ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA: QUÉ, CÓMO Y POR QUÉ ENSEÑAN ASÍ LOS DOCENTES

MARÍA JESUS ESPINOSA AGUIRRE

Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación

Profesora guía: Soledad Concha

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES - UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

Santiago, Chile

2018

© 2018, María Jesús Espinosa

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo siempre la cita bibliográfica del presente documento y su autor.

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Universidad Alberto Hurtado
Universidad Diego Portales

udp
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

DOCTORADO EN EDUCACIÓN
ACTA DE CALIFICACIÓN DE TESIS DOCTORAL

Alumno: María Jesús Espinosa Aguirre

Título de la tesis: "Enseñanza de la escritura en la escuela: Qué, cómo y por qué enseñan así los docentes"

Leída la tesis, oída la exposición y defensa de la misma efectuada el día 13 de Julio de 2018, la Comisión Examinadora ha resuelto calificarla como 6,8 con distinción

En consecuencia, se certifica que la doctorante ha cumplido con todos los requisitos del Plan de Estudios del Doctorado en Educación para la obtención del Grado de Doctor en Educación.

Soledad Concha
Profesora guía UDP

Tatiana Cisterna
Profesora UAH

Teodoro Álvarez
Profesor Externo (Universidad Complutense de Madrid)

Natalia Ávila
Profesora Externa (PUC)

María Teresa Rojas Fabris
Directora
Doctorado en Educación

M. Francisca del Río
Secretaria Académica
Doctorado en Educación

Santiago, 13 de julio de 2018.

RESUMEN

Resulta de enorme importancia para los ciudadanos adquirir conocimientos y habilidades para comunicarse por escrito, dado el potencial que tiene la escritura para promover el aprendizaje, su naturaleza como herramienta de acción social y medio de construcción identitaria, y su aplicación en distintos contextos laborales y académicos en la actual sociedad del conocimiento. En Chile, a pesar de lo anterior, hay escasa evidencia con respecto a la enseñanza de la escritura que tiene lugar en nuestras aulas. En este contexto, la presente investigación buscó contribuir al estudio y comprensión de las prácticas de enseñanza de la escritura, indagando qué enseñan docentes de nivel escolar cuando enseñan escritura, cómo lo hacen y por qué.

Se realizó una investigación cualitativa exploratoria, en particular, un estudio de casos con una muestra intencionada de tres aulas de Lenguaje y Comunicación de escuelas de la Región Metropolitana. Se recopiló información de diversas fuentes, con el propósito de explorar diferentes aristas del proceso de enseñanza. Por un lado, se videograbaron las clases de escritura que cada docente realizó durante un semestre y se recopilaron textos escritos por los estudiantes evaluados por las profesoras, con el objetivo de describir qué enseñaron, cómo lo hicieron y qué aspectos de la escritura priorizaron en la corrección. Por otro lado, se realizó una entrevista semiestructurada a cada docente, de modo de explorar sus representaciones sobre la escritura y su enseñanza y, así, aportar a la comprensión de sus prácticas pedagógicas, recogiendo la perspectiva de las profesoras. Todas estas fuentes de información fueron analizadas –con ayuda del software NVivo– empleando técnicas de la Teoría Fundamentada, particularmente, el método de comparación constante.

En relación con los aprendizajes que cada profesora abordó en la enseñanza (qué enseñan), el análisis de las clases arrojó evidencias acerca de la fuerte influencia que tiene el currículum en la selección curricular de las docentes. En específico, las tres profesoras enseñaron géneros discursivos y conocimiento lingüístico que está presente en las Bases Curriculares, aunque utilizaron estrategias de enseñanza que no siempre estaban en estrecha coherencia con las propuestas de didáctica específica incluidas en el currículum, especialmente con el enfoque comunicativo. Los resultados de este estudio permiten suponer que otros factores –tales como el conocimiento disciplinar, las representaciones sobre el aprendizaje y la cultura escolar– tienen más peso en las decisiones de las docentes

acerca de cómo enseñar. Adicionalmente, la combinación de estos factores se traduce, en estos tres casos, en prácticas eclécticas de enseñanza, en relación con los enfoques de la didáctica específica.

En cuanto a las prácticas de enseñanza de la escritura, se observa un cambio en la manera de enseñar en comparación con los hallazgos de un estudio de 2011 que identificó que la mayoría de los docentes de la muestra realizaba prácticas propias del enfoque de producto. A diferencia de esa investigación, las profesoras de estos tres casos de estudio realizan prácticas y estrategias relacionadas con la producción de un texto en varias etapas. Sin embargo, los resultados también muestran que la enseñanza con enfoque de proceso puede producirse en la superficie y, aun así, no considerar los principios básicos que promueven efectivamente la autorregulación. Esta manera de enseñar escritura con enfoque de proceso a nivel superficial pero más coherente con el enfoque de producto, se puede vincular con dos aspectos. En primer lugar, la dificultad que implica enseñar el doble desafío cognitivo que supone la escritura: el qué decir y el cómo decirlo. Al respecto, las profesoras de este estudio estarían privilegiando el qué se dice en los trabajos de los estudiantes, mientras el cómo se dice estaría enfocado principalmente en cuestiones de corrección lingüística. En segundo lugar, los resultados sugieren que las bajadas pedagógicas con enfoque de proceso no dependen únicamente de las estrategias de enseñanza, sino muy especialmente del aprendizaje que releva cada profesora en las instrucciones y en la evaluación.

Por otro lado, los hallazgos permiten inferir que las representaciones de las docentes sobre el aprendizaje y sobre los estudiantes tienen una fuerte influencia en sus decisiones de enseñanza; sin embargo, sus prácticas pedagógicas también estarían mediadas por otros factores externos, como la cultura escolar y las presiones del sistema educativo. Adicionalmente, los resultados permiten hipotetizar que las representaciones, prácticas y factores contextuales se interrelacionan, a su vez, con aquello que cada profesora posiciona como aprendizajes valiosos en el contexto de decisiones pedagógicas que implican ciertos costos para ellas y para los estudiantes. Dado el tiempo limitado para la enseñanza, enfrentadas a la tarea de privilegiar ciertos objetivos de aprendizaje, el mayor valor que otorgan a ciertas representaciones –tales como la importancia otorgada al uso correcto de las convenciones lingüísticas, la escritura como herramienta de expresión personal, el rol

clave de la motivación en el aprendizaje o la necesidad de evaluar textos objetivos– puede ser un factor determinante en sus decisiones.

En conclusión, una formación en didáctica específica que busque promover un cambio conceptual en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura debe atender tanto a los factores internos –las representaciones– como a los factores externos –como el currículum escolar, el tiempo destinado a la enseñanza, las pruebas estandarizadas, la cultura de la escuela, el tipo de evaluación que se demanda a los profesores que pongan en práctica–. Al respecto, se propone que la formación docente en didáctica de la escritura debe tener una especial preocupación por develar y transformar aquello que los docentes estiman como los aprendizajes más valiosos, en este caso, para qué se escribe en la actualidad y cuál es la finalidad de aprender sobre la lengua para escribir. Adicionalmente, se estima que la formación docente debiese considerar el análisis de las posibilidades que la cultura escolar chilena y los diversos contextos educativos ofrecen para la implementación de una enseñanza coherente con los enfoques de la didáctica específica, de modo de facilitar la tarea de los profesores de tomar decisiones estratégicas coherentes con sus principios.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero dar gracias a mi familia, en especial a Ernesto por su apoyo incondicional en este largo proceso y a Aníbal por ordenar mis prioridades y ser el principal impulso para terminar esta tesis. Agradezco también la confianza y el cariño de mis papás, mi hermana y mi suegra, que me ayudaron en lo emocional y lo logístico a seguir adelante en los momentos más difíciles.

En segundo lugar, agradezco a mi tutora, Soledad Concha, por mantener siempre altas expectativas en mi trabajo, por compartir sus conocimientos y por guiarme en este primer acercamiento al mundo de la investigación. Alejandra Andueza y Tatiana Cisternas fueron parte indispensable de este proceso, y por eso también agradezco sus preguntas y sugerencias, que me sirvieron para mejorar cada entrega.

Doy las gracias muy especialmente a las tres generosas profesoras que me abrieron las puertas de sus aulas para contribuir desinteresadamente a esta investigación. Agradezco también a Lori Assaf, por sus valiosos consejos, que me ayudaron a darle un vuelco a este estudio en el último momento.

Quiero expresar mi gratitud a todos los directivos y administrativos del programa de Doctorado en Educación de las universidades Diego Portales y Alberto Hurtado, por darme la oportunidad y la confianza de ser parte de la primera generación de estudiantes. En especial, doy las gracias a María Teresa Rojas, directora del programa, por su dedicación, paciencia y entrega en el arduo ejercicio de su cargo. No solo ha sido una pieza clave en los primeros años de este doctorado, sino también en mi propio proceso como investigadora. También agradezco a Alejandra Muñoz, por su rapidez y disposición para resolver las necesidades burocráticas. De igual manera, agradezco a CONICYT el soporte financiero otorgado a través de las becas de Doctorado Nacional, año académico 2014.

Gracias a todos mis compañeros del doctorado, por recordarme el lado amable y alegre de la academia y por compartir conmigo las vicisitudes de este proceso de formación. Gracias, por último, a Sebastián Howard, a quien recordaré siempre con cariño, por su alegría, sus consejos y su inestimable ayuda para superar los escollos administrativos de la burocracia académica.

María Jesús Espinosa

TABLA DE CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN 1
I.1. Problema de investigación 1
I.2. Objetivos de la investigación 5
II. MARCO CONCEPTUAL 7
II.1. Escritura: qué y cómo enseñar 7
II.1.1. Modelos cognitivos de la producción escrita y enseñanza con enfoque de proceso 9
II.1.2. Modelos socioculturales de la producción escrita 15
II.1.3. Enfoque comunicativo y conciencia metalingüística 21
II.1.4. Escribir para aprender 24
II.1.5. Escritura creativa 25
II.1.6. Enseñanza de la escritura en el currículum nacional de Lenguaje y Comunicación 30
II.1.7. Didáctica específica de la escritura: entre conductismo, cognitivismo y constructivismo 31
II.2. Representaciones de los docentes sobre la escritura y su enseñanza 36
II.2.1. ¿Qué son las representaciones? 37
II.2.2. Diversas aproximaciones en el estudio de las representaciones docentes 38
II.2.3. Representaciones sobre la enseñanza de la escritura 43
III. METODOLOGÍA 46
III.1. Diseño 46
III.2. Participantes 46
III.3. Procedimientos de recolección de datos 47
III.3.1. Contacto con las escuelas 47
III.3.2. Estrategias de recolección de datos 47
III.4. Procedimientos de análisis de los datos 51
III.4.1. Etapas y fases de codificación de los datos 51
III.5. Construcción de los resultados 55
III.5.1. Resultados de los objetivos específicos 1 y 2 56
III.5.2. Resultados de los objetivos específicos 3 y 4 57
III.5.3. Organización de los resultados 58
IV. RESULTADOS 60
IV.1. El caso de la profesora Berta: la maestra de contenidos 60
IV.1.1. Contextualización del caso 60
IV.1.2. ¿Qué enseñanza sobre la escritura privilegia la profesora Berta? 60
IV.1.3. ¿Por qué la profesora Berta enseña como lo hace? 75
IV.2. El caso de la profesora Cristina: la maestra motivadora 80
IV.2.1. Contextualización del caso 80
IV.2.2. ¿Qué enseñanza sobre la escritura privilegia la profesora Cristina? 80
IV.2.3. ¿Por qué la profesora Cristina enseña como lo hace? 97
IV.3. El caso de la profesora Pamela: la maestra estructurada 101

IV.3.1. Contextualización del caso 101
IV.3.2. ¿Qué enseñanza sobre la escritura privilegia la profesora Pamela? 102
IV.2.3. ¿Por qué la profesora Pamela enseña como lo hace? 120
IV.4. Síntesis de resultados 122
V. DISCUSIÓN 126
V.1. Representaciones docentes y factores que influyen en la enseñanza 126
V.2. Enfoques de la didáctica específica 130
V.3. Enseñanza de la escritura y paradigmas del aprendizaje 134
VI. CONCLUSIONES 137
VII. REFERENCIAS 140
VIII. ANEXOS 150
ANEXO 1: Carta para director(a) 150
ANEXO 2: Consentimiento informado para docentes 151
ANEXO 3: Consentimiento informado pasivo para apoderados 153
ANEXO 4: Protocolo de entrevista 155
ANEXO 5: Textos estímulo para la entrevista 158
ANEXO 6: Estrategias de enseñanza empleadas por la profesora Berta 160
ANEXO 7: Estrategias de enseñanza empleadas por la profesora Cristina 161
ANEXO 8: Estrategias de enseñanza empleadas por la profesora Pamela 162
ANEXO 9: Actividades gestionadas por la profesora Pamela 164

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Paradigmas de las teorías del aprendizaje. 33
Tabla 2. Casos seleccionados 47
Tabla 3. Objetivos específicos y estrategias de recolección de datos 48
Tabla 4. Expertas que participaron en la validación del protocolo de entrevistas 50
Tabla 5. Resumen de etapas y fases de análisis de los datos 51
Tabla 6. Objetivos específicos y preguntas guía para la construcción de los resultados 56
Tabla 7. Contenidos enseñados por la profesora Berta en las tres clases observadas 61
Tabla 8. Actividades gestionadas por la profesora Berta 66
Tabla 9. Tipos de estrategias empleadas por la profesora Berta 67
Tabla 10. Representaciones de la profesora Berta sobre la escritura y su enseñanza 70
Tabla 11. Contenidos enseñados por la profesora Cristina en las siete clases observadas 81
Tabla 12. Actividades gestionadas por la profesora Cristina 85
Tabla 13. Tipos de estrategias empleadas por la profesora Cristina 85
Tabla 14. Representaciones de la profesora Cristina sobre la escritura y su enseñanza 90
Tabla 15. Contenidos enseñados por la profesora Pamela en las diez clases observadas 102
Tabla 16. Tipos de estrategias empleadas por la profesora Pamela 110
Tabla 17. Representaciones de la profesora Pamela sobre la escritura y su enseñanza 113
Tabla 18. Síntesis de resultados 123

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ejemplo de codificación, caso 1, fase 2 (actividades y estrategias) 54
Figura 2. Rúbrica de la profesora Berta para evaluar la noticia..... 64
Figura 3. Pauta de autoevaluación de escritura de la obra dramática 87
Figura 4. Comentarios de la profesora Pamela a los textos escritos por sus estudiantes 107

I. INTRODUCCIÓN

I.1. Problema de investigación

En el marco de la sociedad del conocimiento, es posible afirmar que la escritura, además de la tradicional función comunicativa, cumple otras cuatro funciones relevantes para la vida social y para el desarrollo de los sujetos: por un lado, habilita a las personas para desenvolverse en los ámbitos profesional y académico; por otro lado, es un medio de construcción y expresión de la propia identidad; además, es una poderosa herramienta de aprendizaje y; por último, es un medio de acción social.

En primer lugar, la sociedad globalizada en la que vivimos obliga a replantearse el nivel de dominio escrito que deberían alcanzar los egresados del sistema escolar. Es posible reconocer en la actualidad una nueva conceptualización de alfabetización, mediada por la tecnología y la disponibilidad global del conocimiento, que contempla la capacidad de comunicarse en diversos contextos, aprender autónomamente los géneros discursivos que van surgiendo al interior de distintas comunidades, e incorporar un cuerpo de conocimiento extensísimo y en constante expansión (Schleicher, 2010). Escribir en distintas profesiones se ha vuelto una tarea desafiante que involucra la capacidad de organizar el conocimiento disponible en textos que tengan sentido y cumplan las convenciones requeridas por la comunidad en que circularán.

En segundo lugar, en cada actividad de escritura, al seleccionar recursos discursivos particulares de entre una amplia gama de posibilidades, los individuos construyen en sus textos una imagen de sí mismos –una identidad discursiva– que desean proyectar a la comunidad de lectores (Hyland, 2002). Este ejercicio de afiliación o distanciamiento de un grupo a través de la escritura supone que, mientras más conocimiento sobre los recursos discursivos poseen los autores, más posibilidades tendrán de construir una identidad discursiva consciente y acorde con sus propósitos personales.

En tercer lugar, la escritura, por su naturaleza particular, se presenta como una herramienta de aprendizaje muy efectiva. Lo anterior se explica porque, al escribir, hacemos explícitas nuestras representaciones del mundo, y el texto producido durante el proceso de composición se convierte en un estímulo visible que permite revisar y reformular nuestros conocimientos (Bazerman, 2009; Emig, 1977). De acuerdo con Resnick (2010), la

inteligencia ha dejado de conceptualizarse como una capacidad innata y fija, ya que hoy se estima que puede ser moldeada a través del aprendizaje. Asimismo, si antes el conocimiento se definía como listas limitadas de hechos, en la actualidad se define en términos de esquemas y estructuras conceptuales que cambian y se amplían constantemente (Resnick, 2010). La escritura, al facilitar el procesamiento y transformación de nuestras representaciones de mundo y esquemas conceptuales, se presenta como una herramienta de aprendizaje coherente con la noción de inteligencia como una capacidad moldeable.

En cuarto lugar, además de ser una herramienta para el aprendizaje y la comunicación, la escritura, en las sociedades modernas, establece y explicita las reglas del funcionamiento social y, al volverlas explícitas, las convierte en materia aceptada para los ciudadanos (Olson, 2009). Por lo tanto, dominar las habilidades de escritura no solo permite aprender y transmitir conocimientos sobrepasando los límites que imponen el tiempo y la distancia, sino, más aún, constituye una herramienta de poder y acción social para los individuos (MacArthur, Graham y Fitzgerald, 2006). El ejercicio pleno de la democracia, tal como afirma Ferreiro (2001), exige individuos alfabetizados, capaces de usar la lengua escrita para ejercer sus derechos ciudadanos.

A pesar de la importancia que, a nivel declarativo, los gobiernos e instituciones educativas han dado al aprendizaje de la escritura, existe evidencia de que, si bien la escuela ha sido exitosa en lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades propias de la alfabetización básica, poco se ha adelantado en lograr que la mayoría de los alumnos alcancen los niveles de desempeño que exige la sociedad actual (Ferreiro, 2001; Olson, 2009; Resnick, 2010). A pesar de que los índices de alfabetización en el mundo occidental han aumentado considerablemente, persiste un problema de "iletrismo" (Ferreiro, 2001), entendido como el desfase entre la formación escolar y las demandas reales de lectura y escritura de la sociedad. Al respecto, en Chile, los estudios sobre escritura en el ámbito escolar y universitario arrojan como principal conclusión que los alumnos tendrían diversas falencias al momento de producir textos escritos (Arechabala, Catoni, Ávila, Riquelme, y Aedo, 2011; Benítez, 2009; Cabrera, 2003; Concha, Aravena, Coloma, y Romero, 2010; Concha, Hernández, Romo, y Andrade, 2013; Concha, Miño, Andrade, y Quiroga, 2015; Crespo, 1998; Larrondo, Lara, Figueroa, Rojas, y Caro, 2007; Latorre, Aravena, Milos, y García, 2010; Marinkovich y Poblete, 2000; Parodi, 2000; Ruffinelli y Guerrero, 2009; Sabaj,

2009; Sotomayor et al., 2013, 2016; Tapia, Burdiles, y Arancibia, 2003). Cabe destacar que la gran mayoría de la investigación nacional en escritura ha estado centrada en indagar las habilidades de los estudiantes y poco se ha avanzado en estudiar el tipo de enseñanza que tiene lugar en nuestras aulas. Al respecto, solo se cuenta con algunos datos que muestran que los profesores otorgan muy poco tiempo de clases a la enseñanza de la escritura, en comparación con los demás ejes de la asignatura, principalmente lectura (Concha et al., 2010; Galdames, Medina, Martín, Gaete y Valdivia, 2010).

En síntesis, en Chile, a pesar de la importancia que se la ha dado a nivel declarativo al aprendizaje de la escritura, la evidencia sobre las prácticas de la enseñanza de la producción escrita continúa siendo escasa. Urge llenar este vacío para poder entregar al sistema educativo información que permita el diseño de una política instruccional de escritura que impacte en la capacidad de nuestros estudiantes para comunicarse y aprender por escrito. Como proponen Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) uno de los propósitos de la investigación en didáctica de la lengua es analizar y describir las prácticas de enseñanza en el aula, de manera de identificar y conceptualizar los problemas, para así elaborar principios y modalidades de intervención que permitan mejorar o transformar la enseñanza. Además, considerando que las políticas son reinterpretadas por los docentes de acuerdo con sus contextos de enseñanza, se requiere de una descripción comprensiva que aborde el fenómeno de la enseñanza de la escritura en contextos reales (Graham y Perin, 2007), y considere la manera en que los sujetos –en este caso, los profesores– interpretan las actividades socioculturales del aula, pues esta interpretación influye en la forma en que responden a dichas actividades (Dyson y Genishi, 2005).

En relación con lo anterior, estudiar las representaciones de los profesores[1] acerca de la enseñanza permitiría indagar en los sentidos dados a sus prácticas pedagógicas y, de esta manera, comprender parte de las restricciones que delimitan y dan forma a su labor educativa (Medina, 2014; Pajares, 1992; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, et al., 2006). Por otra parte, conocer las concepciones que dan sentido a las prácticas docentes es relevante porque aporta información clave para orientar la formación inicial y continua: cualquier innovación en la educación de los profesores requiere, en primer lugar, conocer el

[1] La opción por el concepto de representaciones obedece a que, en la literatura, es un concepto utilizado para referirse ampliamente a las creencias, concepciones y saberes de los profesores, que están a la base de sus decisiones profesionales. Se asume que este término hace eco de diversas tradiciones en el estudio de la cognición docente, por lo que se profundizará en él en la segunda sección del marco teórico.

pensamiento del profesorado (Correa, Tapia, Neira y Ortiz, 2013; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, et al., 2006).

En el caso de las representaciones de los docentes chilenos sobre la escritura y su enseñanza, la información disponible es escasa. Los estudios existentes –con algunas excepciones– han abordado las representaciones de los profesores sobre la enseñanza de la lengua o la lectura, más que la escritura específicamente (Cisternas, Latorre y Alegría, 2013; Correa et al., 2013; Florez, 2011; Medina, Ow, Santos y Thielemann, 2007; Meneses, 2008). Existe evidencia de que profesores de enseñanza media –de las asignaturas de Inglés y Lenguaje y Comunicación– asignan una alta importancia al desarrollo de la escritura; tienen diferentes concepciones acerca del proceso –los profesores de inglés dan más importancia a la redacción de oraciones, mientras que los de Lenguaje y Comunicación abordan el texto de manera más global y asumen la escritura como un proceso recursivo–; y conciben el aprendizaje de la escritura como un proceso netamente individual (Correa et al., 2013). Un estudio sobre representaciones discursivas de diversos agentes del sistema escolar revela que docentes de 3° básico conciben la escritura como un medio de acceso y manejo de información, pero no como un objeto de enseñanza vinculado con el aprendizaje en los distintos sectores del currículo escolar (Meneses, 2008). En efecto, en este nivel persiste más bien una representación de la escritura ligada al conocimiento del código notacional, por lo que no se aborda el lenguaje escrito como una herramienta de aprendizaje y de transformación del conocimiento.

En vista de la relevancia de la escritura en la formación de nuestros estudiantes y dada la escasa información sobre las prácticas de enseñanza de la escritura en la escuela y sobre las representaciones de los docentes acerca de la escritura y su enseñanza, el presente estudio se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿qué y cómo enseñan escritura docentes de 6° básico y por qué enseñan así?

Para abordar la primera dimensión de la pregunta de investigación, es decir, qué enseñan los profesores, este estudio propone examinar los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la escritura que los docentes desarrollan en sus clases. Esta decisión responde a dos motivos. Por un lado, corresponden a los elementos constitutivos de los modelos de escritura más actualizados: tal como se desprende del modelo de escritura de Hayes (1996), el escritor experto despliega una serie de conocimientos y habilidades al

momento de escribir, y el proceso está mediado por factores socioafectivos, que se pueden ligar con el desarrollo de las actitudes. Por otro lado, en los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares de Enseñanza Básica (2012), siguiendo el mandato de la Ley General de Educación (N°20.370), se describen los conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollar los estudiantes en las diversas áreas del currículum en cada nivel escolar.

En cuanto al motivo para restringir este estudio a aulas de 6° básico, este se funda en dos razones. Por un lado, una didáctica específica de procesos más sofisticados como autorregular el proceso de composición, escribir para aprender, analizar y adecuarse a distintas situaciones retóricas, requiere de prerrequisitos del desarrollo (Bazerman, 2009; Borzone y Diuk, 2003), como son la adquisición del código escrito y la fluidez al codificar. Automatizar estos procesos es clave para permitir que los aprendices dediquen atención a la construcción de sentidos en su escritura. Estos prerrequisitos deberían lograrse, de acuerdo con lo estipulado en el currículum nacional, en los dos primeros años de enseñanza básica (Ministerio de Educación, 2012a). Por otro lado, el nuevo SIMCE de escritura se aplica a estudiantes de 6° básico, por lo que se estima que las escuelas destinarán más tiempo a enseñar estos aprendizajes en este nivel escolar. Este supuesto se sustenta en las evidencias del estrechamiento curricular derivado de políticas que utilizan los resultados de pruebas estandarizadas para impartir recompensas y sanciones (Moreno, 2008).

I.2. Objetivos de la investigación

La pregunta de investigación propuesta se operacionaliza en los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Caracterizar y comprender las prácticas de enseñanza de la escritura de docentes de 6° básico de escuelas públicas y subvencionadas de Santiago.

Objetivos específicos:

1. Identificar qué conocimientos, habilidades y actitudes asociados a la escritura enseñan los docentes.
2. Describir cómo enseñan los docentes cuando enseñan escritura.

3. Identificar qué representaciones tienen los profesores acerca de la escritura y su enseñanza.
4. Relacionar las representaciones de los docentes con sus prácticas de enseñanza de escritura.

La decisión de focalizar este estudio en escuelas públicas y subvencionadas radica en que ambas dependencias concentran más del 90% de estudiantes de todo el país (Centro de Estudios - MINEDUC, 2015). Por su parte, la decisión de realizar el estudio en Santiago obedece a razones de facilidad de contacto y acceso.

II. MARCO CONCEPTUAL

En la actualidad es posible identificar diversos enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura en la escuela, entre ellos: enfoque de proceso, enfoque de género discursivo, enfoque comunicativo y enfoque de escribir para aprender. Estos enfoques, si bien pueden considerarse como complementarios en varios aspectos, rescatan propuestas didácticas que en algunos casos se acercan más al cognitivismo y, en otros, al constructivismo (Benítez, 2005). A continuación se describen las bases teóricas de los principales enfoques de la didáctica específica y, al final de la primera sección, se relacionan estos enfoques con los paradigmas de las teorías generales del aprendizaje, pues se estima que estos ofrecen un marco interpretativo relevante para comprender y analizar las prácticas de enseñanza de los docentes, y sus alcances. Adicionalmente, el estudio de las representaciones puede contribuir a comprender en mayor profundidad los sentidos que los profesores otorgan a sus prácticas. En relación con esto, en la segunda sección del capítulo se presenta un apartado sobre representaciones, que resume los principales aportes de la investigación sobre creencias y conocimientos docentes, y algunos hallazgos sobre las representaciones de los profesores en relación con la escritura y su enseñanza.

II.1. Escritura: qué y cómo enseñar

La evolución de los estudios sobre el proceso de escritura de las últimas décadas (entre otros, Bereiter y Scardamalia, 1987; Didactext, 2003; Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996; Nystrand, 1989) permite hoy día afirmar que se trata de un proceso cognitivo, social y cultural que involucra habilidades, conocimientos y actitudes que no se adquieren de una vez y para siempre, sino que se desarrollan a lo largo de la vida, por medio de la enseñanza y de la participación en distintas comunidades discursivas.

Esta conceptualización del proceso de escritura plantea ciertos desafíos para la enseñanza escolar que se pueden comprender considerando los aportes de la psicología, la lingüística y la didáctica específica. Por un lado, en el marco de la psicología se han desarrollado los principales modelos[2] sobre el proceso de composición escrita (Bereiter y Scardamalia,

[2] En psicología cognitiva se entiende por modelo una metáfora o representación de un proceso cognitivo complejo (Flower y Hayes, 1981).

1987; Flower y Hayes, 1981; Hayes, 1996). Por otro lado, la lingüística –desde diversas ramas, como la lingüística del texto o los estudios del discurso– ha permitido clasificar y describir las propiedades de los textos escritos y de los géneros discursivos (Nystrand, 1989; Parodi, 2008; Rose y Martin, 2012; Zayas, 2012). Por su parte, la didáctica de la escritura, considerando las disciplinas anteriores como sus principales marcos de referencia, se ha ocupado de abordar los problemas específicos que plantea la enseñanza, desafíos que ni la psicología ni la lingüística abordan directamente (Bronckart, 2007a; Camps, 2003; Castedo, 1995; Castelló, 2002; Dolz et al., 2009; Fidalgo, García, Torrance y Robledo, 2009; Graham y Harris, 1997; Graham, MacArthur y Fitzgerald, 2007; Jolibert, 2003).

La investigación sobre escritura y sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura ha contribuido a desarrollar enfoques didáctico[3] que aúnan una serie de principios orientadores para la enseñanza. El enfoque de proceso –anclado principalmente en los modelos de proceso de escritura propuestos desde la psicología–, se centra en el desarrollo de estrategias cognitivas orientadas a promover la autorregulación durante la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1992; Couzijn, 1999; Pritchard y Honeycutt, 2007). El enfoque de género discursivo recoge diversas propuestas que ponen en el centro de la enseñanza a los géneros discursivos (Bronckart, 2007a; Didactext, 2003; Martin, 1999; Rose y Martin, 2012; Ruiz y Camps, 2009; Zayas, 2012). Si bien estos autores siguen tradiciones epistemológicas diferentes, es posible identificar dos puntos importantes en común entre sus propuestas: por un lado, todas comparten una visión de la escritura como actividad sociocultural y, por otro lado, sitúan al género discursivo como la principal herramienta y finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. El enfoque comunicativo –que orienta la enseñanza de las habilidades comunicativas y del conocimiento sobre la lengua– propone que el desarrollo lingüístico de los estudiantes se logra principalmente a través de la participación en situaciones comunicativas auténticas (Benítez, 2000; Camps y Vilá i Santasusana, 2003; Castedo, 1995; Lomas, Osoro y Tusón, 1993). El enfoque de escribir para aprender –que recoge aportes de la psicología y de la lingüística–, destaca el potencial de la escritura como herramienta de transformación de conocimientos y de

[3] Los enfoques didácticos corresponden a principios orientadores de la acción pedagógica, con un propósito de enseñanza-aprendizaje claramente definido. No corresponden a teorías pedagógicas, sino que se nutren de diversas teorías y disciplinas.

aprendizaje de contenidos diversos (Aisenberg y Lerner, 2008; Andueza, 2011; Bazerman, 2009; Parodi, 2008).

Como se observa, aun cuando estos enfoques didácticos plantean focos específicos para orientar la enseñanza, comparten concepciones generales en torno al desarrollo de la escritura y, por ese motivo, se superponen en varios aspectos. Ahora bien, por motivos de claridad conceptual, se presentan en las siguientes secciones de manera separada, con el propósito de distinguir a los principales autores de cada uno y sus focos particulares orientadores de la enseñanza. Adicionalmente, se integran dos secciones complementarias a este apartado de didáctica específica. La primera aborda la escritura creativa, que ha tenido un desarrollo más escaso en la investigación, pero que puede ser relevante para comprender ciertas prácticas de enseñanza en el contexto de las aulas chilenas. La segunda resume las principales orientaciones didácticas propuestas por el marco curricular vigente y sus relaciones con los enfoques descritos. Al final de la sección, se explica el posicionamiento de los enfoques revisados con respecto a los paradigmas de las principales teorías del aprendizaje.

II.1.1. Modelos cognitivos de la producción escrita y enseñanza con enfoque de proceso

La concepción de la escritura como proceso, noción cuyos orígenes en la investigación anglosajona, según Nystrand (2006), se pueden rastrear hasta 1912, no se asentó sino hasta la década de 1970, al alero de la psicología cognitiva. En el marco de este paradigma, los investigadores se abocaron a la tarea de crear y describir modelos que explicaran el funcionamiento de la mente de los escritores, superando, de este modo, el enfoque instruccional y prescriptivo en torno a la escritura que imperaba hasta ese momento. Suele establecerse como punto de partida de las investigaciones sobre escritura los trabajos de Emig, en la década de los 70’ (Marinkovich, 2002; Nystrand, 2006). Esta investigadora describe la producción de textos escritos como un proceso recursivo en el que las pausas y la relectura son componentes clave de la revisión (Emig, 1971 y 1983, en Marinkovich, 2002). La recursividad del proceso de escritura implica que los escritores están constantemente planeando y revisando el texto a medida que escriben, lo que, como señalan

Flower y Hayes (1981), se opone a la visión lineal y por etapas que anteriormente se usaba para describir el proceso de composición. El problema del modelo lineal por etapas, de acuerdo con los modelos recursivos (Flower y Hayes, 1981), es que describe el crecimiento del texto, pero no da cuenta de los procesos internos que lleva a cabo el escritor mientras lo produce.

II.1.1.1. Modelo de Flower y Hayes (1981) y reformulación al modelo (Hayes, 1996)

En la década de los 80', Flower y Hayes (1981) propusieron un modelo que, en la misma línea de Emig, se caracteriza por resaltar la recursividad de varios subprocesos distintivos y jerárquicos que están fuertemente imbricados: la planificación, que consiste en la generación y organización del contenido orientado a metas; la traducción o textualización, que consiste en poner el contenido que se desea comunicar por escrito; y la comprobación, que abarca la revisión y evaluación del contenido. Estos procesos son regulados por un monitor que determina, estratégicamente, cuándo pasar de uno a otro. La existencia de un monitor, que orquesta los subprocesos de la composición para conseguir las metas que se ha propuesto el escritor, permite establecer un vínculo entre este modelo de escritura y el concepto de metacognición.

De acuerdo con Flavell (1976), impulsor de las teorías sobre metacognición, esta actividad consiste en el monitoreo, regulación y orquestación de los procesos cognitivos al servicio de una meta concreta. Para Flavell (1979), toda actividad metacognitiva requiere que el sujeto posea conocimiento metacognitivo, es decir, un conjunto de saberes y creencias que la persona tiene sobre sus propias capacidades, sobre las diversas maneras de aprender, sobre los distintos tipos de comprensión que se pueden alcanzar, y sobre los desafíos que impone la tarea y qué recursos y estrategias tiene para abordarla. Baker y Brown (1984) retoman el concepto de metacognición de Flavell y, en base a investigaciones sobre la lectura, afirman que la metacognición consiste en el conocimiento y control que el niño tiene sobre su propio pensamiento y aprendizaje. Lo anterior es coherente con el modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes (1981), así como con los modelos posteriores –incluso los modelos sociocognitivos– que describen el proceso de composición de escritores expertos. Lo que tienen en común estos modelos (Bereiter y Scardamalia, 1987;

Didactext, 2003; Martin, 1999; Hayes, 1996; Nystrand, 1989), a grandes rasgos, es que describen el proceso de escritura como una actividad en la que el escritor toma decisiones estratégicas y basadas en sus conocimientos sobre la tarea, el tema y el lector potencial, para cumplir sus metas de escritura. En este sentido, enseñar a escribir como un experto supondría promover la metacognición.

Dado que el proceso de escritura es un proceso metacognitivo, se asume que está delimitado por los conocimientos del autor, que están almacenados en la memoria a largo plazo. Hayes (1996), en su reformulación al modelo de 1981, incluye la memoria operativa como factor central en el funcionamiento de todo el proceso. De acuerdo con Hayes, quien se basa en los aportes de Baddeley (1986), la memoria operativa es un recurso cognitivo que permite el almacenamiento temporal de la información y la ejecución de los procesos cognitivos; en otras palabras, la memoria operativa permite extraer la información almacenada en la memoria a largo plazo y utilizarla para realizar tareas no automáticas, es decir, aquellas que requieren resolver problemas y tomar decisiones. Un corolario de la capacidad limitada de la memoria operativa es que el escritor no podrá dedicar igual atención a todos los procesos y subprocesos que se ejecutan al escribir. Según Kellogg (1996, en Byrnes y Wasik, 2009), la cantidad de esfuerzo que los escritores principiantes destinan a la tarea de codificar las palabras puede obstaculizar la transferencia fluida de ideas desde la mente al papel. Esto tiene una consecuencia importante para la didáctica de la escritura: en aras de producir textos coherentes, es necesario automatizar los procesos básicos de la escritura, de manera que el escritor pueda centrar su atención en la formulación de ideas (Bazerman, 2009; Borzone y Diuk, 2003; García y Fidalgo, 2003).

Además de la memoria operativa, el modelo de Hayes (1996) incluye la motivación y los aspectos afectivos como dimensiones que constriñen las actividades de escritura y que el anterior modelo no contemplaba. Como en otras áreas del aprendizaje escolar, el aprendizaje de la escritura depende en gran medida de las creencias de autoeficacia[4] y de la motivación de los estudiantes, ya que estos aspectos determinan cuánto esfuerzo y cuánto tiempo dedicarán a las tareas relacionadas con la producción de textos (Pajares y Valiante, 2006). La didáctica de la escritura reconoce este desafío planteado por la psicología cognitiva, a saber, la importancia de promover la motivación para el desarrollo de escritores

[4] Autoeficacia es un concepto propio del sociocognitivismo que se refiere a la creencia que tiene una persona de poseer las capacidades necesarias para obtener los resultados deseados al realizar una actividad (Bandura, 1995).

autorregulados y autónomos, y, en consecuencia, ha investigado qué tipo de intervenciones pedagógicas son más efectivas para este propósito. Las propuestas pedagógicas que se desprenden de estas investigaciones incluyen: entregar opciones a los estudiantes para que escriban sobre temas de su interés, proponer actividades desafiantes pero alcanzables y alentarlos durante la tarea, favorecer instancias en que haya que escribir textos completos para lectores reales, ofrecer modelos –de producto y de proceso–, guía y apoyo durante el desarrollo de las actividades de escritura, entregar autonomía para que los estudiantes tomen decisiones y se hagan responsables de estas, fomentar la escritura colaborativa, y escribir con frecuencia en espacios de tiempo extendidos (Englert, Mariage y Dunsmore, 2006; Graham y Perin, 2007; Pajares y Valiante, 2006).

II.1.1.2. Modelos de Bereiter y Scardamalia: "Decir el conocimiento" y "Transformar el conocimiento"

También en el marco de la psicología cognitiva, Bereiter y Scardamalia (1987, 1992), en un influyente estudio sobre los procesos cognitivos de la composición escrita, propusieron dos modelos de escritura que permiten distinguir a los escritores novatos de los expertos. El modelo que explica la escritura propia de los novatos se conoce como "Decir el conocimiento". Según este, los autores se crean una representación mental de lo que deben poner por escrito y luego buscan información relacionada con el tema de escritura. Cada porción de contenido activa información nueva vinculada con el tema, de modo que se asegura un cierto grado de coherencia del texto. Las personas que escriben según este modelo utilizan este mecanismo de recuperación de contenido hasta que se agoten sus ideas sobre el tema o hasta que se acabe el espacio para escribir. La limitación de esta forma de crear los textos es que no permite al autor considerar a su audiencia ni otras metas de escritura más allá de comunicar lo que ya sabe sobre un tema. En consecuencia, el autor que escribe "diciendo su conocimiento" no es capaz de transformar sus ideas ni de adecuar sus textos para que cumplan distintos propósitos.

Por su parte, el modelo "Transformar el conocimiento" comprende dos espacios de problemas que dan cuenta de los conocimientos y operaciones involucradas en las decisiones de un escritor experto: el espacio-problema del contenido y el espacio-problema

retórico. Es necesario reparar en el hecho de que estos autores designen los espacios de su modelo "Transformar el conocimiento" como espacios-problema. Lo anterior se relaciona con una importante tradición en la psicología que se abocó al estudio del pensamiento desde una perspectiva que lo concibe como procesos cognitivos de resolución de problemas (Concha y Howard, 2016). En esta tradición, justamente, Bereiter y Scardamalia inscriben sus modelos de escritura. En efecto, tal como el modelo "Decir el conocimiento" supone que el escritor toma decisiones para resolver el problema del qué decir (espacio-problema del contenido), el modelo "Transformar el conocimiento" implica que el escritor, además de este, se enfrenta al problema del "cómo decir" por escrito (espacio-problema retórico).

La ventaja del modelo "Transformar el conocimiento" es que permite explicar las complejidades detrás del proceso de escritura experto: no se trata solo de traducir al papel lo que uno ya sabe sobre un tema, sino de resolver el problema del cómo hacerlo considerando la situación y las metas de escritura. Lo anterior implica que el proceso de escritura es situado, es decir, susceptible al conocimiento que el escritor tenga sobre su lector, sobre lo que desea transmitir y sobre los recursos lingüísticos para hacerlo.

II.1.1.3. Propuestas didácticas con enfoque de proceso y desarrollo de la metacognición

En línea con los modelos de escritura propuestos en el marco de la psicología cognitiva se asentó con fuerza el principio didáctico de la escritura que establece la necesidad de enseñar dicha actividad desde un enfoque de proceso, en oposición al tradicional enfoque de producto (Castelló, 2002; Madrigal, 2015). Esto implica que un docente no debe limitar su intervención a asignar textos escritos y luego calificarlos (enfoque de producto), sino que guía a los estudiantes durante el proceso de producción (Camps, 2003). La enseñanza explícita de las actividades mentales que subyacen al proceso experto de producción escrita ha permitido, como sugiere la evidencia de las investigaciones en didáctica, que los estudiantes aprendan a utilizar esquemas para ajustarse a las necesidades macroestructurales y mejoren el uso de conectores y de mecanismos de correferencia (Castelló, 2002). Sin embargo, existe evidencia de que estas prácticas no son suficientes

para que los escritores novatos logren regular su proceso en función de los objetivos de escritura (Allal, 2000; Bereiter y Scardamalia, 1992; Castelló, 2002).

En relación con lo anterior, Bereiter y Scardamalia (1987) proponen estrategias de intervención didáctica que apuntan al desarrollo de las capacidades cognitivas de los aprendices, de manera que puedan regular el proceso en función de otros objetivos de escritura –además del qué decir– y, así, puedan utilizar la escritura para transformar el conocimiento. Al respecto, los autores proponen un método de enseñanza llamado "ciclos reflexivos" (1992). La idea de este método es que los estudiantes re-piensen sus decisiones, consideren alternativas y dirijan su atención hacia aspectos de la tarea de composición distintos a la generación del próximo dato de contenido. Bereiter y Scardamalia advierten que focalizarse solo en enseñar estrategias de revisión, como si este fuera un proceso separado o posterior a la producción de contenido, no logra producir una modificación sustantiva en la manera de escribir de los estudiantes. En efecto, después de este tipo de instrucción, los escritores inmaduros solo logran realizar muy pocos cambios y mayormente cosméticos, pero no aumenta su capacidad de transformar la información.

Adicionalmente, para que un escritor logre utilizar un proceso de escritura recursivo (planifica, revisa y edita en distintos momentos a lo largo del proceso, en lugar de ir superando estos subprocesos como si fueran etapas) y estratégico (orienta sus decisiones al logro de objetivos específicos), es necesario que tenga tres tipos de conocimiento: declarativo (qué es cada subproceso y las estrategias que lo facilitan), procedimental (cómo se lleva a cabo cada subproceso estratégicamente) y condicional (cuándo y por qué usar cada estrategia) (Fidalgo et al., 2009; García y Fidalgo, 2003). Para que los estudiantes adquieran dichos conocimientos, es conveniente, además de solicitarles que escriban –aprender haciendo–, ofrecerles instancias en que observen modelos de escritores expertos, y luego practiquen guiados por el docente, por ejemplo, a través de tutorías (Couzijn, 1999; Englert et al., 2006; Fidalgo et al., 2009). La noción de modelamiento supone que solo solicitar a los estudiantes que escriban no basta para que aprendan a hacerlo de manera autorregulada: también se les debe modelar cómo hacerlo. En escritura, el modelamiento consiste en verbalizar el tipo de razonamiento que sigue un escritor experto mientras está escribiendo, en otras palabras, decir en voz alta lo que va pensando y las razones de sus

decisiones al escribir. Gracias al modelamiento los estudiantes pueden observar el tipo de decisiones y procesos mentales que realiza un escritor, para luego ponerlos en práctica.

II.1.2. Modelos socioculturales de la producción escrita

Si bien los modelos cognitivos de la producción escrita fueron un aporte para conceptualizar la complejidad de las operaciones mentales de los escritores, también fueron ampliamente criticados por no considerar, o solo abordar muy tangencialmente, el papel que el contexto y la sociedad juegan en la escritura (Castelló, 2002; Hyland, 2003; Marinkovich, 2002; Nystrand, 2006). Al respecto, la evidencia de que enseñar estrategias de autorregulación no basta para que los estudiantes se conviertan en escritores expertos ha motivado una revisión crítica del enfoque de proceso.

De acuerdo con Hyland (2003), el enfoque de proceso supone cuatro limitaciones para la enseñanza-aprendizaje de la escritura. En primer lugar, si bien los modelos cognitivos de proceso permiten comprender cómo escriben los autores expertos, al adoptar una perspectiva eminentemente universalista no revelan el porqué los escritores hacen ciertos análisis lingüísticos y elecciones retóricas durante la composición. Como resultado, este enfoque no da suficientes herramientas a los docentes para aconsejar a los estudiantes sobre su escritura (Hyland, 2003). En segundo lugar, al poner en el centro de la escritura a la motivación personal, las decisiones y la responsabilidad de los estudiantes; el enfoque de proceso da al docente un rol únicamente de mediador, que solo tiene espacio para intervenir en respuesta a la escritura de sus alumnos. En otras palabras, no ofrece oportunidades para que los docentes enseñen las diversas maneras en que se pueden codificar los textos, en términos de su propósito, audiencia y mensaje (Hyland, 2003). En tercer lugar, al centrarse en las habilidades y estrategias cognitivas, el enfoque de proceso no logra explicitar qué conocimientos deben aprender los estudiantes para escribir como expertos en comunidades determinadas. En general, los modelos de enseñanza basados en el proceso presuponen un conocimiento por parte de los alumnos acerca de las características de los géneros que deben escribir, lo cual va en desmedro de los estudiantes cuyas culturas lingüísticas difieren de la cultura escolar (Hyland, 2003; Martin, 1999). Por último, Hyland critica la neutralidad sociopolítica del enfoque de proceso y su falta de compromiso con la realidad de muchos

niños y jóvenes. El autor señala que, al no hacerse cargo de las herramientas retóricas y lingüísticas propias de la cultura dominante, el enfoque de proceso disminuye las posibilidades de los alumnos de participar de los géneros de esta cultura y de criticarlos (Hyland, 2003).

Los modelos de escritura elaborados en el marco de la teoría sociocultural pretenden dar cuenta de cómo el contexto social y cultural, los objetivos personales y las actitudes del escritor constituyen y determinan el proceso cognitivo que el autor de un texto pone en marcha al momento de escribir (Castelló, 2002). La lingüística ha sido una disciplina clave en la creación de estos modelos.

Los modelos socioculturales de la producción escrita tienen sus principales antecedentes en los aportes de Vygotsky –psicólogo– y Bajtin –lingüista y filósofo del lenguaje–. Vygostky propuso comprender el lenguaje como un fenómeno producido sociohistóricamente (Vygotsky, 1935/2010). De acuerdo con esta teoría, cualquier acto de comunicación, como toda actividad humana, supone una interacción situada en un contexto específico y mediada por herramientas y prácticas históricamente determinadas, que, a su vez, han sido construidas en la interacción (Prior, 2006). Asimismo, para Vygotsky, el pensamiento se construye y se desarrolla en la medida en que el niño aprende distintas formas de comunicarse y utilizar el lenguaje (Bronckart, 2008; Concha y Howard, 2016; Vygotsky, 1935/2010). Dado que el pensamiento es discursivo y se desarrolla fundamentalmente en la interacción con otros (Vygotsky, 2010), y que el lenguaje es histórico, social y cultural, es posible afirmar que el pensamiento es cultural. En consecuencia, no existiría un desarrollo del pensamiento natural ni universal, como afirmaba Piaget, sino distintas formas o hábitos de pensamiento que dependen del contexto y de la cultura de los sujetos (Bronckart, 2008).

Los modelos de escritura elaborados en el marco de la teoría sociocultural de Vygotsky suponen, entonces, algunas diferencias con los modelos cognitivos de la escritura. Para estos últimos, los procesos cognitivos que están a la base de la composición son universales. Para los modelos socioculturales, en cambio, los procesos cognitivos de escritura son históricos y culturales. Cabe mencionar que estas diferencias no suponen una oposición radical entre las propuestas didácticas elaboradas a partir de estos modelos, pues en ambos casos se comparten algunos supuestos de base: la escritura es un proceso complejo, recursivo, en el que intervienen factores emocionales, cognitivos y externos al

individuo. Sin embargo, algunas propuestas didácticas de los enfoques socioculturales –tanto aquellas de raíz vygostkiana como otras ancladas en la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) o en otras tradiciones lingüísticas– han tomado distancia del enfoque de proceso de la psicología cognitiva. Las principales diferencias se relacionan con lo expresado por Hyland (2003) en su crítica al enfoque de proceso: mientras este se centra en los procesos cognitivos individuales, las propuestas con enfoque de género discursivo –que se abordan más adelante– ponen el foco en la interacción.

La teoría sociocultural ha sido clave en la investigación sobre escritura, ya que ha permitido comprender que el espacio social, cultural y físico en el que se instala el escritor tiene una fuerte influencia en los productos que escribe (Didactext, 2003; Englert et al., 2006; Michaels, 1987; Nystrand, 1989). Al respecto, Bajtin propuso que cada enunciado, ya sea oral o escrito, está influido y moldeado por conversaciones y lecturas previas en las que han participado los hablantes. En este sentido, toda escritura es inherentemente dialógica (Bajtin, 1986, en Englert, Mariage y Dunsmore, 2006). La escritura, en consecuencia, es concebida como una actividad colaborativa, incluso en el caso de autores que elaboran sus textos en soledad, ya que cada texto incorpora las voces de otros textos anteriores y propone una respuesta tanto a ellos como a los textos que en el futuro abordarán el mismo tópico (Castelló, 2002; Martínez Gomez, 2012; Prior, 2006). Detrás de todo escrito hay una coautoría, que puede ser directa (coproducciones de varios autores) o indirecta. Un corolario de esta concepción es el reconocimiento del rol del profesor como coautor (generalmente dominante) de los textos de los estudiantes (Michaels, 1987; Prior, 2006).

Un segundo aporte de los modelos socioculturales de escritura es que resaltan el rol de esta actividad como un modo de acción social, y no solo como una forma de interacción. La escritura, en las sociedades modernas, juega un rol clave en la creación de comunidades, instituciones y culturas: los géneros discursivos escritos permiten ordenar el mundo, constituir personas y organizaciones, y tipificar lo que está sucediendo, así como explicitar modos de proceder (Prior, 2006). Por esta razón, la escuela tiene, en la enseñanza de la escritura, una responsabilidad que se relaciona directamente con la formación ciudadana de los estudiantes y con las herramientas que entrega para participar de forma activa en la sociedad.

II.1.2.1. Modelo de Nystrand (1989) y modelo Didactext (2003)

Tanto el modelo de Nystrand (1989), como el modelo Didactext (2003) incorporan los aportes de las teorías lingüísticas de la comunicación, principalmente de las propuestas de Bajtin y los estudios del discurso.

El modelo de Nystrand (1989) se basa en el supuesto bajtiniano del texto dialógico. De acuerdo con este supuesto, un texto es un proceso interactivo entre los lectores y los escritores, en cuanto cada pieza de escritura responde a la comunidad de lectores a la que está destinada. En este sentido, un texto escrito no es solo el resultado de un proceso en que un escritor traduce su propósito en palabras –concepción que predomina en los modelos cognitivos–, sino una forma de comunicación que media los propósitos del lector y del escritor. El significado de los textos –cuestión que preocupa principalmente a la lingüística– es un constructo social negociado entre el escritor y el lector a través del texto escrito, por lo que los escritores están constreñidos a escribir según las convenciones y expectativas socialmente reconocidas (Marinkovich, 2002). Al relevar como aspectos cruciales del proceso de composición la dimensión dialógica de la escritura y el rol del lector en la construcción del significado del texto, este modelo permite comprender que la comunidad discursiva en la que se instala el escritor influye en el proceso de escritura y determina la forma y el significado de los textos (Faigley, 1985, citado en Nystrand, 1989).

El modelo Didactext (2003) comparte con el modelo de Nystrand una concepción de la escritura como una actividad fuertemente influida por el contexto de producción y, al igual que el modelo anterior, se sustenta en las teorías de Bajtin acerca del lenguaje. De acuerdo con este modelo, en todo proceso de escritura interactúan recursivamente tres dimensiones simbolizadas por círculos concéntricos: el ámbito cultural, los contextos de producción y el individuo. Este modelo realiza dos aportes importantes a la concepción del proceso de escritura. Por un lado, incorpora la memoria cultural como un factor clave en los procesos de producción escrita. La memoria cultural corresponde a las representaciones mentales colectivas que comparten los sujetos de una misma cultura (Didactext, 2003). El principal supuesto que subyace a este concepto es que la mente se construye en relación con el contexto sociocultural. Por otro lado, este modelo incorpora la noción de género discursivo como elemento que constriñe las opciones y problemas que tiene el autor al escribir. Los

géneros discursivos son, siguiendo a Bajtin (1979, citado por Didactext, 2003), registros sociales en que se plasman los discursos, delimitados por el contexto social, la forma de enunciación y el tema. Los géneros discursivos enmarcan las actividades de escritura en formas concretas de enunciación que dan cuenta del ámbito cultural en que se realiza el discurso.

Como se desprende de la descripción anterior, el género discursivo y la comunidad discursiva, nociones desarrolladas principalmente por la lingüística, enmarcan toda actividad de escritura y, en consecuencia, plantean desafíos para la enseñanza que la didáctica de la escritura ha abordado en sus investigaciones.

II.1.2.2. Aportes desde la didáctica: el enfoque de género discursivo

La comunidad discursiva es una noción que, desde los estudios del discurso, vehicula el contexto social en el ámbito de la escritura (Marinkovich, 2002). Las comunidades discursivas incluyen escritores, lectores, textos y contextos en su interacción natural. Detrás de este concepto subyace la idea de que los estudiantes, en aras de insertarse en una comunidad discursiva, deben aprender las convenciones culturales –lingüísticas y discursivas– exigidas por el tipo de comunicación que prefiere cada comunidad, convenciones que se plasman en distintos géneros discursivos.

Parodi (2008) amplía la noción tradicional de género discursivo (propuesta originalmente por Bajtin), ya que relaciona la dimensión sociocultural, propia de la concepción bajtiniana, con una dimensión cognitiva. Este autor define género discursivo como una constelación de potencialidades de convenciones discursivas sustentada por los conocimientos previos de la comunidad discursiva, a partir de constricciones y parámetros contextuales, sociales y cognitivos. En este sentido, el género discursivo es, a la vez, una herramienta discursiva de interacción social y una representación cognitiva de la interacción y las funciones de los interlocutores (Parodi, 2008). En coherencia con las ideas de Vygostky, los géneros discursivos serían herramientas cognitivas que promueven formas particulares de organizar y reorganizar los conocimientos del escritor (Bazerman, 2009; Parodi, 2008). Esto supone que la elección de los géneros que se enseñarán en la escuela será determinante en los tipos de pensamiento que desarrollen los alumnos escritores.

Si bien persiste la falta de consenso acerca de qué géneros enseñar en la escuela, existen algunas propuestas didácticas orientadas a promover el desarrollo del pensamiento y de las habilidades de escritura, basadas en la noción de género discursivo. Al respecto, la investigación didáctica recomienda que el docente realice un proceso de transposición didáctica del género que va a enseñar (Zayas, 2012). Esto significa que, frente a la variedad de actualizaciones posibles de un género en particular, debe determinar sus características nucleares, para analizar con los estudiantes buenos ejemplos del mismo (es decir, aquellos que más se aproximen al prototipo). Luego, en base al análisis de los buenos ejemplos, el profesor puede crear pautas que sirvan para guiar el proceso de composición de los estudiantes. Estas pautas deben incluir aspectos textuales relevantes, como los temas, la organización, las formas lingüísticas características y el uso de diferentes lenguajes (Zayas, 2012). Además, el docente debe promover una reflexión sobre la situación retórica de escritura que enmarca la tarea de composición del género seleccionado (Benítez, 2000).

La situación retórica considera el tópico del texto, la audiencia y el propósito del escritor y debe ser materia de reflexión previa a la producción de cualquier mensaje escrito (Benítez, 2000). Para esto, es recomendable que las instrucciones relativas a la actividad de escritura consideren explícitamente los distintos componentes de la situación retórica, de tal modo que los estudiantes puedan reflexionar sobre ella durante todo el proceso. Esto les permitiría tomar decisiones más conscientes acerca de qué y cómo conviene escribir, considerando las metas de escritura, la audiencia, el género discursivo seleccionado y los requerimientos que este impone (Benítez, 2000).

Además de entregar instrucciones explícitas que permitan abordar la situación retórica durante el proceso de escritura, se requiere una enseñanza que considere al menos el modelado por parte del docente, la práctica del estudiante con guía del profesor, la práctica entre pares y la práctica independiente (Englert et al., 2006). De esta manera, los estudiantes conocen, a través de la observación al profesor y a los compañeros, estrategias de composición para abordar los desafíos que impone la situación retórica y el género discursivo, y las incorporan mediante la práctica. Estas fases de enseñanza coinciden con las fases propuestas por García y Fidalgo (2003) en el marco del enfoque de proceso. La principal diferencia de ambas propuestas consiste en el contenido de la enseñanza: en el caso del enfoque de género el contenido consiste en las convenciones lingüísticas y

retóricas del género, y su relación con la comunidad discursiva en la que circula. En el caso del enfoque de proceso, el contenido serían las habilidades cognitivas propias de los escritores expertos, y las estrategias y herramientas para desarrollar esas habilidades.

Investigadores de la escuela de Sídney han realizado otras propuestas de enseñanza de la escritura enmarcadas en el enfoque de género discursivo. Desde esta escuela se promueve un modelo de enseñanza de los géneros discursivos que se basa en tres etapas de enseñanza-aprendizaje del género: deconstrucción, que supone realizar un análisis crítico del género a partir de modelos textuales; construcción conjunta, que implica elaborar un ejemplo de manera compartida, con el profesor escribiendo el texto a partir de las sugerencias de los alumnos; y construcción independiente, que apunta al trabajo individual de los estudiantes, con énfasis en la toma de decisiones creativas con respecto a las posibilidades que ofrece cada género (Martin, 1999). Cada una de estas etapas está orientada a promover que los estudiantes adquieran mayor control –sustentado en el conocimiento– sobre los géneros discursivos y, de esta manera, puedan tomar una postura crítica con respecto a ellos. Lo central de esta propuesta pedagógica radica en que aprender a escribir un género supone ir más allá de la situación retórica: se busca que los estudiantes reflexionen, con ayuda del docente, sobre el contexto sociocultural de los géneros, considerando preguntas como ¿cuál es el campo de circulación del género?, ¿qué sabemos sobre este campo?, ¿cuál es el propósito social del género?, ¿quiénes lo usan?, ¿para qué?, ¿de qué manera se plasman en el texto los propósitos del autor y su relación con el lector?, entre otras. La propuesta didáctica resumida por Martin (1999) supone que esta reflexión debe guiar las tres etapas del proceso de aprendizaje, y se debe partir por recoger lo que los estudiantes conocen acerca de un género en particular, para luego guiarlos hacia los aspectos menos familiares.

II.1.3. Enfoque comunicativo y conciencia metalingüística

El enfoque comunicativo propone que, para enseñar las habilidades comunicativas, se debe situar a los estudiantes en contextos reales de comunicación y sumergirlos en un ambiente lingüísticamente estimulante. El conocimiento de la lengua, de acuerdo con las orientaciones didácticas que se desprenden de este enfoque, siempre debe estar al servicio

de la comunicación y evitar convertirse en el fin de la asignatura (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). En esta misma línea, se promueve la escritura con propósitos reales, la reflexión sobre la situación retórica durante el proceso de escritura y el trabajo en torno a proyectos (Benítez, 2000; Camps y Vilá i Santasusana, 2003; Lomas et al., 1993). Lo anterior supone que el aprendizaje de la lengua debe centrarse en la lengua en uso, lo que implica entenderla, más que como un sistema abstracto e invariable, como una práctica comunicativa anclada en un contexto (Medina, 2000). En específico, esta autora propone que entender la lengua en uso supone interiorizar las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos y conocer los recursos lingüísticos –donde la gramática tendría un lugar destacado– que propone el sistema para la creación y negociación de los significados (Medina, 2000). Como se aprecia, esta propuesta está en estrecha sintonía con las orientaciones del enfoque de género discursivo.

El enfoque comunicativo ha sido el principal enfoque didáctico de la asignatura de Lenguaje y Comunicación desde la reforma de los años 90 (Florez, 2011). En el caso chileno, la adopción de este enfoque buscó modificar la manera tradicional de enseñar lengua en la asignatura, que se caracteriza por abordar separadamente las habilidades comunicativas del conocimiento sobre la lengua, específicamente, el vocabulario, la gramática, la elocución y la ortografía (Florez, 2011). La razón de este cambio obedece a la evidencia de que la enseñanza tradicional de la lengua no se ha traducido en una mayor reflexión y control sobre esta, en otras palabras, esta forma de enseñar al parecer no ha impactado positivamente en el desarrollo de habilidades comunicativas, problema que se ha constatado tanto en el caso del aprendizaje del español (Camps y Zayas, 2006; Castedo, 1995; Medina, 2000), como del inglés (Gambrell, Mandel-Morrow y Pressley, 1996; Graham et al., 2007).

En el marco del enfoque comunicativo, los trabajos de Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré (2007) y Camps y Zayas (2006) proponen orientaciones didácticas que se hacen cargo de la dificultad específica que supone para los niños el aprendizaje de las convenciones gramaticales. Dada la sensación de arbitrariedad con la que son percibidas estas normas, se recomienda que su enseñanza se contextualice en la producción de textos con sentido, que la gramática se enseñe inicialmente desde una perspectiva semántica

(Camps y Zayas, 2006; Zayas, 2006) y que se enseñe a combinar oraciones derivadas de textos escritos por los mismos estudiantes (Saddler, 2007).

En relación con la ortografía, algunas propuestas didácticas plantean la necesidad de promover en los estudiantes la autorregulación y la conciencia ortográfica (Kaufman, 2005). La conciencia ortográfica consiste en el conocimiento de que un mismo fonema se puede escribir con distintos grafemas y de que existen distintas situaciones en que se utiliza uno u otro (Díaz y Manjón Cabeza, 2013). Para promover la conciencia ortográfica y la conciencia gramatical, algunos autores proponen que los estudiantes sean expuestos al análisis de regularidades ortográficas y gramaticales en producciones reales, de modo que puedan derivar colaborativamente las reglas, para luego aplicarlas a sus escritos (Kaufman, 2005; Zayas, 2006). Esta enseñanza inductiva se opone a la tradicional enseñanza lógico-deductiva en que los docentes enseñan las reglas y luego solicitan a los estudiantes que las apliquen o las identifiquen en los textos (Medina, 2000).

En el marco del aprendizaje de la lengua, además del enfoque comunicativo –que destaca la necesidad de incorporar en el proceso de aprendizaje situaciones reales de comunicación–, existen propuestas didácticas orientadas a desarrollar la conciencia metalingüística de los estudiantes. El concepto conciencia metalingüística –que, como su nombre deja entrever, integra aportes de la psicología y de la lingüística– destaca el rol que juega la conciencia en el proceso de aprendizaje de la lengua (Bialystok, 1992; Camps y Milian, 2000; Galambos y Goldin-Meadow, 1990; Karmiloff-Smith, Grant, Sims, Jones y Cuckle, 1996). La conciencia metalingüística consiste en la capacidad de manipular y reflexionar sobre distintas propiedades del lenguaje (semántica, sintáctica, fonética, pragmática) (Camps y Milian, 2000; Galambos y Goldin-Meadow, 1990; Olson, 2009). Las investigaciones sobre conciencia metalingüística coinciden en que uno de los elementos que distingue a un lector o escritor novato de uno experto es el mayor grado de conciencia que este último posee sobre la actividad lingüística, es decir, sobre sus conocimientos de la lengua y cómo los utiliza en una situación particular (Bialystok, 1992; Camps y Milian, 2000; Galambos y Goldin-Meadow, 1990; Karmiloff-Smith et al., 1996). Esta distinción es relevante porque admite que los lectores o escritores novatos poseen diversos conocimientos sobre la lengua, la lectura o la escritura, pero especifica que gran parte de este conocimiento es implícito, es decir, no está disponible para ser expresado verbalmente o controlado a voluntad.

Existen propuestas de acciones pedagógicas efectivas para desarrollar la conciencia metalingüística y la autorregulación. Estas incluyen la escritura colaborativa entre pares, la autoevaluación, el modelaje imperfecto del docente, el uso de rúbricas que expliciten requisitos de la escritura y el desarrollo en aula de una comunidad de escritores que piensan y hablan sobre escritura pues manejan un metalenguaje específico para hacerlo (Dolz y Erard, 2000; Englert et al., 2006; Fidalgo et al., 2009; Sotomayor, Ávila y Jéldrez, 2015).

II.1.4. Escribir para aprender

La relación entre lenguaje y pensamiento, que se ancla en estudios de la psicología y la lingüística, y que ha tenido un amplio desarrollo desde la perspectiva de la teoría sociocultural, ha dado paso a un enfoque didáctico que considera la escritura como una herramienta de aprendizaje que puede ser utilizada y desarrollada en las diversas áreas del currículum, más allá de la asignatura de Lenguaje (Andueza, 2011).

El enfoque de escribir para aprender supone que para comprender en profundidad distintos conceptos y las relaciones entre ellos, es beneficioso procesarlos activamente por escrito (Emig, 1977; Harris, 1989). La escritura, según Emig (1977), por su misma naturaleza y funcionamiento, es una herramienta de aprendizaje más efectiva que otras, como la lectura y el habla. Lo anterior se explica principalmente por dos razones: por un lado, la escritura obliga a establecer conexiones y relaciones explícitas entre diversos enunciados, de manera que el autor se ve obligado a explicitar las relaciones que, en sus esquemas mentales, son implícitas y comprimidas (Bazerman, 2009; Emig, 1977; Vygotsky, 1935/2010). En este sentido, la escritura no solo permite crear nuevo contenido, sino también, nuevas relaciones lógicas entre los conocimientos. Por otro lado, la información del proceso se encuentra inmediatamente visible y disponible en la porción del producto que ya se ha escrito, lo que permite al escritor revisar sus conocimientos y transformarlos, tomando en cuenta fundamentalmente los problemas que plantea la situación retórica, es decir, considerando la mejor manera de hacer un texto inteligible para el lector (Bereiter y Scardamalia, 1987; Harris, 1989; Nystrand, 1989).

Sin embargo, escribir no es por sí mismo y en cualquier circunstancia un medio para aprender. En primer lugar, el género discursivo que se escribe, la situación y las tareas de

escritura determinan las oportunidades de transformar el conocimiento (Bazerman, 2009; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992; Parodi, 2009). Así, las tareas de escritura pueden promover la transformación de conocimientos y el aprendizaje de ciertas formas de razonamiento solo en tanto involucren, por un lado, la consideración de las exigencias que impone la situación retórica y el género discursivo y, por otro, la utilización de un proceso de escritura recursivo que se autorregula y revisa en relación con metas determinadas (Bazerman, 2009; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992). En segundo lugar, este enfoque implica asumir un rol del profesor como mediador que orienta el aprendizaje pero que pone a los estudiantes como centro del trabajo de aula y los considera como agentes de su aprendizaje y constructores de su conocimiento (Andueza, 2011).

En el marco del enfoque de escribir para aprender han surgido dos importantes propuestas pedagógicas: escribir a través del currículum (WAC) y escribir en las disciplinas (WID). WAC pone énfasis principalmente en la enseñanza de estrategias metacognitivas para desarrollar la capacidad de aprender contenido autónomamente (Ochsner y Fowler, 2004). WID, por su parte, destaca la importancia de conocer y analizar las convenciones discursivas propias de comunidades disciplinares específicas, de modo poder adaptarse a esas convenciones al escribir textos especializados (Moyano, 2004; Ochsner y Fowler, 2004).

II.1.5. Escritura creativa

El estudio de la creatividad ha dado origen a diversas conceptualizaciones de este término. Por ejemplo, según Tomas (1991, en Aurum y Gardiner, 2003) la creatividad se ha definido como una idea original; sin embargo, como indican Shalley y Perry-Smith (2001, en Aurum y Gardiner, 2003), no basta que una idea sea original para que sea creativa, sino que es indispensable que sea apropiada en cuanto a sus aplicaciones. Brown (1989), por su parte, recoge cuatro aproximaciones desde las que se ha delimitado el concepto: (a) como un componente de la inteligencia (de acuerdo con esta aproximación, la creatividad sería sinónimo de imaginación), (b) como un proceso inconsciente, (c) como un factor de la resolución de problemas y (d) como un proceso asociativo. De acuerdo con Brown (1989), quien recoge las aportaciones de la psicología en la década de los 80’s, la creatividad podría

definirse como una cualidad personal y orientada al cumplimiento de objetivos que, sin embargo, es muy susceptible a la influencia de factores externos, como la suerte.

Amabile y Pillemer (2012), en una revisión más actualizada, rebaten la idea de que la creatividad sea solamente una cualidad personal y ofrecen cinco argumentos para apoyar su afirmación. En primer lugar, el contexto juega un rol clave en la producción de ideas creativas, lo que explicaría por qué incluso los "grandes genios" tienen días malos en su trabajo. En segundo lugar, la motivación que impulsa el trabajo creativo –que varía día a día– parece ser un factor que influye en el desempeño de los individuos, incluso de aquellos que han sido reconocidos universalmente como genios creativos. En tercer lugar, ya en los primeros estudios acerca de la creatividad se ha reconocido que esta no es una cualidad inmutable, sino que puede ser enseñada, aprendida, practicada y mejorada. En cuarto lugar, los factores contextuales –especialmente la presión por adaptarse al grupo– pueden tener efectos negativos en el nivel de creatividad de los resultados obtenidos. En quinto lugar, algunos estudios sugieren que las recompensas externas pueden ir en detrimento de la motivación intrínseca de los sujetos en una actividad y, en consecuencia, debilitar su comportamiento creativo.

Considerando estos cinco argumentos, las autoras (Amabile y Pillemer, 2012), desarrollan una teoría componencial de la creatividad (*componential theory of creativity*), que incluye tres componentes individuales y uno externo. Los primeros son: (1) habilidades de dominio específico (experiencia, habilidad técnica y talento innato en relación con el dominio de la tarea), (2) habilidades de creatividad o habilidades del proceso creativo (estilo cognitivo flexible, rasgos de personalidad tales como apertura a la experiencia, habilidad en el uso de la heurística y estilo de trabajo consistente), y (3) motivación intrínseca por la actividad. De acuerdo con esta teoría, estos componentes pueden estar presentes en distinta medida, pero ninguno de ellos debe estar completamente ausente si se busca obtener un resultado con algún nivel de creatividad. Por su parte, el componente externo de esta teoría, que corresponde al entorno social (el entrenamiento, el modelado, las oportunidades de experimentación y factores que influyen en la motivación de los individuos), puede influir en cada uno de los componentes individuales.

II.1.5.1. ¿Qué es la escritura creativa?

Como se desprende de la revisión anterior, la creatividad es un constructo amplio que puede aplicarse a una diversidad de dominios y que se relaciona estrechamente con la búsqueda de ideas o de soluciones novedosas para problemas determinados. A pesar de esta amplia visión sobre la creatividad, la escritura creativa se ha asociado en la investigación académica prácticamente de manera exclusiva a la escritura de textos literarios (Alonso Blázquez, 2001; Barbot, Tan, Randi, Santa-Donato y Grigorenko, 2012; Delmiro, 2002; Piirto, 2012; Silvestri, 2002).

La vinculación directa entre escritura creativa y literatura se explica porque, en relación con la escritura, la creatividad ha sido definida como la generación de formas verbales novedosas (Silvestri, 2002). Tan et al. (2012), por ejemplo, definen la escritura creativa como el uso de las palabras para transmitir de manera original la interpretación que hace el autor de su propia experiencia. Los autores precisan que "de manera original" quiere decir que el escritor moldea el lenguaje para transmitir algo que es más que una información objetiva, algo que, de alguna manera, está relacionado con la propia experiencia subjetiva del autor.

Ahora bien, equiparar escritura creativa con escritura literaria no significa, como indica Silvestri (2002), que la creatividad esté ausente de las demás formas discursivas, sino que es el enunciado artístico el que explota con mayor exhaustividad la búsqueda de recursos infrecuentes y originales en todos los niveles de representación del lenguaje. Quizás por este motivo las publicaciones disponibles acerca de la escritura creativa se han enfocado exclusivamente en los géneros literarios.

II.1.5.2. Didáctica de la escritura creativa

Actualmente existen escasas investigaciones y publicaciones sobre enseñanza de la escritura creativa, por lo que no es posible hablar con propiedad de una didáctica de la escritura creativa. Al buscar "escritura creativa" o "creative writing" en diversas bases de datos, la mayoría de los artículos son acerca de cursos universitarios de escritura literaria, mientras que es más difícil encontrar estudios acerca de la enseñanza de la escritura

creativa en la escuela. El incipiente desarrollo de este campo se nota, especialmente, en la falta de revistas especializadas, de meta análisis y de modelos teóricos que ofrezcan propuestas para entender qué es, cómo funciona y cómo se puede desarrollar la escritura creativa.

Lo que sí abunda, en cambio, son propuestas de técnicas de escritura creativa, que se caracterizan por sugerir actividades para que los autores "suelten la mano" y desarrollen la imaginación: el cadáver exquisito, las instrucciones inútiles, describir un objeto o fenómeno cotidiano a un extraterrestre, el pie forzado, son algunos ejemplos comunes de estas técnicas. Los autores que, con mayor frecuencia, han elaborado estos manuales de escritura creativa son escritores y profesores de Lenguaje (por ejemplo, Alvarado, Bombini, Feldman y Istvan, 2010; Beuchat y Lira, 1994; Bradbury, 1995; Rodari, 2006).

A pesar de que aún no existen consensos sobre principios didácticos que orienten la enseñanza de la escritura creativa, los autores revisados en esta sección permiten llegar a dos conclusiones que dan luces sobre algunos aspectos necesarios de tomar en cuenta al momento de planificar la enseñanza.

En primer lugar, Amabile y Pillemer (2012) señalan en su teoría componencial de la creatividad que el ambiente externo ejerce su mayor influencia en el componente motivacional de la creatividad, como lo ha evidenciado la investigación empírica acerca del principio de motivación interna para la creatividad. De acuerdo con este principio, desarrollado por Amabile en 1983 (Amabile, 1983 en Amabile y Pillemer, 2012), la motivación interna conduce a la creatividad, mientras que las motivaciones externas –tales como la promesa de una recompensa o de un elogio, el miedo a no cumplir con una fecha o el temor a una evaluación negativa– disminuyen los niveles de creatividad de los resultados alcanzados por los individuos. Esto sucedería, de acuerdo con esta teoría, porque la recompensa externa disminuye la motivación intrínseca del sujeto, condición importante para el desarrollo de un comportamiento creativo.

Lo anterior podría traducirse, en el caso de la enseñanza de la escritura, en que, si lo que se quiere es promover la creatividad en el uso del lenguaje de los estudiantes al escribir, se debe tener especial cuidado en minimizar el impacto de las motivaciones o presiones externas. En cambio, debe fomentarse el interés personal de los estudiantes en esta tarea, lo que podría lograrse, por ejemplo, permitiéndoles elegir los temas de sus textos,

ofreciéndoles la oportunidad de socializar lo que escriben y disminuyendo la importancia de la corrección en cuanto a gramática y a ortografía, cuando realizan actividades de escritura creativa.

En segundo lugar, Silvestri (2002) postula que para obtener resultados creativos en cualquier área de la actividad humana es necesario dominar el instrumento con el cual y sobre el cual se opera. En el caso de la escritura de textos literarios, lo anterior supone que los individuos deben ser capaces de controlar de manera estratégica los diversos niveles del discurso: sintáctico, semántico y pragmático. De acuerdo con la autora, este dominio solo se alcanza tras un largo proceso de frecuentación y experimentación con los géneros literarios: la lectura literaria promueve el incremento léxico y acrecienta los saberes sobre los diversos usos lingüísticos que se ponen en práctica en los textos literarios.

En términos de la enseñanza de la escritura creativa, lo anterior implica dar muchas oportunidades a los estudiantes para que, a partir de la lectura y el análisis de las obras literarias, desarrollen un cuerpo de conocimientos lingüísticos suficientes para poder experimentar de manera estratégica con el lenguaje. Dado que el dominio de la lengua no se adquiere de manera pasiva, se hace necesario ofrecer oportunidades a los alumnos para que participen en las diferentes modalidades de procesamiento del discurso: análisis, interpretación y producción.

Las orientaciones anteriores entregan algunas luces sobre aspectos que conducirían a promover la creatividad a través de la escritura. Sin embargo, es necesario evaluar el impacto de estas orientaciones en las actividades de enseñanza-aprendizaje de la escritura creativa, de manera de construir un cuerpo de conocimientos consensuados que guíen su enseñanza. Mientras tanto, el análisis de las prácticas docentes debe tener en mente que, dada la falta de conocimientos disponibles y acordados, los profesores están obligados a enseñar escritura creativa principalmente en base a su intuición y las orientaciones del currículum escolar.

II.1.6. Enseñanza de la escritura en el currículum nacional de Lenguaje y Comunicación

El eje de escritura de las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° básico comprende Objetivos de Aprendizaje que apuntan a cuatro elementos del aprendizaje de la escritura: a) escritura libre; b) escritura de géneros discursivos que, en general, se mantienen de 2° a 6° básico: cuentos, noticias, cartas y afiches, artículos informativos y comentarios sobre lecturas; c) proceso de escritura; y d) manejo de la lengua –gramática y ortografía– (Ministerio de Educación, 2012a).

Estos Objetivos de Aprendizaje –que integran, tal como se explicita en las Bases, conocimientos, habilidades y actitudes– se relacionan, en mayor o menor medida dependiendo del objetivo, con los enfoques de didáctica de la escritura anteriormente revisados. El enfoque más claro de la didáctica específica de la escritura adoptado por las Bases Curriculares es el enfoque de proceso. En efecto, se presenta el proceso de escritura como una actividad compleja, compuesta de momentos que ocurren simultánea y recursivamente, y que deben ser orquestados por el escritor (Espinosa y Concha, 2015). También se destaca la necesidad de que los estudiantes aborden esta tarea con motivación y una actitud positiva y orientada al descubrimiento de una voz propia y una actitud autónoma, especialmente a través de los objetivos de escritura libre (Espinosa y Concha, 2015).

Algo más débil, aunque de todos modos presente, se plasma el enfoque de género. Al respecto, los objetivos de escritura de narraciones, artículos informativos y otros textos no literarios destacan la importancia de manejar las estructuras textuales de los distintos géneros discursivos, sin embargo, al centrarse en la estructura, dejan fuera otras convenciones discursivas relevantes asociadas a cada género (Espinosa y Concha, 2015). Por su parte, la escritura de géneros literarios, como los cuentos y poemas, se puede vincular con el desarrollo de la creatividad, aunque el currículum no ofrece mayores indicaciones acerca de cómo orientar estos aprendizajes.

En cuanto a los objetivos de gramática y ortografía, en la introducción de las Bases Curriculares se declara que deben orientarse a desarrollar la conciencia metalingüística de los estudiantes, sin embargo, no se incluyen indicaciones específicas sobre cómo realizar

esta reflexión o en qué momentos (Espinosa y Concha, 2015). Por otro lado, el currículum es explícito en señalar que los conocimientos de manejo de la lengua deben estar al servicio del desarrollo de las habilidades comunicativas y adopta explícitamente las orientaciones del enfoque comunicativo (Ministerio de Educación, 2012a).

Por último, el enfoque de escribir para aprender prácticamente no es recogido por los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares de Lenguaje. En efecto, las dimensiones de construcción y transformación del conocimiento durante la escritura, que sí se explicitan en la introducción del documento curricular, no aparecen representadas en ninguno de los objetivos del eje (Espinosa y Concha, 2015). Es posible que esto se deba a que este enfoque se desarrolla con mayor fuerza en otras asignaturas, que incluyen objetivos de aprendizaje referidos al desarrollo de habilidades para comunicar el conocimiento en las disciplinas (Ministerio de Educación, 2012b).

II.1.7. Didáctica específica de la escritura: entre conductismo, cognitivismo y constructivismo

La didáctica de la escritura, como cuerpo formal de conocimientos referidos al aprendizaje y la enseñanza de la escritura, puede relacionarse con los paradigmas[5] de las teorías generales del aprendizaje: conductismo, cognitivismo y constructivismo. La relevancia de realizar estas conexiones entre la didáctica específica y las teorías del aprendizaje surge del supuesto de que las maneras en que comprendemos qué es y cómo se produce el aprendizaje tienen implicancias en el modo en que conceptualizamos las prácticas de enseñanza para promover cambios en el modo de hacer las cosas (Ertmer y Newby, 2013).

En la tabla 1 se presenta un cuadro resumen con las principales diferencias entre los paradigmas sobre las teorías del aprendizaje que han nutrido tanto la investigación en psicología como en didáctica. En esta tabla se consideran, además, algunas implicancias que se extraen de estas posiciones epistemológicas para la enseñanza. Cabe destacar que, en el marco de cada uno de estos paradigmas es posible encontrar teorías bastante disímiles, como es el caso del constructivismo cognitivo de Piaget, más cercano al cognitivismo; y el

[5] Actualmente persiste el debate acerca de si estas posiciones epistemológicas sobre el aprendizaje son propiamente paradigmas o no. Dado que no es el foco de este trabajo profundizar en dicha discusión, se asumirá que son paradigmas diferentes en cuanto cada uno aborda el problema del aprendizaje con metodologías y marcos interpretativos particulares.

constructivismo social de Vygotsky, más cercano a posturas constructivistas puras (Powell y Kalina, 2009). Dada la relevancia del constructivismo en el desarrollo de la didáctica específica de la escritura, en la tabla se especifican los principales puntos en común y diferencias entre ambas teorías.

Tabla 1. Paradigmas de las teorías del aprendizaje. Basado en el trabajo de Ertmer y Newby (2013) y Powell y Kalina (2009)

	Conductismo	**Cognitivismo**	**Constructivismo**	
			cognitivo	**social**
Conceptualización del aprendizaje	Cambio en las probabilidades de una respuesta apropiada frente a un estímulo determinado.	Es el resultado de cambios discretos entre estados del conocimiento.	Creación de significado a partir de la experiencia.	
Naturaleza del aprendizaje	Universal.	Universal.	Universal.	Está determinado socioculturalmente.
¿Cómo ocurre el aprendizaje?	El sujeto *reacciona* a un determinado estímulo en presencia de refuerzos que promueven la aparición de una respuesta (sujeto reactivo).	El sujeto *adquiere* conocimientos procesando activamente la información (sujeto activo).	Las personas *crean* significado, no lo adquieren. No existe un significado o conocimiento predeterminado "correcto". El conocimiento depende de la experiencia, del contexto y de la interpretación de los sujetos (sujeto activo).	
¿Qué factores influyen en el aprendizaje?	Condiciones ambientales: refuerzos (asociados a consecuencias) que promueven la aparición de una respuesta determinada frente a un estímulo.	Condiciones ambientales que promueven el procesamiento de la información: explicaciones, ilustraciones, ejemplos demostrativos y contraejemplos. También influyen los pensamientos, creencias, actitudes y valores del aprendiz. El foco del cognitivismo es transformar al sujeto enseñándole a usar estrategias de procesamiento de la información.	De acuerdo con el constructivismo cognitivo, en el aprendizaje influyen las estructuras cognitivas individuales que se modifican y desarrollan a través de la experiencia. Dado que todos los seres humanos poseen la misma estructura cognitiva –que tiene una base biológica–, el desarrollo cognitivo es universal. La experiencia, especialmente la interacción, es importante porque favorece el conflicto cognitivo que da pie a la acomodación de las estructuras mentales. Para los constructivistas piagetianos, el pensamiento precede al lenguaje, pues se requiere haber alcanzado cierta etapa del desarrollo para aprender una lengua.	Para los socioconstructivistas, el comportamiento está determinado por el contexto en que se produce el aprendizaje, es decir, el desarrollo cognitivo es cultural. Para lograr un aprendizaje significativo se deben considerar tres factores clave: la actividad (práctica), conceptos (conocimientos) y la cultura (el contexto). La interacción tiene un rol clave en la construcción de significados, en tanto promueve la internalización del lenguaje que luego se transforma en modos de pensamiento particular. De acuerdo con lo anterior, el lenguaje precede al pensamiento.
¿Cuál es el rol de la memoria?	Este concepto no tiene un rol relevante en estas teorías. Se habla de hábitos. El olvido	La memoria tiene un rol central en esta teoría, en cuanto es la capacidad cognitiva encargada	La memoria funciona en base a esquemas mentales que se modifican a través de procesos	La memoria está siempre "en construcción" como una historia acumulativa de

	obedece al desuso de un cierto hábito.	de almacenar la información de manera organizada y significativa. El olvido es la incapacidad de recuperar información de la memoria a causa de la interferencia, la pérdida de memoria o claves de activación poco apropiadas o inexistentes.	de asimilación y acomodación. Es decir, el proceso de aprendizaje implica la construcción y modificación de los esquemas mentales, por lo tanto, la memoria es una capacidad cognitiva que cambia a lo largo de la vida.	interacciones. La representación de las experiencias no se formaliza como una sola pieza de conocimiento declarativo que se almacena en la mente.
¿Cómo ocurre la transferencia?[6]	La transferencia es el resultado de la generalización.	La transferencia ocurre en función de cómo ha sido almacenada la información en la memoria. Resulta de la comprensión del estudiante, a través de un proceso metacognitivo, sobre cómo aplicar el conocimiento en diferentes contextos. Esta comprensión se basa en un conocimiento almacenado en forma de reglas, conceptos y discriminaciones.	La transferencia se puede promover a través de la participación en diversas actividades auténticas ancladas en contextos significativos. La importancia de la autenticidad de las actividades radica en que las representaciones mentales están indexadas por las experiencias del sujeto.	
¿Qué tipos de aprendizaje se explican mejor a través de estas teorías?	Las estrategias conductistas - indicaciones, práctica y refuerzo- están orientadas a reforzar la asociación entre estímulo y respuesta. Estas estrategias han demostrado que favorecen formas básicas de aprendizajes: - recordar hechos - generalizar (definir e ilustrar conceptos) - asociar (aplicar explicaciones) - realizar un procedimiento	Por su énfasis en las estructuras mentales, las teorías cognitivas se consideran más apropiadas para explicar formas complejas de aprendizaje: - razonamiento - metacognición - resolución de problemas - procesamiento de información	Jonassen (1991, citado en Ertmer y Newby, 2013) describe tres estados de desarrollo de conocimientos: introductorio, avanzado y experto. Argumenta que los estados introductorios de aprendizaje –en que se adquieren habilidades básicas y conocimientos de dominios muy estructurados – se ven más favorecidos por enfoques más objetivos de aprendizaje (conductistas o cognitivistas) y sugiere que los enfoques constructivistas son más útiles para desarrollar conocimientos avanzados propios de dominios menos estructurados.	

[6] Transferencia: este concepto se refiere a la aplicación de un conocimiento aprendido a nuevas situaciones y, además, a cómo el aprendizaje previo influye en los nuevos aprendizajes.

Al analizar las orientaciones de los enfoques de la didáctica específica aquí revisados, es posible situarlos más claramente entre los paradigmas cognitivo y constructivista del aprendizaje, con mayor cercanía a uno u otro dependiendo de la estrategia didáctica y el tipo aprendizaje que enfatiza cada propuesta. Por ejemplo, el enfoque de proceso tiene claras coincidencias con las teorías cognitivas del aprendizaje, dado que se basa en teorías cognitivas del proceso de escritura. Tal como señala Hyland (2003), muchas propuestas de este enfoque didáctico asumen una perspectiva universalista sobre el proceso de escritura, que releva, sobre todo, que los escritores novatos y los expertos se diferencian en cuanto al uso de diversas estrategias cognitivas para procesar la información y resolver problemas durante la escritura. De todos modos, es posible identificar propuestas didácticas con enfoque de proceso más cercanas al constructivismo social, como la del modelo DIDACTEXT, que recoge la importancia de la interacción para el desarrollo de la escritura y releva el carácter social y culturalmente situado de esta actividad.

Por su parte, las propuestas didácticas del enfoque de género discursivo (Hyland, 2003; Martin, 1999; Rose & Martin, 2012; Zayas, 2012) y con enfoque comunicativo (Lomas et al., 1993) se sitúan explícitamente en el paradigma constructivista, y de sus orientaciones se desprende una visión más cercana al constructivismo vygostkiano. En efecto, estos enfoques conciben la escritura como una actividad determinada social y culturalmente, y destacan, por un lado, la importancia de la interacción en actividades auténticas para favorecer el aprendizaje de la escritura y, por otro lado, enfatizan –especialmente el enfoque de género discursivo– la necesidad de aprender las convenciones culturales de las comunidades discursivas para desenvolverse al interior de las mismas a través de la escritura.

Por último, las variantes didácticas del enfoque de escribir para aprender se pueden situar más cerca del cognitivismo o del constructivismo social, dependiendo del tipo de aprendizaje y las estrategias didácticas que promueven. Por ejemplo, algunas propuestas didácticas de escribir para aprender privilegian una visión de la escritura como procesamiento de información y resolución de problemas (Bereiter y Scardamalia, 1992; Klein y Meichi Yu, 2013). En este sentido, se posicionan más cerca del cognitivismo. Otras propuestas de escribir para aprender, entre ellas, la de escribir a través del currículum –WAC– y la de escribir en las disciplinas –WID– (Bazerman y Russell, 1994; Bazerman,

2009; Concha et al., 2015), sin dejar de lado las implicancias cognitivas de la escritura, recogen los aportes de las teorías del constructivismo social, en cuanto enfatizan la escritura como una actividad culturalmente situada, cuyo aprendizaje implica conocer y saber adaptarse a las convenciones y formas de interacción de comunidades discursivas particulares.

En síntesis, las propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura tienen un sustento en las teorías generales del aprendizaje y, por lo tanto, tienen alcances diferentes en cuanto a los tipos de aprendizajes que promueven. Al respecto, las más cercanas al enfoque de proceso (especialmente las propuestas basadas en los modelos cognitivos de proceso), desde una visión universalista y cognitiva de la escritura, promueven el desarrollo de la metacognición y las estrategias de proceso para la resolución de problemas. Por su parte, las orientaciones más cercanas al enfoque de género discursivo y al enfoque comunicativo, desde una visión sociocultural de la escritura, enfatizan el aprendizaje de las convenciones discursivas a través de la participación en actividades auténticas de comunicación escrita. Lo anterior sugiere que podría haber una estrecha relación entre las representaciones de los docentes acerca del aprendizaje, sus representaciones acerca de cómo se debe enseñar escritura y las prácticas de enseñanza que implementan en el aula.

II.2. Representaciones de los docentes sobre la escritura y su enseñanza

> Nos encontramos siempre forzados a hacer algo, pero no nos encontramos nunca estrictamente forzados a hacer algo determinado […]. Antes que hacer algo, tiene cada hombre que decidir, por su cuenta y riesgo, lo que va a hacer. Pero esta decisión es imposible si el hombre no posee algunas convicciones sobre lo que son las cosas en su derredor, los otros hombres, él mismo. Sólo en vista de ellas puede preferir una acción a otra, puede, en suma, vivir.
>
> José Ortega y Gasset, *La historia como sistema*

Las prácticas que realizamos diariamente no nos son dadas de antemano, sino que permanentemente estamos tomando decisiones en base a nuestras concepciones –creencias, en palabras del filósofo– (Ortega y Gasset, 1942). En vista de esto, comprender en profundidad la práctica docente requiere superar el plano de la mera descripción de lo que sucede en el aula y ahondar en los factores que originan y dan sentido a las acciones y

decisiones de los profesores. Estos factores pueden ser externos –por ejemplo, los mandatos del sistema educativo o los requerimientos de la institución– (Beach, 1994; Coburn, 2004) o internos, es decir, las representaciones mentales en las que se asienta la toma de decisiones, que Borg (2003) ha denominado la cognición docente. Dado que esta investigación se centra en la exploración de los factores internos que dan sentido a la práctica, a continuación se resume el marco conceptual desde el que serán abordados esos factores internos.

II.2.1. ¿Qué son las representaciones?

Moñivas (1994), desde una perspectiva psicosocial, afirma que las representaciones constituyen un mecanismo de cognición y un instrumento de socialización y de comunicación. En el marco de los estudios culturales, Stuart Hall (1997) define representación como la producción de sentido de los conceptos en nuestras mentes mediante el lenguaje[7]. De acuerdo con Hall, el sentido depende del sistema de conceptos e imágenes formadas en los pensamientos que pueden 'representar' (estar por) el mundo, capacitando al individuo para referirse a fenómenos internos o externos. Karmiloff-Smith, por su parte, señala que "un dominio es el conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento" (Karmiloff-Smith, 1994, p. 23), de lo cual puede inferirse que las representaciones son la forma en que se almacena el conocimiento en la mente. Al respecto, la psicología cognitiva se funda en el supuesto de que los seres humanos están equipados con una serie de dispositivos que les permiten comprender el mundo: "usualmente, en la ciencia cognitiva, pensamos acerca de estos dispositivos en términos de representaciones del mundo y reglas que operan sobre esas representaciones" (Gopnik y Meltzoff, 1997).

En el caso específico de la investigación educativa y la investigación sobre profesores, se ha afirmado que el conocimiento que distingue al docente como un profesional de la enseñanza es el conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1987). Rusznyak y Walton definen el conocimiento pedagógico del contenido como "la combinación de conocimientos sobre el contenido, sobre los estudiantes y su contexto, y sobre pedagogía

[7] Hall entiende el lenguaje en un sentido amplio, como un sistema de signos, no necesariamente lingüísticos, que movilizan los significados.

general, en *representaciones* pedagógicamente potentes, que permiten al docente adaptarse a las variaciones presentadas por los estudiantes" (2011, p. 272). De esta descripción se desprende que el conocimiento pedagógico del contenido opera en la forma de representaciones que guían la práctica docente. Tomando como base las definiciones anteriores, el concepto de representación se usará en este trabajo para designar al conjunto de principios en base a los cuales las personas interpretan el mundo y orientan sus acciones. Específicamente, las representaciones docentes se refieren al conjunto de principios en base a los cuales los profesores interpretan todos los aspectos de su vida profesional y orientan sus acciones.

II.2.2. Diversas aproximaciones en el estudio de las representaciones docentes

En su revisión de las investigaciones sobre las representaciones de los profesores de segunda lengua, Borg (2003) utiliza el término cognición docente para referirse, en términos generales, a la vida mental de los profesores, es decir, esta noción abarca todo lo que los docentes saben, creen y piensan, en cualquier etapa de sus carreras, en relación con varios aspectos de su trabajo. Considerando la definición recién propuesta del concepto "representación", es posible afirmar que la cognición docente abarca las representaciones de los profesores sobre cualquier ámbito de su práctica profesional.

Los estudios sobre cognición docente han proliferado durante las últimas décadas, dando paso a una suerte de confusión terminológica, que se deriva de la multiplicidad de conceptos adoptados para describir las representaciones de los profesores (Borg, 2003; Pajares, 1992). Esta ambigüedad conceptual se ha agravado por el hecho de que los mismos términos han sido definidos de maneras diferentes y, en ocasiones, se han usado conceptos distintos para describir fenómenos similares. Como ejemplo de esta variedad terminológica, es posible mencionar algunos conceptos que se han usado en estudios sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua: principios pedagógicos, teorías para la práctica, concepciones de la práctica, conocimiento pedagógico, creencias teóricas, imágenes, conocimiento práctico, máximas, BAK (creencias, supuestos y conocimientos, por sus siglas en inglés), razonamiento pedagógico, conocimiento pedagógico específico (todos los términos anteriores son recopilados por Borg, 2003), representaciones discursivas (Meneses, 2008),

teorías implícitas (Limpo y Alves, 2014; Mateos, Martín y Villalón, 2006; Scheuer et al., 2006), teorías personales (Correa et al., 2013) y creencias implícitas (White y Brunning, 2005).

A pesar de la diversidad de términos empleados en la investigación sobre cognición docente, es posible rastrear apreciables coincidencias entre ellos. Todos estos conceptos destacan la naturaleza personal de las representaciones, el papel clave de la experiencia en su formación y transformación, y la manera en que las prácticas de enseñanza y las representaciones mentales se influyen mutuamente (Borg, 2003). Ahora bien, existen dos cuestiones importantes en la conceptualización de estos términos, que es necesario considerar. Una se refiere a la distinción entre conocimiento y creencia, y la otra corresponde a la naturaleza implícita o explícita de las representaciones. Ambas cuestiones están estrechamente relacionadas y tienen consecuencias metodológicas.

II.2.2.1. Creencias y conocimientos

De acuerdo con Pajares (1992), las creencias son percibidas como entidades inmutables que existen más allá del control o el conocimiento de los individuos y, además, constituyen un punto de vista realista sobre el mundo: las cosas son como yo las creo y no solo parecen ser así. Esto supone una primera diferencia clave entre los constructos de creencia y de conocimiento, ya que, mientras que rara vez cuestionamos nuestras creencias, una característica del conocimiento –cuando se usa en oposición a creencia– es que está permanentemente sujeto a verificación y es objeto de reflexión: no se asume como "lo real", sino como una explicación posible que siempre está abierta a la evaluación y al examen crítico del científico (Gopnik y Meltzoff, 1997; Pajares, 1992; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). De esto, además, se desprende la fuerte carga afectiva de las creencias: dado que interpretamos y comprendemos el mundo a partir de ellas, les damos un altísimo valor de verdad y, en consecuencia, somos reacios a cambiarlas (Pajares, 1992; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006).

Otra diferencia que se ha señalado en la literatura entre los conceptos de creencia y conocimiento se centra en el nivel funcional que cada constructo cumpliría. Para Rodrigo (1993) las creencias corresponderían a un nivel funcional *pragmático*, es decir, operan

cuando los sujetos interpretan situaciones o realizan inferencias prácticas para comprender y predecir sucesos, y para planificar su conducta. El nivel de conocimiento, en cambio, según esta autora opera cuando la persona utiliza las representaciones de forma *declarativa*, ya sea para reconocer una idea, referirse a ella, discriminarla de otras o reflexionar sobre esta. Shulman (1987), por ejemplo, al hablar de una de las fuentes del conocimiento pedagógico del contenido (PCK, por sus siglas en inglés) –la práctica–, señala que la sabiduría que se adquiere a través de ella se transforma en conocimiento cuando se desarrollan representaciones codificadas de la misma, de modo que puedan ser comunicadas. Sin embargo, la literatura posterior ha considerado que el PCK es difícil de aprehender y, por lo tanto, de explicitar para enseñarlo a los estudiantes de pedagogía (Berry, Loughran y van Driel, 2008; Carter, 1993; Rusznyak y Walton, 2011). En este sentido, siguiendo la distinción de Rodrigo (Rodrigo, 1993), puede afirmarse que el PCK opera la mayoría de las veces como creencia, más que como conocimiento.

Por su parte, en su teoría del saber docente, Tardif señala que los profesores eruditos se caracterizan no solo por conocer su disciplina, su programa y los saberes propios de las ciencias de la educación, sino, además, por haber desarrollado unos saberes prácticos, a los que denomina "saberes experienciales" (Tardif, 2004). Estos saberes experienciales se caracterizan porque se desarrollan en la práctica cotidiana, durante la interacción con los estudiantes y con sus pares profesores, y porque permiten a los docentes interpretar, comprender y orientar su profesión. En este sentido, tendrían un nivel funcional pragmático. Si bien, como se puede inferir de esta descripción, su naturaleza sería principalmente práctica, estos saberes serían susceptibles de ser comunicados y, más aún, deberían sistematizarse para formar e informar a otros profesores (Tardif, 2004). De acuerdo con este autor, el hecho de poder comunicar los saberes experienciales convierte a los docentes en formadores y productores de conocimientos y no tan solo en prácticos. Siguiendo a Rodrigo (1993), se podría afirmar que para Tardif –al igual que para Shulman– es necesario que el saber docente pueda operar al nivel funcional de conocimiento de modo que sea susceptible de ser transmitido.

De los aportes de Shulman y de Tardif se desprende que las representaciones docentes (el PCK o el saber docente), por un lado, orientan la práctica (cuando operan al nivel funcional de creencias) y, por otro lado, deberían ser codificados para construir un bagaje de

conocimientos comunes, susceptibles de ser comunicados (nivel funcional de conocimientos). En efecto, de acuerdo con Rodrigo (1993), una misma representación puede operar en ciertas situaciones como creencia y en otras como conocimiento. Esto quiere decir que los individuos no cuentan con representaciones distintas para hablar y para actuar, sino que, según el tipo de demanda, varía el nivel funcional de la representación (declarativo o pragmático), así como su nivel instrumental (comunicarse, actuar, etc.). Esta distinción pone de relieve una cuestión de suma importancia para el estudio de las representaciones docentes: no habría una oposición radical entre los conocimientos y las creencias de los individuos; sino que diferentes demandas suscitarían diferentes niveles de representación.

II.2.2.2. Un continuo entre lo implícito y lo explícito

A pesar de que, de acuerdo con las teorías revisadas, no habría una oposición radical entre conocimientos y creencias, existe bastante evidencia de que muchos profesores, durante su formación inicial, aprenden las teorías y principios de enseñanza más actualizadas pero, al momento de enseñar, realizan prácticas que no están en sintonía con dichos conocimientos (por ejemplo, Ávalos, 2005, 2009; Bronckart, 2007; Coburn, 2004; Hammerness y Zeichner, 2005; Korthagen, 1999; Zeichner, 2010). Esto se produce, en parte, porque promover la adquisición de conocimientos explícitos no siempre es suficiente para que los docentes puedan tomar decisiones basadas en dichos conocimientos. Para que esto suceda, de acuerdo con los modelos de cambio conceptual, es necesario que los profesores transformen los supuestos –las creencias– sobre los que se acumula el nuevo conocimiento (Korthagen, 1999; Pajares, 1992; Pozo, Scheuer, Mateos, et al., 2006).

La razón ofrecida por la psicología cognitiva para explicar la distancia que a veces se produce entre los conocimientos explícitos de los docentes y sus prácticas es que la mente humana funciona con primacía de las representaciones implícitas, pues estas operan de manera más rápida, eficaz y con menor costo cognitivo que las representaciones explícitas que no son congruentes con ellas (Pozo, Scheuer, Mateos, et al., 2006; Rodrigo et al., 1993). La explicación de este menor costo cognitivo radica en que las representaciones implícitas constituyen un punto de vista realista sobre el mundo, es decir, el individuo

asume que el mundo *es* como él cree y no solo *parece* ser así (Pajares, 1992; Pozo, Scheuer, Mateos, et al., 2006). Este punto de vista realista evita tomar en consideración todas las otras opciones que se abrirían si en cada decisión fuéramos conscientes de estar optando por una interpretación de la realidad entre muchas otras posibles y, en consecuencia, nos permite tomar decisiones rápidamente (Rodrigo et al., 1993; Rodrigo, 1993; Rodríguez y González, 1995). Ahora bien, la diferencia entre lo explícito y lo implícito no es dicotómica, sino que se trata de un continuo que es preciso recorrer para promover un cambio conceptual profundo, que no solo modifique el polo de lo explícito (Karmiloff-Smith, 1994; Pozo, Scheuer, Mateos, et al., 2006).

En síntesis, las representaciones tienen dos funciones primordiales: interpretar el mundo para orientar la acción (función pragmática), e interpretar el mundo para hablar sobre este (función declarativa). El comportamiento humano está orientado principalmente por representaciones que operan de manera implícita, razón por la cual permiten tomar decisiones de manera efectiva y a un menor costo cognitivo. Este nivel representacional ha sido abordado por la investigación sobre cognición docente desde conceptos como creencias, teorías implícitas o teorías personales. Por su parte, el conocimiento humano se sustenta en representaciones explícitas, es decir, representaciones que se pueden verbalizar y comunicar a otras personas. Este nivel representacional ha sido estudiado por la investigación sobre cognición docente principalmente desde conceptos como conocimiento pedagógico o saber docente[8].

En vista de lo anterior, en esta investigación se estudiarán las representaciones de los docentes sobre la escritura y su enseñanza, teniendo en cuenta que estas comprenden tanto un nivel pragmático e implícito que guía la acción, como un nivel declarativo y explícito que permite comunicarlas, y que cada polo de este continuo se activa dependiendo del tipo de demanda que enfrenten los profesores.

[8] Lo que no significa que estos conceptos se utilicen solo para abordar el nivel explícito de las representaciones pues, como ya se ha visto, algunos autores han destacado el desafío que supone estudiar el PCK o el saber docente, por la dificultad que los docentes tienen para explicitarlo.

II.2.3. Representaciones sobre la enseñanza de la escritura

En el ámbito anglosajón, la investigación norteamericana sobre representaciones de los docentes y sobre sus prácticas de enseñanza en relación con la escritura se ha basado, en gran parte, en encuestas de gran escala (Cutler y Graham, 2008; Graham, Fink y MacArthur, 2003; Graham, Harris, MacArthur y Fink, 2002). Estas han encontrado que los docentes que enseñan escritura en cursos de primaria adoptan enfoques eclécticos de enseñanza, tanto en relación con sus creencias como con sus prácticas declaradas. Estos hallazgos han permitido cuestionar la idea de que los enfoques de enseñanza tradicionalmente descritos en relación con la escritura (enfoque de destrezas vs enfoque holístico, o enseñanza de contenidos lingüísticos vs enfoque de proceso) son incompatibles. Por el contrario, lo que estas encuestas concluyen es que los docentes tienen creencias acerca de la enseñanza que combinan elementos de diversos enfoques, y que existe gran variabilidad en las representaciones de los profesores y en las prácticas de enseñanza que declaran.

En el caso de Chile, la investigación acerca de las representaciones de los docentes sobre la escritura y su enseñanza es reciente y todavía escasa. En relación con los enfoques didácticos que asumen los profesores, el estudio de Cisternas, Latorre y Alegría (2013), realizado a 15 docentes de Lenguaje que impartían clases entre 1° y 4° básico, encontró que los profesores tienen maneras distintas de comprender la enseñanza de la escritura. En cuanto a la producción de textos informativos, la investigación encontró que unos docentes enfatizan la enseñanza de contenidos textuales como requisito para el aprendizaje de la escritura; mientras que otros enfatizan la enseñanza del proceso. Para estos últimos, el trabajo con los contenidos textuales se realiza en el marco del mismo proceso de producción (Cisternas et al., 2013).

El estudio de Meneses (2008), etnografía de una cultura escolar focalizada en NB3 (5° y 6° básico), aporta evidencia acerca de la fuerte influencia de los textos escolares en la programación de las asignaturas. En efecto, según Meneses (2008), los docentes de la escuela no utilizan el texto escolar como un recurso curricular entre otros, sino que ejecutan las actividades ahí planteadas, posicionándose en un lugar no protagónico en la secuenciación y organización reflexiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además,

el análisis de las interacciones muestra que las intervenciones de los profesores en el aula se focalizan más en la regulación del comportamiento y la gestión de actividades, que en el hilo discursivo de la enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las representaciones sobre evaluación, emerge una concepción de la misma como calificación de los resultados más que como monitoreo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por último, en relación con las representaciones sobre lectura y escritura, estas no son concebidas claramente como objetos de aprendizaje ni siquiera en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Más aún, entre los docentes se encontró una conciencia más explícita de la relevancia de la lectura que de la escritura, que es concebida principalmente como un medio de registro de la información necesaria para responder a las actividades del texto escolar. En cuanto a las evaluaciones, predomina entre los profesores una visión de la función de registro de la lectura y la escritura, que el estudiante utiliza para responder pruebas escritas de preguntas cerradas y abiertas de tipo restringido, lo que no permite el desarrollo de estas habilidades como herramientas epistémicas (Meneses, 2008).

Un estudio acerca de las teorías implícitas sobre la enseñanza de la literatura y la gramática realizado a más de 70 docentes de Lenguaje y Comunicación, de establecimientos particulares, subvencionados y municipales, de Enseñanza Básica y Media, (Medina et al., 2007), reveló que la mayoría de los docentes sostienen representaciones sobre la enseñanza de la gramática vinculadas a los paradigmas tradicional-normativo y estructuralista, en oposición al enfoque comunicativo.

En el caso de la Enseñanza Media, el estudio de Correa et al. (2013), realizado con 6 docentes de Lenguaje y Comunicación de establecimientos públicos del Bío Bío y la Araucanía, muestra que dichos profesores asumen la escritura como un proceso recursivo y conciben su aprendizaje como un proceso netamente individual. Por su parte, una investigación sobre prácticas de enseñanza de Lenguaje y Comunicación, realizada a 42 docentes de EM de establecimientos municipales y subvencionados de la región Metropolitana, muestra dos resultados relevantes (Florez, 2011). En primer lugar, la escritura se entiende principalmente desde un enfoque de producto. En segundo lugar, las habilidades de producción de textos se trabajan en un porcentaje significativamente más bajo en comparación a las habilidades de lectura, lo que permite inferir el grado de importancia que se asigna a estas habilidades en el currículo de la asignatura.

La evidencia anterior, aunque todavía escasa, ofrece indicios de que los docentes de Lenguaje y Comunicación poseen representaciones eclécticas sobre la enseñanza de la escritura, en las que conviven tanto concepciones cercanas al enfoque de proceso y de producto, como al enfoque comunicativo y al enfoque tradicional-normativo del aprendizaje de la lengua. Sin embargo, parece predominar una visión normativa de la escritura, especialmente en cuanto al aprendizaje de la gramática. Adicionalmente, estas investigaciones parecen indicar que la escritura ocupa un lugar claramente secundario en el currículum escolar en comparación con la lectura.

III. METODOLOGÍA

III.1. Diseño

Se realizó una investigación exploratoria descriptiva, con afán comprensivo. En particular, se optó por un estudio de casos, pues este enfoque permite abordar la pregunta de investigación desde una perspectiva de comprensión y no de generalización hacia la población. Esta metodología de investigación plantea el estudio de fenómenos reales en sus contextos reales y busca la generalización hacia la teoría y no hacia otros casos (Yacuzzi, 2000). Considerando la prácticamente nula evidencia sobre las prácticas de enseñanza de escritura en la escuela chilena, a través del estudio de casos se buscó describir en profundidad una realidad concreta –cómo enseñan docentes en escuelas de Santiago– con el propósito de comprender cómo se actualiza el fenómeno estudiado en un contexto particular (Dyson y Genishi, 2005; Schultz, 2006; Yin, 2003).

Se realizó un estudio de casos instrumental (Stake, 1995), en el que se analizaron las prácticas de tres docentes de 6° básico de Lenguaje y Comunicación. Para escoger a estas profesoras, se consideraron algunas características de las escuelas donde impartían clases, las que ilustran aspectos relevantes de nuestro sistema educativo: dependencia, GSE de la escuela según los datos del SIMCE, y puntaje en el SIMCE de escritura del año anterior al trabajo de campo. Junto con los criterios anteriores, se consideró que las docentes enseñaran Lenguaje y Comunicación en 6° básico y que realizaran sus propias planificaciones. Se seleccionó a profesoras de Lenguaje dado que en esta asignatura se incluye todo un eje curricular destinado al aprendizaje de la escritura (Ministerio de Educación, 2012a). Por su parte, se restringió el estudio a aulas de 6° básico, ya que en ese nivel se aplica el SIMCE de escritura.

III.2. Participantes

En base los criterios anteriores se seleccionaron docentes de tres escuelas, cuyos datos se resumen en la tabla 2:

Tabla 2. Casos seleccionados

Profesora	Dependencia de la escuela	GSE de la escuela	SIMCE escritura 2014	Diferencia con escuelas similares	Especialización	Años de experiencia
Berta	Municipal	medio	49	puntaje similar	Lenguaje	más de 20
Cristina	Municipal	medio-alto	49	puntaje más bajo	Leng. y Matem.	más de 20
Pamela	Subvencionado	medio	48	puntaje similar	Lenguaje	3

III.3. Procedimientos de recolección de datos

El trabajo de campo de la investigación consideró dos etapas: contacto con las escuelas y recolección de datos.

III.3.1. Contacto con las escuelas

Se contactó a una profesora de 6° básico de cada establecimiento para invitarla a participar en el estudio. En esta etapa se explicó a cada docente en qué consistiría su participación, y se solicitó la firma de un consentimiento informado (anexo 2). También se requirió el permiso del director o directora de cada establecimiento para poder entrar y grabar las clases de escritura de los docentes participantes (anexo 1). Antes de iniciar las grabaciones de las clases, se enviaron consentimientos pasivos a los apoderados de los estudiantes de las aulas seleccionadas, informándoles la participación de sus pupilos en la investigación (anexo 3).

Cabe indicar que se ofreció a las docentes y a los directores de cada escuela realizar una devolución al final del trabajo de campo y, si bien se dio oportuno aviso a los tres establecimientos de que la participación de la escuela había finalizado, la devolución fue solicitada y realizada solamente en el caso de la escuela de la profesora Pamela.

III.3.2. Estrategias de recolección de datos

La recolección de datos contempló tres estrategias que permiten dar cuenta de los objetivos de investigación, tal como se resume en la tabla 3:

Tabla 3. Objetivos específicos y estrategias de recolección de datos

Objetivos	Estrategias
• Identificar qué conocimientos, habilidades y actitudes asociados a la escritura enseñan los docentes. • Describir cómo enseñan los docentes cuando enseñan escritura.	• Observación de clases • Análisis de documentos
• Identificar qué representaciones tienen los profesores acerca de la escritura y su enseñanza.	• Entrevistas • Observación de clases

III.3.2.1. Observación de clases

La observación continuada y repetida de las prácticas escolares permite aprehender las modalidades efectivas de socialización escolar que se despliegan a lo largo del tiempo, ver las situaciones evolucionar y relativizar la frecuencia de aparición de ciertas situaciones (Lahire, 2008). En coherencia con esto, se realizó observación no participante con videograbaciones de las clases, de modo que fuera posible volver recursivamente sobre ellas hasta completar el análisis. Con el propósito de registrar la mayor cantidad de eventos posibles para poder dar cuenta de patrones en las prácticas de enseñanza de cada profesora, se solicitó a las docentes que, durante un semestre, dieran aviso a la investigadora sobre los días en que realizarían clases de escritura. De este modo, fue posible registrar tres clases de la profesora Berta, siete clases de la profesora Cristina y diez clases de la profesora Pamela. Durante la observación, la investigadora instalaba su cámara filmadora para tomar un plano general de la sala y tomaba notas de campo de los eventos de la clase. En ocasiones, la docente se acercaba a un estudiante o grupo de estudiantes para conversar con ellos; en estos casos, la investigadora acercaba la cámara filmadora a la docente para poder registrar esas conversaciones.

III.3.2.2. Análisis de documentos

Las maneras de evaluar el aprendizaje de un docente están estrechamente relacionadas con la visión que este tiene de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Shepard, 2000). Además, la evaluación cumple una función reguladora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que guía las decisiones de los alumnos para gestionar el estudio (Villardón, 2006). En vista de la relevancia de las evaluaciones en el proceso de enseñanza, se fotografiaron los trabajos escritos por los estudiantes durante las clases observadas, que

hubiesen sido corregidos por cada docente. En esta fase fue posible recopilar los textos correspondientes a un trabajo corregido en cada caso de estudio: noticias grupales, en el caso de la profesora Berta; obras dramáticas grupales, en el caso de la profesora Cristina; y artículos informativos individuales, en el caso de la profesora Pamela.

III.3.2.3. Entrevistas semiestructuradas

Los razonamientos subyacentes a la acción son difícilmente deducibles a partir de la pura observación (Jackson, 1992). Las entrevistas permiten, a través de un modelo conversacional, comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones (Taylor y Bogdan, 1996). Adicionalmente, la entrevista, junto con los cuestionarios, ha sido la estrategia más utilizada para explorar las representaciones docentes, dado que la situación de comunicación verbal y dialogada permitiría hacer explícitas las concepciones que subyacen a las acciones de los sujetos en un dominio específico (Medina et al., 2007). En vista de lo anterior, con el propósito de indagar las representaciones de las docentes sobre la escritura y su enseñanza, se realizó una entrevista a cada profesor, luego de haber finalizado la fase de las observaciones.

El protocolo de entrevista se elaboró considerando las siguientes fases:

1. Definición de los temas a considerar en la entrevista. En relación con la pregunta y objetivos de esta investigación, se definieron los siguientes ámbitos: relevancia de la escritura, enseñanza de la escritura, relación de los estudiantes con la escritura y autopercepción de las docentes como profesoras de escritura.
2. Elaboración de preguntas. Se procedió a crear preguntas para cada una de las dimensiones anteriores. Las preguntas principales se completaron con otras complementarias, con el objetivo de profundizar en diferentes aspectos. Se incluyeron algunas preguntas para profundizar en prácticas realizadas por las docentes, recogidas durante la observación. Además, se incorporaron tres preguntas que tienen como sustento dos textos escritos por estudiantes de 5° básico, de escuelas de nivel socioeconómico bajo de la RM. El objetivo de incluir estos textos es doble. Por un lado, permiten indagar en qué elementos de la escritura reparan las profesoras al momento de

evaluar. En segundo lugar, contribuyen a especificar las respuestas de la persona entrevistada y evitan que sean demasiado ambiguas. Estos textos fueron seleccionados en base a tres criterios: (a) alcanzan niveles de logro similares a los de los textos escritos por algunos estudiantes de los casos observados; (b) muestran problemas en una diversidad de aspectos, por lo que permiten indagar contenidos variados en relación con la escritura (desarrollo de las ideas, coherencia local y global, claridad de los referentes, cohesión y uso de conectores, uso de puntuación, sintaxis, léxico, adecuación a las instrucciones, ortografía); y (c) el nivel de logro de cada texto no es evidente a primera vista.

3. Validación del instrumento. El protocolo de entrevista fue sometido a un juicio de expertas en cuatro fases. Las expertas que participaron en la validación fueron escogidas para revisar diversos aspectos del instrumento, como se detalla en la tabla 3:

Tabla 4. Expertas que participaron en la validación del protocolo de entrevistas

Experta	**Área de especialidad**	**Objetivo de la revisión**
Soledad Concha	Didáctica de la lengua	Evaluar la relevancia de las dimensiones y las preguntas propuestas.
Alejandra Andueza	Didáctica de la lengua	
Soledad Aravena	Lingüística y escritura	
Tatiana Cisternas	Metodologías cualitativas	Evaluar la formulación de las preguntas.
Javiera Necochea	Coordinadora del equipo que desarrolló las Bases Curriculares de Lenguaje	Evaluar la relevancia de las dimensiones y las preguntas propuestas.
Magdalena Infante	Profesora de Lenguaje	Pilotaje: evaluar la formulación de las preguntas.

- Fase 1: Soledad Concha revisó el primer borrador del protocolo, que fue inmediatamente corregido.
- Fase 2: Alejandra Andueza, Soledad Aravena y Tatiana Cisternas revisaron el segundo borrador. Luego de recopilar las sugerencias de estas tres expertas, se procedió a corregir el protocolo por segunda vez.
- Fase 3: Javiera Necochea revisó la tercera versión del protocolo. Luego de esta revisión no se realizaron cambios, ya que no hubo nuevas sugerencias.
- Fase 4: corresponde al pilotaje del instrumento. Se realizó la entrevista a Magdalena Infante, para evaluar que todas las preguntas se entendieran y permitieran obtener información sobre las diferentes dimensiones establecidas en la entrevista. En esta fase tampoco fue necesario hacer más cambios al protocolo.

III.4. Procedimientos de análisis de los datos

III.4.1. Etapas y fases de codificación de los datos

Para el análisis de los datos se realizaron procesos de codificación ejecutados en dos etapas y cuatro fases. La primera etapa se realizó solo una vez y consistió en la codificación de dos clases por cada caso de estudio. La segunda etapa, por su parte, contempló tres ciclos sucesivos, de modo que en cada ciclo se realizó el análisis de un caso, considerando los tres primeros objetivos específicos de la investigación. En la tabla 5 se resumen las etapas y fases de análisis:

Tabla 5. Resumen de etapas y fases de análisis de los datos

	Fase	Propósito	Fuentes	Caso
E1	Fase 0	Levantamiento de categorías considerando las preguntas "qué enseñan los profesores (en relación con la escritura)" y "cómo enseñan".	Clases	Todos los casos
E2	Fase 1	Codificación de material considerando la pregunta "qué enseñan los profesores".	Clases Trabajos corregidos	Ciclo 1: caso 1 Ciclo 2: caso 2 Ciclo 3: caso 3
	Fase 2	Codificación de material considerando la pregunta "cómo enseñan los profesores".	Clases	
	Fase 3	Codificación de material en busca de las representaciones de los docentes acerca de la escritura y su enseñanza.	Entrevistas	

Tanto en la primera como en la segunda etapa se emplearon técnicas de la Teoría Fundamentada –codificación libre y axial a través del método de comparación constante–, pues ellas permiten que una teoría emerja y se fundamente a partir de los datos, por la vía de descubrir en ellos categorías y sus relaciones (Strauss y Corbin, 2002).

III.4.1.1. Etapa 1: levantamiento de categorías preliminares y categorías axiales

La primera etapa consistió en codificar con el programa NVivo, a través del método de comparación constante (Glasser y Strauss, 1967), dos clases de cada caso del estudio. El propósito de esta etapa fue levantar la mayor cantidad de categorías posibles a través de la codificación abierta, considerando las preguntas "qué enseñan los profesores cuando enseñan escritura" y "cómo enseñan escritura".

Tal como señalan Strauss y Corbin (2002), los nombres de las categorías creadas durante la codificación abierta pueden provenir del conjunto de conceptos que se descubrieron en los datos o de la literatura disponible relacionada con el tema de estudio. Al respecto, cabe destacar que en esta investigación no se realizó una codificación guiada por conceptos, ya que esta técnica supone elaborar una lista previa de códigos que luego se aplican a los datos (Gibbs, 2012). Por el contrario, durante todas las fases y etapas de análisis se realizó una codificación abierta, de modo que las categorías emergieran de los mismos datos y, así, se evitara imponer la teoría a los casos. Durante la codificación abierta, solo si un concepto de la teoría resultaba pertinente para categorizar un fenómeno identificado en los datos se recurrió a él para denominar la categoría.

En una etapa avanzada de la codificación abierta, cuando ya habían sido elaboradas numerosas categorías, se efectuó un proceso de codificación axial, que consiste en reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta, enlazando las categorías en relación con sus propiedades comunes (Strauss y Corbin, 2002). En esta primera etapa, fue posible agrupar las categorías preliminares en las siguientes dimensiones o categorías axiales: contenidos de la enseñanza, actividades de enseñanza, estrategias didácticas, principio pedagógico, dominio del contenido por parte de la docente, foco de la atención, respuestas de los estudiantes. Tomando en cuenta los alcances de este estudio, con ayuda de la comisión de tesis se decidió considerar, para la segunda etapa de análisis, las categorías que mejor abordaran la pregunta de investigación "qué enseña la profesora en relación con escritura y cómo lo enseña". En consecuencia, las fases 1 y 2 de la segunda etapa de análisis se realizaron contemplando las siguientes categorías axiales: "contenidos de la enseñanza" (entendidos como objeto del aprendizaje, y no únicamente como materia o contenido declarativo), "actividades" y "estrategias pedagógicas".

III.4.1.2. Etapa 2: análisis por caso

La segunda etapa consideró tres fases que se repitieron en tres ciclos sucesivos, un ciclo por cada caso de estudio. A continuación se detallan los análisis realizados durante cada fase.

Fase 1: qué enseñan los docentes cuando enseñan escritura

El propósito de esta fase fue evaluar la productividad de las categorías creadas en la etapa 1 en relación con la primera pregunta de investigación, elaborar nuevas categorías relevantes y lograr una estabilización de todas las categorías levantadas para el caso analizado. Para esto, se realizó una codificación abierta de las fuentes (videos y trabajos), a través del método de comparación constante. De manera paralela, tal como sugieren Strauss y Corbin (2002), se realizó una codificación axial que permitiera agrupar en diferentes dimensiones todas las categorías de contenido encontradas.

Al finalizar la codificación de los videos y los trabajos escritos en relación con la primera pregunta de investigación, fue posible agrupar las categorías levantadas en diversas dimensiones que se relacionan con enfoques de la didáctica específica de la escritura: proceso de escritura, conocimiento lingüístico, género discursivo, género literario, actitudes, escribir para aprender (ver tablas 7, 11 y 15). La categoría axial de esta fase corresponde a "contenidos", entendidos no necesariamente como materia, sino más bien como objetos de enseñanza-aprendizaje. En las dimensiones de esta categoría se integraron los siguientes contenidos de enseñanza-aprendizaje: habilidades, actitudes y conocimientos, siguiendo la nomenclatura de las Bases Curriculares (Ministerio de Educación, 2012b). La razón de llamar a esta categoría axial contenido en oposición a objetivo de aprendizaje radica en que los objetivos de aprendizaje sintetizan conocimientos, habilidades y actitudes; en cambio, en la categoría "contenidos" se buscó distinguir estos elementos.

Fase 2: cómo enseñan escritura

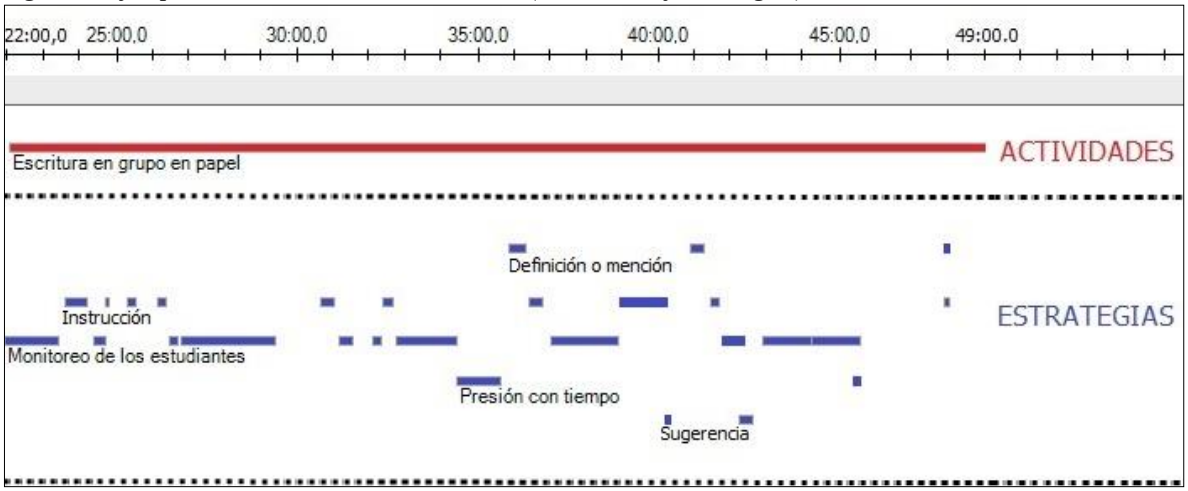
En esta fase se realizó una codificación abierta de los videos de clases –a través del método de comparación constante– considerando la pregunta "cómo enseña escritura la profesora". Las clases fueron codificadas en dos análisis sucesivos, cada uno de los cuales giró en torno a una categoría axial derivada de la etapa 1. En el primer análisis se buscaron las

actividades de enseñanza (ver tablas 8 y 12, y anexo 9) y en el segundo análisis se indagó en las estrategias pedagógicas utilizadas por la profesora (ver anexos 6, 7 y 8).

La dimensión "actividad" se definió –siguiendo los planteamientos de Concha, Meneses y Lagos (2009)– como una unidad de tiempo cronológico y didáctico en que todo el grupo realiza una acción concreta con un propósito pedagógico específico.

En un segundo análisis se procedió a interrogar los datos en busca de las estrategias pedagógicas utilizadas por la profesora. Esta dimensión se entiende como un procedimiento particular empleado por la docente para ayudar a los estudiantes a aprender un contenido. En otras palabras, responde a la pregunta ¿qué hace la profesora durante una actividad para enseñar un contenido o habilidad determinada? Cabe destacar que, en el marco de una actividad, la profesora puede emplear diversas estrategias, tal como se ilustra en la figura 1:

Figura 1. Ejemplo de codificación, caso 1, fase 2 (actividades y estrategias)



Fase 3: qué representaciones tienen los docentes acerca de la escritura y su enseñanza

La tercera fase buscó dar cuenta del objetivo específico 3: identificar las representaciones de las docentes sobre la escritura y su enseñanza. Se realizó un proceso de codificación de las entrevistas adaptando la propuesta de análisis de representaciones sociales de (Concha, Miño y Vargas, 2017). Este método contempla cuatro etapas de análisis:

- En primer lugar, la entrevista se organizó en las dimensiones consideradas durante la elaboración del protocolo: relevancia de la escritura, enseñanza de la escritura, relación de los estudiantes con la escritura y autopercepción de las docentes como profesoras de escritura.

- Luego, se realizó un microanálisis en busca de conceptos que pudieran ser considerados propiedades o dimensiones de las temáticas macro, al interior del discurso de la docente.
- En tercer lugar, los microconceptos fueron organizados según temas comunes, y luego, a partir de las recurrencias, fueron reducidos a categorías más amplias.
- Por último, las categorías derivadas de los microconceptos se organizaron en un esquema en el que se establecieron relaciones lógicas entre las mismas (ver tablas 10, 14 y 17).

III.5. Construcción de los resultados

Una de las dificultades de la investigación cualitativa, especialmente cuando se emplean técnicas inductivas de análisis, es levantar categorías que permitan responder adecuadamente a la pregunta de investigación (Dyson y Genishi, 2005). En efecto, tal como señalan las autoras, en ocasiones el análisis descriptivo a partir de las categorías es insuficiente para responder a los objetivos de investigación. En el caso de este estudio, finalizada la segunda etapa de análisis se llegó a la conclusión de que las categorías relativas al cómo se enseña escritura (estrategias y actividades) resultaban insuficientes para describir en profundidad las prácticas de enseñanza de la escritura y su relación con los enfoques de la didáctica específica. Por lo tanto, se realizó un nuevo análisis orientado a responder el objetivo específico 2. Adicionalmente, se modificó la manera de presentar los resultados, considerando cinco preguntas guía que permitieron articular los hallazgos de la etapa 2 de análisis en un relato que diera cuenta integradamente de las tres dimensiones de la pregunta de investigación: ¿qué y cómo enseñan escritura los docentes y por qué enseñan así?

Tabla 6. Objetivos específicos y preguntas guía para la construcción de los resultados

Objetivos de investigación	Preguntas guía para la construcción de los resultados
• Identificar qué conocimientos, habilidades y actitudes asociados a la escritura enseñan los docentes.	1. ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes fomenta la profesora en sus clases?
• Describir cómo enseñan los docentes cuando enseñan escritura.	2. ¿Qué tipo de mediación privilegia la profesora? 3. ¿Qué dimensiones de la escritura se relevan a través de esa enseñanza?
• Identificar qué representaciones tienen los profesores acerca de la escritura y su enseñanza. • Relacionar las representaciones de los docentes con sus prácticas de enseñanza de escritura.	4. ¿Qué representaciones sobre la escritura y su enseñanza tiene la docente? 5. ¿Cómo se relacionan esas representaciones con las prácticas pedagógicas observadas en sus clases?

III.5.1. Resultados de los objetivos específicos 1 y 2: qué y cómo enseñan las docentes

Para dar respuesta a estos objetivos específicos, tal como se indica en la tabla 6, se volvió sobre los datos considerando las preguntas ahí planteadas. En este nuevo análisis:

a) Se seleccionaron las categorías de estrategias y actividades más frecuentemente identificadas para cada profesora.
b) Se analizó por segunda vez cada uno de los segmentos codificados como estrategias y actividades, esta vez para determinar qué contenido de escritura se enseñaba por medio de qué estrategia y de qué actividad
c) El análisis anterior permitió identificar pares frecuentes de contenidos-estrategias y contenidos-actividades, los que fueron contrastados con las propuestas y orientaciones de los enfoques de la didáctica específica recogidos en el marco teórico. De este modo, se responde a la pregunta sobre el tipo de mediación que privilegia la docente para enseñar.
d) Finalmente, a partir de los resultados anteriores, se interpretó qué dimensión de la escritura –comunicativa, sociocultural, normativa, motivacional, expresiva– se releva a través de la práctica de enseñanza identificada

El siguiente ejemplo pretende ilustrar el procedimiento recién descrito. Para el caso de la profesora Pamela, se observó que una de las estrategias que empleó con más frecuencia en sus clases fue la instrucción. Por lo tanto, se volvieron a observar los segmentos de clases codificados en esta categoría, considerando la sintonía de esta estrategia con las diversas propuestas de didáctica específica. Para esto, primero fue necesario determinar el principal contenido abordado en las instrucciones. La observación de estos segmentos durante las

clases destinadas al texto expositivo permitió concluir que la docente dio instrucciones para que los estudiantes aplicaran algún subproceso de la escritura: elaborar un mapa conceptual para organizar las ideas de su texto y, posteriormente, para que revisaran sus escritos. En ambos casos, la profesora dio especial relevancia a la necesidad de adecuarse a la estructura del texto expositivo y de aplicar correctamente las convenciones de la lengua. De este modo, fue posible interpretar que, si bien la docente, al emplear esta estrategia, rescata la idea de los subprocesos de la escritura, se enfocó en cuestiones más relacionadas con una visión normativa de la escritura, que privilegia la corrección lingüística por sobre otros aspectos. Finalmente, considerando los hallazgos identificados a partir de los análisis de las categorías de estrategias y de actividades[9] más frecuentes, se construyeron las respuestas para las preguntas acerca del tipo de mediación privilegiada por la docente y las dimensiones de la escritura que releva en sus clases. En el caso de la profesora Pamela, se observó que la docente empleó muchas estrategias coherentes en la superficie con el enfoque de proceso –como la enseñanza explícita de los subprocesos, el modelado, las tutorías y las instrucciones para planificar y revisar–; sin embargo, estas estrategias apuntaban a que los estudiantes se adecuaran a la estructura textual y aplicaran correctamente las convenciones. A partir de lo anterior, fue posible concluir que en sus clases se releva más claramente una visión normativa de la escritura, que convive con una manera de enseñar cercana, en la superficie, con el enfoque de proceso.

III.5.2. Resultados de los objetivos específicos 3 y 4: qué representaciones tienen las docentes y cómo se relacionan con sus prácticas de enseñanza

Para dar cuenta de los dos últimos objetivos de la investigación, se describieron las representaciones identificadas en la entrevista de cada docente. Junto con describir estas representaciones, se las fue relacionando con los hallazgos construidos previamente (preguntas 1, 2 y 3 de la tabla 6). De este modo, se buscó dar cuenta de la dimensión implícita de las representaciones, que de acuerdo con la literatura revisada, opera más claramente a nivel de la acción que del discurso (Rodrigo et al., 1993).

[9] Dado que las actividades identificadas en el caso de la profesora Pamela no fueron relevantes para la construcción de los resultados –pues no arrojaron información nueva que complementara los resultados elaborados a partir del análisis de las estrategias– esa tabla no se incluyó en la sección de resultados de ese caso, sino en el anexo 9.

Como se aprecia en la tabla 6, las preguntas guía de estos nuevos análisis implican que en este proceso no solo se describieron los hallazgos, sino que se interpretaron a la luz de la pregunta de investigación. Esta opción se tomó siguiendo los lineamientos de Dyson y Genishi (2005) sobre los estudios de caso en investigaciones de lenguaje y literacidad. De acuerdo con las autoras, la meta del estudio de casos debe ser ir más allá de la descripción de los comportamientos y, en cambio, se deben considerar los significados sociales y la importancia del fenómeno descrito. Esto supone que el investigador, en su narración sobre el caso, interpreta e hipotetiza sobre los hallazgos y patrones descubiertos, sin ocultar las contradicciones e inconsistencias (Dyson y Genishi, 2005). Tal como afirman las autoras, el objetivo del estudio de casos debe ser construir una narrativa coherente que sitúe el caso en una conversación más amplia sobre el fenómeno. Este proceso está inevitablemente mediado por el conocimiento y experiencias personales del investigador (Dyson y Genishi, 2005).

III.5.3. Organización de los resultados

Cada caso se organizó en las siguientes secciones:

- **Contextualización**. Se elaboró una descripción del aula de Lenguaje y Comunicación que considera las principales variables demográficas de los estudiantes y la trayectoria profesional de la docente.
- **¿Qué enseñanza de la escritura privilegia la profesora?** Se buscó dar un hilo coherente a los resultados por medio de la descripción e interpretación de los patrones comunes observados en todas las clases de cada profesora. Con este propósito, esta sección se organizó en torno a las preguntas guía de análisis especificadas en la tabla 6: a) qué aprendizajes (conocimientos, habilidades y actitudes) relacionados con la escritura fomenta la profesora en sus clases; b) qué tipo de mediación privilegia (cómo enseña); c) qué dimensiones de la escritura releva a través de esa enseñanza; y d) qué representaciones sobre la escritura y su enseñanza tiene la docente, y cómo se relacionan esas representaciones con las prácticas pedagógicas observadas en sus clases.

- **¿Por qué la profesora enseña así?** En esta sección se discuten los resultados a la luz del marco teórico, con el propósito de comprender el tipo de enseñanza de la escritura que privilegia cada profesora, sus posibles fuentes y sus alcances.

IV. RESULTADOS

IV.1. El caso de la profesora Berta: la maestra de contenidos

IV.1.1. Contextualización del caso

El 6° básico de la escuela municipal donde hace clases la profesora Berta está integrado por 25 estudiantes, con un alto porcentaje de inmigrantes peruanos (un tercio). La docente se ha especializado en Lenguaje y tiene más de veinte años de ejercicio. El año 2015 fue el primer año que trabajó en este establecimiento, realizando clases en 6° y 7° básico, además de ser la encargada del Centro de Recursos del Aprendizaje (CRA).

La escuela tiene un índice de vulnerabilidad socioeconómica superior a 50%[10], lo que implica que atiende a estudiantes que provienen de familias con situaciones económicas precarias. El alto porcentaje de estudiantes hijos de inmigrantes se relaciona con la preocupación que tiene el establecimiento, tal como señala en su proyecto educativo, por la multiculturalidad y la inclusión. Si bien la escuela cuenta con el apoyo de la subvención PIE, la docente no indicó a la investigadora que en el 6° básico hubiera estudiantes con necesidades educativas especiales.

IV.1.2. ¿Qué enseñanza sobre la escritura privilegia la profesora Berta?

Solo fue posible observar tres clases de escritura de la profesora Berta, que corresponden a las clases que destinó a este eje durante el segundo semestre de 2015. Las tres clases de Lenguaje observadas transcurrieron entre fines de septiembre y principios de octubre del año 2015. Cada una de estas clases duró dos horas pedagógicas completas. Durante la primera clase la profesora declaró el siguiente objetivo de aprendizaje: “escribir titulares de noticias”. El objetivo de aprendizaje implícito[11] de la segunda clase fue aprender conocimientos sobre la noticia y, en la tercera clase, la docente mencionó que lo que harían los niños sería “escribir noticias”. Para cumplir estos objetivos de aprendizaje, la docente organizó las tres clases considerando dos momentos: en un primer momento entregó

[10] 50,6% el año 2015, según el índice IVE Junaeb.
[11] No fue explicitado por la docente al inicio de la clase, pero se puede deducir porque fue el foco de toda la sesión.

conocimientos declarativos sobre el titular y sobre la noticia, y, en un segundo momento, los estudiantes escribieron aplicando la materia que la profesora les había enseñado.

IV.1.2.1. ¿Qué aprendizajes en torno a la escritura fomenta la profesora Berta?

El análisis de las clases de la profesora Berta permitió identificar que su enseñanza promueve, en primer lugar, el aprendizaje de conocimientos declarativos para escribir, referidos principalmente a convenciones discursivas –registro, vocabulario y grado de subjetividad– en torno al género enseñado: la noticia (ver tabla 7). En segundo lugar, la docente desarrolló la habilidad de planificar la escritura, específicamente, enseñó una estrategia de organización de la información. Por último, de modo tangencial, es decir, solo en respuesta a dudas de los estudiantes y en momentos aislados de la clase, la profesora enseñó algunos contenidos lingüísticos: conectores, ortografía y variedad léxica. Aunque estos conocimientos no fueron el foco de su enseñanza, fueron aspectos relevados por la profesora en la calificación de los trabajos.

Tabla 7. Contenidos enseñados por la profesora Berta en las tres clases observadas

Dimensión	**Contenido**	**Tiempo [hrs:min:seg]**	**Trabajos con comentarios**
Proceso de escritura	Planificación	[00:03:29]	-
	Textualización	**[01:22:06]**	-
	Revisión	[00:13:25]	-
	Edición	-	1
	Socialización	[00:06:13]	-
	Reflexión sobre la situación retórica	[00:02:05]	-
	Procesamiento de la información	[00:13:51]	-
Conocimiento lingüístico	Coherencia y cohesión	[00:06:37]	3 de 7
	Conectores	[00:06:37]	1 de 7
	Persona del texto	-	1 de 7
	Referencia clara	-	2 de 7
	Construcción de párrafos	[00:01:29]	-
	Léxico (variedad léxica)	[00:02:21]	1 de 7
	Ortografía	[00:02:12]	5 de 7
	Puntuación	-	1 de 7
	Sintaxis	-	2 de 7
	Orden de los elementos oracionales	-	1 de 7
	Coherencia entre los elementos oracionales	-	1 de 7

Género discursivo	Noticia	**[01:21:24]**	-
	Estructura de la noticia (superestructura)	[00:25:50]	-
	Registro (vocabulario, formalidad, grado de subjetividad, claridad, brevedad)	[00:22:57]	-
	Medios de circulación de la noticia	[00:02:54]	-
	Titular de noticia	**[00:30:45]**	-
Actitudes	Concentración-aprovechamiento del tiempo	[00:01:30]	-
	Creatividad – Autonomía	[00:00:18]	-
	Trabajo colaborativo	[00:02:35]	-

En la primera clase observada, la profesora Berta solicitó a los estudiantes que, en grupos de cuatro, escribieran el titular de una noticia referida al terremoto reciente y posterior tsunami que afectó a la región de Coquimbo. Antes de que los estudiantes comenzaran a escribir, la docente les entregó una guía con amplia información sobre los titulares: cuál es su función (llamar la atención), qué información deben recoger (información central del hecho) y qué características formales tienen los titulares (letra grande y de colores llamativos). En general, el foco del contenido enseñado por la docente estuvo puesto en aspectos formales de la escritura que responden a la función que el titular cumple en la noticia: atraer a los lectores.

> **PB**: Dentro de las características del titular que hemos visto, qué vemos respecto de la escritura de los titulares... No al contenido, si no a la escritura. Qué vemos respecto a la escritura, qué caracteriza la escritura de un titular: la letra es grande y llamativa [...] llama la atención, es llamativa la letra ¿no es cierto? Tiene que ser llamativa la letra porque el objetivo del titular es despertar la atención del lector. ¿Qué más podemos ver ahí en esa... respecto de ese titular? Los colores, ¿cierto? Los colores que utiliza. ¿Qué más? [...] *La Cuarta* tiene el titular más llamativo, fíjense, siempre va a ser *La Cuarta* el titular así como grande, el que dice poco, el que quiere despertar más la curiosidad.
> (Clase del 30 de septiembre de 2015: escritura de un titular).

La segunda clase observada estuvo destinada a la enseñanza de conocimientos declarativos sobre el género noticia. En primer lugar, cuál es la estructura externa o silueta del texto –superestructura, en los términos de Van Dijk (1980)–: epígrafe, titular, bajada de título o lead y cuerpo de la noticia. En segundo lugar, los principales medios de circulación y las convenciones discursivas de la noticia: función comunicativa (informar) y registro [12]

[12] Entendido desde la lingüística sistémico-funcional, que lo concibe como el uso lingüístico determinado por el contexto inmediato de producción de un discurso. El registro se considera una variedad lingüística funcional condicionada por cuatro factores contextuales fundamentalmente: el medio de comunicación (oral o escrito), el tema abordado, los participantes y la intención comunicativa. La forma de expresión lingüística —formal o informal, general o específica, especializada o de divulgación, comprometida o distante— que escoge el hablante responde a cada uno de estos factores (Eggins y Martins, 1997).

(lenguaje objetivo, respetuoso, claro, breve y con un grado de formalidad variable, dependiendo del público objetivo del periódico):

> **PB**: [dicta] "Lenguaje cuidadoso y destinado a todo público". A ver, ¿qué podemos decir del lenguaje que vamos a utilizar cuando vamos a escribir una noticia? Ser cuidadoso es... porque son medios de comunicación masiva, no es a un público reducido al que vamos a escribir ¿ya? Si escribimos una noticia, por ejemplo, en un diario mural aquí en la escuela, que deberíamos tener por lo demás, y que debería ser hecho por lo alumnos y no por los profesores ¿ya? Entonces, si ustedes escriben una noticia para el diario mural ¿a quién se dirigen? [Niños gritan: "a los alumnos"]. A los alumnos ¿y? A los profesores, asistentes y a todo el personal de la escuela. Por lo tanto el lenguaje que ustedes van a usar va a ser para ese público ¿cierto? Por lo tanto, la jerga que ustedes usan en facebook, las redes sociales, los códigos que ustedes usan que ustedes no más se entienden no lo van a poder usar en una noticia ¿verdad? Claro. Hay mucho, mucho código que ustedes utilizan que por la edad se entiende. No sé po, el bacán, [...] eso, ese lenguaje lo van a usar ustedes entre ustedes y en un momento adecuado; no en cualquier momento tampoco. Si ustedes van a escribir una noticia van a tener que usar un lenguaje que todo el mundo les entienda.
> (Clase del 1 de octubre de 2015: escritura de una noticia).

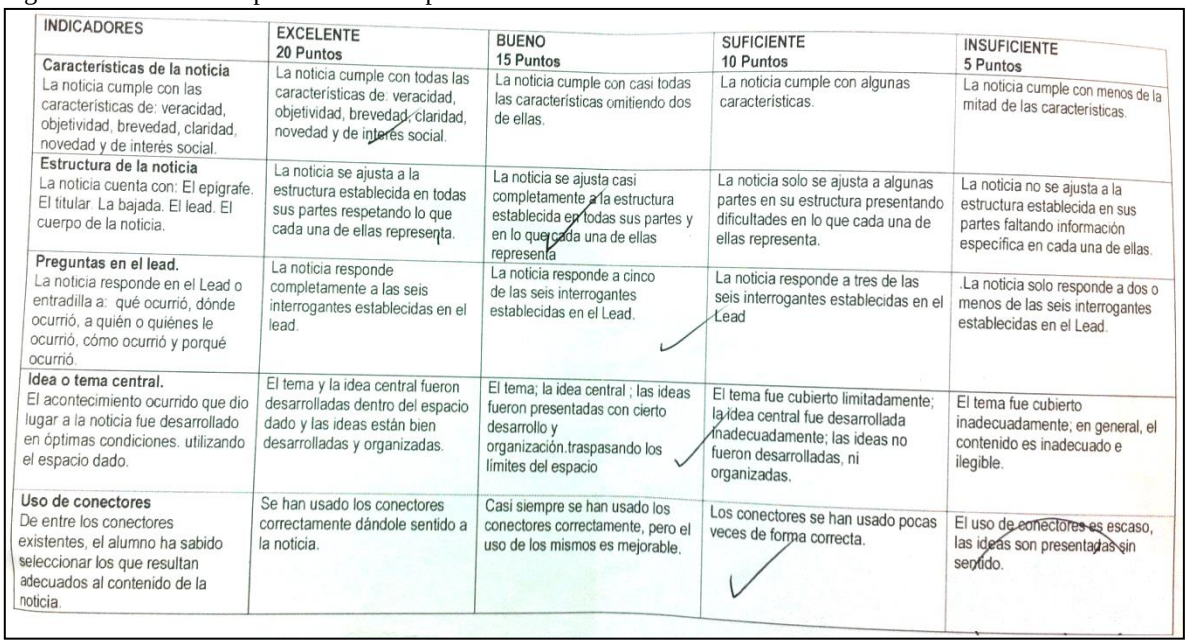
Como se ilustra en la cita, la profesora Berta ofreció a los estudiantes una descripción del género que considera algunos aspectos de su dimensión sociocultural. En efecto, al enseñar a los alumnos las razones que están a la base de las convenciones de la noticia, la docente enfatizó la dimensión pragmática de la escritura: estos textos se escriben empleando un lenguaje objetivo y formal, atendiendo a la audiencia a la que están dirigidos y a su función comunicativa (informar sobre un hecho relevante para una comunidad). Adicionalmente, la docente se refirió a la necesidad de emplear un lenguaje objetivo y veraz para evitar ofender a los posibles lectores:

> **PB**: [Dicta] "Expresiones respetuosas de las etnias". Esto les sirve a ustedes no solo para escribir la noticia sino para leerla. […] ¿Qué es una etnia?
> **N2**: ¿Una forma de escribir y leer la noticia?
> **PB**: La etnia son los pueblos aborígenes. Entonces, cuando ustedes leen una noticia [...] no solo cuando la escriben, porque el ejercicio de escribir una noticia no lo van a hacer siempre, el ejercicio más lo van a hacer de leer la noticia. Pero siempre tienen que tener una mentalidad crítica cuando van a leer una noticia, porque hay mucho sesgo, ¿ya? Entonces un periodista, un redactor que da una noticia no puede hacer alusiones ofensivas a una, a un pueblo aborigen ¿cierto? [...] El periodista tiene que tener mucho cuidado con cómo da una noticia, con todo el respeto que se merece una etnia ¿ya?
> **N3**: Por ejemplo, se podría ocupar la...
> **PB**: [Dicta] "condición social", o sea, respeto a las etnias, a la condición social, "coma, al sexo o género". O sea, en una noticia no se puede ofender ningún tipo de género, ni a la mujer que también la mujer es bastante ofendida a veces por los medios masivos de comunicación o cualquiera ¿ya?
> (Clase del 1 de octubre de 2015: escritura de una noticia).

Estos conocimientos sobre la noticia fueron enseñados por la profesora Berta como un rasgo estable, que los estudiantes debían respetar al momento de escribir, tal como se

desprende de la descripción de los criterios que la docente incluyó en la rúbrica de evaluación de los trabajos, principalmente del criterio "características de la noticia":

Figura 2. Rúbrica de la profesora Berta para evaluar la noticia



INDICADORES	EXCELENTE 20 Puntos	BUENO 15 Puntos	SUFICIENTE 10 Puntos	INSUFICIENTE 5 Puntos
Características de la noticia La noticia cumple con las características de: veracidad, objetividad, brevedad, claridad, novedad y de interés social.	La noticia cumple con todas las características de: veracidad, objetividad, brevedad, claridad, novedad y de interés social.	La noticia cumple con casi todas las características omitiendo dos de ellas.	La noticia cumple con algunas características.	La noticia cumple con menos de la mitad de las características.
Estructura de la noticia La noticia cuenta con: El epígrafe. El titular. La bajada. El lead. El cuerpo de la noticia.	La noticia se ajusta a la estructura establecida en todas sus partes respetando lo que cada una de ellas representa.	La noticia se ajusta casi completamente a la estructura establecida en todas sus partes y en lo que cada una de ellas representa	La noticia solo se ajusta a algunas partes en su estructura presentando dificultades en lo que cada una de ellas representa.	La noticia no se ajusta a la estructura establecida en sus partes faltando información específica en cada una de ellas.
Preguntas en el lead. La noticia responde en el Lead o entradilla a: qué ocurrió, dónde ocurrió, a quién o quiénes le ocurrió, cómo ocurrió y porqué ocurrió.	La noticia responde completamente a las seis interrogantes establecidas en el lead.	La noticia responde a cinco de las seis interrogantes establecidas en el Lead.	La noticia responde a tres de las seis interrogantes establecidas en el Lead	.La noticia solo responde a dos o menos de las seis interrogantes establecidas en el Lead.
Idea o tema central. El acontecimiento ocurrido que dio lugar a la noticia fue desarrollado en óptimas condiciones. utilizando el espacio dado.	El tema y la idea central fueron desarrolladas dentro del espacio dado y las ideas están bien desarrolladas y organizadas.	El tema; la idea central ; las ideas fueron presentadas con cierto desarrollo y organización.traspasando los límites del espacio	El tema fue cubierto limitadamente; la idea central fue desarrollada inadecuadamente; las ideas no fueron desarrolladas, ni organizadas.	El tema fue cubierto inadecuadamente; en general, el contenido es inadecuado e ilegible.
Uso de conectores De entre los conectores existentes, el alumno ha sabido seleccionar los que resultan adecuados al contenido de la noticia.	Se han usado los conectores correctamente dándole sentido a la noticia.	Casi siempre se han usado los conectores correctamente, pero el uso de los mismos es mejorable.	Los conectores se han usado pocas veces de forma correcta.	El uso de conectores es escaso, las ideas son presentadas sin sentido.

En cuanto a otros conocimientos para escribir, la docente enseñó contenidos lingüísticos necesarios para evitar "errores de escritura". Estos contenidos de aprendizaje ocuparon un lugar secundario en sus clases, pues les dedicó poco tiempo de enseñanza (ver tabla 7). En lo específico, la profesora señaló la manera correcta de escribir algunos términos, enfatizó el uso de sinónimos para evitar la repetición de palabras y se refirió a la importancia de usar conectores adecuados. En relación con estos últimos, enseñó explícitamente su función general en los textos –relacionar oraciones–, mencionó una función específica –la de los conectores aditivos– y señaló que se debe evitar el uso y repetición del conector "y", aunque no explicó por qué:

> **PB**: ¿Qué consecuencias o qué conectores, perdón, qué conectores podemos usar en la noticia? [Niños gritan "y"].
> **PB**: El "y" es un conector que hay que tratar de usarlo lo menos posible. [Niños gritan "coma"]
> **PB**: A ver, ¿la coma y el punto son conectores? No, ¿no es cierto? [Niños continúan gritando "la y"].
> **PB**: Vamos a recordar los conectores. Los conectores son aquellos que relacionan un párrafo con otro, una idea con otra. Por ejemplo, busquemos conectores en la misma noticia que ustedes estaban investigando. [Un niño grita "el y" pero la profesora sigue leyendo].
> **PB**: "También", en el último párrafo, dice "también se han observado"... Está relacionando. Cuando dice también está agregando del párrafo anterior. [Niño dice "entonces"] Entonces, muy bien. Entonces, por lo tanto... esto ya lo hemos visto. Entonces, por lo tanto, en consecuencia, finalmente,

> ¿qué más? Conectamos las ideas, en cada párrafo o en cada punto... De repente, muy bien. ¿Cómo se escribe de repente? ¿Lo tienes ahí? [Niño dice: "separado: de-repente"].
> **PB**: Bien, ya. De repente, ¿qué más? Muy bien, es r fuerte al principio. Ya, con esos... ya me voy a ir acordando y se los voy a ir anotando ahí... porque sirve para redactar niños. En la redacción es súper importante que ustedes sepan conectar las ideas con un par de conectores ¿ya? Bien.
> (Clase del 1 de octubre de 2015: escritura de una noticia).

Si bien estos contenidos no fueron el foco de la enseñanza de las tres clases observadas, la docente asignó importancia a la aplicación correcta de estos conocimientos en la escritura. Esta afirmación se sustenta en que, por un lado, en la rúbrica de evaluación incluyó criterios referidos al uso adecuado de conectores (figura 2) y, por otro lado, en los textos escritos por los estudiantes solo retroalimentó aspectos de coherencia local y ortografía, a través de marcas y correcciones de repetición de palabras, conectores, faltas de ortografía, puntuación y sintaxis (ver tabla 7). En relación con la calificación, todos los trabajos de los estudiantes obtuvieron puntajes más altos en los criterios de "características de la noticia" y "estructura" –que fueron los conocimientos enseñados explícitamente en clases–, mientras que el uso de conectores fue el criterio en el que los trabajos alcanzaron puntajes más bajos. En cuanto a la enseñanza de habilidades, la profesora Berta enseñó, como estrategia de planificación, un modo para procesar la información de las fuentes leídas: organizar cada párrafo en torno a una pregunta clave de la noticia:

> **PB**: [Dicta] "Escoge un hecho relacionado con el medio ambiente e investiga [...] sobre él [...] en al menos [...] dos fuentes que pueden ser diarios [...], revistas, páginas de internet, etc. Número dos: selecciona solo lo más importante sobre el tema o acontecimiento, respondiendo [...] a las preguntas [...] básicas". ¿Cuáles eran las preguntas básicas? Bien, qué sucedió, cómo sucedió, cuándo sucedió... muy bien [...] por qué sucedió, ya [...] quiénes participaron en el hecho, ¿qué otra pregunta? Ya, escriban todas esas preguntas.
> (Clase del 1 de octubre de 2015: escritura de una noticia).

En síntesis, la profesora Berta privilegió una enseñanza centrada en los conocimientos declarativos sobre el género noticia, conocimientos que, si bien abordan la dimensión sociocultural de este género, fueron enseñados por la docente como rasgos estables y predeterminados que los estudiantes deben respetar al escribir. En relación con estos conocimientos, el foco de la enseñanza estuvo puesto en el propósito comunicativo general (informar) y en la estructura externa de la noticia, contenidos que se abordaron de manera explícita en las clases. En cambio, cuestiones relativas a decisiones específicas de la escritura, relacionadas con la selección de recursos lingüísticos –como los conectores y

palabras para evitar la repetición léxica–, se abordaron de manera secundaria, aunque fueron aspectos relevantes para la evaluación de los trabajos.

IV.1.2.2. Cómo enseña la profesora Berta

En las tres clases de la profesora Berta fue posible apreciar dos momentos de enseñanza: en primer lugar, la enseñanza explícita de conocimientos declarativos y, posteriormente, la aplicación en la escritura de los conocimientos aprendidos. Tal como se indicó en el apartado anterior, antes de que los estudiantes escribieran los textos encomendados por la docente, ella dedicó tiempo considerable a enseñarles contenidos sobre el género y, tangencialmente, sobre algunas convenciones lingüísticas que debían aplicar al escribir, especialmente el uso de conectores y la repetición de palabras. En este primer momento de las clases, la docente privilegió un tipo de enseñanza basada en actividades de transmisión de conocimientos –tales como el dictado o la lectura de materia– (ver actividades marcadas en la tabla 8).

Tabla 8. Actividades gestionadas por la profesora Berta

Actividad	**Tiempo [horas:minutos:segundos]**
Escritura en grupo en papel	[1:22:00]
Dictado de materia	**[14:03]**
Análisis de ejemplo textual	[09:51]
Lectura de materia en el texto escolar	**[09:15]**
Exposición de trabajos escritos	[06:26]
Anotación de materia en el pizarrón y cuaderno	**[05:58]**
Recapitulación de la clase anterior	**[05:31]**
Presentación de rúbrica	**[05:11]**
Lectura de materia en una guía	**[04:29]**
Copia de materia del texto al cuaderno	**[03:22]**

Adicionalmente, durante el primer momento de enseñanza la docente empleó con frecuencia la estrategia de hacer preguntas cerradas o abiertas de tipo restringido –las repuestas son correctas o incorrectas– (ver tabla 9 y anexo 6) para verificar los aprendizajes transmitidos:

> **PB**:*¿Qué es lo que es la bajada de título, qué función tiene la bajada de título?*
> **N1**: Es como…
> **N2**: Una pequeña argumentación, es para saber de qué se trata.

PB: ¿Qué dices tú? ¿Qué dice en su texto? Tienen que ir a la materia. Para eso tienen toda la materia, en el cuaderno y en el libro. "Especifica la información del título" dice ahí. O sea, lo que está puesto en el título, lo especifica. Por ejemplo, el título dice ahí, supón que el título que tú pusiste dice "Orcas llegan al extremo sur de Chile" ¿ya? En la bajada de título tienen que poner "Durante el mes de septiembre..." qué sé yo, especifican lo que está puesto en el título.
(Clase del 5 de octubre de 2015: escritura de una noticia).
PB: [Dicta] "Elimina las repeticiones de palabras reemplazando por sinónimos". Por ejemplo, cuando repetimos innecesariamente, osea... algunos dicen "valga la redundancia", pero, además, en este caso, en este mismo caso, podemos decir [anota en el pizarrón] "En Marte encuentran agua marciana". *¿Es necesario poner marciana?* [Niños responden: noooo]. No, porque si es en Marte, ya, entonces podemos... *¿cómo lo reemplazamos*? Podemos dejarlo hasta ahí o lo podemos reemplazar.
N1: En Marte encuentran agua alienígena.
N2: Noooo
PB: Es que no hemos hablado de eso... En vez de marciana podría ser
N3: ¡Terrestre!
PB: A ver, pero pensemos antes de hablar. [Anota en el pizarrón] "agua de ese planeta". Es un ejemplo bastante simple pero más o menos eso lo que, la idea, ya.
(Clase del 1 de octubre de 2015: escritura de una noticia)

Tabla 9. Tipos de estrategias empleadas por la profesora Berta

Tipos de estrategias	**Estrategias**	**Tiempo**	**Tiempo por tipo de estr.**
Estrategias de enseñanza de contenidos o procesos	Andamiaje	09:43	**1:28:01**
	Contraejemplificación	01:21	
	Definición o mención	20:39	
	Ejemplificación	07:54	
	Explicación	12:55	
	Explicitación del OA	02:07	
	Pregunta de verificación	27:54	
	Pregunta de otro tema	01:28	
	Respuesta a pregunta	01:07	
	Vinculación con lectura	00:53	
Estrategias de organización del trabajo	Instrucción	22:18	24:18
	Sugerencia	02:10	
Estrategias de evaluación de los trabajos de los estudiantes	Felicitación y presentación	00:27	04:35
	Revisión pública de trabajos de estudiantes	02:29	
	Tutoría pública	00:44	
	Votación para elegir mejor alternativa	00:55	
Estrategias de regulación de la disciplina	Monitoreo de los estudiantes	12:43	16:01
	Presión con nota	02:37	
	Presión con tiempo	00:41	

El segundo momento de enseñanza consistió en la aplicación de lo aprendido en la escritura colaborativa de un texto: un titular de noticia en la clase 1 y una noticia en la clase 3. El análisis de los trabajos corregidos por la profesora Berta (ver tabla 7), junto con el análisis detenido de sus principales estrategias de enseñanza (ver tabla 9), permite inferir que la finalidad principal del aprendizaje en estas tres clases era aplicar correctamente las convenciones del género –principalmente el registro que debían emplear los estudiantes– y las convenciones lingüísticas (mecanismos de coherencia y cohesión, ortografía,

puntuación, léxico y sintaxis). Por un lado, las tareas de escritura propuestas por la docente no tuvieron propósitos específicos ni auténticos, sino un propósito genérico que se asocia al propósito enseñado para estos textos: informar sobre un hecho de actualidad. Por otro lado, tanto la rúbrica como las correcciones realizadas por la docente pusieron el foco en la adecuación del texto a ciertos criterios lingüísticos, con lo que se sugiere que escribir correctamente implica, en primer lugar, saber aplicar las normas lingüísticas.

Para organizar el segundo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje –aplicación en la escritura– la profesora Berta fue dando instrucciones a los grupos de estudiantes en diversos momentos de la clase, de modo de guiar su trabajo hacia el desempeño esperado:

> **PB**: Entonces ustedes como están organizados en grupo van a hacer un solo titular ¿ya? Respecto a esa noticia. Como ustedes es una noticia que en general... en general conocen el desarrollo, ¿no cierto? Pero cumpliendo con las características que ustedes tienen […] en su guía ustedes van a escribir un titular y después lo van a presentar y lo vamos a ver qué características tienen el titular que vamos a elaborar ahora ¿ya? Entonces yo les voy a pasar para que hagan borradores, les voy a pasar tres hojas, pero no se demoren tanto ah. Acuérdense que tienen que seguir las características que están en la guía: que sea llamativo, que vean el tipo de letra, el tamaño de la letra, el color que van a usar.
> (Clase del 30 de septiembre de 2015: escritura de un titular).

> **PB**: ¿Cómo van acá? Todavía no hay ninguna idea. Primero una lluvia de ideas, o sea, escriban varias ideas de titulares que se les ocurran a los integrantes del grupo y después eligen la mejor y la perfeccionan.
> (Clase del 30 de septiembre de 2015: escritura de un titular).

Como se ilustra, la aplicación en la escritura, tanto del titular como de la noticia, implicó un momento para la planificación. Específicamente, la profesora indicó a los estudiantes –a través de instrucciones– que realizaran una lluvia de ideas antes de escribir el titular y que redactaran un borrador. Adicionalmente, también por medio de instrucciones, la profesora indicó a los estudiantes que revisaran su escritura:

> **PB**: Un estudiante escribe mientras el otro revisa el texto con la rúbrica, o se reparten las distintas partes de la rúbrica para revisar. Organícense y que nadie se quede sin trabajar.
> (Clase del 5 de octubre de 2015: escritura de una noticia).

Estos subprocesos de la escritura –planificación, escritura y revisión– se abordaron linealmente en las clases, de modo que primero los estudiantes debían planificar, luego escribir y, antes de entregar sus trabajos, revisarlos.

Además de dar instrucciones grupo por grupo, la docente frecuentemente indicó a los estudiantes que los trabajos tendrían una nota (ver tabla 9). Al respecto, es posible inferir que esta estrategia tenía el objetivo de motivar a los niños a escribir, pues, tal como la docente indicó a la investigadora en una clase "el único estímulo es la nota: si yo les digo 'va a ser con nota', ahí todos trabajan".

Por último, con respecto a la decisión de realizar los trabajos en grupo, tal como se ilustra en la siguiente cita, la profesora Berta privilegió la escritura colaborativa para que los estudiantes se dividieran las tareas y así todos tuvieran alguna responsabilidad en el desarrollo del trabajo:

> **PB**: [A todo el curso] ¿Qué es lo que están haciendo ellos? Miren, ya están en la última parte, porque ya eligieron todo, miren. Ella tomó un pedazo, una palabra y la está coloreando. Después la van a pegar aquí, ¿ya? La otra parte, muy bien. El otro está haciendo la otra parte. Porque así trabaja todo el grupo, no puede pintar las letras una sola persona.
> (Clase del 30 de septiembre de 2015: escritura de un titular).

IV.1.2.3. ¿Qué dimensiones de la escritura se relevan en la enseñanza de la profesora Berta?

Las decisiones de enseñanza y de evaluación de la profesora Berta sugieren que en sus clases predomina una visión normativa de la escritura, que pone la estructura como rasgo central y pre-establecido de los textos y que focaliza la calificación en la corrección lingüística. Esta enseñanza primordialmente normativa convive, sin embargo, con una noción de la escritura que rescata ciertos rasgos de su dimensión sociocultural –como el registro del texto–, por ejemplo, la idea de que ciertas convenciones y elecciones de los autores –tales como el uso de lenguaje respetuoso y objetivo en la noticia– obedecen a la audiencia y a los propósitos del texto. La dimensión sociocultural de la escritura fue abordada en las clases de la profesora Berta principalmente en el primer momento de enseñanza, es decir, en la transmisión de contenidos declarativos sobre el género. En el segundo momento, dedicado a la escritura, aun cuando se observan ciertos indicios de una enseñanza con enfoque de proceso –la escritura de borradores y las instrucciones para revisar los trabajos–, dado que el propósito comunicativo planteado por la docente fue general ("informar") y no se especificó la audiencia de los textos, predominó una visión normativa de la escritura, según la cual esta es una actividad en que los estudiantes aplican

correctamente sus conocimientos lingüísticos, con independencia del problema retórico: la buena escritura no dependería del contexto de comunicación sino de la adecuación a normas y convenciones pre-establecidas.

IV.1.2.4. Representaciones de la profesora Berta acerca de la escritura y su enseñanza, y su relación con las clases observadas

Del análisis de la entrevista de la profesora Berta fue posible deducir algunas de sus representaciones sobre variadas dimensiones que se vinculan directamente con la enseñanza de la escritura. Estas corresponden a la escritura, los estudiantes, la enseñanza de la escritura y las propias capacidades como docente de escritura, tal como se resume en la tabla 10:

Tabla 10. Representaciones de la profesora Berta sobre la escritura y su enseñanza

<table>
<tr><td rowspan="11">Rep. escritura</td><td colspan="7">La escritura</td></tr>
<tr><td colspan="3">Se usa cada vez menos,
pues su uso está limitado a</td><td colspan="4" rowspan="2">Es menos importante que la lectura y la oralidad</td></tr>
<tr><td colspan="2">el mundo del arte</td><td colspan="1">las redes sociales</td></tr>
<tr><td colspan="7">Aunque cumple algunas funciones en el aprendizaje de los niños</td></tr>
<tr><td colspan="4">Desarrolla la creatividad</td><td colspan="3">Favorece la expresión personal</td></tr>
<tr><td colspan="7">Un texto de calidad</td></tr>
<tr><td colspan="4">Se comprende fácilmente</td><td colspan="3">Logra su propósito (cumple la instrucción)</td></tr>
<tr><td colspan="7">En esta calidad influyen</td></tr>
<tr><td colspan="5">Habilidades del escritor</td><td colspan="2">Conocimientos del escritor sobre</td></tr>
<tr><td>Seguir instrucciones</td><td>Creatividad</td><td>Hablar bien</td><td>Comprensión de lectura</td><td>Estructura textual</td><td>Ortografía</td><td>Puntuación</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Rep. sobre los estudiantes</td><td colspan="7">Sin embargo, mis estudiantes tienen muchas dificultades para escribir</td></tr>
<tr><td colspan="2">Les cuesta expresarse creativamente a través de la escritura</td><td colspan="2">Carecen de motivación para escribir</td><td colspan="3">No aplican el proceso de escritura</td></tr>
<tr><td colspan="7">Estas dificultades se deben a:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Factores individuales</td><td colspan="2">Factores familiares</td><td colspan="3">Factores escolares</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tienen mal comportamiento</td><td colspan="2">Carecen de buenos modelos familiares (de escritura)</td><td colspan="3">Escriben poco en la escuela</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Rep. sobre la enseñanza de la escritura</td><td colspan="7">Para enseñar escritura se requiere</td></tr>
<tr><td colspan="7">Enseñar ciertas habilidades y contenidos:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Seguir instrucciones</td><td colspan="2">Creatividad y capacidad de expresión</td><td colspan="3">Conocimientos de manejo de la lengua (conectores, puntuación, uso de mayúsculas)</td></tr>
<tr><td colspan="7">Enseñar de cierto modo:</td></tr>
<tr><td colspan="7">Aplicar un método consistente</td></tr>
<tr><td colspan="7">Partir de lo más simple (que es escritura de oraciones)</td></tr>
<tr><td colspan="7">Dar retroalimentación personalizada</td></tr>
<tr><td colspan="7">Enseñar en todas las asignaturas</td></tr>
<tr><td colspan="7">Evaluar textos objetivos, con exigencias claras</td></tr>
</table>

	Sin embargo, hay factores que dificultan la enseñanza
	Factores externos
	No alcanza el tiempo
	Se pide poca escritura en la escuela
	No se aplica un método de enseñanza
	Los profesores no escriben bien
Rep. sobre las propias capacidades como profesora de escritura	**Factores internos**
	No me gusta enseñar escritura
	No conozco métodos de la enseñanza de la escritura

Con respecto a la escritura, la docente afirma que se trata de una habilidad que ha ido perdiendo importancia en la actualidad y, por esta razón, en su representación sobre los ejes de la asignatura ocupa el tercer lugar de importancia, después de la lectura y la oralidad:

> **PB**: Mira creo que primero está la lectura y la comprensión lectora como prioridad; me parece que en segundo lugar está la oralidad y, en tercer lugar, yo pondría el eje de la escritura. Por qué: creo que es de mayor uso las dos anteriores, de mayor uso, entonces eso crea la necesidad, digamos.
> **I: ¿Mayor uso en qué aspecto?**
> **PB**: De la vida cotidiana. Van a hablar bien, las personas adultas necesitan hablar bien –hay una pésima expresión en general en el país– y necesitan comprender lo que leen, más que escribir bien.

La menor importancia que asigna la profesora Berta a la escritura, en relación con los demás aprendizajes que debe desarrollar en la disciplina, es un factor que podría explicar, en parte, por qué la docente destinó tan pocas clases a la enseñanza de la escritura durante el semestre.

A pesar de que para la profesora la escritura se usa cada vez menos ("en el uso de la vida diaria ya no se usa aparte de un *curriculum vitae*"), le asigna un valor como herramienta de expresión, especialmente ligada al arte y al uso de las redes sociales. En este sentido, aprender a escribir bien ayudaría a los estudiantes, de acuerdo con lo expresado por la docente, a desarrollar su creatividad y a expresar su mundo interior. Sin embargo, para la docente resulta imposible evaluar textos subjetivos, por lo que solo podría evaluar la escritura de los estudiantes a través de géneros objetivos, como la noticia:

> **PB**: No puedo evaluar si expreso bien los sentimientos. No puedo, eso es muy subjetivo y trato de no usar textos que sean muy subjetivos. Una autobiografía podría evaluar la que yo le di.
> **I: ¿Y qué textos no subjetivos elige?**
> **PB**: Un texto periodístico, por ejemplo, la noticia es fácil de evaluar, es súper fácil. Pero es difícil evaluar, por ejemplo, un texto de investigación que esté sintetizado; es difícil evaluar un resumen también, porque tienes mucho contenido en un resumen: si conoció el texto original, si lo comprendió, si están los personajes. ¿Qué puedo evaluar en un resumen respecto a la escritura?: ortografía puntual y la capacidad de síntesis, o sea, cuánto sintetizo y el uso de conectores.

A la luz de las palabras de la docente, la elección por parte de la profesora Berta del género noticia –cuya finalidad es, tal como se desprende de su enseñanza, informar de manera objetiva– adquiere sentido al considerar sus representaciones sobre la evaluación de la escritura. Adicionalmente, la cita anterior sugiere que la visión normativa de la escritura que la profesora promueve en su enseñanza puede estar vinculada con sus representaciones sobre la evaluación y el rol del profesor como el experto que certifica objetivamente los aprendizajes de los estudiantes. Dado que la creatividad y la expresión personal son habilidades que no se pueden evaluar objetivamente, la profesora Berta optaría por una enseñanza enfocada en aspectos objetivos de la escritura, aun cuando no sean los que ella más valore.

En cuanto a las representaciones de la docente sobre qué sería "escribir bien", esta capacidad supondría adquirir ciertas habilidades –seguir instrucciones, ser creativo, "hablar bien", comprender lo que se lee– y ciertos conocimientos sobre la lengua –de las estructuras textuales, de ortografía y de puntuación–. En relación con los conocimientos y habilidades que, de acuerdo con la representación de la docente, posee un escritor experto, sus estudiantes tendrían más carencias que fortalezas:

> **PB**: Yo veo que los niños tienen una tremenda dificultad ahí, cómo expresan emocionalidad.
>
> **PB**: Las fortalezas…qué difícil pregunta porque les cuesta tanto.
>
> **PB**: Y ahí es donde yo veo que la expresión es lo que más les cuesta, ellos están más acostumbrados a la comunicación no verbal para expresarse en general, pero en lo escrito tienen gran dificultad.

El discurso de la profesora Berta sugiere que estas dificultades de los estudiantes se deben a factores individuales –tienen mal comportamiento–, familiares –sus padres también tienen dificultades para escribir– y escolares –en la escuela se escribe muy poco–.

> **PB**: ¿Qué les falta? Lo que pasa es que este curso tiene un problema disciplinario que es lo que distrae. […] Es que hay un problema de organización ahí, en general ellos son de escritura espontánea.
> **I: ¿El proceso en general es algo que no conocen?**
> **PB**: No, es que hay flojeritis también. Es más fácil escribir directo que planificar la escritura.

> **PB**: [Las diferencias de desempeño entre los estudiantes] tienen relación con su disciplina de trabajo. Podría decir que las capacidades, pero es poco, no es relevante, son pocos los niños que requieren de apoyo diferencial o que tiene menos habilidades cognitivas; en general son con las mismas capacidades, solamente que no tienen una sistematización de su trabajo.
> **I: ¿No tiene que ver con que algunos estudiantes tengan más conocimientos, quizá?**
> **PB**: No, es que lo que pasa es que uno les entrega los mismos conocimientos a todos. Partiendo desde ahí. Creo que algunos los han incorporado más que los otros no más.
> **I: ¿Y eso sería por…?**
> **PB**: Por disciplina, por estudio. También hay un tema cultural, familiar, el entorno, el contexto donde están.

Como se desprende de las citas anteriores con respecto a los problemas de disciplina, para la docente esta es una dimensión crucial en el aprendizaje de la escritura, pues "el niño que trabaja, el que sigue las instrucciones, obviamente que aprende más rápido que el otro que está distraído, que va a perder la mitad de la clase". La importancia que la profesora asigna a la capacidad de seguir instrucciones se puede vincular con sus prácticas de enseñanza, específicamente, el uso privilegiado de la instrucción como estrategia pedagógica (ver tabla 9).

En cuanto a los conocimientos y habilidades que, en la representación de la profesora, deben ser objeto de enseñanza, se vinculan estrechamente con su representación de los conocimientos y habilidades que se necesitan para escribir bien. Específicamente, de acuerdo con la docente sería importante enseñar a seguir instrucciones y conocimientos de manejo de la lengua.

> **I: ¿Cómo enseñaría?**
> **PB**: Que ellos puedan analizar su texto, ver si cumplieron con los objetivos, si cumplieron con lo que les pidieron. […] Primero, el seguimiento de instrucciones que los niños se olvidan, generalmente no leen lo que les están pidiendo; uso de conectores, aquí hay que repasar uso de conectores, bueno quinto año todavía no lo tienen bien afianzado, pero yo empezaría con el uso de conectores; después puntación, separación de párrafos, punto seguido, punto aparte, uso de comas. Son contenidos básicos creo yo.

La importancia que da la profesora Berta a la capacidad de seguir instrucciones se relaciona con su representación de las dificultades de los estudiantes: su mala disciplina les impediría seguir instrucciones lo que, a su vez, obstaculizaría el aprendizaje e iría en detrimento de la calidad de los textos que escriben.

Con respecto a las dificultades de la enseñanza, de acuerdo con la docente habría factores externos que obstaculizan los procesos de enseñanza. Estos se relacionan principalmente con la escuela: hay poco tiempo de clases y de permanencia –y la escritura requiere mucho tiempo de enseñanza y de corrección–, la escuela no da importancia a la escritura, no se aplica (ni se conoce) un método sistemático y efectivo de enseñanza, y los profesores no son buenos modelos de escritores para los alumnos.

> **PB**: Generalmente no hay retroalimentación. No, eso es verdad, debería…
> **I: ¿Por qué no?**
> **PB**: Por una cuestión básicamente de tiempo van quedando en el camino las cosas. La retroalimentación sí la hago pero muy en general.
>
> **I: ¿Qué cosas dificultan la enseñanza de la escritura?**
> **PB**: El tiempo. El método también y la transversalidad, o sea que la escritura no debe ser solamente un trabajo de la clase de Lenguaje. En general, lo niños escriben poco en los otros sectores. Las evaluaciones de desarrollo no existen porque también va con el problema de tiempo del profesor. No responden una pregunta escrita, todo es selección múltiple, entonces tampoco practican.
>
> **PB**: Tampoco digamos que la escuela es un aporte en escritura. Uno ve a los profesores escribir también… pasa lo mismo, veo las pizarras con faltas ortográficas.

Por su parte, la docente reconoce que ella enseña poco escritura porque no le gusta y porque no se siente preparada, especialmente en relación con los métodos apropiados:

> **PB**: Una lata, es latero enseñar a escribir porque es lento, es un trabajo súper prolijo, en lenguaje figurado. […] Es más entretenida la lectura.
>
> **PB**: Redacción… yo sé poco enseñar a redactar. Estoy pensando cómo lo hago, tal vez porque lo hacemos poco, ya no tengo claridad respecto de eso.
>
> **I: ¿Qué dificultades tiene usted para enseñar?**
> **PB**: En mi caso como profesora, creo que el método.
> **I: ¿No hay método o hay demasiados métodos?**
> **PB**: Yo creo que el método es débil, falta de conocimiento en método, así de simple.
> **I: Y cuando me habla del método….**
> **PB**: ¿Cuál es el método? No tengo idea de cuál es el método. El método que yo encuentro en los textos.

En resumen, como se desprende del discurso de la docente, es posible inferir que su falta de motivación por enseñar escritura está vinculada con su representación de esta habilidad como menos importante en relación con la lectura y la oralidad, y cada vez menos presente en la vida cotidiana. De acuerdo con esta creencia, puede deducirse que, para la profesora Berta, el tiempo requerido para enseñar y corregir implicarían un desgaste excesivo en relación con los beneficios que aporta la escritura en la formación de sus estudiantes.

Adicionalmente, el principal beneficio de la escritura –desarrollar la creatividad y la expresión personal– implicaría enseñar habilidades que los docentes no pueden evaluar objetivamente. En este sentido, las representaciones de la profesora aquí recogidas sugieren que, para ella, esta dimensión de la escritura no dependería de la formación escolar, que estaría basada en evaluaciones y certificaciones objetivas de los aprendizajes.

IV.1.3. ¿Por qué la profesora Berta enseña como lo hace?

Las decisiones de enseñanza de la profesora Berta se pueden asociar, en primera instancia, con una visión normativa de la escritura, según la cual escribir bien consiste en conocer y aplicar correctamente las convenciones lingüísticas y discursivas de los textos; convenciones pre-establecidas, es decir, que no dependen de los autores; y fijas, es decir, que no varían en el tiempo ni en el uso de diversas comunidades. En otras palabras, para la profesora Berta los conceptos básicos oficiales de la enseñanza estarían respaldados por una visión homogénea y jerárquica del lenguaje (Dyson y Genishi, 2005): existen mejores y peores maneras de escribir, y el aprendizaje de la escritura consiste en conocer y adecuarse a las maneras correctas de hacerlo. Esta persistencia de los paradigmas normativo y estructuralista como orientadores de las decisiones pedagógicas de la profesora Berta refuerza hallazgos similares encontrados por Medina et al., (2007) en una muestra de profesores chilenos de diversos niveles escolares y dependencias. En su estudio, los investigadores observaron una tensión entre los conocimientos declarativos de los docentes encuestados –entre los cuales se registró una variabilidad entre las concepciones normativa, estructuralista y comunicativa para la enseñanza del lenguaje y la gramática– y las concepciones que finalmente definen el planeamiento de actividades de aprendizaje, especialmente de evaluación. En efecto, en las actividades propuestas por los profesores participantes del estudio prevalecen los paradigmas normativo y estructuralista de enseñanza de la lengua y la literatura. Algo similar ocurre en el caso de la profesora Berta.

En primer lugar, en la enseñanza explícita de conocimientos sobre las convenciones discursivas y lingüísticas del género noticia, la profesora hace alusión a que estas convenciones obedecen al propósito comunicativo del texto y a la audiencia a la que está dirigido. De este modo, la docente rescata la dimensión sociocultural y comunicativa de la

escritura, y se posiciona en un enfoque de enseñanza que tiene elementos del enfoque sociocultural, específicamente, la idea de la escritura como una actividad cultural y socialmente determinada (Englert et al., 2006; Prior, 2006). Sin embargo, en las actividades de escritura la docente indica a los estudiantes que deben respetar la estructura de la noticia y aplicar correctamente los recursos lingüísticos al escribir, tales como el vocabulario y los conectores.

En segundo lugar, la docente integra en sus clases diferentes momentos de escritura: planificación, escritura, revisión y socialización de los textos, y enseña una estrategia de planificación; lo cual es coherente con las propuestas del enfoque de proceso (Didactext, 2003; Fidalgo et al., 2009; Pritchard y Honeycutt, 2007), aunque más cercana a una visión lineal del proceso, que no considera la recursividad del mismo (Flower y Hayes, 1981). Además, la ausencia de un problema retórico en la actividad propuesta por la profesora Berta redunda en que las decisiones de escritura se centren en la corrección lingüística, con independencia del propósito comunicativo y la audiencia potencial de las noticias. De este modo, tanto en la actividades de planificación, como de textualización y revisión, prima la visión normativa de la escritura por sobre la dimensión social y comunicativa. Adicionalmente, la actividad de socialización de los titulares estuvo enfocada en la evaluación de los aspectos formales logrados y no logrados de los trabajos, con lo que se perdió de vista la función comunicativa de la escritura.

En tercer lugar, la evaluación de la docente –tanto la calificación de los trabajos como la retroalimentación que ofrece en los textos corregidos– está centrada en aspectos normativos y estructurales de la escritura: la profesora Berta corrigió la adecuación a la estructura textual y los errores en el uso de conectores, puntuación, ortografía y sintaxis (ver tabla 7). Esta aproximación a la evaluación de la escritura se puede relacionar con su representación acerca de la enseñanza y la evaluación. Para la docente no sería posible evaluar textos subjetivos, lo que sugiere que, para ella, el rol del profesor sería, en primer lugar, certificar con objetividad los aprendizajes de los estudiantes. Lo objetivo de los textos se relacionaría con la aplicación correcta de conocimientos lingüísticos, puesto que cuestiones relativas al estilo o a las decisiones de contenido corresponden a rasgos subjetivos de la escritura y, por lo tanto, serían difíciles de evaluar. Esta representación de la docente acerca de la evaluación hace eco de una reconocida tradición escolar que pone en el profesor la tarea

principal de clasificar a los alumnos para entregar las certificaciones (Perrenoud, 2008). A partir de lo anterior se infiere que, para la profesora Berta, la finalidad de la evaluación en la escritura sería identificar los aprendizajes obtenidos por los estudiantes en función de la certificación, más que dar indicaciones que orienten el proceso de escritura de los alumnos. En otras palabras, en su representación sobre la enseñanza de la escritura primaría una noción de la evaluación del aprendizaje (más que para el aprendizaje), que se traduciría en una enseñanza normativa de la escritura.

En relación con este hallazgo, cabe destacar que la tradición escolar histórica que releva la función del profesor como experto certificador (Perrenoud, 2008) junto con la cada vez más fuerte presencia de evaluaciones estandarizadas asociadas a altas consecuencias pueden ser factores influyentes en la representación de la profesora Berta acerca de la enseñanza de la escritura y afectar sus prácticas pedagógicas. Tal como sugiere la evidencia nacional e internacional sobre las relaciones entre factores contextuales, representaciones y prácticas de enseñanza (Coburn, 2004; Dooley y Assaf, 2009; Meneses, 2008; Phipps y Borg, 2009), las decisiones de los docentes no solo obedecen a sus creencias, sino que están influidas por factores contextuales y culturales que median sus decisiones. En este caso, se hipotetiza que el contrato más o menos explícito que el sistema escolar impone al docente en relación con la evaluación, especialmente ahora, en que la evaluación estandarizada asociada a altas consecuencias tiene cada vez más influencia en la gestión de los procesos de aprendizaje (Moreno, 2008; Pino, Oyarzún y Salinas, 2016), puede influir en la visión normativa de la escritura que prima en las representaciones de la profesora Berta, especialmente en relación con sus decisiones al momento de evaluar la escritura.

Adicionalmente, la visión normativa de la escritura de la profesora Berta se puede asociar con sus representaciones acerca de cómo aprenden los niños. Al respecto, es posible interpretar sus decisiones pedagógicas desde el paradigma conductista del aprendizaje. En efecto, en la entrevista y en las clases la docente recalcó dos elementos relevantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Por un lado, la disciplina de los estudiantes; por otro lado, la importancia de las notas como factor motivacional y de las instrucciones para orientar la escritura de los alumnos. De acuerdo con las teorías conductistas, el aprendizaje se logra cuando el sujeto reacciona de la manera adecuada en presencia de un determinado estímulo (Ertmer y Newby, 2013). Las estrategias que

favorecen el aprendizaje son, en el marco de este paradigma, indicaciones y refuerzos orientados a promover la adquisición de ciertas conductas. En este caso, la docente emplea el refuerzo de la nota y las instrucciones para favorecer un desempeño exitoso de los estudiantes en la escritura que, como ya se ha indicado, se relaciona con la aplicación correcta de las convenciones lingüísticas y de la estructura externa del texto. Su posicionamiento en el marco de una teoría conductista del aprendizaje, además, se puede relacionar con su manera de organizar la enseñanza: primero la profesora transmite los conocimientos para que luego los estudiantes puedan aplicarlos en la escritura. Esta manera de enseñar es coherente con el paradigma conductista, según el cual los resultados o productos del aprendizaje son una reproducción fiel de la información presentada y el proceso de aprendizaje es el resultado de la transmisión del conocimiento (Rojas, 2014).

Por último, cabe precisar que no todas las decisiones de enseñanza de la profesora Berta se comprenden únicamente desde el paradigma conductista. En efecto, la profesora realiza actividades de enseñanza que tienen algún grado de sintonía con el enfoque de proceso, específicamente, el momento de planificación de los textos y las instrucciones dadas a los estudiantes para que revisen sus trabajos antes de entregarlos. El proceso de escritura implica tomar decisiones para resolver problemas y, en este sentido, se vincula más cercanamente a un paradigma cognitivo del aprendizaje (Ertmer y Newby, 2013; Powell y Kalina, 2009). Lo anterior permite problematizar el posicionamiento de la profesora Berta únicamente en un paradigma conductista de enseñanza. Al respecto, los resultados sugieren que las decisiones de enseñanza de la profesora no obedecen únicamente a sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje ligadas a un paradigma conductista, sino que también responden a otros factores. En concreto, el fuerte énfasis de los últimos marcos curriculares en el proceso de escritura (Espinosa y Concha, 2015) podría ser un factor relevante que incide en la decisión de la docente de abordar la escritura como un proceso que implica planificar y volver atrás para revisar. Al mismo tiempo, el desconocimiento manifestado por la profesora Berta acerca de metodologías de enseñanza de la escritura arroja luces sobre por qué la docente toma algunos elementos de este enfoque, como la escritura en varias etapas (Bereiter y Scardamalia, 1992; Fidalgo et al., 2009; Pritchard y Honeycutt, 2007); pero no otros, como la importancia de la situación retórica para orientar las decisiones al momento de planificar, escribir y revisar (Benítez,

2000). Este hallazgo se puede vincular con el estudio de Cynthia Coburn (2004) acerca del impacto gradual de las políticas públicas en las maneras de enseñar de los docentes: los mensajes sobre cómo debe ser la enseñanza influyen en la práctica del aula en un proceso gradual que está enmarcado por las creencias y prácticas preexistentes de los docentes y por la naturaleza de los mensajes mismos. En el caso de la profesora Berta, el énfasis dado desde el currículum de la asignatura al enfoque de proceso parece tener cierto grado de influencia en su práctica pedagógica, pero su puesta en práctica está mediada por las representaciones de la docente acerca del aprendizaje y la evaluación de la escritura, las que a su vez parecen estar influidas por otras presiones, como la importancia que le asigna la escuela a la escritura –que según la profesora es poca– y el rol del profesor en la evaluación y certificación de los aprendizajes –solo es posible evaluar aprendizajes objetivables–.

IV.2. El caso de la profesora Cristina: la maestra motivadora

IV.2.1. Contextualización del caso

El 6° básico de la escuela municipal donde realiza clases la profesora Cristina es un curso mixto integrado por 45 alumnos, de los cuales 6 son inmigrantes (Perú, Argentina, España y un estudiante del Congo) y 6 tienen necesidades educativas especiales permanentes o transitorias. La docente se ha especializado en Lenguaje y tiene más de veinte años de ejercicio. El año 2015 la profesora trabajaba jornada completa en la escuela, realizando clases de Lenguaje en los 5° y 6° básicos, además de un taller de comprensión de lectura en la tarde, luego de la jornada escolar.

Los niños de esta escuela provienen de diversas comunas de Santiago y tienen antecedentes familiares y sociales variados: mientras algunos son hijos de padres profesionales, otros provienen de instituciones de menores, como hogares del SENAME. Junto con la diversidad socioeconómica, la escuela atiende a niños con necesidades educativas especiales, para lo cual recibe subvención por convenio PIE.

IV.2.2. ¿Qué enseñanza sobre la escritura privilegia la profesora Cristina?

Las siete clases de Lenguaje observadas transcurrieron entre agosto y noviembre del año 2015. Cada una de estas clases duró dos horas pedagógicas completas (90 minutos), excepto la tercera, que duró solo una hora (45 minutos). Estas clases se destinaron a la escritura de cuatro géneros discursivos: un cuento sobre un tema de elección personal, un poema para expresar cosas importantes en la vida de cada estudiante y una reflexión en 100 palabras sobre la educación pública –todos estos trabajos fueron realizados de manera individual–, y una obra dramática, 'libreto teatral', escrita en grupo, en que los estudiantes debían inventar una historia con sus personajes favoritos seleccionados de varios cuentos clásicos leídos con anterioridad. A pesar de la variedad de géneros discursivos y temas abordados en estas clases, el análisis permitió inferir algunos aprendizajes a los que la profesora asignó especial importancia y el tipo de mediación que privilegió para enseñar.

IV.2.2.1. ¿Qué aprendizajes en torno a la escritura fomenta la profesora Cristina?

En todas las clases observadas la docente enseñó algunos conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el aprendizaje de la escritura (ver tabla 11). En cuanto a los primeros, la docente abordó conocimientos sobre la estructura textual de los géneros que debían escribir los estudiantes, sobre algunos signos de puntuación, y sobre los temas de escritura de cada trabajo. Respecto de las habilidades, la profesora enfatizó, en todos los géneros, la capacidad de generar ideas para escribir, principalmente a través de la lluvia de ideas y la conversación previa a la escritura. En relación con las actitudes, el modo de enseñar de la profesora estuvo orientado a promover la motivación por la escritura.

Tabla 11. Contenidos enseñados por la profesora Cristina en las siete clases observadas

Dimensión	**Contenido**	**Tiempo [hrs:min:seg]**	**Trabajos con correcciones**
Proceso de escritura	Planificación	**[2:18:25]**	-
	Lluvia de ideas	[0:05:14]	-
	Textualización	[0:52:14]	-
	Revisión	[0:41:08]	-
	Edición	[0:00:50]	-
	Caligrafía	[0:00:50]	-
	Socialización de la escritura	[0:28:53] + Actividad de teatro	-
	Metacognición	[0:23:03]	-
	Reflexión sobre la situación retórica	[0:03:02]	-
	Conocimiento previo sobre el tema de escritura	[0:13:03]	-
	Capacidad expresiva	[0:22:45]	4 de 5
Conocimiento lingüístico	Léxico	[0:03:37]	-
	Variedad léxica	[0:00:35]	1 de 5
	Puntuación	[0:10:06]	-
	Signos de interrogación y o exclamación	[0:02:52]	2 de 5
	Puntos suspensivos	[0:02:18]	-
	Comillas	[0:01:24]	-
	Paréntesis	[0:03:32]	-
	Punto seguido	[0:00:00]	1 de 5
	Coherencia y cohesión	[0:08:34]	-
	Conectores	[0:00:37]	-
	Coherencia temática	[0:07:57]	2 de 5
	Ortografía	[0:01:30]	4 de 5

Géneros literarios	Género narrativo	[0:01:05]	-
Género discursivo	Cuento	**[1:04:29]**	-
	Estructura del cuento (superestructura)	[0:53:12]	-
	Cuento folklórico (transmisión oral)	[0:01:43]	-
	Poema	[0:38:13]	-
	Estructura de los poemas (superestructura)	[0:01:35]	-
	Obra dramática	**[2:17:11]**	-
	Estructura de la obra dramática (superestructura)	[0:08:13]	-
	Registro de la obra dramática (lenguaje formal)	[0:01:32]	3 de 5
	Reflexión en 100 palabras	[0:19:58]	-
Actitudes	Concentración-aprovechamiento del tiempo	[0:00:33]	-
	Creatividad – Autonomía	[0:03:41]	-
	Trabajo colaborativo	[0:01:21]	-
	Motivación	[0:25:10]	-

En cuanto a los conocimientos sobre estructura textual, la docente enseñó la estructura del cuento, de la reflexión en 100 palabras y de la obra dramática de manera gruesa –con pocos detalles, centrándose más bien en la superestructura (Van Dijk, 1980) o silueta del texto, sin ahondar en la función de cada parte– y solicitó a los estudiantes que escribieran cada trabajo considerando la estructura apropiada. Esta se abordó, en todos los casos, como un rasgo textual que permite darle una forma externa al texto a nivel global:

> **PC**: Chicos, miren, sin querer queriendo hemos narrado una historia que tiene un inicio, que tiene muchos acontecimientos o hechos. Tuvo una parte que dijo Pedro, que me puso los pelos de punta. ¡Imagínense con esos dientes filosos! ¿Cierto? Y tuvo un desenlace: para algunos, qué rico que el cazador salvó a la Caperucita y la abuelita, y, para otros "bien, le rajaron la guata al lobo, le pusieron piedras, lo cosió y ¡lo tiró al río! Y ahí más encima se ahogó".
> **N**: Por el peso no podía nadar.
> **PC**: Por el peso no podía nadar. Bueno, vimos que hay una estructura, ¿cierto? Hay un inicio, un desarrollo y un final.
> (Clase del 22 de agosto de 2015: escritura de un cuento).

> **PC:** [La reflexión en 100 palabras es] una escritura cortita, espontánea, donde nosotros vamos a expresar qué significa la Educación Pública.
> (Clase del 20 de octubre de 2015: escritura de reflexión en 100 palabras).

> **PC**: Para esto [escribir la obra dramática], escuchen bien, chicos, para esto es importante… vamos a hacer diálogo. Vamos a tener un locutor, un redactor, un narrador, perdón, que nos va a situar el contexto en el que nosotros estamos. ¿Cierto? Va a decir el narrador que estos personajes están en tal parte, ¿sí? y luego, diálogo. Recuerden, el narrador ¿qué va hacer el narrador? Nos va a contextualizar el momento. Dónde estamos, si sale un personaje o entra, nos va a contar ¿ya? Y empezamos a incorporar los personajes.
> (Clase del 5 de noviembre de 2015: escritura de una obra dramática).

En relación con los signos de puntuación, durante la tercera clase destinada a la escritura de una obra dramática, la profesora se acercó a cada grupo de trabajo para preguntar si habían usado los signos de puntuación indicados en la pauta de autoevaluación. En la conversación, les dio ejemplos para enseñarles qué función debían cumplir estos signos en el texto. El uso que la profesora enseñó de las comillas y los paréntesis se limitó a su función en la obra dramática: comilla para introducir las voces de los personajes y paréntesis para marcar las acotaciones. Por su parte, la docente estimuló –a través de ejemplos y preguntas– que los estudiantes utilizaran los puntos suspensivos y los signos de exclamación e interrogación para dar mayor expresividad al diálogo y para marcar distintos estados anímicos de los personajes: emoción, miedo, duda y suspenso:

> **PC**: ¿Han usado paréntesis?
> **N**: No.
> **PC**: Cuando el personaje va a decir algo textual ¿se acuerdan? Que poníamos guion y comilla. Y hemos usado, para que no sea todo parejo, ¿qué signos vamos a usar para dar expresión? ¿Qué signos vamos a usar para dar expresión al texto? ¡Bien! Interrogación y exclamación. Muy bien. ¿Cuándo vamos a usar paréntesis en el texto? [Dice algo que no se entiende]. Las acotaciones nos van a indicar si el personaje salió, ehhh, "acercándose al..." [no se entiende] eso es para agregar cuando lo estamos leyendo. Y finalmente, los puntos suspensivos, cuando un personaje está diciendo algo y dice "pero Rapunzel..." interviene el otro personaje y te deja [pone cara de suspenso].
> (Clase del 10 de noviembre de 2015: escritura de una obra dramática).

En relación con las habilidades de escritura, la profesora Cristina enfatizó en sus clases principalmente la generación de ideas. Para esto, la docente destinó una parte importante de las clases observadas a que los estudiantes, a través del diálogo y la lluvia de ideas, pensaran sobre lo que querían escribir y desarrollaran sus ideas:

> **PC**: [Alonso ha contado al curso qué personajes quiere incorporar en su cuento] ¿Te pido un favor? Me gustaron mucho tus cuatro personajes. Me encantaron porque tienen muchas [no se entiende]. ¿Una bruja...? Cualquiera. Bien, ahora, ¿podrías poner las características de cada uno? Me pones "pollo mágico" y le pones todas las características de ese pollo. Después la morsa y hartas características para yo imaginármela. Ponme las características de cada uno. Alonso, me encantaron. Aquí promete este cuento.
> (Clase del 22 de agosto de 2015: escritura de un cuento).

> **PC**: A ver, Alonso, léenos tu versito, tu estrofita.
> **N**: Está en fase de desarrollo...
> **PC**: Está en fase de desarrollo, pero lo quieres compartir y eso me parece bien. Te podemos ayudar incluso.
> **N**: En una cajita de fósforos guardaría un manjar, para acordarme del poema del manjar, [...]

> **PC**: Ay, qué rico. Oye, aparte sabroso tu poema. Desarróllelo más, me encantó[13].
> (Clase del 10 de octubre de 2015: escritura de un poema).

> **PC**: Vayan haciendo ideas acá [ejemplifica oralmente]. Ustedes crean. Vayan punteando, haciendo, miren acá, vayan haciendo una tormenta cerebral, no una lluvia de ideas, no me sirve lluvia de ideas: así lluvia de ideas es como poquito. En cambio tormenta cerebral es con todo lo que ustedes van a mostrar, ¿ya?
> (Clase del 5 de noviembre de 2015: escritura de una obra dramática).

Tal como se ilustra en las dos primeras citas, la profesora retroalimentaba positivamente todos los avances de sus estudiantes, como una manera de promover la motivación por la escritura fortaleciendo su autoconcepto como escritores. Adicionalmente, en tres de los cuatro trabajos escritos por los niños, la docente promovió la motivación por la actividad, estableciendo instancias de socialización de los textos: una antología de poemas que cada alumno se llevaría a su casa (aunque finalmente los poemas se perdieron y no fue posible realizar la antología), la presentación de sus reflexiones sobre la educación pública en la ceremonia organizada por la escuela, y la representación de la obra que cada grupo escribiera. Sin embargo, estas instancias se abordaron al final de las clases y no fueron motivo de reflexión durante el proceso de escritura:

> **PC**: Niños, todo lo que han hecho, todo lo que han escrito está muy lindo. Todo esto se va a incorporar en nuestro poemario. Por eso quiero mucho color, en su dibujo, para que se vea. Lo que han hecho de verdad los felicito, niños. Algunos han incorporado muchas figuras literarias y eso es... significa que hubo aprendizaje en esta unidad.
> (Clase del 10 de octubre de 2015: escritura de un poema).

En síntesis, la profesora Cristina privilegió una enseñanza centrada en la generación y desarrollo de ideas para escribir (el qué decir) y en la motivación por las actividades propuestas. Adicionalmente, tocó otros aspectos de la escritura, como la superestructura de los géneros discursivos trabajados y algunos signos de puntuación. Estos conocimientos fueron abordados de manera implícita, principalmente a través de preguntas inductivas, ejemplos e instrucciones en tutorías con los estudiantes.

[13] Alonso (nombre de fantasía) es un estudiante con síndrome de Asperguer. La docente señaló a la investigadora que este alumno tiene una fijación con los pollos y que escribir sobre el manjar era una gran avance para él, pues rara vez escribía sobre temas diferentes.

IV.2.2.2. Cómo enseña la profesora Cristina

El análisis de las estrategias de enseñanza y de las actividades organizadas por la profesora Cristina en sus clases permite afirmar que la docente privilegia formas de mediación de la escritura cercanas a la propuesta de la comunidad de escritores (ver actividades en negrita en la tabla 12 y estrategias en la tabla 13).

Tabla 12. Actividades gestionadas por la profesora Cristina

Actividad	**Tiempo [horas:minutos:segundos]**
Escritura en grupo en papel	**[1:45:15]**
Actividad de escritura en una guía	[44:17]
Exposición de trabajos escritos	**[37:23]**
Escritura individual en papel	[35:05]
Lectura para seleccionar información o ideas	[31:38]
Clase expositiva con participación de los estudiantes	[22:26]
Intercambio oral de ideas	**[21:30]**
Clase expositiva sin participación de los estudiantes	[19:58]
Completación de pauta de autoevaluación (grupal)	**[18:23]**
Organización de la actividad	[13:02]
Escucha de un texto leído en voz alta	**[11:21]**
Ilustración de los trabajos	[08:58]
Recapitulación de las clases anteriores	[06:57]
Ensayo de obra dramática	[02:22]

En específico, en todas sus clases, la docente realizó conexiones con otros textos, promovió la interacción con y entre los estudiantes, realizó tutorías para hablar con los alumnos sobre sus trabajos y ofrecerles retroalimentación específica (ver tabla 13 y anexo 7) y, en el caso de la obra dramática, organizó una actividad de escritura colaborativa que se debía monitorear con ayuda de una pauta de autoevaluación (ver tabla 12).

Tabla 13. Tipos de estrategias empleadas por la profesora Cristina

Tipos de estrategias	**Estrategias**	**Tiempo por estrategia**	**Tiempo por tipo de estr.**
Estrategias de enseñanza de contenidos o procesos	Andamiaje	11:00	1:36:44
	Dar la palabra	02:15	
	Definición o mención	07:01	
	Ejemplificación	32:57	
	Explicación	04:41	
	Explicitación del OA	00:33	
	Pregunta abierta	24:49	
	Pregunta de verificación	20:51	
	Relación de la escritura con otros medios de expresión	06:46	
	Respuesta a pregunta	03:51	

Estrategias de organización del trabajo	Contextualización de la tarea	01:02	42:10
	Instrucción	30:50	
	Recapitulación del proceso	10:18	
Estrategias de evaluación de los trabajos	Felicitación y presentación	02:12	2:09:26
	Monitoreo del trabajo	57:18	
	Refuerzo positivo	01:52	
	Revisión pública de trabajos de estudiantes	27:59	
	Tutoría	40:05	
Estrategias de regulación de la disciplina	Monitoreo de los estudiantes	36:47	37:58
	Presión con tiempo	01:11	

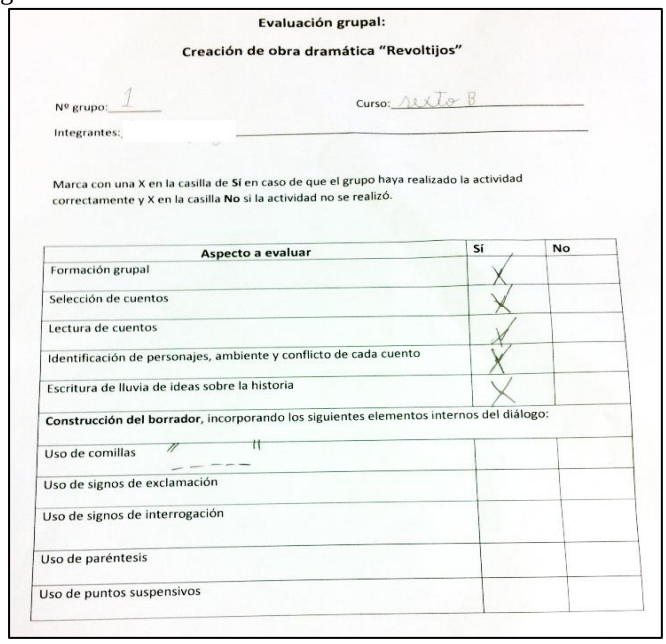
Esta comunidad de escritores funcionaba en las clases con un claro foco en el proceso de escritura –principalmente en la planificación– más que en la socialización de los productos terminados. Con excepción de la representación de las obras escritas, todas las instancias de socialización de los textos estaban orientadas a promover la generación y revisión de ideas en la etapa de escritura de los borradores. Específicamente, la docente dedicó tiempo a dialogar sobre los contenidos de cada texto, como estrategia para la generación y desarrollo de las ideas, sobre todo en la fase de pre-escritura. En esta fase, a través de preguntas abiertas en las tutorías, la profesora indagó las ideas preliminares de los estudiantes, de modo de ayudarlos a desarrollarlas más ampliamente:

> **N**: [Contestando la pregunta "qué es para ti la Educación Pública"] Incluir a alguien en algo.
> **PC**: Incluir a alguien en algo. Y esa inclusión ¿a qué se debe? A ver, incluir a alguien en algo, ¿cómo debe ser ese alguien?
> **N**: Puede ser cualquier tipo de persona.
> **PC**: Cualquier tipo de persona, ¿y cómo es cualquier tipo de persona? Descríbeme a personas que nosotros podamos decir "ahhhh, tenemos inclusión".
> **N**: Especial.
> **PC**: ¿Y qué tienen de especial tus compañeros?
> **N**: Ellos me incluyeron a mí.
> **PC**: A ti. Ahhh, pero qué interesante. Miren, él habla desde su experiencia, inclusión porque sus compañeros lo incluyeron, te integraron ¿verdad? El primer año que está acá, sabemos que viene de otro país y está contándonos una linda experiencia.
> (Clase del 10 de octubre de 2015: escritura de una reflexión en 100 palabras).

Como se ilustra en la cita, la profesora Cristina intencionó, a través del diálogo, los subprocesos de generación de ideas en la fase de pre-escritura. Una vez que los alumnos ya habían escrito un primer borrador, solo en el caso de la obra dramática la docente estimuló la revisión del texto. Al respecto, en la tercera clase de escritura de la obra dramática la profesora entregó una pauta de autoevaluación (figura 3) que integra, por un lado, indicaciones para evaluar el propio trabajo –indicaciones orientadas al desarrollo de la

metacognición– y, por otro lado, indicaciones para revisar los textos, específicamente el uso de ciertos signos de puntuación:

Figura 3. Pauta de autoevaluación de escritura de la obra dramática



Evaluación grupal:

Creación de obra dramática "Revoltijos"

Nº grupo: 1 Curso: sexto B

Integrantes:

Marca con una X en la casilla de **Sí** en caso de que el grupo haya realizado la actividad correctamente y X en la casilla **No** si la actividad no se realizó.

Aspecto a evaluar	Sí	No
Formación grupal	X	
Selección de cuentos	X	
Lectura de cuentos	X	
Identificación de personajes, ambiente y conflicto de cada cuento	X	
Escritura de lluvia de ideas sobre la historia	X	
Construcción del borrador, incorporando los siguientes elementos internos del diálogo:		
Uso de comillas		
Uso de signos de exclamación		
Uso de signos de interrogación		
Uso de paréntesis		
Uso de puntos suspensivos		

Durante la revisión de las obras dramáticas, la profesora se detuvo principalmente en el criterio "construcción del borrador" de la pauta, y no abordó mayormente la primera parte, referida a la metacognición, que los estudiantes marcaron como cumplida en todos los casos.

Además de la pauta de autoevaluación, la docente estimuló la revisión a través de tutorías con los grupos de trabajo. En ellas, la profesora se enfocó en problemas de coherencia local, detectados en la evaluación de los borradores entregados por los niños la clase anterior. Para ayudar a los estudiantes a corregir estos problemas, la docente –desde la posición de un lector auténtico que busca entender lo que los estudiantes quieren transmitir– realizaba preguntas abiertas a los alumnos para que completaran la información faltante:

> **PC**: [leyendo el trabajo de un grupo de estudiantes] "Todos cruzaron", ¿qué cruzaron?
> **N1**: El portal.
> **PC**: ¿Qué portal?
> **N1**: En la máquina del tiempo.
> **PC**: ¡La máquina! La máquina del futuro. Todo eso me lo explican ¿ya? Vamos.
> (Clase del 17 de noviembre de 2015: escritura de una obra dramática).

> **PC:** Caperucita le dice "Hola Pinocho, ¿cómo estás?". "Bien, Caperucita, ¿y tú?". Y Caperucita le dice "Bien, Pinocho, oye, ¿qué te parece si tomamos un atajo?" Y ese atajo ¿de dónde es? ¿Dónde estaban ellos? ¿En qué lugar?
> **N2:** En el bosque.
> **PC:** Ahhh, es que me faltó el bosque acá. Me faltó que Pinocho viviera ahí en el bosque, ¿cierto? [Anota en el texto de los estudiantes dónde deben incluir esta información].
> (Clase del 17 de noviembre de 2015: escritura de una obra dramática).

En la revisión de las obras dramáticas, además de señalar los problemas de coherencia local, la profesora dio retroalimentación positiva sobre aspectos específicos logrados en los textos, como una manera de motivarlos a realizar los cambios requeridos:

> **PC**: Han aplicado tan bien que fíjense, que han aplicado la estructura externa, tienen distintos cuadros, distintas escenas, vuelvo de un cuadro a otro, ¡y eso me gusta mucho! A ver, sigue leyendo.
> (Clase del 17 de noviembre de 2015: escritura de una obra dramática).

Un patrón común identificado en las clases de la profesora Cristina, específicamente en la fase de pre-escritura, fue la actividad de leer para escribir (ver tabla 12). En efecto, cada nuevo trabajo de escritura propuesto por la docente se inició con una lectura o escucha de un texto. Antes de escribir un cuento, la profesora contó oralmente a los estudiantes la historia de Caperucita Roja; antes de escribir un poema, leyó en voz alta el poema "En una cajita de fósforos" de María Elena Walsh; antes de que los estudiantes escribieran una reflexión sobre la educación pública, se leyeron en voz alta reflexiones de otros estudiantes de la escuela; y antes de que escribieran la obra dramática, cada grupo de trabajo leyó varios cuentos clásicos para extraer los personajes para su propia obra. El análisis de cada una de estas actividades permitió inferir dos propósitos subyacentes a ellas. El primero se relaciona con el uso de la discusión en torno a los textos leídos o escuchados para enseñar la superestructura del género que debían escribir los estudiantes, principalmente en la clase dedicada al cuento. El segundo se vincula con la necesidad de motivar a los niños, ofreciéndoles una fuente de inspiración para la generación de ideas.

Un rasgo común a las diversas estrategias de mediación empleadas por la docente para enseñar escritura es que el foco estuvo puesto en la discusión sobre los temas de escritura (el contenido de los textos) y, secundariamente, en la enseñanza más bien inductiva de conocimientos (estructura textual, y algunos usos de ciertos signos de puntuación) y de habilidades de proceso. En este sentido, la comunidad de escritores organizada por la docente estaba más claramente orientada a la toma de decisiones en torno a los temas de escritura –la generación y desarrollo de ideas–, en otras palabras, el qué decir.

IV.2.2.3. ¿Qué dimensiones de la escritura se relevan en la enseñanza de la profesora Cristina?

Dado el tipo de mediaciones observadas en las clases, es posible afirmar que la docente releva, por una parte, una dimensión social ligada al proceso de escritura y, por otra parte, una dimensión individual ligada a la escritura como herramienta de expresión personal. En cuanto a lo social, el proceso de escritura se concibe en la enseñanza de la profesora Cristina como una actividad colaborativa, que requiere de diálogo y revisión de otros textos para estimular la generación de ideas. Respecto de la dimensión individual, en los propósitos y productos escritos propuestos por la docente se privilegió la función de la escritura como herramienta para el desarrollo de la creatividad. En efecto, en las clases observadas, tanto en los géneros discursivos –con una clara predominancia de géneros literarios– como en los propósitos comunicativos implícitos de cada trabajo (crear un cuento sobre un tema de elección personal, crear un poema para expresar cosas importantes en la vida de cada estudiante, crear una obra dramática con los personajes favoritos de los cuentos leídos), la profesora Cristina promovió una escritura expresiva y creativa, centrada en la subjetividad de los estudiantes. En el caso de la reflexión en 100 palabras, la escritura se abordó como una instancia para desarrollar y expresar una postura propia sobre un tema; en los demás trabajos, sirvió para que los niños desplegaran su imaginación en la creación de textos literarios.

IV.2.2.4. Representaciones de la profesora Cristina acerca de la escritura y su enseñanza, y su relación con las clases observadas

Del análisis de la entrevista de la profesora Cristina fue posible deducir algunas de sus representaciones sobre variadas dimensiones que se vinculan directamente con la enseñanza de la escritura. Estas corresponden a la escritura, los estudiantes, la enseñanza de la escritura, cómo aprenden los niños y las propias capacidades como docente de escritura, tal como se resume en la tabla 14:

Tabla 14. Representaciones de la profesora Cristina sobre la escritura y su enseñanza

Rep. escr	**Saber escribir es importante porque:**			
	La escritura sirve para comunicarse	La escritura sirve para expresarse		
	La escritura sirve para la vida			
Rep. sobre los estudiantes	**Sin embargo, mis alumnos:**			
	Creen que pueden solucionar todo oralmente			
	Tienen dificultades para expresarse por escrito:			
	Tienen dificultades para desarrollar sus ideas	Tienen dificultades para argumentar	Tienen dificultades para sintetizar	
	Carecen de conocimientos:			
	Carecen de bagaje cultural	Carecen de vocabulario	Carecen de conocimiento gramatical	Carecen de conoc. de la correspondencia entre fonema y grafema
	Tienen dificultades para evaluar su propio trabajo			
	Tienen dificultades para escribir a mano			
	Estas dificultades se deben a:			
	Factores de la casa:			
	Los niños no cuentan con el apoyo de sus padres	Sus padres hablan con vicios		
	Factores de la escuela:			
	Pasan de curso sin haber aprendido	No se les ha enseñado desde chicos	Escriben poco	
Rep. sobre la enseñanza de la escritura	**Por este motivo hay que enseñar:**			
	Habilidades:			
	Evaluar el propio trabajo	Trabajar en grupo	Caligrafía	
	Contenidos:			
	Contenido sobre el texto	Gramática y análisis morfosintáctico		
	Para favorecer el aprendizaje de la escritura conviene			
	Considerar los distintos estilos de aprendizaje			
	Graduar la exigencia según el nivel de los niños			
	Hacer a los niños escribir desde pequeños			
	Motivar a los niños:			
	haciendo juegos y actividades lúdicas	dando contexto para las actividades de escritura	haciéndolos escribir sobre temas que conocen	
	Hacer actividades de escritura en grupo			
	Trabajar la lectura y la escritura en paralelo			
	Realizar el proceso de escritura en clases:			
	Modelar	Evaluar los avances durante todo el proceso	Apoyar a los alumnos sin adueñarse de sus textos	Publicar todo lo que escriben los niños
	Enseñar contenidos sobre el texto antes de escribir			
	Hacer ejercicios de completación y transformación de oraciones			
	Pegar en la sala palabras cuya ortografía los niños no dominan			
Rep. sobre cómo aprenden los niños	**Dado que**			
	Los niños maduran a distinto ritmo			
	Los niños son capaces de escribir desde muy pequeños si se les enseña			
	El juego y la motivación facilitan el aprendizaje			
	Escribir en frío es perverso			
	Los niños se apoyan mutuamente y aprenden al escuchar a sus compañeros			
	Lo que hay que escribir primero se aprende leyendo			
	Los niños disfrutan al ver sus progresos			
	La gramática se aprende aplicando en la escritura			
	La ortografía se aprende leyendo palabras bien escritas			

Rep. sobre la enseñanza de la escritura	**Pero hay factores que dificultan la enseñanza**	
	Hay muchas interrupciones que quitan tiempo, exigencias improvisadas impuestas a última hora	
	No hay apoyo de la escuela ni interés por la escritura:	
	La escuela solo tiene interés en los resultados que influyen directamente en los recursos	La escuela no aporta recursos e impide proyectos que implican mucho gasto
	Ya no se puede dejar a los niños repitiendo y la exigencia de la escuela es pasar con lo mínimo	
	Hay una idea generalizada de que el vocabulario, la expresión y la argumentación se desarrollan solo en Lenguaje	
	Falta un hilo conductor en la asignatura (no hay departamento de Lenguaje en la Escuela)	
	Se exige pasar mucha materia de gramática desconectada de la escritura	
Rep. sobre las propias capacidades como profesora de escritura	**De todos modos, yo logro que casi la totalidad de mis alumnos mejore sus habilidades de escritura, pues**	
	Me importa:	
	Que todos los niños aprendan a escribir	
	Apoyar a los que más lo necesitan	
	Enseñar lenguaje, que es requisito para aprender otras materias	
	Me gusta	
	Enseñar lenguaje	
	Gramática	
	Lo que aprendo con esfuerzo	
Rep. sobre las propias capacidades como profesora de escritura	**Y soy buena para:**	
	adaptarme a la falta de recursos	
	lograr que todos mis estudiantes aprendan	
	aprender por cuenta propia	
	Aunque tengo algunas dificultades:	
	Me cuesta enseñar argumentación	
	Me aburre enseñar el proceso de escritura, porque es muy largo	
	Me cuesta leer, porque no veo bien	

En la entrevista con la investigadora, la docente destacó que la escritura es una habilidad fundamental para la vida, pues es una herramienta de comunicación y de expresión personal.

> **PC**: [La escritura es] básica, fundamental, ellos tienen que expresarse y no saben cómo hacerlo y pasan muchos años en que a ellos solo se les enseña comprensión de lectura y en el momento en que ellos tienen que expresarse no lo saben hacer. […] Yo creo que hay dos tipos de comprensión: la lectura y la escritura, y es fundamental irlas desarrollando en paralelo. No es para la escuela, es para la vida.

En la cita anterior se ilustran dos representaciones de la profesora Cristina sobre la escritura que tienen un claro correlato con las clases observadas. En primer lugar, para la docente, la escritura, además de ser un instrumento de comunicación, es una herramienta de expresión personal, función que se privilegió en sus clases más que la función comunicativa. Mientras que la función expresiva se consideró a través de la escritura de tres textos literarios, la comunicativa se abordó explícitamente solo en el trabajo de reflexión en 100 palabras, que

sería presentado en la escuela en la ceremonia de celebración del día de la educación pública e, implícitamente, en la revisión de la obra dramática.

En segundo lugar, para la profesora Cristina, la escritura y la lectura son dos habilidades que se desarrollan de manera integrada. Al respecto, en sus clases la lectura contribuyó al proceso de escritura, especialmente como fuente de inspiración para generar ideas.

Si bien para la profesora Cristina es importante que todos los estudiantes sean capaces de comunicarse por escrito, ella considera que sus estudiantes del 6° básico estaban muy atrasados a este respecto. En efecto, la docente indicó que los alumnos carecían de habilidades y conocimientos para expresarse a través de la escritura:

> **PC**: [Los niños tienen dificultades] en los tiempos y en la conjugación. Hicimos un recuento con el verbo haber y era impresionante: "haiga"… mira, lo escribí en un cuaderno y sacamos como ocho modalidades distintas, ocho conjugaciones distintas muy extrañas: "hagara"… Entre el verbo haber y hacer era una cosa terrible: "hací esto". Eso cuesta un montón porque son vicios. Si tú hablas con los papás hablan igual, entonces son vicios que ellos tienen y que cuesta mucho incorporarlos. Entonces, si estamos creando un texto en presente, pero vamos a empezar a relatar, a ellos les cuesta mucho. […] Luego los conectores. Es que es toda una cantidad de contenido que ellos se han saltado por tiempo. Les cuesta mucho argumentar. Yo creo que también es un bagaje cultural, de vocabulario, les cuesta hilar un poco las oraciones, los conectores, creo que es eso en el fondo, una cosa cultural diría yo.

> **PC**: En quinto es tarde, esto [la enseñanza de la escritura] debiera empezar desde chiquititos, desde la cuna. […] Entonces se empieza desde chicos pero acá se empieza tarde.

De su discurso se desprende la creencia de que el principal problema de los estudiantes en relación con la escritura es su falta de bagaje cultural, entendido por la docente como falta de conocimiento lingüístico –principalmente vocabulario, conectores, conjugaciones verbales y sintaxis–, lo que se traduciría en una dificultad para argumentar. Esta carencia sería, según la profesora, fruto de factores propios de sus hogares –los padres hablan con vicios y no les entregan los apoyos que necesitan– y de factores escolares –no se les ha enseñado desde chicos, pasan de curso sin saber lo mínimo y escriben muy poco en la escuela–. En relación con lo anterior, la profesora Cristina recalca la importancia de abordar estos conocimientos en clases, principalmente a través de la lectura:

> **PC**: [para escribir los niños necesitan] comprensión de lectura, pero lo hacemos en taller, mucha lectura. Trabajo con el libro de la editorial Ziemax y como se trabaja por habilidad empezamos con idea principal, tomamos los textos de estudio y vamos párrafo por párrafo extrayendo ideas.
> **I: ¿Y cómo se relaciona con la escritura?**
> **PC**: Se relaciona, porque en la medida que él va… puede redactar, puede escribir mejor, hay un orden porque empieza a escribir una idea principal; luego, idea secundaria que apoye la idea

> principal. Lo aprendemos primero en la lectura, viendo los ejemplos y por eso es que a veces salen textos tan buenos de estos niños, pero es largo para dos años.

Como se aprecia en la cita anterior, para la docente el aprendizaje de conocimientos lingüísticos, específicamente la macroestructura de los textos[14], se logra principalmente a través de la exposición a muchos ejemplos. Esta noción sobre cómo se desarrollan los conocimientos lingüísticos permitiría explicar por qué en sus clases la profesora Cristina privilegia una enseñanza basada en la deducción de las convenciones a partir de ejemplos orales entregados a los estudiantes.

En cuanto a los conocimientos sobre estructura textual, la docente concibe la estructura como un rasgo estable y predeterminado de los textos, al que los estudiantes deben ceñirse al momento de escribir:

> **PC**: Partimos con la estructura, siempre la estructura y qué significa si es un texto narrativo, subgénero cuento. Y empezamos con que tiene una idea principal, pocos personajes, un ambiente, un solo conflicto. Si el conflicto es que no se quería comer la comida, no ponga después otras cosas; un solo conflicto: La castigaron y se quedó sin postre, ¿por qué se quedó sin postre?, hay que aclararlo y finalmente lo logra entender y termina *happy happy*.

En relación con el conocimiento gramatical que debiesen aprender los niños, la docente enfatiza la importancia de enseñar gramática, siempre y cuando esta se aplique en la escritura. Para la profesora Cristina, la cantidad de materia de gramática que se exige pasar en la escuela de manera aislada, es decir, sin vincularla con la escritura, es más bien un obstáculo para el aprendizaje, pues quita mucho tiempo de clases. Como se desprende del discurso de la docente, la materia de gramática aprendida como contenido declarativo no sería suficiente para mejorar la escritura:

> **I: ¿Por qué no le dedican tiempo a la escritura?**
> **PC**: Mucha gramática que pasar.
> **I: Pero la gramática…**
> **PC**: Se aprende aplicando. Yo la veo aislada y todo esto se aprende practicando porque es tan etéreo, es otro mundo dar los contenidos solos, pero si yo doy un contenido: "Ven, ahora aplícalo acá", "Di vuelta esta oración, entonces pregúntate de quién están hablando". Se empieza con el orden y con eso los niños aprenden la estructura. Cuesta porque acá no hay mucha exigencia.

Además del contenido lingüístico, de la entrevista se puede inferir que la docente considera importante enseñar habilidades de escritura, entre las que destaca la habilidad de evaluar el propio trabajo y la caligrafía. Con respecto a las habilidades para autoevaluar el trabajo,

[14] Van Dijk (1980) define macroestructura como la estructura semántica del conjunto del texto.

para la profesora serían importantes tanto las habilidades de metacognición, orientadas a evaluar la forma en que se ha desarrollado la actividad, como las de revisión del texto. Si bien en las clases observadas estas habilidades fueron abordadas de modo tangencial, únicamente en la escritura de la obra dramática, la manera en que la docente enfocó la revisión, a través de las tutorías en las que se posicionó como un lector auténtico que tiene dificultades de comprensión, permite inferir que para ella este subproceso tiene relevancia en cuanto la escritura es una actividad que tiene una finalidad comunicativa, que se logra cuando el lector comprende lo escrito. En este sentido, es posible que el poco tiempo destinado por la profesora Cristina a enseñar habilidades y estrategias de revisión se vincule con la finalidad de los textos trabajados en clases, que era eminentemente expresiva, es decir, escritura para uno mismo, más cercana a la lógica de la prosa del escritor.

En cuanto a la caligrafía, la docente rescata la importancia de una buena letra para facilitar la lectura. De acuerdo con la representación de la profesora Cristina, mientras no haya acceso universal a los computadores, los estudiantes deben ser capaces de escribir textos con letra legible:

> **PC**: [mis estudiantes carecen de] conocimientos en general. Incluso me atrevo a decir, la letra. Para mí, profesora antigua, la letra tiene un curso: si yo parto con la "L", yo tomo abajo, subo inclinado, doy la vuelta y bajo derechito. Acá los niños no, parten absolutamente al revés. Fíjate que la A, la parte de este punto ¡y no!, tiene todo un movimiento la letra. Pero ahora creo que eso no se enseña porque a futuro nada más que tablet y computador. Yo encuentro importante la coordinación motriz, encuentro importante que los niños aprendan a escribir y que escriban bien, legible, no se entiende. Si no, yo no entiendo, si él me manda un mensaje yo no lo entiendo.

Como se observa en la cita, la caligrafía tiene importancia para la profesora no desde una visión normativa de la escritura, sino más bien desde una concepción que releva su finalidad comunicativa: la profesora concibe la caligrafía como un factor que puede dificultar o facilitar la lectura del texto, es decir, importa en cuanto demuestra consideración por el lector.

Con respecto a las representaciones acerca de cuál es la forma en que se debería enseñar las habilidades y los conocimientos para escribir, la profesora demuestra un alto grado de conocimiento de la didáctica con enfoque de proceso. En efecto, según la docente, para enseñar escritura es beneficioso el trabajo en grupo, pues así los estudiantes tienen oportunidades de aprender al escuchar a los compañeros y también pueden apoyarse mutuamente, lo que favorecería el aprendizaje. En relación con el proceso de escritura, la

docente releva la importancia de realizarlo en clases, pues esto permitiría que los estudiantes aprendan de sus errores y de las sucesivas correcciones de los textos y, en consecuencia, disfruten al ver sus progresos. Adicionalmente, para la docente sería importante hacer actividades de dificultad creciente y graduar la exigencia según el nivel de los niños, dado que los estudiantes, de acuerdo con su representación, maduran a distinto ritmo. Por otra parte, los alumnos deberían aprender a escribir desde pequeños, porque son perfectamente capaces de hacerlo si se les enseña. En cuanto a los contenidos, como ya se ha señalado, estos deberían enseñarse antes de escribir, principalmente a través de la lectura y la exposición a muchos textos y ejemplos de lo que deben aprender. En relación con esto, para la docente es crucial andamiar la generación de ideas, especialmente conectando la actividad de escritura con la lectura o escucha previa de textos relacionados con la actividad, de modo que los estudiantes tengan un estímulo que los motive a pensar en lo que quieren escribir.

Un tema recurrente en la entrevista de la profesora Cristina fue la importancia de la motivación para el aprendizaje, así como la necesidad de estimular a los estudiantes a través del juego y la conversación sobre temas relevantes para ellos:

> **PC**: Nosotros vemos unos envases grandes, ¿te acuerdas de Sebastián A.? Uno gordito, el otro es Sebastián B., de doce años, y uno piensa "estos cabros tan grandes", pero no, son chico y con esos juegos ellos aprenden. Es re importante la parte lúdica, si aprendieron, ejercitaran cosas y no fuera tan frontal aprenderían más lo chiquillos. Hacemos hartos juegos.
>
> **I: Pensando en los distintos niveles logro, yo vi en el sexto que hacían unas cosas muy sofisticadas cuando escribían y otros no tanto, ¿a qué cree usted que se deben estas diferencias?**
> **PC**: El bagaje cultural, hay niños que en su casa hablan muy bien, están motivados; otros nada.
>
> **I: Y volviendo al tema de la escritura, hicieron cuento, una obra de teatro, poema, afiche, noticia. ¿Qué textos les salían más fáciles y cuáles les costaban más?**
> **PC**: Yo creo que les salió más fácil los poemas, es que fue muy entretenido para ellos esa unidad. […]
> **I: Entonces es por un tema de motivación.**
> **PC**: Motivación.

La importancia que la docente asigna a la motivación tiene un claro correlato en las clases observadas, especialmente en el uso constante de la retroalimentación positiva y del diálogo sobre los contenidos de los textos, como estrategias para promover el autoconcepto como escritores de los estudiantes, así como su interés por los temas de escritura.

En relación con las dificultades de la enseñanza, del discurso de la docente se deduce que la enseñanza de la escritura se ve obstaculizada por factores vinculados con normas del sistema educativo y con aspectos particulares de la escuela. En relación con los factores provenientes del sistema, la docente concibe las últimas reformas como exigencias improvisadas e impuestas a última hora que interrumpen los procesos de enseñanza-aprendizaje y quitan tiempo de clases:

> **PC**: Y surgen miles de cosas: "Hay que hacer tal cosa durante esta semana", pero yo estaba embalada con lo otro. Hay mucha interrupción de las cosas que quieren ellos, que tú podrías hacerlas siempre o podrías incorporarlas desde marzo. […] Ahora vienen muchas cosas, como las reformas de ahora, una y otra, como en pañales todas. Muchas cosas vienen y eso corta.

Además, para la docente es problemático que los niños ya no puedan quedarse repitiendo. Esta representación se vincula con su idea de que los niños maduran a distinto ritmo y, por este motivo, hacer pasar a todos de curso sería una de las causas por las que llegan hasta 6° básico sin tener conocimientos básicos de escritura.

Al indagar por el SIMCE de escritura, la profesora manifestó que se trata de una prueba "perversa", porque evalúa "en frío", es decir, descontextualizadamente, aspectos de la escritura que solo se pueden lograr adecuadamente con ciertos andamiajes, como el diálogo y la conexión con otros textos.

En relación con los factores de la escuela, del discurso de la profesora se desprende que la falta de interés del establecimiento por la escritura –derivada de su interés en resultados medibles y afectos a consecuencias económicas– redunda en una falta de apoyo y de recursos para la enseñanza.

> **I: ¿Usted considera que en la escuela le dan importancia a la escritura como a nivel de mensajes, por lo menos?**
> **PC**: No.
> **I: ¿A qué le dan importancia?**
> **PC**: Que los niños aprendan todo y que pasen de curso.
> **I: ¿Aprendan qué?**
> **PC**: Todos los contenidos de todos los profesores y que pasen de curso porque eso es importante para las estadísticas, es importante para la excelencia académica porque después se postula al SNED para la excelencia académica.

Por último, las representaciones de la docente con respecto a sus propias capacidades como profesora de escritura se vinculan estrechamente con sus representaciones acerca de los factores que dificultan la enseñanza y con sus representaciones sobre la escritura. En pocas

palabras, dado que la docente concibe la escritura como una habilidad importante en la formación de sus alumnos, ella considera crucial lograr que sus estudiantes aprendan a escribir. A pesar de todas las dificultades, sería posible lograr que la mayoría de los estudiantes aprendan si se tiene el interés por hacerlo, tal como ella manifiesta tenerlo:

> **PC**: Mira, yo pienso en las escuelas rurales, donde no hay, donde nada hay y acá tiene todo… por eso hay que adaptarse. […] De cositas tan mínimas yo creo que hay que adaptarse y creo que eso sí lo hago porque a veces no hay más recursos.
> **PC**: Los [estudiantes] iniciales que tengo avanzan. Tengo tres de los 180 con nota inferior a 4. Porque son 45 en cada curso: son dos del sexto A y uno del quinto B, porque los tengo en taller y yo puedo porque tengo más horario. Las otras asignaturas no tienen más horario, por eso para mí es importante eso, insisto, insisto y resulta.

En síntesis, si bien la profesora Cristina releva la función comunicativa y expresiva de la escritura, en sus clases observadas asigna una mayor importancia a la escritura expresiva, es decir, la escritura como herramienta para el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la reflexión personal sobre diversos temas. Adicionalmente, en las representaciones de la profesora conviven una visión normativa de la lengua –según la cual, para escribir se requieren conocimientos sobre las estructuras textuales y sobre las normas lingüísticas, como la manera adecuada de conjugar los verbos y las reglas de ortografía– con orientaciones propias del enfoque de proceso, tales como el diálogo, el trabajo colaborativo y el aprender haciendo. La motivación sería un factor crucial para lograr un aprendizaje exitoso: dado que, según la profesora Cristina, a escribir se aprende escribiendo, la mejor manera de hacer que los niños escriban sería promover su interés por las actividades de escritura, así como fortalecer su autoconcepto como escritores.

IV.2.3. ¿Por qué la profesora Cristina enseña como lo hace?

La decisión de la profesora Cristina de enseñar el proceso de escritura con géneros literarios y no literarios que no se abordan explícita y detalladamente en el currículum escolar[15] (Ministerio de Educación, 2012a), adquiere sentido a la luz de sus representaciones sobre la escritura y sobre cómo aprenden los niños. La escritura es, para la docente, una herramienta importante de expresión personal. Al respecto, los géneros literarios, como señalan Tan et

[15] En las Bases Curriculares de 6° básico se establecen los siguientes géneros para la enseñanza guiada de la escritura: narraciones, artículos informativos, comentarios sobre lecturas. Otros géneros –cartas, poemas, diarios, anécdotas– se mencionan únicamente en el apartado de escritura libre, bajo la indicación de que no se deben calificar y de que los estudiantes son quienes deben tomar todas las decisiones de escritura (Ministerio de Educación, 2012a).

al. (2012), son textos privilegiados para el desarrollo de la creatividad y la exploración subjetiva de los temas, aspectos que la docente valora y enfatiza tanto en sus clases como en sus representaciones sobre las funciones de la escritura.

Considerando lo anterior, los principales focos de la enseñanza de las clases de escritura de la profesora Cristina –géneros literarios y generación de ideas– pueden analizarse desde el marco de la enseñanza de la escritura creativa. En efecto, de acuerdo con las propuestas didácticas revisadas en el marco conceptual, la creatividad en la escritura podría desarrollarse si se abordan dos dimensiones: la motivación intrínseca (Amabile y Pillemer, 2012) y el dominio del instrumento (Silvestri, 2002), en este caso, las convenciones de los géneros discursivos que se escriben. La profesora Cristina –si bien aborda tangencialmente la enseñanza de algunos conocimientos sobre los géneros de escritura, referidos especialmente a la estructura– opta claramente en sus clases por poner el foco en la motivación. Esta decisión se puede vincular con su representación sobre cómo aprenden los estudiantes que, como se ha mencionado, pone al centro del aprendizaje los factores afectivos y motivacionales.

En relación con las estrategias de enseñanza empleadas por la profesora Cristina, en sus clases privilegió estrategias propias de las propuestas didácticas con enfoque de proceso, específicamente, aquellas que consideran la dimensión emocional de la escritura (Pritchard y Honeycutt, 2007) y la necesidad de fomentar la motivación para desarrollar las habilidades de proceso (Pajares y Valiante, 2006). En efecto, el énfasis dado por la profesora a la generación de ideas durante la fase de escritura a través de la discusión y la conexión con otros textos, y la práctica de ofrecer retroalimentación positiva durante la revisión también se vinculan con la importancia que otorga la docente a los factores motivacionales en el aprendizaje de la escritura.

Menos claros son, en el caso de la enseñanza de la profesora Cristina, los principios didácticos del enfoque de proceso referidos a la necesidad de enseñar explícitamente estrategias de autorregulación. Al respecto, la ausencia de reflexión sobre la situación retórica durante los subprocesos de escritura dificulta las posibilidades de los estudiantes de tomar decisiones en base a criterios claros para solucionar o modificar aspectos de sus textos. La habilidad de autorregular la propia escritura requiere considerar los problemas que impone la situación retórica (Benítez, 2000; Bereiter y Scardamalia, 1987, 1992). Por

este motivo, la ausencia de referencias durante la tarea a los propósitos de escritura y a los destinatarios hace que los estudiantes escriban para sí mismos, en una lógica de decir el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992), más que de transformarlo atendiendo a los problemas retóricos. Ahora bien, el alto valor que la docente otorga –tanto en sus representaciones como en sus clases– a la función creativa y expresiva de la escritura (más que a la función comunicativa) arroja luces sobre su decisión de focalizar la enseñanza en la generación de ideas (qué decir), cercana a la lógica de la prosa del escritor (Marinkovich y Poblete, 2000), más que en la comunicación de las mismas (cómo decir) y en la reflexión sobre la situación retórica.

Lo anterior se puede vincular también con las representaciones de la profesora acerca de las necesidades de sus estudiantes y la importancia de considerar los diferentes ritmos de aprendizaje. Al respecto, la profesora indicó en la entrevista que sus estudiantes carecen de conocimientos básicos para escribir. Por lo tanto, se hipotetiza que la ausencia de referencias a la situación retórica durante la escritura puede tener que ver con la necesidad de la docente de simplificar el proceso, para enfocarse en la generación de ideas, asegurando la creación de textos medianamente coherentes. Si bien la ausencia de reflexión sobre los propósitos y destinatarios de los textos puede deberse a una desatención a la función comunicativa de la escritura, dada la importancia que la profesora otorgó discursivamente a esta función durante la entrevista, cabe considerar otras posibilidades. Es posible que la profesora Cristina opte por una enseñanza del proceso de escritura que le permita estimular la generación de ideas y enfocar la revisión en la corrección de problemas de coherencia local, dado que esta manera de escribir sería alcanzable para los alumnos y les permitiría ver mejoras concretas en un tiempo acotado, todo lo cual contribuiría a promover su motivación. En este sentido, la decisión puede responder, por un lado, a su idea de que la motivación es un factor crucial en el aprendizaje y, por otro lado, a su representación de los estudiantes como escritores muy novatos, que tienen todavía muchas dificultades para expresarse por escrito.

Finalmente, tanto las representaciones de la docente acerca de la enseñanza de la escritura como sus decisiones pedagógicas se pueden interpretar desde el marco del enfoque de proceso para la enseñanza de la escritura y de una teoría cognitivo-constructivista del aprendizaje (Powell y Kalina, 2009). Este posicionamiento se puede relacionar, en gran

medida, con sus creencias acerca de cómo aprenden a escribir los niños: a través de la interacción y actividades motivadoras que posibilitan, de manera implícita, el desarrollo de los conocimientos y las habilidades necesarias para escribir. En relación con el enfoque de proceso, la docente demostró en la entrevista y en las clases un alto grado de conocimientos acerca de las estrategias didácticas que se privilegian para enseñar escritura desde este enfoque. Estas estrategias posicionan a la docente en un rol de mediadora del aprendizaje más que de transmisora de conocimientos (Hyland, 2003) y, en este sentido, dan cuenta de un tipo de enseñanza cercano al paradigma cognitivista. Asimismo, aun cuando la docente posee representaciones normativas sobre la lengua, referidas a ciertas maneras "correctas" de escribir –adecuarse a la estructura textual, conjugar correctamente los verbos, hablar "sin vicios", escribir sin faltas de ortografía–, en sus clases privilegia una aproximación al aprendizaje de la escritura desde una lógica cognitivo-constructivista, que posiciona a los niños como sujetos activos que construyen su aprendizaje a través de experiencias significativas y de la interacción con otros.

IV.3. El caso de la profesora Pamela: la maestra estructurada

IV.3.1. Contextualización del caso

El 6° básico de la escuela subvencionada donde realiza clases la profesora Pamela está integrado por 38 alumnos, niños y niñas, entre los que hay 6 estudiantes inmigrantes, provenientes de Colombia y Perú. La docente obtuvo la mención en Lenguaje en su formación universitaria y el año 2015 era su tercer año de ejercicio. Trabaja jornada completa en la escuela, realizando clases de Lenguaje de 5° a 8° básico.

La escuela atiende un porcentaje considerable de niños inmigrantes y, en general, los estudiantes provienen de familias de nivel socioeconómico medio y bajo. En el 6° básico del caso de estudio no había estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales.

Las clases de Lenguaje de esta escuela están organizadas siguiendo una rutina de cuatro partes: lectura de comentarios escritos por los estudiantes, ejercitación de la fluidez, trabajo de una estrategia de comprensión y desarrollo de algún objetivo de aprendizaje de las Bases Curriculares. Al principio de la clase se destinan varios minutos a que tres o cuatro estudiantes lean el comentario que escribieron en relación con una lectura breve que realizaron en sus casas. Las lecturas se asignan cada día y son iguales para todo el curso. Corresponden a un texto anillado de artículos informativos breves sobre los parques nacionales de Chile. Luego de la lectura de comentarios, la docente ejercita la fluidez de los estudiantes guiando la lectura coral de un texto del libro CARS-STARS. Posteriormente, enseña una estrategia de lectura a partir del mismo texto leído en voz alta. Estas tres actividades toman al menos una hora de clases, en ocasiones hasta las dos horas. La última parte de la clase se destina a la enseñanza del contenido planificado por la docente. Dado que muchas veces las actividades iniciales de la rutina consumen casi todo el tiempo de clases, la profesora Pamela se ve obligada, en varias ocasiones, a reprogramar sus planificaciones.

IV.3.2. ¿Qué enseñanza sobre la escritura privilegia la profesora Pamela?

Las diez clases de escritura observadas transcurrieron entre abril y julio de 2015. En la primera clase solo se alcanzó a realizar la rutina hasta el trabajo de estrategias de comprensión. En las tres clases siguientes, la docente enseñó participios irregulares. La segunda parte de la clase cuatro y la quinta clase estuvieron enfocadas en la enseñanza de los pronombres interrogativos y exclamativos. Todas estas clases transcurrieron durante el mes de abril. Las cinco últimas clases observadas (del 30 de junio al 7 de julio), la profesora enseñó a los estudiantes a escribir textos expositivos. De estas cinco clases, en las tres primeras los estudiantes planificaron, escribieron un borrador y revisaron su primera versión del texto expositivo. Las dos últimas se destinaron a que los alumnos transcribieran sus trabajos en un computador, instancia que la docente empleó para enseñar distintas herramientas de Word.

IV.3.2.1. ¿Qué aprendizajes en torno a la escritura fomenta la profesora Pamela?

Durante las diez clases observadas, la profesora Pamela destinó gran parte del tiempo a enseñar conocimientos declarativos sobre manejo de la lengua, sobre el proceso de escritura y sobre la estructura textual del texto expositivo. En cuanto a la enseñanza de habilidades, enseñó una estrategia de planificación –mapa conceptual– y, de manera tangencial, abordó la revisión de la escritura (ver tabla 15):

Tabla 15. Contenidos enseñados por la profesora Pamela en las diez clases observadas

Dimensión	Contenido	Tiempo [hrs:min:seg]	Trabajos con correcciones[16]
Proceso de escritura	Planificación	**[1:05:41]**	
	Mapa conceptual	[0:05:31]	
	Textualización	[0:39:46]	
	Revisión	[0:44:32]	
	Edición	[0:56:30]	
	Uso del procesador de textos	[0:56:07]	
	Socialización de la escritura (comentarios)	[0:45:32]	
	Reflexión sobre la situación retórica	[0:08:10]	
	Conocimiento previo sobre el tema de escritura	[0:40:32]	

[16] La profesora alcanzó a retroalimentar tan solo cuatro de los treinta y ocho textos escritos por los estudiantes.

Conocimiento lingüístico	Construcción de párrafos	[0:01:23]	
	Léxico	[0:01:25]	
	Variedad léxica	[0:01:25]	1 de 4
	Morfología	[0:55:19]	
	Participios	[0:42:45]	
	Raíces	[0:08:03]	
	Sufijos	[0:04:31]	
	Sintaxis (concordancia entre elementos oracionales)	-	2 de 4
	Puntuación	-	4 de 4
	Coherencia y cohesión	[0:09:32]	2 de 4
	Conectores	[0:00:58]	1 de 4
	Coherencia temática	[0:04:19]	1 de 4
	Ortografía	[0:48:57]	4 de 4
	Tilde en pronombres interrogativos y exclamativos	[0:29:51]	1 de 4
Género discursivo	Texto expositivo	**[1:40:12]**	
	Estructura textual (superestructura y función de cada parte)	[0:30:06]	4 de 4
	Registro (lenguaje formal)	[0:00:58]	1 de 4
	Comentario	[0:46:55]	
	Noticia	[0:04:37]	
Escribir para aprender	Procesamiento de la información	[0:31:32]	1 de 4
Actitudes	Concentración-aprovechamiento del tiempo	[0:01:10]	
	Creatividad – Autonomía	[0:00:19]	

En cuanto a los conocimientos lingüísticos, la profesora enseñó conocimientos de manejo de la lengua. Destinó tres clases a enseñar participios irregulares y, la clase siguiente, acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos. En el primer caso, la profesora introdujo el concepto de participio y lo definió únicamente en base a su forma: "un participio es la raíz del verbo más el sufijo" (clase del 15 de abril), sin referirse a su función sintáctica ni semántica:

> **PP**: El participio es la raíz, o sea, la palabra que nunca se modifica de una palabra, más el sufijo. ¿Qué se acuerdan del sufijo? […] Yo les dije que es raíz más sufijo y les di el sufijo: ado/ada, ido/ida. El sufijo es la... […]. Es cuando yo tengo una palabra y a esa palabra le agrego una terminación. Por ejemplo, ado/ido, "cantado".
> (Clase del 9 de abril de 2015: participios irregulares).

Posteriormente indicó que los participios irregulares no tienen sufijo ado/ido, y por eso se llaman irregulares, y mencionó varios ejemplos. En el caso de las reglas de acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos, la docente se refirió a su función pragmática,

indicando que permite distinguir preguntas y exclamaciones de otros tipos de enunciados, como las afirmaciones:

> **PP**: Acá hay dos oraciones y en estas dos oraciones yo ocupé la palabra 'que' [muestra las dos oraciones en el pizarrón: 1. '¿Qué quieres de cenar?' 2. 'Los que salieron de paseo se divirtieron mucho']. Pero la primera y la segunda son distintas. ¿Cuál es la diferencia? ¿Diana?
> **N1**: Que una lleva tilde en la e y la otra no tiene tilde.
> **PP**: Perfecto. […] Ya, entonces, efectivamente como dice Diana los dos 'que' son distintos porque uno está tildado y el otro no. Pero ¿por qué yo tildé acá y acá no lo tildé? Inés.
> **N2**: Ya, porque la primera es una pregunta y la segunda es una oración.
> **PP**: Ya, una oración que no tiene interrogante. Ya, los dos 'que' son distintos porque efectivamente acá yo realicé una pregunta y cada vez que yo realizo una pregunta […], cada vez que yo realizo una pregunta o hago una exclamación yo voy a tener palabras que las voy a tildar, como el 'qué', 'dónde', 'cómo', 'cuándo'.
> (Clase del 16 de abril de 2015: acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos).

Luego de explicar las reglas (de uso de participio y de acentuación) y señalar varios ejemplos, la docente pidió a los estudiantes que las aplicaran en la escritura de oraciones y párrafos. De este modo, es posible afirmar que, en las clases de manejo de la lengua de la profesora Pamela, la finalidad del aprendizaje fue, más que el desarrollo de habilidades de escritura, el desarrollo de conocimiento declarativo y procedural sobre las convenciones.

Además de estos conocimientos de manejo de la lengua, en las clases observadas la docente enseñó conocimientos declarativos sobre el proceso de escritura. Al respecto, la docente transmitió una concepción lineal del proceso, según la cual este se ejecuta por etapas consecutivas y discretas. Con respecto a la función de cada etapa, la planificación serviría para generar el contenido del texto y la revisión y edición para mejorar la escritura, específicamente, aspectos de manejo de la lengua, principalmente ortografía y uso de conectores:

> **PP**: La escritura tiene cuatro pasos importantes. El primero consiste en planificar. Luego escribo, luego reviso y finalmente edito mi escritura, ¿qué significa cada uno de esos pasos? […]
> **N1**: Planear.
> **PP**: Planear, ya, ¿qué voy a planear?
> **N2**: Hacerse una idea, hacerse una idea de cómo va a ser el texto.
> **PP**: Ya, hacerse una idea de cómo va a ser el texto. […] Yo, acá, utilizo la palabra "crear". Entonces, acá, en escribir, comienzo a crear mi primer borrador, ¿ya? Comienzas a escribir tu primer borrador, osea, empiezas a redactar. […]
> **PP**: Luego de que ustedes hacen su borrador deben revisarlo, y acá aplicamos todo lo que hemos aprendido de ortografía, de conectores, de las esdrújulas, de la acentuación que hemos visto, todo lo que hemos aprendido de escritura lo aplicamos acá, en revisar. […]
> **PP**: Finalmente editamos, ¿qué significa editar? Cambiar. A lo mejor... exacto, si yo edito una foto la modifico. Acá voy a modificar la escritura. Si yo revisé y me di cuenta que un párrafo estaba con mala acentuación como dijo la Bernardita, lo corrijo y después lo vuelvo a escribir, ¿ya?
> (Clase del 30 de junio de 2015: escritura de un texto expositivo).

La explicación de la profesora no permite distinguir la diferencia entre los subprocesos de revisión y de edición; en efecto, según ella, durante la revisión se deberían aplicar los conocimientos de ortografía y, al final, en la edición, se cambia la escritura del texto. El ejemplo que la docente entregó para mostrar los tipos de cambios que se introducen en la edición, al igual que en la revisión, se refieren a la ortografía, por lo que no queda claro cuál sería la función específica de cada etapa.

Junto con enseñar conocimientos explícitos sobre el proceso de escritura, la profesora enseñó la estructura del texto expositivo que debían escribir los estudiantes. En su enseñanza, la estructura se aborda como un rasgo textual pre-definido y estable. Adicionalmente, la profesora Pamela rescata su función comunicativa: en la introducción se da a conocer el tema al lector, en el desarrollo se entrega información específica y se profundiza en el tema, y en la conclusión se cierra el texto. Las funciones de cada parte, tal como se ilustra en la cita siguiente, son aplicables a todos los textos expositivos y no dependen ni varían de acuerdo con propósitos ni contextos específicos de comunicación. Por esta razón, los estudiantes deben respetar la estructura al escribir:

> **PP**: Texto expositivo. Este texto expositivo tiene una estructura muy definida y yo tengo que respetarla cuando escriba. Cuál es su estructura…
> **N1**: Planificación...
> **PP**: No, acá está la planificación [muestra el mapa conceptual que escribió en el pizarrón].
> **N2**: ¿Borrador?
> **PP**: No, ahora vamos a hacer el borrador, acá al escribir. Lo que no me están mencionando, Luis, son las partes de la escritura.
> **N3**: ¿Título?
> **N4**: Fecha.
> **PP**: Obvio, debe llevar un título, ¿cierto?
> **N5**: El mío se llama "Esparta".
> **PP**: ¿Y cómo comienzo?
> **N5**: Los griegos se preguntaban qué era la belleza.
> **PP**: ¿Cómo comienzo un texto expositivo? […] Alejandro.
> **N6**: Yo puse de la belleza...
> **PP**: Ya, tú estás dando a conocer el tema y si yo doy a conocer el tema, lo estoy introduciendo, ¿cómo se llama esa primera parte? David.
> **N7**: Introducción
> **PP**: La primera parte debe ser la introducción. Que yo dé, en tan solo un párrafo, dé a conocer de qué voy a hablar yo en mi texto ¿ya? Presento el tema acá, esto es la presentación. Luego en mi desarrollo yo voy, voy hablando de mis temas. ¿Cuáles eran los temas? Inés.
> **N8**: Todo lo que salía en el video.
> **PP**: Ya, entonces en mi desarrollo van los detalles del video. Detalles y profundizo en el tema ¿ya? Entonces, en mi desarrollo yo voy a dar detalles y profundizar y contar lo que era la Ilíada, la Odisea, Esparta y Atenas.
> (Clase del 1 de julio de 2015: escritura de un texto expositivo).

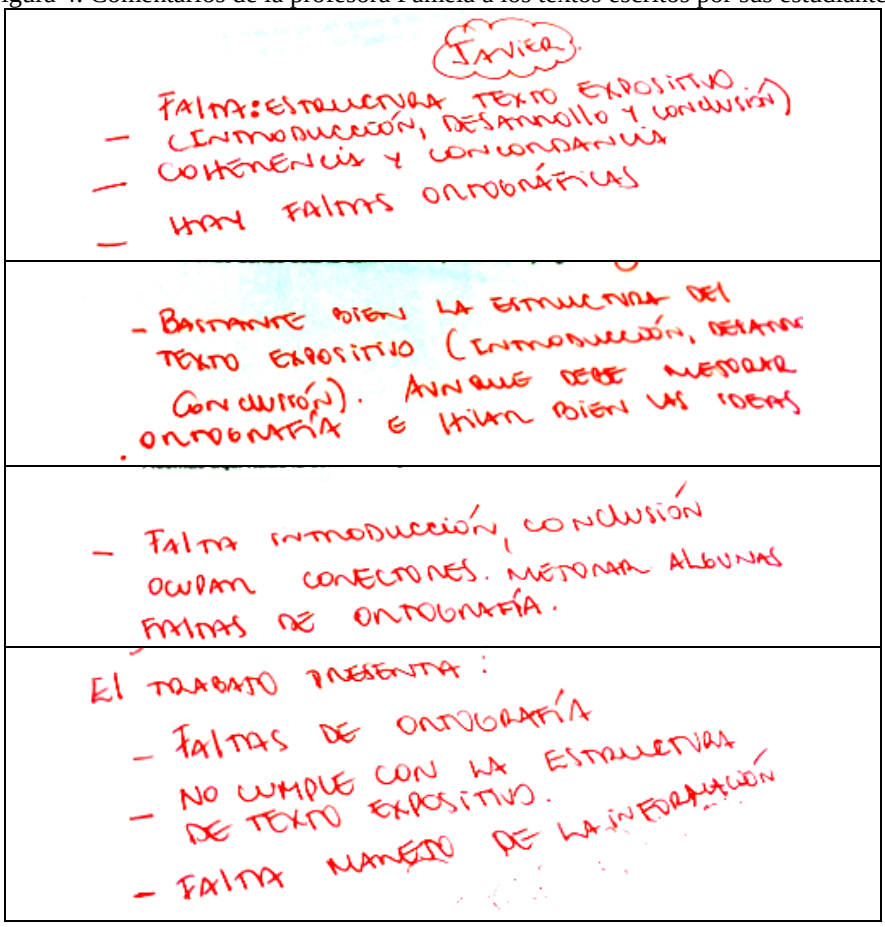
El propósito comunicativo del texto expositivo sería, de acuerdo con lo que enseñó la profesora Pamela, inherente a este tipo de textos y siempre el mismo (informar), es decir, independiente de la situación de comunicación y de los propósitos del escritor. Esta concepción sobre las funciones comunicativas de los textos se puede relacionar con la manera en que la profesora Pamela aborda la estructura –como un rasgo textual invariable–: ya que esta dependería del propósito comunicativo del texto. En otras palabras, la profesora enseña que la forma del texto está ligada a su función comunicativa, y dado que esta función es estable y una sola para cada tipo de texto, la estructura textual también es única y estable:

> **N1**: Tía, entonces, ¿el texto expositivo es un poema?
> **PP**: No, no, no. Un texto expositivo me entrega información, un poema ¿qué me entrega?
> **VARIOS NIÑOS**: ¡Sentimientos!
> **PP**: Y recuerda que ahí hay otra estructura.
> (Clase del 30 de junio de 2015: escritura de un texto expositivo).

> **PP**: [En tutoría con un estudiante] ¿cuál era tu propósito? Propósito, con qué propósito vas a escribir. ¿Cuál es la finalidad de este texto?
> **N**: Ahhh, la finalidad... La finalidad es explicar...
> **PP**: Ya, si tú vas a explicar esto ¿qué es? ¿Entretener, informar?
> **N**: ¡Informar!
> **PP**: Informar. Tú vas a escribir con el propósito de informar. No se te puede olvidar, porque en cada momento vas a entregar información para que alguien conozca sobre... [muestra el título del texto] ¿ya?
> (Clase del 1 de julio de 2015: escritura de un texto expositivo).

En lo relativo a la estructura del texto expositivo, la docente reforzó la importancia de este conocimiento a través de la retroalimentación escrita, pues en todos los trabajos que corrigió realizó comentarios sobre la presencia de introducción, desarrollo y conclusión (ver tabla 15), tal como se muestra en la figura 4:

Figura 4. Comentarios de la profesora Pamela a los textos escritos por sus estudiantes



En relación con las habilidades de escritura, la profesora enseñó a los estudiantes una estrategia de planificación: el mapa conceptual. Tal como se puede inferir de la enseñanza de la docente, la finalidad de esta estrategia sería organizar la información antes de escribir, considerando la estructura textual establecida para el texto expositivo. En este sentido, si bien en la enseñanza explícita del proceso de escritura la planificación se abordó como un proceso de creación de ideas, en la escritura del texto expositivo la docente orientó la planificación hacia la adecuación de la información a la estructura textual. Al respecto, la docente, a través de un video, entregó la información que los estudiantes debían incluir en sus textos y modeló en el pizarrón cómo organizar esa información en un mapa conceptual. Luego solicitó a los estudiantes que escribieran sus trabajos considerando el orden propuesto en el mapa conceptual, que era igual al orden en que se presentó la información en el video. De este modo, es posible afirmar que la habilidad de escritura desarrollada en

las clases observadas fue la de traspasar[17] la información de un texto multimodal a un texto escrito:

> **PP**: Luego haces el primer párrafo donde des a conocer qué tema vas a hablar tú. Una presentación. ¿Cuál va a ser tu tema?
> **N**: Esparta.
> **PP**: No, tu tema principal... [muestra el mapa conceptual].
> **N**: Grecia.
> **PP**: Entonces tu primer párrafo es de introducción. Tú das a conocer tu tema acá, lo presentas, de qué vas a hablar ¿ya? Los griegos eran gente importante, una civilización que se preocupaba de la belleza, de la virtud, del deporte [muestra esos temas en el mapa conceptual].
> **N**: Ahhh, eso va, ¿hay que poner lo mismo de aquí?
> **PP**: Lo traspasas acá, solo de Grecia.
> (Clase del 1 de julio de 2015: escritura de un texto expositivo).

En cuanto a las habilidades de revisión, la docente abordó tangencialmente este subproceso indicando a los estudiantes que corrigieran sus textos, específicamente, elementos de ortografía, puntuación, vocabulario, uso de conectores y separación en párrafos. En este sentido, la revisión no se abordó como un proceso orientado a la toma de decisiones en consideración con un propósito comunicativo auténtico, sino como un proceso para corregir aspectos de manejo de la lengua independientes de la situación de comunicación:

> **PP:** Sugerencias. Para revisar su trabajo. Revisar mayúsculas, puntuación, comas, punto, después de cada párrafo va un punto, acentuación. Acentuación que ustedes tienen en su cuaderno la materia. Siguiente, separar en párrafos. Usar sinónimos y conectores. Colocar un título, algunos no colocaron ni siquiera un título, ¿ya?
> (Clase del 2 de julio de 2015: escritura de un texto expositivo).

En las dos últimas clases, dedicadas a transcribir los trabajos en el computador, la docente enseñó, en tutorías, herramientas de edición del texto (tipo y tamaño de letra, justificación de los márgenes, corrector de ortografía), de modo que los estudiantes editaran la presentación y la ortografía.

En cuanto a la socialización de los textos, esta actividad tenía como objetivo revisar una tarea diaria que los estudiantes realizaban en sus clases: la escritura de un comentario sobre una lectura de un libro destinado exclusivamente para esta actividad. En específico, la tarea consistía en escribir un comentario que considerara un resumen del texto leído en un párrafo y otro párrafo en que se emitiera una opinión sobre la lectura. Al momento de la

[17] No es posible afirmar que la habilidad desarrollada en estas clases haya sido la de procesar la información, dado que la profesora Pamela indicó a los estudiantes qué contenido y en qué orden debían incluirlo en sus textos.

retroalimentación, la docente se refirió en ocasiones a la lectura en voz alta y otras veces a la calidad de la escritura, referida principalmente a la estructura y contenido del comentario:

> **PP**: David, ¿cómo te sentiste al escribir tu comentario? ¿Cómo te sentiste al escribir tu comentario? ¿Bien? ¿Estabas seguro de lo que estabas haciendo?
> **N**: No...
> **PP**: ¿Por qué? Si usted leyó la lectura. David, está súper bien tu lectura. Para la próxima vez, con mayor seguridad: sacarse el cuaderno de la cara para que tus compañeros te puedan oír. Tú te pones el cuaderno y te tapas la boca, entonces no te podemos oír bien. ¿Ya? Con mayor seguridad, lo vamos a hacer esta semana para que vamos ejercitando.
> (Clase del 6 de abril de 2015).

> **PP**: A parte de cómo lo hizo, hay que ver el contenido, la calidad del comentario. Estaba muy completo el comentario de la Cristina, no solo dio la idea principal del texto sino que dio la idea principal de párrafo a párrafo, lo que vimos la semana pasada. Una vez que la Cristina lo hizo así se entendió mucho más ¿no cierto?
> (Clase del 30 de junio de 2015).

La profesora no siempre daba retroalimentación a todos los alumnos que pasaban al frente de la clase a leer sus textos, ya que la mayor parte de este tiempo destinado a la socialización lo usaba en verificar que todos hubieran hecho su tarea. Además de esta actividad de socialización, no se observaron otras instancias en que los estudiantes publicaran o compartieran los textos que escribieron durante las clases observadas.

En síntesis, la profesora Pamela privilegió una enseñanza centrada en conocimientos declarativos sobre manejo de la lengua, sobre el proceso de escritura y sobre estructura textual. Las habilidades de escritura desarrolladas en las clases, específicamente las de planificación, textualización y revisión, tuvieron como foco la adecuación de los textos a los requerimientos de la tarea, principalmente a la necesidad de respetar la información y la estructura textual indicada por la docente, y a aplicar correctamente las convenciones lingüísticas. La socialización de los textos, por su parte, fue una instancia destinada principalmente a evaluar el cumplimiento de las tareas.

IV.3.2.2. Cómo enseña la profesora Pamela

Durante las diez clases observadas fue posible distinguir dos focos de enseñanza claramente diferenciados: manejo de la lengua y proceso de escritura. En las primeras clases se

abordaron conocimientos de manejo de la lengua a través de dos tipos de enseñanza, que se infieren a partir de las estrategias empleadas en estas clases (ver tabla 16 y anexo 8).

Tabla 16. Tipos de estrategias empleadas por la profesora Pamela

Tipos de estrategias	Estrategias	Tiempo por estrategia	Tiempo por tipo de estr.
Estrategias de enseñanza explícita de contenidos o procesos	Andamiaje	14:55	02:58:54
	Contraejemplificación	01:03	
	Definición o mención	18:18	
	Ejecución en Word	35:05	
	Ejemplificación	13:36	
	Explicación	02:03	
	Explicitación del OA	07:38	
	Modelado	04:58	
	Pregunta de verificación	01:12:59	
	Respuesta a pregunta	08:19	
Estrategias de organización del trabajo	Instrucción	43:54	00:44:29
	Recapitulación del proceso	00:35	
Estrategias de evaluación de los trabajos	Estimular la receptividad a la crítica	00:29	01:12:23
	Felicitación y presentación	00:37	
	Monitoreo del trabajo	01:49	
	Presentación del texto y solicitud de la opinión de los pares	19:46	
	Refuerzo positivo	01:06	
	Retroalimentación	04:49	
	Revisión de tareas	04:57	
	Revisión pública de trabajos de estudiantes	08:01	
	Tutoría	29:03	
Estrategias de regulación de la disciplina	Monitoreo de los estudiantes	07:34	00:09:46
	Presión con nota	00:59	
	Presión con tiempo	00:09	
	Redirección de la atención de los estudiantes	01:04	

Por un lado, para enseñar participios irregulares la profesora realizó una enseñanza lógico-deductiva a través de la explicación y la ejemplificación: transmitía explicaciones sobre raíces y afijos que luego los estudiantes identificaban en ejemplos orales:

> **PP**: [Sufijo] es cuando yo tengo una palabra y a esa palabra le agrego una terminación. Por ejemplo, ado/ido, "cantado". Por ejemplo, voy a dar otro ejemplo que no es con verbo. Cuando yo tengo un sufijo, tengo una palabra y a eso le agrego algo, por ejemplo, tengo panadero tiene ¿cuál es la raíz?
> **NIÑOS**: Pan.
> **PP**: Pan. Panadería…
> **NIÑOS**: Pan.
> **PP**: Pancito…
> **NIÑOS**: Pan.
> **PP**: Raíz, pan, ¿cierto? Entonces, yo tengo mi raíz, que es pan, y yo digo "pancito", este es el sufijo [marca "cito" en el pizarrón] lo que agregué a la raíz. Lo que agrego a la raíz de una palabra.
> (Clase del 9 de abril de 2015: participios irregulares).

En el caso de la acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos, la docente privilegió una enseñanza inductiva, pues a partir de ejemplos escritos en el pizarrón, los estudiantes debían inferir las diferencias de usos y determinar la regla de acentuación. A pesar de la diferencia entre las maneras de enseñar, en ambos casos la profesora enfatizó el aprendizaje de conocimiento declarativo sobre manejo de la lengua:

> **PP**: Ya, realizamos una conclusión a modo general de lo que era el participio regular. ¿Quién me dice y explica con sus palabras qué es el participio regular?
> (Clase del 16 de abril de 2015: participios irregulares).

En efecto, los ejercicios de escritura propuestos por la profesora Pamela estuvieron orientados a aplicar, de manera descontextualizada (sin un propósito comunicativo), el conocimiento aprendido en la escritura de oraciones y párrafos. La finalidad de estos ejercicios fue, más que desarrollar habilidades de escritura, evaluar el conocimiento de las normas enseñadas:

> **PP:** Veamos e identifiquemos dónde lo ocupó la Liliana. Ya Liliana, lee tu texto. No entero, solo un pequeño fragmento para reconocer los participios.
> (Clase del 16 de abril de 2015: participios irregulares).

> **PP**: Bernardo, ¿qué verbos utilizaste? Ya, yo lo vi y ocupó poner, abrir, ehhh, pero Bernardo, el verbo tenías que transformarlo en participio irregular para utilizarlo, ¿ya? Cómo... él ocupó "poner", ¿qué debería haber puesto? Como participio irregular [algunos niños gritan "puesto"] "Puesto". Ocupó "abrir"... "abierto". Bernardo, no está mal pero hay que pasarlo a participio. Yo le ayudo ¿ya?
> (Clase del 16 de abril de 2015: participios irregulares).

> **PP**: [dicta] "Ejercicio: escribe diez oraciones interrogativas y exclamativas. Dos: Luego realiza un pequeño párrafo utilizando aquellas palabras. Utilizando las oraciones, perdón".
> (Clase del 17 de abril de 2015: acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos).

> **PP**: Ya, entonces hagan oraciones [con pronombres interrogativos y exclamativos] que después podamos insertarlas en un párrafo.
> (Clase del 17 de abril de 2015: acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos).

En relación con la enseñanza del proceso de escritura, la profesora Pamela entregó conocimientos declarativos sobre el proceso y los subprocesos de escritura, además de enseñar explícitamente cómo es la estructura del texto que debían escribir los estudiantes. Junto con la exposición de conocimientos declarativos, la docente modeló en el pizarrón la estrategia de mapa conceptual para la planificación. Los estudiantes, luego, se basaron en la planificación de la profesora para escribir sus textos. Es decir, la planificación se abordó

como un paso para estructurar el escrito según un requisito dado, pero no para decidir sobre el contenido del mismo en relación con un propósito comunicativo específico o un lector auténtico:

> **PP**: [En tutoría con un estudiante] ya, la primera parte, primer párrafo, primer párrafo tiene que ir la introducción. En tu primer párrafo tú tienes que hacer la introducción. Acá tú tienes que presentar tu tema de los griegos ¿cómo vas a presentar a los griegos?
> **N**: Ah, no, yo quería a los espartanos.
> **PP**: No. Nosotros fue uno de los temas que vimos, pero tú tienes que hablarme de todos.
> **N**: Ah, de todo.
> **PP**: De todo. Este es tu tema macro, tu mayor tema [muestra Grecia en el mapa conceptual], y ahí lo desglosamos. Vas a hablar de los espartanos, pero en el desarrollo.
> (Clase del 1 de julio de 2015: escritura de un texto expositivo).

En cuanto al subproceso de revisión, la docente lo enseñó principalmente a través de instrucciones orientadas a cumplir un estándar basado en la corrección lingüística y la aplicación de la estructura textual, y a través de tutorías. En ellas, la docente ofreció retroalimentación específica sobre la adecuación a la estructura y sobre las reglas ortográficas, y modificó los textos de los estudiantes para ayudarlos a alcanzar el estándar esperado, referido al uso correcto de estas convenciones:

> **PP**: [Hace varias marcas de errores ortográficos en el texto]. Ya tienes esas anotaciones que agregar. ¿Qué crees que falta?
> **N**: Tildes.
> **PP**: Aparte de tildes, en la lectura. Esto era mi introducción, introducción, ahora viene mi desarrollo, pero… Introdujiste que íbamos a hablar de Grecia, perfecto, y mencionaste temas, súper bien. Pero acá, estás hablando de Esparta, ¿no es importante primero mencionarlo?
> **N**: Sí pero usted dijo que lo ponga… en esto de laaaa…
> **PP**: Sí pues, pero mira. La tierra para los espartanos era lo más importante, era todo… Mira, acá mira, la tierra era lo más importante [hace varias marcas en el texto he indica que cambie de orden algunas oraciones. Luego realiza marcas de errores ortográficos].
> (Clase del 2 de julio de 2015: escritura de un texto expositivo).

> **PP**: [Hace unas marcas en el texto del estudiante]. Combinación 'mb', siempre van juntas, ligadas de la mano. No puede ir una ene con una be larga, una uve. Hombre [marca la voz en la b].
> (Clase del 2 de julio de 2015: escritura de un texto expositivo).

IV.3.2.3. ¿Qué dimensiones de la escritura se relevan en la enseñanza de la profesora Pamela?

Las estrategias de enseñanza de la profesora Pamela (ver tabla 16), si bien rescatan las propuestas didácticas del enfoque de proceso –enseñar explícitamente el proceso, modelar los subprocesos, realizar prácticas guiadas enfocadas en aspectos específicos de la escritura

a través de tutorías– enfatizan, en primer lugar, una visión normativa de la escritura, pues la finalidad del aprendizaje está puesta, tanto en las clases destinadas a manejo de la lengua como en las dedicadas a escribir un texto expositivo, en la aplicación correcta de las convenciones lingüísticas y en la adecuación a la estructura textual, que se concibe como un rasgo pre-establecido e invariable del texto. En relación con lo anterior, la docente transmite en su enseñanza una visión aplicacionista e individual de la escritura: la escritura escolar tendría la finalidad de que cada estudiante demuestre sus conocimientos sobre la estructura de los textos y sobre la lengua. Adicionalmente, la enseñanza de la profesora Pamela implica una visión lineal del proceso de escritura, cuya principal función sería permitir a los alumnos adecuarse a ciertos estándares de evaluación más o menos explícitos, más que tomar decisiones y autorregular su escritura en relación con un propósito comunicativo auténtico.

IV.3.2.4. Representaciones de la profesora Pamela acerca de la escritura y su enseñanza, y su relación con las clases observadas

Del análisis de la entrevista de la profesora Pamela fue posible deducir algunas de sus representaciones sobre variadas dimensiones que se vinculan con la enseñanza de la escritura. Estas abarcan la escritura, los estudiantes, la enseñanza, y sus propias capacidades como docente de escritura (ver tabla 17).

Tabla 17. Representaciones de la profesora Pamela sobre la escritura y su enseñanza

<table>
<tr><td rowspan="3">Rep. sobre la escritura</td><td colspan="4">Escribir bien implica:</td></tr>
<tr><td>Escribir textos comprensibles</td><td colspan="2">Saber que los textos siempre se pueden mejorar</td><td>Escribir con buena ortografía</td></tr>
<tr><td colspan="4">Y es importante porque:</td></tr>
<tr><td rowspan="11">Rep. sobre los estudiantes</td><td>Desarrolla la creatividad</td><td>Es una herramienta de expresión personal</td><td>Permite expresarse a los niños más tímidos</td><td>Es una habilidad transversal</td></tr>
<tr><td colspan="4">Sin embargo, mis estudiantes:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Carecen conocimientos necesarios para escribir:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Carecen de conocimientos de gramática</td><td colspan="2">Les cuesta reconocer y corregir errores de ortografía</td></tr>
<tr><td colspan="4">No aplican lo que saben al escribir</td></tr>
<tr><td colspan="4">Tienen dificultades para corregir sus propios textos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Estas dificultades se deben a:</td></tr>
<tr><td colspan="4">Factores de los estudiantes:</td></tr>
<tr><td>No dan importancia a la escritura</td><td>No siguen instrucciones</td><td>Solo les interesa terminar rápido</td><td>Tienen mal comportamiento</td></tr>
</table>

	Factores de la escuela:		
	No se enfatiza la importancia de la escritura	No ha instalado la costumbre de escribir	
	Factores culturales:		
	La tecnología hace que los estudiantes no piensen al escribir, pues resuelve problemas (como ortografía)		
Rep. sobre la enseñanza de la escritura	**Por este motivo hay que enseñar:**		
	Conocimientos:		
	Gramática	Ortografía	
	Habilidades:		
	Estrategias de planificación y edición	Escribir considerando el propósito y el destinatario	
	Actitudes:		
	Valorar la importancia de la escritura	Reconocer que los textos siempre se pueden mejorar	
	Para favorecer el aprendizaje de la escritura conviene:		
	Enseñar escritura durante toda la etapa escolar, aumentando progresivamente la dificultad		
	Enseñar de manera bien estructurada y con mucha guía del profesor:		
	Dar retroalimentación personalizada	Enfocarse en las partes del proceso en que los estudiantes tienen más dificultades	Proyectar textos en la pizarra para que los estudiantes identifiquen los problemas
	Evaluar los conocimientos en tareas aplicadas de escritura		
	Evaluar todo el proceso de escritura, y no solo el producto final		
	Realizar actividades de revisión entre pares		
	Proponer temas y lecturas que sean del interés de los estudiantes		
	Pero hay factores que dificultan la enseñanza:		
	No hay tiempo suficiente para retroalimentar a todos los estudiantes		
	Hay demasiados estudiantes por curso		
	La rutina de clases se ha mecanizado y consume demasiado tiempo		
Rep. sobre las propias capacidades como prof. de escritura	**Como profesora de escritura me resulta más fácil:**		
	Enseñar conectores		
	Enseñar siguiendo una estructura preestablecida		
	Pero me cuesta:		
	Enseñar gramática		
	Para mejorar mi enseñanza me ayudaría:		
	Conocer más estrategias de enseñanza		
	Aprender cómo motivar a los estudiantes		

Entre los diversos aspectos que componen las representaciones de la profesora, destacan principalmente aquellos referidos a los conocimientos y habilidades de escritura y aquellos referidos a aspectos actitudinales.

En primer lugar, del discurso de la docente se desprende una representación de la escritura como una habilidad básica y transversal, clave en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes y que es importante para el éxito escolar de los mismos:

> **PP**: Es transversal. La ocupan en todas las asignaturas, en sus medios sociales también va la escritura, ellos se desenvuelven con el Facebook, el Whatsapp y de lleno está la escritura. Entonces además de ser algo que me ayuda a mí para desarrollo cognitivo, como la creatividad, también es algo transversal en todas las otras asignaturas.

> **PP**: Espero que apliquen lo que hemos visto en clase y espero que sepan ocupar su imaginación, su creatividad, que se explayen […] de repente oralmente no te pueden decir las cosas y me pasó mucho que en el sexto el Christian escribía súper bien pero en clase nunca hablaba porque su personalidad

es así, más tímido, entonces eso también espero de la escritura: darle el espacio para que ellos también se desenvuelvan. Cosas que en la oralidad a algunos les cuesta mucho, ya sea porque es tímido, porque le da vergüenza lo que opine el compañero, porque en verdad ese curso era molestoso.

La profesora Pamela concibe la escritura como una habilidad relevante y transversal en la formación de los alumnos, que cumpliría dos funciones importantes para el éxito escolar de los niños y que están estrechamente relacionadas: por un lado, sería una herramienta de desarrollo cognitivo, asociado fundamentalmente a la creatividad, y; por otro lado, permitiría que los estudiantes se expresen, lo que sería especialmente útil para los alumnos más tímidos que tienen dificultades para transmitir sus ideas oralmente, por vergüenza o temor a los compañeros. Asimismo, en su discurso la docente destaca que la escritura es una herramienta para que los estudiantes apliquen lo aprendido en clases, representación que tiene un correlato bastante claro con las clases observadas, en las que no se abordó la dimensión creativa y expresiva que la profesora destacó en la entrevista.

En cuanto a la calidad de la escritura, la profesora Pamela afirma que un texto está bien escrito cuando es comprendido por el lector, con lo cual releva la función comunicativa de la escritura. Adicionalmente, a lo largo de su discurso, en repetidas ocasiones la docente estableció relaciones entre el manejo de la lengua, especialmente las convenciones de ortografía, y la habilidad de los estudiantes como escritores:

I: ¿Qué consideras tú que debe saber un estudiante para escribir bien? ¿Qué conocimientos tiene que tener en términos de sexto básico, por ejemplo?
PP: Debe manejar ortografía, gramática, o sea, todo tipo de ortografía, puntual, acentual, literal. Gramática, sin duda, porque de repente me cuesta tan solo que ellos sepan identificar sujeto y predicado y finalmente no saben. [...] Yo creo que desde más chico manejar más gramática, creo que no se ve mucho. La coherencia también, de repente los verbos… Todo tipo de coherencia, porque de repente me pone "la niñas", o los verbos no los saben conjugar, están hablando en presente, luego cambian a futuro en el mismo párrafo. Entonces, de verdad creo que eso está en deuda.
I: ¿Crees que si un niño maneja todos esos aspectos de ortografía y gramática garantiza que va a escribir bien?
PP: Yo creo que sí.

PP: […] las tecnologías están quitando el espacio de la escritura, siento yo, pero sin duda es importante para los niños.
I: ¿Por qué piensas que las tecnologías están quitándole espacio?
PP: Porque fácilmente uno accede a Word y no es necesario que los niños piensen cómo se escribe esta palabra sino que el computador te arroja que está mal escrita.

I: ¿Crees que hay algo que a los alumnos les cueste más?
PP: Yo ahora trabajé en el último tiempo con las rúbricas que eran del Simce y, sin duda, hay cosas que les cuesta, o sea, no es que no lo sepan sino que no lo aplican, como no colocar mayúscula, no colocar puntos, poco uso de conectores.

> **PP**: Mira, el quinto de este año, tú les das todas las indicaciones y las seguían y lo podían hacer. Pero también hay cosas que a ellos se les van: ortografía, ni ellos eran capaces de reconocer las faltas, pero sí eran capaces de dar opiniones de lo que habían hecho sus compañeros.

De estas afirmaciones se desprende que en la representación de la docente sobre qué es la escritura de calidad pesan fuertemente las normas de corrección lingüística, especialmente aquellas referidas a la ortografía. Asimismo, una representación que se infiere de las citas anteriores es que, para la docente, aplicar las reglas requiere tener conocimiento declarativo sobre ellas, de modo que los niños puedan pensar en ellas al escribir y, de este modo, aplicarlas correctamente. Esto se puede relacionar con la importancia que en sus clases asignó a la enseñanza explícita de conocimientos sobre manejo de la lengua. De todos modos, como se ilustra en las dos últimas citas, si bien el conocimiento declarativo es necesario para escribir bien, según la profesora, tenerlo no garantiza que los estudiantes lo apliquen.

Por otra parte, de acuerdo con lo que señaló la docente, escribir bien implicaría saber que los textos siempre se pueden mejorar. Las representaciones de la profesora Pamela sobre qué es la escritura de calidad y sobre la perfectibilidad de los textos se relacionan estrechamente con su representación de sus estudiantes como escritores, especialmente con sus dificultades. Al respecto, la docente señala que sus alumnos tienen dificultades para expresarse por escrito, principalmente porque carecen de conocimientos sobre manejo de la lengua –gramática y ortografía– y porque no aplican los conocimientos que sí tienen durante el proceso de escritura. Entre las causas de estas dificultades la docente señala tres factores. Por un lado, la escuela no ha sido capaz de instalar una cultura de valoración de la escritura, lo que incidiría en el poco interés y esfuerzo que dedican los estudiantes a escribir. Por otro lado, la tecnología –al solucionar problemas de escritura, referidos principalmente a errores de ortografía– influiría en la capacidad de los alumnos de escribir de manera consciente para detectar problemas en sus textos. En tercer lugar, la profesora destaca que gran parte de las dificultades que tienen sus estudiantes como escritores se debe a factores actitudinales: su mal comportamiento, su falta de interés y la flojera tendrían como consecuencia que no aprendan lo que la docente les enseña y que no se esfuercen en mejorar sus textos:

> **PP**: Del sexto teníamos hartos factores que influían, desde la disciplina que había un grupo que de verdad nunca hacía nada y se veía reflejado en sus resultados; de hecho, hay un grupo de esos niños

> del sexto, que es uno de los cursos más polémicos, que tiene ocho niños repitentes y son los mismos que nunca hacían nada y no es porque ellos no sepan o no tengan la capacidad para aprender, sino que no hacían nada, era una cosa de actitud.
>
> **PP**: Yo creo que no los buscan [los errores en sus textos] por cosa de flojera.
>
> **PP**: Es que sexto igual es un curso complejo, entonces a ellos les cuesta seguir las instrucciones, entonces muchas veces uno no lograba finalizar un producto porque se saltaban una serie de pasos antes.
>
> **PP**: [las diferencias en los resultados que logran los estudiantes] dependen de la normalización de los niños. Hay niños que están muy normalizados y que con las rutinas avanzan muy rápido y hay otros que no. Pero hablamos de lo mismo, de la disciplina individual de cada niño.

Del mismo modo que con la calidad de la escritura, las representaciones de la profesora Pamela acerca de la enseñanza guardan estrecha relación con sus representaciones sobre las dificultades de los estudiantes como escritores. De acuerdo con el discurso de la docente, para que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para escribir, lo más importante sería enseñarles conocimientos de manejo de la lengua:

> **I: ¿Crees que si un niño maneja todos esos aspectos de ortografía y gramática garantiza que va a escribir bien?**
> **PP**: Yo creo que sí, pero también con la ayuda del profe, porque también el profe tiene que ir guiándolo cómo tiene que ir siendo su proceso de escritura.
> **I: ¿Entonces la ayuda del profesor iría orientada a...?**
> **PP**: Para que escriba lo que se le pide también, pero también orientada a hacer un texto argumentativo, cómo lo debe hacer si él ya tiene la base y yo doy los otros conocimientos.

Además, sería importante enseñar estrategias para realizar el proceso de escritura teniendo en cuenta el propósito y el destinatario. La manera más adecuada para lograr que los estudiantes aprendan estos contenidos y estrategias, según lo expresado por la profesora, sería trabajar la escritura de manera estructurada, con mucha guía del profesor, durante toda la etapa escolar y aumentando progresivamente la dificultad de los textos que escriben los alumnos, elementos que demuestran un alto grado de conocimiento de la didáctica con enfoque de proceso. En el discurso de la docente destaca que, para ella, la ayuda del profesor permitiría al estudiante "escribir lo que se le pide", con lo que es posible inferir que, además de la corrección lingüística, la escritura de calidad se relaciona con la adecuación de los estudiantes a los requerimientos de la tarea. Tal como se observó en sus clases, estos requerimientos se podrían relacionar, principalmente, con el contenido dado por la docente y la adecuación a la estructura textual.

Con respecto a la evaluación, la docente posee conocimientos sobre la didáctica con enfoque de proceso: no se debería evaluar solo el producto final, sino considerar los avances que logran los estudiantes en cada momento de la escritura, ya sea a través de la observación (evaluación formativa) o comparando las distintas versiones de un texto:

> **PP**: O sea, evalúo el proceso. De quinto a octavo hice una pauta universal para todos los cursos donde evaluaba el proceso: que fueran capaces de planificar: "Planifica tal cosa·, y dentro de eso: "Identifica tu destinatario"; varias cosas; después en el proceso de escritura: "Tienes que describir, colocar tu título, colocar tres párrafos", etcétera; después la revisión: "¿Revisaste tu texto, hiciste marcas, cambiaste un párrafo o quitaste otro?". Esa era como la pauta. […]
> **I: ¿Y después tú veías que estuvieran todas las partes?**
> **PP**: O sea, tuve que revisar todo eso.
> **I: ¿[veías], por ejemplo, cambios entre una y otra?**
> **PP**: Sí, también, eso lo hice.
> **I: En general, en qué momento tú privilegias evaluar: ¿al principio de los trabajos, durante los trabajos o al final, y por qué razón?**
> **PP**: Yo a los niños siempre les digo que me entreguen el producto final, pero yo no puedo solo evaluar el producto final, también tengo que ver su capacidad de planificar, qué ideas se les vienen a la mente, si es capaz de ir ordenando, eso también lo voy viendo.
> **I: ¿Y cómo lo vas viendo?**
> **PP**: Acá tan solo fue de observación. Muchas veces yo les pedía sus textos de vuelta y después se los volvía a entregar para ver cómo iban trabajando, el proceso.

Como se desprende de la cita anterior, la docente concibe el proceso de escritura como una serie de pasos lineales que permiten a los estudiantes, a través de instrucciones, mejorar sus textos para finalizar adecuadamente el producto escrito. Esta representación es coherente con sus decisiones pedagógicas, orientadas a enseñar explícitamente las etapas del proceso para que luego los estudiantes puedan aplicar lo aprendido sobre manejo de la lengua y estructura textual, cumpliendo las instrucciones de la profesora para lograr un producto de calidad.

Por otra parte, la docente enfatiza que el conocimiento de la lengua, especialmente aquel referido al dominio de la gramática, debe evaluarse a través de la aplicación de tareas de escritura y no en ejercicios de completación de oraciones o palabras sueltas:

> **I: Pensando en que tú les enseñaste algo de gramática, me acuerdo que les enseñaste participios irregulares el primer semestre, ¿qué harías para saber si aprendieron eso, en particular?**
> **PP**: Intencionaría que lo lleven a la escritura, en un trabajo escrito. No me sirven tampoco oraciones, yo creo que lo apliquen en redactar un párrafo.

Como se observa, la profesora señala que las tareas de escritura para evaluar el conocimiento de la lengua deben ser "al menos párrafos", por lo que no queda claro si ella considera la necesidad de que estas tareas tengan un propósito comunicativo auténtico.

En relación con el desarrollo de las actitudes, la docente hace referencia a la necesidad de incluir temas y lecturas que sean del interés de los niños. En este sentido, es posible inferir que, para la profesora, la motivación es un elemento que tiene impacto en el aprendizaje. En efecto, al preguntarle a la docente por sus debilidades como profesora de escritura, ella mostró preocupación porque su enseñanza es muy estructurada y esto podría ir en desmedro del interés de los alumnos:

> **PP**: Porque yo estoy como muy marcada con enseñar la planificación, escribir, revisar, estoy muy marcada, igual soy como estructurada; entonces estoy muy estructurada y me faltaría conocer otra forma, me ayudaría quizá a que los niños enganchen más con la escritura, les guste más.

Con respecto a las representaciones de la docente acerca de sus propias capacidades como profesora de escritura, su principal debilidad tendría relación con su capacidad de motivar a los estudiantes. En cuanto a la enseñanza de la gramática, el otro contenido en el que la profesora Pamela manifiesta tener más debilidades, ella puntualiza que su dificultad para enseñar este contenido se debe a que no le gusta, más que a una falta de comprensión o conocimiento del mismo.

En resumen, en las representaciones de la docente conviven creencias y conocimientos complejos y en ocasiones opuestos sobre la escritura y su enseñanza. Por un lado, posee conocimientos coherentes con el enfoque de proceso, principalmente en lo relativo a la necesidad de evaluar todo el proceso y no solo el producto final. Sin embargo, también posee representaciones más cercanas al enfoque de producto, las que se relacionan principalmente con una visión normativa de la escritura, que releva la corrección lingüística como principal estándar de calidad de los textos y que destaca que la escritura es una herramienta para aplicar lo aprendido en clases. Esta noción de la escritura, asimismo, coexiste con una representación que destaca el rol de esta actividad en el desarrollo de la creatividad y la expresividad de los estudiantes.

IV.2.3. ¿Por qué la profesora Pamela enseña como lo hace?

La profesora Pamela, tal como demuestran sus representaciones acerca de la escritura y su enseñanza, y muchas de las estrategias didácticas que empleó en sus clases, está muy bien informada acerca de las propuestas didácticas con enfoque de proceso. En efecto, en la entrevista, la docente rescató la necesidad de evaluar el proceso de escritura y no solo el producto, lo que coincide con una de las principales orientaciones de este enfoque (Camps, 2003). Adicionalmente, su enseñanza contempla varias de las propuestas didácticas del enfoque: enseñar explícitamente conocimientos sobre la lengua y sobre el proceso, modelar estrategias de proceso, y realizar tutorías con los estudiantes para ayudarlos a revisar su escritura (Castelló, 2002; Fidalgo et al., 2009; Pritchard y Honeycutt, 2007). Sin embargo, sus representaciones sobre la escritura, en particular, la noción de que la escritura es una actividad centrada en la "aplicación de lo aprendido" –específicamente, las convenciones lingüísticas– más que en la toma autorregulada de decisiones para cumplir propósitos comunicativos auténticos, probablemente influyen en que su enseñanza se aproxime con mayor cercanía al enfoque de producto, que concibe como finalidad de la misma la calidad de los textos escritos, más que el desarrollo de habilidades de autorregulación para escribir (Madrigal, 2015). En efecto, si bien la docente destaca en la entrevista que la escritura es una herramienta de desarrollo de la creatividad y la expresión, su selección de objetivos de aprendizaje para las clases observadas es más coherente con su visión de la escritura como herramienta para aplicar y demostrar conocimientos sobre la lengua.

Cabe destacar que todos los objetivos de aprendizaje abordados por la profesora en las clases observadas están recogidos cabalmente en las Bases Curriculares de la asignatura (Ministerio de Educación, 2012a), por lo que parece razonable suponer que el marco curricular tiene una influencia importante en la decisión de la profesora sobre qué enseñar y qué dimensión de la escritura enfatizar en sus clases. Este hallazgo concuerda con las evidencias recogidas por Meneses (2008) en su estudio sobre las representaciones discursivas de los docentes en relación con la enseñanza de la escritura, según las cuales la política educativa –en este caso, el currículum nacional– es el agente que más influye en la programación del aula.

Con respecto a la forma de enseñar escritura de la profesora Pamela, sus estrategias son coherentes, en la forma, con el enfoque de proceso. Sin embargo, el énfasis dado por la docente al manejo correcto de las convenciones lingüísticas y a la adecuación a la estructura textual se puede asociar más claramente con una visión normativa de la escritura, propia del paradigma estructuralista de enseñanza de la lengua que, de acuerdo con otras investigaciones, tendría una alta adhesión por parte de los docentes de Lenguaje (Medina et al., 2007). Este paradigma, a su vez, se puede vincular con el peso de la tradición de las tipologías textuales en el currículum chileno y en la manera tradicional de enseñar lenguaje (Zayas, 2012). En efecto, hasta la actualización curricular del 2009, el currículum nacional de Lenguaje y Comunicación continuaba la línea de aprendizaje de diversas estructuras textuales, tal como sugiere este contenido mínimo obligatorio de 6° básico: "Producción individual o colectiva de textos de intención literaria y no literarios, manuscrita y digital, que *expresen*, *narren*, *describan* o *expliquen* hechos, personajes, opiniones o sentimientos" (Ministerio de Educación, 2009). Por su parte, las nuevas Bases Curriculares, si bien incorporaron la noción de género discursivo, continuaron enfatizando el aprendizaje de las estructuras de los mismos desde una visión estática (Espinosa y Concha, 2015), lo que obedece al peso de una tradición que ha calado hondamente en las aulas de español como lengua materna desde la década de los 80 (Zayas, 2012). En vista de lo anterior y, seguramente influida por las políticas curriculares (Coburn, 2004; Meneses, 2008), la enseñanza de la profesora Pamela se puede enmarcar en la tradición de las tipologías textuales, lo que redunda en un énfasis de la dimensión normativa de la escritura.

En cuanto al manejo de la lengua, las estrategias empleadas por la profesora Pamela para enseñar participios irregulares coinciden con una aproximación lógico-deductiva a la enseñanza: se da una definición seguida de un ejemplo para luego proceder a la aplicación y reconocimiento de las formas aprendidas en ejercicios de escritura. Esta manera de enseñar concuerda con los hallazgos encontrados por Oteíza (1994, en Medina, 2000) en relación con el tratamiento que daban los docentes a la gramática en las aulas de Lenguaje hace más de veinte años. La forma en que enseñó acentuación de pronombres, sin embargo, rescata las orientaciones más actualizadas acerca de la enseñanza de la ortografía, que privilegian una aproximación inductiva hacia el aprendizaje (Kaufman, 2005). De todos modos, en ambos casos las prácticas de enseñanza de la profesora Pamela se vinculan con

una aproximación normativa a la enseñanza de la lengua, que enfatiza la corrección lingüística en la evaluación de las tareas de escritura.

Por último, la visión normativa de la escritura que la docente releva en sus clases, junto con la importancia que asigna a la disciplina y a la capacidad de seguir instrucciones como factores que favorecen el aprendizaje, posicionan a la docente en un paradigma conductista de enseñanza. Por su parte, el énfasis que da al proceso de escritura y que rescata, sobre todo, el proceso como un acto individual orientado al desarrollo cognitivo y la aplicación de reglas y normas lingüísticas en diversas etapas de la escritura, se relaciona con una epistemología cognitiva del aprendizaje. Este posicionamiento cognitivo-conductista de la profesora Pamela es relevante porque arroja luces sobre su enseñanza y sus concepciones sobre el rol docente, y su forma particular de enseñar el proceso de escritura, que rescata ciertas orientaciones del enfoque de proceso pero que se vincula más claramente con una enseñanza con enfoque de producto. En lo específico, la postura conductista se asocia con una enseñanza centrada en el docente (Ertmer y Newby, 2013), lo que tiene un fuerte correlato tanto en las clases observadas como en la importancia que asigna la profesora Pamela al profesor como encargado de guiar el proceso de escritura y dar las indicaciones para que los estudiantes puedan realizarlo de manera exitosa. De todos modos, es necesario puntualizar que, junto con el posicionamiento epistemológico de la docente, es posible que los contratos implícitos de la cultura escolar tradicional, que sitúan al profesor como experto y encargado de corregir los trabajos de los estudiantes (Michaels, 1987; Perrenoud, 2008) influyan en las decisiones pedagógicas de la profesora Pamela. En efecto, el peso de esta tradición escolar permitiría comprender por qué la profesora, aunque en su discurso rescata la dimensión creativa de la escritura y la importancia de la motivación en el aprendizaje, opta por una enseñanza muy estructurada y con poco espacio para la negociación.

IV.4. Síntesis de resultados

Con el objetivo de ofrecer una visión sinóptica de los resultados, en la tabla 18 se sintetizan los principales hallazgos e interpretaciones de cada caso de estudio:

Tabla 18. Síntesis de resultados

	Profesora Berta	Profesora Cristina	Profesora Pamela
¿Qué aprendizajes relacionados con la escritura fomenta en sus clases?	• **Conocimientos** sobre convenciones discursivas del género noticia: registro, vocabulario, grado de subjetividad y estructura. Estas dimensiones se enseñaron como rasgos estables del género. De manera muy tangencial (solo en respuesta a dudas de los estudiantes), la docente abordó algunos contenidos lingüísticos para evitar errores de escritura (conectores, ortografía y variedad léxica). Los contenidos lingüísticos sí fueron un foco importante para la calificación de los trabajos. • **Habilidades**: estrategia de organización de la información, para planificar la noticia.	• **Conocimientos** sobre la estructura textual de los géneros que debían escribir los estudiantes (cuento, poema, reflexión en 100 palabras, obra dramática); sobre algunos signos de puntuación (comillas, puntos suspensivos, signos de interrogación y exclamación); y sobre los temas de escritura de cada trabajo. • **Habilidades**: la docente desarrolló la capacidad de generar ideas para escribir, principalmente a través de la lluvia de ideas y la conversación previa a la escritura. • **Actitudes**: fomento de la motivación por las tareas de escritura.	• **Conocimientos** declarativos sobre manejo de la lengua (participios irregulares, acentuación de pronombres interrogativos y exclamativos), sobre el proceso de escritura y sobre la estructura del texto expositivo. • **Habilidades**: estrategia de planificación –mapa conceptual–. De manera tangencial, abordó la revisión de la escritura.
¿Cómo enseña escritura?	2 momentos de enseñanza: • **Enseñanza explícita de conocimientos sobre la noticia** a través del dictado y la lectura de materia. • **Aplicación en la escritura colaborativa de un titular y de una noticia,** con un fuerte foco en la corrección lingüística. Las actividades de escritura carecían de un propósito comunicativo específico y auténtico. La principal estrategia de enseñanza en este momento fue la instrucción. La docente asignó diferentes momentos para la planificación, la textualización y la revisión, subprocesos que se abordaron linealmente en las clases.	• Enseñanza de la escritura se efectuó en el marco de una **comunidad de escritores**: la docente realizó conexiones con otros textos, promovió la interacción con y entre los estudiantes, realizó tutorías para hablar con los alumnos sobre sus trabajos y ofrecerles retroalimentación específica, y organizó una actividad de escritura grupal. • Foco en el **proceso de escritura**, principalmente en la **generación de ideas** para escribir (qué decir). • **Tutorías** con los estudiantes en la etapa de planificación del cuento y de la revisión de la obra dramática. Las tutorías estuvieron **enfocadas en** discutir cuestiones de **coherencia local de los textos**. • **Retroalimentación positiva constante.**	2 focos de enseñanza: • **Manejo de la lengua**: enseñanza enfocada en el aprendizaje de **conocimientos declarativos**: ○ participios irregulares: enseñanza lógico-deductiva ○ acentuación de pronombres: enseñanza inductiva Los ejercicios de aplicación en escritura de párrafos y oraciones carecían de propósito comunicativo. **Proceso de escritura**: aplicación lineal de etapas del proceso ○ **enseñanza explícita** de los subprocesos ○ **modelado** de la estrategia de mapa conceptual ○ **instrucciones** para revisar ○ **tutorías** enfocadas en la adecuación a la estructura textual y en la corrección lingüística

¿Qué dimensiones de la escritura releva a través de su enseñanza?	En las clases de la profesora Berta **predomina una visión normativa** de la escritura, que pone la estructura textual como rasgo central y estable, y que focaliza la calificación en la corrección lingüística. Esta enseñanza primordialmente normativa convive con una noción de la escritura que **rescata ciertos rasgos de su dimensión sociocultural**, por ejemplo, la idea de que ciertas convenciones y elecciones de los autores –tales como el uso de lenguaje respetuoso y objetivo en la noticia– obedecen a la audiencia y a los propósitos del texto. Adicionalmente, **rescata algunos elementos del enfoque de proceso, aunque lo concibe como un proceso lineal**: la escritura implica pasar por etapas discretas que se van superando hasta llegar al producto final. Debido a la ausencia de situación retórica en las actividades de escritura, no se releva la función comunicativa de la misma.	Dado el tipo de mediaciones observadas en las clases, es posible afirmar que la docente releva, por una parte, una **dimensión social ligada al proceso de escritura** (se escribe en colaboración con otros) y, por otra parte, una **dimensión individual ligada a la escritura como herramienta de expresión personal**. Los propósitos comunicativos específicos de los textos que escribieron los estudiantes fueron abordados muy tangencialmente durante las actividades, por lo que la función comunicativa de la escritura fue una dimensión secundaria en las clases de la profesora Cristina.	La enseñanza de la profesora Pamela **rescata elementos propios del enfoque de proceso** –tales como la enseñanza explícita de los subprocesos, el modelado y las tutorías–, pero **privilegia una visión normativa de la escritura** pues la finalidad del aprendizaje está puesta, tanto en las clases destinadas a manejo de la lengua como en las dedicadas a escribir un texto expositivo, en la aplicación correcta de las convenciones lingüísticas y en la adecuación a la estructura textual, que se concibe como un rasgo pre-establecido e invariable del texto. Adicionalmente, en su enseñanza la docente plantea una **visión lineal del proceso de escritura**. Debido a la ausencia de situación retórica en las actividades de escritura, no se releva la función comunicativa de la misma.
¿Qué representaciones tiene sobre la escritura y su enseñanza?	Escritura como habilidad secundaria, en comparación con la lectura y la oralidad. Tiene un valor como herramienta de expresión, aspecto que no es posible evaluar en clases. Escribir bien implica poseer la capacidad de seguir instrucciones y dominar ciertos conocimientos lingüísticos: estructura textual, ortografía, puntuación. La docente concibe la enseñanza de la escritura como un trabajo tedioso y difícil. Los obstáculos se relacionan especialmente con condiciones contextuales: falta de tiempo y poca importancia que la escuela da a este aprendizaje.	Escritura como herramienta fundamental de comunicación y expresión personal. Escribir bien implica poseer diversos conocimientos lingüísticos y bagaje cultural que se adquieren principalmente a través de la lectura. La docente valora la escritura colaborativa y el proceso de escritura como formas de promover el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Destaca la motivación como elemento crucial para lograr el desarrollo de habilidades de escritura. Si bien menciona dificultades para la enseñanza, que se relacionan principalmente con factores externos –como la falta de recursos y consecuencias negativas de las políticas públicas–, la profesora se declara capaz de enseñar este aprendizaje y	Escritura como una habilidad básica y transversal, clave en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes y que es importante para el éxito escolar de los mismos. Escribir bien implica escribir para que el lector comprenda, lo que supone utilizar correctamente las convenciones lingüísticas, especialmente la ortografía. Existen diversos factores que dificultan el aprendizaje de la escritura: la escuela no valora este aprendizaje, los estudiantes carecen de las actitudes necesarias para aprender (motivación, disciplina), la tecnología resuelve los problemas, por lo que desincentiva el aprendizaje. Para enseñar los conocimientos y habilidades que posee un escritor experto se

		manifiesta una alta motivación al respecto.	requiere una enseñanza muy estructurada, con mucha guía del profesor, que considere las distintas etapas del proceso de escritura.
¿Por qué enseña como lo hace?	En la enseñanza de la docente es posible rastrear aportes de diversos enfoques de enseñanza: enfoque de proceso, enfoque de género discursivo y enseñanza tradicional de la lengua. Esta **manera ecléctica de enseñar parece responder tanto a sus representaciones**, ligadas con el paradigma conductista de aprendizaje y a una visión normativa de la escritura, **como a factores contextuales**: en su selección curricular parece haber una clara influencia del currículum nacional. Además, su manera de enseñar también estaría mediada por la tradición escolar sobre la evaluación y calificación de los aprendizajes.	Los principales focos de la enseñanza de las clases de escritura de la profesora Cristina –géneros literarios y generación de ideas– pueden analizarse desde el marco de la enseñanza de la escritura creativa. Adicionalmente, sus decisiones se vinculan con ciertas orientaciones del enfoque de proceso, específicamente referidas a la dimensión afectiva de la escritura. La profesora Cristina privilegia una aproximación al aprendizaje de la escritura desde una lógica cognitivo-constructivista, que posiciona a los niños como sujetos activos que construyen su aprendizaje a través de experiencias significativas y de la interacción con otros. **Esta manera de enseñar se puede relacionar estrechamente con sus representaciones sobre la escritura como herramienta de expresión personal y sobre la motivación como factor clave para el aprendizaje**.	En la selección de aprendizajes realizada por la docente se aprecia una clara **influencia del currículum escolar**. En la forma de enseñar que pone en práctica la profesora Pamela se aprecian **influencias de tradiciones didácticas diferentes** –incluso opuestas–, como el enfoque de producto, el enfoque de proceso, la tradición de las tipologías textuales, y dos maneras contrapuestas de enseñar manejo de la lengua: enseñanza lógico-deductiva y enseñanza inductiva. Junto con lo anterior, es posible inferir la **influencia de la cultura escolar tradicional** que pone al docente como experto y encargado de la corrección de los trabajos. Estas influencias en tensión, más **la representación de la profesora acerca de cómo aprenden los niños** permiten posicionar su enseñanza más cerca de un paradigma cognitivo-conductista de aprendizaje. Asimismo, sus **representaciones sobre la escritura**, en particular, la noción de que la escritura es una actividad centrada en la aplicación de las convenciones lingüísticas **probablemente influyen en que su enseñanza se aproxime con mayor cercanía al enfoque de producto**, que concibe como finalidad de la enseñanza la calidad de los productos escritos.

V. DISCUSIÓN

Como proponen Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) uno de los propósitos de la investigación en didáctica de la lengua es analizar y describir las prácticas de enseñanza en el aula, de manera de identificar y conceptualizar los problemas, para así elaborar principios y modalidades de intervención que permitan mejorar o transformar la enseñanza. Con este propósito, este capítulo se ha organizado en tres secciones que rescatan la revisión de la literatura en didáctica específica y en representaciones docentes realizada en el marco conceptual, junto con exponer los nudos críticos encontrados en el estudio de los tres casos.

V.1. Representaciones docentes y factores que influyen en la enseñanza

Las investigaciones sobre creencias y representaciones docentes han fundado su relevancia en la influencia que estas tendrían en las prácticas de enseñanza que realizan los profesores (Borg, 2003; Clark y Peterson, 1984; F. Korthagen, 2010; Pajares, 1992; Pozo, Scheuer, Mateos, et al., 2006). Ahora bien, diversos estudios han complejizado las relaciones entre las representaciones y las prácticas que los docentes realizan en el aula, al evidenciar que ambas están estrechamente articuladas con factores externos como las políticas nacionales y los proyectos educativos, los cuales determinan la medida en que los profesores implementarán una práctica relacionada con sus creencias (Ávalos, 2011; Beach, 1994; Coburn, 2004; Fang, 1996; Lam y Kember, 2006; Phipps y Borg, 2009). Este estudio aporta a este creciente cuerpo de literatura con hallazgos que permiten, por un lado, complejizar la relación entre las representaciones y las prácticas de enseñanza, y, por otro lado, iluminar algunos elementos que podrían estar mediando esa relación, en el caso de la enseñanza de la escritura en el contexto nacional.

Una contribución de esta investigación se relaciona con el aporte de nuevas evidencias acerca de la fuerte influencia que tiene el currículum en las decisiones de enseñanza de las docentes, lo que concuerda con hallazgos previos en relación con la enseñanza de la escritura en el contexto nacional (Meneses, 2008). Este estudio, además, permite identificar algunos alcances del influjo del currículum oficial. Al respecto, en los tres casos de estudio esta influencia se aprecia más claramente en relación con la selección de objetivos de aprendizaje, pero no es tan clara en cuanto a las maneras de enseñarlos. En específico, las

tres profesoras enseñaron géneros discursivos y conocimiento lingüístico que está presente en las Bases Curriculares, pero utilizaron estrategias de enseñanza que no siempre estaban en estrecha coherencia con las propuestas de didáctica específica incluidas en el currículum, especialmente con el enfoque comunicativo (Espinosa y Concha, 2015). En relación con la forma de enseñar los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículum, los resultados de este estudio permiten suponer que otros factores –tales como el conocimiento disciplinar, las representaciones sobre el aprendizaje y la cultura escolar– tienen más peso en las decisiones de las docentes acerca de cómo enseñar. Asimismo, la combinación de estos factores se traduce, en estos tres casos, en prácticas eclécticas de enseñanza, en relación con los enfoques de la didáctica específica.

En primer lugar, en los tres casos las docentes dan énfasis en sus clases a la necesidad de adecuarse a la estructura textual al momento de escribir. En coherencia con esta aproximación a la escritura, enseñan la estructura como un rasgo textual claramente definido y estable, y, por lo tanto, ajeno a las decisiones del escritor y a las exigencias de la situación retórica. Esta manera de abordar la estructura externa de los textos hace eco de las tipologías textuales que, en la enseñanza de la lengua, ha tenido un fuerte influjo en el contexto nacional (Medina et al., 2007). Las tipologías textuales nacieron en el marco de la lingüística textual como un interés de la investigación lingüística que no buscaba necesariamente reflejar el orden real de los textos producidos en la sociedad (Schneuwly, 1991, en Zayas, 2012). Sin embargo, ofrecieron un amplio cuerpo de conocimientos acerca de los patrones organizativos de los textos, lo que permitió fundamentar con mayor rigor las propuestas de enseñanza sobre aspectos textuales relevantes (Zayas, 2012). Lo anterior, probablemente, ha influido en el peso que las tipologías tienen, hasta hoy, en la enseñanza de la lengua, que en la actualidad se ha traducido en una aproximación normativa y estructuralista a la enseñanza de las habilidades comunicativas (Florez, 2011; Medina, 2000; Medina et al., 2007). En resumen, estos hallazgos permiten suponer que el currículum nacional ha logrado imponer objetivos de aprendizaje referidos a las actividades de escritura, transitando así desde una enseñanza de conceptos y contenidos de lengua hacia una enseñanza que pone en el centro del proceso de aprendizaje la actividad de escribir. Sin embargo, los resultados apuntan a pensar que todavía perdura una aproximación normativa hacia el conocimiento discursivo y lingüístico. En esto, el conocimiento disciplinar sigue

teniendo mayor influencia, lo que indica una persistencia del problema de desvinculación entre este y el conocimiento pedagógico, problema recogido por investigaciones previas en el área de enseñanza de la lengua (Florez, 2011; Medina, 2000). Esta desvinculación, además, tiene una contraparte en el currículum escolar que, aun cuando ha integrado con gran énfasis el enfoque de proceso, sigue otorgando un lugar central a las estructuras textuales en el aprendizaje de la escritura (Espinosa y Concha, 2015).

En segundo lugar, los resultados de esta investigación permiten inferir que las representaciones sobre el aprendizaje y sobre los estudiantes también tienen una fuerte influencia en las decisiones de enseñanza de las docentes. En efecto, las profesoras Berta y Pamela en la entrevista señalaron la importancia de la disciplina[18] en el aprendizaje, y destacaron que las diferencias entre sus estudiantes se relacionaban con su capacidad de seguir instrucciones, puesto que ellas enseñaban el mismo contenido a todos. Estas representaciones, ajustadas al paradigma conductista (Ertmer y Newby, 2013; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, et al., 2006; Rojas, 2014), arrojan luces acerca de ciertas decisiones de estas docentes, especialmente, la importancia que dieron a la transmisión de conocimientos declarativos sobre los textos que luego los estudiantes debían aplicar –tal como los habían aprendido– en la escritura. Por su parte, las representaciones de la profesora Cristina sobre la importancia de la motivación y el juego en el aprendizaje, que son más cercana a las teorías cognitivo-constructivistas, se pueden vincular con el énfasis que esta docente asigna a la interacción al momento de escribir.

En tercer lugar, la cultura escolar es un factor que parece tener un rol clave en las decisiones de las profesoras, especialmente en cuanto a su manera de evaluar (Perrenoud, 2008). Al respecto, las tres docentes se posicionan como expertas que tienen la última palabra sobre los textos de los estudiantes, lo cual responde a la tradicional expectativa implícita y compartida de que el profesor es quien puede determinar lo que es correcto o no al escribir (Michaels, 1987). En el caso de las profesoras Berta y Pamela, esta expectativa compartida se traduce en que ellas califican y corrigen los textos de los estudiantes. En el caso de la profesora Cristina, ella adopta una posición dinámica y estratégica entre ser la experta y una lectora auténtica, lo que le permite establecer puentes entre las restricciones que impone la cultura escolar y sus propias representaciones acerca de qué y cómo deben

[18] Entendida como regulación del comportamiento.

aprender los niños. Posiblemente otras cuestiones institucionales, como la necesidad de cumplir ciertos objetivos escolares, influyen en las oportunidades de estas docentes de adoptar posiciones más o menos estratégicas en cuanto a la selección curricular para la escritura y su evaluación. Es posible, en este sentido, que aun cuando las profesoras Berta y Pamela destaquen la importancia de la escritura como herramienta de expresión y creatividad, se decanten por la enseñanza de textos "objetivos" –la noticia y el texto expositivo– como una forma de responder a las exigencias del currículum y de la cultura escolar que, por presiones de políticas como las evaluaciones estandarizadas, rescata ciertos aprendizajes como más válidos en desmedro de otros.

En cuarto lugar, los resultados de este estudio arrojan evidencia que permite suponer que las representaciones, prácticas y factores contextuales se interrelacionan, a su vez, con aquello que cada profesora posiciona como aprendizajes valiosos en el contexto de decisiones pedagógicas que implican ciertos costos para ellas y para los estudiantes. En específico, para las tres profesoras la escritura es una herramienta importante en la formación de los niños, especialmente en tanto herramienta de expresión personal. Para la profesora Berta, sin embargo, la escritura estaría en retirada en el mundo actual, en el que cada vez se escribiría menos. Esta representación de la escritura se puede relacionar con su decisión de privilegiar otros aprendizajes, tales como la lectura y la oralidad, que serían más relevantes para ella. Del mismo modo, su creencia acerca de que solo es posible evaluar textos objetivos se puede vincular con su decisión de enseñar y evaluar textos como la noticia, que son lejanos a propósitos expresivos, aun cuando para ella la escritura es una actividad que está más ligada al arte y la creatividad.

En el caso de la profesora Pamela, tanto de su discurso como de sus prácticas de enseñanza es posible inferir que asigna especial importancia a la enseñanza explícita de conocimientos y a los andamiajes que debe proveer el profesor para lograr los aprendizajes de los estudiantes. Esto podría explicar por qué ella privilegia una enseñanza muy explícita y estructurada del proceso de escritura que incluso, tal como ella señala, perjudicaría la motivación de los estudiantes. En el caso de la profesora Cristina, la relevancia que otorga a la motivación como factor crucial en el aprendizaje, más que otros aspectos, como por ejemplo, el conocimiento lingüístico, se puede relacionar con su opción por privilegiar la discusión en torno a los temas de escritura y su manera más bien inductiva de transmitir

conocimientos sobre la lengua, que prescinde de definiciones y explicaciones. Estos resultados, entonces, permiten suponer que dado el tiempo limitado para la enseñanza, enfrentadas a la tarea de privilegiar ciertos objetivos de aprendizaje, el mayor valor que otorgan a ciertas representaciones por sobre otras puede ser un factor determinante en sus decisiones. El tipo de análisis realizado en este trabajo solo permite establecer hipótesis con respecto a las representaciones más valoradas por cada profesora, y se estima que esta puede ser una proyección relevante de este estudio. Al respecto, conocer cuáles son las prácticas y los aprendizajes más valorados por los docentes y cuáles colisionan más fuertemente con los mensajes de las políticas públicas permitiría ampliar la comprensión de sus prácticas de enseñanza y orientar más informadamente la formación de profesores.

V.2. Enfoques de la didáctica específica

El enfoque de la didáctica específica de la escritura que ha influido más fuertemente en las políticas instruccionales chilenas, principalmente en el currículum nacional, es el enfoque de proceso (Espinosa y Concha, 2015). Las propuestas pedagógicas con enfoque de proceso plantean, en general, que un docente no debe limitar su intervención a asignar textos escritos y luego calificarlos (enfoque de producto), sino guiar a los estudiantes durante su proceso de producción (Camps, 2003; Fidalgo et al., 2009). Adicionalmente, para que un escritor logre ejecutar un proceso de escritura de manera recursiva y autorregulada es necesario enseñarles estrategias de escritura, considerando dar oportunidades para aprender conocimiento declarativo, procedimental y condicional sobre estas (Fidalgo et al., 2009; García y Fidalgo, 2003). Enseñar estos conocimientos implicaría, de acuerdo con las orientaciones de este enfoque, una serie de pasos instruccionales: enseñar conocimientos explícitos sobre los textos y sobre el proceso; modelar los distintos subprocesos frente a los estudiantes, verbalizando las decisiones tomadas; realizar prácticas guiadas, por ejemplo, a través de tutorías en las que el docente conversa con el estudiante sobre su trabajo; promover la escritura colaborativa; indicar claramente los criterios de evaluación de los textos y ofrecer retroalimentación específica (Bromley, 2007; Camps, 2003; Fidalgo et al., 2009; Pritchard y Honeycutt, 2007). Estos pasos instruccionales, además, deben enmarcarse en situaciones comunicativas auténticas, tal como sugiere el enfoque comunicativo que

también enfatiza el currículum nacional (Espinosa y Concha, 2015). La importancia de que las actividades de escritura sean auténticas radica en que la situación retórica ofrece un marco claro para la toma de decisiones (Benítez, 2000; Bereiter y Scardamalia, 1992), razón por la cual una bajada coherente con el enfoque de proceso implica necesariamente una enseñanza enmarcada en el enfoque comunicativo.

Como se ha mencionado, el enfoque de proceso surgió en oposición al enfoque de producto, que centra la enseñanza en la calidad de los textos terminados (Madrigal, 2015). Al respecto, la investigación de Florez (2011), realizada con profesores de enseñanza media, sugiere que en Chile aún persistiría una enseñanza de la escritura con enfoque de producto. Los hallazgos de esta investigación, sin embargo, muestran un cambio en la manera de enseñar, pues las docentes de estos tres casos de estudio realizan prácticas y estrategias relacionadas con la producción de un texto en varias etapas, que contemplan espacios para la planificación y revisión de un texto antes de la entrega final. Sin embargo, los resultados también muestran que la enseñanza con enfoque de proceso puede producirse en la superficie y, aun así, no considerar los principios básicos que promueven efectivamente la autorregulación. Estos resultados dialogan con otros estudios que relevan la insuficiencia de ciertas prácticas pedagógicas para promover cambios sustanciales en la manera de escribir (Allal, 2000; Bereiter y Scardamalia, 1992; Castelló, 2002). En particular, en esta investigación se evidenció que, si bien en la superficie las profesoras han adoptado el enfoque de proceso para la enseñanza de la escritura –en el uso de estrategias como la enseñanza explícita de conocimientos sobre el proceso, enseñanza de recursos de planificación, modelaje, tutorías y escritura colaborativa–, en la práctica esto se ha traducido en una aplicación lineal de etapas de escritura en las que las docentes siguen manteniendo el control sobre los textos, en una lógica más cercana al enfoque de producto (Madrigal, 2015), lo cual dificulta las posibilidades de autorregulación de los estudiantes. Adicionalmente, la ausencia de propósitos comunicativos auténticos en las actividades propuestas por las profesoras Berta y Pamela, y la escasa referencia a los propósitos y a los destinatarios durante el proceso de escritura, por parte de la profesora Cristina, hacen que los estudiantes, en estos tres casos, escriban para sí mismos, en una lógica de decir el conocimiento (Bereiter y Scardamalia, 1992), más que de transformarlo atendiendo a los problemas retóricos. Como se ha mencionado, esta desarticulación con el enfoque

comunicativo incide en que, aun cuando las docentes empleen estrategias propias del enfoque de proceso, no haya total sintonía entre sus prácticas de enseñanza y este enfoque.

Esta manera de enseñar escritura con enfoque de proceso a nivel superficial pero más coherente con el enfoque de producto, se puede vincular con dos aspectos. En primer lugar, la dificultad que implica enseñar el doble desafío cognitivo que supone la escritura, en otras palabras, el qué decir y el cómo decirlo. Al respecto, las docentes de los tres casos de estudio enfatizan en los subprocesos de escritura, especialmente en la planificación, el qué decir de la escritura, es decir, el contenido de los textos. El cómo decir, en cambio, es abordado por las profesoras principalmente atendiendo a los aspectos normativos de la lengua: la ortografía y la adecuación a una estructura previamente establecida, con lo que dejan poco espacio para la autorregulación y la toma de decisiones retóricas. Esta forma de abordar el cómo escribir –que tiene directa implicancia para una bajada con enfoque de proceso (Bereiter y Scardamalia, 1992)– se puede relacionar con las nociones de las docentes sobre el error en la escritura. Mientras la profesora Cristina se centra en cuestiones de coherencia local que obstaculizan la comprensión de los textos, es decir, su concepción del error se vincula con la función comunicativa de la escritura; las profesoras Berta y Pamela se centran en aspectos de corrección lingüística, es decir, sus concepciones del error se vinculan con una noción normativa de la escritura. De todos modos, aún en el caso de la profesora Cristina, el error está puesto en cuestiones que no dependen del propósito comunicativo, la audiencia y el contexto específico de comunicación. Así, en los tres casos, las docentes enfatizan, en su manera de abordar el desafío del cómo decir, cuestiones relativas a habilidades y conocimientos básicos de escritura, lo que impediría un desarrollo efectivo de las estrategias de autorregulación (Bereiter y Scardamalia, 1992). Lo anterior puede deberse tanto a las representaciones de las docentes sobre la escritura, como a sus visiones acerca de las necesidades de sus estudiantes. Con respecto a esto último, dado que las tres consideran que sus alumnos tienen falencias en cuanto a aprendizajes básicos para escribir, podrían estar optando por enfatizar en su enseñanza aspectos más relativos al contenido (qué decir) que al procesamiento de la información (cómo decirlo), pues este desafío requiere dominar diversos conocimientos –del contenido, discursivos y lingüísticos– y habilidades de autorregulación (Bereiter y Scardamalia, 1987).

En segundo lugar, los resultados apuntan a indicar que lo que distingue a la enseñanza de las docentes, en cuanto a su cercanía o lejanía con los enfoques de la didáctica específica, y particularmente con el enfoque de proceso, no son sus estrategias de enseñanza, sino el foco y finalidad del aprendizaje que releva cada una en las instrucciones y en la evaluación. Es decir, una profesora puede emplear estrategias propias del enfoque de proceso, pero igualmente orientar la enseñanza hacia el producto, tal como la profesora Pamela, que entregó conocimiento declarativo sobre el proceso de escritura, modeló una estrategia de planificación en el pizarrón y realizó tutorías con los estudiantes. Las indicaciones y requerimientos de la tarea que debían realizar sus estudiantes, sin embargo, se realizaron desde una lógica más cercana al enfoque de producto, lo que se relaciona con su visión normativa de la escritura: tanto en las instrucciones para realizar la tarea de escritura como en las retroalimentaciones que dio en los trabajos, la docente se centró en la adecuación a la estructura textual. De esta forma, transmitió el mensaje de que ese es el aprendizaje más relevante en cuanto a la escritura: conocer la estructura de los textos y adecuarse a ella.

Algo similar ocurre en el caso de la profesora Berta: si bien ella promovió la escritura colaborativa e indicó a los estudiantes que realizaran una lluvia de ideas, un borrador y que luego revisaran la escritura antes de entregar los textos, sus indicaciones para realizar la actividad también se centraron en la corrección lingüística y la adecuación a la estructura textual. Aunque en este caso la tarea de escritura relevó un conocimiento procedimental, referido a la aplicación correcta de las normas lingüísticas, el énfasis que la profesora puso en normas que no dependen de la situación de comunicación se tradujo en una mayor importancia de los conocimientos declarativos, en oposición al aprendizaje de estrategias de autorregulación. En este sentido, este tipo de enseñanza, que pone la finalidad de las actividades de escritura en la corrección lingüística, aun cuando en la forma rescate aprendizajes procedimentales, más propios del enfoque de proceso, en el fondo enfatiza aprendizajes conceptuales, más cercanos al enfoque de producto.

El caso de la profesora Cristina es algo diferente, aunque se orienta hacia la misma conclusión. En sus clases y evaluaciones la docente no enfatizó tan claramente la corrección lingüística, sino que se centró principalmente en aspectos de coherencia local, lo que tendría mayor coherencia con un enfoque de proceso orientado hacia la autorregulación. Sin embargo, al momento de escribir, la profesora enfocó la discusión

principalmente en torno a los temas de escritura, más que en la reflexión sobre los propósitos comunicativos o la audiencia de cada tarea. Por este motivo, los estudiantes centraron sus decisiones en cuestiones relativas al contenido (qué decir), más que a la manera de escribirlo (cómo decir): la ausencia de una situación retórica específica y auténtica supuso, en el caso de las clases de la profesora Cristina, un énfasis en el contenido del texto más que en el desarrollo de estrategias de autorregulación.

Como se desprende de estos hallazgos, es posible suponer que son dos los aspectos que determinan la finalidad del aprendizaje en las clases de escritura de las docentes: por un lado, qué es lo que evalúan y, por otro lado, cuál es el rol de la situación comunicativa en los ejercicios de escritura que proponen, en otras palabras, para qué se escribe. La finalidad del aprendizaje que se desprende del análisis de ambos elementos en cada contexto determinaría, a su vez, el tipo de enseñanza que realiza cada docente en relación con la escritura, y su cercanía o desajuste con los enfoques de la didáctica específica.

En síntesis, se argumenta que, más que las estrategias o actividades de enseñanza, lo que distingue una bajada coherente o no con los enfoques de la didáctica específica corresponde a aquello que se enseña y se evalúa: la finalidad implícita del aprendizaje.

V.3. Enseñanza de la escritura y paradigmas del aprendizaje

Los paradigmas de las teorías del aprendizaje han contribuido a cambiar la manera de comprender y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, et al., 2006). En línea con lo anterior, tanto la didáctica general como las didácticas específicas se posicionan en alguno de los tres grandes paradigmas epistemológicos sobre el aprendizaje y buscan traducir sus principios teóricos en orientaciones para la enseñanza (Ertmer y Newby, 2013). Así, por ejemplo, el enfoque de proceso rescata propuestas ancladas en un paradigma cognitivo del aprendizaje, pues se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas de procesamiento de la información y autorregulación. El enfoque comunicativo, el enfoque de género discursivo y el enfoque de escribir para aprender, por su parte, se posicionan explícitamente en una aproximación constructivista (Andueza, 2011; Englert et al., 2006; Lomas et al., 1993), en cuanto relevan el rol del estudiante como agente activo en la construcción de su aprendizaje y proponen

estrategias didácticas ancladas en teorías como la zona del desarrollo próximo y el andamiaje (Powell y Kalina, 2009; Vygotsky, 2012).

En relación con lo anterior, los hallazgos de este estudio sugieren que el posicionamiento de la enseñanza de cada docente más cercano a uno u otro paradigma del aprendizaje influye en el tipo de aprendizaje que promueve en relación con la escritura y en su sintonía con los enfoques de la didáctica específica. Así, por ejemplo, las profesoras Berta y Pamela, en coherencia con sus representaciones conductistas del aprendizaje, realizan una enseñanza que favorece el desarrollo de conocimientos básicos sobre la escritura, tales como la memorización y aplicación de convenciones lingüísticas, como la ortografía y la estructura textual.

La profesora Cristina, por su parte, a través de estrategias constructivistas como la interacción y el andamiaje realizado en las tutorías, promueve principalmente la motivación por la escritura; sin embargo, el foco de sus clases, centrado en el qué decir, no asegura oportunidades para que sus estudiantes desarrollen conocimientos lingüísticos y discursivos que les permitan tomar decisiones reflexivas y estratégicas al momento de escribir. En efecto, los resultados permiten suponer que el contenido de la interacción es determinante en el tipo de aprendizaje que pueden desarrollar los alumnos. Tal como afirman los autores que han desarrollado el enfoque de género discursivo, la enseñanza que no se hace cargo explícitamente de los conocimientos y estrategias que pone en práctica un escritor experto al escribir redunda en una falta de oportunidades para que los estudiantes que no pertenecen a las clases dominantes puedan construir esos conocimientos (Hyland, 2003; Martin, 1999).

En síntesis, los resultados parecen indicar que, para promover el desarrollo de conocimientos complejos y habilidades avanzadas de escritura –como la autorregulación y la consciencia metalingüística-, las estrategias de enseñanza basadas en los principios del constructivismo serían una condición necesaria, pero no suficiente. La interacción y el andamiaje sientan las condiciones mínimas para que los estudiantes puedan experimentar con la escritura y estar motivados por el aprendizaje. Ahora bien, tal como sugiere el enfoque comunicativo (Lomas et al., 1993), es importante que el aprendizaje se enmarque en situaciones auténticas de comunicación. Esto permitiría que los estudiantes tengan la oportunidad de reflexionar auténticamente sobre sus propósitos y sus audiencias al momento de escribir. Adicionalmente, la interacción debería abordar no solo los contenidos

de la escritura, sino también los recursos discursivos de que disponen las personas y sus efectos en comunidades discursivas concretas. Del mismo modo que en la sección anterior, estos hallazgos refuerzan la idea de que el foco del aprendizaje –el contenido– es crucial en el grado de sintonía entre las prácticas de enseñanza de un docente y los enfoques de la didáctica específica y, en consecuencia, influye en las oportunidades de desarrollo de habilidades para escribir.

VI. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha buscado describir en detalle qué enseñan tres docentes de Lenguaje de tres escuelas chilenas cuando enseñan escritura, cómo lo hacen y cómo se vinculan estas prácticas con sus representaciones sobre la escritura y su enseñanza. Al respecto, cabe destacar que este estudio tiene la limitación de estar orientado por un marco teórico anclado en la didáctica específica. Esto supone que los resultados y las conclusiones aquí planteadas deben comprenderse como un esfuerzo por aportar al conocimiento de las prácticas de enseñanza de la escritura y a la comprensión de las mismas, pero considerando que no permiten dar cuenta de toda la complejidad de la práctica en aula. Al respecto, una proyección de este estudio apunta a profundizar el estudio de los factores contextuales, ahondando de qué modo influyen tanto en las representaciones de los docentes como en la valoración que asignan a los distintos aspectos involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Otra limitación de este estudio dice relación con los alcances de las prácticas descritas en cuanto a los aprendizajes que efectivamente promueven en los estudiantes. En otras palabras, este trabajo aportó a la comprensión de las prácticas, pero falta por ahondar en cómo las decisiones de los docentes influyen de manera más y menos directa en los aprendizajes que desarrollan los estudiantes en la escuela.

A continuación se resumen los principales hallazgos de la investigación, para dar cuenta del cumplimiento de los objetivos de este estudio.

Los resultados muestran que las profesoras relevan dimensiones de la escritura diferentes en la enseñanza, y que estas dimensiones son coherentes con sus representaciones acerca de la escritura, acerca de cómo aprenden los niños y acerca del rol del profesor. Por un lado, las profesoras Berta y Pamela enseñaron a escribir géneros discursivos propuestos en el marco curricular vigente, centrando la enseñanza y evaluación de dichos géneros en la adecuación a la estructura, desde un enfoque normativo y estructuralista de enseñanza de la lengua, más cercano con el enfoque de producto. Esta enseñanza, que releva la dimensión normativa de la escritura, se vincula con la tradición de las tipologías textuales y con una epistemología normativa de la lengua y, a su vez, posiciona a ambas docentes en un paradigma más cercano, aunque no exclusivamente conductista, en cuanto se privilegian estrategias de enseñanza orientadas a producir textos con características de contenido y

forma previamente definidas. Por su parte, la profesora Cristina enfatizó la dimensión social de la escritura al privilegiar en su enseñanza actividades de diálogo en torno a los temas de los textos. Esta manera de enseñar se vincula con su representación acerca de cómo aprenden los niños, que da especial importancia a la motivación y al rol del docente como mediador, y se vincula con una teoría del aprendizaje más cercana a las propuestas del constructivismo-cognitivo, en cuanto enfatizan la actividad como fuente del aprendizaje y el diálogo como el principal andamiaje para desarrollar habilidades y conocimientos.

Además de las representaciones de las docentes, los resultados permiten inferir que la cultura escolar, con sus expectativas y presiones sobre el profesor, específicamente en relación con su rol en la evaluación y certificación de los aprendizajes; junto con otros factores contextuales, como el currículum escolar y la prueba SIMCE de escritura, influyen en las decisiones de enseñanza de las docentes. Específicamente, el currículum escolar parece determinante en la selección de los contenidos de la enseñanza –contenidos de la lengua y géneros discursivos que deben aprender los estudiantes–, y en el uso de ciertas estrategias de enseñanza propias del enfoque de proceso. Sin embargo, las finalidades de los aprendizajes que implícitamente se desprenden de las clases de cada profesora se pueden comprender mejor desde sus representaciones y desde el conocimiento de la cultura escolar. En este sentido, esta investigación aporta algunas luces acerca de la naturaleza de las tensiones y relaciones entre los factores internos, los factores externos y la práctica en aula. Al respecto, el rol del docente en la evaluación, junto con sus representaciones acerca de los aprendizajes más valiosos en un contexto que –a través de diversas presiones– obliga a la elección de ciertos aprendizajes en desmedro de otros, son factores que permiten comprender algunas diferencias y algunas semejanzas en la enseñanza de estas tres profesoras.

En línea con lo anterior, una formación en didáctica específica que busque promover un cambio conceptual en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura debe atender tanto a los factores internos –las representaciones– como a los factores externos –como el currículum escolar, el tiempo destinado a la enseñanza, las pruebas estandarizadas, la cultura de la escuela, el tipo de evaluación que se demanda a los profesores que pongan en práctica–. Al respecto, los resultados de este estudio apuntan a proponer que la formación docente en didáctica de la escritura debe tener una especial preocupación por

develar y transformar aquello que los docentes estiman como los aprendizajes más valiosos, en este caso, para qué se escribe en la actualidad y cuál es la finalidad de aprender sobre la lengua. Adicionalmente, se estima que la formación docente debiese considerar el análisis de las posibilidades que la cultura escolar chilena y los diversos contextos educativos ofrecen para la implementación de una enseñanza coherente con los enfoques de la didáctica específica, de modo de facilitar la tarea de los profesores de tomar decisiones estratégicas coherentes con sus principios.

Por último, los hallazgos de este estudio sugieren que si bien se ha avanzado, al menos en la superficie, hacia una enseñanza que considera la escritura como una actividad compleja que requiere volver sobre los textos para lograr productos de mejor calidad, todavía persiste una aproximación normativa hacia el desarrollo de la escritura, o una enseñanza muy implícita que permite, principalmente, la adquisición de conocimientos básicos, pero es insuficiente para desarrollar conocimientos sobre aspectos más sofisticados de la escritura. En vista de lo anterior, a la luz de estos resultados se propone la siguiente recomendación. Para el desarrollo de las habilidades de autorregulación y de los conocimientos discursivos necesarios para escribir de manera reflexiva y estratégica, se requiere enfatizar en la formación docente una educación disciplinar potente centrada en la reflexión en torno a los aspectos estratégicos de la escritura –que se relacionan con decisiones discursivas y no únicamente con el manejo de la lengua– y, por otro lado, una aproximación hacia la escritura que rescate y ponga en práctica, en las diversas instancias de los programas de formación, la importancia de los propósitos comunicativos auténticos al momento de escribir.

VII. REFERENCIAS

Aisenberg, B., & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender Historia. *Lectura y Vida*, *29*(3), 24–43.

Allal, L. (2000). Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.

Alonso Blázquez, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (28), 51–64.

Alvarado, M., Bombini, G., Feldman, D., & Istvan. (2010). *El nuevo escriturión*. Buenos Aires: El Hacedor.

Amabile, T. M., & Pillemer, J. (2012). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *Journal of Creative Behavior*, *46*(1), 3–15.

Andueza, A. (2011). Escribir en diversas áreas del currículo: una propuesta didáctica para la clase de ciencias | Alejandra Andueza - Academia.edu. *SEDLL Lenguaje y Textos*, *33*, 39–48.

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.

Aurum, A., & Gardiner, A. (2003). Creative idea generation. In H. Hasan & M. Handzic (Eds.), *Australian Studies in Knowledge Management*. Wollongong: University of Wollongong Press.

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado*, *13*(1), 44–59.

Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 10–20.

Ávalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2005). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? *Proyecto Fondecyt 1020218. Santiago, Chile*.

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. New York: Clarendon Press; Oxford University Press.

Baker, L., & Brown, A. (1984). Metacognitive skills in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato, G., & Grigorenko, E. (2012). Essential skills for creative writing: integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, *7*, 209–223.

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

Bazerman, C., & Russell, D. (1994). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum*. Davis, CA: Hermagoras Press.

Beach, S. A. (1994). Teacher's theories and classroom practice: Beliefs, knowledge, or context? *Reading Psychology: An International Quarterly*, *27*, 10–20.

Benítez, R. (2000). La situación retórica: su importancia en el aprendizaje y en la

enseñanza de la producción escrita. *Signos*, *33*(48), 49–67.
Benítez, R. (2005). *Teorías de la producción escrita: internalismo y externalismo*. Santiago: Frasis.
Benítez, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y Lingüística*, *20*, 103–123.
Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, *58*, 43–64.
Berry, A., Loughran, J., & van Driel, J. H. (2008). Revisiting the roots of Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Science Education*, *30*(10), 1271–1279.
Beuchat, C., & Lira, T. (1994). *Creatividad y lenguaje: talleres literarios para niños*. Santiago: Andrés Bello.
Bialystok, E. (1992). Attentional control in children's metalinguistic performance and measures of field independence. *Developmental Psychology*, *28*, 654–664.
Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching. *Language Teaching*, *36*(2), 81–109.
Borzone, A. M., & Diuk, B. (2003). La escritura de textos en niños pequeños: conocimiento ortográfico y producción textual. *Cultura y Educación*, *15*, 17–27.
Bradbury, R. (1995). *Zen en el arte de escribir*. Barcelona: Minotauro.
Bromley, K. (2007). Assessing student writing. In J. Paratore, R. McCormack, & C. Block (Eds.), *Classroom literacy assessment: making sense of what students know and do*. New York: The Guilford Press.
Bronckart, J. P. (2007a). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Bronckart, J. P. (2007b). El análisis de las prácticas como técnica de formación y desarrollo. *Cultura y Educación*, *19*(02), 123–134.
Bronckart, J. P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*, *29*(2), 7–18.
Brown, R. (1989). Creativity. What are we to measure? In J. Glover, R. Ronning, & C. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*. New York: Springer.
Byrnes, J., & Wasik, B. (2009). *Language and literacy development: what educators need to know*. New York: The Guilford Press.
Cabrera, E. (2003). Producción de textos narrativos escritos: estudio descriptivo comparativo en alumnos de 2°, 3° y 4° año básico. *Psykhe*, *12*, 121–132.
Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
Camps, A., & Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M., & Cabré, P. (2007). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
Camps, A., & Vilá i Santasusana, M. (2003). Proyectos para aprender lengua. In A. Camps (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Paidós.
Camps, A., & Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, *22*(1), 5–18.
Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, *16*(3), 2–21.

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, *35*(51–52), 149–162.

Centro de Estudios - MINEDUC. (2015). *Variación de matrículas y tasas de permanencia por sector*. Retrieved from http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/Evidencias final_julio_2015.pdf

Cisternas, T., Latorre, M., & Alegría, M. (2013). *Informe final PREAL: ¿Cómo enseña usted este tema? Conocimientos didácticos que subyacen a las prácticas de profesores de Educación Básica. Un análisis a seis temas fundamentales en la enseñanza de la Lectura, la Escritura y las Matemáticas*. Santiago.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1984). *Teachers' Thought Processes. Occasional Paper No. 72*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University. Retrieved from https://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op072.pdf

Coburn, C. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, *77*(3), 211–244.

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., 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., & Howard, S. (2016). Interacciones verbales en el aula y desarrollo del pensamiento: Análisis de la situación en nuestro país y propuestas formativas. In J. Manzi & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Concha, S., Meneses, A., & Lagos, C. (2009). *Manual de codificación Aulas UDP*. Santiago: Facultad de Educación UDP.

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.

Concha, S., Miño, P., & Vargas, M. P. (2017). Representaciones sociales sobre el conocimiento y la escritura en el pregrado, en dos comunidades discursivas: implicancias para la enseñanza de la escritura en la Educación Superior. *Revista Lenguas Modernas*, (50), 109–130.

Correa, R., Tapia, M., Neira, A., & Ortiz, M. (2013). Teorías personales de docentes de lengua sobre la enseñanza de la escritura en sistema de educación pública chilena. *Trab. Linguist. Apl.*, *52*(1), 165–184.

Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, *9*, 109–142.

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

Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary Grade Writing Instruction: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*, *100*(4), 907–919.

Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

Díaz, M., & Manjón Cabeza, A. (2013). Fases y evolución de la conciencia ortográfica

infantil. *Docencia e Investigación*, *22*, 97–114.
Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (15), 77–104.
Dolz, J., & Erard, S. (2000). Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, *21*, 117–141.
Dooley, C., & Assaf, L. (2009). Contexts Matter: Two teachers' language arts instruction in this high-stakes era. *Journal of Literacy Research*, *41*, 354–391.
Dyson, A., & Genishi, C. (2005). *On the case. Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
Eggins, S., & Martins, J. (1997). Géneros y registros del discurso. In T. Van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, *28*(2), 122–128.
Englert, C. S., Mariage, T., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.
Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, *26*(2), 43–71.
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*, *41*(2), 325–344.
Fang, Z. Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Researcher, 38*(1), 47–65.
Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
Fidalgo, R., García, J., Torrance, M., & Robledo, P. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula. *Aula Abierta*, *37*(1), 105–115.
Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906–911.
Florez, M. T. (2011). Lengua castellana y comunicación en el aula de educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *41*(1–2), 61–102.
Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*, 365–387.
Galambos, S., & Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition, 34*, 1–56.
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 *Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*.
Gambrell, L., Mandel-Morrow, L., & Pressley, M. (1996). *Best practices in literacy instruction*. New York: The Guilford Press.

García, J. N., & Fidalgo, R. (2003). Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, *15*(1), 41–48.
Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub. Co.
Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts and theories*. Cambridge, MA: The MIT Press.
Graham, S., Fink, B., & MacArthur, C. (2003). Primary Grade Teachers' Instructional Adaptations for Struggling Writers: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*, *95*(2), 279–292.
Graham, S., & Harris, K. (1997). It can be taught but it does not develop naturally: Myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review*, *26*, 414–424.
Graham, S., Harris, K., MacArthur, C., & Fink, B. (2002). Primary grade teachers' theoretical orientations concerning writing instruction: construct validation and a nationwide survey. *Contemporary Educational Psychology*, *27*(2), 147–166.
Graham, S., MacArthur, C., & Fitzgerald, J. (2007). *Best practices in writing instruction*. New York: The Guilford Press.
Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 445–476.
Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Ed.), *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
Hammerness, K., & Zeichner, K. (2005). How Teachers Learn and Develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Harris, R. (1989). How does writing restructure thought. *Language & Communication*, *9*(2/3), 99–106.
Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 6–44). Newark, DE: International Reading Association.
Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, *34*, 1091–1112.
Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, *12*, 17–29.
Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
Jolibert, J. (2003). *Formar niños productores de textos*. Santiago, Chile: J.C. Sáez Editor.
Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, L.-C., & Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: representing and accessing what counts as a word. *Cognition*, *58*, 197–219.
Kaufman, A. M. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos...y no morir en el intento. *Lectura y Vida*, *26*(3), 6–20.
Klein, P., & Meichi Yu, A. (2013). Best practices in writing to learn. In S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction*. New York: The Guilford Press.
Korthagen, F. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher

Education. *Educational Researcher*, *28*(4), 4–17.
Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, *24*(2), 83–101.
Lahire, B. (2008). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. In M. I. Jociles & A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
Lam, B.-H., & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *12*(6), 693–713.
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.
Limpo, T., & Alves, R. A. (2014). Implicit theories of writing and their impact on students' response to a SRSD intervention. *British Journal of Educational Psychology*, *84*(4), 521–702.
Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa: el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.
Madrigal, M. (2015). El enfoque al producto y el enfoque al proceso: dos metodologías complementarias para enseñar la expresión escrita en los cursos de una l2. *Filología y Lingüística*, *41*(extraordinario), 203–215.
Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, *35*(51–52), 217–230.
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.
Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: "genre-based" literacy pedagogy. In F. Christie (Ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London: Continuum.
Martínez Gomez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Infancias Imágenes*, *11*(2), 31–43.
Mateos, M., Martín, E., & Villalón, R. (2006). La percepción de profesores y alumnos en la educación secundaria sobre las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
Medina, L. (2000). Gramadinámica: una propuesta teórico metodológica para estimular competencia comunicativa a partir de la gramática. *Onomázein*, *5*, 295–299.
Medina, L. (2014). ¿Cómo acceder a las concepciones y teorías que subyacen a las prácticas docentes? Una reflexión teórico-metodológica desde el Análisis dialógico de los discursos. *Cultura y Educación*, *26*(3), 603–616.
Medina, L., Ow, M., Santos, D., & Thielemann, M. J. (2007). Evaluaciones teóricas y prácticas pedagógicas en gramática y literatura, ¿asociación o disociación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *37*(3 y 4), 221–238.

Meneses, A. (2008). Leer y escribir en una escuela chilena: representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3. *Signos*, *41*(67), 257–278.

Michaels, S. (1987). Text and context: A new approach to the study of classroom writing. *Discourse Processes*, *10*, 321–346.

Ministerio de Educación. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenimos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2012a). Bases Curriculares de Educación Básica. Lenguaje y Comunicación. Retrieved from http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1

Ministerio de Educación. (2012b). *Bases Curriculares de Educación Básica*. Santiago, Chile. Retrieved from http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-22394_programa.pdf

Moñivas, A. (1994). Epistemologia y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *47*(4), 409–419.

Moreno, J. M. (2008). La dinámica del diseño y el desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo. In A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.

Moyano, E. (2004). La enseñanza de la escritura científico-académica en contextos de pre-grado universitario. El caso de una familia de géneros: la explicación de procesos y la de procedimientos. In *Ier Congreso Internacional Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística*. Buenos Aires.

Nystrand, M. (1989). A social-interactive model of writing. *Written Communication*, *6*(1), 66–85.

Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.

Ochsner, R., & Fowler, J. (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, *74*(2), 117–140.

Olson, D. R. (2009). Education and Literacy. *Infancia y Aprendizaje*, *32*(2), 141–151.

Ortega y Gasset, J. (1942). *Historia como sistema y del imperio romano*. Madrid: Revista de Occidente.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332.

Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.

Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva. *Signos*, *33*(47), 151–166.

Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, *51*(80), 19–55.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, *37*, 380–390.

Piirto, J. (2012). Themes in the lives of creative writers. In E. Grigorenko, E. Mambrino, & D. Preiss (Eds.), *Writing. A mosaic of new perspectives*. New York: Psychology Press.
Pino, M., Oyarzún, G., & Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cadernos CEDES*, *36*(100), 337–354.
Powell, K., & Kalina, C. (2009). Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom, Education. *Education*, *130*(2), 241–250.
Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. del P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95–132). Barcelona: Graó.
Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.
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.
Resnick, L. B. (2010). Nested Learning Systems for the Thinking Curriculum. *Educational Researcher*, *39*(3), 183–197.
Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. In M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95–122). Madrid: Visor.
Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
Rodríguez, A., & González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *48*(3), 221–229.
Rojas, M. T. (2014). Las creencias docentes: delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, *14*(27), 89–112.
Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
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.
Ruiz, U., & Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de Psicodidáctica*, *14*(2), 211–228.
Rusznyak, L., & Walton, E. (2011). Lesson planning guidelines for student teachers: a scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Education as Change*, *15*(2), 271–285.
Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Signos*, *42*(69), 107–127.
Saddler, B. (2007). Improving sentence construction skills through sentence-combining practice. In S. Graham, C. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction*. New York: The Guilford Press.
Scheuer, N., de la Cruz, M., Pozo, J. I., Huarte, M. F., Bosch, M. B., Bello, A., & Baccalá,

N. (2006). Las teorías implícitas de los niños acerca del aprendizaje de la escritura. In J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Schleicher, A. (2010). Assesing literacy across a changing world. *Science*, *328*(5977), 433–434.

Schultz, K. (2006). Qualitative research on writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, *29*(7), 4–14.

Shulman, L. (1987). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, *83*, 163–196.

Silvestri, A. (2002). La creación verbal: el procesamiento del discurso estético. *Estudios de Psicología*, *23*(2), 237–250.

Sotomayor, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santiago: Santillana del Pacífico, S.A.

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.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. *The art of case study research*. California: Sage.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Base de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. (E. U. de Antioquia, Ed.). Medellín.

Tan, M., Randi, J., Barbot, B., Levenson, C., Friedlaender, L., & Grigorenko, E. (2012). Seeing, connecting, writing. Developing creativity and narrative writing in children. In E. Grigorenko, E. Mambrino, & D. Preiss (Eds.), *Writing. A mosaic of new perspectives*. New York: Psychology Press.

Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Signos*, *36*(54), 249–257.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, *24*, 57–76.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

White, M. J., & Brunning, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, *30*, 166–189.

Yacuzzi, E. (2000). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Serie Documentos de Trabajo, Universidad Del CEMA: Área: Negocios*, *296*, 1–38.

Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. California: Sage.

Zayas, F. (2006). Hacia una gramática pedagógica. In A. Camps & F. Zayas (Eds.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, *59*, 63–85.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1–2), 89–99.

VIII. ANEXOS

ANEXO 1: Carta para director(a)

Invitación a colaborar con la investigación de tesis doctoral
"La enseñanza de la producción escrita en escuelas de la Región Metropolitana:
qué y cómo enseñan los docentes"

Señor(a) NOMBRE
Presente

Estimado Director(a):

Soy María Jesús Espinosa, estudiante del programa de Doctorado en Educación de la Universidad Diego Portales y la Universidad Alberto Hurtado.

Me dirijo a usted para invitar a su escuela a participar en una investigación científica. El objetivo del estudio es comprender cómo se enseña escritura en contextos reales. Para esto, se estudiarán aulas de Lenguaje y Comunicación de 6° básico, dado que en este curso se da el SIMCE de escritura.

La colaboración que se solicita a la escuela consiste en permitir al docente de Lenguaje de 6° básico participar en esta investigación. Específicamente, su participación consistirá en facilitar sus planificaciones semestrales y semanales de Lenguaje, además de algunos trabajos de escritura de los estudiantes ya evaluados, los que fotocopiaré y devolveré inmediatamente.

Además, se solicita al docente que informe cuándo realizará enseñanza de escritura a sus estudiantes, para que yo pueda observar y grabar estas clases.

Por último, se le solicita también participar en algunas entrevistas, en el horario y lugar que el docente disponga.

Como retribución, me ofrezco a hacer una capacitación en didáctica de la lengua a los profesores de enseñanza básica, si la escuela así lo requiere.

Puede encontrar la información detallada de los procedimientos de investigación en el consentimiento informado que le envío adjunto.

Quedo a su disposición para ir al colegio, para resolver cualquier duda que usted o el docente tengan, antes de decidir si colaborarán en esta investigación.

Se despide atentamente,

María Jesús Espinosa Aguirre
Santiago, fecha

ANEXO 2: Consentimiento informado para docentes

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de participar, o no, en una investigación científica.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:
Estudiar qué y cómo se enseña escritura en 6° básico, en escuelas municipales y subvencionadas de la región Metropolitana.

Dado que el objetivo de esta investigación es comprender procesos de enseñanza en contextos reales, la participación de los docentes es fundamental. Además, como el foco del estudio son escuelas subvencionadas y municipales, se requiere la participación de profesores y profesoras que trabajen en este tipo de establecimientos. Por estas razones se solicita su colaboración en esta investigación.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN:
Su participación consistirá en facilitar sus planificaciones semestrales y semanales de Lenguaje a la investigadora, correspondientes a 6° básico, además de algunos trabajos de escritura de los estudiantes ya evaluados, los que serán fotocopiados por la investigadora y devueltos a la brevedad.

Además, se le solicita que informe a la investigadora cuándo realizará enseñanza de escritura a sus estudiantes. Consecuentemente, se le solicita que usted permita que sean observadas y grabadas las clases de escritura durante un semestre.

Por último, se le solicita también participar en algunas entrevistas con la investigadora, en el horario y lugar que usted disponga. Estas entrevistas serán sobre sus reflexiones acerca de la enseñanza de la escritura en la escuela.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN:
La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en revistas y tutorías académicas, o sean publicados en revistas científicas; sin embargo, tanto su nombre como el de su escuela no serán conocidos y todos los resultados que se publican serán anónimos. Los datos serán manejados en forma responsable por la investigadora y serán utilizadas únicamente para los fines de esta investigación. Las grabaciones serán almacenadas bajo llave, por 5 años, por la investigadora responsable. Si en el futuro son usadas para propósitos diferentes a los de esta investigación, se le solicitará un nuevo consentimiento.

Si quisiera conocer los resultados de la investigación, puede escribir al correo electrónico de la investigadora responsable, a la dirección que se indica más abajo, y solicitar las publicaciones que se hayan realizado a partir de este estudio.

BENEFICIOS:
Como retribución a su participación en este estudio, la investigadora responsable ofrece realizar una capacitación en didáctica de la Lengua, si el colegio así lo solicita.

Este estudio permitirá conocer cómo los profesores enseñan escritura en contextos reales y qué desafíos enfrentan durante la enseñanza, con el objetivo de informar al sistema educativo y sus políticas.

RIESGOS:
No anticipamos riesgos asociados a su participación en este estudio. Si usted tiene alguna consulta que hacer durante la investigación, no dude en preguntar al responsable de la misma.

COSTOS:
Todos los costos asociados a este estudio serán pagados por la investigadora, por lo que su participación en el estudio no tendrá costos asociados.

VOLUNTARIEDAD:
Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar participar o a retirar su consentimiento y retirarse de esta investigación en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted. Si usted retira su consentimiento, los registros de su participación (planificaciones y grabaciones de las observaciones de aula) serán eliminados y la información obtenida no será utilizada.

PREGUNTAS:
Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar al Investigador Responsable, María Jesús Espinosa, en el teléfono 9 – 84396500 o en el mail mariajesusea@gmail.com. Si considera que sus derechos como participante en la investigación no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, dirección: Vergara 210 (F. 26768501).

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO.
Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten y que me puedo retirar de ella en el momento que lo desee.
Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar mi participación según mi parecer.
Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento y la otra copia queda en poder del Investigador Responsable.

FIRMAS

Nombre Participante	***Firma***
Nombre Investigador Responsable	***Firma***

Fecha:

ANEXO 3: Consentimiento informado pasivo para apoderados

El propósito de esta información es ayudarle a tomar la decisión de permitir participar a su hijo/hija, o no, en una investigación que tiene como objetivo estudiar qué y cómo los docentes enseñan escritura en 6° básico.

Este es un consentimiento pasivo, es decir, si usted **no** está de acuerdo con que su hijo participe en esta investigación, se ruega firmar este documento y enviarlo a la escuela. En caso de no recibir el documento señalado, la investigadora responsable entenderá que usted ha entregado su consentimiento para que su hijo(a) participe en este estudio.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: La participación de su hijo(a) consistirá en estar presente en las clases de Lenguaje en que se enseñe escritura, que serán grabadas para fines de la investigación. Dado que la investigación se centra en la enseñanza de la escritura, el foco de la grabación serán los docentes, pero es posible que su hijo(a) aparezca en las grabaciones de las clases.

BENEFICIOS: Su hijo(a) no se beneficiará por participar en esta investigación. Sin embargo, la información que se obtendrá será de utilidad para conocer más acerca del problema de la enseñanza de la escritura en los cursos de educación básica.
RIESGOS: No anticipamos riesgos asociados a la participación de su hijo(a) en este estudio. Sin embargo, si los procedimientos de la investigación le producen algún malestar o incomodidad, o tiene alguna consulta que hacer durante la investigación, podrá preguntar al responsable de la misma y/o podrá detener la participación de su hijo cuando lo desee.
COSTOS: Todos los costos asociados a este estudio serán pagados por los investigadores, por lo que no se les solicitará ningún tipo de financiamiento.
CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: La información obtenida se mantendrá en forma confidencial. Es posible que los resultados obtenidos sean presentados en revistas y tutorías académicas, o sean publicados en revistas científicas; sin embargo, tanto el nombre de su hijo(a) como el de su escuela no serán conocidos y todos los resultados que se publican serán anónimos.
Las grabaciones serán almacenadas bajo llave, por 5 años por la investigadora responsable, María Jesús Espinosa.
Si quisiera conocer los resultados de la investigación, puede escribir al correo electrónico de la investigadora responsable, a la dirección que se indica más abajo, y solicitar las publicaciones que se hayan realizado a partir de este estudio.
VOLUNTARIEDAD: La participación de su hijo/a en esta investigación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a no aceptar que su representado participe o a retirar
a su hijo(a) de esta investigación en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna y sin consecuencias para usted o su representado. Si así fuere, se eliminarían de la grabación las imágenes correspondientes a su hijo/a o se grabaría manteniendo a su hijo/a fuera del foco de la cámara.
PREGUNTAS. Si tiene alguna duda, pregunta o reclamo puede contactar a María Jesús Espinosa en el mail mariajesusea@gmail.com. Si considera que los derechos de su hijo/a como participante en la investigación no han sido respetados, puede contactar al Comité de

Ética en Investigación de Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, dirección: Vergara 210 (F. 26768501).

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO PASIVO:

En caso de **NO** estar de acuerdo con que su hijo(a) participe en este estudio, se ruega enviar este documento firmado a la escuela, donde será entregado a la investigadora responsable.

FIRMA CONSENTIMIENTO PASIVO

Ruego que mi hijo(a) _____ se abstenga de participar en la investigación "La enseñanza de la producción escrita en escuelas de la Región Metropolitana: qué y cómo enseñan los docentes".

Padre o madre:
Firma _____

Curso: 6° básico

Escuela:

Fecha:

ANEXO 4: Protocolo de entrevista

Simbología:

Preguntas para las cuatro profesoras
Preguntas para las profesoras Pamela y Cristina
Preguntas para la profesora Pamela
Preguntas para la profesora Berta

Las preguntas marcadas con color hacen referencia a prácticas de enseñanza realizadas por las profesoras, registradas durante las observaciones.

Observación: el orden de las preguntas puede variar durante la entrevista.

Objetivo *Indagar representaciones sobre las siguientes dimensiones:*	**Pregunta** *Una pregunta que, sin mencionar necesariamente el objetivo,permita que el entrevistado se explaye*	**Pregunta complementaria (PC)** *Una o más preguntas para profundizar en la primera respuesta de la entrevistada, ya sea para indagar en aspectos más específicos o para enfocar la respuesta, en caso de que esta haya sido muy vaga o general* **Pregunta alternativa (PA)** *Otra forma de plantear la misma pregunta principal, en caso de que la entrevistada no la haya entendido*
• La relevancia de la escritura en la formación de los estudiantes	1. De acuerdo con su experiencia, ¿qué tan importante es la escritura para la formación de sus alumnos?	**PA:** ¿Por qué es importante que los niños sepan escribir bien?, ¿en qué les ayuda?, ¿para qué les sirve? **PC:** ¿Considera que saber escribir ayuda a los niños: (a) en la escuela, (b) en su futura vida profesional, (c) en su vida cotidiana? ¿En qué los ayuda, específicamente?
• Las capacidades de escritura de los alumnos (cuáles son) y el origen de esas capacidades: ¿son naturales, se aprenden, dónde se aprenden?	2. En relación con la escritura, y pensando en la mayoría de sus estudiantes de 6° básico: ¿cuál considera usted que son las principales fortalezas de sus alumnos?	
	3. ¿Y cuál sería su principal debilidad o debilidades?	**PC:** En relación con los conocimientos sobre la lengua (vocabulario, gramática, ortografía) ¿qué cosas dominan sus estudiantes y qué cosas todavía les falta por aprender? **PC:** Y en relación con el proceso de escritura: ¿qué aspectos del proceso les cuestan más y cuáles les resultan más fáciles?
	4. ¿Qué textos escriben mejor sus estudiantes y en cuáles tienen más dificultad? ¿A qué cree que se debe eso?	
	5. En los textos de sus estudiantes que he podido revisar, me he fijado que hay niveles de logro muy variados. En su experiencia, ¿por qué cree usted que se producen estas diferencias?	**PC:** Según lo que usted ha podido observar en todo el tiempo que lleva haciendo clases, ¿piensa que algún aspecto de la forma en que se enseña en la escuela puede incidir en estas diferencias? **PC:** ¿Y piensa que hay algo en la forma en que enseña usted que tenga que ver con que algunos niños logren muy buenos textos y otros, no tanto?

• Enseñanza de la escritura: o formas de evaluar y para qué usan la evaluación	(Preguntas 6, 7 y 8 hacen referencia a los textos del anexo) 6. Mire los siguientes textos[19], que fueron escritos por estudiantes de 5° básico: ¿qué cosas me puede decir acerca de ellos? ¿Cuál le parece mejor logrado y cuál le parece menos logrado? ¿Por qué?	**PA:** ¿Qué problemas ve en cada texto y qué fortalezas?
	7. Si usted fuera profesora de esta estudiante (señalar el texto que la profesora indicó como menos logrado) ¿qué haría para ayudarla, después de evaluar su texto?	**PA:** ¿Qué cosas haría para que esta niña mejorara la calidad de los textos que escribe? **PC:** ¿Qué retroalimentación le daría?, ¿de qué forma: oralmente, le haría marcas en el texto…?
	8. Ahora imagine que la mayor parte de su curso le entregara textos de calidad similar a este (indicar el texto menos logrado): ¿qué haría para ayudar al curso a mejorar su escritura?	
	(Preguntas 9, 10 y 11 son generales, no se refieren a los textos del anexo) 9. Sabemos que todo profesor tiene una idea de las condiciones ideales en las que le gustaría enseñar, pero que en la escuela no siempre se encuentran estas condiciones. Imagine que enseña a sus mismos estudiantes, pero en las condiciones ideales: ¿qué habría que hacer para saber si aprendieron lo que usted les enseñó en escritura?	**PC:** ¿Qué haría para saber si aprendieron a planificar? ¿Y a revisar? **PC:** ¿Qué haría para saber si aprendieron lo que les enseñó de manejo de la lengua (gramática y ortografía)?
	10. Ahora piense en las condiciones reales en las que le toca enseñar: ¿qué hace usted para saber si aprendieron lo que les enseñó en escritura?	
	11. ¿En qué momento usted evalúa la escritura de sus estudiantes: al principio del trabajo, durante el trabajo o al final? ¿Por qué evalúa en este momento?	

[19] Ver textos en el anexo 5.

• Enseñanza de la escritura: o contenidos de la enseñanza-aprendizaje o prácticas de enseñanza	12. ¿Qué deben saber sus estudiantes para escribir bien? (Se puede conectar esta pregunta con las debilidades de los estudiantes mencionadas por la profesora)	**PC:** ¿Qué deben saber para planificar? ¿Y para revisar? **PC:** ¿Qué aspectos de manejo de la lengua deben saber? **PC:** ¿Y qué deben saber acerca del género (tipo de texto) que escriben? **PC:** ¿En qué cursos deberían aprender… (mencionar lo que indica la profesora)? **PC:** ¿Cómo enseñaría usted…?
	13. En las clases de escritura que pude observar, primero los estudiantes planifican, luego escriben y finalmente editan ¿por qué les enseña a escribir de este modo?	**PC:** ¿Piensa que podría enseñar estos aspectos en otro orden o que sería bueno enfocarse solo en un aspecto del proceso? ¿Por qué? **PC:** ¿Qué espera que aprendan al planificar? **PC:** ¿Qué espera que hagan y aprendan al escribir? **PC:** ¿Qué espera que aprendan al revisar?
	14. Mientras sus estudiantes escriben, usted se pasea por la sala y habla con ellos individualmente acerca de su trabajo. Explíqueme un poco más esta estrategia suya…	
	15. Frecuentemente usted pide a sus estudiantes que amplíen lo que han dicho o escrito (dar ejemplo). Explíqueme por qué le parece relevante hacer esto…	**PC:** ¿En qué medida ampliar sus ideas les ayuda a escribir mejor?
	16. En sus clases usted ha dado la oportunidad para que los estudiantes intercambien sus textos y se corrijan mutuamente. Háble me de esta decisión pedagógica…	**PC:** ¿Qué cosas aprenden los estudiantes al corregir a su compañero? **PC:** ¿Qué cosas aprenden al recibir las correcciones del compañero?
	17. En las clases de Lenguaje hay un espacio dedicado a la lectura de los comentarios escritos por los estudiantes. Háble me sobre esta actividad ¿Cuál es su propósito? ¿Cómo se conecta con escritura?	**PA:** ¿En qué medida esta actividad sirve para que los estudiantes mejoren su escritura?
	18. Usted hace escribir a sus estudiantes en grupo ¿por qué razón?	**PC:** De acuerdo con su experiencia, ¿qué beneficios y limitaciones tiene hacer escribir a los estudiantes en grupo?
• Fortalezas y limitaciones para enseñar escritura	19. Como todo profesor, uno se siente más capaz en ciertas áreas que en otras, y algunas cosas nos resultan más fáciles que otras de enseñar. ¿Qué cosas diría que para usted son más fáciles o se siente más capacitada, en relación con la enseñanza de la escritura?	
	20. ¿Qué le parece lo más difícil de enseñar escritura?	
	21. ¿Qué le ayudaría a superar esas dificultades?	**PC:** Si le hicieran elegir el tema de una capacitación o un curso de formación continua, ¿qué le gustaría y por qué?
	22. ¿Qué condiciones o características del colegio facilitan la enseñanza de la escritura? ¿Qué condiciones la dificultan?	**PA:** ¿Y piensa en algo que constituya un obstáculo que dificulte específicamente la enseñanza de la escritura?
	23. Usted me señaló hace un tiempo que no hacía muchas clases de escritura en este curso ¿por qué razón?	
CIERRE	24. Bueno, mi propósito con esta entrevista era… (explicar). ¿Hay algo más que quisiera agregar, que le parezca importante y que no se haya tocado en esta conversación?	

ANEXO 5: Textos estímulo para la entrevista

Texto 1: escrito por una estudiante de 5° básico

INSTRUCCIONES:

Muchos padres de tu colegio se preocupan por las peleas que hay entre los alumnos. Escribe un texto para informar a los padres sobre las peleas que hay entre tus compañeros y lo que se podría hacer para solucionar este problema.

En tu texto:

- No olvides escribir primero los problemas y luego las soluciones a esos problemas.

abos papá del 5° año A les quero
informar de los problemas
mas grabe son las peleas y que
podriamos aser talleres para
mesorar y asi las clases seran
Tranquilas y aprenderemos mas

Texto 2: escrito por una estudiante de 5° básico

INSTRUCCIONES:

Muchos padres de tu colegio se preocupan por las peleas que hay entre los alumnos. Escribe un texto para informar a los padres sobre las peleas que hay entre tus compañeros y lo que se podría hacer para solucionar este problema.

En tu texto:

- No olvides escribir primero los problemas y luego las soluciones a esos problemas.

para solucionarlo hay que decirle a sus padres que lo conozcan y que pueden hacerse heridas muy graves cuando pelean y los pueden llevar al hospital porque le pegaron en la pierna y puede quebrarse una parte de su cuerpo o puede andar en el colegio con un cuchillo o una pistola y puede matar al de sus compañeros y sus papás tienen que salvar a su hijo(a) a los profesores tienen que hacer que ayan los pasos o van a terminar con moretones para solucionar el problema hay que decirle los pasos para que no peleen más.

ANEXO 6: Estrategias de enseñanza empleadas por la profesora Berta

Estrategia	Definición de la estrategia
Andamiaje	La profesora ofrece andamiaje para la escritura que puede ser: recordar contenido sobre el que se puede escribir o dar un ejemplo para que los estudiantes imiten.
Contraejemplificación	La profesora da o muestra un ejemplo de algún texto que NO cumple con la característica que ella ha señalado.
Definición o mención	La profesora entrega contenido dictando o nombrando qué es algo, cuáles son sus características o cuáles son sus funciones, sin explicarlas. Esta categoría también se usa para indicar cuando la profesora nombra una regla ortográfica literal o acentual.
Ejemplificación	La profesora ejemplifica algún contenido que está enseñando (no un proceso).
Explicación	La profesora explica cierto contenido, con el objetivo de que los estudiantes comprendan, es decir, va más allá de mencionar características o funciones; señala qué significan o de dónde vienen dichas características o funciones.
Explicitación del OA	La profesora explicita el objetivo de aprendizaje de la clase.
Felicitación y presentación	La profesora resalta la manera en que algún compañero o grupo ha realizado una tarea y la presenta al resto del curso como ejemplo.
Instrucción	La profesora da indicaciones para que los estudiantes hagan alguna actividad relacionada con la escritura.
Monitoreo de los estudiantes	La profesora se pasea por la sala evaluando que los estudiantes estén trabajando y no haciendo otra cosa.
Pregunta de verificación	La profesora hace una pregunta con una respuesta esperada en mente para evaluar el conocimiento de sus estudiantes.
Pregunta de otro tema	La profesora hace una pregunta que, aunque tiene que ver con la clase, se aleja del tema central. Por ejemplo ¿es bueno o malo que ya no se use el papel para escribir noticias?
Presión con nota	La profesora apela a la nota para incentivar a los estudiantes a trabajar o a participar en la clase.
Presión con tiempo	La profesora indica a los estudiantes que hagan el trabajo más rápido o que terminen lo que están haciendo.
Respuesta a pregunta	La profesora resuelve dudas de los estudiantes.
Revisión pública de trabajos de estudiantes	La profesora va revisando en voz alta frente al curso los trabajos de los estudiantes, indicando los aspectos logrados y aquellos no logrados. Se realiza al final de la clase, como cierre de la actividad de escritura.
Sugerencia	La profesora le dice a uno o varios estudiantes cómo resolver problemas no retóricos durante una actividad de escritura, por ejemplo, "mejor escriban el titular horizontalmente, porque vertical no les va a caber".
Tutoría pública	La profesora realiza preguntas o revisa el texto de un estudiante, durante la escritura, de manera pública, y aprovecha esta instancia para dar retroalimentación y para que el resto del curso también se beneficie de esta retroalimentación.
Vinculación con lectura	La profesora sitúa a los estudiantes en la perspectiva del lector.
Votación para elegir mejor alternativa	La profesora pide a los estudiantes que voten para elegir el texto que mejor cumpla un criterio dado.

ANEXO 7: Estrategias de enseñanza empleadas por la profesora Cristina

Estrategia	Descripción
Andamiaje	La profesora ofrece andamiaje para la escritura que puede ser: recordar contenido sobre el que se puede escribir o dar un ejemplo para que los estudiantes imiten.
Contextualización de la tarea	La profesora explica el contexto que enmarca la tarea de escritura que deben realizar los estudiantes y le da un propósito al trabajo.
Dar la palabra	La profesora da la palabra a un estudiante que quiere hablar y luego complementa lo dicho por él o solicita que elabore su idea.
Definición o mención	La profesora entrega contenido dictando o nombrando qué es algo, cuáles son sus características o cuáles son sus funciones, sin explicarlas. Esta categoría también se usa para indicar cuando la profesora nombra una regla ortográfica literal o acentual.
Ejemplificación	La profesora ejemplifica algún contenido que está enseñando (no un proceso).
Explicación	La profesora explica cierto contenido, con el objetivo de que los estudiantes comprendan, es decir, va más allá de mencionar características o funciones; señala qué significa o de dónde vienen dichas características o funciones.
Explicitación del OA	La profesora explicita el objetivo de aprendizaje de la clase.
Felicitación y presentación	La profesora resalta la manera en que algún compañero o grupo ha realizado una tarea y la presenta al resto del curso como ejemplo.
Instrucción	La profesora da indicaciones para que los estudiantes hagan alguna actividad relacionada con la escritura.
Monitoreo de los estudiantes	La profesora se pasea por la sala evaluando que los estudiantes estén trabajando y no haciendo otra cosa.
Monitoreo del trabajo	La profesora revisa los avances de sus estudiantes para hacer un diagnóstico rápido de cuán avanzados están, qué han escrito, para resolver dudas puntuales de los alumnos o para corregir una actividad concreta.
Pregunta abierta	La profesora hace una pregunta a los estudiantes sin esperar una respuesta específica. El objetivo de estas preguntas no es evaluar, sino invitar a los estudiantes a participar, motivarlos o saber lo que piensan o se imaginan.
Pregunta de verificación	La profesora hace una pregunta con una respuesta esperada en mente para evaluar el conocimiento de sus estudiantes.
Presión con tiempo	La profesora indica a los estudiantes que hagan el trabajo más rápido o que terminen lo que están haciendo.
Recapitulación del proceso	La profesora resume la actividad que los estudiantes acaban de realizar o la estrategia que acaban de aplicar en el texto que están escribiendo.
Refuerzo positivo	La profesora destaca las cualidades de los estudiantes en relación con sus habilidades como escritores, con el principal objetivo de motivarlos en la realización del trabajo.
Relación de la escritura con otros medios de expresión	La profesora solicita a los estudiantes que reflexionen sobre cómo expresarían una idea que han escrito a través de otra forma de expresión, principalmente dibujo.
Respuesta a pregunta	La profesora resuelve dudas de los estudiantes.
Revisión pública de trabajos de estudiantes	La profesora revisa frente al curso los trabajos de los estudiantes, indicando los aspectos logrados y aquellos no logrados.
Tutoría	La profesora entabla una conversación con un estudiante o con un grupo acerca del trabajo que están realizando, para dar un apoyo personalizado y ayudarlos a mejorar sus textos. Analiza aspectos específicos del trabajo para detectar problemas o fortalezas, y hace preguntas a los estudiantes para que aclaren o desarrollen más las ideas que están escribiendo.

ANEXO 8: Estrategias de enseñanza empleadas por la profesora Pamela

Estrategia	Descripción
Andamiaje	La profesora ofrece andamiaje para la escritura que puede ser: recordar contenido sobre el que se puede escribir o dar un ejemplo para que los estudiantes imiten.
Contraejemplificación	La profesora da o muestra un ejemplo de algún texto que NO cumple con la característica que ella ha señalado.
Definición o mención	La profesora entrega contenido dictando o nombrando qué es algo, cuáles son sus características o cuáles son sus funciones, sin explicarlas. Esta categoría también se usa para indicar cuando la profesora nombra una regla ortográfica literal o acentual.
Ejecución en Word	La profesora muestra a los estudiantes en el computador cómo ocupar las herramientas del procesador de texto.
Ejemplificación	La profesora ejemplifica algún contenido que está enseñando (no un proceso).
Estimular la receptividad a la crítica	La profesora indica a los estudiantes que deben estar abiertos a recibir críticas sobre sus trabajos para poder mejorarlos.
Explicación	La profesora explica cierto contenido, con el objetivo de que los estudiantes comprendan, es decir, va más allá de mencionar características o funciones; señala qué significan o de dónde vienen dichas características o funciones.
Explicitación del OA	La profesora explicita el objetivo de aprendizaje de la clase.
Felicitación y presentación	La profesora resalta la manera en que algún compañero o grupo ha realizado una tarea y la presenta al resto del curso como ejemplo.
Instrucción	La profesora da indicaciones para que los estudiantes hagan alguna actividad relacionada con la escritura.
Modelado	La profesora muestra en el pizarrón cómo realizar un proceso que luego los estudiantes deben replicar.
Monitoreo de los estudiantes	La profesora se pasea por la sala evaluando que los estudiantes estén trabajando y no haciendo otra cosa.
Monitoreo del trabajo	La profesora revisa los avances de sus estudiantes para hacer un diagnóstico rápido de cuán avanzados están, qué han escrito, para resolver dudas puntuales de los alumnos o para corregir una actividad concreta.
Pregunta de verificación	La profesora hace una pregunta con una respuesta esperada en mente para evaluar el conocimiento de sus estudiantes.
Presentación del texto y solicitud de la opinión de los pares	La profesora pide a un estudiante que lea su trabajo en voz alta y luego da la palabra a los compañeros para que comenten qué les pareció lo escuchado.
Presión con nota	La profesora apela a la nota para incentivar a los estudiantes a trabajar o a participar en la clase.
Presión con tiempo	La profesora indica a los estudiantes que hagan el trabajo más rápido o que terminen lo que están haciendo.
Recapitulación del proceso	La profesora resume la actividad que los estudiantes acaban de realizar o la estrategia que acaban de aplicar en el texto que están escribiendo.
Redirección de la atención de los estudiantes	La profesora recuerda cuál es la materia que se está abordando en clases cuando un estudiante hace un comentario o pregunta que se aleja del tema.
Refuerzo positivo	La profesora destaca las cualidades de los estudiantes en relación con sus habilidades como escritores, con el principal objetivo de motivarlos en la realización del trabajo.
Respuesta a pregunta	La profesora resuelve dudas de los estudiantes.
Retroalimentación	La profesora indica aspectos logrados y no logrados de los trabajos realizados por los estudiantes, de manera general a todo el curso, con el propósito de enfatizar los aspectos a mejorar.
Revisión de tareas	La profesora revisa puesto por puesto que los estudiantes hayan realizado la tarea enviada la clase anterior.

Revisión pública de trabajos de estudiantes	La profesora revisa frente al curso los trabajos de los estudiantes, indicando los aspectos logrados y aquellos no logrados.
Tutoría	La profesora entabla una conversación con un estudiante o con un grupo acerca del trabajo que están realizando, para dar un apoyo personalizado y ayudarlos a mejorar sus textos. Analiza aspectos específicos del trabajo para detectar problemas o fortalezas, y hace preguntas a los estudiantes para que aclaren o desarrollen más las ideas que están escribiendo.

ANEXO 9: Actividades gestionadas por la profesora Pamela

Actividad	Tiempo
Escritura individual en papel	[01:07:01]
Clase expositiva con participación de los estudiantes	[54:32]
Escritura individual en computador	[48:31]
Exposición de trabajos escritos	[43:52]
Recapitulación de las clases anteriores	[31:45]
Anotación de materia en el pizarrón	[29:33]
Dictado de materia	[26:54]
Recapitulación del video observado	[21:33]
Observación de video para seleccionar información	[17:20]
Revisión oral de ejercicios	[11:32]
Clase expositiva sin participación de los estudiantes	[08:45]
Realización de ejercicios en el cuaderno	[05:44]
Dictado de ejercicios	[05:12]
Copia de ejercicio resuelto, del pizarrón al cuaderno	[05:43]
Análisis de ejemplo oral	[03:06]
Escucha de un texto leído en voz alta	[01:31]