de los contenidos escolares y una competencia comunicativa importante para el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes (Mineduc, 2012).

En este nuevo escenario, los niveles de logro de producción de textos escritos de los estudiantes de educación básica comenzaron a ser analizados mediante las pruebas censales Simce Escritura de los años 2008, 2014, 2015 y 2016. En la primera prueba de 2008, se evaluaron las habilidades de los estudiantes de cuarto básico para producir textos narrativos, persuasivos e informativos en tres niveles de logro: avanzado,

intermedio e inicial. Los textos producidos por los estudiantes fueron evaluados mediante pautas de corrección con base en cuatro criterios: adecuación a la situación comunicativa, organización textual, coherencia y cohesión y uso convencional de la lengua escrita. Los resultados de la prueba dieron a conocer que un 62% de los estudiantes se ubicaron entre un nivel intermedio y alto, mientras que un 38% demostraron un nivel de logro inicial. Por su parte, en la prueba de 2015 se evaluaron las habilidades de escritura de los estudiantes de sexto básico para producir textos narrativos e informativos con criterios de corrección similares, pero con niveles de rendimientos diferenciados para cada criterio. Los resultados del estudio señalan que la mayoría de los estudiantes lograron producir ambos tipos de textos con buen nivel de adecuación a la situación comunicativa, pero cerca de la mitad mostraron problemas para escribirlos con niveles intermedios o avanzados en aspectos relacionados con la organización, coherencia y desarrollo de ideas (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Resultados similares fueron encontrados en el reporte Simce Escritura 2016 (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Además, recientemente el informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) señaló que los estudiantes de tercero y sexto básico de educación básica chilenos obtuvieron las mejores puntuaciones en las pruebas de escritura, comparados con estudiantes de otros países de la región (UNESCO, 2016). En conjunto, estos resultados demuestran los importantes logros relacionados con el aprendizaje de la escritura que se han obtenido durante la última década en el país.

En este contexto de cambio en las políticas educacionales y de avance en los niveles de rendimiento escolar, los investigadores también han dedicado importantes esfuerzos al estudio de los múltiples factores que intervienen en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la escritura en las aulas de educación básica del país. Estos esfuerzos han generado una cantidad considerable de publicaciones científicas y de tesis de postgrado relacionadas con estos temas, pero lamentablemente se carece de un panorama de conjunto que nos permita identificar los avances y desafíos en el área. La presente revisión de literatura aporta una síntesis integradora de los estudios realizados en la última década que pretende atender este vacío, mediante la identificación de los principales avances y desafíos en el área.

2. METODOLOGÍA

La revisión de literatura se realizó con base en la metodología denominada *revisión integradora* (Booth, Sutton & Papaioannou, 2016; Torraco, 2016). El foco de la revisión fueron estudios relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la escritura que hayan sido realizados con profesores o estudiantes de primero a sexto grado en el contexto de educación básica en Chile. La búsqueda se centró en la identificación de artículos de revistas científicas y tesis de postgrado publicadas durante el periodo de 2006 a 2017.

Para identificar artículos relevantes se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos como Web of Science, Redalyc, Google académico, EBSCO, ERIC, Dialnet, Scielo; también se consultaron de manera exhaustiva los índices de los números publicados en los últimos cinco años por revistas científicas chilenas especializadas en el tema tales como: *Signos, RLA, Onomázein, Pensamiento Educativo, Estudios Pedagógicos y Lenguas Modernas*. En ambas fuentes de consulta se aplicaron diferentes búsquedas mediante la combinación de las siguientes palabras clave: *enseñanza de escritura, prácticas de escritura, procesos de escritura, lectoescritura, profesores, estudiantes, educación básica, primer ciclo, segundo ciclo, planificación, evaluación de la escritura, calidad del texto, actividades de escritura, composición escrita, producción textual, géneros textuales, formación docente, dificultades de escritura, motivación, escritura manual, escritura digital, lectoescritura, aprender a escribir, escribir para aprender, texto narrativo, texto expositivo, texto persuasivo o argumentativo*, entre otros términos afines. Del mismo modo se realizó la búsqueda con palabras claves en inglés tales como: *teaching of writing, writing instruction, sixth grade, writing practices, fifth cycle, second cycle, writing assessment, writing activities, teacher education for writing*. También se revisaron listas de referencias en los artículos encontrados y en los documentos publicados por el Ministerio de Educación y de la Agencia de Calidad de la Educación relacionados con la escritura en la educación básica. En el caso de las tesis se realizaron búsqueda en los repositorios digitales de las diez mejores universidades

chilenas en el ranking de investigación, además de otras con grupos de investigación o académicos con productividad en el área.

De los 90 documentos identificados fueron seleccionados 43 relevantes para la revisión. Para ello, algunos artículos y tesis fueron excluidas con base en los siguientes criterios: estudios con estudiantes de parvularios o de séptimo básico o posteriores, inconsistencias importantes en el diseño y presentación de resultados, imposibilidad de acceso al documento completo, eran editoriales de revistas, ensayos de opinión, fueron realizados en años anteriores a 2007, entre otros. Con base en la metodología denominada *revisión integradora* (Booth, Sutton & Papaioannou, 2016; Torracó, 2016) las temáticas identificadas en los 28 documentos elegidos fueron clasificadas en dos grandes áreas de estudios: estudios orientados a entender los procesos de aprendizaje y producción textual de los estudiantes, y estudios cuyos objetivos se enfocaron en indagar las prácticas de enseñanza, evaluación y formación didáctica del profesorado. A partir de estas grandes áreas, se establecieron siete categorías analíticas (subtemas de investigación) mediante las cuales se ordenaron e integraron de manera sistemática los resultados que se presentan a continuación, en términos de avances y desafíos en cada una de ellas.

3. INVESTIGACIONES DEL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO A SEXTO BÁSICO

En el proceso de revisión bibliográfica se identificaron 18 investigaciones que se enfocan en el aprendizaje de la escritura por estudiantes de primero a sexto básico. Tres de estos estudios investigan la conciencia y creencias sobre la escritura por parte del estudiantado, en tanto seis se enfocan en los conocimientos y habilidades lingüísticas -a menudo desde el uso de instrumentos de evaluación-, un estudio se centra en la evaluación de las habilidades de los estudiantes, finalmente ocho estudios abordan la calidad y producción de los géneros textuales.

3.1 Conciencia y creencias de la escritura de los estudiantes

El ejercicio de la escritura supone no solamente una práctica, sino, además, una conciencia y diversos tipos de creencias por parte de los estudiantes. Conocer dichas creencias permite establecer de qué modo los escritores llevan a cabo el proceso escritural guiados en mayor o menor medida por ellas.

Un primer estudio referido a conceptualizaciones de la escritura corresponde a Crespo, Benítez y Pérez (2010), quienes indagaron la relación entre el papel que juega la conciencia metapragmática en la comprensión oral y la habilidad para producir textos narrativos escritos. En el estudio participaron estudiantes de tercero básico de colegios

municipalizados y subvencionados de dos ciudades de Chile: Viña del Mar y La Serena (165 y 103 alumnos, respectivamente). En primera instancia se revela que el 27% de las respuestas fueron de carácter metapragmático, mientras que un 73% fueron de carácter epipragmático. No se encontraron composiciones idóneas o excelentes. Con respecto a la medición de la producción escrita se observó la ausencia de lenguaje figurativo, así como secuencias temporales poco claras en la narración y ausencia casi total de recursos hipotáticos y paratáticos. Con respecto a los temas estos fueron originales, dejando claro el sentido del bien y el mal, es decir, los participantes saben quiénes son los héroes o heroínas y quiénes son los villanos. Finalmente, los hallazgos encontrados en ambas pruebas revelan que mientras más respuestas conscientes se daban a los ítems de la prueba CMP, los participantes se manifestaban como mejores escritores.

Por su parte, Díaz y Price (2012) examinaron las creencias de 36 estudiantes de kinder y 1° básico de nivel socioeconómico bajo, respecto del concepto de escritura y los aspectos relacionados con la función e importancia que éstos le asignan al lenguaje escrito, además del gusto y experiencias en torno a la escritura, como también el reconocimiento de contextos letrados. Para ello analizaron entrevistas semi estructuradas con base en cuatro dimensiones: conocimientos de la escritura, función e importancia de esta misma, contextos en los que niños y niñas la identifican y finalmente gusto y experiencias. El trabajo arrojó que en ambos niveles las niñas y niños demostraron tener un alto conocimiento respecto a la palabra como unidad lingüística. Además, relacionan la función que cumple la escritura en el aprendizaje, así como relacionan que las

personas escriben para trabajar y poder expresarse. El 22% de los estudiantes de kínder declararon que escriben porque les gusta y un 33% de los niños de 1° básico indicaron que escriben por motivos escolares.

Por último, Calderón (2012) estudió la relación entre las percepciones de los niños acerca de las prácticas de literacidad que ocurren entre el hogar y la escuela, y la calidad en la construcción de significados de los textos escritos. Participaron 107 estudiantes rurales de segundo y cuarto grado en escuelas rurales de Chile. Aunque no encontró relaciones entre ambos factores, el estudio destaca los siguientes resultados: a) los estudiantes no logran percibir las relaciones entre las actividades de lectura y escritura en la escuela con las de la vida cotidiana; b) los estudiantes priorizan los dibujos como medio de construcción de significados, y sus textos escritos muestran bajos niveles de coherencia y cohesión; c) el género es un mejor predictor de la calidad de los textos que la edad de los participantes.

3.2 Conocimientos y habilidades lingüísticas

El proceso de escritura ha sido entendido como la puesta en práctica de conocimientos y habilidades de lenguaje, que se manifiestan en los productos textuales que los estudiantes llevan a cabo. Conocer el dominio de tales conocimientos y establecer relaciones entre ellos y el desempeño escritural puede facilitar la comprensión del fenómeno escrito en las aulas.

Al respecto, Benítez y García (2010) indagaron la relación entre la capacidad de razonar de manera analógica en 258 escolares de tercer grado en Chile y su nivel de producción de textos narrativos. El autor aplicó dos instrumentos de evaluación, el primero una prueba de escritura con un modelo de corrección holístico, y el segundo una prueba de razonamiento analógico. Como resultado, se encontró que, si bien existía alguna correlación entre la capacidad de razonar analógicamente y el desarrollo de la producción escrita narrativa, existen otros factores que inciden en la calidad de las producciones, como por ejemplo la conciencia metapragmática.

Por su parte, Coloma, Peñaloza y Fernández (2007) estudiaron el desarrollo de la producción de las oraciones subordinadas en cuentos. Los investigadores tomaron una muestra que dividió dos grupos, 30 niños de 3° básico y 29 niños de 5° básico en un colegio particular pagado y perteneciente al nivel socioeconómico medio-alto. Los resultados del estudio muestran que los niños de 3° y 5° básico tuvieron un desempeño similar en el total de oraciones simples que realizaron. Sin embargo, mostraron diferencias en las oraciones complejas, ya que los estudiantes de 5° básico efectuaron significativamente más este tipo de estructuras que los de tercero. Considerando la aplicación de esta misma prueba, pero esta vez comparando la cantidad y tipos de cláusulas, se observó que los estudiantes de 5° básico lograron un mayor rendimiento en escritura de oraciones con sintaxis compleja que los de tercero. En conclusión, el estudio aporta evidencias que sostienen que a mayor edad de los estudiantes producen una mayor cantidad de oraciones complejas y variedad de tipo cláusulas en sus narraciones.

En el trabajo de Concha, Aravena, Coloma y Romero (2010) indagaron las capacidades de los estudiantes de tres niveles educativos para producir textos expositivos coherentes con base en la medición del dominio de recursos lingüísticos de coherencia local (conectores, relaciones lógicas, mecanismo de referencialidad, etc.). Participaron 149 alumnos de dos colegios municipalizados de la comuna de los Barnechea en tres niveles de escolaridad (5° Básico, 1° Medio y 4° Medio) Los autores encontraron que a mayor dominio de los recursos del discurso expositivo por parte de los estudiantes mayor es su capacidad de producir textos coherentes. Sin embargo, en 5° básico esto no ocurre, lo que podría deberse al bajo dominio que estos alumnos poseen de los recursos de la coherencia local.

En una línea similar, Meneses, Ow y Benítez (2012) investigaron la complejidad sintáctica en discursos monogestionados vinculándolos con modalidad de comunicación y con secuencia textual en una muestra de las producciones textuales narrativas y explicativas orales y escritas de cuatro estudiantes de quinto año básico. Los principales hallazgos fueron que los textos narrativos orales presentan una mayor extensión y diversidad léxica que los textos explicativos escritos. A su vez, que los textos narrativos muestran una complejidad sintáctica interclausular; no así los textos explicativos que mostraban una complejidad intraclausular, como estrategia para condensar y empaquetar información al interior de la cláusula. En cuanto a las relaciones interclausulares, los estudiantes utilizaron mayormente la parataxis simétrica para la construcción de la narración, en cambio, prefirieron la hipotaxis para la producción de la explicación.

Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández (2013) hacen un análisis descriptivo del desempeño ortográfico de niños chilenos pertenecientes a escuelas municipales de bajo nivel socioeconómico a partir de una muestra de 250 alumnos de 3°, 5° y 7° básico de escuelas municipales de bajo promedio nacional Simce. Este estudio es de carácter cualitativo de análisis documental. Los resultados más relevantes muestran una disminución significativa del porcentaje de errores por palabra entre tercero básico y los cursos superiores. La tendencia general es que el número de errores por cada problema ortográfico disminuye a medida que avanza el nivel de escolaridad. En cuanto al problema de uso erróneo de grafías (b/v; s/c/z; h), el ‘criterio léxico’ es el que presenta mayor porcentaje de error en los tres cursos, destacando el caso de verbos de uso habitual como ‘haber’, ‘hacer’, ‘ver’, ‘decir’, ‘cerrar’, ‘estar’, ‘vivir’, ‘tener’, ‘ir’, ‘recibir’, ‘devolver’, ‘descubrir’ y sus conjugaciones. Por otra parte, aparecen, frecuentemente, segmentos morfológicos que presentan dificultad. En relación con el problema de omisión o cambio de sílaba y/o letras, éste presentó una mayor concentración de casos en la categoría de ‘reducción de la estructura de la letra y/o sílaba’ en todos los niveles.

Finalmente, Helman, Delbridge, Parker, Arnal y Jara (2016) aplicaron el Inventario Español de Ortografía del Desarrollo (SDSI) para evaluar el progreso de los estudiantes en la representación de las relaciones de sonido-símbolo, la comprensión de patrones ortográficos y relaciones morfológicas en la escritura española. La aplicación se realizó a 340 estudiantes de 1° a 5° básico de 11 escuelas entre las que contaban particulares,

municipales y particulares subvencionadas. Los resultados demuestran que, el inventario de ortografía en español (SDSI) es capaz de medir el desarrollo del conocimiento ortográfico en el idioma español (es fiable), y se evidencia una correlación entre el tipo de escuela (dependencia) y el rendimiento de los estudiantes.

3.3. Evaluación de las habilidades de los estudiantes

Es de vital importancia comprender de qué manera se evalúan las habilidades puestas en juego durante la producción escrita, permitiendo con ello, entender los resultados obtenidos por los estudiantes.

En esta línea, Cornejo, González, Loyola, Ruiz y Vargas (2012) adaptaron y aplicaron la prueba de Ana María Kaufman midiendo los conocimientos del código escrito y habilidades de expresión escrita en 85 estudiantes del Colegio Hispano de Villa Alemana. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes de 2° año básico ya han desarrollado algunas capacidades como: correspondencia fonema-grafema, escritura cursiva, escritura del nombre y segmentación de palabras en oraciones, lo que indicaría que estos aprendizajes han sido trabajados desde el primer año básico. En cuanto a las habilidades de redacción se aprecia que estas se encuentran descendidas, observándose que muchos alumnos no consiguen dar coherencia a un texto ni logran utilizar recursos literarios, tales como: diálogos, expresiones, emotivas, describir situaciones, personajes y ambientes, pese a que la prueba consiste en reescribir un cuento tradicional. La

información recogida por la investigación, permite concluir que existen debilidades metodológicas en la enseñanza de la escritura y desinformación de parte de los docentes respecto al desarrollo de las habilidades escriturales en los alumnos y los nuevos enfoques en la enseñanza y evaluación de la escritura. Los autores observaron que los estudiantes evaluados responde al concepto de escritores novatos “dicen el conocimiento” y escriben hasta que les acaba el espacio sin revisar lo textualizado.

3.4 Calidad de producción de géneros textuales

Una tercera línea investigaciones se ha enfocado en el análisis de la calidad de la producción escrita de los estudiantes en diversos géneros textuales.

Por ejemplo, Benítez (2009) examinó la calidad de la escritura en la producción de textos narrativos de 65 estudiantes de 3° básico en colegios municipalizados y subvencionados de la Región de Valparaíso: Los resultados muestran que los textos de los estudiantes contienen saltos en la secuencia temporal de los eventos narrados y poca claridad en la división entre presente y pasado. Además, los textos tampoco incluyen algún tipo de texto descriptivo (por ejemplo, de personajes o de lugares) como recurso de apoyo de las narraciones. Con respecto a la coherencia y cohesión se observó que los participantes no emplean recursos hipotácticos ni paratácticos. En ortografía y puntuación las composiciones en su totalidad presentan múltiples errores. Los temas a los que recurrieron los estudiantes para escribir correspondían a los temas de la amistad,

el amor, los animales, la ciencia ficción, el horror, la mitología y los programas de televisión. Con relación a diferenciación de género, las niñas muestran una clara tendencia a los cuentos de animales y cuentos de princesa, mientras que los niños prefieren las narraciones con un alto contenido de violencia y agresividad. Finalmente, con relación a la composición de sus escritos, los niños dibujan en ellos a modo de ilustración develando la carencia de recursos lingüísticos.

En un estudio posterior, Benítez y Sotelo (2013) analizaron la calidad del discurso escrito en dos modalidades textuales: *secuencia narrativa* y *secuencia explicativa*. Los autores trabajaron con estudiantes de 4° y 8° básico de establecimientos educacionales municipalizados, subvencionados y particulares. En términos generales, los resultados revelan que más del 50% de los escritos de ambas secuencias se encuentra en un nivel bajo, seguido por el medio y finalmente por un nivel alto, el cual no supera el 10%. En cuanto a diferencias en la calidad de los textos producidos en los distintos tipos de establecimientos, las escuelas municipales muestran secuencias textuales de baja calidad en ambos tipos de textos, a diferencia de los colegios particulares subvencionados que obtuvieron los mayores porcentajes en la calidad media de ambas secuencias.

Adicionalmente, Sotomayor *et al.* (2013) analizaron 414 narraciones escritas producidas por estudiantes (niños y niñas) de 3°, 5° y 7° básico, pertenecientes a escuelas municipales urbanas y rurales de bajo nivel socioeconómico y académico. Los textos fueron evaluados mediante una rúbrica según los criterios de adecuación a las instrucciones del estímulo, coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de las

ideas. Del estudio destacan los siguientes resultados: a) los estudiantes son capaces de producir un sentido global en sus narraciones, pero sus textos presentan deficiencias en el uso de conectores y correferencias; b) los alumnos tienen aprehendida la estructura narrativa básica, sin embargo, los desenlaces aparecen mal resueltos; c) el desarrollo de ideas detalladas y con un léxico preciso es mejor logrado cuando la cantidad de palabras escritas es mayor; d) las mujeres producen textos narrativos de mejor calidad que los hombres.

Por su parte, Gómez, Sotomayor, Bedwell, Domínguez y Jéldrez (2016) analizan el dominio del léxico utilizado en la producción de textos a partir de la redacción de tres tipos de textos: una narración, una carta de solicitud y una noticia. Se trata de un estudio amplio, sobre 22.854 estudiantes chilenos de cuarto básico con diferenciación de género, ubicación geográfica, dependencia administrativa y nivel socioeconómico. Entre sus resultados, los autores destacan la diversidad léxica de los estudiantes, ya que las palabras utilizadas en los escritos fueron variadas, mientras que el resto eran repeticiones de las mismas. La extensión de los textos narrativos duplica a la del resto, sin embargo, se reduce la variedad a medida que aumenta la cantidad de palabras escritas. En síntesis, los cuentos son los escritos que presentan mayor diversidad, seguidos por las cartas y, en último lugar, las noticias. Por otra parte, en satisfacción léxica se le asocia al estímulo utilizado en cada una de las producciones. Finalmente, la densidad léxica se evidencia que la mitad de las palabras corresponden a vocabulario con contenido, siendo el uso de palabras frecuentes respuesta directa al estímulo.

En la misma línea de trabajo, Sotomayor *et al.* (2016) examinaron la calidad de tres tipos textuales producidos por estudiantes de cuarto básico: un cuento, una carta de solicitud y una noticia. Los textos fueron evaluados en cuatro niveles de desempeño según cinco criterios de calidad: adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, estructura y puntuación. El estudio de carácter cualitativo obtuvo una muestra de 2.061 escritos de 687 estudiantes de 4° básico que rindieron la prueba Simce de Escritura en 2008. Los hallazgos encontrados las autoras demuestran que más de la mitad de los estudiantes logró adecuarse a la situación comunicativa (carta de solicitud-noticia). Ahora bien, a partir del criterio enfocado en la coherencia, la noticia y el cuento sumaron en promedio el 70% entre niveles 3 y 4 (argumentos parcial y suficientemente desarrollados) mientras que la solicitud de carta fue deficiente. En cohesión los tres tipos de textos - en su mayoría- se encuentran en los niveles 1 y 2 (ausencia- escasez de conectores). Por otra parte, el criterio de estructura mostró que, tanto la solicitud de carta y el cuento obtuvieron los porcentajes de logro más altos. Respecto al criterio de puntuación se observan los indicadores que expresan una menor frecuencia de uso, especialmente en la solicitud de carta y la noticia. Finalmente, la evaluación global se encuentra en un nivel regular de desempeño.

Así también, Canales (2014) aborda la calidad de la producción escrita analizando la coherencia textual a través de las relaciones retóricas en la producción escrita, pero esta vez, de acuerdo al nivel de logro con que SIMCE clasificó a los escritores, todo ello en una investigación de carácter cuantitativo de tipo exploratorio

con alumnos de 4° año básico de escuelas de la Región Metropolitana. Uno de los hallazgos más relevantes de este estudio fue la elaboración de textos conformados por un solo enunciado, sin el acompañamiento de otro que le permitiera ampliar, sostener o justificar la producción escrita. Ello demostró que el nivel de logro de los estudiantes tiene una estrecha relación con el uso de relaciones retóricas en sus producciones. Para terminar, la autora señala que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres, ya que en ambos géneros utilizan con la misma frecuencia algún tipo de relación retórica.

Hasta ahora los estudios expuestos abordan la calidad de los textos a partir de su coherencia y léxico, mientras que Molina (2012), estudió el desempeño ortográfico en narraciones llevando a cabo un análisis descriptivo. Se recolectaron, para ello, 250 narraciones y posteriormente se seleccionaron, en forma aleatoria, diez narraciones por nivel, para tres niveles (3°, 5° y 7°). Las categorías de análisis fueron planteadas a partir de la propuesta de clasificación de errores ortográficos de Jorge Vaca (1997): tildación, fonográficas, relación entre ortografía y significado, segmentación de palabras y la omisión/cambio de grafías. Entre los principales hallazgos del estudio se encuentra que solo el 15% de todas las palabras escritas en los tres cursos presentan algún tipo de error ortográfico, y de estas, el 50% son verbos. La autora destaca que la mayoría de los problemas ortográficos disminuyen en la medida que los estudiantes progresan a los niveles escolares posteriores.

Siguiendo con investigaciones que estudian los niveles de ortografía, Estay y

Montaner (2011), desarrollaron un análisis de los niveles ortográficos de los estudiantes de 5º, 6º, 7º y 8º básicos del Colegio Alborada de Curauma. Para ello evaluaron los niveles ortográficos de los textos producidos por los estudiantes de los cuatro cursos mediante una adaptación de la prueba *Evalúa*. Los resultados muestran que los niveles de logro de los diferentes cursos no son ascendentes en relación al grupo etario medido, lo que no es un dato menor, puesto que se espera que, a mayor edad de los estudiantes, mayores sean sus habilidades de comunicación escrita en el manejo de las convenciones ortográficas y sintácticas.

4. Investigaciones de la enseñanza, evaluación y formación docente asociadas a las prácticas de enseñanza de la escritura en educación básica

En la última década, la enseñanza de la escritura en los contextos de educación básica se ha convertido en un tema importante de investigación en Chile. A partir de la revisión realizada se han identificado 25 estudios que han sido agrupados en cuatro líneas principales de investigación: concepciones de la escritura (n=5), prácticas de enseñanza (n=12), evaluación de la escritura (n=6) y formación docente en didáctica de escritura (n=2).

4.1. Concepciones de la escritura de los docentes

La enseñanza de la escritura es un proceso complejo y el profesor cumple un rol fundamental en ello. Es importante conocer las creencias que mediatizan las decisiones del profesor y actividades didácticas para así poder mejorar la preparación profesional y las prácticas de enseñanza. Al respecto, Bruna, Silva & Jorquera (2015) indagaron las teorías subjetivas que poseen los docentes de 1° y 2° básico sobre el proceso de lectoescritura en contextos de vulnerabilidad social, poniendo el foco en los factores que intervienen en el proceso educativo, las reflexiones sobre la labor docente y las medidas instruccionales que implementan. Los resultados revelan que los docentes debido a las problemáticas que deben afrontar en su labor diaria ejercen una multiplicidad de tareas, caracterizadas por acciones de maternaje, formación valórica y disciplinaria, por sobre lo instruccional (proceso de lectoescritura). Surge la diferenciación del sentido que le dan al proceso de adquisición de la lecto-escritura, identificando por un lado a profesores que enfatizan las habilidades motrices y otros que indican la importancia de la producción escrita como herramienta de expresión de pensamientos y emociones.

Por otra parte, Aguilar, Albarrán, Errázuriz & Lagos (2016) describen las teorías implícitas sobre escritura que poseen 19 estudiantes de pedagogía Básica (con mención en Lenguaje y Matemáticas) y su relación con el nivel de desempeño en escritura. Este artículo toma como base las teorías de (White y Bruning 2005) que proponen dos modelos de teorías implícitas sobre escritura: teorías implícitas transmisionales y las

transaccionales. A diferencia del primer modelo, los escritores que conciben la escritura de esta forma elaborarían textos mejor organizados y con un mayor nivel de integración. Los resultados mostraron que no existen variables significativas en el rendimiento por mención y que se presentan ambos tipos de teorías simultáneamente. Aunque los estudiantes de la mención de lenguaje poseen niveles inferiores en teorías transmisionales y más altos niveles de teorías implícitas transaccionales.

En contraste, Silva-Peña, Tapia & Ibáñez (2016) identificaron que los docentes entrevistados relevan aspectos formales de lo que consideran una escritura apropiada. Entre los cuales encontramos los relacionados con aspectos gráficos más que los aspectos lingüísticos o comunicativos de la escritura. Así, para los docentes una escritura apropiada se caracteriza por ser clara o legible, es decir, le dan una preponderancia a la escritura como un proceso de transcripción, asociándola a un proceso mecánico, en lugar de uno comunicativo. Para los investigadores, resulta preocupante que los profesores de lenguaje basen sus prácticas en el mejoramiento del desarrollo motriz, puesto que pertenece a los contenidos de Educación Física.

Ambos estudios destacan la necesidad de indagar las concepciones implícitas y los modelos teóricos explícitos que dominan los docentes respecto a los procesos de composición y con las teorías aprendizaje y enseñanza propuestas en las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación. Al respecto, Espinoza y Concha (2015) argumentan la necesidad de que los documentos curriculares ofrezcan información más

explícita respecto a los modelos teóricos de la escritura con la finalidad de mejorar la formación inicial y el perfeccionamiento de los docentes.

Así también, Badilla (2009) llevó a cabo un estudio relacionado con las creencias de los docentes respecto a los criterios y procedimientos evaluativos, formación inicial y cultura institucional. En relación a las creencias el estudio demuestra que los docentes, en el trabajo cotidiano, utilizan diversas formas de evaluación concibiéndola como un proceso integral que puede ser perfeccionada de acuerdo a las demandas propias del sistema educativo. En la categoría de formación inicial, la investigadora plantea que prevalece una noción tradicional referida a la óptima preparación que perciben tener los docentes en sus respectivas casas de estudios superiores. Finalmente, en cuanto a la categoría de creencias pedagógicas, existen determinadas concepciones bajo el desarrollo cotidiano de la evaluación, situación que ha ido evolucionando gracias al trabajo en equipo realizado constantemente por los docentes y personas que dirigen las unidades educativas.

4.2. Prácticas de enseñanza

Desde el punto de vista educativo, es importante comprender las prácticas de enseñanza de la escritura, debido al impacto que pueden tener en los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la producción textual que aprenden los estudiantes en los espacios escolares (Graham, McKeown, Kiuahara & Harris, 2012). En esta línea de

investigación es posible analizar los aportes de los estudios en tres grandes temas: diseño de tareas de escritura, uso de estrategias de intervención en géneros específicos y análisis de prácticas de enseñanza de escritura.

4.2.1 Diseño de tareas de escritura

El diseño didáctico de las tareas de escritura es una actividad fundamental para facilitar un adecuado proceso de enseñanza y de aprendizaje de las competencias escriturales. Esto permite que el profesor pueda construir una representación clara de la tarea escrita que demanda a los estudiantes, de su función para favorecer determinados aprendizajes establecidos en el currículum y de los recursos educativos necesarios para su realización en un determinado grado y grupo escolar.

Al respecto, Aros (2015) analizó las tareas de escritura de tres profesores de 4°, 6° y 8° de educación básica de un colegio de Santiago de Chile en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Usando una metodología mixta, se recabaron entrevistas, cuestionarios y tareas de composición escrita en la que se les solicitaba a los estudiantes escribir una carta. Además, se videograbaron las clases de cada uno de los grupos.

En los resultados del estudio, cabe destacar que los docentes reportaron la necesidad de hacer breves, claras y reiterativas las consignas de escritura a los estudiantes para facilitar la construcción de una adecuada representación de la tarea. También mencionaron que el diseño de las tareas o consignas de escritura les ayudó no solo a

conseguir las metas de aprendizaje esperadas, también les permitió una mejor comprensión de los intereses y dudas de los alumnos haciendo más significativa su tarea. Adicionalmente, el diseño de las consignas propició que los profesores clarificaran sus concepciones de los textos, los roles que pueden ejercer y los espacios que pueden dejar a los alumnos para el desarrollo de las actividades de escritura. En todos los niveles estudiados, los profesores manifestaron reiteradamente su preocupación por dar con textos que posean una estructura textual clara, y su necesidad de contar con estrategias adecuadas para ayudar a sus estudiantes a controlar la impulsividad a la hora de escribir, de mantener la cohesión a lo largo de todo el texto y de verificar el dominio de las reglas de ortografía.

Por su parte, Rubio (2016) describió el proceso de diseño y validación de dos tareas de escritura narrativa para estudiantes de 3º, 5º y 7º básico: una narración espontánea y otra dirigida por una secuencia de imágenes. En el estudio participaron 133 niños de un colegio particular subvencionado y 142 de uno municipal quienes realizaron ambas tareas dentro de un plazo de 80 minutos. Los resultados indican que las dos tareas de escritura narrativa propuestas fueron pertinentes según la opinión de los jueces expertos y el corpus obtenido, para que los estudiantes de diversos niveles de educación básica produjeran textos escritos relativamente coherentes. No obstante, los resultados indican que si se define la narración en términos amplios (como secuencias de acciones en el tiempo), todos los estudiantes lograron componer este tipo de texto, en cambio, si se la define en términos restringidos (como un encadenamiento de eventos que se articulan

entorno a la resolución de una tensión del texto), baja considerablemente el nivel de logro.

En conjunto, ambos estudios aportan evidencias importantes que sugieren la necesidad de realizar estudios adicionales, que nos permitan tener un mejor entendimiento del impacto que tiene el diseño pedagógico-didáctico de las tareas de escritura en los procesos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que se llevan a cabo en las aulas de educación básica.

4.2.2 Estrategias didácticas en géneros textuales específicos

En esta segunda línea se reportan estudios dedicados mayoritariamente a la enseñanza de textos narrativos y en menor medida a los textos de opinión. Cabe señalar que en nuestra revisión no fue posible identificar intervenciones enfocadas en la enseñanza de textos expositivos, a pesar de su importancia transversal para el aprendizaje de los contenidos curriculares en la educación básica.

Respecto a la enseñanza de textos narrativos, destaca el estudio de Fuentes (2008) quien mediante un diseño cuasi-experimental analizó los efectos de un modelo didáctico para la enseñanza de cuentos auténticos en estudiantes de quinto básico de dos colegios particulares subvencionados. Ambos grupos (experimental y control) se conformaron por 30 estudiantes con edades entre 10 y 11 años. En la intervención del grupo experimental los estudiantes fueron formados en estrategias de escritura narrativa

(activación de experiencias previas, representación de la tarea, textualización de las experiencias con base en la estructura de relatos, revisión de los textos producidos y socialización de los textos producidos). Dichas estrategias fueron enseñadas mediante un modelamiento metacognitivo compuesto de cuatro etapas: explicación oral, modelado, práctica guiada y práctica independiente. Por su parte, el grupo control fue enseñado bajo un esquema tradicional (escritura de textos narrativos sin realizar procesos de planificación y revisión de acuerdo a un esquema de organización narrativo, sin propósito de comunicación auténtica). Los relatos producidos fueron evaluados mediante los criterios de la pauta Simce Escritura 2005. Los resultados indican que el 100% de los estudiantes del grupo experimental lograron producir relatos adecuados a la situación comunicativa, a diferencia del 73% de los estudiantes del grupo control cuyos textos no se adecuaron a la situación comunicativa conforme los criterios de evaluación de textos narrativos de la pauta señalada.

En esta misma línea de estudio y con el mismo nivel educativo Carrasco y Rodríguez (2013) proponen una metodología de producción escrita en textos narrativos para quinto año del colegio Inmaculada de Lourdes de Viña del Mar. Mediante un diseño metodológico enmarcado en una investigación acción, las autoras desarrollaron diez talleres de escritura, que incluían las distintas etapas del proceso de producción. Los resultados señalan que las tareas de escritura se realizan clase a clase para responder preguntas de diferentes tareas donde los estudiantes deben redactar. Es importante mencionar que no se enseñan técnicas de escritura, por lo que los alumnos escriben a

partir de lo que ellos ya conocen. Por otro lado, se patentó la necesidad de insertar en la propuesta el apoyo teórico y el uso de conectores, reemplazo léxico y marcadores temporales, que desarrollen en los estudiantes estrategias de textualización permitiéndoles escoger las palabras adecuadas en su redacción, unir las oraciones mediante conectores y apoyarse en los marcadores propios del discurso narrativo para contar su historia. En cuanto a la etapa de planificación de la escritura, las acciones realizadas no apuntan a sistematizar y organizar las ideas previas a la escritura y la revisión se hizo sobre el producto final y exclusivamente por la profesora de la asignatura. Finalmente se realizó un análisis de las estrategias de alumnos y profesores, en donde no se evidenció la declaración de objetivos al momento de escribir.

Por otro lado, Echeverría, Fuentes & Salvatierra (2012) diagnostican las condiciones actuales de aprendizaje de los alumnos con respecto a la producción de textos, elaborando y aplicando actividades significativas que ayuden al proceso de producción escrita. La investigación de tipo exploratorio y descriptivo fue realizada en un 5° básico conformado por 33 alumnos del Colegio Precursor Francisco de Miranda de Quillota y la recolección de datos fue dividida en tres fases: encuesta a profesora, encuesta de escritura a los estudiantes y evaluación diagnóstica de texto narrativo. En la encuesta realizada a los alumnos se pudo constatar que no les es muy grato escribir aunque no rechazan la idea de hacerlo. En la evaluación diagnóstica, se evidenció que la mayoría presentaba una escritura improvisada, es decir textos incoherentes. Respecto a su estructura, la mitad de los alumnos no incluyen el título, un 46, % considera una

superestructura de inicio-desarrollo-desenlace y un 12,5% omite uno de ellos. El 40% considera el narrador, personajes, acontecimientos, lugar y tiempo. El 68,7% no usa conectores en sus escritos. Por otra parte, se evidenció que en la mayoría de las actividades de escritura se desarrollaron de forma grupal dificultando la retroalimentación individual. A partir de lo anterior, “las propuestas de actividades de las autoras consideran” momentos de planificación, redacción y revisión de la escritura, además de la incorporación de imágenes como estímulo inicial.

Por su parte, Henríquez (2012) realizó un estudio de intervención para enseñar textos de opinión (cartas al director) a estudiantes de sexto básico. El estudio reporta mejoras significativas en la calidad de textos de opinión producidos por los estudiantes, en todos los ítems evaluados (planteamiento del tema, propósito de plantear una opinión, ortografía literal y puntual, cohesión, desarrollo de argumentos, elaboración de una conclusión).

En consonancia con la enseñanza de textos narrativos, Ibaseta (2015) buscó desarrollar una aplicación que motivara la lectura y desarrollara las habilidades expresivas del lenguaje en niños de tercero básico mediante una herramienta interactiva, multimodal y co-constructiva permitiendo al estudiante crear su historia en conjunto con el autor del cuento original. Para ello, realizó una investigación que se llevó a cabo en dos fases, la primera en dos colegios particulares subvencionados de la Región Metropolitana, con un total aproximado de 130 niños de tercero básico, y la segunda con 101 niños y niñas de la Escuela Unificada República del Perú Vitalia Madrigal Araya de

Costa Rica de un nivel socioeconómico y educacional similar a los establecimientos chilenos. Para el desarrollo de esta investigación se utilizó la metodología del “Diseño de Aprendizaje Integral”, basado en Design-Base Research (DBR). La aplicación contó con actividades que permitieron a los estudiantes realizar diversas acciones que facilitan la creación de una historia.

Los hallazgos del estudio guardan relación con la segunda fase (Costa Rica), ya que en la primera (Chile) los resultados se asocian al uso y mejoras de la aplicación. La autora comprobó que los alumnos creaban cuentos utilizando elementos, tanto de la historia original, como de su propio conocimiento, mediante un uso efectivo de los medios interactivos y de la producción de nuevas historias a través de imágenes y texto.

4.2.3 Prácticas pedagógicas

El estudio de las prácticas pedagógicas de escritura ha cobrado un especial interés y relevancia para los investigadores nacionales en los últimos años. Por ejemplo, Galdames, Medina, San Martín, Gaete & Valdivia (2010) analizaron las actividades de enseñanza de la escritura (y la lectura) de profesores de primero y segundo básico con diversos niveles de desempeño docente. A partir de un diseño mixto y del análisis de 90 videograbaciones tomadas de la Evaluación Docente de 2008 (con una duración de 40 minutos cada una), las autoras establecieron una interesante lista de 33 indicadores organizados en 5 factores de análisis: 1) lectura de textos; 2) enseñanza explícita de

escritura de textos; 3) destrezas en conciencia fonológica y conocimiento de letras; 4) manejo de la lengua; 5) actividades posteriores a la lectura y la escritura. Los resultados del estudio en relación con la enseñanza del lenguaje escrito indican que un 68% de los docentes utiliza textos con sentido tanto para las actividades de lectura como de escritura, lo cual supone un cambio “respecto a las prácticas habituales caracterizadas más bien por la enseñanza del lenguaje escrito a partir de unidades lingüísticas aisladas, como palabras y oraciones, de manera descontextualizada” (p. 8). No obstante, a partir de su análisis las autoras observaron que las actividades de lectura y escritura solicitadas por los profesores suponen escasos desafíos cognitivos (preguntas acerca de información literal relacionada con los personajes o hechos contenidos en los textos o bien opiniones personales) en términos de procesos de comprensión o composición requeridos por la producción de textos complejos y auténticos. Lo anterior puede deberse al tiempo limitado establecido para la realización de las prácticas analizadas en los videos que formaban parte del portafolio de evaluación docente entregado por los profesores.

Por otra parte, Donoso (2013) profundiza en el uso de estrategias innovadoras y lúdicas para docentes de tercero y cuarto básico, promoviendo la autonomía y sistematización del proceso en los estudiantes. Dicha propuesta se desarrolló con docentes de educación general básica del área de Lenguaje y Comunicación del establecimiento municipal E-664 Malloa. Se presenta una guía de trabajo para el docente, la cual posee cinco unidades didácticas: contextualización, escritura modelada, escritura interactiva, escritura independiente y evaluación de la unidad. Cada una de

ellas tendrá como foco una efeméride del calendario escolar y se le destinan cuatro sesiones. A su vez, consideró procesos y subprocesos: planificación, redacción o textualización y revisión. Cabe destacar que en esta propuesta solo se presenta el diseño y planificación, relegando para una segunda etapa su aplicación, por lo que no se evidencian resultados tangibles.

Siguiendo la línea de estudios de las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la producción de textos, Hernández, Mora & Suazo (2014) realizaron un estudio de caso a una docente de 2º básico de un colegio de la Corporación de Viña del Mar. Mediante la observación y una entrevista en profundidad, las autoras identificaron un sobre énfasis en la ortografía durante el desarrollo de los textos, por sobre el desarrollo de ideas. Desde el punto de vista de la docente, se observa el uso del modelo de producción de textos correspondiente al de Bereiter y Scardamalia, donde se hace la diferencia entre escritores expertos e inexpertos, identificando una clara tendencia al “decir el conocimiento” por sobre “transformar el conocimiento”. La docente define la producción de textos como algo más complejo, pero no hay una precisión al respecto, si bien expresa que se necesita un proceso de planificación de lo que se va a escribir, no existe la convicción que el producir un texto tiene la función de comunicar. Con respecto de las estrategias metodológicas, la docente utiliza ciertos elementos de la escritura interactiva, dado que en sus clases los estudiantes en conjunto con ella componen un texto o parte de este llegando a un consenso, donde también desarrollan habilidades de lectura y escritura. La profesora tiene la convicción que los

procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje que se desarrollan en la producción de textos se dan forma natural y no son “intencionados”. Las autoras concluyen respecto a la existencia de un conocimiento teórico y práctico sobre la producción y estrategias metodológicas de la enseñanza de la escritura.

A su vez, Castillo, Inostroza & Schwarze (2015) analizaron las prácticas pedagógicas de los docentes de Lenguaje y Comunicación de 2° a 4° básico de dos colegios: Colegio Necedal e Instituto Alonso de Ercilla en relación a la enseñanza de la planificación de la escritura a los estudiantes. La investigación, de corte cualitativo, presentó en sus resultados dos dimensiones; una, lo declarado y otra, las prácticas pedagógicas utilizadas por estos mismos. La mayoría de los docentes reconocieron la necesidad de manejar habilidades de lectura y escritura, así como también de la relevancia que tienen los conocimientos previos de los estudiantes y el valor que debe otorgarse al error como medio de aprendizaje. Los resultados muestran que los docentes tienen conocimiento de los nuevos modelos y estrategias de producción escrita, poniendo énfasis en el proceso por sobre el producto. Finalmente, en cuanto al proceso de la enseñanza de la escritura, los docentes que participaron en la muestra dan lugar a procesos metacognitivos, mediante monitoreos constantes y recursivos.

Continuando con el análisis de las metodologías y prácticas de la enseñanza de la escritura Lucero (2015) propone la metodología de proyectos de escritura para evaluar las prácticas de los docentes de Lenguaje y Comunicación, mediante un enfoque en base a la teoría descriptiva, apoyada en técnicas etnográficas de entrevistas y observación con

dos profesores de educación general básica. El sujeto 1 es una docente que realiza la asignatura de Lenguaje y Comunicación en 2° básico, y el sujeto 2 profesor generalista que realiza clases en 6° básico, ambos no poseen la especialidad. Los hallazgos revelaron diferencias entre los participantes, identificando el trabajo con el que la docente de 2° básico sigue las etapas de inicio, desarrollo y cierre, no así el sujeto 2. quien entrega al inicio de las clases las indicaciones de cómo realizar el trabajo que evaluará. Por otra parte, ambos docentes utilizan instrumentos (rúbricas entregadas a los estudiantes) para evaluar tanto el proceso de escritura como el producto final que generalmente es calificado. La autora generó una propuesta de trabajo de escritura basada en la metodología de proyectos de escritura, donde se trabajó 4 a 7 días en el marco de un proyecto relacionado con los textos que los estudiantes enfrentaron, en donde se debe considerar los intereses de los estudiantes; los cuatro momentos de la escritura y posteriormente incluir la publicación del escrito (exposiciones, lecturas de los textos, ceremonias, publicaciones en páginas web o blog, entre otras); el proyecto debe estar contextualizado con los textos leídos o con algún evento relacionado a nivel institucional o de su comuna, elaborados de manera grupal, siguiendo criterios de evaluación definidos en conjunto con los estudiantes, quienes deben conocer el instrumento de evaluación previamente.

Recientemente, Gómez, Sotomayor, Jéldrez, Bedwell & Domínguez (2016) llevaron a cabo un excelente estudio enfocado en el análisis de buenas prácticas de enseñanza de la escritura de profesores de segundo ciclo en seis establecimientos (tres públicos y tres

particulares subvencionados) con buenos resultados en las pruebas Simce Escritura 2013 y/o 2014. Dentro de la diversidad de temas indagados en el estudio, nos interesa destacar los siguientes resultados obtenidos, relacionados con la enseñanza de la escritura: a) un 57% de los docentes mencionó que utiliza la escritura todos los días, un 36% lo hace varias veces a la semana y un 7% varias veces al mes; b) las actividades de escritura más utilizadas reportadas por los docentes fueron *textos, respuestas, actividades y cuentos*, y las menos frecuentes *dictados, biografías, demostraciones, informativos*”; c) un 48% asigna todos los días tareas que contemplan la escritura, a diferencia de un 15% de los docentes que lo hace una vez al mes o al año; d) respecto a la estrategias de enseñanza de la escritura los docentes en orden mayor a menor frecuencia las siguientes: planificación previa del escrito, escritura con textos modelo, escritura del texto en la pizarra, revisión y corrección de escritos y tareas de escritura para casa; e) los docentes reportan el uso de una gran diversidad de géneros textuales de tipo narrativo, expositivo y argumentativo (opiniones).

4.3. Evaluación de la escritura

Los cambios al currículo efectuados en las reformas educacionales de los últimos años conllevan la actualización, entre otros, del concepto de escritura y la forma en que debe ser enseñada y evaluada. Además, debido a reciente incorporación de la prueba Simce Escritura que se aplica a los estudiantes que cursan 6° año básico, la evaluación

de la escritura es un t3pico en auge, tanto para docentes como para los directivos de las escuelas. En este apartado los estudios pueden ser divididos en dos grandes temas: estudios sobre las creencias evaluativas de los docentes y estudios sobre estrategias e instrumentos evaluativos.

4.3.1 Creencias evaluativas de los docentes

En su estudio, Dote (2014) da cuenta creencias que los docentes poseen respecto a la evaluaci3n del aprendizaje en el sector de Lenguaje y Comunicaci3n, abordando temas como la evaluaci3n en general, la oralidad, la lectura y la escritura. La discusi3n se centra en que los docentes declaran que ciertos aspectos de la escritura son fundamentales, como el dominio de los procedimientos de organizaci3n del texto (coherencia y cohesi3n, superestructura), pero al momento de revisar sus pr3cticas evaluativas no se identifican con ninguna tendencia. Lo que genera una diferencia entre el plano del pensamiento y el plano de la acci3n.

4.3.2 Estudios sobre las estrategias e instrumentos evaluativos

Para Mart3nez-Gamboa (2010) la relaci3n entre teor3a cognitiva de la escritura y la pr3ctica educacional no es perfecta ni completa, en tanto el autor observ3 que los materiales internacionales enfatizan de manera sistem3tica los criterios de *Forma-*

Contenido, Producto-Proceso, Estándares. En el caso de la prueba Simce Escritura (2008) esta situación se resuelve al develar en dicho instrumento, un enfoque que considera la escritura como un proceso psicosocial. Por otra parte, al analizar los recursos nacionales se comprueba la existencia de dos grupos: materiales curriculares (marcos curriculares, planes y programas y textos de estudio) y materiales evaluativos (estándares y pruebas). Esto llevó al autor a señalar que la prueba Simce Escritura 2008 aunque estaba alineada con la teoría, estaba desalineada con la práctica. Para resolver estos problemas, el autor plantea una propuesta en torno a criterios de elaboración de instrumentos de evaluación de textos con base en los modelos cognitivos de la escritura.

Por su parte, Larraín, Freire y Olivos (2014) elaboraron un instrumento de evaluación de las habilidades de argumentación escrita para estudiantes de 5° básico. El instrumento se diseñó con la finalidad de evaluar la capacidad de los estudiantes para manejar aspectos de la estructura argumentativa (tomar una posición, defenderla considerando tanto razones a favor como en contra) tanto a nivel comprensivo como productivo. Respecto al desempeño de los estudiantes, la mayoría de ellos fueron capaces de elaborar opiniones y argumentos simples y comprender contraargumentos. Sin embargo, su mayor dificultad fue escribir contraargumentos.

Por otra parte, Zavala (2015) analiza la aplicación de una rúbrica como estrategia para mejorar el proceso de escritura en estudiantes de 3° año básico. Del diagnóstico se pudo apreciar que los estudiantes poseían poco conocimiento acerca del proceso de escritura, y tenían claro solo el primer momento, además del desconocimiento de instrumentos que

les entreguen criterios o descriptores para el desarrollo del proceso de escritura. Por otro lado, los instrumentos utilizados por los docentes carecían de objetivos claros que permitieran guiar a los estudiantes en lo que deben hacer y qué se espera de ellos.

Con respecto a las estrategias evaluativas utilizados por los docentes Tobar (2015) pone el foco en la retroalimentación. En su investigación se analizaron prácticas de retroalimentación del error llevadas a cabo por profesores durante el proceso de producción textual de estudiantes de 3º, 4º y 5º año básico. Por medio de la observación participante, análisis de documentos y una entrevista focalizada a los docentes pudo concluir que los profesores, en general, no abordan la multidimensionalidad de la escritura al momento de corregir y retroalimentar las producciones textuales de los estudiantes. Pese a que la mayoría de los profesores dio relevancia a la organización textual, considerada como la macroestructura, como un error recurrente en los estudiantes, en la práctica no fue observable. Así, se centran en lo semántico y lo morfosintáctico, es decir en la microestructura del texto. A partir de las entrevistas realizadas, se concluye que la retroalimentación es valorada por los docentes como una herramienta importante para el proceso de escritura

Recientemente, Gómez *et al.* (2016) analizaron las estrategias utilizadas por los profesores de segundo ciclo para la evaluación de la escritura. Un 85% de los docentes participantes en la muestra declara evaluar la escritura de sus estudiantes. Las estrategias de retroalimentación son entregadas de forma escrita u oral y los instrumentos más

frecuentemente utilizados son: las correcciones y marcado en los textos, seguido por pautas de cotejo y menor medida se las escalas de valoración y rúbricas. Lo modos preferidos de los docentes para hacer llegar la retroalimentación de la escritura es en forma individual o al curso completo, y en menor medida a grupos pequeños o pares de estudiantes. Cabe destacar que las docentes que fueron observadas además utilizaron diversos tipos de evaluación (revisión grupal; revisión durante la escritura; reescritura; revisión del texto final, entre otros), pero la mayor parte de estas prácticas implican que el profesor sea quien realiza de manera protagónica la evaluación y corrección de los textos. Los niños por su parte expresan que existe un fuerte énfasis en la evaluación de la ortografía como criterio de evaluación de la escritura y otros criterios de evaluación de contenidos o desarrollo de ideas aparecen de forma menos frecuente.

4.4. Formación para la enseñanza de la escritura

La formación en didáctica de la lectura y la escritura de los futuros docentes en Chile representa un aspecto fundamental a la hora de enfrentarse a los desafíos de su enseñanza. Por ello es fundamental conocer los procesos y espacios mediante los cuales los docentes reciben su formación en teorías y didáctica de la escritura.

Al respecto, Sotomayor *et al.* (2011) indagaron la formación contemplada en 84 cursos presentes en las mallas curriculares de 20 instituciones formadoras de docentes de Educación General Básica con mención en Lenguaje y Comunicación. Del estudio

destacan los siguientes resultados: a) del total de las mallas curriculares solo el 8.2% corresponden a contenidos de Lenguaje y Comunicación, y en dichos casos, la mayoría de los programas incorporan de forma simultánea conocimientos disciplinarios y estrategias de enseñanza; b) en cuanto al contenido disciplinar el 55% de los programas se enfoca en la enseñanza de la comunicación oral, el 69% trabaja la enseñanza de la comunicación escrita (comprensión y producción de textos), el 43% promueve el manejo de la lengua (didáctica de la ortografía), el 38% promueve la enseñanza de literatura, un 23 % la integración de los ejes del lenguaje y un 4% los medios masivos de comunicación; c) los programas forman en menor porcentaje en temas relacionados con el uso de tecnologías, la atención a estudiantes con necesidades especiales, evaluación de la lengua; d) los autores señalan la necesidad de contar con programas formativos en didáctica específicas del Lenguaje y Comunicación, además de formación en las propias habilidades lingüísticas del profesorado.

Complementando al estudio anterior, Sotomayor *et al.* (2013) analizaron el grado de preparación que perciben 276 estudiantes de pedagogía para enseñar en esta área. Los resultados encontrados en esta investigación muestran que tanto la percepción de las mallas de formación, como la autopercepción de los estudiantes sobre su capacidad para enseñar Lenguaje y Comunicación tienden a ser positivas. Por otra parte, los participantes consideraron que en las mallas curriculares de la carrera en cuestión se le da mayor énfasis a la enseñanza de la lectura y escritura, que a la literatura, oralidad,

gramática y problemas de aprendizaje. Finalmente, los hallazgos muestran que los estudiantes otorgan una mejor valoración a la formación práctica que a la teórica.

A manera de conclusión: balance de avances y desafíos

Con base a la revisión de literatura, se presenta un breve balance de los avances y desafíos de investigación en las dos grandes áreas expuestas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Temas estudiados en las áreas las áreas de aprendizaje y enseñanza de la escritura durante la última década en la Educación Básica en Chile

Área de investigación	Temas	(n=43)	Estudios representativos
Aprendizaje de la escritura (n=18)	Conciencia y creencias de los estudiantes	3	Calderón (2012); Crespo, Benítez y Pérez (2010); Díaz y Price (2012)
	Conocimientos y habilidades lingüísticas	6	Benítez y García (2010); Coloma, Peñaloza y Fernández (2007); Concha, Aravena, Coloma y Romero (2010); Helman, Delbridge, Parker, Arnal & Jara (2016); Meneses, Ow y Benítez (2012);

			Sotomayor, Molina, Bedwell y Hernández (2013)
	Evaluación de las habilidades de los estudiantes	1	Cornejo, González, Loyola, , Ruiz y Vargas, (2012)
	Calidad de producción de los géneros textuales	8	Benítez (2009); Benítez y Sotelo (2013); Canales Urriola (2014);Gómez, Sotomayor, Bedwell, Domínguez y Jéldrez (2016); Molina, (2012); Sotomayor et al. (2013); Estay y Meneses, (2011); Sotomayor et al. (2016)
Enseñanza de la escritura (n=25)	Concepciones de escritura de los docentes	5	Aguilar, Albarrán, Errázuriz & Lagos (2016); Bruna, , Silva, , Jorquera (2015); Badilla (2009); Espinoza y Concha (2015); Silva-Peña, Tapia e Ibáñez (2016).
	Prácticas de enseñanza	12	Aros (2015); Rubio (2016); Castillo, Inostroza & Schwarze (2015); Donoso, (2013); Echeverría, Fuentes y Salvatierra (2012);Fuentes (2008); Hernández, Mora y

			Suazo (2014), Ibaseta (2015); Lucero (2015); Henríquez (2012); Galdames, Medina, San Martín, Gaete & Valdivia (2010); Gómez, Sotomayor, Jéldrez, Bedwell & Domínguez (2016)
	Evaluación de la escritura	6	Dote (2014); Larraín, Freire & Olivios (2014); Gómez <i>et al.</i> (2016) ² ; Martínez-Gamboa (2010); Tobar (2015); Zavala (2015).
	Formación para la enseñanza de la escritura	2	Sotomayor <i>et al.</i> (2011); Sotomayor <i>et al.</i> (2013)

Como se aprecia en la tabla anterior, en el área de estudios del aprendizaje de la escritura la gran mayoría de las investigaciones se han dedicado al estudio de los conocimientos, habilidades y dificultades de escritura que presentan los textos que producen los niños, desde el punto de vista léxico, ortográfico y gramatical (oraciones, etc.), y al análisis lingüístico de la calidad de textos narrativos e informativos producidos

² El estudio se reseña en dos ocasiones, pero solo se considera una fuente en relación a la cantidad total de documentos por eso no se contabiliza en este apartado.

por estudiantes de segundo ciclo. Por otro lado, en el área de enseñanza de escritura, la mayoría de estudios se han enfocado en el análisis de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes durante la enseñanza de la escritura en las aulas. En este sentido han tratado de comprender preferentemente las prácticas docentes relacionadas con el diseño de tareas, se han puesto a prueba propuestas de intervención para enseñar la escritura de textos narrativos y de opinión. En este último punto, sobresale la falta de estudios de intervención dedicados a la enseñanza de la escritura de textos expositivos, pese a la necesidad existente de mejorar las habilidades de los estudiantes en este aspecto (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, 2017). Por otro lado, destaca, la escasa cantidad de estudios que se han dedicado a indagar las prácticas de evaluación de la escritura, así como los procesos y necesidades de formación inicial y continua de los profesores relacionados con la didáctica de la escritura.

Desde el punto de vista de las perspectivas teóricas se observa que los investigadores han adoptado enfoques provenientes de la lingüística y de los modelos cognitivos y socioculturales del aprendizaje, desarrollo y enseñanza de la escritura. Mientras que, en los aspectos metodológicos, los estudios muestran una preferencia por el uso de diseño mixtos de investigación, con un énfasis hacia el análisis de corpus, registros observacionales y entrevistas como instrumentos de recogida de análisis. En cuanto a las poblaciones analizadas, la mayor parte de estudios se han realizado en establecimientos públicos con profesores y estudiantes de 4° y 6° básico, y menor medida en poblaciones de 1° a 3° básico. Cabe señalar que la mayoría de estudios se han realizado en colegios

de la región metropolitana, no obstante, es necesario realizar mayores estudios con poblaciones de otras regiones del país.

Finalmente, con base en la literatura nacional revisada y en la literatura internacional recientemente publicada, recomendamos los siguientes doce temas claves para la realización de futuros estudios que permitan el avance de la investigación educativa en las áreas del aprendizaje y enseñanza de la escritura: 1) explorar las nociones y usos de la escritura que realizan los estudiantes dentro y fuera del aula, así como el papel de la familia en los procesos de socialización de los niños en la cultura escrita (Gómez et al., 2016); 2) estudiar los aspectos motores, cognitivos y lingüísticos implicados en la escritura emergente (Wells, 2017); 3) examinar de manera longitudinal los procesos de desarrollo de los estudiantes hacia niveles avanzados de regulación de la composición escrita en géneros específicos, desde el punto de vista del desarrollo multidimensional de la escritura (Bazerman, et al., 2017); 4) comprender mejor los aspectos motivacionales, afectivos y conductuales implicados en la composición de escritores principiantes (Graham, Harris, Kiuahara, & Fishman, 2017); 5) identificar las buenas prácticas pedagógicas de los profesores mediante estudios mixtos basados en encuestas nacionales y estudios observacionales (Brindle, Graham, Harris, & Hebert, 2016); 6) aumentar los estudios de intervención cuasiexperimentales para contar con propuestas de enseñanza de la escritura basadas en la investigación (Graham & Harris, 2014); 7) analizar los beneficios del uso de tecnologías para la composición de textos en el aula (Allen, Jacoviria & McNamara, 2016); 8) examinar los enfoques didácticos de la escritura y su

impacto en la enseñanza que adoptan los profesores en el aula (Gómez et al., 2016) 9) investigar los procesos de formación inicial y desarrollo profesional docente en relación a estándares pedagógicos y disciplinares de lenguaje (Sotomayor, Coloma, et al, 2013).; 10) indagar las necesidades de apoyo de los niños con dificultades de escritura (Graham & Hall, 2016); 11) entender mejor las relaciones entre lectura, oralidad y escritura (Shanahan, 2016); 12) desarrollar estudios de neuroeducación aplicados a la escritura (James, Joanne & Berninger, 2016).

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación, A. (2009). Informe de Resultados de Aprendizaje Escritura 2008. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.oei.es/pdf2/SIMCEInforme_escritura_4to_basico_2008.pdf [Consulta: 29/09/2017]
- Agencia de Calidad de la Educación, A. (2015). Informe de Resultados de Aprendizaje Escritura 2014. Sexto Básico. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis_Resultados_6B_Escritura_2014.pdf [Consulta: 29/09/2017]
- Agencia de Calidad de la Educación, A. (2016). Informe de Resultados de Aprendizaje Escritura 2015. Sexto Básico. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/325368855/Simce-Escritura> [Consulta: 29/09/2017]

- Agencia de Calidad de la Educación, A. (2017). Informe de Resultados de Aprendizaje Escritura 2016. Sexto Básico. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf [Consulta: 29/09/2017]
- Aguilar, P., Albarrán, P., Errázuriz, M., & Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(3), 7-26.
- Allen, L., Jacoviria, M. & McNamara, D. (2016). Computer-Based Writing Instruction. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald. *Handbook of Writing Research*. (2nd Edition). (pp. 316-329). New York: Guilford Press.
- Aros, P. (2015). Consignas para el desarrollo de las tareas de composición escrita en la asignatura de " lenguaje y comunicación" con alumnos de cuarto, sexto y octavo básico de un establecimiento educativo en Santiago de Chile: análisis de la realidad y propuesta de innovación didáctica (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Badilla, J. (2009). Práctica pedagógica evaluativa de docentes del subsector de lengua castellana y comunicación de tres establecimientos educacionales de la comuna de Cauquenes. (Tesis de Maestría, Universidad del Bio Bio)
- Bazerman, C., Applebee, A. N., Berninger, V. W., Brandt, D., Graham, S., Matsuda, P. K., ... & Schleppegrell, M. (2017). Taking the Long View on Writing Development. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351.

- Benítez, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y lingüística*, (20), 103-123
- Benítez, R., García, G. (2010). El razonamiento analógico verbal: una habilidad cognitiva esencial de la producción escrita. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (22), 165-194.
- 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(2), 127-150.
- Booth, A., Sutton, A. & Papaioannou, D. *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. Second edition. London, United Kingdom: Sage Publications Ltd.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing*, 29(5), 929-954.
- Bruna, D., Silva, M., Jorquera, C. (2015) *Teorías subjetivas de docentes de primero y segundo básico sobre procesos de lectoescritura en contexto de vulnerabilidad social*. (Doctoral dissertation, Universidad de Santiago de Chile)
- Calderón, M. (2012) *Intersections between literacy beliefs and written texts produced by 7 to 10 years old Chilean children*. In *Papers from the 7th Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching 2012* (p. 55).
- Canales, J. (2014). *Relaciones retóricas en producciones escritas por niños de 4° básico*. (Tesis de Maestría, Universidad de Chile)

- Carrasco, M. & Rodríguez, C. (2013). Propuesta metodológica de producción escrita en textos narrativos para quinto año básico. (Tesis de Maestría, Universidad Andrés Bello)
- Castillo, Inostroza & Schwarze (2015), La enseñanza de la planificación de la escritura en niños de primer ciclo básico. Estudio focalizado en docentes de Lenguaje y Comunicación de 2° a 4° básico. (Tesis de Maestría, Universidad Andrés Bello)
- Coloma, C. J., Peñaloza, C., & Fernández, R. (2007). Producción de oraciones complejas en niños de 8 y 10 años. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 45(1), 33-44.
- 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.
- Cornejo, E., González, H., Loyola, M., Ruiz, P. y Vargas, O. (2012). Evaluación del desarrollo de las habilidades de escritura en los alumnos de segundo básico del colegio Hispano de Villa Alemana. (Tesis de Maestría, Universidad Andrés Bello)
- Crespo, N., Benítez, R., & Pérez, L. (2010). Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Revista Signos*, 43(73), 179-209.
- Díaz, C., & Price, M. F. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 215-233.

- Donoso, M. (2013). Propuesta metodológica para la enseñanza de producción de textos en niños y niñas de tercer y cuarto año de educación básica de la escuela 664 Malloco. (Tesis de Maestría, Universidad Andrés Bello)
- Dote, F. (2014). Evaluación en el sector de lenguaje y comunicación: estudio de las creencias curriculares en los profesores de educación básica y media pertenecientes a establecimientos municipales del Gran Santiago. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Echeverría, M., Fuentes, G. y Salvatierra, E. (2012). Sugerencias de actividades para desarrollar la producción escrita de textos narrativos para un 5to. año básico. (Tesis de Maestría, Universidad Andrés Bello)
- Espinosa, M. J., & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(2), 325-344.4
- Estay, V. & Montaner, L. (2011). Análisis de los niveles ortográficos de los estudiantes de 5°, 6°, 7° y 8° básico del Colegio Alborada de Curauma. (Tesis de Maestría, Universidad Andrés Bello)
- Fuentes, J. (2008). Estudio experimental del discurso narrativo escrito: modelo de intervención didáctica en el aula. (Tesis de Maestría, Universidad del Bío-Bío)
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R., & Valdivia, A. (2010). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras

- las prácticas pedagógicas. In ponencia presentada en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (Vol. 30).
- 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*, 29(7), 1317-1336.
- Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P. & Domínguez, A.M. (2016). La producción escrita de estudiantes y escuelas en base a resultados Simce, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes. Santiago, Chile: Centro de Estudios Ministerio de Educación. Disponible en: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911437.pdf> [Consulta: 29/9/2017]
- Graham, S., & Hall, T. E. (2016). Writing and Writing Difficulties From Primary Grades to College: Introduction to the Special Issue. *Learning Disability Quarterly*, 39(1), 3-4.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2014). Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations. *Journal of Writing Research*, 6(2), 89-123.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & Harris, K. R. (2012). Meta-analysis of writing instructions for students in elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896.

- Graham, S., Harris, K. R., Kihara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The Relationship among Strategic Writing Behavior, Writing Motivation, and Writing Performance with Young, Developing Writers. *The Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.
- Helman, L., Delbridge, A., Parker, D., Arnal, M., & Jara, L. (2016). Measuring Spanish orthographic development in private, public and subsidised schools in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(3), 327-352.
- Henríquez, F. (2012). Secuencias didácticas y niveles de logro en producción escrita de textos de opinión en estudiantes de 6° básico de un colegio particular subvencionado de la comuna de Yungay. (Tesis de Maestría, Universidad del Bío-Bío)
- Hernández, J., Mora, A. & Suazo, P. (2014) Estudio acerca de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la producción de textos en 2° básico en una escuela municipalizada de la ciudad de Viña del Mar. (Tesis de Maestría, Universidad Andrés Bello)
- Ibaseta, V. (2015). Desarrollo de aplicación interactiva para motivar la lectura y producción narrativa. (Tesis de Maestría, Universidad Católica de Chile)
- James, K., Joanne, R., & Berninger, V. (2016). The Development of Multileveled Writing Systems of the Brain. En C.MacArthur, S. Graham & J, Fitzgerald. *Handbook of Writing Research*. (2nd Edition). (pp. 116-129). New York: Guilford Press.

- Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94-107.
- Lucero, L. (2015). Lineamiento de trabajo para desarrollar el proceso de escritura en segundo y sexto año básico de la escuela Emprender de Puente Alto.(Tesis de Maestría, Universidad Andrés Bello)
- Martínez-Gamboa, R. (2010). Evaluar la escritura en Chile: la dimensión de escritura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena (Simce) desde los modelos cognitivos de la producción escrita. (Tesis de Maestría, Universidad de Chile)
- Meneses, A., Ow, M., & Benítez, R. (2012). Complejidad sintáctica:¿modalidad comunicativa o tipo textual?. Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5 básico. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (25), 65-93.
- Ministerio de Educación de Chile (2009). Fundamentos del Ajuste Curricular en el Sector Lenguaje y Comunicación. Santiago de Chile: MINEDUC. Unidad de Currículum y Evaluación. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/ajuste_curricular/Fundamentos_Lenguaje.pdf [Consulta:29/08/2017].
- Ministerio de Educación de Chile (2011). Bases Curriculares Educación Básica. Decreto No. 439/2012. Santiago de Chile: MINEDUC. Unidad de Currículum y Evaluación.

- Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-22394_programa.pdf [Consulta:29/08/2017].
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). Bases Curriculares para la Educación Básica. Santiago: UCE. Disponible en: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_14.pdf [Consulta:29/08/2017].
- Molina, D. (2012). Habilidades de escritura en niños de educación básica: caracterización del desempeño ortográfico en narraciones de escolares de 3°, 5° y 7° año de educación básica pertenecientes a escuelas municipales rurales de Constitución y Empedrado. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile)
- Rubio, M. (2016). Narraciones de escolares básicos: Dos tareas de escritura. *Literatura y lingüística*, (34), 221-244. [Consulta:29/08/2017].
- Silva-Peña, I., Tapia, R., & Ibáñez, M. (2016). Concepciones docentes sobre la escritura en primer año de educación básica. *Paradigma*, 37(1), 46-60.
- Shanahan, T. (2016). Relationships Between Reading and Writing Development. En C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald. *Handbook of Writing Research*. (2nd Edition). (pp. 194-210). New York: Guilford Press.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de educación general básica en Chile: ¿Que se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48 (1), 28-41

- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013). 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., Coloma, C. J., Parodi, G., Ibáñez, R., Cavada, P. y Gysling, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, vol.5, n.11, 375-392.
- Sotomayor, C., Bedwell, P., Gómez, G., Domínguez, A. M., Jéldrez, E., & Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein*, (34), 381-425.
- Tobar, S. C. (2015). Retroalimentación del error en la producción escrita: un estudio de caso. Disponible en <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15761/664400.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torraco, R. J. (2016). Writing Integrative Literature Reviews: Using the Past and Present to Explore the Future. *Human Resource Development Review*, 15(4), 404-428.
- UNESCO (2016) Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf> [Consulta:03/08/2017].

- Wells, D. (2017). The value of writing in early childhood. En N. Kucirkova, C.E. Snow, & V. Grover (Eds.). *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education: A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context*. (Chapter 20). New York, USA: Taylor & Francis.
- Zavala, D. (2015). Uso de rúbrica como estrategia para mejorar el proceso de creación de textos en estudiantes de tercer año básico. (Tesis de Maestría, Universidad Andrés Bello)