

## Literacidades escolares: leer y escribir en un contexto de evaluaciones estandarizadas en Chile

*School literacy: Reading and writing in a context of standardized evaluations in Chile*

Mauricio Alejandro Castro-Cifuentes

### RESUMEN

El siguiente trabajo reflexiona sobre el desarrollo de las literacidades escolares en Chile, en el contexto del peso evaluativo de las mediciones estandarizadas, y cómo estas alteran las directrices curriculares en las escuelas. Se plantea como tesis que la escritura sufre un desplazamiento como objetivo de aprendizaje, dada la centralidad que la comprensión lectora adquiere en los exámenes externos y, con ello, la reasignación negativa de contenidos que algunas comunidades escolares realizan, focalizándose casi exclusivamente en la preparación estandarizada. Esto se traduce en la anulación del trabajo integrado de las literacidades y, en particular, la carencia de espacios para escribir. La reflexión propone tres fenómenos para entender esta situación-problema que dificulta el correcto desarrollo de la producción escrita: (1) fragmentación curricular, (2) desarticulación del modelamiento metacognitivo escrito y (3) descontextualización de las prácticas letradas. Por otro lado, se invita a la reflexión de qué manera la escasa presencia de la escritura en las mediciones externas marca pauta para su enseñanza en el aula.

*Palabras clave:* Escuela, escritura, lectura, enseñanza, evaluación.

### ABSTRACT

The following paper analyzes the development of school literacy in Chile, in the context of the evaluative weight of standardized measurements, and how these alter the curricular guidelines in schools. The hypothesis is that writing suffers a displacement as a learning objective, given the centrality that reading comprehension acquires in external exams and, with it, the negative reassignment of contents that some school communities carry out, focusing almost exclusively on standardized preparation. This translates into the cancellation of the integrated work of the literacies, particularly the lack of spaces for writing. The reflection proposes three phenomena to understand this situation-problem that hinders the correct development of written production: (1) curricular fragmentation, (2) disarticulation of written metacognitive modeling, and (3) decontextualization of literate practices. On the other hand, we invite to reflect on how the scarce presence of writing in external measurements sets the tone for its teaching in the classroom.

*Keywords:* School, writing, reading, teaching, evaluation.

## INTRODUCCIÓN

En el marco de los estudios del lenguaje en contexto educacional, la dualidad lectura-escritura conglera un conjunto significativo de investigaciones que reportan el actual panorama de las literacidades. En tal sentido, los informes entregados por diversas instituciones que miden estas competencias y el desarrollo específico de sus habilidades, ya advierten dificultades que obstruyen la correcta apropiación de estas prácticas, entre ellos el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo –TERCE– en el año 2013, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora –PIRLS–, el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes –PISA– en el 2018 y el 2022, y el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación –SIMCE–, por mencionar algunos.

El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre la instalación y el desarrollo de las literacidades escolares dentro de un espacio discursivo marcado por las mediciones estandarizadas;<sup>1</sup> asimismo busca analizar cómo, en comunidades que no integran de manera conjunta los procesos de lectura y escritura ni abordan su enseñanza a través de las disciplinas, estas mediciones modifican el currículo prescriptivo, es decir, el discurso oficial/formal que define las expectativas de aprendizaje (Preiss et al., 2016). Como resultado, se generan acciones que fragmentan los objetivos de aprendizaje, desarticulan el modelamiento de la escritura y descontextualizan las prácticas letradas.

La reflexión concibe la lectura y la escritura como actividades inseparables del aprendizaje y, a su vez, generadoras de conocimiento científico, cultural, social y personal que, en efecto, permiten que el estudiante participe de diversos contextos, y que desarrolle lenguajes para la literacidad escolar (Meneses et al., 2021). En esta dirección, resulta pertinente preguntarse: ¿Qué modelos, enfoques y estrategias de lectura y escritura emplean los docentes en la enseñanza de estas competencias? ¿De qué manera surgen prácticas modificatorias de las secuencias didácticas, en miras de preparar a los estudiantes para evaluaciones estandarizadas? ¿Qué espacio curricular adquiere la producción escrita en una cultura con énfasis en las mediciones estandarizadas de comprensión lectora?

---

<sup>1</sup> Para este trabajo los términos “medición”, “evaluación”, “prueba” y “examen” se utilizarán de manera indistinta.

**Mauricio Alejandro Castro-Cifuentes.** Profesor de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Es investigador predoctoral en la línea de didáctica de la lengua y la literatura en el programa de Doctorado en Educación, Universidad de Salamanca; Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Internacional de La Rioja; diplomado en Alfabetización Académica, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos, Universidad Andrés Bello; Licenciado en Educación, y Profesor de Castellano y Comunicación, Universidad del Bío-Bío. Correo electrónico: mcastro@usal.es. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7275-2875>.

La fundamentación contribuye al debate educacional sobre la relevancia de desarrollar las literacidades en la escuela en un contexto con marcada presencia de mediciones. Asimismo, se plantea que en las comunidades educativas la enseñanza formal de estrategias de escritura, con enfoque procesual y metacognitivo, se ve desplazada por el protagonismo de las pruebas estandarizadas que, fundamentalmente, se concentran en comprensión lectora.

### **SITUACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ALGUNAS EVIDENCIAS**

La lectura y la escritura constituyen prácticas cognitivas sobre las cuales diversos actores han enfocado su mirada de estudio. En el caso de Chile, la investigación que aborda el diálogo entre lectura, escritura y aprendizaje se detiene en tópicos como la dificultad para comprender y producir géneros discursivos específicos. Por ejemplo, Ávila et al. (2021) demuestran que, en el caso de segundo ciclo básico, los estudiantes problematizan la escritura a partir de causas como la sobrecarga de la memoria de trabajo, el desconocimiento del código escrito, la falta de desarrollo de la conciencia fonológica y, en concreto, problemas de codificación como la hipersegmentación, hiposegmentación, sustitución y omisión que, en la trayectoria escolar, podrían proyectarse en los niveles siguientes. En esta misma línea, Navarro et al. (2020) señalan que el potencial didáctico de los textos escolares no es aprovechado al máximo en las aulas chilenas y la escritura mantiene una concepción reproductiva y se reduce a la copia de contenidos. A su vez, en el plano de la lectura, Gallego et al. (2019) recalcan que en una investigación desarrollada en contexto chileno se devela que el nivel de competencia lectora decrece a medida que los alumnos progresan de curso.

En la actualidad se cuenta con reportes de mediciones estandarizadas que exponen la realidad por la que transita Chile en el área de comprensión lectora y producción de textos, ejemplo de ello son los resultados de TERCE en el 2013, PIRLS en el 2016, PISA en el 2018 y el 2022, SIMCE en el 2018 y el 2023 y el Diagnóstico Integral de Aprendizaje entre el 2020 y el 2023, por citar algunos, llegando a conclusiones similares en lo preocupante que resulta alcanzar niveles satisfactorios en la materia.

El examen TERCE, proyecto desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLCE–, que reúne a 15 países de la región y donde se evalúan los aprendizajes de los alumnos de 3° y 6° Básico en lectura y escritura, indicó que los resultados de los estudiantes chilenos están sobre la media regional, con 802 y 776 puntos, respectivamente. De acuerdo con esto, la Agencia de Calidad de la Educación (2015) concluye en su resumen ejecutivo que “Chile consigue altos puntajes en todas las áreas y grados evaluados, también logra una elevada proporción de estudiantes en los niveles de desempeño más altos, y mejor rendimiento comparado con el SERCE (2006)” (p. 5).

Por su parte, la prueba PIRLS corresponde a una medición internacional que evalúa las competencias lectoras de los estudiantes de 4° Básico. Para el año 2016 participaron 50 países, incluido Chile, siendo el único de la región latinoamericana. Según lo comunicado por la Agencia de la Calidad (2016), el promedio internacional para PIRLS 2016 correspondió a los 511 puntos, expresando una variación entre los 581 (Federación Rusa) y los 320 (Sudáfrica). En Chile se alcanzaron 494 puntos, lo que ubicó al país por debajo de la media internacional. Adicionalmente, el organismo indicó que

Chile presenta un promedio de 500 puntos en el propósito literario y 485 puntos en el informativo, diferencia que es estadísticamente significativa. Ambos puntajes difieren significativamente de la media de Chile en la escala general de comprensión lectora (494). Esto implica que, los estudiantes chilenos tienen mayor facilidad para comprender textos literarios que textos informativos [Agencia de Calidad de la Educación, 2016, p. 13].

En la línea de la lectura, la OCDE, en la prueba PISA del 2018, sitúa a Chile en el lugar 43 de 79 países, quedando por debajo del promedio con 452 puntos. En el caso del área de Lectura, el 68% de los estudiantes logró desarrollar habilidades intermedias, mientras que solo un 3% habilidades complejas. De acuerdo con ello, el 31, 7% de los estudiantes se ubicó en el nivel de desempeño 2 y un 2,6% en los niveles 5 y 6 (inferencia y evaluación). En la última medición de PISA en el 2022 Chile obtuvo 448 puntos y no se observaron variaciones significativas respecto del año 2018. Un 33,7% está bajo el nivel 2.

En cuanto a los instrumentos nacionales, similar panorama registra el Diagnóstico Integral de Aprendizaje del 2021, en el cual no se logra el 60% de los objetivos y, en palabras de la Agencia de Calidad de la Educación (2021), “los resultados nacionales no son satisfactorios en ningún nivel, siendo muy preocupantes a partir de 6° Básico” (p. 29), idea que se enlaza con el supuesto anterior, en el cual se esgrime que en la medida que se avanza en la trayectoria escolar los resultados van a la baja.

En los resultados de la prueba SIMCE de Escritura para 6° Básico en el 2018, (última medición en esta área) se reportó que los estudiantes presentan complicaciones en las áreas de “coherencia” y “desarrollo de ideas”; la única que presenta un 60% de logro corresponde a “propósito comunicativo”. Esta situación constituye un objeto de estudio dada la alta posibilidad de que los educandos proyecten estas áreas de baja cobertura para los niveles escolares siguientes, según lo que se concluye de los informes ministeriales (Agencia de la Calidad de la Educación, 2020).

Por otro lado, los resultados de la evaluación SIMCE del año 2023 indican que no existe variación significativa respecto del 2022 para 4° Básico, mientras que en 2° Medio aumenta el puntaje, mejorando la tendencia desde el año 2017.

En la Tabla 1 se presenta una síntesis de las pruebas estandarizadas que se han realizado en el sistema escolar chileno en los últimos diez años en el área de Lengua (Lectura y Escritura).

**Tabla 1**

*Instrumentos estandarizados de lectura y escritura aplicados durante los últimos diez años en Chile*

Alcance	Prueba	Año (2013-2023)											Literacidad involucrada	Niveles comprometidos	
		13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23			
Inter-nacional	ERCE	×						×						Lectura y escritura	3° y 6° Básico
	PIRLS				×									Lectura	4° Básico
	PISA						×				×			Lectura	2° Medio (15 años)
Nacional	SIMCE	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	Lectura	4° Básico y 2° Medio 6° y 8° Básico alternadamente
	DIA-L								×	×	×	×		Lectura	2° Básico a 2° Medio
	DIA-E										×	×		Escritura	5° y 6° Básico
	PSU/PDT/PAES	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	Lectura y escritura (indirecta)**	4° Medio

*Nota:* Previo a las *Pruebas de Acceso a la Educación Superior* (PAES) el instrumento recibía el nombre de *Prueba de Selección Universitaria* (PSU) y *Prueba de Transición* (PDT). Independiente de su denominación, el objetivo es evaluar dominios del área de Lengua y habilitar el ingreso a la educación superior. Esta puede ser rendida desde que el estudiante egresa de 4° Medio. Cabe indicar que en sus orígenes incluía diversos ítems, entre ellos, uno que evaluaba el dominio conceptual básico, no obstante, con el pasar de los años se eliminó y únicamente se orientó a comprensión lectora.

\* Evaluación suspendida.

\*\* Hasta el año 2020 la escritura se medía de manera indirecta a través del ítem “indicadores de producción de textos” (conectores y plan de redacción). En la actualidad, la PAES solo considera lectura.

*Fuente:* Elaboración propia.

Cabe indicar que en la actualidad no existe un instrumento estandarizado que mida de manera periódica el desarrollo y nivel de logro de las habilidades de escritura en el sistema escolar, solo se cuenta con una medición nacional en 5° y 6° de Básico, que se aplica desde el 2022, el Diagnóstico Integral de Aprendizaje de Escritura. La prueba solamente contempla la producción de textos narrativos e informativos.

## LECTURA, ESCRITURA Y APRENDIZAJE

La problemática que circunda al proceso lector y escritor ha sido objeto de estudio recurrente en el área educativa, con claras particularidades acordes con los diferentes contextos. Al respecto, Parodi (2003) ya advertía que las investigaciones en lectura superaban a las de producción escrita, moción que es complementada por Espinosa (2018), quien esgrime que existe escasa investigación sobre la enseñanza de la escritura en aulas chilenas. Con este panorama expuesto, el desarrollo de habilidades que se declara en el currículo chileno se tensiona con prácticas que dificultan, parcial o globalmente, el proceso lectoescritor.

El panorama para el área de Lenguaje y Comunicación-Lengua y Literatura<sup>2</sup> presenta realidades disímiles, dados los numerosos escenarios educativos del país. En este

<sup>2</sup> En la actualidad el sistema escolar chileno diferencia entre las asignaturas del área de Lengua para cada trayecto formativo. Estas se organizan de la siguiente forma: Lenguaje y Comunicación (1° a 6°

sentido, los contextos escolares de las diversas instituciones reportan variados índices en el desarrollo de ambas competencias y, en tanto, de sus habilidades específicas que, a su vez, varían dependiendo del nivel de la trayectoria escolar, del tipo de establecimiento y de otros factores, como el grupo socioeconómico –GSE–. No obstante, se cuenta con iniciativas que configuran una realidad con metas a largo plazo, en las cuales se pueden evidenciar esfuerzos transversales por erradicar problemáticas educativas. Ejemplo de esto son los Objetivos de Desarrollo Sostenibles –ODS– trazados por la ONU en su Agenda 2030, en la cual se plantean 17 metas que buscan, entre sus acciones, poner fin a la pobreza y mejorar la vida de las personas (ONU, 2019). En particular, el ODS 4 (“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y poner oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”) expresa entre sus móviles el aseguramiento de la competencia lectora y escritural.

Sobre lo anterior, las *Bases curriculares* (Mineduc, 2012, 2015, 2019) también declaran la importancia de desarrollar la competencia lectoescritora, al indicar que es prioridad que las escuelas orienten sus esfuerzos en su correcto desarrollo, a fin de formar lectores críticos y activos, así como escritores capaces de utilizar la producción de textos como una herramienta de interacción social y acceso al saber. Por otro lado, la enseñanza de la escritura se releva en la *Propuesta de actualización curricular 2024* para el área de Lengua, que podría comenzar a regir en el 2026. En el documento se enfatiza en la importancia de fortalecer la trayectoria de aprendizaje del código escrito, fundamentalmente en educación primaria, y con esto se incorporan objetivos orientados a la fluidez en la transcripción de la producción escrita. Asimismo la actualización considera el desarrollo de las literacidades conjuntas, a partir del aprendizaje transversal de la lectura y la escritura en todas las asignaturas del currículo (UCE, 2024).

Sin embargo, en la actualidad las pruebas externas generan cambios en las programaciones curriculares de los niveles comprometidos (SIMCE en 4° Básico, 6° Básico, 8° Básico y 2° Medio, y PAES en 4° Medio<sup>3</sup>). De tal forma, la marcada presencia de los instrumentos direcciona, en muchos casos, el trabajo de las comunidades educativas y las estrategias de aula, por ejemplo, en el plano de la lectura.

Para Stecher (2002), en contexto estadounidense, los efectos negativos de las mediciones a gran escala en los profesores se pueden evidenciar en que estos tienden a desviar el foco de lo curricular y centrarse en los contenidos de la prueba, incitándolos a prácticas engañosas. Por su parte, los estudiantes se sumergen en una

---

Básico) y Lengua y Literatura (7° Básico a 4° Medio). No obstante, en la Propuesta de Actualización Curricular 2026 se pretende unificar por Lengua y Literatura para todo el sistema escolar (primera y secundaria).

<sup>3</sup> En el caso de la prueba PAES, es un instrumento que forma parte de los mecanismos de acceso al sistema de educación superior. Si bien no se trata de una medición externa que tenga por foco conocer el estado de desarrollo de los aprendizajes, como ocurre con el SIMCE, considerando su estructura y funcionamiento se incluye dentro de los instrumentos de naturaleza estandarizada.

---

cultura de la competitividad y con una tendiente desvalorización de las evaluaciones internas. Asimismo se cae en entrenamientos excesivos que carecen de evidencias que validen su efectividad. En esta dirección, las ideas de Meckes et al. (2016) coinciden con las de Stecher (2002), pues las autoras indican que en Chile una estrategia recurrente para preparar a los alumnos en el área de lectura, en Primer ciclo (4° Básico), es la realización de constantes evaluaciones. En efecto, cabe preguntarse: ¿De qué manera las comunidades educativas modifican el currículo en función de privilegiar la preparación para pruebas estandarizadas? ¿Qué vacíos curriculares se generan con estas prácticas? ¿Las comunidades escolares reportan evidencias que fundamenten la realización de extensas sesiones de entrenamiento lector?

Sumado a lo anterior, se puede evidenciar que el eje de Lectura tiene un significativo protagonismo en las aulas chilenas; tal situación es delimitada, en parte, por el fuerte peso evaluativo del SIMCE. Producto de esto, la enseñanza de la escritura es relegada a un espacio minoritario del currículo que se implementa en el aula y a medida que se progresa en el curso educativo se hace más evidente (2° Medio y 4° Medio). Además, Valenzuela (2021), en relación con la escritura, indica que uno de los problemas actuales en torno a este tema consiste en el limitado conocimiento sobre el desempeño de los estudiantes en tareas de producción. Una de las posibles razones está en el desplazamiento curricular de la escritura y, lo más desamparado, su enseñanza procesual, guiada, retroalimentada, sobre la base de un modelamiento metacognitivo.

La Prueba de Acceso a la Educación Superior –PAES– es otro instrumento estandarizado del sistema educacional chileno. Para este efecto, las instituciones educacionales emplean dinámicas similares a las de preparación SIMCE; en rigor, se modifica el currículo prescrito de Lengua por uno emergente (centrado únicamente en comprensión lectora) que atiende parcialmente a las metas de aprendizaje, produciéndose problemáticas como las descritas por Stecher (2002) en lo que respecta a la centralidad que adquieren los contenidos que miden los exámenes. Cabe precisar que, previo a este instrumento, la Prueba de Selección Universitaria –PSU– tenía un ítem que medía los indicadores de producción de textos, no obstante, de una manera indirecta (Valenzuela, 2021). Por tanto, cabe preguntarse: ¿La escasa presencia de la escritura en las mediciones externas marca una pauta para su enseñanza en el aula?

## **MODELOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERACIDAD**

Un elemento necesario en el análisis de las literacidades escolares es el estudio de los modelos y enfoques que predominan en la enseñanza de la lectura y la escritura. Diversos autores critican esquemas de trabajo presentes en prácticas educativas como, por ejemplo, los modelos lineales: ascendente y descendente (Solé, 2011) en

la lectura y, por su parte, el modelo de las etapas (Cassany, 2008; Parodi, 2003) para la escritura. Según lo expuesto por los teóricos, los enfoques metodológicos presentes en lectura y escritura son clave en los resultados que los estudiantes logran en el desarrollo de sus competencias, dada la detención que cada uno de estos realiza. En cuanto a los ejemplos citados, estos corresponden a habilidades de un nivel bajo y con orientación reproductiva.

Al centrar el foco en la lectura, Solé et al. (2005) añaden que esta actividad es una herramienta intelectual para aprender y pensar que, de forma implícita, desplaza la idea de la función comunicativa como elemento vertebral. En palabras de las autoras, el aprendizaje de la lectura necesita de un individuo estratégico y no de una actitud pasiva frente a la actividad, asimismo se requiere de la adecuada intervención de procesos de bajo y alto nivel cognitivo (Solé, 2019). No obstante, Alvermann y Moore (1991, citados en Solé et al., 2005) explican que al analizar las formas de enseñar a comprender un texto en educación secundaria predomina un enfoque tradicional, con evidente orientación por lo factual más allá de la mirada crítica. Esto también lo concluye Bean (2000, citado en Solé et al., 2005) respecto del carácter reproductivo de la lectura, donde falta un sello centrado en el desarrollo de estrategias.

Además, Serrano (2014) refuerza la idea del potencial epistémico de la lectura y como instrumento de estructuración para el pensamiento. De este modo, enuncia formas en que se relacionan lector y texto. El primero se vincula con las operaciones cognitivas que realiza al momento de participar de un proceso comprensivo; toma conciencia de las actividades que realiza y, a partir de ello, construye conocimiento. En segundo lugar, otro indicador para este potencial epistémico está en relación con el despliegue de estrategias para comprender un escrito. La lectura demanda un rol activo por parte del receptor, a fin de que se logre la reconstrucción del conocimiento. Por ello, el lector debe dar sentido a lo que lee y no solo realizar un proceso decodificador. En tercer lugar, se relaciona con la finalidad de la lectura, teniendo como marco referencial la variedad de propósitos discursivos de los textos. En consecuencia, si el lector tiene la posibilidad de interactuar con diferentes géneros discursivos, mayor será su nivel de conocimiento en ese plano.

En lo concerniente al proceso de composición escrita, Cassany (2007) señala que las investigaciones sobre la tarea de escribir explican las diferencias que se pueden evidenciar entre los tipos de escritores, acorde a su experiencia (aprendices o expertos), y detalla algunas de las premisas que dan fundamento a su teoría, entre ellas la que conecta con el potencial epistémico de la lectura, así, (1) la escritura permite el crecimiento del escritor, pues no existe una única forma de escribir, sino que cada escritor debe encontrar su manera; (2) escribir es un proceso de generación de ideas, en el cual el escritor debe saber trabajar con ellas y, a la vez, con palabras; (3) escribir es más que un medio de comunicación, es una herramienta epistemológica de aprendizaje.

De forma complementaria, Navarro (2018) comenta sobre las funciones de la escritura, pero en contexto universitario. Si bien la presente reflexión se detiene en la educación escolar y no superior, es evidente que la competencia escritural se adquiere, desarrolla y perfila en niveles de enseñanza primaria y secundaria. En tal sentido, enuncia las siguientes funciones: (1) función epistémica, en la cual el alumno revisa, aprende y transforma contenidos propios del área y los lleva a un plano práctico; (2) función retórica, referida a las formas de comunicar conocimiento al interior de las diferentes áreas; (3) función crítica, destinada a la capacidad dialógica de expresar las agencias sobre determinados temas, “poner en crisis ciertas formas de comunicación y de construir conocimiento” (Navarro, 2018, p. 37); (4) función expresiva, entendida como una instancia para construir identidad por medio de las subjetividades, expresar una voz propia y original.

En coherencia con la línea anterior, Navarro et al. (2020) reparan en las falsas creencias en torno a la enseñanza de la escritura, como por ejemplo: la escritura es solo transcripción de la oralidad; la escritura se aprende al inicio de la escolaridad por medio de procesos codificadores; la escritura es talento e inspiración; la escritura es asunto de lengua y en el contexto de una sola asignatura del currículo –Lengua–.

En este repertorio contextual, las mediciones externas posicionan a Chile en niveles críticos de desarrollo, por ejemplo, bajo el puntaje de la OCDE en la prueba PISA –2018–; mientras que en el ámbito nacional preocupa la fragmentación curricular que se gesta desde 6° Básico en adelante; los resultados, significativamente, van a la baja hasta culminar la enseñanza media (Agencia de Calidad de la Educación, 2021).

Por otra parte, sin duda que la organización de una clase, considerando la forma de enseñar los procesos lectoescritores, será clave para el desarrollo de la competencia; por lo tanto, se debe tener en cuenta que independiente de que la teoría recomienda evitar el empleo de modelos lineales, estos no desaparecen de la praxis pedagógica. En el caso de la escritura, un enfoque lineal pone énfasis en el código lingüístico, con una mirada fonocéntrica. Desde este punto de vista no se otorga demasiada importancia a los procesos de comprensión, sino que se orienta a la simple decodificación (Parodi, 2003). Por lo tanto, al ser de tipo lineal, es un modelo centrado en el enfoque de producto, en el que se valida la escritura a partir del resultado último, obviando lo procesual y metacognitivo. Este tiene su origen a partir de tres fuentes principales: las gramáticas tradicionales, los tratados de retórica clásica y los manuales de enseñanza de escritura (Parodi, 2003). Asimismo, su centralidad se encuentra en el texto y, en particular, se inclina por los elementos codificadores de la superficie del escrito, es decir, reglas ortográficas. En este último punto, Espinosa (2018) sostiene que en las aulas chilenas los profesores enseñan el proceso escritor de manera lineal, con centralidad en el texto final.

No obstante, para un correcto proceso lectoescritor debe considerarse un modelo situado, reflexivo y que tienda a valorar los procesos. En la lectura es imprescindible una mirada estratégica, es decir, un modelo con orientación psicosociolingüística que integre enfoques relacionados con la psiquis, al contexto y a las unidades idiomáticas. Este modelo tiene sus antecedentes en los postulados de Van Dijk y Kintsch (1983, citados en Parodi, 2014), en los cuales el proceso lector se concibe como una interrelación entre un supuesto cognitivo y contextual: el primero dado que el lector, al momento de desarrollar un proceso comprensivo, construye una representación mental del escrito para luego darle una significación; el segundo puesto que la lectura dialoga con situaciones contextuales específicas, donde el procesamiento de un texto se entiende como un evento psicosocial (Parodi, 2014).

En la escritura, por su lado, se requiere de un modelo sociocultural-sociocognitivo-didáctico; es decir, un constructo que considere las variables sociales y culturales, teniendo como base el componente cognitivo postulado en las teorías precedentes. En la perspectiva de Marincovich (2002), los modelos socioculturales reconocen el rol del contexto social en las prácticas discursivas, en el sentido de que al momento de escribir los aprendientes imprimen y legitiman convenciones y prácticas socialmente aceptadas que, en concreto, podrían apuntar a una escritura ecológica. En este tipo de modelos se ubica el concepto de “comunidad discursiva” que, según Swales (2009, citado en Parodi, 2003), gracias a los avances en lingüística crítica y análisis crítico del discurso, se puede comprender que los escritores son individuos inherentemente ideológicos y forman parte de esta comunidad discursiva. Estos modelos nacen a partir de la necesidad de explicar los procesos de escritura con una visión más contextual y flexible (Castelló, 2002).

## **DESPLAZAMIENTO DE LA ESCRITURA: PRÁCTICAS DE MODIFICACIÓN CURRICULAR**

### **Fragmentación de los objetivos de aprendizajes**

Se plantea que la fragmentación de los objetivos de aprendizaje –OA– se realiza en niveles críticos de la trayectoria escolar en Chile, fundamentalmente, en aquellos que cuentan con pruebas externas, como es el caso de 4° Básico, 6° Básico, 8° Básico, 2° Medio y 4° Medio, con mayor fuerza en este último nivel escolar, dada la presencia de la PAES y la centralidad que adquiere el desarrollo de habilidades de comprensión lectora por sobre las de escritura.

Hamilton et al. (2002) indican que las pruebas estandarizadas afectan, de algún modo, las prácticas docentes, pues la rendición de cuentas (basada en la medición externa) puede llevar a una reasignación negativa del tiempo que, en nuestros términos, denominaremos *fragmentación curricular*. Con ello, se pueden priorizar contenidos que únicamente están vinculados con el estándar de la medición y, asimismo, dejar fuera

aquellos que no se consideran (Hamilton et al., 2002), como el caso de la escritura. A su vez surgen las prácticas de entrenamiento que readecuan la planificación curricular, otorgando relevancia a los contenidos considerados por la prueba externa. Stecher (2002) añade que la reasignación de la instrucción puede ser positiva cuando aquellos contenidos que se dejaron fuera son menos significativos en la formación del estudiante; sin embargo, es negativa cuando quita dominios temáticos relevantes y que no son medidos por la prueba. En estos términos, a partir de lo que propone el autor, es necesario que las escuelas analicen la forma en que la priorización arbitraria de contenidos, al tener como único referente las directrices del instrumento en cuestión, impacta en la progresión de los aprendizajes de los educandos.

El quiebre del currículo se postula desde las decisiones de las escuelas al priorizar aspectos curriculares basados en metas descontextualizadas. Se plantea asimismo que la decisión de aquellas instituciones responde a una racionalidad centrada en la certificación de aprendizajes en la cual, a su vez, prima un uso simbólico de los resultados, esto es, cuando la evaluación se utiliza solo como mecanismo político y de adquisición de estatus (Contreras y Torres, 2022). En este contexto, surgen los cuestionados *rankings* que instrumentalizan de manera incorrecta la información para la toma de decisiones y traen aparejadas consecuencias negativas, como los “usos de alto riesgo” postulados por McDonnell (2002), entre los que se encuentran promesas, recompensas, amenazas y sanciones para las escuelas y profesores. Por su parte, Gill et al. (2014) señalan que el uso de datos en relación con los líderes escolares debería estar centrado en la evaluación, revisión, monitoreo del currículo y programas educativos.

En el caso de Chile, SIMCE y PAES consideran la comprensión lectora como el elemento central del instrumento. El desplazamiento de la escritura tiene como momento culminante el último año del sistema escolar (4° Medio), en el que gran parte de los esfuerzos se vuelcan a jornadas de entrenamiento que invisibilizan la producción escrita. Una de las razones para explicar las dificultades con que los alumnos se insertan en el primer año de educación superior, en términos de producción escrita, podría ser la preponderancia evaluativa de las pruebas estandarizadas, dejando de lado el abordaje curricular de objetivos fundamentales en el desarrollo de habilidades de escritura. Faxon-Mills et al. (2013) indican que la reasignación curricular es utilizada como una estrategia para centrarse solamente en los contenidos evaluados por los exámenes y se traduce en un repertorio limitado de temas, dejando fuera tópicos relevantes para la formación humana.

En la actualidad en Chile, para el tramo 2023-2025, el Ministerio de Educación estableció la *Priorización curricular*, herramienta que tiene como fundamento la recuperación de saberes en el contexto de la pandemia por COVID-19. Para su configuración se consideran criterios, se clasifican los aprendizajes en basales, complementarios y transversales, y se fomenta la integración entre las disciplinas (UCE, 2023). No

obstante, cabe preguntarse lo siguiente: ¿Las prácticas instaladas en las aulas que privilegien el trabajo centrado en lectura estandarizada, por sobre escritura, responden a un establecimiento de criterios pedagógicos?, ¿existen evidencias que sirvan de sustento para validar la emergencia de un currículo centrado en la preparación de pruebas estandarizadas?

Retomando el acotado espacio de la escritura en el sistema escolar chileno, puntualmente, en los ambientes en que se priorizan los entrenamientos arbitrarios de lectura, se expone en la Tabla 2 un cuadro con el análisis de la progresión curricular de un mismo objetivo de aprendizaje –OA–, desde 4° Básico a 4° Medio. Cabe aclarar que, en este nivel terminal, el último ajuste del Ministerio de Educación modifica el eje de Escritura por Producción y con ello cambian algunos componentes del OA, pero su carácter procesual sigue vigente; por tal razón se ensambla con los otros objetivos que explícitamente aluden un mismo contenido (planificar, escribir, revisar y editar, según corresponda).

**Tabla 2**

*Progresión curricular de un objetivo de aprendizaje del eje de Escritura/Producción*

Objetivos de aprendizaje eje de Escritura/Producción		
Nivel escolar	Instrumento ministerial	Objetivo de aprendizaje (OA)
4° Básico	Bases curriculares (2012)	OA16: Planificar la escritura: - estableciendo propósito y destinatario - generando ideas a partir de conversaciones, investigaciones, lluvia de ideas u otra estrategia
6° Básico	Bases curriculares (2012)	OA17: Planificar sus textos: - estableciendo propósito y destinatario - generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación - organizando las ideas que compondrán su escrito
8° Básico	Bases curriculares (2015)	OA16: Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito: - Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir - Adecuando el registro, específicamente, el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical, y la estructura del texto al género discursivo, contexto y destinatario - Incorporando información pertinente - Asegurando la coherencia y la cohesión del texto - Cuidando la organización a nivel oracional y textual - Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo - Usando un vocabulario variado y preciso - Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, y concordancia sujeto-verbo, artículo-sustantivo y sustantivo-adjetivo - Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación - Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos

Objetivos de aprendizaje eje de Escritura/Producción		
Nivel escolar	Instrumento ministerial	Objetivo de aprendizaje (OA)
2º Medio	Bases curriculares (2015)	OA14: Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir</li> <li>- Adecuando el registro, específicamente el vocabulario (uso de términos técnicos, frases hechas, palabras propias de las redes sociales, términos y expresiones propios del lenguaje hablado), el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario</li> <li>- Considerando los conocimientos e intereses del lector al incluir la información</li> <li>- Asegurando la coherencia y la cohesión del texto</li> <li>- Cuidando la organización a nivel oracional y textual</li> <li>- Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo</li> <li>- Usando un vocabulario variado y preciso</li> <li>- Reconociendo y corrigiendo usos inadecuados, especialmente de pronombres personales y reflejos, conjugaciones verbales, participios irregulares, conectores, preposiciones, y concordancia sujeto-verbo, artículo-sustantivo, sustantivo-adjetivo y complementarios</li> <li>- Corrigiendo la ortografía y mejorando la presentación</li> <li>- Usando eficazmente las herramientas del procesador de textos</li> </ul>
4º Medio	Bases curriculares (2019)	OA5: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia</li> <li>- Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales)</li> </ul>

\* El proceso de escritura incluye las etapas de planificación, elaboración, edición y revisión.

*Fuente:* Elaboración propia, basado en Mineduc (2012, 2015, 2019).

Como es de notar, el enfoque de proceso es una tarea que se declara explícitamente en los instrumentos curriculares, al considerar las diversas etapas del proceso de escritura que modelos como el del Grupo Didactext (2015) enuncian en su marco para la producción de textos. En este plano, surge el cuestionamiento sobre la óptima cobertura de las metas de aprendizaje, vale decir, ¿de qué forma se operacionaliza este constructo pedagógico-curricular, a fin de cuidar su espacio de enseñanza? Tal como indican Sotomayor et al. (2016), en Chile las prácticas ligadas a la escritura aún resultan incipientes, en el contexto de su enseñanza. Por lo tanto, se sostiene que fragmentar el desarrollo de habilidades de producción escrita en una etapa temprana de la educación primaria o secundaria trae consecuencias que se arrastran hasta los últimos años del sistema escolar e inicios de la educación universitaria.

Por último, se añade que la fragmentación antes mencionada puede funcionar de dos maneras: la primera centrada en la anulación total de los objetivos de producción escrita y, en tanto, la modificación global del plan de estudio en función de la prueba estandarizada, y en segundo lugar una alteración parcial del currículo, que refiere a priorizar mínimamente objetivos de escritura, dando espacio representativo a los de lectura.

### **Desarticulación en el modelamiento metacognitivo escrito**

La desarticulación en el modelamiento hace referencia al papel que desempeña la metacognición en la escritura. Esta, según Flavell (1976), se define como el conocimiento que las personas poseen sobre sus procesos mentales. Para su correcto desarrollo es importante la enseñanza de la escritura sobre la base de procesos guiados por el docente que involucren un desafío cognitivo mayor, con posibilidades de desarrollar la reflexión metalingüística (Hugo y Meneses, 2021).

Se parte de la idea de que la asignatura de Lengua al interior del currículo juega un rol central en la adquisición del registro académico, entendido como el lenguaje de las ciencias y de la educación (Uccelli, 2019; Uccelli et al., 2013). Asimismo, el conocimiento de estrategias de producción es crucial para la escritura a través del currículo. Tolchinsky y Simó (2002) indican que en las áreas escolares se producen textos para dar cobertura a ciertas necesidades, mientras que en la asignatura de Lengua se debe procurar que se genere la necesidad comunicativa para producir un amplio repertorio de textos. En ello se reconoce el rol articulador de esta última disciplina, pero, ¿qué ocurre con los otros espacios de conocimiento si en la clase de Lengua no se articula esta necesidad de escribir?, ¿cómo se comunica el conocimiento especializado de otros dominios del saber? En esta tarea es importante lo que, para Harris et al. (2010), se traduce en conocimiento metacognitivo de tipo declarativo, vinculado a estrategias que el estudiante necesita para redactar un texto, entre ellas, de tipo personal (conocimiento de sí mismo), del proceso (conocimiento de la tarea) y afectivas. Esto dialoga con las estrategias propuestas por el Grupo Didactext (2015), al sugerir “supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente” (p. 236).

El fenómeno de la desarticulación del modelamiento tensiona la enseñanza de la escritura, pues no se aborda; la escuela asume que el estudiante tiene un óptimo desarrollo de la competencia y no se acompaña, por lo tanto los discentes, de manera intuitiva, escriben sin mayor retroalimentación ni conciencia de cómo emplean, por ejemplo, su dominio gramatical. Ahora bien, ¿qué ocurre si se desplaza la enseñanza de la escritura? En este sentido, se manifiesta que la ausencia de modelamiento metacognitivo priva el desarrollo de habilidades para pensar el lenguaje desde la escritura, al mismo tiempo que esta práctica repercute en la posibilidad de adquirir lenguajes disciplinares y construir saberes desde lo especializado. En consecuencia, la escuela exige a los estudiantes producir conocimiento, pero sin enseñar la tarea de escribir.

### **Descontextualización de las prácticas letradas: asumir el perfil del escritor**

Por último, la descontextualización de escritura alude a la enseñanza del código escrito como una práctica accidental, que no responde a una secuencia didáctica, entendida esta como un conjunto de actividades que se caracterizan por ser significativas, estar

pensadas para el cumplimiento de metas específicas y articularse armónicamente entre ellas (Taboada, 2021). La descontextualización se propone desde una cobertura curricular simbólica, es decir, por necesidades técnico-curriculares que implican enseñar para dar cumplimiento al programa, sin tener presente el nivel de logro de los objetivos vinculados a producción escrita. Para Martin y Rose (2012), el trabajo con las literacidades (lectura y escritura) implica la enseñanza explícita de la lengua, por tanto, se propone que si existe un desplazamiento de la escritura guiada (y explícita) con sus componentes lingüísticos, textuales y discursivos también se verá afectado el desarrollo de la comprensión lectora, en aspectos sintácticos y léxicos, por ejemplo.

La descontextualización puede materializarse en actividades aisladas de los propósitos formativos de la unidad y/o ámbito de aprendizaje, donde no existe vínculo temático; asimismo se obvian procesos escriturales, pues se asumen perfiles de escritores de manera incorrecta. Por lo tanto, para comprender la configuración discursiva y la relación autor-texto es clave reconocer cuáles son las formas de aproximación al proceso de escritura.

El perfil de escritor se entiende como la preferencia del estudiante para emplear una estrategia específica (Robledo et al., 2018). En este ámbito, según la propuesta de Robledo et al. (2018), se identifican tres tipos de sujetos escritores: (1) perfil escritor-planificador: corresponde a aquel que dedica gran parte de su tiempo a la fase de planificación de la escritura, motivo por el que realiza pocos borradores; (2) perfil escritor-revisor: es el sujeto que da espacio a la reflexión constante mientras escribe, por tanto, emplea muchos borradores antes de la fase final, se podría decir que se aproxima a un componente metacognitivo; (3) perfil escritor-mixto: es el individuo que da espacio a la planificación, pero con monitoreos constantes en su fase de textualización.

## CONCLUSIONES

En estas aportaciones se resignificó el espacio de la escritura en el sistema escolar en Chile y las prácticas ligadas a la relegación de su enseñanza, dada la prioridad que adquiere la preparación para las mediciones estandarizadas, referidas principalmente a lectura.

La enseñanza de la escritura requiere de prácticas situadas y significativas que se articulen correctamente en el currículo. La realidad muestra un escenario en que la estandarización evaluativa y la rendición de cuentas modifica las programaciones, generando fenómenos que afectan a producción escrita. En tanto, se reconoce que uno de ellos es la fragmentación curricular, entendida como el quiebre y priorización arbitraria de contenidos que responden únicamente a las directrices de la medición externa. Por su parte, otro factor es la desarticulación del modelamiento de escritura, donde se evade la enseñanza formal, tendiendo a una instrucción carente de una re-

flexión metalingüística y la posibilidad de adquirir y desarrollar lenguajes disciplinares. Por último, la descontextualización de las prácticas letradas alude al tratamiento de la escritura como una actividad accidental que no se enseña explícitamente, pues se asume el dominio de esta competencia. Asimismo, se cae en creencias erróneas respecto del perfil de escritor al que responde el estudiante. Con esto, el docente uniforma las estrategias y enseña a escribir desde un discurso común, poco situado. Reconocer el tipo de escritor en una tarea de escritura favorece el estudio, conocimiento y aplicación de las habilidades clave de lenguaje académico (Ucelli et al., 2015). En un sentido funcional, habilita al docente para generar estrategias didácticas contextualizadas y en consonancia a los requerimientos textuales.

Además de lo anterior, el ejercicio de escribir trasciende el plano reproductivo; es una competencia transversal que habilita a los estudiantes para acceder al saber, en el entendido de que es una herramienta epistemológica. Por eso, el silenciamiento que sufre la escritura en la escuela debe repensarse en un sentido sistémico, pues su ejercicio no está ajeno a otras literacidades, prácticas, disciplinas y, en efecto, al aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Informe Nacional de Resultados TERCE*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/TERCE\\_informefinal.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/TERCE_informefinal.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Informe Nacional de Resultados PIRLS 2016*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/PIRLS\\_V02\\_27MAR.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/PIRLS_V02_27MAR.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Resultados de Aprendizaje SIMCE Escritura 6° Básico*. [https://cmu.cl/carga/wp-content/uploads/2019/12/PPT\\_Escritura\\_final.pdf](https://cmu.cl/carga/wp-content/uploads/2019/12/PPT_Escritura_final.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *PISA 2018. Entrega de resultados*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/9286/PISA2018-Resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Agencia de Calidad de la Educación (2020). *Resultados Educativos SIMCE 2019*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT\\_Nacional\\_Resultados\\_educativos\\_2019.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación (2021). *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021*. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA\\_26mayo.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA_26mayo.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación (2022). *Evaluación internacional de estudiantes tras la pandemia. Competencia Lectora, Matemática y Ciencia en estudiantes de 15 años en Chile*. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/PISA+2022+Entrega+de+Resultados+final+final.pptx.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación (2023). *Resultados Educativos 2023 SIMCE*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/03/Entrega-Resultados-Nacionales-SIMce-2023-FINAL-1.pdf>
- Ávila, N., Espinosa, M., y Figueroa, J. (2021). Enseñanza del código escrito a estudiantes de segundo ciclo. *Prácticas para Justicia Educativa*, (13), 3-11. <https://www.escriturayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2021/08/Los-desafíos-de-la-escritura-académica.pdf>
- Cassany, D. (2007). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Describir el escribir*. Anagrama.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35(51-52), 149-162.
- Contreras, J., y Torres, A. (2022). Perspectiva de directivos educacionales sobre el uso de pruebas estandarizadas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 511-536. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n93/1405-6666-rmie-27-93-511.pdf>
- Espinosa, M. (2018). *Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes* [Tesis Docto-

- ral]. Universidad Alberto Hurtado-Diego Portales. <https://doctoradoeducacion.cl/wp-content/uploads/2018/09/TESIS-DOCTORAL-MARÍA-JESÚS-ESPINOSA.pdf>
- Faxon-Mills, S., Hamilton, L. Rudnick, M., y Stecher, B. (2013). *New assessments, better instruction? Designing assessment systems to promote instructional improvement*. Rand Corporation.
- Flavell, J. H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gallego, J., Figueroa, S., y Rodríguez, A. (2018). La comprensión lectora en escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n40/0716-5811-lyl-40-187.pdf>
- Gill, B., Borden, B. C., y Hallgren, K. (2014). A conceptual framework for data-driven decision making (Final report). *Mathematica Policy Research Report*.
- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871)
- Hamilton, L., Stecher, B., y Klein, S. (eds.) (2002). *Making sense of test-based accountability in education*. Rand Education.
- Harris, K. R., Santangelo, T., y Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. En H. Salatas y W. Schneider (eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). The Guilford Press.
- Hugo, E., y Meneses, A. (2021). Reflexión metalingüística en L1 y escritura. Revisión de investigaciones en contextos escolares. *Literatura y Lingüística*, (44), 315-344. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n44/0716-5811-lyl-44-315.pdf>
- Marincovich, J. (2002). Enfoque de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35(51-52), 217-230. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342002005100014](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100014)
- Martin, J. R., y Rose, D. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- McDonnell, L. (2002). Accountability as seen through a political lens. En L. Hamilton, B. Stecher y S. Klein (eds.), *Making sense of test-based accountability in education* (101-119). Rand Education.
- Meckes, L., Taut, S., y Espinoza, A.M. (2016). Lectura en primer ciclo básico: ¿cómo influye el SIMCE en las estrategias de las escuelas? *Midevidencias*, (10). <https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2022/11/MidEvidencias-N10.pdf>
- Meneses, A., Hugo, E., y Veas, M. G. (2021). *Lenguajes para el aprendizaje* (serie Prácticas para Justicia Educacional, n. 14). Centro Justicia Educacional. <https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2023/03/practicar-n14.pdf>
- Mineduc [Ministerio de Educación] (2012). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Ministerio de Educación.
- Mineduc (2015). *Bases Curriculares 7° a 2° Medio*. Ministerio de Educación.
- Mineduc (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° Medio*. Ministerio de Educación.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes. [https://www.escriurayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/05/Navarro\\_2018\\_Didáctica-basada-en-géneros-discursivos-para-la-lectura-escritura-y-oralidad-académicas.pdf](https://www.escriurayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/05/Navarro_2018_Didáctica-basada-en-géneros-discursivos-para-la-lectura-escritura-y-oralidad-académicas.pdf)
- Navarro, F., Ávila, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizandolos aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- ONU [Naciones Unidas] (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y empíricas*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Eudeba.
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A. M., y Grau, V. (2016). ¿Cómo se enseña el lenguaje y las matemáticas en las salas de primer y segundo ciclo básico en Chile? Principales hallazgos de una serie de estudios observacionales en clases de Lenguaje y Matemática. En J. Mnazi y M. R. García (eds), *Abriendo las puertas el aula. Transformación de prácticas docentes* (pp. 153-184). Ediciones UC.

- Robledo, P., Arias-Gundín, O., Palomo, M. P., Andina, E., y Rodríguez, C. (2018). Perfil escritor y conocimiento metacognitivo de las tareas académicas en los estudiantes universitarios, *Publicaciones*, 48(1), 197-207. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7335>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solé, I. (2019). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos*. Cuadernos de Educación.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, M., Cuevas, I., y Gracia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación superior y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldres, E., Bedwell, P., Domínguez, A., y Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º Básico en Chile. *Onomázein*, (34), 381-425.
- Stecher, B. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practices. En L. Hamilton, B. Stecher y S. Klein (eds.), *Making sense of test-based accountability in education* (pp. 79-100). Rand Education.
- Taboada, M. B. (2021). *Secuencias didácticas: 30 preguntas y respuestas*. Ateneo Aula.
- Tolchinsky, L., y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum* (Cuadernos de Educación, n. 36). Horsori.
- Uccelli, P. (2019). Learning the language for school literacy. En V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe y E. Lieven. (eds.), *Learning through language. Towards an educationally informed theory of language learning* (pp. 95-109). Cambridge University Press.
- Uccelli, P., Dobbs, C., y Scott, J. (2013). Mastering academic language organization and stance in the persuasive writing of high school students. *Written Communication*, 30(1), 36-62. <https://doi.org/10.1177/0741088312469013>
- Ucelli, P., Phillips, E., Barr, C., Meneses, A., y Dobbs, C. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Valenzuela, A. (2021). Desempeño escrito de los estudiantes de secundaria en Chile: una evaluación directa e indirecta de la escritura. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 91-105. <https://www.scielo.cl/pdf/logos/v32n1/0719-3262-logos-32-01-91.pdf>
- UCE [Unidad de Currículum y Evaluación] (2024). *Proceso de actualización de bases curriculares. Principales innovaciones*. Ministerio de Educación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-351761\\_recurso\\_01.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-351761_recurso_01.pdf)

Cómo citar este artículo:

Castro-Cifuentes, M. A. (2024). Literacidades escolares: leer y escribir en un contexto de evaluaciones estandarizadas en Chile. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2191. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.2191](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2191)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.