

Septiembre, 2024

# Oportunidades para aprender a escribir: la escritura auténtica en el aula

María Jesús Espinosa, *Universidad Diego Portales*  
Javiera Figueroa, *Universidad Alberto Hurtado*  
Natalia Ávila Reyes, *Pontificia Universidad Católica de Chile*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> El presente documento de la Serie “Prácticas” emerge del trabajo del proyecto FONDEF ID21I10056. Agradecemos a los investigadores Diego Carrasco y Rosario Escribano por su rol en el desarrollo, aplicación y análisis de encuestas.

La Serie de publicaciones del Centro Justicia Educativa (CJE) “Prácticas para Justicia Educativa” está dirigida al público general y a las comunidades educativas, especialmente a los padres, educadores, profesionales de inclusión y directivos escolares. Su propósito es orientar y apoyar su labor en los ámbitos de la inclusión pedagógica, social y cultural. Para ello, estos documentos breves recogen resultados de investigaciones recientes que contextualizan y actualizan conocimientos sobre distintos desafíos que se presentan en la escuela, además de entregar un listado de recomendaciones básicas que sean de ayuda para una construir una escuela más justa y una práctica educativa inclusiva.

El Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa (CJE) nace de la asociación entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y las universidades de Tarapacá, Magallanes, de la Frontera y Católica del Maule.

Su financiamiento principal proviene del Programa de Estudios sobre Justicia Educativa de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, y corresponde al Proyecto PIA CIE 160007.

*Facultad de Educación  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Campus San Joaquín, 3er Piso, Edificio Decanato de Educación  
Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul  
Santiago, Chile*

## Oportunidades para aprender a escribir: la escritura auténtica en el aula

La escritura es un aprendizaje central tanto para el desempeño académico en la escuela como para la vida. Sin embargo, la evidencia existente indica que enseñar escritura es desafiante para los docentes (Concha et al., 2023; Flores-Ferrés et al., 2022), así como aprenderla es una tarea altamente exigente para los estudiantes (Ferreiro et al., 1996). Lo anterior se debe, entre otras cosas, a que la escritura es una habilidad compleja, que involucra el desarrollo de múltiples dimensiones: habilidades de proceso, conocimiento del código, conocimientos sobre gramática y ortografía, conocimientos sobre los géneros discursivos, conocimientos retóricos, disposiciones afectivas, entre otras. Para atender a cada uno de estos aspectos, los docentes requieren parcelar la enseñanza (Lerner, 2001) y esto conlleva que, en ocasiones, se pierda de vista el sentido de esos aprendizajes. Otra consecuencia indeseada de la parcelación de aprendizajes es la disminución de la motivación frente a las tareas de escritura y la instrumentalización de los contenidos, es decir, se pone como finalidad el aprendizaje de cuestiones que son, en realidad, un medio para la comunicación. Por ejemplo, esto ocurre cuando los estudiantes memorizan reglas de ortografía y luego realizan pruebas de completación para

demostrar este aprendizaje que no se aplica en la escritura de textos reales. Este tipo de ejercicios no cuestiona el rol de la ortografía en la comunicación y, en parte por esto, tampoco favorece un aprendizaje duradero que se transfiera a otros contextos.

El enfoque comunicativo, que enmarca la asignatura de lenguaje (Ministerio de Educación 2012; 2016), busca evitar prácticas como la anteriormente descrita y, en cambio, promueve el desarrollo de las habilidades comunicativas desde una perspectiva situada que, a través de actividades comunicativas auténticas, devuelve el sentido sobre por qué y para qué se aprenden las convenciones de la lengua.

### ¿Qué entendemos por “auténtico” en relación con el aprendizaje de la escritura en la escuela?

La escritura es una práctica social, es decir, permite satisfacer propósitos y necesidades de la vida e interactuar con el medio social en todas las esferas de la actividad humana (Barton y Hamilton, 2004). Esto supone comprender que escribir es más que juntar letras para formar palabras o tener buena

ortografía. Atendiendo a lo anterior, en la escuela, la escritura auténtica es aquella que se emplea para satisfacer propósitos específicos en las vidas de las personas, tales como aprender sobre un tema, resolver un problema, tomar una decisión, recordar algo importante, formarnos una opinión, comunicar información relevante, expresar nuestra interioridad, convencer a alguien de que haga algo, demostrar lo que hemos aprendido, etc. Para lograr estos propósitos, y de acuerdo con la situación en la que nos

encontremos, escogemos el texto apropiado; por ejemplo, si queremos recordar qué cosas comprar en el supermercado, podemos hacer una lista; pero si queremos recordar un tema en profundidad para una prueba, sería más apropiado elaborar un resumen o un organizador gráfico. Cobra relevancia, entonces, la noción de género discursivo, que se refiere a las diferentes formas convencionales que adoptan los textos en las distintas esferas sociales (Navarro, 2019).

#### ┌ Idea clave 1:

Escribir auténticamente en el aula implica escribir con propósitos reales, escogiendo el género discursivo que permita satisfacer adecuadamente el propósito por el que se escribe.



Otro aspecto necesario de considerar en la elaboración de tareas auténticas en el contexto escolar es la audiencia de los textos, es decir, quién leerá lo que los y las estudiantes escriban. Esto es especialmente importante si queremos instalar la importancia de la planificación y revisión de la escritura, en línea con el enfoque de proceso (Mineduc, 2012; 2016). Una de las razones por las cuales

la escritura suele ser desmotivante para los y las estudiantes es que dedican mucho esfuerzo y tiempo a producir varias versiones de un texto que luego solo lee el o la docente para asignar una calificación. Por el contrario, si se proponen tareas de escritura que luego serán difundidas entre lectores reales, la planificación y la revisión cobran sentido.

#### ┌ Idea clave 2:

Escribir auténticamente en el aula implica escribir para audiencias o lectores reales, lo que dota de sentido al proceso de escritura.



Por último, la propuesta y selección del tema también es un aspecto fundamental para propiciar una escritura comprometida por parte del estudiantado. Esto implica definir temas de escritura relevantes, interesantes,

que inviten a los y las estudiantes a reflexionar y a conocer distintos ámbitos de la realidad, y que los desafíen a problematizar ideas de sentido común, y a tomar posiciones informadas.

#### ┌ Idea clave 3:

Escribir auténticamente en el aula implica escribir sobre temas interesantes, desafiantes y relevantes para el estudiantado.



Estas tres ideas clave para fomentar la escritura auténtica en el aula se cristalizan en las instrucciones de las tareas. Según Alvarado (2013):

*En la escuela, los trabajos de escritura suelen estar enmarcados por consignas. Estas proponen una tarea de escritura, un problema retórico. Como punto de partida, [la consigna] conjura el temor a la página*

*en blanco, que es un factor importante de inhibición: si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al cual circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito, y el efecto suele ser paradójico: bloqueo de las ideas, silencio. La consigna ciñe las opciones [...] lo que enmarca la producción y la evaluación de los textos (p. 159).*

En **síntesis**, un primer paso importante para fomentar tareas de escritura auténtica en el aula es definir adecuadamente las instrucciones, considerando un **propósito** real de escritura relacionado con un tema relevante, un **género** adecuado al propósito y la **audiencia** o instancia de difusión de los textos.

## ¿Qué tipo de instrucciones debemos evitar?

En ocasiones, los y las estudiantes se ven enfrentados a tareas de escritura como la siguiente: “escribe un texto informativo sobre la música chilena”. El problema de esta instrucción es doble: por un lado, no especifica ni el **propósito** ni la **audiencia** de este texto, lo que invita a preguntarse por el sentido de esta tarea. Si bien se menciona que se trata de un texto informativo, “informar” es un propósito muy amplio e inespecífico que dificulta la toma de decisiones: ¿informar a quién y para qué? Por otro lado, no está especificado el **género discursivo**, lo cual también repercute en las decisiones de escritura, como la forma de organizar las ideas, la extensión, el registro, el uso de imágenes, entre otros. ¿Será pertinente escribir una infografía, un artículo, un reportaje o un informe de investigación? Para delimitar adecuadamente el problema retórico y, de este modo, orientar mejor las decisiones de escritura, es necesario especificar el **propósito**, el **género**

y la **audiencia**. Algunas posibilidades que se desprenden de la tarea anterior serían:

- Escribe una reseña sobre una banda chilena contemporánea para dar a conocer la música nacional actual a través de las redes sociales de la escuela, el día de la cultura.
- Escribe una línea del tiempo sobre la música chilena para difundir las tradiciones y tendencias más relevantes de la música nacional. Esta línea del tiempo será expuesta en el patio del colegio durante septiembre.
- Escribe un reportaje a fondo sobre un género musical y sus exponentes nacionales, para dar a conocer la diversidad musical de nuestro país a la comunidad escolar. Cada mes del año se publicarán reportajes sobre distintos géneros musicales en el boletín de la escuela.

En otras situaciones, se propone a los y las estudiantes escribir géneros discursivos específicos, pero sin considerar adecuadamente el tema o sin especificar la situación comunicativa. Por ejemplo, “escribe una noticia sobre el terremoto de 2010 en Chile”. Frente a esta tarea cabe la pregunta ¿qué tiene de noticioso informar sobre un hecho que aconteció hace más de una década? Tampoco queda claro cuál es el sentido de este ejercicio. Si lo que se desea es familiarizar a los estudiantes con el género discursivo “noticia”, es necesario escoger un tema actual sobre el cual los y las estudiantes puedan reportear, y proponer una situación de escritura en la que se escriba para una audiencia real. De este modo, la actividad tendrá sentido y el problema retórico -claramente delimitado- facilitará la representación de la tarea y la toma de decisiones, al tiempo que favorecerá la motivación para planificar y revisar los textos. Por su parte, si lo que se desea es que los estudiantes profundicen en las consecuencias del terremoto, es necesario plantear una situación retórica diferente, que promueva la investigación y sea coherente con la distancia temporal del suceso investigado. Por ejemplo, las y los estudiantes podrían escribir una compilación de testimonios de familiares en torno a este suceso, como una manera de crear un patrimonio escrito y realizar un ejercicio de memoria histórica.

## Temas de escritura en segundo ciclo básico: qué sugiere la evidencia

Para construir tareas de escritura auténticas para estudiantes de 5to básico, se realizó, en el marco del proyecto FONDEF ID21110056, un estudio que buscaba sondear, mediante una encuesta, qué temas, tareas y géneros de escritura les parecen más atractivos a los estudiantes. El supuesto es que una tarea de escritura que incluye un tema atractivo y con sentido concita mayor producción escrita. Adicionalmente, el estudio exploró los sesgos de nivel socioeconómico y de género que se producen en la elección de temas y tareas.

Con los objetivos anteriores, se consultó a una muestra de estudiantes (N=283), estratificada por puntaje SIMCE en lectura de las escuelas, y por Índice de Vulnerabilidad Escolar. Los estudiantes pertenecían a 20 salas de 5to básico de 9 escuelas diferentes. Se consultó a los estudiantes por su actividad de escritura favorita, en relación con un listado de 11 opciones y la posibilidad de agregar otra actividad. A continuación, se muestran las cuatro tareas más seleccionadas que no presentaron sesgo de nivel socioeconómico ni de género en su opción:

Tabla 1. Selección de tareas y temas sin sesgo de género ni de nivel socioeconómico de la escuela

rhs	est	se	z	pvalue	escogido	no escogido	Tarea auténtica propuesta
sex	-0.24	0.15	-1.61	0.11	0.49	0.51	Un folleto para prevenir el bullying en tu escuela.
ive	-0.34	0.31	-1.10	0.27	0.49	0.51	
sex	0.00	0.15	-0.01	0.99	0.44	0.56	Una anécdota sobre una experiencia divertida o triste para contarles a tus amigos o amigas.
ive	0.02	0.30	0.07	0.95	0.44	0.56	
sex	-0.11	0.15	-0.69	0.49	0.44	0.56	Un instructivo sobre cómo cuidar el agua en la escuela.
ive	0.06	0.31	0.20	0.84	0.44	0.56	
sex	0.24	0.15	1.59	0.11	0.43	0.57	Una recomendación de tu serie animada, comic, manga o animé favorito para tus compañeros o compañeras.
ive	-0.38	0.31	-1.24	0.21	0.43	0.57	



Estas tareas recogen cuatro géneros discursivos y temas diferentes que pueden ser utilizados por los y las docentes de segundo ciclo básico para promover la escritura auténtica en el aula. Si bien se trata de sugerencias acotadas, esta selección constituye una posibilidad entre muchas otras para crear actividades de escritura con sentido que permitan abordar los objetivos curriculares de proceso y de manejo de la lengua en el marco de situaciones

comunicativas auténticas, es decir, con propósitos, géneros y audiencias.

Por último, estos resultados también constituyen un llamado a considerar la opinión e intereses de los estudiantes. En este sentido, una buena idea es plantear diversas opciones de tareas auténticas de modo de dar instancias de elección que favorezcan el compromiso y la motivación hacia la escritura.



# Referencias

**Alvarado, M. (2013).** *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.

**Barton, D., & Hamilton, M. (2004).** La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

**Concha, S., Espinosa, M. J., & Rojas, J. (2023).** Sentidos y concepciones sobre la escritura y su enseñanza: las voces de docentes del sistema escolar chileno. *Lenguas Modernas*, (61), 97-126.

**Lerner, D. (2001).** *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica.

**Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., & García Hidalgo, I. (1996).** *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.

**Flores-Ferrés, M., Van Weijen, D. & Rijlaarsdam, G. (2022).** Understanding writing curriculum innovation in Grades 7-12 in Chile: Linking teachers beliefs and practices. *Journal of Writing Research*, 13(3), 367-414. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.13.03.02>

**Navarro, F. (2019).** Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35, e2019350201. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>

**Ministerio de Educación (2012).** *Bases curriculares de la educación básica*. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf)

**Ministerio de Educación (2016).** *Bases curriculares de 7o básico a 2o medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf)



**cje** Centro  
Justicia  
Educativa