
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

La transversalidad de la escritura en el currículum escolar chileno

Constanza Cerda Canales

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.


Recibido: 10 de enero 2021 - Revisado: 19 de mayo 2021 - Aceptado: 01 de junio 2021

RESUMEN

La escritura constituye una habilidad comunicativa fundamental en el proceso de formación escolar y, por ello, forma parte de las Bases Curriculares y los Programas de Estudio. Sin embargo, se desconocen las exigencias ministeriales a nivel transversal y su aplicación en el quehacer pedagógico de nuestro país. El objetivo de este trabajo es describir cómo se manifiesta la escritura en los documentos curriculares de las distintas disciplinas del sistema escolar chileno y cómo abordan los profesores estos requerimientos. Para ello se aplicó una encuesta a los docentes informantes y se revisaron tanto los leccionarios como los documentos curriculares de primer año de secundaria, incluyendo las nueve asignaturas obligatorias de dicho nivel, mediante un análisis de contenido categorial temático. Los resultados muestran que existe presencia explícita y abundante de escritura en todas las disciplinas escolares, aunque con mayor o menor grado de indicaciones metodológicas para su enseñanza. Considerando que la producción escrita es una habilidad que se delega a la escuela, este trabajo permite visualizar los elementos solicitados, tanto de manera transversal, como en particular para cada disciplina, generando información relevante para el diseño de los Programas de Estudio, la toma de decisiones de instituciones educativas y para el quehacer pedagógico de los profesores.

Palabras clave: Escritura; transversalidad; disciplinas; didáctica, enseñanza.

*Correspondencia: constanza.cerda@pucv.cl (C. Cerda).

 <https://orcid.org/0000-0001-6754-0114> (constanza.cerda@pucv.cl).

The transversality of writing in the Chilean school curriculum

ABSTRACT

Writing is a fundamental communicative skill in the school training process and, therefore, is part of the Curricular Bases and Study Programs. However, the ministerial demands at the transversal level and their application in the pedagogical work of our country are unknown. The objective of this work is to describe how writing manifests itself in the curricular documents of the different disciplines of the Chilean school system and how teachers address these requirements. A survey was applied to the informant teachers, and both the lesson books and the curricular documents of the first year of secondary school were reviewed, including the nine compulsory subjects of that level, through a thematic categorical content analysis. The results show that there is an explicit and abundant presence of writing in all school disciplines, although with a greater or lesser degree of methodological indications for its teaching. Considering that written production is a skill that is delegated to the school, this work allows visualizing the requested elements, both in a transversal way and in particular for each discipline, generating relevant information for the design of study programs, decision-making of educational institutions, and the pedagogical task of teachers.

Keywords: Writing; transversality; disciplines; didactics; teaching.

1. Introducción

La escritura es una de las habilidades comunicativas básicas y fundamentales del ser humano. Por ello, es parte de los documentos curriculares chilenos emanados por el Ministerio de Educación, tanto en las Bases Curriculares, que dictan los lineamientos generales, como en los Programas de Estudio, que presentan sugerencias para cada asignatura en particular. El proceso de enseñanza-aprendizaje de producción escrita en el sistema escolar se sustenta en diversas razones: su potencial epistémico (Camps, 1990; Flower y Hayes, 1980; Mineduc, 2016a; Ramos, 2009; Serrano, 2014; Wells, 1990); su capacidad para fomentar estrategias cognitivas y metacognitivas (Cassany, 1988; Camps, 1990; Grupo Didactext, 2015; Mineduc, 2016b); su rol a nivel social (Mineduc, 2016b), entre otras.

Por la relevancia que posee, existen numerosas investigaciones que enfatizan la necesidad de abordar su enseñanza de manera transversal a las disciplinas, asumiendo las implicancias que eso tendría a nivel de instituciones educativas (Camps, 2003; Carlino, 2004; García, 2011; Grupo Didactext, 2015; Serrano, 2014). De forma complementaria, también se ha investigado respecto de la importancia de adecuar la escritura a los diferentes contextos en que se lleva a cabo el proceso de composición, aludiendo a la heterogeneidad de los usos del lenguaje y a las especificidades de cada forma de escribir según la situación y los géneros (Amaya, 2007; Cassany, 1988; Castelló, 2002). Sin embargo, estos estudios han tenido lugar en realidades distintas a la de nuestro país y se han centrado en justificar la existencia de un enfoque transversal, así como en presentar algunas propuestas en contextos universitarios. De esta manera, desconocemos cuáles son las exigencias a nivel ministerial y transversal respecto de la habilidad de producción de textos y cómo se están aplicando en la práctica educativa. Debido a lo anterior, el objetivo de la presente investigación es describir cómo se manifiesta la escritura en los documentos curriculares de las distintas disciplinas del sistema escolar chileno y cómo abordan los profesores estos requerimientos.

Para cumplir con el propósito expuesto, se realizó un estudio de casos en el que se aplicó una encuesta con seis focos temáticos a catorce docentes informantes, se revisaron los leccionarios que completaban dichos profesores y se realizó una revisión de las Bases Curriculares y de los Programas de Estudio vigentes para primer año de enseñanza secundaria, en las nueve asignaturas obligatorias. El análisis de datos de todas las etapas descritas se llevó a cabo mediante la metodología de análisis de contenido categorial temático, propuesta por [Vásquez \(1996\)](#). En el primer apartado, se presentan los fundamentos teóricos en los que se basa esta investigación. Luego, se describe la metodología utilizada y se exponen los resultados obtenidos. Finalmente, se comparten algunas discusiones y conclusiones relevantes. Mediante este estudio se pretende aportar con una visión descriptiva de la forma en que se presenta la escritura en las distintas disciplinas escolares chilenas, evidenciando fortalezas y falencias para abordar en posteriores propuestas.

2. Marco teórico

El concepto de producción escrita ha variado bastante a lo largo de las últimas décadas. Existe, no obstante, cierto consenso sobre la pertinencia de una perspectiva sociocognitiva para definir esta habilidad comunicativa ([Camps, 1995](#); [Castelló y Camps, 1996](#); [Castelló, 2002](#)). Desde esta mirada, se consideran tanto los procesos cognitivos que realiza el sujeto, como el hecho de que estos procesos están siempre influenciados por un contexto particular, enfatizando el carácter situado y flexible de la escritura. Sobre esta base, diversos autores han indagado en otros factores que permiten una visión más amplia de la composición escrita. El [Grupo Didactext \(2015\)](#) incluye, por ejemplo, la consideración de factores culturales, sociales, emotivos, cognitivos, físicos, discursivos y pragmáticos, entre otros. [Ramos \(2009\)](#), por su parte, apela a las exigencias que la construcción de un discurso escrito tiene en el individuo, respecto a la necesidad de implicarse en este proceso recursivo y complejo, asumiendo un compromiso.

Otro elemento que se ha añadido gradualmente a la definición de escritura es su función epistémica. La redacción tendría esta potencialidad inherente para desarrollar el pensamiento y el conocimiento, así como para promover nuevos aprendizajes ([Camps, 1990](#); [Flower y Hayes, 1980](#); [Ramos, 2009](#); [Serrano, 2014](#); [Wells, 1990](#)). También se ha enfatizado la importancia del uso de estrategias, cognitivas y metacognitivas, por parte del escritor, como un elemento fundamental del proceso de redacción ([Cassany, 1988](#); [Camps, 1990](#); [Grupo Didactext, 2015](#)). Este último aspecto se vincula con la complejidad de la tarea de escritura, que incluye una serie de sub tareas y una carga cognitiva considerable. De acuerdo a lo expuesto hasta este momento, se puede concebir la escritura como un proceso cognitivo complejo, situado, flexible respecto de la situación comunicativa, con potencialidad epistémica y en el cual se ponen en funcionamiento conocimientos sobre la lengua, conocimientos contextuales para llevar a cabo la adecuación y diversas estrategias cognitivas y metacognitivas, lo cual requiere un grado de implicación del sujeto que escribe.

Independiente de cómo se defina, diversos autores han apoyado la importancia de la transversalidad de la escritura, lo que significa que se considera un eje prioritario y, por ende, permea a todas las asignaturas ([Sarria, 2009](#)). Así, por ejemplo, [Camps \(2003\)](#) justifica que sea un contenido transversal porque las distintas materias requieren del discurso escrito y añade que se debe enseñar desde un enfoque disciplinar. De forma similar, [García \(2011\)](#) enfatiza la necesidad de enseñar ciertos géneros en todas las materias del currículum, desde la base de que la escritura es una competencia básica para la totalidad de las asignaturas. [Serrano \(2014\)](#), por su parte, sostiene que la educación debe hacerse cargo de los procesos que fomenten el conocimiento y el pensamiento, como la escritura. Por ello, añade que se re-

quiere la participación de todos los profesores en el acompañamiento de esta elaboración del conocimiento, a través de la redacción. [Carlino \(2004\)](#) también alude a esta idea, señalando que es un error delegar la enseñanza de la escritura a programas o cursos específicos y que lo adecuado es asesorar a los docentes de las distintas disciplinas sobre cómo enseñar a escribir en cada área del currículum. Este último aspecto es retomado por el [Grupo Didactext \(2015\)](#), cuando indican que la formación del profesorado debe incluir ciertas directrices específicas respecto de la enseñanza de la producción escrita.

Respecto a aplicaciones de esta noción de transversalidad, existen variedad de estudios. Así, por ejemplo, [Jiménez \(2018\)](#) realiza una investigación para indagar la percepción de los sujetos involucrados en la escritura, incluyendo profesores, apoderados y alumnos, respecto de la justificación para abordar la producción escrita de manera transversal, apelando a su uso creativo. Por otra parte, ha habido diversas investigaciones que presentan propuestas e intervenciones pedagógicas para fomentar la transversalidad de esta habilidad, tanto en la escuela ([Gordillo, Sepúlveda y Pacheco, 2018](#); [Moreno, 2009](#); [Negrete, Castellar y Correa, 2016](#)) como en la universidad ([Ávila, González-Álvarez y Peñaloza, 2013](#); [Cáceres y Villamil, 2013](#); [Carlino, 2004](#); [Eiras et al., 2018](#)). Pese a esto, no se sabe cómo se presenta la noción de transversalidad de la producción escrita, a nivel descriptivo, en nuestro currículum escolar. Frente a lo anterior, cabe preguntarse, entonces, ¿cómo se manifiesta la escritura en los documentos curriculares chilenos y cómo abordan los profesores estos requerimientos?

3. Metodología

Para responder a esta pregunta, se diseñó un estudio que tiene como objetivo describir cómo se manifiesta la escritura en los documentos curriculares de las distintas disciplinas del sistema escolar chileno y cómo abordan los profesores estos requerimientos. La presente investigación es de tipo cualitativa y se trata de un diseño etnográfico. Además, se optó por el estudio de casos, específicamente del establecimiento educacional Colegio Villa Aconcagua, del nivel de primer año de secundaria, por contar con Bases Curriculares actualizadas, y de las nueve asignaturas obligatorias, para obtener una visión general de las disciplinas del currículum.

Para realizar esta investigación, en primer lugar, se aplicó una encuesta a los docentes. La aplicación fue mediante un protocolo que incluyó previa aprobación del director del establecimiento y una sesión en la que se realizó la lectura del documento frente a los informantes para resolver dudas y la firma del consentimiento por parte de los mismos. Luego de esta sesión, los participantes se llevaron el instrumento y tuvieron un plazo de dos semanas para entregarlo a la persona a cargo. Posteriormente, y sobre la base del mismo consentimiento, se realizó una revisión de los leccionarios o registro diario que realizan los docentes en los libros de clases. Finalmente, se llevó a cabo la revisión de los documentos curriculares de las distintas disciplinas que se dictan durante la escolaridad chilena.

Los participantes de la presente investigación corresponden a 16 docentes que realizan clases de las asignaturas obligatorias del currículum de primer año de enseñanza secundaria (cursado por estudiantes de 14-15 años aproximadamente), en un establecimiento particular subvencionado de la Quinta Región (Colegio Villa Aconcagua). Los docentes corresponden a 10 mujeres y 6 hombres, ocurriendo el caso de asignaturas que son dictadas por más de un profesor en los distintos paralelos de cada nivel educativo. En cuanto a la comunidad educativa en la que se realizó la investigación, se puede mencionar que el colegio está catalogado como urbano y cuenta con una matrícula de más de mil alumnos y alumnas, pertenecientes a una clase social media-baja, pues la institución cuenta con un 61% de índice de vulnerabilidad.

Se diseñó un instrumento para recolectar datos en torno a seis focos: (i) conocimiento de los profesores sobre la presencia de escritura en los Programas de sus asignaturas, (ii) conocimiento de los profesores sobre textos propios de sus disciplinas, (iii) enseñanza de la escritura que ellos llevaban a cabo o no, (iv) deficiencias identificadas respecto de la habilidad en sus estudiantes, (v) responsabilidad asociada a la enseñanza de la escritura en los colegios y (vi) valor o importancia asignada a la producción escrita en sus asignaturas. Estos focos se presentan en cinco preguntas abiertas y cinco preguntas cerradas. La encuesta fue validada por expertos, en relación a la claridad de las preguntas y la pertinencia con el objetivo.

Para el análisis de datos, se utilizó el método de análisis de contenido categorial temático (Vásquez, 1996), que considera las etapas de preanálisis, codificación y categorización, como se ilustra en la Tabla 1.

Tabla 1

Etapas de análisis de contenido categorial temático (Vásquez, 1996).

Etapas	Fases metodológicas
Preanálisis	- Lectura sucesiva de los documentos. - Establecimiento criterios de análisis. - Elección del corpus documental.
Codificación	- Fragmentación del texto. a. Establecer unidad de registro. b. Establecer unidad de contexto. - Catalogación de unidades. a. Presencias/ausencias. b. Frecuencias de aparición. c. Dirección valorativa. d. Disposición de las unidades de registro. e. Contingencia.
Categorización	

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Tabla 1, este método permite un análisis de los datos de forma sistemática y de manera inductiva. Su base son declaraciones directas y manifiestas. Además, si bien se propone que las etapas se lleven a cabo de forma sucesiva, también poseen un carácter recursivo, posibilitando revisar constantemente el proceso. También otorga flexibilidad, ya que las pautas de catalogación se aplican según las necesidades de la investigación y la etapa de categorización, por ejemplo, es de carácter prescindible; todo esto, de acuerdo a lo que sea más adecuado para cumplir con los objetivos. De esta manera, las pautas de catalogación fueron aplicadas de manera diferenciada para cada paso (encuesta, Programas de Estudio, leccionarios), y la etapa de categorización solo tuvo lugar para el análisis de las encuestas.

4. Resultados

Los resultados se presentan siguiendo la organización de las tres fases descritas en el apartado anterior.

4.1 Encuesta a profesores

Como se indicó en el apartado metodológico, la encuesta aplicada constaba de seis focos temáticos. En la Tabla 2 se presentan las preguntas cerradas de dicho instrumento y, en el Gráfico 1, las respuestas de los informantes a estas interrogantes.

Tabla 2

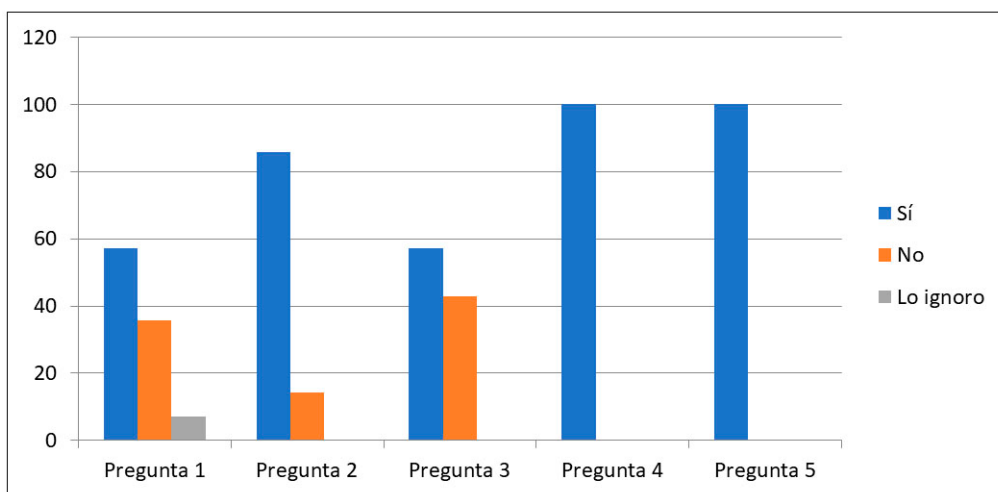
Preguntas cerradas encuesta a profesores.

Pregunta 1	¿El Programa de Estudio de su asignatura en primero medio, aborda contenidos y habilidades en relación con la escritura?
Pregunta 2	¿El buen desempeño de los estudiantes en el ámbito de la escritura, facilita la adquisición de contenidos y habilidades para su asignatura?
Pregunta 3	¿Existen textos escritos propios de la disciplina que usted enseña y que los estudiantes deberían ser capaces producir?
Pregunta 4	¿Nota deficiencias de los estudiantes en cuanto a los conocimientos y habilidades propios de la escritura?
Pregunta 5	¿El desarrollo y trabajo sobre habilidades de escritura es responsabilidad de la asignatura de Lenguaje y Comunicación?

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1

Resultados preguntas cerradas encuesta a profesores.



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se observa que un 57% de los informantes manifiesta que sí se presenta la escritura en los Programas de sus asignaturas, 35,71% que no y un 7,14% que lo desconoce. Respecto a si el desempeño en escritura facilita el aprendizaje en las distintas asignaturas, un 85,71% indica que sí y un 14,28% que no. En cuanto a la existencia de textos disciplinares que los profesores enseñan y que los estudiantes deben ser capaces de producir, un 57% señaló que sí existen y un 42,85% manifestó que no. El 100% afirma que nota deficiencias en el área de escritura y, el mismo porcentaje de los informantes, indica que el desarrollo de habilidades de escritura no es responsabilidad exclusiva de la asignatura de Lenguaje.

En la Tabla 3 se presentan las preguntas abiertas de la encuesta. Tras realizar el análisis de contenido categorial temático ya descrito, se identificaron categorías que llevan al análisis realizado a continuación.

Tabla 3

Preguntas abiertas encuesta a profesores.

Pregunta 1	¿Qué se dice sobre las habilidades de escritura en el Programa de Estudio de su asignatura para primero medio?
Pregunta 2	Durante sus clases ¿utiliza actividades donde los estudiantes deban escribir? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿cuáles son? ¿en qué momento del aprendizaje las utiliza? Describa en detalle con qué frecuencia lo hace y cómo se llevan a cabo dichas actividades.
Pregunta 3	¿Solicita a sus estudiantes trabajos escritos? En el caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿cómo se lleva a cabo el proceso desde que presenta la instrucción hasta la entrega y evaluación de este?
Pregunta 4	¿Enseña a escribir textos propios de su disciplina a los estudiantes dentro de su asignatura? De ser así ¿cómo lo hace?
Pregunta 5	¿Qué valor o importancia le otorga a la escritura en relación a su asignatura?

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de las preguntas abiertas expuestas en la Tabla 3 fueron diversos. Respecto a qué plantea cada Programa respecto a la habilidad de escritura, algunos informantes declaran que se trata de una habilidad o eje central, como en Lenguaje, Historia o Tecnología, mientras que otros señalan desconocimiento de cómo se aborda en dichos documentos y otros que indican que existe total ausencia de escritura en el Programa, como es el caso de Artes Visuales y Educación Física. En cuanto a los que indican que sí se presenta, se repiten aspectos como la necesidad de trabajar con textos disciplinares, mediante un enfoque comunicativo y con la guía y el modelado constante por parte del docente. En relación a las actividades realizadas por los profesores encuestados, se evidencia diversidad de géneros, incluyendo el registro del contenido, y el hecho de que se utiliza la escritura generalmente en instancias evaluativas, como una forma de aplicar lo aprendido y verificar el aprendizaje.

En cuanto a la evaluación mediante trabajos escritos, los resultados son variados, ya que en cuatro asignaturas no se solicitan. En la mayoría de las que sí solicitan, los informantes indican que acompañan la producción escrita con pautas y criterios establecidos. Ahora bien, solo en Lenguaje e Inglés se explicita el acompañamiento gradual, haciendo referencia a los pasos o etapas del proceso de escritura, con especial énfasis en el modelado con textos que sirvan como ejemplos y las instancias de revisión y edición. Respecto a la enseñanza de textos disciplinares, cuatro asignaturas manifiestan no realizar esta práctica y, en el resto, se presenta diversidad de géneros. Para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de este, se utiliza como estrategia recordar las características del género a trabajar.

Finalmente, existe un amplio espectro del grado de importancia expresado en cuanto al rol de la escritura en la asignatura que cada docente imparte. En asignaturas como Matemática, Ciencias y Educación Física se señala que la escritura tiene poco valor. En Música, Tecnología y Artes Visuales, se identifica un valor ligado a aspectos formales, como caligrafía, ortografía, redacción y estructura. En el resto de las disciplinas se alude al valor de la escritura relacionado con que permite evidenciar la comprensión de los contenidos, su vínculo con otras habilidades comunicativas y su potencialidad como medio para expresar opiniones y el ámbito creativo, así como para desarrollar el pensamiento.

4.2 Revisión de leccionarios

Los resultados de la revisión de los leccionarios (instrumento utilizado por los docentes para dejar registro de cada clase) revelan algunos hallazgos relevantes. Primero, en ningún leccionario se evidencia la presencia de escritura como contenido, sino que se presenta como objetivo de aprendizaje y/o actividad. Segundo, en cuatro asignaturas no se encontró evidencia de producción escrita en este registro. En tercer lugar, en aquellas asignaturas que sí contemplaban el trabajo de escritura en los leccionarios, esta se abordaba con diversidad de géneros y, en su mayoría, este trabajo abarca más de una clase para cumplir con el objetivo. Finalmente, en la mayoría de las asignaturas se encuentran registros ambiguos respecto de la modalidad en la que los alumnos deben llevar a cabo la actividad, como 'responden preguntas' o 'resuelven el ejercicio', aludiendo a acciones que se pueden realizar mediante la producción escrita, pero también mediante la oralidad, por ejemplo.

4.3 Revisión de Programas de Estudio

Con el propósito de visualizar tanto lo específico de las disciplinas como lo transversal, los resultados de la revisión de los Programas de Estudio se presentarán en las Tablas 4 a 11, donde se detallan los hallazgos en cada asignatura. Posteriormente, se realizará una síntesis de los resultados más relevantes.

Tabla 4

Resultados revisión Programa de Lengua y Literatura (Mineduc, 2016b).

Lengua y literatura	
Enfoque	Comunicativo.
Justificación presencia	Habilidad básica para desarrollo de competencia comunicativa.
Directrices	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad de propósitos y géneros. - Proceso de escritura. - Vinculación con Tecnologías de la Información y Comunicación (TI-C's). - Manejo de la lengua.
Presencia en apartados	Transversal.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Resultados revisión Programa de Idioma extranjero: Inglés (Mineduc, 2016c).

Idioma extranjero: Inglés	
Enfoque	Comunicativo.
Justificación presencia	Habilidad básica para adquisición de una lengua.
Directrices	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de escritura. - Modelado. - Autonomía paulatina. - Diversidad de géneros. - Evaluación variada.
Presencia en apartados	Transversal.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

Resultados revisión Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Mineduc, 2016d).

Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Enfoque	Comunicativo.
Justificación presencia	Herramienta para profundizar y verificar contenidos.
Directrices	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque disciplinar de los géneros. - Diversidad de géneros.
Presencia en apartados	Sugerencias de actividades y evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7

Resultados revisión Programa de Música (Mineduc, 2016e).

Música	
Enfoque	Creativo.
Justificación presencia	Herramienta para registro y composición.
Directrices	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso para escritura simbólica (partituras convencionales y no convencionales). - Registro del propio proceso. - Fomento de reflexión. - Carácter personal.
Presencia en apartados	Transversal.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8

Resultados revisión Programa de Artes Visuales (*Mineduc, 2016f*).

Artes Visuales	
Enfoque	Comunicativo.
Justificación presencia	Herramienta para registro de apreciación.
Directrices	<ul style="list-style-type: none"> - Fomento de reflexión. - Procedimiento de evaluación. - Diversidad de géneros. - Vínculo de habilidad con pasos del proceso artístico.
Presencia en apartados	Transversal. Predominio en sugerencias de actividades y evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9

Resultados revisión Programa de Tecnología (*Mineduc, 2016g*).

Tecnología	
Enfoque	Comunicativo.
Justificación presencia	Habilidad para comunicar e informar sobre proyectos.
Directrices	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad de géneros. - Vínculo de habilidad con metodología por proyecto. - Modelado. - Proceso de escritura.
Presencia en apartados	Sugerencias de actividades.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

Resultados revisión Programa de Educación Física y Salud (*Mineduc, 2016h*).

Educación Física y Salud	
Enfoque	Registro y comunicativo.
Justificación presencia	Herramienta para registro de actividades físicas y difusión.
Directrices	<ul style="list-style-type: none"> - Carácter personal. - Modelado. - Diversidad de géneros para difusión vida saludable.
Presencia en apartados	Transversal. Predominio en sugerencias de actividades, sugerencias de evaluación e indicadores de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11

Resultados revisión Programa de Ciencias (Mineduc, 2016j).

Ciencias	
Enfoque	Comunicativo.
Justificación presencia	Herramienta para comunicar resultados investigación científica.
Directrices	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de experimentos. - Diversidad de géneros. - Vínculo de habilidad con pasos de la investigación científica.
Presencia en apartados	Organización curricular, orientaciones didácticas, sugerencias de actividades y sugerencias de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12

Resultados revisión Programa de Matemática (Mineduc, 2016k).

Matemática	
Enfoque	Comunicativo.
Justificación presencia	Herramienta para comunicar proceso de resolución de problemas matemáticos.
Directrices	<ul style="list-style-type: none"> - Socialización para aprendizaje colaborativo. - Explicación de procesos cognitivos y argumentación de toma de decisiones para resolver problemas. - Carácter personal. - Escritura simbólica.
Presencia en apartados	Organizaciones didácticas.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en las Tablas 4 a 11, existen varios aspectos en común en cuanto al tratamiento que solicita este documento curricular para todas las asignaturas de primer año de secundaria. Existe, en primer lugar, un predominio del enfoque comunicativo para abordar la escritura y, de manera congruente, la justificación de la presencia de esta habilidad en los Programas de Estudio se sustenta en su potencial para comunicar, utilizándola principalmente como herramienta para alcanzar dicho propósito. También se presenta el uso más personal de la escritura, como un medio para registrar los procesos individuales. En la mayoría de las asignaturas del currículum se plantea como una directriz constante respecto a la habilidad en cuestión, la importancia de ofrecer y trabajar con una amplia gama de géneros discursivos. Sin embargo, sucede que, en la mayoría de las disciplinas escolares, no existen directrices específicas sobre cómo abordar la enseñanza y aprendizaje de la escritura. En los pocos casos en que aparecen directrices respecto a esto, se enfatiza la relevancia del modelado mediante ejemplos y de crear instancias donde se trabaje con enfoque por proceso. Esto último, en algunas asignaturas se infiere a partir del vínculo con distintos procesos propios de cada disciplina, como por ejemplo el proceso de composición musical, los pasos de la investigación científica, la metodología por proyecto y el proceso artístico. Finalmente, también se puede observar que la presencia de escritura en la mayoría de los Programas revisados es de carácter transversal, es decir, se presenta a lo largo de todos los apartados con los que cuenta dicho documento curricular.

5. Discusión

Esta investigación fue diseñada para contestar a las interrogantes sobre cuáles son las exigencias a nivel ministerial respecto de la habilidad de producción de textos y cómo se están aplicando en la práctica educativa. El estudio mostró que, desde los documentos curriculares, se exige abordar la escritura a nivel transversal en todas las asignaturas obligatorias de primer año de secundario y que, en la práctica, los docentes no trabajan con dicha habilidad o lo hacen de manera deficiente.

En primer lugar, los resultados del presente estudio son coherentes con los aspectos planteados por diversos autores respecto de los elementos que definen a la escritura. Así, encontramos que predomina un enfoque por proceso para abordar la producción escrita, considerando diversas etapas de acompañamiento hasta llegar a un texto como 'producto', coherente con la propuesta seminal de Flower y Hayes (1980) y otras más actuales como la del Grupo Didactext (2015). También se evidenció congruencia con otro de los aspectos fundamentales desde una perspectiva sociocognitiva, según la cual estos procesos se entienden como situados (Camps, 1995; Castelló, 2002; Castelló y Camps, 1996; Navarro, 2019). Los resultados mostraron que, dependiendo de cada disciplina, se trabajan ciertos géneros discursivos de manera específica en cada asignatura. Si bien hay algunos de ellos que son transversales, lo cual también es coherente con lo planteado por García (2011), la elección de los géneros para desarrollar la escritura en la práctica educativa está altamente influenciado por la disciplina. Lo anterior se vincula con los postulados sobre la importancia de la adecuación y de la heterogeneidad del lenguaje según los distintos contextos de uso (Cassany, 1988; Castelló, 2002; Camps, 2003; Amaya, 2007; González, Rodríguez y Ledo, 2019). Los resultados también mostraron que una de las razones fundamentales para la presencia transversal de la escritura es su potencialidad epistémica, reafirmando la idea de que es una habilidad que permite desarrollar el conocimiento, el pensamiento y que sirve como base para otras habilidades, como sostienen Wells (1990), Camps (1990), Flower y Hayes (1980), Ramos (2009), Serrano (2014), Navarro, Ávila y Cárdenas (2020) y el mismo Mineduc (2016a).

En segundo lugar, los resultados ratifican la importancia de que la escritura se considere como un eje transversal, que atraviese y permee a las disciplinas, lo cual ha sido defendido por diversos autores (Camps, 2003; Carlino, 2004; Carrera et al., 2019; García, 2011; Grupo Didactext, 2015; Serrano, 2014). Aunque no se evidencia como contenido, los hallazgos muestran que sí se exige y aborda en todas las asignaturas de primer año de secundaria. Sin embargo, aunque exista esta presencia transversal de la producción escrita, los resultados demostraron que, en la mayoría de las asignaturas, no existen directrices metodológicas claras sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza de esta habilidad y, por ende, su desarrollo en la práctica educativa es deficiente. En congruencia con lo planteado por Carlino (2004), Serrano (2014), Grupo Didactext (2015) y Manrique y García (2020), la decisión de incorporar la escritura desde la transversalidad en el currículum implica, a su vez, hacerse cargo de la formación e instrucción directa al profesorado respecto de cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel general como a nivel específico, según los requerimientos de cada disciplina (García, 2011). Los hallazgos del estudio muestran también evidencias para sustentar esta necesidad de formación sobre escritura, ya que los docentes manifiestan que notan deficiencias en la producción escrita de sus alumnos, como también lo demostró Carlino (2004). Además, señalan que el desarrollo de esta habilidad no es responsabilidad exclusiva de una asignatura; por otra parte, declaran que sí trabajan la escritura, a pesar de desconocer directrices o lineamientos específicos, aspecto que es congruente con lo expuesto por los documentos curriculares.

Ahora bien, en cuanto a los resultados obtenidos a partir de la metodología utilizada, consideramos pertinente la decisión de revisar todas las asignaturas obligatorias del nivel seleccionado y no solo algunas, porque cumple con el propósito de obtener una visión amplia respecto de la enseñanza de la escritura en nuestro sistema escolar. Lo mismo ocurre con la decisión de incorporar las tres fases descritas, es decir, encuesta a los docentes, revisión de leccionarios y de Programas de Estudio. En su totalidad, permitieron evidenciar aspectos en común y analizar la coherencia a través de distintas instancias. Este diseño posibilitó observar, por ejemplo, que existe coherencia en algunas asignaturas en cuanto a la enseñanza de la escritura, tanto en las exigencias ministeriales, lo declarado en las encuestas y lo registrado en los leccionarios. Es el caso de Lengua y Literatura, Idioma extranjero: Inglés, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Tecnología.

Algunos aspectos a considerar en futuras investigaciones se relacionan con la variabilidad del registro en leccionarios y de la organización de los Programas de Estudio. La falta de uniformidad en ambos documentos, registros diarios y documentos curriculares, dificultaba la recolección y codificación de los datos. Otro aspecto a considerar se vincula con la presencia, en todas las asignaturas, de actividades poco específicas respecto a la acción que se solicita. Por una parte, se presentan casos ambiguos en cuanto a la modalidad, ya que se pueden realizar de forma oral o escrita, entre otras opciones. Por otra parte, se presenta el caso de actividades generales en las que se omiten los pasos previos para llegar a ese producto, y en esas etapas elididas, se infiere que se utiliza la escritura. Una proyección interesante sería implementar diseños que permitan ir avanzando hacia la generalización, a partir de los hallazgos aquí descritos. Como esta investigación arrojó resultados relevantes respecto de cómo se aborda la escritura de manera transversal y también en las distintas disciplinas escolares, se necesitarían más estudios en este tipo de contexto escolar, que ofrezcan una guía a los profesores, entregando directrices específicas para abordar la enseñanza de esta habilidad, siguiendo lineamientos generales, así como particulares según cada área disciplinar.

6. Conclusiones

El objetivo de la presente investigación era describir cómo se manifiesta la escritura en los documentos curriculares de las distintas disciplinas del sistema escolar chileno y cómo abordan los profesores estos requerimientos. Los resultados muestran que existe presencia explícita y abundante de escritura en todas las disciplinas escolares obligatorias de primer año de secundaria, aunque con mayor o menor grado de indicaciones metodológicas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto de dicha habilidad y que se está trabajando, de alguna u otra manera, por parte de los profesores. Considerando, por una parte, el aporte de la escritura, tanto a nivel cognitivo, metacognitivo y social, en los sujetos y, por otra parte, que su desarrollo se delega a la escuela, este trabajo permite visualizar los elementos solicitados a nivel curricular en Chile, tanto de manera transversal como en particular para cada disciplina, generando información relevante para el diseño de los Programas de Estudio, para la toma de decisiones en instituciones educacionales y para el quehacer pedagógico de los profesores.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Programa de Becas / DOCTORADO NACIONAL/2020-21201867.

Referencias

- Amaya, O. (2007). *De la lectura a la edición: de la heteronomía a la autonomía*. II Jornadas de enseñanza de la lengua y literatura "Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior". Argentina.
- Ávila, N., González-Álvarez, P., y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 537-560.
- Cáceres, D., y Villamil, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 13(49), 3-19.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 51-63.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Carrera-Calderón, F., Culque-Toapanta, W., Barbón-Pérez, O. G., Herrera-Carpio, L., Fernández-Villacres, E., y Lozada-Torres, E. F. (2019). Autopercepción del desempeño en lectura y escritura de estudiantes universitarios. *Espacios*, 40(5), 1-20.
- Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, (1), 16-27.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162.
- Castelló, M. & Camps, A. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Editorial, 321-342.
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- Eiras, M., Galván, C., Moragas, F., Navarro, F., Obregón, C., Pisano, A., Romagnoli, A., y Rusel, G. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.
- García, I. (2011). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias para diferentes niveles*. Barcelona: Graó.
- González Perón, A., Rodríguez Sánchez, M., y Ledo Noguera, M. (2019). Enseñar a escribir en inglés: el enfoque proceso-producto orientado a la acción. *Transformación*, 15(1), 14-26.
- Gordillo, L., Sepúlveda, I., y Pacheco, J. (2018). *Transformación de la práctica pedagógica para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes. Actividad transversal desde la lectura y escritura* (tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Venezuela.
- Jiménez, A. M. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y escritura en la escuela para apostarle a la imaginación ya la creación. *Análisis: revista colombiana de humanidades*, (92), 55-72.

- Manrique, M., y García Romero, M. (2020). Formación en escritura académica de docentes universitarios del área de lengua materna. Areté. *Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 6 (12), 133 – 162.
- Moreno, Á. (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá.
- Mineduc. (2016a). *Bases Curriculares Enseñanza Media (7° a 2° Medio)*. Santiago de Chile: Autor.
- Mineduc. (2016b). *Programa de Estudio 1° Medio Lenguaje y Comunicación*. Santiago de Chile: Autor.
- Mineduc. (2016c). *Programa de Estudio 1° Medio Idioma Extranjero: Inglés*. Santiago de Chile: Autor.
- Mineduc. (2016d). *Programa de Estudio 1° Medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Autor.
- Mineduc. (2016e). *Programa de Estudio 1° Medio Música*. Santiago de Chile: Autor.
- Mineduc. (2016f). *Programa de Estudio 1° Medio Artes Visuales*. Santiago de Chile: Autor.
- Mineduc. (2016g). *Programa de Estudio 1° Medio Tecnología*. Santiago de Chile: Autor.
- Mineduc. (2016h). *Programa de Estudio 1° Medio Educación Física y Salud*. Santiago de Chile: Autor.
- Mineduc. (2016j). *Programa de Estudio 1° Medio Ciencias*. Santiago de Chile: Autor.
- Mineduc. (2016k). *Programa de Estudio 1° Medio Matemática*. Santiago de Chile: Autor.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 35(2).
- Navarro, F., Ávila, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15, 1-13.
- Negrete, M.A, Castellar, Ó., y Correa, R. (2016). *La lectura y la escritura como ejes de formación transversales en la escuela*. 3° Simposio internacional y 4° Coloquio regional de investigación educativa y pedagógica. Colombia.
- Ramos, J. (2009). Enseñar a escribir con sentido. *Didáctica de la Lengua*, 185, 55-63.
- Sarria, J. A. V. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 5(2), 29-44.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1).
- Vázquez, F. (1996). *El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial*. Documento de trabajo, (pp. 47-70). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405.