



**ESCRITURA GUIADA**

# **ORIENTACIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN**

**PRIMERO Y SEGUNDO BÁSICO**



## **MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Gobierno de Chile

División de Educación General

Área Estratégica Aprendizajes para el Siglo XXI

### **Autoras**

Soledad Concha Bañados

María Jesús Espinosa Aguirre

### **Coordinación Estrategia Nacional de Fortalecimiento de la Escritura Universidad de O'Higgins**

Soledad Concha Bañados

Trinidad Castro Amenábar

Lina Calle - Arango

María Jesús Espinosa Aguirre

Gabriela Gómez Vera

### **Corrección de estilo**

Josefina Muñoz Valenzuela

Los contenidos del presente documento pueden ser usados parcial o totalmente, citando la fuente.

# ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN .....	4
2.	LOS CUADERNOS DE ESCRITURA GUIADA.....	5
2.1	Alineamiento con el currículum y con las prácticas esenciales .....	5
2.2	Estructura y contenidos de los Cuadernos de escritura guiada .....	6
2.3	Tipo de mediación docente que requieren los Cuadernos de escritura guiada.....	7
2.4	Ejemplos de mediación docente para el trabajo en aula con los Cuadernos de escritura guiada:.....	9
3.	FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LOS CUADERNOS DE ESCRITURA GUIADA	15
3.1	Motivación y sentidos de la escritura guiada .....	15
3.2	Reflexionar sobre la lengua en uso para aprender a escribir .....	16
3.3	Escribir colaborativamente y traspasar progresivamente la responsabilidad..	16
3.4	Hablar para escribir .....	19
3.5	Evaluar y retroalimentar para aprender y para construir un buen autoconcepto como escritores y escritoras .....	19
4.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	21

# 1. INTRODUCCIÓN

Escribir es un medio primordial para comunicarnos con otras personas, una herramienta para pensar, para aprender, para crear; para registrar la historia personal y la historia de la humanidad; para integrarse en el mundo y para conocerse a sí mismo/a, entre muchas otras potencialidades. En resumen, y como se establece en los **Estándares de la profesión docente**, la escritura es un proceso de comunicación, de aprendizaje, de desarrollo personal y de participación social<sup>1</sup>.

Las **Bases curriculares** vigentes organizan la enseñanza de la escritura en dos dimensiones clave: la escritura libre y la escritura guiada. Mientras que la escritura libre se orienta hacia la motivación y la libre experimentación con la palabra escrita, la escritura guiada concentra objetivos curriculares que promueven la producción de textos bien organizados, comprensibles, ricos en contenidos, correctos ortográficamente y gramaticalmente y adecuados a distintas situaciones comunicativas de la vida en sociedad. En los primeros niveles educativos, la enseñanza de la escritura guiada involucra, además, la adquisición del código escrito, un proceso que debe darse en el marco de actividades sociales que den sentido a la experiencia con la palabra y que permitan a niños y niñas iniciar su participación en la cultura escrita.

En efecto, el profesorado de estos niveles escolares cumple un rol fundamental en la presentación del mundo letrado, en la promoción de su comprensión y en el desarrollo de los conocimientos y habilidades que permitirán a sus estudiantes comunicarse y aprender en la sociedad gracias a la escritura.

Estos cuatro aspectos relativos a la enseñanza de la escritura guiada -la adquisición del código escrito, la motivación por la escritura, el desarrollo de la capacidad de producir textos escritos, y usar la escritura para aprender- acogen las dimensiones de la **estrategia LEC para aprender (lectura, escritura y comunicación oral)**<sup>2</sup>, parte de la **Política de Reactivación Educativa**.

Para apoyar su implementación en aula, la División de Educación General del Ministerio de Educación pone a disposición de la comunidad educativa los **Cuadernos de escritura guiada**. En los niveles de 1° y 2° básico estos materiales educativos constituyen herramientas concretas para implementar la estrategia LEC, pues ofrecen actividades para reflexionar sobre el código escrito e introducir a niños y niñas en la cultura letrada; para aprender a escribir en situaciones comunicativas auténticas y motivadoras y aprender a través de la escritura.

Una cuestión primordial es que el profesorado debe adaptar los ejercicios de los Cuadernos para que tengan sentido, relevancia y viabilidad en sus contextos escolares específicos. Esta política se funda en la convicción de que cada docente posee los saberes profesionales y la experiencia real en aula, lo que les permite implementar reflexivamente estas propuestas.

---

<sup>1</sup> [https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/basica\\_2023\\_digital.pdf](https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/basica_2023_digital.pdf)

<sup>2</sup> <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Recursos-Reactivacion-Educativa/Leer-escribir-y-comunicarse-oralmente-para-aprender/Motivar-y-comprometer-con-la-lectura-la-escritura-y-la-oralidad/>

## 2. LOS CUADERNOS DE ESCRITURA GUIADA

### 2.1 Alineamiento con el currículum y con las prácticas esenciales

Los Cuadernos de escritura guiada son recursos que cada docente puede utilizar para implementar en sus aulas los objetivos de escritura guiada del currículum vigente. Así, no se trata de un trabajo externo a la tarea docente regular, sino de un apoyo para su implementación. Este material pedagógico ha sido elaborado considerando los objetivos curriculares del **currículum priorizado 2023<sup>3</sup>** para la asignatura de Lenguaje, de modo que cada ejercicio de escritura aborda al menos un objetivo basal; la mayor parte de ellos combina objetivos basales con objetivos complementarios y transversales.

Respecto del currículum vigente de 1° y 2° básico, este material enfatiza la comprensión de las funciones que tiene la escritura en la sociedad y cómo estas se realizan en géneros discursivos diversos; en la reflexión sobre la lengua y sus convenciones; en la experimentación con la palabra escrita para comunicarse con distintos propósitos; y en el proceso de escritura como medio para alcanzar con efectividad dichos propósitos.

Estos Cuadernos permiten a las/los docentes implementar las llamadas **prácticas esenciales<sup>4</sup>** (PE) de la estrategia LEC para aprender. En la siguiente tabla se especifica qué PE se pueden implementar especialmente con este recurso:

Dimensión	Prácticas esenciales
Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad	PE-A. Guía la formación de comunidades.
	PE-B. Articula las experiencias de literacidad propias de otros contextos con las del aula.
	PE-D. Contribuye a la construcción de una autopercepción positiva.
Promover el desarrollo del código escrito	PE-F. Promueve el conocimiento de lo impreso mediante ambientes de aprendizaje.
	PE-J. Proporciona experiencias sistemáticas para desarrollar la fluidez de la escritura.
Enseñar a comprender y producir textos orales y escritos	PE-K. Enmarca las experiencias de aprendizaje en situaciones comunicativas auténticas y diversas.
	PE-L. Explica y modela procesos de comprensión y producción de textos de géneros discursivos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura.
	PE-M. Brinda oportunidades para compartir la responsabilidad de comprender o producir textos de géneros discursivos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura.
	PE-N. Potencia la experimentación con la lengua y la reflexión metalingüística.
Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad	PE-O. Conduce discusiones productivas en el aula.
	PE-S. Enseña explícitamente el vocabulario clave para aprender.

<sup>3</sup> <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/>

<sup>4</sup> [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-342750\\_thumbnail.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-342750_thumbnail.pdf)

## 2.2 Estructura y contenidos de los Cuadernos de escritura guiada

Los Cuadernos de escritura guiada son 12, uno para cada nivel escolar. Sin embargo, su uso no solo está pensado para la educación escolar regular, sino también para modalidades como educación de adultos, educación en contextos de encierro, aulas hospitalarias, educación especial, educación rural multigrado y educación intercultural bilingüe, contextos en los que cada docente podrá definir qué cuaderno se ajusta mejor a sus estudiantes, indistintamente del nivel educativo para el que ha sido originalmente elaborado.

Las actividades de los Cuadernos están situadas en un **pueblo de ficción llamado Chilca**, en el que habitan personajes diversos en edades, oficios, intereses, etc. Todos los personajes del pueblo utilizan la escritura para desarrollar sus intereses: para tomar notas de un experimento, para escribir cartas a sus familiares, para invitar a una fiesta costumbrista, para hacer una tarea escolar, entre muchos otros géneros discursivos y temáticas. De esta manera, el estudiantado es invitado a participar de la vida de Chilca escribiendo los textos que los personajes desean o necesitan escribir, o para escribir como ellos sobre sus temas y sus propósitos.

Para los niveles de 1° y 2° básico, cada Cuaderno incluye **15 ejercicios y tres proyectos de escritura**. Tanto los ejercicios como los proyectos se inician con un breve texto que presenta un problema o evento ocurrido en el pueblo de Chilca. Dichos textos están pensados para ser leídos por cada docente en voz alta y se acompañan de preguntas para invitar a niños y niñas a participar de una discusión productiva en la que reflexionen sobre la temática. A su vez, los ejercicios abordan siempre un género discursivo específico (un afiche, un cuento, una carta, entre otros) y muchas veces también un fenómeno de la lengua o del discurso (los adjetivos, la puntuación, la organización de la información, entre otros), respecto de los cuales se ofrecen herramientas y preguntas para descubrir su significado y su funcionamiento.

Los ejercicios y los proyectos ofrecen oportunidades para la **escritura personal** y para la **escritura colaborativa**. Para los espacios de escritura personal se sugiere que quienes ya son capaces de producir palabras o textos breves, trabajen de manera independiente, mientras que quienes aún no se inician en el código escrito pueden dictar sus respuestas al docente, escribir algunas letras o palabras o usar ortografía inventada. Estos espacios invitan a usar la escritura para pensar sobre algún tema y ofrecen siempre andamiajes para la construcción de oraciones (ej.: "Yo creo que un zoológico debería ser...", o "Yo creo que los carteles sirven para..."). Por su parte, se propone que la escritura colaborativa pueda darse en grupos pequeños o con el grupo completo, siempre con la guía docente. De esa manera, es posible que cada estudiante participe escribiendo las letras y palabras que conozca, y que todos y todas sean parte del proceso de generación de ideas y de la revisión del texto según los propósitos comunicativos fijados.

Los ejercicios y proyectos se diferencian respecto de su **extensión**. Si bien esto depende de las características de cada contexto de aula, se propone que los ejercicios pueden tomar una clase, mientras que los proyectos pueden extenderse entre dos y tres clases. Algunos proyectos se proponen iniciar a niños y niñas en la vivencia del proceso de escritura (planificar, escribir, revisar y editar), mientras que otros están más centrados en la investigación sobre temas relevantes y las funciones de la escritura en la sociedad.

Los **temas** desarrollados en las actividades de los Cuadernos son diversos, pero pueden agruparse según se orientan a los **ámbitos personal, social y de ficción**. Dos son los principios pedagógicos que subyacen a la elección de temas. En primer lugar, que la escritura escolar gire en torno a temas relevantes que motiven al estudiantado a escribir y a aprender a escribir. En

segundo lugar, que a través de la escritura se abra una oportunidad para aprender y reflexionar sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea. Los animales, la naturaleza y las relaciones humanas tienen una presencia importante en los Cuadernos de 1° y 2° básico; de este modo, este recurso se hace cargo de promover la reflexión sobre los conflictos más relevantes que enfrenta hoy en día la humanidad<sup>5</sup>.

### 2.3 Tipo de mediación docente que requieren los Cuadernos de escritura guiada

Este material, como su nombre lo indica, **requiere siempre de la guía docente**. En otras palabras, no ofrece ejercicios que un estudiante podría realizar individualmente, pues el nivel de dificultad corresponde a su zona de desarrollo próximo. Así, los ejercicios representan lo que cada estudiante puede hacer gracias a la guía de su docente. En la siguiente tabla se presentan tipos de mediaciones docentes que es posible realizar para guiar el trabajo con los Cuadernos y su correspondencia con las prácticas esenciales.

Dimensión	Prácticas esenciales	no implementar las prácticas esenciales (PE) con los Cuadernos de escritura guiada
<b>Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad</b>	PE-A. Guía la formación de comunidades.	Por ejemplo, usando las tareas de escritura que se proponen en el Cuaderno de Escritura, el/la docente guía una rutina semanal de escritura colaborativa de textos. En estas ocasiones involucra al grupo en la generación de ideas para escribir, en la producción de un texto colaborativo y en la reflexión sobre las funciones y la importancia que tiene la escritura en la vida en sociedad.
	PE-B. Articula las experiencias de literacidad propias de otros contextos con los del aula.	Por ejemplo, el/la docente aprovecha un ejercicio del cuaderno en el que se promueve una reflexión sobre los tipos de escritura que producen las y los familiares de sus estudiantes. Niños y niñas entrevistan a sus familiares para conocer qué escriben y por qué.
<b>Promover el desarrollo del código escrito</b>	PE-F. Promueve el conocimiento de lo impreso mediante ambientes de aprendizaje.	Por ejemplo, a partir de un ejercicio del Cuaderno en el que se presenta y analiza un diario mural que hay en el zoológico de Chilca, el/la docente implementa en su aula un diario mural en el que se publican noticias, invitaciones, afiches y otros textos relevantes para su curso.
	PE-J. Proporciona experiencias sistemáticas para desarrollar la fluidez de la escritura.	Por ejemplo, gracias a los Cuadernos, el/la docente cuenta con ejercicios interesantes y adecuados a la edad de sus estudiantes para que produzcan frecuentemente textos con distintos propósitos y con audiencias definidas.

<sup>5</sup> UNESCO, O. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Perfiles Educativos, 44(177), 200-212.

<sup>6</sup> Vigotsky, L. S. (2021). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.

Dimensión	Prácticas esenciales	no implementar las prácticas esenciales (PE) con los Cuadernos de escritura guiada
<b>Enseñar a comprender y producir textos orales y escritos</b>	PE-K. Enmarca experiencias de aprendizaje en situaciones comunicativas auténticas y diversas.	Por ejemplo, en el Cuaderno se narra cómo Víctor se imaginó que había encontrado un huevo de dinosaurio en el cerro. A partir de esa situación reconocible y de un personaje cercano a la edad del grupo, se invita a escribir para reflexionar sobre cómo funciona la imaginación y sobre cómo usarla en la creación de un cuento.
	PE-L. Explica y modela procesos de comprensión y producción de textos de géneros discursivos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura.	Por ejemplo, a partir de un ejercicio del Cuaderno en el que se propone escribir infografías para informar sobre el peligro de extinción de las abejas, el/la docente modela para sus estudiantes una estrategia para revisar si la infografía quedó fácilmente comprensible para niños similares a sus estudiantes. En el modelaje va diciendo en voz alta los pasos que sigue y por qué le sirven para sus propósitos.
	PE-M. Brinda oportunidades para compartir la responsabilidad de comprender o producir textos de géneros discursivos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura.	Por ejemplo, en el Cuaderno se ofrece una pauta de revisión de textos. El/la docente la utiliza primero con el grupo completo, con alto apoyo de su parte, hasta que juzga que la han comprendido. Luego propone que la utilicen en grupos pequeños y circula por el aula resolviendo dudas. En una tercera ocasión, la entrega para el trabajo autónomo de pares.
	PE-N. Potencia la experimentación con la lengua y la reflexión metalingüística	Por ejemplo, en el Cuaderno se relata que la perrita Mía se comió partes de la tarea de Laura y han desaparecido las mayúsculas y los puntos. A partir de esta situación, el/la docente lee en voz alta el texto resultante y guía una reflexión respecto si se entiende o no, y sobre cómo ayudaría reponer los signos y mayúsculas desaparecidos.
<b>Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad</b>	Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad	Por ejemplo, en el Cuaderno se relata que ha habido una manifestación en Chilca por el estado en que se encuentra el zoológico. A partir de esta situación, el/la docente conduce un diálogo. En él, asigna la palabra, asegura que se respeten los puntos de vista, hace preguntas para que se profundicen las opiniones (sostiene el razonamiento), pregunta si hay opiniones diferentes sobre un punto (desafía el razonamiento); reformula lo dicho por los estudiantes en un lenguaje más completo (parafrasea), define vocabulario explícitamente, etc.
	PE-S. Enseña explícitamente el vocabulario clave para aprender	Por ejemplo, en el Cuaderno se relata que ha habido un robo en Chilca y que, gracias a las descripciones que hizo don Octavio, se pudo realizar retratos hablados de las personas sospechosas. A partir de esta situación, el/la docente enseña explícitamente vocabulario para describir distintas características que pueden tener las caras. Con estas nuevas palabras, sus estudiantes pueden comprender las descripciones de don Octavio y escribir las propias.

## 2.4 Ejemplos de mediación docente para el trabajo en aula con los Cuadernos de escritura guiada:

A continuación, se describe la mediación que realiza una docente de primero básico para trabajar un ejercicio del Cuaderno de Escritura Guiada. En cada caso se ha destacado a qué práctica esencial (PE) corresponde la mediación realizada.

### Chistes para hacer reír



Con su profesor o profesora, lean la siguiente historia que ocurrió en el pueblo de Chilca:



El otro día Joaquín y Ángel estaban calculando hace cuánto tiempo se conocían. Como ellos son amigos desde muy pequeños, ninguno se acordaba bien de cuándo se habían visto por primera vez, ni cuándo se habían hecho tan amigos.

Aunque no está seguro, Joaquín cree que su amistad empezó el día en que descubrieron que a los dos les interesaba observar a los pájaros y aprender sus cantos. Pero Ángel le dice que no, que para él la amistad comenzó el día en que Joaquín lo ayudó con una tarea de ciencias.

¿Por qué dos personas se hacen amigas?, se preguntaron.  
¿Será porque se parecen y les gusta hacer las mismas cosas?  
¿Será que una amistad empieza cuando ayudamos a alguien a resolver algún problema?



Para iniciar la actividad, lee en voz alta la historia que ocurrió en Chilca. Al hacerlo, utiliza una entonación atractiva y mira a sus estudiantes a los ojos para motivarlos con este contexto significativo (PE-K) y para construir una comunidad de escritores en el aula (PE-A).

## 1. Converse:

Con su profesor o profesora, conversen sobre las preguntas que se hacen Joaquín y Ángel:

- a. ¿Para ustedes, qué es ser amigo o amiga de alguien?
- b. ¿Cómo empieza una amistad?
- c. ¿Por qué será que nos hacemos amigos de algunas personas y no de otras?
- d. ¿Tienen un mejor amigo o amiga? ¿Desde cuándo?
- e. ¿Qué es lo que hacen con un mejor amigo o amiga?
- f. ¿Creen que siempre se debe tener un mejor amigo o amiga, o que se puede tener varios amigos y amigas al mismo tiempo? ¿Por qué?

.....

## 2. Escribe:

Escribe una nota para alguien que consideres tu amigo o amiga y dile por qué lo es:

*Para mi amigo/a:* \_\_\_\_\_

*Eres mi amigo/a porque...* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

79

El/la docente conduce una discusión productiva a partir de las preguntas (PE-O). Para iniciar, aprovecha el conocimiento que tiene de sus estudiantes y pregunta a pares de amigos/as cómo comenzó su amistad y qué los ha convertido en amigos o amigas. Hace preguntas para profundizar las respuestas (ej.: ¿Entonces se hicieron amigos solo porque les gustaban los mismos monitos?, ¿o tal vez es porque se parecen en su personalidad?) Busca opiniones diferentes (ej.: ¿Alguien cree que la amistad se forma por otras razones?) Reformula (ej.: ¡Ah! ¿Te refieres a que comparten los mismos pasatiempos?) Define (Pasatiempos son actividades que hacemos para entretenernos); etc.

El/la docente invita a sus estudiantes a escribir de manera individual (PE-J), considerando lo que reflexionaron en conjunto. Si hay niños/as que aún no saben escribir, permite que le dicten su texto o utiliza una herramienta de dictado del celular para que transcriba lo que dicen oralmente.

### 3. Dibuja a tu amigo o amiga:



Ángel recordó que, cuando él estaba enfermo, Joaquín lo iba a visitar y le contaba todas las cosas que habían pasado en la escuela mientras él no podía ir. Además, le llevaba juegos para que no se aburriera estando en casa. Una vez, Joaquín le llevó un libro que encontró en su casa, que era muy entretenido porque tenía solamente chistes. Por ejemplo, había chistes como este:

- ★ ¿Qué le **dice** una iguana a otra? (respuesta: somos iguanitas)
- ★ ¿Qué le **dice** el mar a la ola? (respuesta: (h)ola)
- ★ ¿Qué le **dice** una pared a otra pared? (respuesta: nos vemos en la esquina)

80

De modo de profundizar en esta situación comunicativa auténtica (PE-K), el/la docente invita a reflexionar sobre Ángel y Joaquín y el tipo de amistad que tienen.

Para eso, vuelve a la biografía de los personajes al principio del Cuaderno y pide que se imaginen cómo son estos amigos.

#### 4. Con su profesor o profesora, conversen:

- a. ¿Por qué Joaquín le habrá llevado chistes a Ángel mientras estaba enfermo?
- b. ¿Por qué será que a las personas les gusta escuchar o contar chistes?
- c. ¿En qué situaciones es bueno contar chistes y en qué situaciones es mejor no hacerlo?
- d. ¿Qué tipos de chistes les hacen reír a ustedes?
- d. ¿Qué tipos de chistes no les gustan?
- g. ¿Qué creen ustedes que es un chiste?



#### 5. ¿Cómo se puede escribir un chiste?

Hay muchos tipos de chistes y todos ellos se pueden escribir de distinta manera. Hay chistes que son muy cortitos y otros muy largos, algunos son sobre historias verdaderas y otros, son sobre historias inventadas.

Con su profesor o profesora, observen los chistes de Joaquín para que averigüen cómo están escritos:

- a. Fíjense en los signos con los que empiezan y terminan todos los chistes que le contó Joaquín a Ángel. ¿Saben cómo se llama ese signo?
- b. ¿Saben para qué sirve?
- c. ¿Por qué creen que estos chistes llevan este signo?
- d. Ahora fíjense en las palabras que están destacadas en los chistes. ¿Por qué creen que se ocupan esas palabras?
- e. ¿En qué otra cosa se parecen estos chistes?



81

El/la docente provoca una reflexión sobre el género discursivo de los chistes (PE-N). Trae varios chistes escritos en cartulinas y los lee antes de conducir un diálogo acerca de su forma, sus contenidos; sobre las razones que hacen que nos gusten o no; sobre las situaciones apropiadas para contarlos y las que no, etc.

Para iniciar la reflexión metalingüística sobre los signos de interrogación (PE-N), el/la docente ha escrito en el pizarrón los chistes de Joaquín y ha remarcado los signos. Luego hace lo mismo con los verbos (dice) y con las dos partes del chiste (pregunta y respuesta). Permite que sus estudiantes reflexionen y hagan hipótesis sobre la funcionalidad de estas formas del lenguaje.

## 6. Escritura colaborativa:

Ahora, con ayuda de su profesor o profesora elaboren chistes en la pizarra que sean como los que contó Joaquín. Para que puedan pensar en cómo escribir los chistes, observen el siguiente cuadro y ejemplo:

Planificación de los chistes del curso	
¿Quién será nuestro personaje 1?	Piedra
¿Quién será nuestro personaje 2?	Piedra
¿Qué le dijo o le dice el personaje 1 al 2?	¿Qué le dijo una piedra a otra piedra?
Respuesta	¡Qué pesada eres!

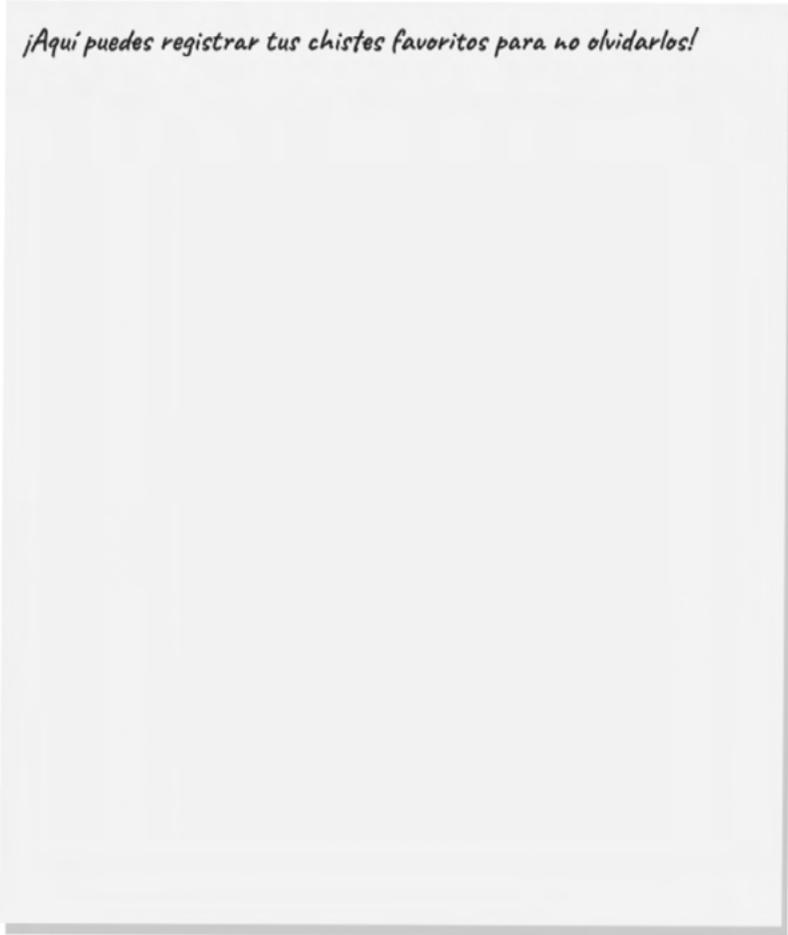


82

El/la docente conduce un ejercicio de escritura colaborativa. Para eso, invita a generar ideas (ej.: ¿qué personajes podríamos incluir en el chiste?, ¿qué le podría decir una oreja a otra?) Permite que pasen adelante a escribir las letras y palabras que conozcan (ej.: Paula, pasa tú a escribir la palabra oreja que ya sabes escribir bien) (PE-M).

Luego de que escriban sus chistes, los puedan copiar y entregar a algún amigo o amiga. También podrían regalarlos a algún integrante de su familia a quien quieran hacer reír.

*¡Aquí puedes registrar tus chistes favoritos para no olvidarlos!*



83

Porque sabe que incide directamente en la motivación, antes de escribir colaborativamente el/ la docente acuerda con sus estudiantes a quién le escribirán los chistes. Para que sea coherente con la historia de Chilca, sugiere que sean para un compañero que está enfermo (PE-K).

# 3. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LOS CUADERNOS DE ESCRITURA GUIADA

## 3.1 Motivación y sentidos de la escritura guiada

La evidencia disponible demuestra que en los primeros años de escolaridad niños y niñas se sienten muy motivados a aprender a escribir. Esta actitud positiva, sin embargo, comienza a descender rápidamente con los años. Entre las razones de lo anterior están los temas y los géneros discursivos que suelen incluirse en la escritura escolar; la falta de oportunidades de libre elección; experiencias de frustración por la dificultad de las tareas; ambientes caóticos o punitivos; y los comentarios negativos respecto del desempeño. Todas estas experiencias van cimentando en los estudiantes una actitud negativa frente a la escritura y una percepción de que no son capaces de escribir bien, lo que redundará en falta de atención y dedicación frente al trabajo de aula con la escritura y, a consecuencia de ello, desempeños descendidos.

¿Cómo se puede fomentar la motivación a la escritura desde los primeros años escolares? En el esquema a continuación, se resumen sugerencias para lograr este propósito.

¿Cómo motivar a la escritura?		
<b>Presentar tareas de escritura sobre temas de la vida personal que tengan valor para las/los estudiantes:</b>	<b>Presentar tareas de escritura sobre temas sociales que permitan a las/los estudiantes reflexionar y participar en la sociedad:</b>	<b>Crear en el aula ambientes benévolos para aprender a escribir:</b>
-la amistad (los conflictos, lo que les gusta hacer, etc.).	-problemas del barrio (ej.: tenencia responsable de animales, convivencia respetuosa, entre otras.)	-respeto mutuo (ej.: cómo comentar los textos de otros de manera constructiva).
-los hermanos y hermanas (ej.: en qué se parecen y en qué se diferencian, etc.).	-problemas medioambientales (ej.: la basura, animales en extinción).	-invitación a la experimentación (ej.: escribir colaborativamente poemas, trabalenguas, canciones, entre otros).
-los juegos (ej.: cómo se juegan, por qué les gustan).	-la pandemia (ej.: qué sintieron y cómo la vivieron, etc.).	-oportunidades para la libre elección (ej.: darles opciones de tareas dentro de las cuales escoger).
-los nacimientos (ej.: una carta para felicitar a la familia de un compañero/a).	-películas de moda (ej.: por qué gustan tanto, de qué se tratan).	-oportunidades para la colaboración (ej.: rutinas de escribir textos con el grupo completo).
-los cumpleaños (ej.: invitaciones, planificaciones del mejor cumpleaños, entre otros.)	-elecciones o plebiscitos (ej.: por qué son relevantes, de qué se tratan, entre otros).	--comentarios positivos (ej.: valorar siempre lo mejor logrado de cada texto).

### 3.2 Reflexionar sobre la lengua en uso para aprender a escribir

La investigación actualizada sobre la lectura y la escritura inicial permite afirmar que hay una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que son precursores de estas competencias y que favorecen su adquisición. Estos saberes deben ser objeto de enseñanza explícita asumiendo que ni la lectura ni la escritura se aprenden de manera natural<sup>7</sup>.

Precursores de la escritura <sup>8</sup>				
<b>Comprensión de las convenciones de la escritura</b>	<b>Comprensión de los propósitos para escribir</b>	<b>Comprensión de las funciones de la palabra escrita en la sociedad</b>	<b>Dominio de conocimientos y habilidades para producir el código escrito</b>	<b>Comprensión de la dimensión simbólica y representacional de la escritura</b>
por ejemplo Se escribe en líneas.	por ejemplo Se escribe para comunicarse.	por ejemplo Se escribe para mantener informadas a las personas.	por ejemplo Conocer el alfabeto.	por ejemplo Que las palabras se pueden referir a ideas.
Se escribe de izquierda a derecha.	Se escribe para entretenerse.	Se escribe para enseñar en distintas asignaturas.	Relacionar el nombre y el sonido de las letras.	Que las palabras se pueden referir a emociones.
Se escribe de arriba hacia abajo.	Se escribe para crear..	Se escribe para registrar la memoria de un pueblo.	Escribir letras y palabras.	Que las palabras se pueden referir a objetos.

**El dominio de los precursores de la lectura y de la escritura se favorece si niños y niñas tienen la oportunidad de reflexionar sobre ellos**, de modo que dejen de ser “transparentes” y se vuelvan foco de observación y análisis. Por ejemplo, **para fomentar la conciencia sobre las funciones que tiene la palabra escrita en la sociedad**, podrían conversar con las personas que están en la biblioteca y preguntarles por qué están ahí, qué buscan. A continuación podrían leer algunos textos y preguntarse con qué fines podrían ser leídos y por qué, para lograr esos fines, tiene valor que los textos estén escritos y no sea solo palabra oral.

Una buena manera de **promover la reflexión sobre la dimensión simbólica y representacional de la escritura** es proponer a las/los estudiantes algún significado que es necesario e importante comunicar (ej.: escribir una nota a un compañero enfermo, escribir una tarjeta de cumpleaños, escribir las normas de convivencia en un cartel en la sala, etc.) y experimentar con ellos las distintas maneras en que ese mismo significado se puede comunicar con palabras (más formales, más poéticas, más breves, más divertidas, etc.). Otro ejercicio posible es presentar imágenes y discutir con ellos sobre cómo podrían expresar o describir con palabras lo que comunica la imagen y qué diferencia hay entre mostrar con imágenes y decir con palabras.

<sup>7</sup> Solís, M., Suzuki, E. & Baeza, P. (2016). Enseñar a leer y escribir en Educación inicial. Santiago: Ediciones UC.

<sup>8</sup> Concha, S. y Manríquez, S. M.S. (2021) Prácticas esenciales para la formación inicial de educadoras y educadores de párvulos en escritura emergente: escritura andamiada y escritura interactiva. En Rolla, A., Meneses, A., Concha, S., Levy, D. y Castro, T. (Eds.) Cómo enseñar a enseñar lenguaje, prácticas esenciales para la formación inicial de educadoras de párvulos. Santiago, Ediciones UC.

En relación con el código escrito, es clave en los primeros años escolares ofrecer **oportunidades frecuentes para reflexionar sobre las letras, las palabras y su combinatoria**, pues esto favorece la adquisición de conocimientos sobre la lengua, el dominio de etiquetas para hablar y pensar sobre ella, así como la producción escrita consciente y autorregulada. Para esto es posible provocar una conversación colectiva sobre los casos en que no es posible usar una estrategia fonológica para escribir, como con los grafemas c, s, g, j, h, ll, y. Se puede también jugar a cambiar el orden de las palabras en una oración y reflexionar sobre cómo cambia el sentido. Sobre las funciones de los géneros discursivos, por ejemplo, finalizada la lectura de un cuento, el/la docente podría preguntar por qué creen que el texto incluye letras grandes y dibujos; si los dibujos representan lo mismo que está dicho con palabras; si los cuentos son solo para niños o también sus familiares adultos leen cuentos; sobre por qué a las personas les gusta leer o que les lean cuentos, entre otros.

### 3.3 Escribir colaborativamente y traspasar progresivamente la responsabilidad

La investigación ha demostrado que las y los escritores novatos enfrentan la tarea de escribir como si se tratara simplemente de decir todo lo que saben sobre un tema, sin considerar la complejidad que implica organizar la información y expresarla con precisión para satisfacer un propósito y hacerla comunicable a un lector potencial<sup>9</sup>. Una razón que explica lo anterior es que el **proceso de escritura** es principalmente interno o de naturaleza mental; por lo mismo, no pueden ver cómo opera la mente de un escritor experto. En este sentido, es una buena práctica **ofrecer oportunidades metacognitivas para mostrar “en vivo” las distintas reflexiones y las decisiones que se toman mentalmente mientras se escribe**. Esto se logra, por ejemplo, con actividades de escritura colaborativa en las que estudiantes y docente escriben un texto en conjunto en el pizarrón, discuten en voz alta todas las decisiones de forma y contenido y hacen revisiones hasta alcanzar el propósito comunicativo que se han fijado<sup>10</sup>.

Además de vivenciar y poner en voz alta un proceso que suele ser mental, escribir colaborativamente en los primeros años escolares favorece la participación de quienes tienen distinto nivel de desarrollo en el dominio del código escrito. Así, si el grupo está escribiendo, quien no sabe puede participar de la toma de decisiones sobre el formato, las ideas a escribir y la organización de la información. Si un estudiante del grupo sabe escribir solo algunas palabras, el o la docente puede pedirle que pase a escribir esas palabras cuando se dé la oportunidad, mientras que otros estudiantes pueden aportar escribiendo más<sup>11</sup>.

---

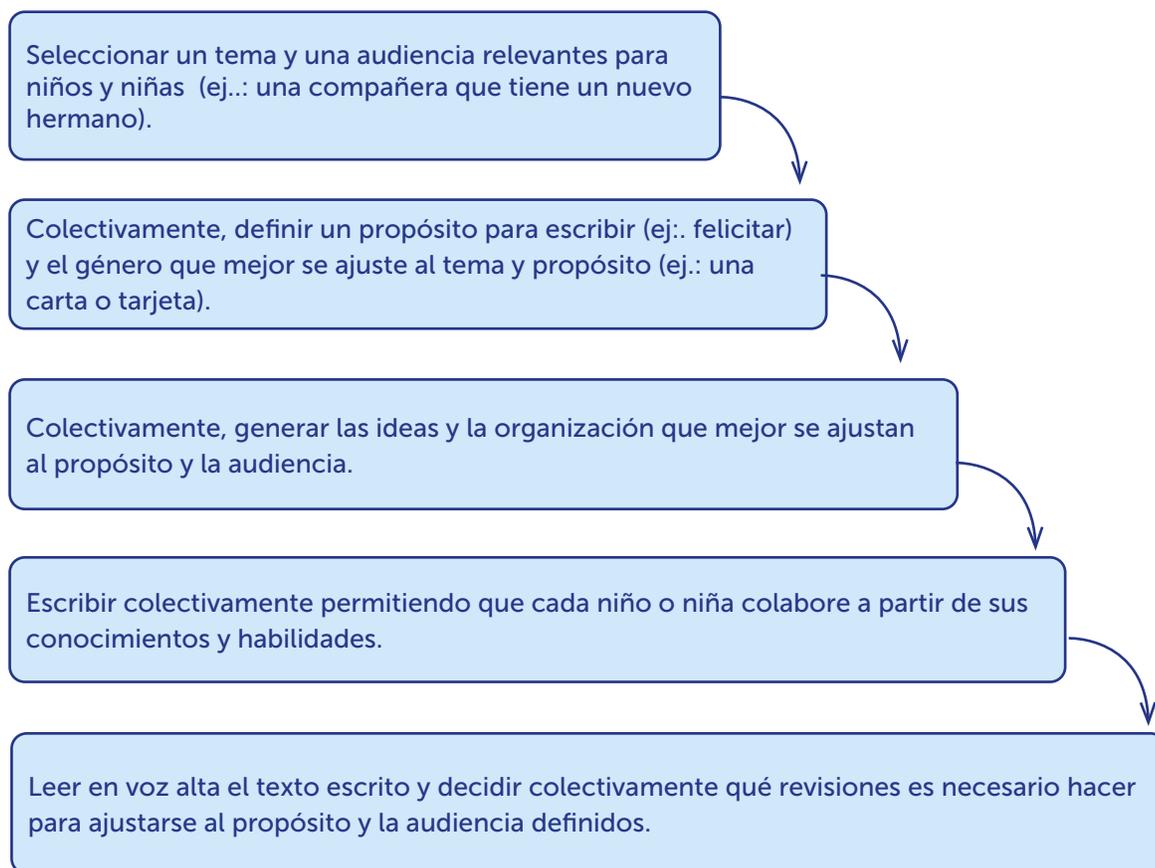
<sup>9</sup> Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.

<sup>10</sup> Ávila, N., Espinosa, M. J., y Figueroa, J. (2021) Oportunidades para aprender a escribir: enseñanza del código escrito a estudiantes de segundo ciclo. *Prácticas para Justicia Educativa*, 13. Disponible en <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2023/03/practicas-n13.pdf>

<sup>11</sup> Concha, S. y Manríquez, S. M.S. (2021) Prácticas esenciales para la formación inicial de educadoras y educadores de párvulos en escritura emergente: escritura andamiada y escritura interactiva. En Rolla, A., Meneses, A., Concha, S., Levy, D. y Castro, T. (Eds.) *Cómo enseñar a enseñar lenguaje, prácticas esenciales para la formación inicial de educadoras de párvulos*. Santiago, Ediciones UC.

En el esquema a continuación se resumen los pasos que es posible seguir para realizar un proceso de escritura colaborativa:

## PASOS PARA CONDUCIR LA ESCRITURA COLABORATIVA



**El rol docente en la escritura colaborativa puede graduarse conforme avanza el año escolar.** Si en un principio es necesario guiar todo el proceso de escritura y quizás escribir en el pizarrón el texto completo y que los estudiantes solo aporten con ideas y reflexiones, una vez que avancen en su dominio del código y en su conocimiento sobre las convenciones de la escritura, el/la docente podrá ir cediendo el control y asignándoles más responsabilidades. Así también, es posible alternar los espacios de escritura colaborativa y de escritura individual según la progresión de aprendizaje de los estudiantes, es decir, en un comienzo focalizar el trabajo en momentos de escritura compartida, pero gradualmente alternar con oportunidades para la escritura independiente. Esto permitirá el traspaso progresivo de la responsabilidad hacia los estudiantes<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Villalón, M. (2014). Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Ediciones UC.

### 3.4 Hablar para escribir

La escritura colaborativa también se puede dar entre pares o en grupos pequeños, en lugar de escribir con el grupo completo en el pizarrón. Esta actividad conserva el beneficio de poner en voz alta el proceso de escritura, alivia la responsabilidad de producir un texto de manera individual y permite disfrutar de la escritura con otro/a. La escritura grupal es especialmente relevante para la generación de ideas para escribir. Así, por ejemplo, el/la docente puede proponer al grupo que escriban un relato o un cómic y plantearles una dinámica de conversaciones para generar y refinar las ideas antes de escribir. Un desafío posible es que lleguen a acuerdo sobre el ambiente del relato, el conflicto, los personajes y sus características, en un proceso que involucre primero una lluvia de ideas, luego una selección de las mejores y una votación democrática para decidir.

Otro beneficio de la escritura grupal es que niños y niñas pueden leerse unos a otros para probar si sus textos son comprensibles o si necesitan ser revisados para comunicar mejor. Así se asegura que comprendan que se escribe para alguien que también debe comprender, lo que requiere considerar sus intereses, cuánto sabe sobre el tema y cómo ordenar la información y distribuirla en el texto para que un lector pueda comprender. Leer y analizar textos incomprensibles, incoherentes o desorganizados ayuda a los/las escritores novatos a tomar conciencia de la importancia de "cómo decir" en lugar de solo poner atención a "qué decir"<sup>13</sup>.

### 3.5 Evaluar y retroalimentar para aprender y para construir un buen autoconcepto como escritores y escritoras<sup>14</sup>

Los y las docentes tienen un rol clave de lectores de los textos de sus estudiantes y, por lo tanto, pueden aportar en mayor medida a generar conciencia sobre la importancia de pensar en el lector mientras se escribe. Para esto, se recomienda que establezcan instancias en que lean a cada estudiante de forma individual y le hagan preguntas para conducirlo a esa conciencia. Concretamente, docentes y estudiantes pueden leer en voz alta los textos producidos y, a partir de ellos, entablar una conversación amena y positiva en la que se hagan esfuerzos auténticos por comprender lo que el niño o la niña quiso decir y se les entreguen sugerencias cuando no se alcance la comprensión. Al respecto, es una buena práctica retroalimentar en base a una rutina de felicitar, preguntar y sugerir. Es decir, siempre partir destacando los logros, luego hacer una pregunta que provoque que el estudiante mismo descubra el error o problema que tiene su texto ("¿qué quisiste decir en esta parte?", o "no estoy seguro/a de lo que quisiste decir en esta parte") y luego hacer una sugerencia de mejora que sea alcanzable y comprensible.

---

<sup>13</sup> Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.

<sup>14</sup> Concha, S., Espinosa, M. J., & Reyes, J. (2022). Actitud y percepción de autoeficacia sobre la escritura en estudiantes chilenos de 3º Básico a 3º Medio. *Psykhe* (Santiago), 31(2), 1-15.

## Retroalimentar la escritura para enseñar a escribir y fomentar un buen autoconcepto como escritores y escritoras



Una cuestión clave en la evaluación de la escritura es que **los errores que cometen las/los estudiantes son reflejos de las hipótesis que hacen para tratar de dominar el código y la comunicación escrita**. Así, por ejemplo, si un niño o niña escribe “te ciero” en lugar del convencional “te quiero”, se le puede felicitar, porque significa que se está ejercitando el conocimiento de los fonemas, las letras del alfabeto y su confianza en el principio alfabético. Este tipo de escritura nos muestra que piensan con independencia y capacidad analítica acerca de los sonidos de las palabras y la lógica de la ortografía<sup>15</sup>. Frente a una situación como esta, por lo tanto, no es recomendable solo marcar el error sino partir por felicitar (“Ah, veo que estás intentando descubrir cómo se escribe esa palabra”) y luego provocar una reflexión sobre las complejidades en el uso de la c y la q.

Otro error recurrente en los primeros años escolares es que las/los estudiantes no delimiten correctamente las palabras sino que escriban “en carro”. Este error tan extendido es testimonio de que resuelven la escritura con una estrategia puramente fonológica (de cómo suena a cómo se escribe) en lugar de aplicar una estrategia ortográfica (que considere reglas ortográficas). Así, frente a este fenómeno el/la docente puede optar por valorar los intentos del estudiante por descubrir la ortografía de una palabra, luego hacerle preguntas para provocar que descubra el problema (“aquí dice lacamaserompió... no entiendo muy bien; ¿te refieres a una cama para dormir?, es que me cuesta entender tal como está escrito), para terminar con sugerencias de mejora (¿quieres que te ayude a escribir eso para que todos puedan entender?)”.

Por último, se sugiere **que la evaluación y la calificación consideren no solo los productos terminados, sino también el proceso de escritura**, de modo de aportar al conocimiento y al valor de dicho proceso. Por ejemplo, es posible calificar lluvias de ideas, punteos de planificación, o borradores. Los docentes pueden utilizar rúbricas y pautas de evaluación con un lenguaje simple y directo que se apliquen en autoevaluación, coevaluación y/o heteroevaluación, pues contribuyen a fijar criterios de calidad de la escritura y a generar un lenguaje común en el aula para reflexionar sobre ellos.

<sup>15</sup> Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (2002). Ambientes de lenguaje y alfabetización en programas preescolares (Language and Literacy Environments in Preschools). ERIC Digest.

## 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ▶ Ávila, N., Espinosa, M. J., y Figueroa, J. (2021) Oportunidades para aprender a escribir: enseñanza del código escrito a estudiantes de segundo ciclo. *Prácticas para Justicia Educativa*, 13. Disponible en <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2023/03/practic-as-n13.pdf>
- ▶ Concha, S. y Manríquez, S.M.S. (2021) Prácticas esenciales para la formación inicial de educadoras y educadores de párvulos en escritura emergente: escritura andamiada y escritura interactiva. En Rolla, A., Meneses, A., Concha, S., Levy, D. y Castro, T. (Eds.) *Cómo enseñar a enseñar lenguaje, prácticas esenciales para la formación inicial de educadoras de párvulos*. Santiago, Ediciones UC.
- ▶ Concha, S., Espinosa, M. J., & Reyes, J. (2022). Actitud y percepción de autoeficacia sobre la escritura en estudiantes chilenos de 3º Básico a 3º Medio. *Psyche (Santiago)*, 31(2), 1-15.
- ▶ Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- ▶ Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (2002). *Ambientes de lenguaje y alfabetización en programas preescolares (Language and Literacy Environments in Preschools)*. ERIC Digest.
- ▶ Solís, M., Suzuki, E. & Baeza, P. (2016). *Enseñar a leer y escribir en educación inicial*. Santiago: Ediciones UC.
- ▶ UNESCO, (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. *Perfiles Educativos*, 44(177), 200-212.
- ▶ Villalón, M. (2014). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC.
- ▶ Vigotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.



ESCRITURA GUIADA  
**ORIENTACIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN**  
PRIMERO Y SEGUNDO BÁSICO

