



**DOCUMENTO
DE TRABAJO**

OCTUBRE 2023

Elvira **Jéldrez**
Carmen **Sotomayor**
CIAE IE U. de Chile

David M. **Gómez**
ICEd Universidad de O'Higgins

Planificación y revisión de la escritura en estudiantes chilenas de 3°, 6° y 9° grado

1. INTRODUCCIÓN

Aprender a escribir es un proceso largo y complejo que se desarrolla a lo largo de toda la vida. En los primeros años de escolarización, la adquisición de la escritura se centra en procesos básicos asociados con los aspectos lingüísticos y mecánicos de la transcripción (Bazerman, 2013; Ferreiro, 1991). A medida que los estudiantes practican escribiendo, estos procesos de nivel básico pasan a ser desarrollados de forma más automática, lo que permite a los estudiantes centrarse en procesos de nivel avanzado, tales como planificar y revisar su texto escrito (Alamargot et al., 2011; McCutchen, 1996, 2011). Esta transferencia de recursos cognitivos hacia los procesos avanzados de planificar y revisar es crucial para la adquisición de una escritura competente, ya que mejores habilidades de planificación y revisión predicen una mejor calidad de escritura (Graham et al., 2012, 2015; Graham & Sandmel, 2011).

A pesar de la importancia de los procesos de nivel avanzado para una mayor complejidad y calidad de la escritura, investigaciones previas sugieren que la automatización de los procesos de escritura de nivel básico no ha sido lograda completamente incluso en estudiantes de 8º grado (Limpo et al., 2017), lo que implica una falta de recursos cognitivos disponibles para los procesos de escritura de nivel avanzado. Sin embargo, hay todavía poca investigación enfocada en comprender cómo los estudiantes implementan los procesos de planificar y revisar durante su composición escrita, lo que podría proporcionar evidencia sobre por qué esta transición a procesos avanzados está ausente y proporcionar pautas para la enseñanza de la escritura. Con el objetivo de aportar en esta dirección, el presente estudio investigó de manera cualitativa el desarrollo de procesos de escritura de nivel avanzado en una muestra de alumnas chilenas de educación primaria y secundaria.

1.1. EL PROCESO DE ESCRITURA

Flower y Hayes propusieron hace ya más de cuarenta años el primer modelo cognitivo de composición escrita (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980). En este modelo, los autores plantearon que existen tres grandes procesos de escritura que interactúan recursivamente durante la redacción: planificar, traducir (también llamado textualizar, es decir, pasar al texto las ideas) y revisar. En años posteriores, este modelo ha sido complementado y elaborado por diversos autores, pero estos tres procesos se han mantenido en el centro del modelo de composición (Berninger, Fuller, et al., 1996; Berninger & Swanson, 1994; Kellogg, 1996).

El **proceso de planificación** se ha descrito como la generación y organización de ideas, así como el establecimiento de metas comunicativas (Flower & Hayes, 1981). El foco de la planificación es generar nuevo contenido a partir de la recuperación de información relevante de la memoria a largo plazo. Luego de recuperada esta información, el escritor debe transformarla y reorganizarla para darle una estructura significativa a sus ideas y cumplir con el objetivo de la tarea de escritura. Una nueva distinción que enriquece el modelo planteado por Flower y Hayes es la de la planificación previa (advanced planning en el original en inglés) y la planificación durante (online planning, Berninger &

Swanson, 1994). La primera refiere a la planificación producida antes del proceso de traducción y la segunda, a la planificación que se produce durante el proceso de traducción. Estudios previos han reportado que estudiantes de 2º a 6º grado son capaces de planificar, pero que la calidad de su planificación no estaba necesariamente relacionada con la calidad de su escritura (Limpo et al., 2014; López et al., 2019; Olinghouse & Graham, 2009; Whitaker et al., 1994). En cambio, entre 7º y 9º grado, las habilidades de planificación previa tienen una correlación positiva con la calidad de la escritura (Berninger, Whitaker, et al., 1996; Limpo et al., 2014). Estos resultados se pueden interpretar como una incapacidad por parte de los estudiantes más jóvenes para diferenciar la planificación de la traducción, lo que conduce a una planificación ineficiente y a la producción de textos finales muy similares a la planificación inicial (Bereiter & Scardamalia, 1987; Limpo et al., 2014).

El **proceso de traducción** consiste en el traspaso de las ideas al lenguaje escrito. Este proceso está a la vez compuesto por dos subprocesos: la generación de texto y la transcripción (Berninger et al., 1992). La generación de texto consiste en la transformación de las ideas en representaciones lingüísticas en la memoria de trabajo. Por su parte, la transcripción es la transformación de esas representaciones en lenguaje escrito, lo cual incluye habilidades como la fluidez manuscrita y la codificación ortográfica (Limpo et al., 2014). Es decir, refiere a la capacidad del escritor de traducir las palabras en letras y trazos escritos de manera automática y fluida.

El **proceso de revisión** se define como el proceso de detección de errores y problemas de escritura, así como la introducción de cambios para corregir esos problemas (Alamargot & Chanquoy, 2001; Limpo et al., 2014). Dicho de otro modo, el escritor debe primero leer y evaluar su texto para detectar posibles problemas, y luego editar y corregir estos problemas. También se ha propuesto una distinción entre la revisión durante y la revisión posterior a la traducción (Berninger & Swanson, 1994; Limpo et al., 2014). La revisión durante se refiere a la detección y cambios realizados durante el proceso de traducción, mientras que la revisión posterior a la traducción se refiere a una verificación final de errores cuando el proceso de traducción ha finalizado. Estudios previos han encontrado que solo entre 7º y 9º grado la revisión del texto condujo a mejoras a nivel de palabra, oración y texto (Berninger, Whitaker, et al., 1996; Limpo et al., 2014). Esto podría estar relacionado con el hecho de que los estudiantes más jóvenes se enfocan principalmente en problemas mecánicos y locales, mientras que los estudiantes de grados más avanzados también consideran el significado del texto y los problemas globales (Limpo et al., 2014). Sin embargo, Sénéchal et al. (2018) encontraron que, en 4º grado, la capacidad de planificación y revisión durante la traducción sí se asoció con textos más cohesivos y lingüísticamente productivos. Los autores plantearon la hipótesis de que esta diferencia se debe al hecho de que los participantes en su estudio no tenían límite de tiempo para escribir, lo que los ayudó a desarrollar una planificación y revisión más productiva y eficiente.

1.2. LOS PROCESOS DE ESCRITURA A LO LARGO DE LA ESCOLARIDAD

Los procesos de planificar y revisar un texto han sido caracterizados como procesos de nivel avanzado, ya que suponen una alta demanda cognitiva y requieren un esfuerzo consciente por parte del escritor (Limpo et al., 2017). La teoría de la capacidad de escritura (McCutchen, 1996) afirma que, a medida que los escritores aprenden a controlar y automatizar los procesos de escritura de nivel básico, se libera capacidad de la memoria de trabajo, lo que permite a los escritores concentrarse en los procesos de nivel avanzado de la escritura como planificar y revisar (Alamargot et al., 2011; Kellogg, 1996, 2008; McCutchen, 1996, 2011). Los procesos de nivel básico, como la transcripción, deben primero ser automatizados por el escritor de manera de asignar más recursos cognitivos a estos procesos de escritura de nivel avanzado (Kellogg, 2008; Limpo et al., 2017; McCutchen, 2011). Esto implica que los escritores que aún no han automatizado los procesos de nivel básico tienen menos tiempo y recursos cognitivos disponibles para planificar y revisar, procesos fundamentales para lograr escribir textos de calidad (Graham et al., 2012, 2015; Graham & Sandmel, 2011).

Estudios anteriores han mostrado que, a lo largo del desarrollo de una persona hacia el dominio de la escritura, la traducción o textualización es uno de los primeros procesos de escritura que surgen, seguido de la planificación y revisión durante la traducción y, finalmente, de la planificación previa y la revisión posterior a la traducción. Estos últimos procesos parecen estar completamente operativos solo en estudiantes de 7° a 9° grado (Berninger et al., 1992, 1994; Limpo et al., 2014; Sénéchal et al., 2018). El desarrollo relativamente tardío de estos procesos más complejos puede explicarse por su estrecha relación con la automatización de los procesos de nivel básico. Un estudio de Limpo et al. (2017), que trabajó con estudiantes de 7° y 8° grado (13,7 años de edad en promedio), encontró que una mayor fluidez manuscrita se asoció con una mejor planificación previa, y que la fluidez manuscrita y la codificación ortográfica se asociaron con la calidad de la escritura de manera indirecta, a través de las habilidades de planificación previa. Estos efectos indirectos sugieren que la fluidez manuscrita y la codificación ortográfica siguen siendo importantes en la escritura de los adolescentes, y que estos procesos podrían no estar totalmente automatizados aún en esta etapa.

1.3. CONTEXTO NACIONAL

La escritura es un tema central del currículo chileno en la escuela primaria y secundaria. Este currículo enfatiza el modelo de proceso de la escritura, incentivando a los estudiantes a planificar, escribir y revisar sus producciones escritas a partir de 2° grado (Bañales et al., 2018; Ministerio de Educación de Chile, 2012).

La evaluación nacional estandarizada de la escritura, denominada SIMCE y aplicada desde 2013, también implementa el modelo de proceso de la escritura. En esta prueba, se solicita a los alumnos de 6° grado que produzcan dos textos, uno narrativo y otro expositivo, los cuales son evaluados de manera independiente a través de rúbricas analíticas que consideran la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia, la organización textual y el desarrollo de ideas. Las instrucciones de la

prueba incluyen indicaciones para que los niños planifiquen y revisen sus textos, incluso cuando estos aspectos no se evalúan posteriormente (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

A pesar de su importancia declarada en el currículo chileno y su inclusión en pruebas nacionales, la escritura es una habilidad poco practicada en las aulas chilenas (Bañales et al., 2018). Los estudiantes presentan diversos problemas en sus producciones escritas y exhiben brechas significativas, las cuales favorecen a las niñas y a los grupos de nivel socioeconómico más alto (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Además, la investigación local en esta área es incipiente y, hasta el momento, ningún estudio parece haber investigado explícitamente cómo los estudiantes chilenos implementan el proceso de escritura (Bañales et al., 2018).

A nivel latinoamericano, se han aplicado pruebas de lectura y escritura bajo el liderazgo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO desde 1997. La prueba de escritura también requiere la producción de textos narrativos y expositivos, así como una planificación y revisión de los textos producidos por los estudiantes. Es interesante notar que la segunda evaluación (LLECE), aplicada en 2006 a 16 países latinoamericanos y un estado de México, incluyó una evaluación de la relación entre el borrador, revisión y texto final de los estudiantes basado en el modelo de proceso de Flower y Hayes (1981). La evaluación informó que el 93% de los estudiantes de 3º grado escribieron un borrador y un texto, mientras que el 98% lo hizo en 6º grado. Sin embargo, una gran proporción de alumnos (77% en 3º y 75% en 6º) dejaron algunas ideas del borrador fuera del texto final (Valdés et al., 2008). Desafortunadamente, estudios regionales más recientes como TERCE (2013) y ERCE (2019) no han considerado la planificación y revisión en su evaluación.

1.4. EL PRESENTE ESTUDIO

A pesar de la relevancia del enfoque de proceso en el currículo chileno y las pruebas nacionales, hay poca investigación sobre el proceso y desarrollo de la escritura en Chile (Bañales et al., 2018). La evidencia internacional sugiere que debiera darse un desarrollo de los procesos de escritura de nivel básico y avanzado a lo largo de la escolaridad, aunque algunos procesos como la fluidez manuscrita y la codificación ortográfica podrían no estar completamente desarrollados, incluso en los estudiantes de 8º grado. Para comprender el desarrollo de los procesos de redacción de nivel avanzado, es importante distinguir la planificación previa, la planificación durante, la revisión durante y la revisión posterior a la traducción. El estudio de cómo los estudiantes implementan estos diferentes tipos de procesos puede ayudar a comprender su desarrollo y el uso de los recursos cognitivos en diferentes grados escolares.

El presente estudio fue diseñado para llenar estos vacíos y buscó estudiar en profundidad y de manera cualitativa el desarrollo de los procesos de planificar y revisar en una muestra de estudiantes chilenas. En específico, se quiso comprender cómo estudiantes de diversos niveles educativos implementan los procesos de planificación previa, planificación durante, revisión durante y revisión

post traducción. Para ello, se reclutó una muestra transversal de estudiantes chilenas de 3º, 6º y 9º grado. Se utilizó una metodología cualitativa, a través de la aplicación de una tarea de escritura y una entrevista retrospectiva a las estudiantes, a fin de analizar en profundidad el desarrollo de los aspectos estudiados.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

En este estudio participaron 24 niñas provenientes de dos escuelas: ocho estudiantes de 3º grado (edad promedio de 8,6 años), ocho estudiantes de 6º grado (edad promedio de 11,5 años) y ocho estudiantes de 9º grado (edad promedio de 14,7 años). La selección de estos niveles buscó cubrir un rango de grados amplio y, a la vez, atender a distintos momentos esperados del desarrollo de la escritura de acuerdo con la literatura. En Chile, la escolaridad se divide en tres ciclos: primaria inferior (grados 1-4), primaria superior (grados 5-8) y secundaria (grados 9-12). Se comenzó con 3º grado por ser un nivel educativo en el que los estudiantes ya debieran haber logrado automatizar en parte su fluidez manuscrita y codificación ortográfica, además de contar ya con un año de enseñanza sobre el modelo de proceso (Ministerio de Educación de Chile, 2012). El nivel más alto, 9º grado, fue definido considerando investigaciones previas que sugerían que, en este nivel, los estudiantes ya deberían manejar los procesos de planificar y revisar la escritura (Berninger et al., 1992, 1994; Limpo et al., 2014; Sénéchal et al., 2018).

La muestra estuvo compuesta por niñas debido a la significativa brecha de género en los resultados de escritura en Chile, en las cuales las mujeres han mostrado consistentemente mejores puntajes en las evaluaciones estandarizadas de producción escrita (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). En este sentido, tener una muestra exclusivamente femenina permitía disminuir la heterogeneidad en calidad de escritura y obtener resultados más significativos. Las dos escuelas seleccionadas representan una muestra de conveniencia dentro del conjunto de escuelas subvencionadas de la ciudad de Santiago. Estos establecimientos tenían un puntaje cercano al promedio en la evaluación nacional de lectura y escritura (a menos de una desviación estándar) y un nivel socioeconómico medio, de acuerdo con la clasificación que hace la misma evaluación nacional. Finalmente, el tamaño de la muestra se debió a la naturaleza exploratoria de nuestro estudio.

Las alumnas participantes fueron seleccionadas por sus profesores o profesoras de Lenguaje, a quienes se les solicitó que eligieran estudiantes que tuvieran un desempeño promedio en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.



2.2. INSTRUMENTOS

2.2.1. Tarea de escritura

Para la tarea de escritura, a las estudiantes se les mostró un dibujo (ver Figura 1) y se les pidió que “escribieran una historia sobre lo que sucedió en este dibujo y lo que sucederá después”. A las participantes se les permitió mirar el dibujo todo el tiempo que quisieran y luego se les pidió que planificaran su escritura usando una hoja de papel en blanco. Cuando ellas le dijeron al investigador que estaban listas para comenzar a escribir, se les dio una nueva hoja de papel para que escribieran su historia. Mientras las estudiantes escribían, el investigador observaba el proceso y tomaba apuntes sobre las pausas realizadas durante la escritura. A todas las alumnas se les recordó que revisaran su texto una vez que terminaran de escribir. Aunque no hubo límite de tiempo, todas terminaron la tarea de escritura en 20 minutos.



Figura 1. Estímulo visual para la tarea de escritura

2.2.2. Entrevista retrospectiva

Se diseñó un protocolo de entrevista retrospectiva, caracterizado por ser un instrumento de observación directa pero asincrónica de los procesos cognitivos desplegados durante la tarea de escritura (Abdel Latif, 2019; Greene & Lorraine, 1994; Janssen et al., 1996). La entrevista se realizó inmediatamente después de que las estudiantes terminaron la tarea de escritura. Se consideró este método a fin de que ellas pudieran explicar y reflexionar sobre sus decisiones sin que ello interfiriera con el desempeño en la tarea de escritura, evitando la carga cognitiva que podrían generar otros protocolos como el pensamiento concurrente en voz alta (Greene & Lorraine, 1994). En la entrevista, las alumnas reflexionaron sobre su proceso de escritura y explicaron por qué tomaron algunas decisiones específicas.

Los miembros del equipo de investigación que realizaron la entrevista utilizaron tanto el texto como la planificación de las participantes para guiar las preguntas, prestando especial atención a las pausas que habían hecho mientras escribían. Les mostraban los pasajes del texto donde hicieron una pausa y les preguntaban por qué habían detenido en ese momento su escritura. Investigaciones previas sugieren que el análisis de las pausas permite comprender cómo los escritores asignan sus recursos cognitivos durante el proceso de redacción (Alamargot et al., 2006, 2010; Limpo & Alves, 2017). Por ejemplo, los escritores que no han logrado automatizar procesos básicos como la transcripción, harán pausas frecuentemente mientras escriben, buscando recordar o inferir la ortografía correcta de una palabra o corregir un error manuscrito. Esta necesidad de pausar llevará al escritor a posponer la planificación y revisión del texto y a interrumpir su escritura constantemente (Alamargot et al., 2006, 2010). Por lo tanto, las preguntas de la entrevista estaban enfocadas en analizar por qué las estudiantes habían pausado y qué foco tuvo la pausa realizada.

El protocolo de la entrevista incluía, además, preguntas sobre el proceso de escritura, específicamente, sobre planificación previa, planificación durante, revisión durante y revisión post traducción (ver Tabla 1).

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas para su análisis.

Tabla 1. Preguntas entrevista retrospectiva

Tipo de preguntas	Preguntas
Preguntas enfocadas en las pausas (el entrevistador señala el lugar en la página en la que la estudiante se detuvo)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasó en este momento? • ¿Por qué paraste acá? • ¿Qué pasó aquí cuando rayaste (una palabra u oración)?
Preguntas enfocadas en el proceso de escritura (el entrevistador hace estas preguntas posteriormente a las preguntas enfocadas en las pausas)	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Te sirvió la planificación? ¿Cómo te sirvió? • ¿Crees que de acá (se muestra la hoja de planificación) pasaste todo acá (se muestra la hoja de composición)? ¿Por qué? • ¿Volviste a mirar la planificación mientras escribías? • ¿Revisaste el texto mientras escribías? ¿Qué revisaste? • ¿Revisaste el texto al finalizar de escribir? ¿Qué revisaste?

2.3. PROCEDIMIENTO

Se realizó una aplicación piloto de la tarea de escritura y la entrevista retrospectiva con una estudiante de cada grado escolar (no incluidas en la muestra final), para probar y ajustar los instrumentos de investigación. Para la recolección de datos, cada estudiante fue evaluada individualmente por dos miembros del equipo de investigación en una sola sesión de aproximadamente 40 minutos. La participación fue voluntaria. Antes de la sesión, las estudiantes y sus padres leyeron y firmaron un formulario de consentimiento informado. La sesión comenzó con la tarea de escritura y finalizó con la entrevista retrospectiva. Cada estudiante fue retribuida con un pequeño obsequio (un lápiz y un cuaderno) independientemente de su desempeño en las tareas.

2.4. ANÁLISIS

2.4.1. Planificación previa

La planificación previa de las estudiantes se evaluó mediante una escala del 1 al 5, siendo 1 ausencia de planificación o planificaciones idénticas al texto final, y 5 un organizador gráfico o mapa que muestra la relación entre las ideas (ver Tabla 2). Esta escala fue adaptada a partir de las utilizadas en las investigaciones de Limpo et al. (2014), Olinghouse y Graham (2009), y Whitaker et al. (1994).

Las 24 planificaciones fueron evaluadas por dos miembros del equipo de investigación de forma independiente. En la primera etapa, cada investigador analizó las 24 planificaciones y propuso un puntaje para cada estudiante. En la segunda etapa, estos puntajes fueron discutidos entre los dos investigadores y se logró un puntaje de consenso para cada planificación.

Tabla 2. Escala de planificación previa

Puntaje	Descripción
1	No hay planificación La estudiante no escribe nada o la planificación es exactamente igual al texto final.
2	Borrador La planificación es muy similar al texto final, con cambios mínimos.
3	Resumen La planificación es una síntesis o una descripción de la idea general del texto final.
4	Lista La planificación es una lista o punteo de ideas que luego son elaborados en el texto final.
5	Organizador gráfico La planificación es un punteo de ideas que resume la estructura de la historia y la relación entre las distintas ideas.

2.4.2. Planificación durante

Se consideró que las estudiantes planificaban durante si dedicaban tiempo a generar nuevas ideas para su historia durante la etapa de traducción. La planificación durante se evaluó utilizando las respuestas de la entrevista retrospectiva, que primero fueron transcritas y luego analizadas por su contenido por dos miembros del equipo de investigación. Los investigadores discutieron cada transcripción y desarrollaron categorías que describieran el foco u objetivo de la planificación. Por ejemplo, una estudiante podía pausar su escritura para cambiar algunos elementos de la planificación previa o para decidir cómo terminar su historia. Las estudiantes podían mencionar más de un foco de la planificación, pero no se contabilizaron las menciones repetidas. Por esta razón, el número de focos de planificación corresponde al número de alumnas de cada grado escolar que mencionó ese foco al menos una vez. Este análisis resultó en cinco categorías emergentes que representan el foco de la planificación durante: i) Buscar nuevas ideas para la historia; ii) Decidir cómo continuar con la historia que habían escrito hasta ese momento; iii) Decidir cómo terminar la historia; iv) Cambiar elementos de su planificación original; v) Otro.

2.4.3. Revisión durante

Se consideró que las estudiantes revisaban durante si verificaban o corregían su texto durante la etapa de traducción. Este proceso se evaluó utilizando la misma metodología para la planificación durante, pero enfocándose en los elementos de escritura que la estudiante estaba revisando. Por ejemplo, la estudiante podía enfocar su revisión a problemas de ortografía de una palabra o a la coherencia del texto completo. Las participantes podían mencionar más de un foco de la revisión, pero no se contabilizaron las menciones repetidas. Por esta razón, el número de focos de revisión corresponde al número de alumnas de cada grado escolar que mencionaron ese foco al menos una vez. Se encontraron ocho focos a partir de las respuestas de las estudiantes: i) Ortografía; ii) Caligrafía; iii) Cohesión; iv) Vocabulario; v) Estructura del texto; vi) Coherencia; vii) Creatividad; viii) Desarrollo de ideas.

2.4.4. Revisión posterior a la traducción

La revisión posterior a la traducción también se evaluó mediante la transcripción de la entrevista retrospectiva. Cuando hubo evidencia de revisión, se preguntó a las estudiantes qué habían revisado. Los investigadores discutieron cada transcripción y desarrollaron categorías para el enfoque u objetivo de las revisiones posteriores a la traducción del estudiante. Este análisis condujo a cuatro categorías emergentes: i) Calidad global; ii) Caligrafía; iii) Coherencia; iv) Ortografía.

3. RESULTADOS

3.1. PLANIFICACIÓN PREVIA

En cuanto al tipo de planificación previa que realizaron las estudiantes antes de escribir, en la Tabla 3 podemos ver que la mitad de las alumnas de 3° grado desarrollaron borradores, es decir, textos muy similares a los finales (algunas estudiantes solo cambiaron una palabra). En contraste, solo una estudiante del 9° grado hizo un borrador y la mayoría hizo resúmenes, listas u organizadores gráficos. Las estudiantes de 6° grado utilizaron una combinación de estrategias de planificación previa, siendo borrador y resumen las más comunes, las cuales también fueron las más comunes en las estudiantes de 3° grado. En este sentido, llama la atención la similitud de resultados entre estos dos niveles educativos.

Tabla 3. Tipos de planificación previa por nivel educativo

Planificación previa	3er grado	6o grado	9o grado
No hay planificación	1	1	0
Borrador	4	3	1
Resumen	2	2	3
Lista	1	1	2
Organizador Gráfico	0	1	2

Nota. La tabla muestra el número de estudiantes por nivel educativo que utilizan cada tipo de planificación previa. Los cinco tipos de planificación se describen en la Tabla 2.

En la Tabla 4, presentamos un ejemplo de las planificaciones y los textos finales de las estudiantes de cada grado escolar. En el ejemplo de 3° grado, podemos ver que el borrador es casi idéntico al texto final. La única diferencia se encuentra en la última oración, en la cual se cambia la frase “de asustar” por “asustaba”. En comparación, la planificación tipo resumen desarrollada por una estudiante de 6° grado muestra un mayor grado de complejidad, ya que consiste principalmente en una lista resumida de eventos que luego se desarrollan en el texto final. El último ejemplo es un organizador gráfico utilizado por una estudiante de 9° grado. Aquí podemos ver un uso más eficiente y complejo de la planificación previa, utilizando flechas como ayuda visual para conectar información que luego se integra en la historia.

Tabla 4. Ejemplos de planificación previa y textos finales escritos en todos los niveles educativos

Nivel educativo	Planificación previa	Texto final
3º grado Borrador (Estudiante I.J.)	habia una vez una persona que andaba perdido derepente una persona estaba detras de un arbol derepente aparecio y la persona se asusto mucho esa persona siempre hacia lo mismo de asustar a las personas	habia una vez una persona que andaba perdido derepente una persona estaba detras de un arbol derepente aparecio y la persona se asusto mucho esa persona siempre hacia lo mismo asustaba a las personas
6º grado Resumen (Estudiante A.L.)	un hombre va por la carretera en visi hay una sombra oculta y lo va a asustar cuando se aserque y va a salir corriendo y la sombra lo va a perseguir y el hombre intenta escapar pero no puede y la sombra se lo lleva al inframundo y se quedara con la visi y andara persiguiendo a los niños por el resto de la eternidad	Habia una vez un niño que va por la carretera en una bici, va muy tranquilo hasta que una sombra salio de la nada y lo asusta y intenta de escapar pero la sombra esta a punto de alcanzarlo. Va lo mas rapido que puede pero la sombra es mas rapida y lo alcanza y cuando lo encuentra el niño se da cuenta que es la muerte en persona y se lo va a llevar al inframundo. Y la sombra le roba su bici y la sombra ya tiene una mejor forma de encontrar a los niños desamparados y se los lleva al inframundo.
9º grado Organizador gráfico (Estudiante S.I.)	<ul style="list-style-type: none"> - Un paisano - Ser maligno/la muerte que asusta al - Se cae por una raíz del árbol y ve a la muerte - Día soleado. <p><i>(la planificación incluye cuatro oraciones y dos flechas. La primera flecha une la primera oración con la segunda y la segunda une la primera oración con la tercera)</i></p>	Un día soleado, iba tranquilamente un paisano, que venía del pueblo. Se fué por el bosque para llegar más luego a su casa y ver a su familia. Depronto escuchó un ruido que lo desconcentró e hizo que no pudiera ver la raíz de un árbol, en ese momento la rueda chocó con la raíz y el cayó. Vé a la muerte... Se levantó asustado y se fué rápidamente a su casa para contar lo sucedido, la familia le dice que debió haber sido un hombre que andaba por ahí. desde entonces nadie pasa por ese bosque.

Nota. Los textos fueron transcritos manteniendo los errores ortográficos y gramaticales originales.

3.2. PLANIFICACIÓN DURANTE

El análisis de las entrevistas retrospectivas resultó en cinco categorías emergentes sobre el foco de las planificaciones desarrolladas por las estudiantes durante el proceso de traducción: buscar nuevas ideas para la historia (14 menciones); cambiar elementos de la planificación original que no les gustaron (8 menciones); decidir cómo continuar la historia que habían escrito hasta ese momento (4 menciones); decidir cómo terminar la historia (3 menciones); y otro (1 mención). Solo tres de las 24 estudiantes no planificaron durante el proceso de traducción (dos de 6º grado y una de 9º grado).

El foco en buscar nuevas ideas para la historia se caracterizó por comentarios sobre cómo agregar elementos nuevos que se les ocurrían mientras escribían, por ejemplo, formas de presentar un nuevo personaje o crear un nombre para uno de ellos. El foco en cambiar algún contenido de la planificación original surgió de los comentarios sobre disconformidad con el plan original y el cambio de ideas o eventos para obtener una mejor historia. Hubo cuatro instancias de planificación centradas en pensar cómo seguir la historia y tres en cómo terminarla. Esto mostró que algunas estudiantes solo planificaron la parte inicial de la historia y no el final, lo que las obligó a planificar el final mientras escribían.

La Tabla 5 presenta el número de estudiantes que mencionaron cada foco de la planificación durante al menos una vez. En general, pensar en nuevas ideas fue el foco de planificación más mencionado en 3º y 9º grado. En 6º grado se observó la misma cantidad de menciones enfocadas en cómo seguir la historia y en nuevas ideas. También es interesante el alto número de menciones que hacen las estudiantes de 9º grado en cambiar su plan original. Estos cambios fueron más sofisticados, ya que se concentraron en el estilo y la coherencia de la historia, como podemos ver en la siguiente transcripción de una entrevista:

Finalmente (...) cambié todo, ya que en la planificación había puesto de que... había puesto muchas cosas de la hija y puse que el padre se asustó, salió corriendo y la dejando ahí su rosa para su hija, pero como que terminaba como muy... cómo decirlo, terminaba como muy... [investigador: ¿abrupto?] sí... como que no sé... como que dejó su rosa ahí y se fue, punto... como fin. Entonces traté de hacerlo un poco más largo agregando más cosas y...tratando de no hablar tanto de la hija para avanzar la historia (Estudiante R.M., 9º grado)

Tabla 5. Focos de la planificación durante por nivel educativo

Foco de la planificación durante	3er grado	6o grado	9o grado
Ausencia de planificación	0	2	1
Nuevas ideas	5	3	6
Cómo continuar la historia	0	3	1
Cómo terminar la historia	2	1	0
Cambiar planificación original	2	2	4
Otro	0	1	0

Nota. La tabla muestra el número de estudiantes por nivel educativo que mencionaron cada foco de la planificación durante al menos una vez durante la tarea de escritura. Las estudiantes podían mencionar más de un foco.

3.3. REVISIÓN DURANTE

El análisis de las entrevistas retrospectivas resultó en 8 categorías emergentes sobre los focos de las revisiones durante: Ortografía (19 menciones); Vocabulario (6 menciones); Estructura del texto (4 menciones); Cohesión (4 menciones); Coherencia (3 menciones); Creatividad (3 menciones); Caligrafía (2 menciones); Desarrollo de ideas (1 mención).

La Tabla 6 muestra el número de estudiantes que mencionaron cada foco de revisión durante al menos una vez. En general, el aspecto principal de la revisión en todos los niveles educativos fue la ortografía, aunque parece más frecuente en el 3º grado, porque estas estudiantes mostraron una variedad menor de focos de revisión. Los otros elementos relevados por las estudiantes de 3º grado son la caligrafía, el vocabulario y la estructura del texto, lo que sugiere que, en este grado escolar, la mayoría de las revisiones se centran en los aspectos formales de la escritura. En contraste, las estudiantes de 6º y 9º grado exhibieron una diversidad más amplia de focos, incluyendo aspectos más complejos de la producción escrita como el desarrollo de ideas, la creatividad y la coherencia.

Tabla 6. Focos de la revisión durante por nivel educativo

Foco de la revisión durante	3er grado	6o grado	9o grado
Ausencia de revisión	0	1	0
Ortografía	7	6	6
Caligrafía	1	0	1
Vocabulario	1	3	3
Estructura textual	2	1	1
Cohesión	0	3	1
Coherencia	0	1	2
Desarrollo de ideas	0	1	0
Creatividad	0	2	1

Nota. La tabla muestra el número de estudiantes por nivel educativo que mencionaron cada foco de la revisión durante al menos una vez durante la tarea de escritura. Las estudiantes podían mencionar más de un foco.

3.4. REVISIÓN POST TRADUCCIÓN

La mayoría de las estudiantes declaró que no hicieron ningún tipo de revisión post traducción (19 de 24), y muchas de ellos agregaron que lo consideraron innecesario. Por ejemplo, cuando se le preguntó si hizo algún tipo de revisión posterior a la traducción, una estudiante de 9º grado dijo:

¡Noo! Mientras escribo, se me queda como atascado en la cabeza, así que ... cuando termino de escribir no lo vuelvo a leer porque siento que está bien para mí (Estudiante A.M., 9º grado)

De las cinco estudiantes que sí revisaron sus textos, tres estaban en 6º grado y dos en 3º grado. Tras revisarlos, todas manifestaron estar satisfechas con sus textos y consideraron que no era necesario realizar cambios. Los aspectos en los que estas cinco estudiantes enfocaron su revisión post traducción fueron: Calidad global (2 menciones); Caligrafía (1 mención); Coherencia (1 mención); Ortografía (1 mención). La siguiente cita ejemplifica un foco en la ortografía y la calidad global, así como una evaluación positiva del texto escrito:

Investigador: “Y cuando revisaste tu historia al final, ¿qué revisaste?”

Estudiante: “Las tildes, si estaba bien escrito o necesitaba agregar algo, pero... nada” (Estudiante C.I., 6º grado).

4. DISCUSIÓN

En Chile, el enfoque de proceso de escritura está presente en el currículo y en las evaluaciones nacionales. Sin embargo, todavía no hay investigaciones que aborden cómo los estudiantes entienden y aplican este enfoque. Este trabajo tuvo como objetivo contribuir a llenar este vacío, aportando evidencias sobre cómo las estudiantes de 3º, 6º y 9º grado planifican y revisan sus textos. A modo general, se observó que los procesos de escritura analizados se encuentran en un nivel de desarrollo incipiente, incluso en las estudiantes de 9º grado.

El tipo de planificación previa que emplearon las estudiantes mostró un desarrollo hacia una mayor complejización y eficiencia, aunque la mayoría de las estudiantes realizaron planificaciones que eran muy similares a sus textos finales tales como borradores. Este resultado podría explicarse por lo que Bereiter y Scardamalia (1987) denominaron la estrategia de “decir el conocimiento”, en la que los estudiantes expresan sus conocimientos sin una transformación posterior, es decir, no distinguen realmente entre planificar y traducir, lo que les lleva a producir borradores que son casi iguales al texto final. También es posible que el uso de organizadores gráficos y listas sea todavía demasiado complejo para que las estudiantes los utilicen de manera eficaz, aunque existe una tendencia en las

estudiantes mayores a intentar explorar estas formas de planificación. El hecho de que los tipos más complejos de planificaciones previas no están completamente dominados en 9º grado podría estar asociado también a una falta de enseñanza explícita. Futuros estudios debieran incorporar la variable docente, de manera de poder explorar y analizar los focos y estilos de enseñanza del proceso de escritura, así como la asociación entre esta enseñanza y cómo los estudiantes implementan este proceso.

Esta progresión hacia enfoques más complejos de planificación no se observó en la planificación durante. Aunque las estudiantes de 6º grado parecían usar la planificación con una gama más amplia de objetivos y no solo para pensar en nuevas ideas, la respuesta más frecuente de las estudiantes de 3º y 9º grado fue pensar en nuevas ideas. El hecho de que las planificaciones durante de muchas estudiantes de 9º grado se centraran en la posibilidad de cambiar la planificación previa puede interpretarse como un avance hacia la comprensión del proceso de escritura como un proceso recursivo complejo, en el que la planificación es necesaria en todas las etapas de la escritura. Sin embargo, también podría reflejar que la planificación elaborada antes de la traducción no fue tan eficaz como se esperaba, lo que obligó a las estudiantes a cambiar su plan durante la escritura. Un resultado importante es que solo tres de las 24 estudiantes no planificaron durante, lo que muestra la relevancia de este proceso de escritura para la mayoría de las alumnas en todos los grados escolares.

Con respecto a la revisión durante, todas las estudiantes parecían estar preocupadas por los aspectos formales de su escritura, principalmente la ortografía. La teoría de la capacidad de la escritura sugiere que esta falta de automatización de procesos básicos como la ortografía genera una sobrecarga en los recursos cognitivos de los escolares, lo que dificulta su capacidad para concentrarse en procesos más complejos como la planificación y la revisión (Alamargot et al., 2010; McCutchen, 1996, 2011). Esto podría explicar, al menos parcialmente, por qué hubo una baja frecuencia de revisión durante centrada en los aspectos más complejos de la escritura, como es el desarrollo de ideas o la coherencia. Aun así, es importante resaltar que existe una gama más amplia de focos de revisión en 6º y 9º grado en comparación con el 3º grado, aunque la mayor parte de la revisión se centró en la ortografía en todos los niveles educativos. Este resultado es consistente con lo planteado por Limpo et al. (2017), quienes señalan que la ortografía parece ser un proceso básico crítico para la escritura adolescente y que aún no está totalmente automatizado a esa edad.

En nuestra muestra, la gran mayoría de estudiantes no hizo ningún tipo de revisión post traducción, y las que sí lo hicieron declararon que no había necesidad de corregir su redacción, sugiriendo con esto que no entendían los beneficios de revisar su texto o que presentaban dificultades para poder detectar los errores o posibles problemas en su escritura. Sénéchal et al. (2018) indican que esta falta de revisión posterior a la traducción podría explicarse por falta de tiempo, pero nuestra tarea de redacción no tenía límite de tiempo. Alternativamente, es posible que las estudiantes hayan sobreestimado la calidad de sus textos (López et al., 2019). En Chile, una investigación sugiere que la revisión se percibe como una tarea reservada exclusivamente al docente (Espinosa, 2019), por lo que

es probable que los estudiantes no desarrollen el hábito de revisar sus textos independientemente. También es posible que la revisión post traducción sea una habilidad más compleja que la revisión durante, que aún no han logrado desarrollar las estudiantes chilenas de 9° grado (Berninger et al., 1994; Limpo et al., 2014; Sénéchal et al., 2018).

4.1. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y TRABAJO FUTURO

Nuestro estudio tuvo un tamaño de muestra pequeño y se limitó a estudiantes mujeres. Futuras investigaciones debieran abordar una muestra mayor, permitiendo evaluar el grado de generalizabilidad de nuestros resultados. Asimismo, se debería incorporar a estudiantes hombres y otras variables relevantes, como la enseñanza de la escritura y la calidad de los textos escritos.

A pesar de estas limitaciones, los resultados sugieren que, a medida que las estudiantes chilenas progresan en la escolaridad, todavía presentan problemas de ortografía incluso en el 9° grado. Esto las lleva a dedicar tiempo y recursos cognitivos a la revisión ortográfica. Este foco en la ortografía también podría deberse a la relevancia que los docentes chilenos le dan a este aspecto de la escritura (Espinosa, 2019), llevando a las estudiantes a pensar que solo deben revisar este aspecto. Este resultado proporciona evidencia de la necesidad de incluir una gama más amplia de focos de revisión en la enseñanza de la escritura en las escuelas. Trabajos futuros podrían incluir la percepción del profesor sobre el proceso de escritura, con el fin de comprender cómo interactúan las perspectivas de los estudiantes y de los profesores, y si es que enseñan (y cómo) la planificación y la revisión.

Nuestros resultados con respecto a la planificación previa también tienen importantes implicaciones pedagógicas. Si bien la planificación y la revisión están incorporadas en el currículo escolar a partir de 2° grado, las estudiantes no saben cómo implementar una planificación previa eficaz y productiva para sus textos, y la mayoría de ellas utiliza borradores que resultaron ser muy similares a sus textos finales. Las investigaciones futuras debieran profundizar en cómo los profesores y profesoras aplican el plan de estudios de escritura y qué estrategias de planificación y revisión son más útiles para mejorar la calidad de los textos de sus estudiantes.

5. REFERENCIAS

- Abdel Latif, M. M. M. (2019). Using think-aloud protocols and interviews in investigating writers' composing processes: combining concurrent and retrospective data. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(2), 111–123. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1439003>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Resultados de Aprendizaje Escritura 6° Básico 2015*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf
- Alamargot, D., Caporossi, G., Chesnet, D., & Ros, C. (2011). What makes a skilled writer? Working memory and audience awareness during text composition. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 505–516. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.06.001>

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0804-4>
- Alamargot, D., Chesnet, D., Dansac, C., & Ros, C. (2006). Eye and Pen: A new device for studying reading during writing. *Behavior Research Methods*, 38(2), 287–299. <https://doi.org/10.3758/BF03192780>
- Alamargot, D., Plane, S., Lambert, E., & Chesnet, D. (2010). Using eye and pen movements to trace the development of writing expertise: Case studies of a 7th, 9th and 12th grader, graduate student, and professional writer. *Reading and Writing*, 23(7), 853–888. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9191-9>
- Bañales, G., Ahumada, S., Martínez, R., Martínez, M., & Messina, P. (2018). Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007–2016). *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(1), 59–84. <https://doi.org/10.4067/s0718-48832018000100059>
- Bazerman, C. (2013). Understanding the lifelong journey of writing development. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421–441. <https://doi.org/10.1174/021037013808200320>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203812310>
- Berninger, V., Cartwright, A., Yates, C., Swanson, L., & Abbott, R. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. *Reading and Writing*, 6, 161–196. <https://doi.org/10.1007/bf01026911>
- Berninger, V., Fuller, F., & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/BF01464073>
- Berninger, V., & Swanson, L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. En E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing*. Vol. 2 (pp. 57–81). JAI Press.
- Berninger, V., Whitaker, D., Feng, Y., & Swanson, H. L. (1996). Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology*, 34(1), 23–52. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(95\)00024-0](https://doi.org/10.1016/0022-4405(95)00024-0)
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4, 257–280. <https://doi.org/10.1007/BF01027151>
- Espinosa, M. J. (20 de agosto de 2019). *Escritura en la escuela chilena: desafíos para una enseñanza con enfoque comunicativo y enfoque de proceso* [Presentación en Congreso]. Quinto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, Chile.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 12(3), 5–14.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498–522. <https://doi.org/10.1086/681964>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>

- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Greene, S., & Lorraine, H. (1994). "Once upon a time": The use of retrospective accounts in building theory in composition. En P. Smagorinsky (Ed.), *Speaking about writing. reflections on research methodology* (pp. 115–140). Sage.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Routledge.
- Janssen, D., van Waes, L., & van den Bergh, H. (1996). Effects of thinking aloud on writing process. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 233–250). Lawrence Erlbaum.
- Kellogg, R. T. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1–27). Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 401–413. <https://doi.org/10.1037/a0031391>
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2017). Written language bursts mediate the relationship between transcription skills and writing performance. *Written Communication*, 34(3), 306–332. <https://doi.org/10.1177/0741088317714234>
- Limpo, T., Alves, R. A., & Connelly, V. (2017). Examining the transcription-writing link: Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and Individual Differences*, 53, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.004>
- Limpo, T., Alves, R. A., & Fidalgo, R. (2014). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 177–193. <https://doi.org/10.1111/bjep.12020>
- López, P., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2019). The online management of writing processes and their contribution to text quality in upper-primary students. *Psicothema*, 31(3), 311–318. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.326>
- McCutchen, D. (1996). Introduction. From product to process: Legacy of the problem-solving approach to writing. *Educational Psychology Review*, 8(3), 187–191. <https://doi.org/10.1007/bf01464072>
- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51–68. <https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2012/bases_curricularesbasica_2012.pdf

- Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 37–50. <https://doi.org/10.1037/a0013248>
- Sénéchal, M., Hill, S., & Malette, M. (2018). Individual differences in grade 4 children’s written compositions: The role of online planning and revising, oral storytelling, and reading for pleasure. *Cognitive Development*, 45, 92–104. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.12.004>
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C. G., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., Bogoya, D., & Pardo, C. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/SERCE-Primer-informe-de-resultados.pdf>
- Whitaker, D., Berninger, V., Johnston, J., & Swanson, H. L. (1994). Intraindividual differences in levels of language in intermediate grade writers: Implications for the translating process. *Learning and Individual Differences*, 6(1), 107–130. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(94\)90016-7](https://doi.org/10.1016/1041-6080(94)90016-7)

**Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para
Centros de Excelencia FB0003**