



ESCRITURA GUIADA

**ORIENTACIONES
PARA SU
IMPLEMENTACIÓN**

TERCERO BÁSICO A CUARTO MEDIO



ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	3
2	LOS CUADERNOS DE ESCRITURA GUIADA.....	4
2.1	Alineamiento con el currículum y con las prácticas esenciales	4
2.2	Estructura y contenidos de los Cuadernos de escritura guiada	5
2.3	Temas de los ejercicios y proyectos	7
2.4	Tipo de mediación docente que requieren los Cuadernos de escritura guiada	7
3	FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LOS CUADERNOS DE ESCRITURA GUIADA	15
3.1	Motivación y sentidos de la escritura guiada	15
3.2	La escritura como práctica social	16
3.3	Leer y dialogar para escribir	16
3.4	Enfoque de proceso para la didáctica de la escritura guiada.	16
3.5	Enfoque de género discursivo para la didáctica de la escritura guiada	17
3.6	Reflexión metalingüística y didáctica específica de las convenciones de la lengua.....	18
3.7	Evaluación de la escritura.....	19
3.8	Retroalimentación de la escritura.....	20
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 social¹.

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 ortográfica y gramaticalmente y adecuados a distintas situaciones comunicativas de la vida en sociedad.

Para enseñar a escribir es necesario entregar conocimientos explícitos sobre la lengua y el discurso, sobre el proceso de escritura y sobre los elementos del contexto comunicativo, además de la formación en habilidades y actitudes para escribir de manera eficaz y autorregulada. Dada la complejidad que supone orquestar todas estas dimensiones durante el proceso de escribir, es muy frecuente que escritoras y escritores novatas(os) se desmotiven. Por lo mismo, la didáctica de la escritura guiada debe siempre contemplar la motivación y el sentido de las tareas que se proponen, así como de los procedimientos didácticos que las acompañen. A su vez, una buena disposición hacia el aprendizaje de la escritura es crucial para el buen desempeño, no solo en la asignatura de Lenguaje, sino que también en las demás asignaturas en las que es un medio para aprender y para comunicar lo aprendido.

Las tres dimensiones que se describen más arriba —aprender a escribir, motivarse y usar la escritura para aprender en las asignaturas—, son elementos clave de la **Estrategia LEC para aprender (lectura, escritura y comunicación oral)** que es 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**. Estos materiales educativos constituyen herramientas concretas para implementar la estrategia LEC para aprender², pues ofrecen actividades para enseñar a escribir en situaciones comunicativas auténticas y motivadoras. Así también, las y los docentes podrán encontrar en este recurso una oportunidad para el trabajo interdisciplinario, pues incorporan temas de la vida personal y social que son objeto de estudio de las ciencias naturales y sociales.

Una cuestión primordial es que cada docente 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 las/los docentes poseen los saberes profesionales y la experiencia real de sus aulas que les permitirán implementar reflexivamente estas propuestas.

1 https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/basica_2023_digital.pdf

2 <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**³ para la asignatura de Lenguaje, de modo que cada ejercicio de escritura aborda al menos un objetivo basal y, la mayor parte de ellos, combinan objetivos basales con objetivos complementarios y transversales.

Respecto del currículum vigente de 1° básico a 2° medio, en primer lugar, las actividades de los Cuadernos acogen plenamente el **enfoque de proceso** para la enseñanza de la escritura. Esto quiere decir que en sus actividades cada estudiante podrá vivenciar que un producto escrito de buena calidad es, por lo general, el fruto de un trabajo dedicado de planificación, escritura y revisión, orientado por propósitos comunicativos claros y audiencias definidas. En segundo lugar, el material es consistente con un enfoque sociocultural de la escritura, a partir del cual se han generado **situaciones de comunicación auténticas**; es decir, los ejercicios consisten en resolver problemas de la vida real a través de la escritura. En tercer lugar, el material pone al centro la necesidad de **motivar a la escritura** para disponer a las/los estudiantes a escribir y a aprender a escribir. En cuarto y último lugar, los Cuadernos acogen los lineamientos curriculares pues proponen procedimientos concretos para fomentar la **reflexión metalingüística** y el aprendizaje de las convenciones de la lengua en contextos comunicativos.

En línea con lo anterior, los Cuadernos de escritura guiada permiten a las y los docentes implementar las llamadas **prácticas esenciales**⁴ (PE) de la estrategia LEC para aprender. En la siguiente tabla se especifica qué PE se pueden implementar con este recurso:

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

⁴ https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-342750_thumbnail.pdf

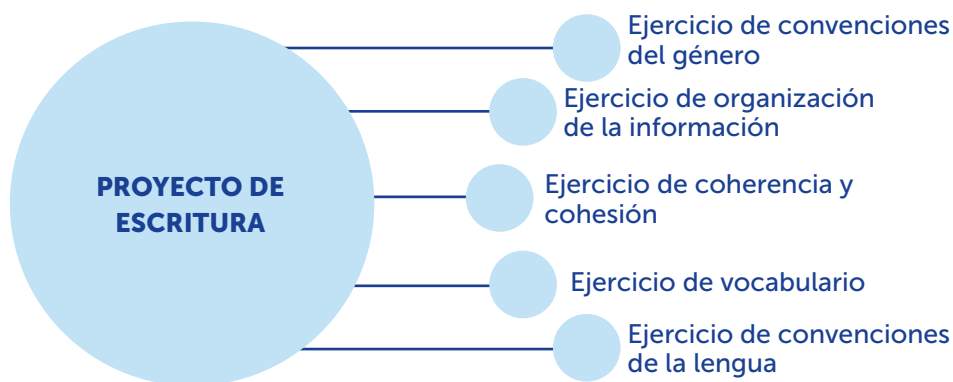


Dimensión	Práctica esencial
Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad.	PE-A. Guía la formación de comunidades.
	PE-B. Articula las experiencias de literacidad propias de otros contextos con las del aula.
Enseñar a comprender y producir textos orales y escritos	PE-K. Enmarca las experiencias 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

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 otras 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.

Cada cuaderno contiene **tres proyectos y 15 ejercicios** de escritura guiada. Cada proyecto está asociado a cinco ejercicios de escritura que abordan ámbitos críticos que deben ser orquestados para producir un texto que comunique con claridad, eficacia, corrección y riqueza de ideas. Estos ámbitos son: **las convenciones del género discursivo, la organización de la información, la coherencia y la cohesión; el vocabulario y las convenciones de la lengua**. Dado que los ejercicios permiten aprender conocimientos relevantes para el desarrollo de cada proyecto, se sugiere que sean trabajados antes de adentrarse en este y que, durante el proyecto, se retomen sus contenidos.



Los ejercicios y proyectos están situados en un **pueblo de ficción llamado Chilca**, en el que habitan personajes diversos en edades, oficios, intereses, etc. Cada actividad se organiza en torno a un problema o evento ocurrido en Chilca, que requiere de la escritura para ser resuelto. Todos los personajes del pueblo utilizan la escritura para desarrollar sus intereses: como elaborar un boletín ecológico, escribir cartas de amor, hacer críticas de canciones, hacer una tarea escolar, entre muchos otros géneros discursivos y temáticas. De esta manera, a cada estudiante se le invita 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.

Los **ejercicios** de los Cuadernos inician con un breve texto que presenta un problema o evento ocurrido en el pueblo de Chilca. Respecto de dicho contexto, a cada estudiante se le invita a sostener una discusión productiva para la cual se ofrecen preguntas guía. A continuación, se presentan herramientas para tomar notas u ordenar por escrito las conclusiones de la discusión y se les invita a escribir un texto en el cual se sientan parte de la vida de Chilca. Todos los ejercicios incluyen alguna herramienta o indicación para el proceso de escritura, ya sea para generar ideas, para planificar, para escribir, para revisar o para editar, si bien no implican el desarrollo de un proceso completo. Por su parte, los proyectos guían el proceso de escritura en su totalidad, desde la lectura e investigación sobre un tema hasta la publicación, por lo cual incluyen apoyos para cada parte del proceso. Así, los ejercicios son breves y están pensados para realizarse en una clase, mientras que los proyectos son extensos y podrán realizarse en tres o cuatro clases, dependiendo de las características de cada contexto de aula.

Una cuestión clave de los ejercicios y de los proyectos es que incluyen múltiples recursos para la **evaluación y retroalimentación de la escritura**. Cada estudiante encontrará una serie de rúbricas y pautas con criterios para la autoevaluación y la coevaluación de los textos intermedios (borradores, punteos, etc.) y finales (productos terminados de distintos géneros discursivos). Estas herramientas pueden ser aprovechadas por cada docente para realizar evaluaciones formativas y sumativas, en modalidad oral, escrita, individual o grupal. En su conjunto, las rúbricas y pautas proveen de oportunidades para identificar, nombrar y evaluar el uso de recursos de la lengua y del discurso que favorecen la escritura eficaz (como vocabulario, coherencia, estructura, etc.) y, de esta manera, promueven también el monitoreo autónomo de dichos recursos durante la escritura.



2.3 Temas de los ejercicios y proyectos

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 a las y los estudiantes 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 temas medioambientales y de relaciones humanas en el medio social tienen una presencia importante en los Cuadernos; así, este recurso se hace cargo de promover la reflexión sobre los conflictos más relevantes que enfrenta hoy en día la humanidad⁵.

2.4 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 las y los estudiantes podrían realizar autónomamente, pues su nivel de dificultad corresponde a la zona de desarrollo próximo⁶. Así, los ejercicios representan lo que pueden 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 en sus distintas dimensiones.

Dimensiones	Prácticas esenciales (PE)	Cómo implementarlas con los Cuadernos de Escritura Guiada
Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad.	PE-A: Guía la formación de comunidades.	Por ejemplo, si cada estudiante ha escrito columnas de opinión a partir de un ejercicio del Cuaderno, el/la docente organiza una tertulia en la que estudiantes voluntarios leen en voz alta sus escritos y dialogan sobre sus contenidos, en un ánimo de compartir sus opiniones y preocupaciones respecto de algún problema relevante de la sociedad.
	PE-B. Articula las experiencias de literacidad propias de otros contextos con las del aula.	Por ejemplo, si un ejercicio del Cuaderno aborda el tema de la sequía, el/la docente hace conexiones con una película infantil que están mostrando en el cine que aborda el mismo tema, o con una noticia similar que apareció en un diario local y que ha sido muy comentada por la comunidad.

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

6 Vigotsky, L. S. (2021). Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.

Enseñar a comprender y producir textos orales y escritos.	PE-K. Enmarca las experiencias de aprendizaje en situaciones comunicativas auténticas y diversas.	Por ejemplo, si un ejercicio del Cuaderno está basado en los problemas que tiene un personaje para comunicarse con otro personaje, el/la docente realiza preguntas para conectar las experiencias del personaje con las de sus estudiantes, o vuelve a otros ejercicios del mismo personaje para profundizar en la comprensión de sus motivaciones y problemas.
	PE-L. Explica y modela procesos de comprensión y producción de textos de géneros discursivos propios del núcleo de aprendizaje o asignatura.	Por ejemplo, mientras están escribiendo un texto, el/la docente recorre el aula leyendo los productos en estado parcial, hace preguntas cuando los textos no están tan claros (¿qué querías decir aquí?), propone que se revisen entre pares en base a pautas o rúbricas; sugiere que releen sus planificaciones para asegurar que han cumplido con el tema, propósitos y estructura que se habían propuesto, etc.
	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, si tienen dificultades para comprender una herramienta que propone el Cuaderno para organizar las ideas antes de escribir, el/la docente modela frente al curso cómo la usaría, luego guía a un estudiante para que la use frente al grupo y finalmente invita al grupo a hacerlo autónomamente.
	PE-N. Potencia la experimentación con la lengua y la reflexión metalingüística.	Por ejemplo, si están escribiendo un cuento y tienen dificultades para comprender la explicación que ofrece el Cuaderno sobre los tiempos verbales, el/la docente les propone que prueben usar presente, pasado y futuro y reflexionen respecto de cómo cambia el significado del cuento con cada forma verbal.
Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad.	PE-O. Conduce discusiones productivas en el aula.	Por ejemplo, si el Cuaderno ofrece preguntas para dialogar respecto de las causas y repercusiones de las peleas entre los hermanos, el/la docente 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, si el Cuaderno relata una manifestación que hicieron los personajes de Chilca en contra de los combustibles fósiles, antes de leer el relato el/la docente explica qué son los combustibles fósiles, da ejemplos para ilustrar (petróleo, carbón, gas natural) y explica sus efectos sobre el medioambiente.



2.5 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 medio para trabajar un ejercicio del Cuaderno de escritura guiada. En cada caso se ha destacado a qué práctica esencial (PE) corresponde la mediación realizada.

Cuando las ideas revolotean en la cabeza



Víctor está sentado frente al computador con una expresión de frustración en la cara. El artículo informativo que tiene que redactar es importante, pues será publicado en el boletín del liceo. Él mismo eligió el tema, porque le parece interesante. Pero, por más que lo intenta, es incapaz de decidir qué quiere decir, para qué quiere decirlo y en qué orden debe decirlo para lograr un impacto en sus lectores. Las ideas revolotean en su mente, pero al sentarse frente al papel todo se desmorona. Sus dedos tiemblan sobre el teclado mientras intenta comenzar el primer párrafo. Finalmente, escribe: "El impacto de las redes sociales en la vida de las y los adolescentes". Eso es todo. No sabe cómo continuar. ¡Pero cómo pasa esto! Víctor está seguro de que tiene ideas propias sobre el tema. Varias veces ha tenido conversaciones en las que ha dado opiniones que logran convencer a otras personas. ¿Qué pasa que esas ideas no logran organizarse para llegar al papel? ¿Por qué saber no es suficiente para poder escribir?

1. Reflexionen en grupos:

- a. ¿Creen ustedes que hay una gran distancia entre saber sobre un tema y lograr escribir sobre él?, ¿qué distancia es esa?
- b. ¿Creen ustedes que sus ideas están ordenadas en sus mentes o que se ordenan cuando las comunican?
- c. ¿Qué relación creen que hay entre escribir y pensar ordenadamente?
- d. ¿Creen que uno siempre debe saber exactamente qué va a decir antes de escribirlo o que es también posible ir descubriéndolo durante la escritura?

Escribe para descubrir qué piensas sobre esta discusión. ¿Dónde se ordenan las ideas, en la mente o en el papel?

10

La/ el docente invita a su curso a escuchar con atención y lee en voz alta el problema que tuvo un personaje de Chilca llamado Víctor. De esta manera guía la formación de comunidades (PE-A) y enmarca las experiencias de aprendizaje en situaciones comunicativas auténticas y diversas (PE-K).

Para profundizar en la comprensión del problema leído, guía una discusión productiva (PE-O). Para ello, se apoya en las preguntas que ofrece el Cuaderno, hace preguntas para profundizar las respuestas (ej.: ¿Entonces lo que dices es que hablar y escribir son operaciones equivalentes?) Busca opiniones diferentes (ej.: ¿alguien tiene una experiencia diferente a la del compañero?); reformula (ej.: ¡Ah! ¿Lo que quieres decir es que organizar las ideas para escribir es innecesario?) Ofrece definiciones, etc.

Cuando estima que ya se ha abordado en profundidad el problema planteado, invita a sus estudiantes a escribir individualmente para explorar su postura personal. De esta manera busca enmarcar esta experiencia de aprendizaje en una situación comunicativa auténtica para sus estudiantes (PE-K).

Sintiéndose frustrado, Víctor decidió dar un paseo por Chilca para despejar su mente. Mientras caminaba, recordó a su amigo don "raudo" Cabrera, el dueño del taller de bicicletas, conocido por su enfoque práctico y su habilidad para resolver problemas. Decidió visitarlo en busca de consejo. Después de explicarle sus dificultades para escribir su artículo informativo, don "raudo" Cabrera sonrió y le dijo: "Víctor, escribir un artículo es un poco como arreglar una bicicleta. Necesitas las herramientas adecuadas y un plan". Don "raudo" le sugirió que primero anotara todas las ideas que quería incluir en su texto, de manera desordenada, sin preocuparse por la estructura. Luego, le aconsejó que organizara esas ideas en un punteo lógico antes de comenzar a redactar. Siguiendo el consejo de don "raudo" Cabrera, Víctor regresó a su computador con un aire fresco. Anotó sus ideas sueltas primero en un listado y luego las organizó en un punteo lógico.

Este es el punteo que hizo Víctor:



- 1. Tema:** El impacto de las redes sociales en la vida de las y los adolescentes.
- 2. Propósito:** Crear conciencia de que las redes sociales tienen beneficios y también impactos negativos sobre las y los adolescentes, pero que estos últimos pueden ser mitigados.
- 3. Introducción:** Explicar que el propósito del artículo es explorar el tema de las redes sociales y su impacto positivo y negativo en la vida de las y los adolescentes.
- 4. Lo bueno de las redes sociales, conexiones en línea y amistades:** Exponer cómo las redes sociales permiten a las y los adolescentes conectarse con sus amistades, familiares y personas conocidas y hacer nuevas amistades en línea.
- 5. Lo bueno de las redes sociales, comunicación y expresión personal:** Explicar con ejemplos cómo las redes sociales ofrecen a las y los adolescentes una plataforma para comunicarse y expresar sus ideas, opiniones y creatividad.
- 6. Lo malo de las redes sociales, presión social y autoimagen:** Abordar la influencia de las redes sociales en la autoimagen de las y los adolescentes y cómo pueden sentirse presionados para cumplir con estándares de belleza y éxito.

11

Ahora que el grupo ya está involucrado con el problema planteado, la docente solicita a una estudiante que lea en voz alta la continuación de la historia. De esta manera sostiene un ambiente benévolo y colaborativo (PE-A).

La/ el docente aprovecha esta sección del ejercicio para explicar el punteo como estrategia de planificación de la escritura (PE-L). Para hacerlo, lee cada punto en voz alta y media un análisis sobre la función que cumpliría en el texto final (¿Por qué Víctor habrá seleccionado esas ideas para este punto? ¿Qué quiere lograr? ¿Cómo le sirve para lograr su propósito comunicativo? ¿De qué manera van progresando las ideas?)

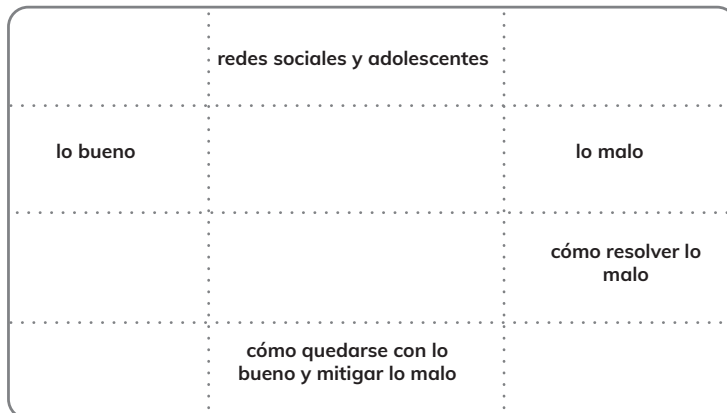


7. Lo malo de las redes sociales y cómo resolverlo: Tiempo en línea y adicción a las redes sociales, ofrecer consejos sobre cómo las y los adolescentes pueden gestionar su tiempo en línea y evitar la adicción a las redes sociales.

8. Cómo abordar el problema de las redes sociales: Resaltar la importancia de mantener relaciones personales fuera de línea y participar en actividades que no involucren pantallas.

9. Conclusiones: Resumir los puntos clave y reflexionar sobre cómo las y los adolescentes pueden aprovechar los aspectos positivos de las redes sociales y mitigar los efectos negativos.

Víctor está súper emocionado porque fue capaz de hacer un punteo de ideas en el que se distingue con claridad de qué quiere hablar, con qué propósito y en qué orden quiere decirlo para lograr su propósito. Lo que más le sorprende es que fue capaz de darle un orden lógico a ideas que estaban todas desordenadas en su cabeza. Este es el orden que él ve:



Este punteo corresponde al plan del que hablaba don "raudo" Cabrera. ¿Pero cuáles serán las herramientas de las que hablaba?

12

Hecho el análisis con sus estudiantes, la/ el docente les pide que observen este esquema y que juzguen si representa bien el orden lógico del punteo que leyeron. Además, explica que este tipo de esquema es otra estrategia que pueden usar para planificar un texto. Juntos discuten para qué tipo de textos podría ser de utilidad (PE-L).

2. ¡A escribir!



De manera individual, revisa la siguiente tabla de conectores lógicos. Estas palabras pueden ser las herramientas de las que hablaba don "raudo" Cabrera, porque sirven para "llevar de la mano" a quienes leen a través del orden lógico del texto. En otras palabras, los conectores anuncian a las y los lectores qué relación lógica habrá entre lo que acaban de leer y lo que viene en el texto.

Las herramientas de don "raudo" Cabrera: los conectores lógicos

TIPOS	EJEMPLOS	QUÉ SIGNIFICAN	
Introdutorios	<ul style="list-style-type: none"> ★ A modo de... ★ Para iniciar... 	<ul style="list-style-type: none"> ★ El propósito de este escrito... ★ Lo que se pretende... 	Se utilizan para iniciar el discurso.
Consecutivos	<ul style="list-style-type: none"> ★ Por ende, ★ En consecuencia, ★ En razón de lo anterior, 	<ul style="list-style-type: none"> ★ Por lo tanto, ★ Por eso, ★ Por esta razón, ★ Entonces, 	Generan un puente entre la oración que les precede (causa) y la que sigue (consecuencia).
Causales	<ul style="list-style-type: none"> ★ Así pues, ★ Pues 	<ul style="list-style-type: none"> ★ Debido a lo anterior, 	Generan un puente entre la oración que les precede (efecto) y la que sigue (causa).
Aditivos	<p>Suma:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Asimismo, ★ Además, ★ Del mismo modo, 	<p>Intensificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Encima, ★ Es más, ★ Más aún, <p>Grado Máximo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ★ Incluso, ★ Para colmo, 	Expresan suma de ideas.
Adversativos	<ul style="list-style-type: none"> ★ Sin embargo, ★ No obstante, 	<ul style="list-style-type: none"> ★ Pero ★ A pesar de... 	Anuncian que hay dos ideas que se contradicen entre sí
Ejemplificativos	<ul style="list-style-type: none"> ★ Así como... ★ Así, ★ Tal como... 	<ul style="list-style-type: none"> ★ Por ejemplo... ★ Ejemplo de lo anterior es... 	Introducen ejemplos.

13

Antes de leer esta página del ejercicio, la docente modela frente a sus estudiantes una estrategia que vela por la coherencia local en la escritura (PE-L). Escribe frente al curso la siguiente frase:

El lunes pasado me desperté enferma, por ende.....

Se detiene y dice en voz alta: ¿qué tipo de información le estoy anunciando a mis lectores que escribiré después de esta frase? ¡Ah! Les estoy avisando que luego de esta frase explicaré una consecuencia que ocurrió a causa de mi enfermedad del lunes pasado. Eso indica la expresión "por ende".

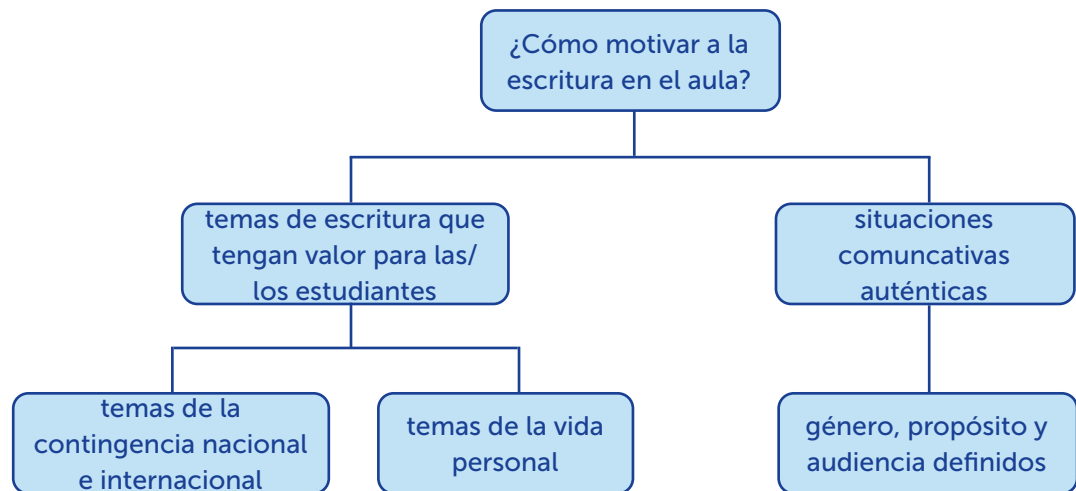
Luego explica al curso que cada vez que escribe un conector lógico se detiene y se hace esa pregunta. De ese modo, se asegura de seguir escribiendo una idea que corresponda a la relación lógica que ya anunció.



3. FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LOS CUADERNOS DE ESCRITURA GUIADA

3.1 Motivación y sentidos de la escritura guiada

Es muy común que las/los estudiantes experimenten falta de motivación frente a las tareas de escritura guiada. Este problema se acentúa conforme avanzan los años escolares⁷ y se relaciona con una sensación de falta de sentido de las tareas de escritura escolar⁸ y con la complejidad inherente a la producción escrita. Para hacerse cargo de este problema, se sugiere, en primer lugar, **velar por que los temas de la escritura guiada tengan siempre interés y valor para niños, niñas y jóvenes**. Por ejemplo, se pueden seleccionar **temas de la contingencia** nacional e internacional, de modo que escribir sea un medio para comprender y opinar de manera informada sobre los problemas del mundo. También es posible proponer tareas de escritura guiada sobre **temas de interés personal**, de modo de vincular a la escuela con la vida real y de eludir la sensación de actividad artificial y mecánica que suele primar en la escritura escolar. En segundo lugar, se sugiere **que las tareas correspondan a situaciones comunicativas auténticas**; es decir, que se explicita siempre el género discursivo, el propósito comunicativo y la audiencia. En general, es preferible escribir para personas conocidas y que verdaderamente leerán los textos pues, cuando saben que serán leídos por más personas, las/los escritores se comprometen más y revisan y editan sus textos para lograr comunicar sus ideas.



7 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. *Psykhé*, 31(2). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21759>

8 Concha, S., & Espinosa, M. J. (2022). "Es como tu vida, pero en escritura": experiencias de escritura libre en comunidad. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.3>

3.2 La escritura como práctica social

La escritura escolar puede ser entendida como una práctica social e incluir las diversas funciones que cumple en la vida en sociedad. Una visión como esta se opone a una práctica mecánica y artificial de redacción de oraciones descontextualizadas y de textos que no son parte de la escritura en uso. Por el contrario, esta visión supone traer al aula las prácticas escritas de diversas comunidades discursivas que rodean la vida familiar, académica, social y laboral. Escribir en el aula para aprender sobre un tema, para comunicarse con un ser querido, para reflexionar sobre un fenómeno social, para crear ficciones literarias, para tomar posición sobre un dilema ético, entre tantas otras funciones, permite que la práctica escrita escolar tome la forma y la relevancia que tiene en la sociedad.

3.3 Leer y dialogar para escribir

Escribir sobre un tema que hemos profundizado a través de lecturas y conversaciones da como resultado textos más elaborados e incluso más coherentes. A este respecto, una buena idea es organizar grupos de discusión entre estudiantes que estén escribiendo sobre un mismo tema. Estos grupos pueden reunirse en distintos momentos: para compartir lecturas, para discutir sus hallazgos, para probar hipótesis y opiniones y para leerse unos a otros sus borradores. Es posible también organizar exposiciones orales y mesas redondas sobre los temas respecto de los cuales se esté escribiendo y enseñar a las y los estudiantes a tomar notas de estos diálogos que puedan ser luego utilizadas en sus textos.

3.4 Enfoque de proceso para la didáctica de la escritura guiada

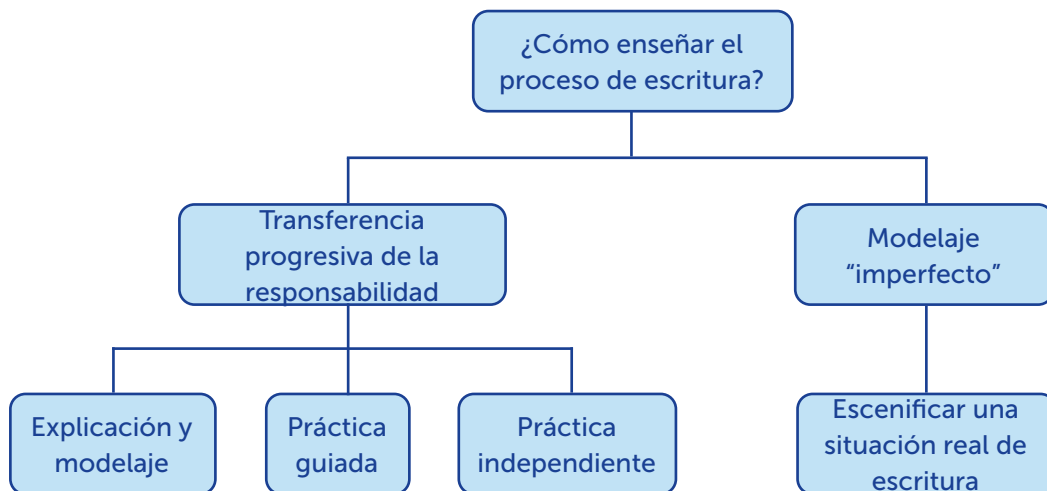
La investigación ha demostrado que las y los escritores novatos enfrentan la tarea de escribir como si se tratara simplemente de decir todo lo que saben sobre un tema, sin considerar la complejidad que implica organizar la información y expresarla con precisión para satisfacer un propósito y hacerla comunicable a un lector potencial⁹. Por lo mismo, **resulta fundamental que cada docente enseñe el proceso de escritura que se requiere para alcanzar los desempeños escritos que busca.** Una propuesta interesante al respecto es la del “modelaje imperfecto”, un proceso a través del cual el/la docente va escribiendo en voz alta frente al curso, pero no como un modelo perfecto que nunca se equivoca, sino como escritor/a real que duda, escribe, borra, reescribe, hasta alcanzar lo que busca. La experiencia de observar un modelo imperfecto aporta mucha información sobre cómo es el proceso de escribir y sobre cómo se resuelven los problemas que se presentan. Además, contribuye a la percepción de autoeficacia, en tanto el estudiantado descubre que incluso los buenos escritores dudan y resuelven dificultades al escribir, tal como lo viven quienes son escritores con menos experiencia.

Respecto de la enseñanza del proceso de escritura, es clave también que cada docente ofrezca un andamiaje provisional que irá retirando en la medida en que el o la estudiante sea capaz de escribir de manera independiente. A esta manera de enseñar se le denomina

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



“transferencia progresiva de la responsabilidad” o también “transferencia gradual del control”. Por ejemplo, si una docente quiere que sus estudiantes aprendan a planificar sus textos, lo primero que hace es explicarles qué es planificar y qué efectos positivos tiene en los productos escritos (cómo se ve un texto que fue planificado y cómo se ve uno que no lo fue). A continuación, modela para su grupo una estrategia para planificar un texto a partir de un tema, un propósito comunicativo y una audiencia definida. El grupo aplica la estrategia con alta mediación docente en el pizarrón y se aclaran dudas, hasta que estén en condiciones de aplicarla de manera individual, autorregulando su proceso gracias a los conocimientos que han adquirido y practicado previamente con apoyo docente y de sus pares.



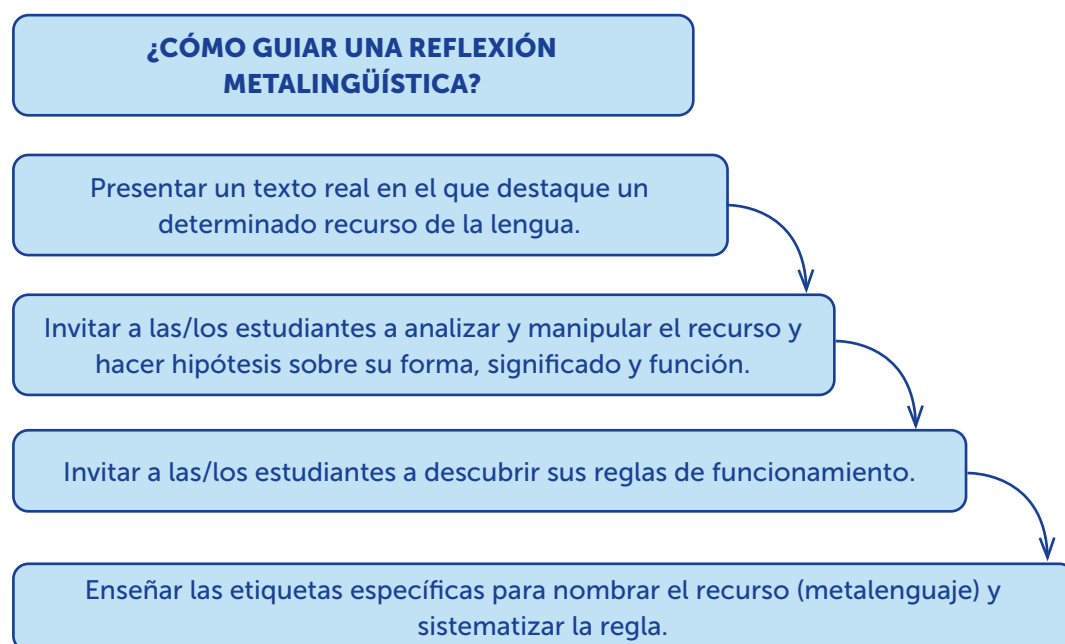
3.5 Enfoque de género discursivo para la didáctica de la escritura guiada

La comunicación escrita en la sociedad se estructura en formatos discursivos que son reconocibles por sus miembros (cuentos, poemas, listas de compras, cómics, etc.) y que, en su forma, reflejan convenciones culturales relevantes para la comunidad que los utiliza. Por ejemplo, un artículo científico tiene una sección de metodología, porque es importante para sus lectores poder asegurar el rigor de los pasos declarados por las/ los autores, de modo de poder confiar en sus resultados. **Comprender los géneros discursivos y las convenciones culturales que subyacen a ellos es vital para producir textos adecuados a los contextos comunicativos específicos.**

Una buena manera de hacerlo es utilizar textos modelo que cada estudiante pueda analizar, tanto respecto de sus partes formales como respecto de los valores culturales que las justifican. Por ejemplo, se puede presentar una infografía, analizar cómo utiliza elementos gráficos y números para organizar la información; cómo la información que presenta es sintética y de qué manera todos estos rasgos formales hablan de una necesidad de información rápida, concisa y didáctica, muy propia de la cultura audiovisual en la que vivimos. Se sugiere además combinar en el aula géneros discursivos escolares (resúmenes, informes, reportes de lectura, etc.) con nuevos géneros que van surgiendo en la sociedad (ej.: foros y comunidades en línea; perfiles de redes sociales; creepypasta; fanfiction, interactive fiction, etc.).

3.6 Reflexión metalingüística y didáctica específica de las convenciones de la lengua

Poseer conocimientos explícitos sobre los recursos de la lengua que son necesarios para escribir es clave para usarlos de manera intencionada y para monitorear su aplicación eficaz¹⁰. En línea con este principio, se sugiere que cada docente disponga en clases de espacios para la **reflexión metalingüística¹¹**, es decir, para reflexionar sobre estos recursos, para manipularlos conscientemente¹² y para descubrir sus mecanismos y efectos. Una buena manera de hacerlo es presentar textos reales en los que sea especialmente relevante el uso de un determinado recurso de la lengua. A partir del texto real, el/la docente puede guiar un análisis y experimentación con ese recurso y promover que hagan hipótesis sobre su forma, significado y función¹³. Descubrir por sí mismos/as las reglas de la gramática y de la ortografía provoca un aprendizaje mucho más significativo que cuando reciben una definición de la regla de manera abstracta. Es muy importante enseñar el término que sirve para nombrar el recurso que se está trabajando, por ejemplo: adjetivo, conector, párrafo, coherencia, pregunta retórica, argumento, etc.; es decir, que se ofrezcan oportunidades para adquirir el **metalenguaje** que les permitirá pensar sobre dichos recursos y monitorear su aplicación durante la escritura.



10 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>

11 Rodríguez-Gonzalo, C., Rivas, C. D., & Seix, T. R. (2022). La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35(2), 103-136.

12 Zayas, F. (1996). Reflexión gramatical y composición escrita. *Cultura y Educación*, 8(2), 59-66.

13 Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática.



El enfoque comunicativo en el que se basa el currículum nacional vigente supone que la enseñanza de la lengua debe ser funcional a la comunicación. Para realizar este enfoque, se propone que cada docente entregue una enseñanza sistemática y profunda de los recursos de la lengua en el marco de los géneros discursivos y de las situaciones comunicativas que los requieran. Por ejemplo, es adecuado enseñar sobre las oraciones complejas cuando se busca mejorar descripciones de personajes o de ambientes en un cuento; o enseñar sobre los adjetivos cuando se busca mejorar frases publicitarias. Una buena manera de dar sentido a la enseñanza de las convenciones de la lengua es provocar que descubran los efectos que tienen sobre el significado del texto. Por ejemplo, si se escribe una crónica es relevante mostrar cómo se altera el significado y el estilo del texto al cambiar de lugar los puntos seguidos. Si se escribe un ensayo de opinión, tiene valor observar cómo cambia la experiencia de lectura si se agregan o quitan marcadores de orden para iniciar los párrafos.

3.7 Evaluación de la escritura

La evaluación de la escritura que se propone en este documento se asienta en el paradigma de la evaluación para el aprendizaje¹⁴. A continuación, se ofrece un esquema en el que se resumen los principios que sustentan dicho enfoque:

	Evaluar para aprender a escribir	
	significa	
Involucra	Evaluar conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan la comunicación escrita en situaciones auténticas.	se enfoca en
Promover la agencia (espacio para la toma de decisiones autónoma)	y se realiza	El proceso de escritura (planificaciones, borradores, versiones revisadas) ¹⁵ .
Promover la autorregulación	En autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	Los productos de la escritura (versiones finales)
lo que requiere		
Fijar desde el inicio las expectativas de logro en instrumentos de evaluación que incluyan elementos ya enseñados ¹⁶ .		
Desarrollar instrumentos (pautas, rúbricas o listas de cotejo) que utilicen lenguaje preciso; que fijen expectativas desafiantes pero alcanzables; y que den más peso a los aspectos sustantivos (organización, coherencia, etc.) que a los formales (caligrafía, ortografía) ¹⁷ .		

14 Condemarín, M & Medina, A. (2000). La evaluación auténtica de los aprendizajes. En Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Andrés Bello.

15 Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

16 Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

17 Sotomayor, C., Ávila, N. y Jéldrez, E. (2015). Capítulos I y II (pp. 10-15). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Santillana.

3.8 Retroalimentación de la escritura

La retroalimentación es un mecanismo que cumple múltiples funciones en el desarrollo de las habilidades de escritura. A continuación, se ofrece un esquema que resume diversos principios para realizar una retroalimentación que apoye el aprendizaje de la escritura:

	La retroalimentación de la escritura	
	Transparenta las expectativas docentes.	
	Permite comprender los errores y mejorar los textos.	
	Promueve la formación de escritores autónomos.	
	Al retroalimentar se sugiere ¹⁸ :	
Limitar los aspectos de mejora que se abordan (máximo dos para no abrumar).	Evitar tachar errores y preferir preguntas de reflexión y sugerencias.	Entregar comentarios durante el proceso de escritura que permitan mejorar los productos.
Privilegiar aspectos de mejora sustantivos (organización de ideas, coherencia, adecuación a la audiencia, etc.).	Adecuarse a las necesidades de cada estudiante (retroalimentación más o menos directiva, más o menos profunda, etc.).	Entregar comentarios a los productos terminados.
Realizar comentarios claros y usar metalenguaje específico (términos técnicos) previamente enseñado.	Usar distintas modalidades (oral, escrita, individual, grupal).	
Equilibrar los juicios positivos y negativos.		

18 Ávila, N., Figueroa, J. & Espinosa, M.J. (2020). 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para la justicia educacional*, 6, 1-9.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ▶ Ávila, N., Figueroa, J. & Espinosa, M.J. (2020). 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para la justicia educacional*, 6, 1-9.
- ▶ Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- ▶ Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- ▶ Camps, A. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*.
- ▶ Concha, S., y Espinosa, M.J. (2022). "Es como tu vida, pero en escritura". *Experiencias de escritura libre en comunidad. Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(2)
En <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.3>
- ▶ 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. *Psykhé*, 31(2).
<https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21759>
- ▶ Condemarín, M. & Medina, A. (2000). La evaluación auténtica de los aprendizajes. En *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Andrés Bello.
- ▶ Espinosa, M. J., & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 325-344. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>
- ▶ Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- ▶ Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications* (pp. 1-27). Erlbaum.
- ▶ Milian, M., & Camps, A. (2000). El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.

- ▶ Rodríguez-Gonzalo, C., Rivas, C. D., & Seix, T. R. (2022). La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 35(2), 103-136.
- ▶ Sotomayor, C., Ávila, N. y Jéldrez, E. (2015). Capítulos I y II, pp. 10-15. Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula. Santillana.
- ▶ Tolchinsky, A. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 46, pp. 37-54.
- ▶ Tolchinsky, A. & Simó, R. (2001). Capítulo 5: Escribir a través del currículum En: *Escribir y leer a través del currículum*. Universidad de Barcelona.
- ▶ Zayas, F. (1996). Reflexión gramatical y composición escrita. *Cultura y Educación*, 8(2), pp.59-66.



ESCRITURA GUIADA
ORIENTACIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN
TERCERO BÁSICO A CUARTO MEDIO

