

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

ILCL  
INSTITUTO DE  
LITERATURA Y  
CIENCIAS DEL  
LENGUAJE



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO

# Desarrollo de la creatividad e innovación en instancia de producción escrita: propuesta didáctica para la evaluación formativa de la creatividad en el Taller de Literatura

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN  
Y PROFESOR DE CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

PROFESOR GUÍA: Danilo Torres Bravo

ESTUDIANTE: Gabriel Collao Martínez

VIÑA DEL MAR, JULIO 2020

## Índice

<b><u>Agradecimientos</u></b> .....	<b>3</b>
<b><u>I. Introducción</u></b> .....	<b>4</b>
<b><u>II. Descripción de la problemática</u></b> .....	<b>4</b>
<u>II.1. Planteamiento de la problemática</u> .....	4
<u>II.2. Nivel de Enseñanza Media y eje abordado</u> .....	6
<u>II.3. Justificación de problemática</u> .....	7
<u>II.4. Propuesta de solución</u> .....	10
<b><u>III. Estado del Arte</u></b> .....	<b>11</b>
<u>III.1. La escritura creativa en el contexto de la Educación Media</u> .....	11
<u>III.2. La escritura por proceso en el contexto educativo nacional</u> .....	12
<u>III.3. La Evaluación Formativa: el proceso de retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación</u> .....	13
<u>III.4. La bitácora como herramienta didáctica</u> .....	14
<u>III.5. Conclusiones</u> .....	15
<b><u>IV. Marco teórico</u></b> .....	<b>16</b>
<u>IV.1. La escritura por proceso: el modelo Didactext (2015)</u> .....	16
<u>IV.1.1. Fase de planificación</u> .....	17
<u>IV.1.2. Fase de revisión y reescritura</u> .....	17
<u>IV.1.3. Fase de presentación oral</u> .....	17
<u>IV.1.4. Estrategias metacognitivas y motivación</u> .....	18
<u>IV.2. Creatividad en las habilidades del siglo XXI</u> .....	18
<u>IV.2.1. Modelo de la creatividad de Treffinger et al. (2002)</u> .....	19
<u>IV.3. Taller de Literatura y escritura creativa</u> .....	21
<u>IV.4. Texto multimodal</u> .....	21
<u>IV.4.1. El libro álbum</u> .....	22
<u>IV.5. Aprendizaje profundo</u> .....	23
<u>IV.6. Evaluación formativa</u> .....	24
<u>IV.6.1. Retroalimentación</u> .....	24
<u>IV.6.2. Autorregulación</u> .....	26
<u>IV.6.3. Autoevaluación y Coevaluación</u> .....	27
<u>IV.7. Bitácora de aprendizaje</u> .....	27
<b><u>V. Caracterización de la propuesta</u></b> .....	<b>28</b>

<u>V.1. Problemática</u> .....	28
<u>V.2. Justificación de la propuesta didáctica</u> .....	29
<u>V.3. Planteamiento de objetivos</u> .....	31
<u>V.3.1. Objetivo general</u> .....	31
<u>V.3.2. Objetivos específicos</u> .....	31
<u>V.3.3. Objetivos por sesión</u> .....	31
<b><u>VI. Propuesta didáctica</u></b> .....	<b>32</b>
<b><u>VI.1. Secuencia didáctica</u></b> .....	<b>32</b>
<u>VI.2. Plan de evaluación</u> .....	54
<b><u>VII. Conclusiones</u></b> .....	<b>56</b>
<b><u>VIII. Anexo</u></b> .....	<b>59</b>
<b><u>IX. Referencias</u></b> .....	<b>59</b>

## **Agradecimientos**

*A todas las personas que formaron parte de este viaje.*

## **I. Introducción**

La siguiente propuesta didáctica se enmarca en el proceso de trabajo de titulación del área de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Enfocada en los Programas de Estudio emanados del Ministerio de Educación el año 2020, se presenta como una vía teórico-metodológica para abordar una de las habilidades clave de la propuesta ministerial: la creatividad e innovación (CEI). A partir de un análisis inicial al programa del Taller de Literatura, presentado para los electivos de 3° y 4° medio, se concretiza una propuesta enfocada a los criterios fundamentales del sujeto creativo, los procesos de escritura y el aprendizaje profundo (Biggs, 1993). Su pertinencia nace desde la necesidad de trabajar esta habilidad compleja desde un enfoque formativo, centrado en el aprendizaje del estudiante de Educación Media y en los procesos de creación y producción de manera colectiva que surgen en estas instancias de enseñanza-aprendizaje.

En un inicio, se presenta la contextualización y problematización de la problemática, esgrimiendo una focalización centrada en los programas abordados, el área y la problemática encontrada en dichos programas, en específico, en el Taller de Literatura. Segundo, se presenta un panorama de los estudios en torno a la escritura por proceso, los talleres de literatura y la evaluación formativa. Tercero, se levanta un marco teórico centrado en los enclaves centrales de la propuesta, con miras hacia la evaluación formativa, el aprendizaje profundo, el modelo Didactext (2015) y el uso de la bitácora de aprendizaje como herramienta pedagógica para abordar procesos de producción. Asimismo, se presenta un modelo de la creatividad, sustento principal de la propuesta en términos conceptuales para abordar la CEI como un proceso de toma de decisiones conscientes por parte del individuo creativo. Finalmente, se levanta la propuesta didáctica dando solución a esta problemática, los objetivos generales y el plan de clase y evaluación. Todo esto, finalmente, busca ser parte de los nuevos lineamientos teóricos y didácticos que permitan abordar, en el contexto de la educación del siglo XXI, la creatividad como un proceso transversal a todas las instancias de creación que enfrenten, a futuro, las y los estudiantes de Educación Media.

## **II. Descripción de la problemática**

### **II.1. Planteamiento de la problemática**

Dentro de las Bases Curriculares de 3° y 4° medio, en el área de Lengua y Literatura, se propone al lenguaje como un instrumento clave para el desarrollo de una comunicación

efectiva tanto en el ámbito personal como social del estudiante. Teniendo como norte el enfoque comunicativo cultural y el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado, se busca que paulatinamente estos sean capaces de adoptar una posición crítica ante los discursos que los rodean. Dentro del documento ministerial, se señala que “al finalizar 4° medio, se espera que los estudiantes sean capaces de potenciar y aplicar sus habilidades de comprensión y producción de textos, con el fin de participar activa y reflexivamente en una sociedad multicultural y globalizada” (Ministerio de Educación [Mineduc], 2019, p. 86). Con miras a lo anterior, se plantean teóricamente los nuevos Programas de Estudio del año 2020 a partir de la propuesta de instancias de autoevaluación, coevaluación, trabajo colaborativo y desarrollo de proyectos a nivel interdisciplinar con un alto enfoque en las habilidades del siglo XXI, pensando la educación en conjunto con el desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento científico y la creatividad e innovación.

Los nuevos Programas de Estudio están centrados en los proyectos de vida de las y los estudiantes, siendo ahora el programa electivo del área A y ligado a Lengua y Literatura dividido en tres planes electivos: Lectura y Escritura Especializadas, Participación y Argumentación en Democracia y Taller de Literatura. Cada uno de estos programas cuenta con sus propias habilidades, conocimientos y competencias objetivo. Ahora bien, el enfoque del Taller de Literatura ronda sobre la construcción de una trayectoria literaria y la producción frecuente de textos de corte literario en instancias creativas de producción. En el mismo programa, se propone una metodología de evaluación utilizando el modelo *¿a dónde voy? ¿dónde voy ahora?*, desde una mirada reflexiva en torno al aprendizaje significativo y la evaluación formativa (Mineduc, 2020); sin embargo, en este último enfoque, que resulta ser transversal a los Programas de Estudio, no se ahonda en qué parámetros de evaluación y monitoreo son necesarios para trabajar y desarrollar la creatividad e innovación en procesos creativos de producción, desde áreas tales como la escritura creativa y la producción de géneros literarios tan variados como el *booktube* o libro álbum.

De esta forma, con miras hacia las actividades y su propuesta de evaluación propiamente tal, se vuelve patente un vacío en torno al rol de la evaluación formativa en las instancias de producción del programa, los criterios y parámetros de evaluación propios del desarrollo de la creatividad y, finalmente, cómo se lograría una retroalimentación efectiva de la escritura dentro de una instancia de producción creativa, así como el rol que juegan la

autorregulación y coevaluación en dichos momentos. A fin de cuentas, si se desea trabajar en torno a habilidades y competencias para el siglo XXI dentro de estas instancias, se debe contemplar de antemano la propuesta y parámetros teóricos de la evaluación desde un eje para el aprendizaje. Los instrumentos de evaluación tipo rúbrica que propone el Mineduc al final del documento y sus criterios centrales, finalmente, terminan siendo demasiado generales y no prestan atención a los aspectos clave de la creatividad y la innovación dentro del Taller de Literatura. Como primer acercamiento, se podría diagnosticar que esto ocurre, en gran medida, al intentar abarcar una amplia extensión de criterios y sugerencias para los instrumentos de evaluación de manera transversal al área de humanidades. Desde lo anterior, queda la siguiente pregunta: ¿cómo se puede evaluar desde una perspectiva formativa el desarrollo de habilidades como la creatividad e innovación en el Taller de Literatura?

## **II.2. Nivel de Enseñanza Media y eje abordado**

La siguiente propuesta didáctica, que busca dar solución al problema descrito anteriormente, se ubica en los niveles de 3° y 4° medio en el marco de Educación Media en Chile. El eje preponderante es el de producción, que en el marco curricular de este nivel se presenta desde el enfoque comunicativo-cultural, con base en los pilares básicos del Programa de Estudio: el género discursivo y el desarrollo de competencias comunicativas (Mineduc, 2020). El primero se ve ligado a la concepción bajtiniana de los géneros discursivos, las comunidades discursivas y su estructura, tomando forma en este programa a través de instancias que promueven la producción de diversos géneros discursivos del área de la Literatura, tales como cuentos, menús literarios, ensayos, libros álbum, entre otros. Mientras que el segundo se basa en el desarrollo gradual de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas del estudiantado (Consejo de Europa, 2002), teniendo como foco este programa la aplicación de estas competencias en instancias de escritura a través de tareas de producción auténticas propuestas dentro del curso, tales como la creación de un cuento, cadáver exquisito, *booktube* o libro álbum, considerando aspectos tales como el efecto estético, la audiencia objetivo y el propósito comunicativo de cada género a producir dentro de su contexto cultural y de circulación.

### **II.3. Justificación de problemática**

La evaluación de habilidades de alto impacto cognitivo, tales como el pensamiento científico, el pensamiento crítico y la creatividad e innovación, es una tarea compleja de abordar tanto desde su vertiente teórica como práctica. A fin de cuenta, el evaluar formativamente las fases de escritura de un proceso de producción, tal como la producción de un booktube o un libro álbum, en términos de habilidades involucradas, no es una tarea sencilla en entornos creativos de producción escrita. Si nos apegamos, en primera instancia, a los lineamientos teóricos de la evaluación formativa de William (2009a), se puede dar cuenta progresivamente de la importancia del monitoreo de las fases de escritura y reescritura, contemplando que el estudiantado debe hacer uso de una gama de habilidades complejas y conocimientos específicos propios de estos procesos de producción.

Dentro del documento ministerial, que guía las bases teóricas de este programa, se señala que en el Taller de Literatura “se promueve la escritura como una herramienta que permite a los estudiantes, por una parte, comunicar de manera creativa las interpretaciones de sus lecturas; y por otra, busca que exploren la expresión de su creatividad” (Mineduc, 2020, pp.23-24). Sin embargo, tal como se señaló anteriormente, desde la perspectiva docente la evaluación de la creatividad se puede transformar en un barrera del aprendizaje al momento de retroalimentar los procesos involucrados en estas instancias de producción, dado la naturaleza compleja de la evaluación de habilidades en términos tales como el autor, el producto, el proceso y la dimensión cultural (Guilera, 2011); o el dominio del lenguaje escrito, el código y el uso de tropos literarios en la producción de su texto (Hernández y Sánchez, 2015). ¿Cómo evaluamos desde una perspectiva para el aprendizaje el grado de creatividad de una producción textual en el marco del Taller de Literatura? Con esto último, la reflexión en torno a la evaluación de los procesos propios de la producción en contextos creativos y su monitoreo se transforma en una tarea fundamental para el cuerpo docente perteneciente al área de Lengua y Literatura.

Desde otra perspectiva, el abordar las instancias de producción escrita como un proceso nos lleva a recurrir a la perspectiva teórica del modelo del Grupo Didactext (2015), que se vuelve una refrescante vía para abordar la producción de géneros discursivos tanto en el contexto de la Enseñanza Media como en el de la Educación Superior. En el modelo se sitúa tanto a la planificación como la revisión del proceso de producción como etapas



recursivas, donde el estudiante debe poner en juego sus conocimientos de la tarea, las estrategias asociadas a cada fase de escritura, estrategias metacognitivas y aspectos motivacionales en torno a la tarea de escritura. Asimismo, el rol del docente como guía y monitor de estos procesos es vital por medio de la mediación de objetivos y metas, la explicitación de los indicadores textuales de calidad y la retroalimentación en las distintas fases de la producción. Es en la fase de planificación donde el educando sitúa las bases de su trabajo como productor, teniendo como foco la organización de la información y las metas de trabajo, la intención comunicativa detrás del texto y el género discursivo en cuestión; mientras que en la revisión el estudiante se sitúa reflexivamente ante su proceso y producto, definiendo la calidad de texto y aplicando estrategias metacognitivas que le permiten llegar a una eventual reescritura del texto y volver al proceso de planificación del mismo.

Ahora bien, tal como se señaló anteriormente, desde este Programa de Estudio se proponen diferentes instancias de producción que consideran tanto la perspectiva del género discursivo como las competencias comunicativas involucradas en la tarea. Sin embargo, no se considera que la evaluación de estos géneros discursivos pone en juego las competencias docentes de alto nivel en evaluación de aprendizajes y habilidades complejas, sobre todo en torno a la construcción de instrumentos de evaluación que trabajen en un nivel profundo de aprendizaje (Biggs, 1993) y que den cuenta del desarrollo de habilidades como lo son la creatividad y la innovación por medio de tareas que desafíen y estimulen cognitivamente al estudiante.

Al indagar dentro del Taller de Literatura, en la Unidad 3: Aprendamos a crear colectivamente, nos encontramos con varias actividades en torno a la creación de géneros tan diversos como el libro álbum, el cadáver exquisito y el cuento. En la actividad de producción de un libro álbum desde el trabajo colectivo, se considera dos Objetivos de Aprendizaje (OA) como base. Por un lado, está el OA2 “Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos” (Mineduc, 2020), que funciona como eje transversal del programa dado la naturaleza práctica de la mayoría de las actividades que se proponen. Por otro lado, tenemos el OA 3 “Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares” (Mineduc, 2020), que se sitúa bajo los parámetros de la retroalimentación entre pares y el trabajo colaborativo, todo esto con miras hacia las

habilidades de producción en torno al trabajo colaborativo y la creatividad e innovación. Ambos OA funcionan como lineamientos de cómo se debería abordar el trabajo de planificación y evaluación en este programa, no obstante, los lineamientos presentados para las actividades presentan debilidades en torno a su planteamiento teórico.

Es en estos procesos de expresión creativa del alumnado donde es vital realizar una correcta orquestación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la planificación como en la evaluación de este, dado que es desde el área de expresión escrita donde el alumnado adquiere un conocimiento tanto académico como social en términos de competencias comunicativas (Álvarez y García, 2011). Por ende, es necesario ofrecer una gama de instrumentos de evaluación para potenciar estas instancias educativas, para enriquecer las rutas docentes con miras hacia un aprendizaje profundo y adquisición de habilidades de alto impacto social, teniendo como respaldo teórico los lineamientos de la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva de los procesos de producción que surjan en la asignatura. Según William (2009b), la evaluación formativa refiere a procesos colaborativos de enseñanza donde se involucra tanto el educador como el estudiante, teniendo como propósito comprender cómo aprenden los estudiantes, qué estrategias utilizan y qué caminos, basándose en sus fortalezas y debilidades, deberá tomarse para elaborar un plan de enseñanza que motive la mejora tanto desde el área de la planificación por parte del docente como del entendimiento y mejora de su desempeño en la tarea por parte del estudiante.

Ante esto último, la evaluación, entendida como una gama de acciones donde se recogen evidencias concretas sobre el aprendizaje de las y los estudiantes (Mineduc, 2018) se convierte en una herramienta pedagógica que, en el área de Lengua y Literatura, permite alinear nuestro planteamiento didáctico de la asignatura, en términos de la evaluación formativa de la instancia de enseñanza-aprendizaje hacia procesos fructíferos de desarrollo de habilidades como la creatividad e innovación. Esto último, siendo mediado a través de instancias de escritura que los involucren con su entorno cultural y social, la aplicación de contenidos propios de la disciplina y la valoración de producciones literarias en estos contextos. No obstante, si no se consideran las instancias de retroalimentación y monitoreo del aprendizaje y desarrollo de habilidades como los pilares fundamentales de la evaluación de estos procesos de producción, la evaluación de los aprendizajes en el Taller de Literatura difícilmente llegará a ser una instancia auténtica de evaluación. Una evaluación auténtica es

aquella en donde se sitúa la evaluación en contextos reales de aprendizaje y el estudiante puede observar la trascendencia de lo aprendido en términos tanto prácticos como sociales, poniendo en juego un repertorio de conocimientos y habilidades en torno a una tarea compleja que lo desafía cognitivamente (Wiggins, 1998).

Finalmente, se comprende que el norte pedagógico debería estar en que el estudiante durante el proceso debe poseer múltiples oportunidades de acción y desarrollo, tanto para poner en práctica sus competencias como para reflexionar sobre la tarea, siendo estos constantemente retroalimentados y monitoreados por el docente durante todo el proceso de aprendizaje (Mineduc, 2018). Según Sadler (1989), dentro de estos procesos de enseñanza la retroalimentación es un elemento informativo esencial de la evaluación, que se define en términos de recolección y transmisión de información sobre el éxito de un proceso o cómo se está realizando, considerando tanto las aristas intelectuales y sociales de éste, así como las instancias de implementación práctica guiadas por el docente en conjunto con el estudiantado, siendo el docente quien maneja a un nivel experto las habilidades involucradas en el proceso y es capaz de reflexionar y valorar el uso de estas por parte del educando. En última instancia, tener en cuenta todas estas aristas del proceso de enseñanza aprendizaje, pero sobre todo la de evaluación del conocimiento y las habilidades que surgen en esta asignatura, sitúan, en definitiva, las bases de una educación de calidad y pensada en y para el estudiante dentro del Taller de Literatura.

#### **II.4. Propuesta de solución**

Ante todo lo anterior, es menester el planteamiento de una propuesta didáctica con alto énfasis en la evaluación, enfocada en actividades como la de creación de un libro álbum dentro de la unidad III: Aprendamos a crear colectivamente, que consideren las aristas tanto cognitivas, metacognitivas y motivacionales que dan pie a los procesos de textualización en entornos creativos de producción, teniendo como foco el OA 2 y el OA 3 vistos anteriormente y el desarrollo de la habilidad de creatividad e innovación. Para trabajar la creatividad como un proceso, se vuelve necesario recurrir a elementos didácticos que permitan una planificación progresiva de la enseñanza y con altas cuotas de retroalimentación a lo largo del proceso. Asimismo, se requiere del uso de instrumentos didácticos que permitan guardar un registro formal del proceso, que sea de utilidad tanto para el docente como para el estudiante.

Finalmente, para la diversificación del plan de evaluación del Taller de Literatura, con miras hacia la evaluación formativa de la creatividad e innovación, se propone la creación de una gama de instrumentos de evaluación, validados mediante un juicio de expertos del área de la Didáctica de la Literatura, que contemplen a la creatividad e innovación como eje central de sus criterios. Todos estos instrumentos, a fin de cuentas, buscarán servir como guía a futuros docentes del área de Lengua y Literatura que buscan incluir a la creatividad y la innovación como aspectos centrales y abordables dentro de la disciplina en la que ejercen.

### **III. Estado del Arte**

Los criterios de búsqueda y selección fueron orientados a los de escritura creativa en el contexto de la Educación Media, escritura por proceso en el contexto educativo nacional, retroalimentación de procesos de aprendizaje y la bitácora como herramienta didáctica. En primer lugar, la escritura creativa es un eje fundamental de la investigación dado el enfoque que toma la asignatura de Taller de Literatura desde áreas como la producción constante de obras por parte de los estudiantes y la fase de reflexión sobre el proceso de creación. Al estar ligada al desarrollo de la competencia literaria, lingüística y textual, es uno de los focos del OA2 del Taller de Literatura en torno al eje de producción. Luego, en torno la escritura por proceso en Chile se puede decir que es un aspecto pivotante de estas modalidades prácticas de producción textual, siendo una variable clave al momento de abordar la escritura en el panorama regional actual, desde las fases de planificación y revisión y reescritura propuestas en el modelo Didactext (2015). En tercer lugar, la retroalimentación se posiciona como un eje central dado el protagonismo que le ha entregado documentos ministeriales tales como el Decreto 67/2018, siendo la Evaluación Formativa fundamental en el proceso de revisión y planteamiento de objetivos. Finalmente, el último criterio es el de la bitácora como herramienta pedagógica que permite llevar un registro de las acciones que se dan en el taller y que facilita dialogar en torno a aquello que narran y describen los estudiantes en sus escritos, permitiendo trabajar la memoria tanto procedural como declarativa en estas instancias de producción.

#### **III.1. La escritura creativa en el contexto de la Educación Media**

La escritura creativa, en el contexto de la Educación Media, se ha estudiado en torno al impacto que esta posee en el plano didáctico en términos de motivación del educando y el proceso de escritura que nace en el marco los talleres literarios, dado las posibilidades de

introducir en estas instancias elementos ligados a la motivación intrínseca del individuo al desarrollar el área creativa del lenguaje. Actualmente, existe un consenso entre las investigaciones del área de los últimos años en cuanto a la necesidad de establecer metas de escritura basadas tanto en tareas de escritura significativas como en proyectos que involucren al estudiante con su entorno social (Salcedo, 2009; Urquiza y Carrizo, 2018; Vergara, 2019). Desde una perspectiva ligada a los aspectos psicológicos del proceso, Urquiza y Carrizo (2018) destacan el rol en el desarrollo socioafectivo del estudiantado al momento de desarrollar habilidad ligadas a la creatividad en términos emocionales y de horizontalidad con sus pares, tanto en la presentación de los productos nacidos desde los talleres de escritura creativa como en la revisión de y entre los mismos durante su proceso de escritura.

Cabe señalar, igualmente, que existen variados estudios que proponen indicadores para evaluar la creatividad en torno a la originalidad del producto y su fluidez, teniendo en cuenta factores tales como el género, la coherencia y la cohesión del texto (Hernández y Sánchez, 2015; Vergara, 2019), o criterios tales como el tiempo, el tono y la tensión del relato (Salcedo, 2009). En el criterio de género, por ejemplo, se apunta hacia la elección del tipo de narrador, la idea principal a desarrollar y su adecuación a la audiencia según el efecto estético que desea lograrse y el propósito comunicativo que subyace a cada género; mientras que en el de coherencia y cohesión se retoma el concepto de idea principal pero subsumido al de ideas secundarias, tensión del relato y coherencia narrativa. Estos enfoques, finalmente, se centran en aspectos lingüísticos y del producto final del proceso creativo. Desde un enfoque ligado a la investigación de las estrategias que circundan la escritura creativa, existe un interesante estudio de Vergara (2019) donde se propone el desarrollo gradual de estas estrategias de escritura dada su complejidad, teniendo como foco el conformar ambientes de aula que promuevan y motiven la creatividad del educando y faciliten la comprensión y aplicación de estas habilidades de alta complejidad.

### **III.2. La escritura por proceso en el contexto educativo nacional**

La escritura por proceso en Chile ha estado en boga desde hace algunos años en los estudios sobre la didáctica de la escritura. Uno de los modelos que han surgido desde esta nueva corriente ha sido el modelo Didactext (2015). En la primera versión del modelo del 2003, se divide la producción en cuatro fases de escritura: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión, tomando protagonismo el acceso al

conocimiento por parte del sujeto que escribe, su contexto de producción y las estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en la tarea; mientras que, en la nueva versión del año 2015, se adhieren las fases de edición y presentación oral, en el contexto de la implicación del educando en proyectos donde debe presentar su trabajo de manera oral a la comunidad de aprendizaje.

Desde el panorama regional, en las investigaciones más recientes surgidas de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, se da cuenta en los resultados de dichas intervenciones educativas, que contemplan el uso del modelo Didactext (2015), sobre una mejora sustancial tanto en los productos que presentan los alumnos al final del proceso de escritura como de la toma conciencia por parte del estudiantado sobre la importancia que poseen las fases de planificación del texto (Regeasse, 2018), así como también de lo esencial de la retroalimentación docente y de sus pares en estos procesos de escritura (Alvizú, 2018). Ahora bien, en los recursos didácticos presentados por Contreras, Godoy, Gonzáles y Martini en la *Guía Didáctica del Docente Lengua y Literatura de 3° Medio* (2020), la escritura se presenta como un proceso que contempla las fases de planificación, redacción y revisión de la escritura dentro de sus rúbricas para evaluar y autoevaluar el conocimiento, disponibles tanto para el docente como el estudiante en los instrumentos que dispone el organismo. En la misma línea se considera el acceso al conocimiento por parte del estudiante a través de la lectura de diversas fuentes antes de enfrentar el proceso de escritura. Lo anterior da cuenta, en resumidas cuentas, del nuevo enfoque procesual de la escritura que ha tomado la enseñanza de la escritura en Chile en los últimos años desde el enfoque comunicativo-cultural, donde la escritura es vista como un proceso complejo que requiere de una planificación y revisión continua, buscando desarrollar durante el proceso las competencias clave del estudiantado en el marco de la reforma curricular de las habilidades para el siglo XXI.

### **III.3. La Evaluación Formativa: el proceso de retroalimentación, la autoevaluación y la coevaluación.**

La Evaluación Formativa ha estado como el foco del proceso reflexivo docente en torno a la adecuación del contenido según el avance del alumnado y la revisión de las prácticas para monitorear, favorecer y motivar el aprendizaje. En el área de retroalimentación de los procesos de aprendizaje en el contexto de la producción escrita, se ha trabajado en

torno al impacto de la retroalimentación en la escritura a través de la corrección y la autocorrección para llegar a un proceso autónomo de escritura (Silva, 2013; Urquiza y Carrizo, 2018), así como los tipos de retroalimentación que nacen en instancias formativas de aprendizaje (Sánchez y Manrique, 2018). Este último estudio plantea una interesante mirada a la retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje al proponer una tipología basada en la retroalimentación propositiva indirecta y directa, la descripción y el cuestionamiento crítico como metas evaluativas y al situar la retroalimentación como una pieza fundamental del sistema didáctico.

Asimismo, dentro de la evaluación formativa nos encontramos con dos corrientes asociadas a estos procesos evaluativos: la autoevaluación y la coevaluación. La autoevaluación, en palabras simples, refiere a una evaluación consciente sobre los propios procesos asociados a competencias o conocimientos; en ellas entran en juego aspectos como la autoeficacia y la autoestima (del Carmen *et. al*, 2017), aristas que dan pie a procesos reflexivos sobre el propio desempeño y que, según Ferrándiz-Vindel (2011), permite al estudiantado tomar conciencia crítica de su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, en torno a la retroalimentación entre pares del proceso de escritura, Graham, Hebert & Harris (2015) levantan un significativo estudio en torno al análisis del impacto de la evaluación formativa de la escritura, el rol de la retroalimentación en este proceso y en cómo una retroalimentación efectiva demuestra efectos positivos en la adquisición de habilidades de escritura, sobre todo la aplicada por un adulto o sus mismos compañeros o compañeras a partir de criterios previamente establecidos, es decir, la coevaluación del proceso de escritura.

#### **II.4. La bitácora como herramienta didáctica**

La bitácora, concebida como una herramienta pedagógica, ha sido abordada desde sus utilidades en el aula en términos de la recolección de información, la promoción de instancias de reflexión y su impacto socioemocional en el educando (Vain, 2003; Castañeda, Ruíz y Guerrero, 2012; Vera, 2015; Paredes, 2019). En primer lugar, esta herramienta destaca dado que permite trabajar la memoria procedural del estudiante al dar cuenta de los procedimientos y pasos que dan pie a un proceso más amplio, así como el rol de la metacognición al momento de llevar a una narrativa lo realizado en el contexto del aula (Vera, 2015). Asimismo, se le suele comparar con la técnica de portafolio, pero se recalca que el uso de la bitácora da pie a



procesos más acotados de producción y no tan extensos como la técnica señalada anteriormente, dado que permite realizar un registro inmediato, sin mediación constante del docente y promueve la implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje por medio del registro consciente; mientras que el portafolio toma un enfoque con base en procesos extensos de producción, requiriendo muchas veces un vasto margen de tiempo para su desarrollo en clases (Palomero y Fernández, 2005). Sin embargo, se señala de igual forma que ambos procesos son complementarios y deberían contemplarse como tal (Van, 2003; Palomero y Fernández, 2005). En resumidas cuentas, esta técnica sería de utilidad dado que permite trabajar habilidades como la reflexión, el análisis y competencias como el pensamiento crítico en secuencias didácticas de corta duración, así como funcionar como un registro donde el estudiante puede volver recursivamente a consultar sus trabajos y procesos de aprendizaje de sesiones anteriores, siendo esto fruto de su propia reflexión y autoanálisis.

### **III.5. Conclusiones**

En conclusión, podemos dar cuenta de cómo la escritura creativa ha estado ligada a la faceta de subjetividad y desarrollo emocional del estudiante al propiciar procesos en torno a la reflexión del yo-escritor, el trabajo colaborativo entre pares y la motivación en torno a proyectos que contienen metas que guían los procesos de aprendizaje que se dan en estas instancias. El alto impacto que genera la motivación intrínseca del estudiante cuando se involucra con un proyecto que va más allá del aula nos da cuenta de lo necesarios que son estos procesos de autodescubrimiento y el desarrollo personal a través de la escritura creativa. Sin embargo, cabe denotar que existen escasos estudios en torno a los Talleres de Literatura en entornos escolares, dado que la mayoría de los estudios se enfocan en pautas de aplicación y desarrollo de estas instancias pensadas como talleres vecinales o universitarios, no para un contexto escolar incluido en el eje curricular. Esto nos da cuenta de la innovación presentada por la propuesta curricular ministerial, incluyendo en sus lineamientos instancias de aprendizaje propias del siglo XXI que, anteriormente, eran impensables en el contexto educativo nacional. Sin embargo, aún existen aristas por abordar en torno al replantear las instancias de evaluación desde una perspectiva ligada al aprendizaje profundo y que involucre al estudiantado con su comunidad de aprendizaje en instancias donde se trabaje con agentes tanto internos (compañeros y docente a cargo) como externos (compañeros de otros cursos, personajes afines a la temática de la tarea y comunidad escolar)



Respecto al rol de la retroalimentación en el proceso de evaluación del aprendizaje, podemos denotar cómo gradualmente se ha instaurado el paradigma formativo en las instancias de evaluación que orbitan a la educación hoy en día. Desde el mismo Programa de Estudio se levantan las miradas hacia la evaluación formativa del aprendizaje, aunque las propuestas del mismo documento no esclarecen los pasos necesarios para llegar a una evaluación auténtica del aprendizaje desde áreas como la autoevaluación y la coevaluación. Por ende, resulta necesario realizar un trabajo diagnóstico y formativo, en términos evaluativos, para abordar estos nuevos géneros y su propuesta evaluativa para así lograr crear, junto al educando, instancias de retroalimentación efectiva del aprendizaje al abordar el desarrollo de habilidades de alta complejidad e impacto social.

#### **IV. Marco teórico**

Hoy en día, la educación en Chile se ha encontrado con una serie de reformas y actualizaciones, pensadas para una contextualización paulatina del Currículum y los planes de estudio de la Educación Media, con miras hacia las necesidades educativas del Chile del mañana en tanto a las habilidades abordadas y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El presente marco teórico se enmarca, de este modo, tanto en el enfoque comunicativo-cultural como en las habilidades para el siglo XXI que guían la propuesta curricular ministerial del 2019. Por un lado, el enfoque comunicativo-cultural, a grandes rasgos, persigue el desarrollo de las competencias comunicativas y su utilización en contextos de comunicación real como la meta a largo plazo de la educación por parte del estudiante (Consejo de Europa, 2002). Por otro lado, en las habilidades para el siglo XXI se establecen como meta las habilidades de pensamiento crítico, trabajo en equipo y creatividad e innovación, siendo estas los pilares de las nuevas propuestas formativas para las y los ciudadanos del futuro (Meller, 2018). Junto a todo lo anterior, el foco de la siguiente propuesta teórica estará en las categorías de escritura por proceso, la evaluación de la creatividad, el aprendizaje profundo, la evaluación formativa y la bitácora de aprendizaje.

##### **IV.1. La escritura por proceso: el modelo Didactext (2015)**

Tal como se mencionó anteriormente, el modelo Didactext (2015), que será una de las bases de la presente propuesta, se presenta como una actualización al anterior modelo del año 2003. El grupo posiciona su trabajo como un “modelo sociocognitivo, pragmlingüístico

y didáctico” (Didactext, 2015, p.220), donde el proceso de escritura es visto como una instancia en la que interactúan tres dimensiones, representadas dentro de la propuesta por tres grandes círculos concéntricos recurrentes: ámbito cultural, contexto de producción e individuo. Dentro de sus características principales se destacan por contemplar la escritura en seis fases: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición y presentación oral. En el presente trabajo se contemplarán tres de estas fases en profundidad: planificación, revisión y reescritura y presentación oral, además de las aristas que subyacen al círculo del individuo, tales como la motivación y el ambiente de aprendizaje.

#### **IV.1.1. Fase de planificación**

La planificación en el proceso de escritura, según el modelo Didactext (2015), es una fase recurrente dividida en dos momentos. En el primer momento, se da pie a la definición del tema y el propósito comunicativo, contemplando aspectos tales como tipo de texto, género discursivo y público. Mientras que, en el segundo momento, se comienza con la organización de la información sobre el tema de escritura y su posterior jerarquización. En esta fase se pueden dar partida a la utilización de estrategias de aprendizaje por parte del sujeto que escribe, siendo suelo fértil para la producción de mapas mentales, esquemas, fichas de lectura, entre otros.

#### **IV.1.2. Fase de revisión y reescritura**

Según Didactext (2015), es en esta fase donde surgen las discrepancias del texto en producción y la representación mental del texto que posee el estudiante como meta de la tarea. En esta instancia se deben plantear los indicadores textuales de calidad (ITC) y “establecer qué operaciones mentales se activan y sobre qué unidad lingüísticas y textuales intervienen” (Didactext, 2015, p.239). Asimismo, se contempla dentro de las operaciones mentales con especial énfasis las de, adición y supresión, teniendo como norte las unidades lingüísticas de párrafo y texto.

#### **IV.1.3. Fase de presentación oral**

Esta fase del modelo se centra en establecer un lazo directo con el producto presentado por el estudiante con la situación de comunicación, su audiencia y el contexto en el que se enmarca el proceso de producción textual (Didactext, 2015). Según el Grupo Didactext (2015), en esta fase entran en juego estrategias tanto cognitivas (seleccionar

información, identificar el destinatario y reformular la escritura) como metacognitivas (establecer metas de presentación y un plan de trabajo para lograr el objetivo y propósito comunicativo). A fin de cuentas, es en este momento del proceso donde se procede a reflexionar sobre cómo comunicar el conocimiento a nuestros pares y desde dónde nos posicionamos como hablantes y sujetos creadores de significados en el campo cultural de nuestro contexto educativo.

#### **IV.1.4. Estrategias metacognitivas y motivación**

Dentro de la propuesta del grupo Didactext (2015), la metacognición y las estrategias cognitivas y metacognitivas, que se insertan en el círculo del individuo, cumplen un rol fundamental bajo los parámetros didácticos que opera el modelo. Estas estrategias estarían conectadas tanto con el texto producido como con la motivación, las emociones, la memoria y las diferentes fases propuestas. Así, es pivotante el hecho de considerar la concientización gradual de las estrategias cognitivas como metacognitivas al momento de plantear los contenidos, habilidades y tareas al educando, dado que las exigencias cognitivas de estas suponen una amplia exigencia cognitiva en este último. Al momento de enfrentar el proceso de producción de un texto en un ambiente creativo de aprendizaje, la motivación del individuo por la tarea que enfrenta, su meta de trabajo y su respuesta al ambiente son variables para considerar al momento de construir una propuesta educativa que se inserta en un área ligada a la motivación de la creatividad e innovación. Tal como se menciona en la propuesta del Grupo Didactext (2015, p. 231) “la creatividad se hace también indispensable en los procesos cognitivos habituales y permite el planteamiento de otras maneras de mirar, de pensar y de hacer”.

#### **IV.2. Creatividad en las habilidades del siglo XXI**

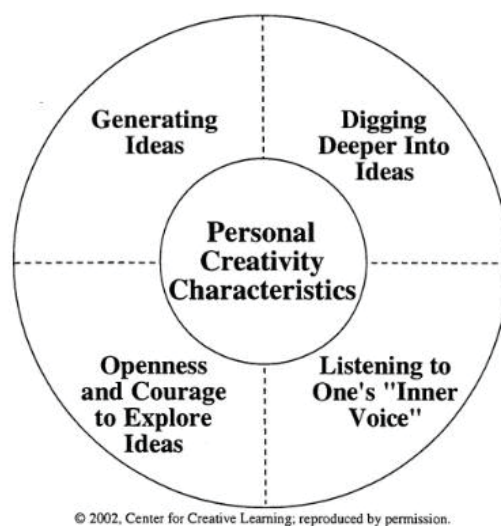
La creatividad no es algo que haya surgido últimamente en los estudios sobre Educación y Psicología, dado que sus inicios están enraizados en documentos que datan de la Antigua Grecia (Treffinger *et al.*, 2002). La creatividad se puede definir, en palabras simples, como “la creación de algo nuevo u original” (Meller, 2018, p.85). Sin embargo, esto último invisibiliza una línea de investigación que ha surgido desde mitad del siglo XX en torno al estudio de la creatividad y los alumnos denominados como superdotados o talentosos. Es en esta línea donde surgen modelos que buscan aunar dentro de sus propuestas

los vértices que dan pie a que surja la creatividad, la definición del pensamiento creativo y cómo motivarlo desde aristas tales como la toma de decisiones, el ambiente, el pensamiento imaginativo y el pensamiento divergente. Este último modo de pensamiento se define como el modo donde múltiples ideas y soluciones surgen ante un problema, contrario al pensamiento convergente, donde se plantea que cada problema posee una sola solución (Meller, 2018).

Como se puede apreciar en la brevedad, la creatividad no posee solo una arista centrada en la creación de algo original o novedoso, observada desde las habilidades para el siglo XXI, sino que se presenta como un macroproceso complejo que se enraíza en aspectos motivacionales, cognitivos y psicológicos, por lo tanto, se vuelve necesario el contemplar herramientas didácticas e instrumentos de evaluación que den cuenta de ello.

#### IV.2.1. Modelo de la creatividad de Treffinger *et al.* (2002)

Treffinger, Young, Selby y Shepardson (2002) sitúan las características personales de la creatividad como un constructo complejo que se ve compuesto por las variables de *generación de ideas, profundización de ideas, disposición y coraje para explorar ideas y escuchar la “voz interna”*. A continuación, se presentan los principales elementos de este modelo de los cuales surgen, posteriormente, los criterios de evaluación que darán pie a la propuesta didáctica del presente trabajo.



*Figura 1.* La figura ilustra las categorías principales de la creatividad a nivel personal según el modelo propuesto por el Center of Creative Learning (2002) en Treffinger *et al.* (2002)

En primera instancia, la generación de ideas contiene categorías específicas que serían la originalidad, la flexibilidad, la elaboración y el pensamiento metafórico. La *originalidad* refiere a la habilidad para generar nuevas ideas que sean inusuales en el contexto en el que surgen; la *flexibilidad* se centra en la habilidad de cambiar de perspectiva mientras se realiza la tarea según los elementos que surjan en ella; la *elaboración* apunta a enriquecer las ideas con base en su retroalimentación y complejidad (Treffinger *et al.*, 2002).

Ahora bien, la segunda categoría de profundizar ideas se conecta con el concepto de pensamiento divergente y la fase de revisión y reescritura del Grupo Didactext (2015). Esto debido a que las habilidades de analizar información, sintetizar ideas, reorganizar y jerarquizar las ideas nuevas y antiguas y evaluar las mismas son partes de esta categoría. Desde este modelo, se señala que las personas con pensamiento creativo son aquellas que examinan sus ideas desde un enfoque constructivo y no destructivo (Treffinger *et al.*, 2002), por ende, la inclusión de instancia formativas de evaluación que promuevan el enfoque procesual y constructivo del conocimiento sería una arista del aprendizaje profundo (Biggs, 1993) al que se desea llegar en las instancias de escritura creativa dentro del Taller de Literatura.

La adaptabilidad y la disposición al crecimiento, ejes principales de la categoría en torno a la disposición y coraje para explorar ideas, serían dos categorías específicas que se aúnan con gran facilidad al enfoque formativo que se busca generar en estas instancias. Según Treffinger *et al.* (2002), el aprender de los errores y el transformar la dificultad en una oportunidad de desafío y superación serían vertientes propias de una persona creativa; por ende, motivar desde la retroalimentación constante los procesos de escritura de las y los estudiantes, guardando un registro escrito de dichas retroalimentaciones, resulta provechoso en términos tanto didácticos como socioafectivos. A fin de cuentas, no se puede obviar el componente motivacional que se busca trabajar en nuestra propuesta didáctica, siendo prioridad el mantener un registro inmediato para el educando donde pueda percibir tanto su progreso como sus dificultades, con la bitácora a su disposición dentro del marco del Taller de Literatura.

Finalmente, la última categoría es la de escuchar la “voz interna”, que refiere categorías específicas del área psicoemocional que se traducen en las actitudes de persistencia en la tarea, perseverancia a lo largo del curso, la autodirección del proceso de

aprendizaje y la concentración al momento de enfrascarse en la tarea. Estas son variables que subyacen a esta propuesta didáctica en torno a la utilización de una bitácora de aprendizaje y escalas de apreciación del progreso en el curso, que se posicionan, finalmente, también como las bases actitudinales de la misma. Así, considerar el contexto de producción de la tarea, es decir, el entorno educativo y las instrucciones del docente, es relevante en el contexto educativo actual dado que, tal como señala Treffinger *et al.* (2002, p. 37), las escuelas y los profesores pueden hacer una diferencia importante en todas estas áreas de la creatividad para ayudar a los estudiantes a ser sujetos creativos.

### **IV.3. Taller de Literatura y escritura creativa**

Las instancias de aprendizaje en torno a la escritura creativa han dado pie al nacimiento de los denominados Talleres de Literatura. Estos se definen en torno al uso de la lengua en base en su función poética y su función expresiva (Delmiro, 2002), contemplando además las aristas propias de los entornos creativos de aprendizaje tales como el lugar donde se da la instancia, la evaluación del proceso de creación de textos con sentido literario y el goce estético por la lectura. El Programa de Estudio del Taller de Literatura de 3° y 4° medio aún estos conceptos bajo la perspectiva de indagar en las preferencias de lectura del alumnado, el sentido estético de las obras leídas en este curso y la inclusión de diversos géneros pertenecientes a nuevas vertientes de los textos literarios de la actualidad.

Según Delmiro (2002), en el Taller de Literatura el docente debe contemplar, desde el inicio, la motivación por el afecto hacia la lectura, la comprensión de que la escritura es un proceso que requiere tiempo y dedicación. Finalmente, en tanto a la evaluación de los productos y procesos que se dan en los Talleres Literarios, se señala que se deben evitar las evaluaciones prescriptivas dentro de estos espacios y se debe tomar, desde la perspectiva del proceso creativo, un enfoque procesual de las instancias de aplicación que se dan en el taller. Bajo esta perspectiva, el uso de herramientas didácticas que den cuenta del proceso detrás de la creación de cada objeto nacido en el Taller de Literatura se vuelve central al momento de plantear didácticamente sus lineamientos y directrices.

### **IV.4. Texto multimodal**

Hoy en día, los alumnos de Educación Media están enfrentados a una amplia gama de géneros discursivos, donde tanto texto como imágenes cumplen un rol fundamental a la

hora de construir su significado. Comics, diarios y artículos de Instagram se transforman en textos multimodales recurrentes en la cotidianidad de éstos. En un texto multimodal conviven diferentes modos y sistemas semióticos: el sistema o modo verbal, sistema tipográfico, visual y matemático (Gladic y Cautín, 2018). Texto, tablas, diagramas, ilustraciones y símbolos matemáticos componen el significado de los textos que, en la actualidad, conforman las esferas discursivas de las y los estudiantes. Teniendo esto en cuenta, el trabajar con textos multimodales en el área de Lengua y Literatura es una necesidad creciente en el panorama de la educación vista como las vías iniciales de los jóvenes que, en un futuro, se desenvolverán como adultos en un amplio repertorio de textos multimodales que conformarán su espacio de acción en el mundo.

Dentro de la propuesta, se trabajará con el libro álbum, género que incluye en gran parte ilustraciones y texto, siendo más notorio el protagonismo del primero. En los textos multimodales, la ilustración se puede definir como un:

“artefacto que suele emplear la modalidad o sistema gráfico para construir significado, aun cuando puede también combinar el sistema verbal o tipográfico. Este artefacto tiene como función representar mediante técnicas de fotografía, dibujo, estampado o grabado objetos reales o ideales, fenómenos, estados o acontecimientos, los cuales pueden presentarse en forma plana y también de manera multidimensional”. (Parodi, 2010 en Gladic y Cautín, 2018).

De este modo, el trabajar en torno a este género y en particular a este artefacto se vuelve una vía efectiva para trabajar en torno al rol de la imagen en los textos que nos rodean en la actualidad, la relación texto-imagen y en la producción de textos que consideren aspectos multimodales dentro de su planificación, diseño y presentación.

#### **IV.4.1. El libro álbum**

El libro álbum se define, según Guerrero (2005) en Chiuminatto (2011), “como un subgénero complejo de la literatura infantil y juvenil, que puede ser narrativo o poético y que es un arte mixto en que se combina el texto escrito y la ilustración de manera fusionada” (p. 64). Este subgénero en particular trabaja la relación texto-imagen como su centro de acción al momento de narrar una historia. En los libros álbum existen elementos narratológicos, discursivos e intertextuales que dialogan con las interpretaciones que nacen desde los pequeños y grandes lectores que se encuentran con estos objetos de lectura (Arizpe, 2005).



Por esto último, resulta ser un género acorde a los lineamientos creativos que se buscan instaurar en el Programa de Taller de Literatura, dado que trabaja con una estructura conocida por los estudiantes y a la vez aborda dimensiones propias de entornos de producción de etapas superiores de la educación, tales como el propósito comunicativo, la intertextualidad, el propósito creativo y el efecto estético de las obras producidas por los mismos estudiantes.

#### **IV.5. Aprendizaje profundo**

El cómo se aprende y qué estrategias o metodologías favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido el foco de las investigaciones de los últimos años en el área de la Psicología y Educación. En este contexto, los acercamientos de Biggs (1989) al aprendizaje profundo son una enriquecedora adición que permite poner en perspectiva cómo entendemos el contexto de enseñanza, los roles de los participantes y el cómo nos acercamos al aprendizaje. Dentro de sus investigaciones, se dividieron los tópicos acerca de la naturaleza del aprendizaje en dos áreas principales: el aprendizaje profundo y el aprendizaje superficial. Cabe recalcar, antes de continuar, que la división nace en torno al acercamiento ante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, el acercamiento superficial (*surface approach*) es donde el foco está en la motivación extrínseca por la tarea y en la reproducción del contenido; mientras que, por otro lado, en el acercamiento profundo (*deep approach*) se centra en la motivación intrínseca, la curiosidad y en el maximizar los procesos de comprensión de la materia a través de una lectura profunda, la discusión, la reflexión y el motivar al estudiante a interesarse por el contenido de aprendizaje (Biggs, 1989).

Según Biggs (1993), cuando el foco está en las metas del estudiante, su autopercepción y en cómo percibe su desempeño en una tarea en particular, los procesos complejos que se dan en estas instancias se asocian luego al contexto de producción de estas, predisponiéndose este a un aprendizaje profundo o superficial según las tareas que se dieron en este contexto particular y su complejidad cognitiva. Asimismo, Biggs y Tang (2011) señalan que el acercamiento profundo surge de una necesidad del estudiante de enfrentar la tarea de manera apropiada y significativa, siendo el estudiante el que usa las actividades y estrategias cognitivas más apropiadas para enfrentar la tarea en cuestión. Desde lo anterior, se comprende que el concientizar al estudiante sobre estas estrategias, su rol que cumplen en la tarea y el cómo aprovecharlas para enriquecer su propio proceso de aprendizaje es una tarea fundamental dentro del contexto de la enseñanza de cualquier disciplina. Así, el tener



en cuenta los factores motivacionales y el llegar a una atmósfera de aprendizaje positiva (Biggs y Tang, 2011, p.27), en base en una retroalimentación efectiva, un apropiado clima académico e incorporar herramientas metodológicas y didácticas centradas en el estudiante, se vuelve la base de la presente propuesta didáctica y sus acercamientos a los aspectos motivacionales y socioafectivos del estudiantado para llegar, finalmente, a un aprendizaje profundo.

#### **IV.6. Evaluación formativa**

La evaluación formativa ha estado tomando fuerza en los últimos años desde que se comenzó a enfocar la propuesta ministerial en la mejora de los procesos de planificación y evaluación desde el área docente. Según William (2009a), la evaluación formativa es aquella que refiere a los procesos colaborativos de enseñanza donde se involucra tanto el sujeto que aprende como el que enseña, siendo su propósito el comprender cómo aprenden los y las estudiantes, qué estrategias se utilizan en estos procesos y cómo se puede intervenir y mejorar estos procesos desde el área docente, en términos de la planificación recursiva de la enseñanza. Así, la evidencia obtenida sobre los logros del estudiante conduce a una mejora de esta, lo cual no ocurriría en ausencia de dicha evidencia obtenida a través de instrumentos de medición y registro de datos significativos para la enseñanza. Desde esta propuesta se busca llegar a comprender de forma panorámica qué procesos se dan en las instancias de escritura creativa, cómo se pueden retroalimentar estos procesos considerando la creatividad como eje central y cómo llegar, finalmente, a mejorarlos de manera gradual según la reflexión docente ante el proceso de aprendizaje dentro del Taller de Literatura en un ciclo mediano de evaluación formativa.

##### **IV.6.1. Retroalimentación**

Sadler (1989) sitúa la experticia del docente y su capacidad de juicio sobre la tarea que está retroalimentado como uno de los ejes principales de una retroalimentación efectiva. De igual modo, destaca el rol que cumple los conocimientos del estudiante sobre un proceso y producto de calidad y su proceso de monitoreo sobre el propio aprendizaje. Según el autor, los estudiantes deben ser capaces de juzgar la calidad de lo que están produciendo y ser capaces de regular lo que están haciendo mientras lo hacen (Sadler, 1989, p. 121). De esta forma, se puede definir a la retroalimentación como la información que recibe el estudiante sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva cualitativa o cuantitativa,

permitiendo disminuir la brecha entre lo que se pretende lograr y el avance del educando. Finalmente, se destaca que la premisa detrás de una retroalimentación en el contexto de la evaluación formativa es llegar, en primera instancia, a una evaluación cualitativa del proceso, y así lograr posteriormente una autorregulación del proceso por parte del educando sin la necesidad de intervención externa.

En cuanto al tipo de retroalimentación, Tunstall y Gipps (1996) proponen una tipología de retroalimentación presentada en la siguiente tabla, que será utilizada para el siguiente trabajo:

Tabla I

*Tipología de la retroalimentación*

Type	S	A1	B1	C1	D1
Category	Socialisation	Rewarding	Approving	Specifying attainment	Constructing achievement
Type		A2	B2	C2	D2
Category		Punishing	Disapproving	Specifying improvement	Constructing the way forward
Role	Socialisation/ management	Classroom/ individual management	Performance orientation	Mastery orientation	Learning orientation

La tabla I muestra las categorías de la tipología de la retroalimentación por categorías y tipos.

Tunstall y Gipps (1996).

Así, se buscará plasmar en la propuesta didáctica un enfoque hacia la retroalimentación constructiva (D1-D2) con miras hacia una orientación hacia el aprendizaje, donde la retroalimentación refiere más a las competencias que las características personales del estudiante.

En cuanto a cómo debe ser la retroalimentación, Wiggins (2012) propone que esta debe ser orientada a los siguientes puntos:

- a) Una meta que oriente el proceso, dado que estas motivan la acción del estudiante y estimulan sus acciones dentro del proceso según la tarea.

- b) Ser concreta y transparente, es decir, debe ser utilizable en el contexto de aprendizaje y promover las habilidades hacia la meta en cuestión a través de avances concretos que el estudiante pueda percibir fácilmente.
- c) Debe ser descriptiva y específica, siendo fácilmente digerida por el estudiante y centrada en sus capacidades y competencias actuales, no en la representación general que tengamos del sector educativo en el que estamos ejerciendo.
- d) Se debe buscar una retroalimentación a corto plazo, dado que muchas veces cuando demora más un periodo de tiempo considerable puede desprenderse el aprendizaje de la retroalimentación a efectuar.
- e) Finalmente, debe brindar oportunidades de aplicación al estudiante y ser consistente, es decir, el tipo de retroalimentación debe ser estable y presentada, en el mejor de los casos, a través de instrumentos de evaluación descriptivos que permitan su uso por parte del estudiante como instrumento de formación.

Todas estas características, al fin y al cabo, serán las que se buscará plasmar en el instrumento de evaluación y en la herramienta de aprendizaje de la presente propuesta didáctica.

#### **IV.6.2. Autorregulación**

Según William (2009a), al abordar la evaluación desde su vertiente formativa debemos promover que los estudiantes sean los dueños de su propio aprendizaje. Esto apunta, en gran medida, a promover los procesos de autorregulación en tanto al contenido de los objetivos curriculares y el adueñarse del propio proceso de aprendizaje. Boekaerts (2006, p.347) en William (2009a) define la autorregulación como “un proceso multinivel y multicompuesto que apunta a los sentimientos, cogniciones y acciones, así como a los rasgos del contexto para la modulación en el servicio de las propias metas”. El motivar la autorregulación, a través de una evaluación formativa y para el aprendizaje, es una de las metas de la futura propuesta a presentar, dado que esto ayudaría de forma gradual al estudiante a tomar conciencia de habilidades de trabajo colaborativo, formas de retroalimentación y la inclusión de la creatividad de manera transversal en las tareas que enfrente a futuro.

### **IV.6.3. Autoevaluación y Coevaluación**

La autoevaluación y la coevaluación son dos términos para referir a los modos en que es abordada la evaluación desde su dimensión de participantes, criterios y propósitos. Mientras que el foco general de la evaluación formativa es la búsqueda de la mejora de los procesos de enseñanza, en la autoevaluación y la coevaluación centran su atención en cómo los estudiantes evalúan su propio proceso de aprendizaje, así como también en cómo se evalúan con sus pares, qué dimensiones encuentran que deben mejorar y dónde se encuentran ubicados en el continuum que sería la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La autoevaluación y la coevaluación se diferencian de la siguiente forma. Por un lado, la autoevaluación se define, a grandes rasgos, como un proceso en el cual los estudiantes realizan un análisis y valoran sus producciones o procesos de manera autónoma y reflexiva (Rodríguez, Ibarra y García, 2013). Puede ser acompañado tanto por instrumentos de evaluación como solo por preguntas de autoanálisis, dirigidas a tomar conciencia de cómo están aprendiendo y qué habilidades están trabajando. Por otro lado, la coevaluación, que refiere a la evaluación entre pares y con acompañamiento del docente en el proceso, resulta fructífera en términos de la adquisición de habilidades y conocimientos, dado que es menor la carga emocional en el estudiante al evaluar el trabajo de un otro (Black *et al*, 2003 en William, 2009a) y se mejoran paulatinamente las habilidades de autorregulación en el proceso de evaluación entre compañeros y compañeras.

### **IV.7. Bitácora de aprendizaje**

La bitácora de aprendizaje, como herramienta didáctica y de aprendizaje, tiene sus orígenes en un paraje muy lejano al campo educacional. Nacida en el ámbito de la navegación y el registro de los hechos y ocurrencias dentro de los viajes en el mundo náutico, la bitácora ha llegado al puerto del aprendizaje de la mano de sus principales aspectos metodológicos, situándose como una herramienta de reflexión y registro. A continuación, se enumeran sus principales características:

- 1) Permite registrar hechos y situaciones de manera directa, guardando un registro escrito de situaciones que se dan en el contexto de aprendizaje (Vain, 2003).
- 2) Fomenta el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas ligadas a la reflexión y el autoanálisis, dado que refuerza la declaración de procedimientos y pasos, estimulando la memoria procedimental (Palomero y Fernández, 2005; Vera, 2015; Paredes, 2019).

- 3) Promueve la apropiación del conocimiento y pone en perspectiva aspectos del proceso de aprendizaje que ocurren a un nivel personal, considerando aristas tales como la motivación intrínseca por el aprendizaje y el autoconocimiento del estudiante (Paredes, 2019).
- 4) Crea un sentido de trayectoria, dado que permite ir situando objetivos de aprendizaje y metas a largo plazo desde una perspectiva cronológica (Castañeda, Ruíz y Guerrero, 2015).

## **V. Caracterización de la propuesta**

### **V.1. Problemática**

Hoy en día, tal como se mencionó anteriormente, las habilidades para el siglo XXI guían la nueva perspectiva teórico-metodológica del Ministerio de Educación para el nivel educativo de 3° y 4° medio, estando orientada hacia el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la creatividad e innovación. Cabe recordar que, dentro del plano de las humanidades, los programas pertenecientes al área de Lengua y Literatura se enfocan en el desarrollo de dichas habilidades de manera paulatina, situando como punto gravitatorio de sus documentos la evaluación formativa, el aprendizaje significativo y la construcción y comprensión de textos desde un enfoque comunicativo-cultural con alto énfasis en lo referido a las competencias, lo multicultural y lo reflexivo (Mineduc, 2019). Sin embargo, dentro de estos nuevos parajes teórico-prácticos, específicamente en el programa del Taller de Literatura, no existe una gama de instrumentos de evaluación que posicionen a la creatividad como punto central de su propuesta evaluativa, a pesar de ser esta habilidad uno de los pilares fundamentales de este último programa (Mineduc, 2020). A grandes rasgos, no se evidencia una diversidad de alternativas de evaluación para el cuerpo docente que contemplen la creatividad como un criterio central para acompañar la evaluación formativa de estas instancias de producción, donde el desarrollo de la creatividad como una habilidad de los alumnos y alumnas sea el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, es menester la diversificación de los instrumentos de evaluación dentro del Taller de Literatura desde un enfoque formativo que apoye los procesos de producción que se dan en la asignatura a través de la co y autoevaluación. Esto último, para fomentar la autorregulación de los procesos creativos de manera profunda y significativa y así lograr, finalmente, dar cuenta de la

importancia de esta macrohabilidad a través de un trabajo por proceso y centrado en las decisiones de las y los estudiantes.

La creatividad y la innovación son parte de las bases del Taller de Literatura. Conteniendo una gama de instancias de producción que apuntan a materializar la trayectoria de lectura que busca impulsar la propuesta, la mayoría de los OA se conectan con la idea de ir trabajando gradualmente las lecturas de los alumnos y alumnas. Dentro del documento, en la Unidad 3 se cuenta con acercamientos sustanciales hacia la producción escrita en contextos creativos; en su actividad 3 se contempla la creación de un libro álbum, género discursivo de carácter multimodal donde tanto la imagen como el texto construyen la narrativa del objeto de lectura (Chiuminatto, 2011). Los OA asociados a esta actividad son el OA2 y el OA3, donde se apunta hacia la producción de textos y el trabajo colaborativo en torno a la producción y retroalimentación entre pares. En base en esto último, si se apoyara la evaluación de esta instancia con la rúbrica sugerida al final del documento hacia la creatividad e innovación, se encontraría con criterios generales que apuntan a algo único y novedoso, con descriptores dirigidos a la presentación de un producto que sea “útil y valioso” (Mineduc, 2020, p.196). Si bien este último descriptor propuesto por el Mineduc es acorde a la variante funcional del proceso creativo, no existen vías que aborden otras aristas de la creatividad, tales como la flexibilidad cognitiva y el trabajo metacognitivo en torno a la toma de decisiones, que funciona en paralelo al proceso de producción. Por ende, se vuelven necesarias instancias formativas de producción que tengan como foco el desarrollo paulatino de la creatividad y la innovación en el estudiante, construyendo una ruta de evaluación formativa que contemple a esta habilidad como el eje central del plan de evaluación desde un trabajo en torno a la metacognición, el aprendizaje profundo y la evaluación auténtica (Wiggins, 1998).

## **V.2. Justificación de la propuesta didáctica**

La siguiente propuesta didáctica busca desarrollar la creatividad en el estudiantado desde un enfoque formativo, por proceso y centrado en la retroalimentación efectiva del proceso de producción en instancia de co y autoevaluación. Para esto, se trabajará bajo los parámetros del modelo de la creatividad propuesto por Treffinger *et al.* (2002), donde las vertientes cognitivas, emocionales y contextuales del proceso de la creatividad se sitúan bajo una mirada en torno a las decisiones del estudiante, el poner en juego estrategias metacognitivas

con base en las decisiones de este y en cómo se adaptan estos a las diferentes situaciones que surgen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El conceptualizar la escritura como un proceso nos lleva al modelo del Grupo Didactext (2015), donde las fases de producción, el uso de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas y el situar la escritura al nivel del individuo permiten volver operativas prácticas docentes en torno a la escritura como un macroproceso complejo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea una solución viable al plan de evaluación del programa de Taller de Literatura desde dos vertientes. Por un lado, se vuelve necesario plantear instrumentos didácticos que permitan el trabajo por proceso de estas habilidades anteriormente mencionadas, como facilitaría el uso de la bitácora de aprendizaje, que concientizaría paulatinamente a los estudiantes sobre las partes constituyentes del proceso de la creatividad, dado que motiva la memoria procesual y el registro consciente de procesos de alta complejidad (Palomero y Fernández, 2005; Vera, 2015, Paredes, 2019).

Por otro lado, siguiendo los conceptos teóricos de la Evaluación Formativa (William, 2009a), en estos procesos de producción que operan en altos niveles cognitivos, se da cuenta cómo el monitoreo constante de una habilidad posibilita al docente el trabajar bajo las diferentes etapas de producción del proceso, puesto que se podría retroalimentar cada una de sus fases para encaminar aspectos tanto cognitivos como motivacionales del estudiante y del propio proceso de enseñanza, que lo lleven finalmente a un trabajo autónomo en estas instancias de producción con un alto énfasis en la autorregulación del proceso y sus decisiones. Para potenciar esto último se diseñarán variados instrumentos de evaluación que cubran tres instancias del proceso de escritura: una pauta de apreciación con escalas Likert, pautas de autoevaluación y dos rúbricas analíticas: una para coevaluar el proceso de planificación y escritura de un borrador y otra para evaluar las competencias y habilidades que dieron pie al proceso de producción textual en conjunto con el uso de la bitácora de aprendizaje. Estos instrumentos de evaluación estarán orientados hacia diversificar las vías de evaluación formativa de un proceso de producción en un ambiente creativo, buscando ofrecer al docente de Lengua y Literatura alternativas viables para motivar y monitorear el progreso del estudiantado en torno al desarrollo de la creatividad de forma gradual y profunda.

Desde esto último, surge la necesidad de trabajar los comentarios en torno a la bitácora de aprendizaje y el proceso de producción textual bajo los parámetros de la retroalimentación efectiva (Wiggins, 2012), que permitan al estudiante aplicar la retroalimentación en instancias de coevaluación directamente a su proceso de producción para motivar así los procesos de autorregulación en torno a la autoevaluación del aprendizaje dentro de estas instancias (William, 2009a). Asimismo, bajo el menester de contar con una base conceptual del proceso de retroalimentación, se utilizará la tipología de Tunstall y Gipps (1996), con un alto énfasis en la retroalimentación constructiva y específica. Finalmente, el utilizar estas diversas perspectivas teóricas de retroalimentación permitiría llegar a un aprendizaje profundo (Biggs, 1993) y a una evaluación auténtica (Wiggins, 1998) dentro del Taller de Literatura, dado que se buscará conformar gradualmente una atmósfera positiva de aprendizaje (Biggs y Tang, 2011), que tenga como centro a la creatividad y la innovación dentro de las instancias de retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **V.3. Planteamiento de objetivos**

#### **V.3.1. Objetivo general**

Desarrollar la habilidad de la creatividad, a través de la aplicación de estrategias metacognitivas de escritura en distintas instancias evaluativas, para adquirir consciencia sobre los procesos metacognitivos propios de la creatividad e innovación.

#### **V.3.2. Objetivos específicos**

- Conocer los procesos metacognitivos y cognitivos que conforman un proceso de producción en ambientes creativos de escritura.
- Aplicar estrategias metacognitivas propias de procesos de producción en ámbitos creativos de escritura dirigidas hacia la planificación y la revisión y reescritura.
- Autoevaluar y coevaluar los procesos creativos de la producción de un texto multimodal.
- Valorar la importancia de la creatividad e innovación en procesos de producción escrita.

#### **V.3.3. Objetivos por sesión**

Tabla II.

*Objetivos por sesión de la propuesta didáctica*



N°	Objetivo de la sesión	Tiempo
1	Conocer el género libro álbum, sus características y su estructura para su posterior producción colectiva	2 horas pedagógicas
2	Planificar un libro álbum a través del trabajo colaborativo	2 horas pedagógicas
3	Seleccionar imágenes para un libro álbum en función de un propósito creativo	2 horas pedagógicas
4	Escribir colectivamente un borrador de un libro álbum para estructurar su historia	2 horas pedagógicas
5	Coevaluar un borrador de libro álbum a través del uso de una rúbrica de coevaluación	2 horas pedagógicas
6	Producir un libro álbum considerando las recomendaciones surgidas de un proceso de coevaluación	2 horas pedagógicas
7	Diseñar la portada y la presentación de un libro álbum	2 horas pedagógicas
8	Presentar un libro álbum en <i>una situación comunicativa fuera del aula</i>	2 horas pedagógicas
9	Valorar el proceso y las fases creativas de la producción de la creación de un libro álbum	2 horas pedagógicas

La tabla dos muestra la progresión de objetivos por sesión de la propuesta didáctica en función del marco teórico del presente trabajo.

## VI. Propuesta didáctica

### VI.1. Secuencia didáctica

Nivel	3° Medio
Eje	Producción
Unidad	Unidad 3: Aprendamos a crear colectivamente

<p><b>Objetivos de aprendizaje de la Unidad.</b></p>	<p>OA 2. Producir textos pertenecientes a diversos géneros discursivos de la literatura que den cuenta de sus proyectos personales y creativos.</p> <p>OA 3. Contribuir con sus comentarios, sugerencias, interpretaciones y críticas a los procesos de lectura colectiva y de escritura creativa de sus pares.</p>
--	---

### Sesión 1 (90 minutos)

**Enlace recursos:** [https://drive.google.com/drive/folders/1wwH6ofwHKmveT4WzgCO-oK23Oaav\\_o28?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1wwH6ofwHKmveT4WzgCO-oK23Oaav_o28?usp=sharing)

#### Objetivo de aprendizaje

Conocer el género libro álbum, sus características y su estructura para su posterior producción colectiva.

#### Contenidos

##### Conceptuales

El género discursivo libro álbum, procesos de la creatividad, bitácora de aprendizaje

##### Procedimentales

Organización de grupos de trabajo para trabajar colectivamente

Reconocimiento del rol de la creatividad e innovación

##### Actitudinales

Predisposición para trabajar de forma colaborativa

Motivación por la tarea de producción colectiva

Respeto por las opiniones de otros y otras

#### Actividades

### **Inicio (10 min.)**

Se comienza la clase con una pequeña actividad de inicio en torno a la preparación de un pastel. La actividad es rápida (5 minutos) y consiste en seleccionar un pastel que quisieran poder preparar (Diapositivas 2-4 del PPT), y realizar un ejercicio de ingeniería en reversa entre el docente y los alumnos y alumnas, siendo modelado el proceso por el docente para llegar a la preparación de un pastel de alta cocina sin tener conocimientos previos. A través de esta actividad, se busca trabajar en torno al rol de la toma de decisiones al momento de enfrentar la producción de un producto desde una perspectiva lateral. Esto es lo central de la actividad.

Posteriormente, luego de dar cuenta de la importancia de la toma de decisiones antes de llegar a un producto, el proceso detrás del mismo y la forma en que tenemos un rol activo en la forma que abordamos un proceso de producción, se dará una pequeña definición de cómo el docente presentará la creatividad: “Es un proceso complejo que involucra un propósito creativo, la toma de decisiones y el reconocer la originalidad y viabilidad de nuestras ideas”. Se revela, escribe y explica en el pizarrón el objetivo de la clase, señalando que posteriormente se irá trabajando en cada uno de los elementos de la definición de creatividad.

### **Desarrollo (70 min.)**

Buscando promover los procesos de motivación por la tarea en torno al aprendizaje profundo, se procede a explicar con detenimiento la actividad de producción colectiva de creación de un libro álbum enseñando el documento anexo Presentación de la actividad. Asimismo, se contestan sus dudas a partir de la lectura colectiva del documento, dando comentarios sobre las habilidades asociadas y elementos que no están presentes en el documento. Luego, se pregunta si conocen el género discursivo y si han leído uno antes a través de preguntas dirigidas al género libro álbum, tales como ¿han leído un libro álbum? ¿qué les dice su nombre? Posteriormente, se muestran con el proyector ejemplos del género abordado (Revisar ejemplos en recursos y anexos), motivando su interés por el género a producir.

Luego de esto, se procede a explicar que esta producción será colectiva y por proceso, explicitando que cada proceso deberá ser abordado en grupo y desde el trabajo colaborativo.

Se procede a explicar el plan de evaluación como una línea de acción (Ver documento Plan de evaluación) y los criterios que serán parte de la evaluación del proceso y el rol de evaluación formativa y la creatividad. El docente va monitoreando la comprensión de las fases y su incidencia en el proceso de producción a enfrentar (15 minutos).

Todos los documentos quedarán a disposición de cada estudiante en una carpeta de Google Drive o de manera impresa si lo solicitan.

Luego de terminar de revisar los documentos de inicio, se escribe en el pizarrón la palabra “creatividad”. Se pregunta a las y los estudiantes qué entienden ellos por creatividad y se da un espacio de breve de reflexión con respuestas breves junto con preguntas tales como ¿qué es para ustedes algo creativo? ¿conocen a alguien que sea creativo o creativa?

Así, se les hace entrega de la Escala de Apreciación. Posterior a su realización, se procede a preguntarles qué opinan de los indicadores de la escala, para luego informarles que la actividad a realizar tendrá un alto énfasis en la creatividad e innovación, habilidades que se pueden desarrollar y abordar como un proceso de toma de decisiones. (10 minutos)

En este momento, se señala que ahora deberán trabajar una bitácora de aprendizaje (ver plantilla en documentos de la sección). Se explica la función de la bitácora de aprendizaje: anotar procesos, ocurrencias y pensamientos que surjan durante la producción, en este caso, del libro álbum. Se proyecta el ejemplo del PPT (Diapositiva 5). Se explica que deberán ir anotando clase a clase lo que hicieron, sus dudas y sus ideas o actividades realizadas con fecha. Se recalca que la función de la bitácora de aprendizaje será servir de registro de las decisiones y procesos detrás de la producción del libro álbum, que será posteriormente revisada por el docente (10 minutos).

Después de lo anterior, se les pide que se organicen en grupos de 3 o 4 personas para trabajar en la producción colectiva del libro álbum en las sesiones posteriores. Se les señala, finalmente, que será presentado en una instancia fuera del aula de clases a sus compañeros y compañeras del colegio, tal como lo señala el documento Presentación de la actividad (5 minutos). Esto para darle una trascendencia al proceso de producción. La bitácora será manejada en una carpeta por grupo con las hojas, explicando que quedará en posesión del docente luego de cada sesión (Ver enlace - Bitácora plantilla).

**Cierre (10 min.)**

Se procede a cerrar la sesión pidiendo a los grupos que escriban en sus bitácoras de aprendizaje los integrantes de su grupo. Luego, se les pide que escriban en sus bitácoras un producto, personaje, objeto o idea de su entorno que consideren como creativo o creativa, y justificando brevemente, en no más de una frase, la razón de su elección. Se da de ejemplo del docente el nombre de Buddy Valastro, del programa Cake Boss, por su dedicación a crear diversos pasteles de diferentes formas, diseños y estilos, tomando decisiones según el cliente. Asimismo, se les pide que escriban aquello que consideren más importante del género discursivo libro álbum, en una palabra y no más que eso.

### **Recursos**

PPT - Bitácora de aprendizaje - Ejemplos de libro álbum - Documentos: Plan de evaluación y Presentación de la actividad.

### **Evaluación**

Diagnóstica - Escala de apreciación

#### **Indicadores de evaluación**

Identifican la importancia de la toma de decisiones dentro de un proceso creativo.

Reconocen la creatividad en elementos de su cotidianidad.

Identifican la estructura y características del libro álbum.

### **Sesión 2 (90 minutos)**

**Enlace:** <https://drive.google.com/drive/folders/14cUfwNzeiwBFUpGs9tsTf-SQxKwItx3F?usp=sharing>

### **Objetivo de aprendizaje**

Organizar la planificación de un libro álbum a través de un trabajo colaborativo

### **Contenidos**

## **Conceptuales**

Planificación

Lluvia de ideas

## **Procedurales**

Organización de un proyecto colectivo

Elaboración de una planificación en equipo por medio de una herramienta creativa

## **Actitudinales**

Colaboración en una tarea colectiva con perseverancia y proactividad

Motivación y respeto por un proyecto personal y grupal

## **Actividades**

### **Inicio (10 min.)**

Se comienza la clase pidiendo que saquen sus bitácoras de aprendizaje para que anoten el objetivo de la sesión: Organizar la planificación de un libro álbum mediante trabajo colaborativo. Se escribe en el pizarrón “¿Qué es para ustedes la planificación?” y se procede a dialogar en torno a las respuestas de las y los estudiantes, guiando la conversación según las respuestas y acepciones que den a conocer los mismos para crear al final de la conversación una definición tentativa del concepto.

### **Desarrollo (60 min.)**

En esta fase se procede a abordar conceptualmente una de las herramientas principales para el trabajo en equipo en entornos creativos de producción: la lluvia de ideas. Se explican los pasos y características con una infografía (ver Enlace) proyectada en el pizarrón, consultando si existen dudas en alguna instancia o concepto (15 minutos). Se da pie a que se junten en los grupos de trabajo. Finalmente, se explica la finalidad de la planificación en torno a la creación del libro álbum: tener una idea clara sobre lo que deseamos como producto final luego del proceso de escritura en etapas, definiendo como grupo un **propósito**

**creativo.** Se define propósito creativo como “el propósito que subyace a las ideas del grupo y les da una coherencia a nuestras decisiones a lo largo del proceso de producción”. Se les muestra la pauta de cotejo y los indicadores que se utilizarán para evaluar de forma formativa esta sesión, explicitando su función dentro del proceso de evaluación aplicado por el docente (10 minutos).

Luego, se dan 30 minutos para que desarrollen la planificación.

El docente señala que esto debe quedar registrado en sus bitácoras de aprendizaje en las decisiones. La retroalimentación docente será constante, descriptiva y enfocada en el trabajo en equipo, la promoción de instancias de reflexión en grupo y en torno a construir el camino hacia el desarrollo de la habilidad de la creatividad e innovación, monitoreando la lluvia de ideas para guiar los propósitos creativos de cada grupo haciendo uso de la pauta de cotejo correspondiente con cada grupo. También se dejará comentarios en la bitácora de cada grupo.

### **Cierre (10-15 min.)**

Se procede a dar cierre a la sesión dialogando en torno a los resultados de las planificaciones de cada grupo y de las pautas de cotejo, indicando cómo enfrentaron la toma de decisiones y qué dificultades surgieron durante el proceso según lo visto en cada grupo. Toda retroalimentación será enfocada en las fortalezas de cada grupo, así como también las debilidades generales detectadas en la actividad y cómo trabajar estas a futuro, con especial énfasis en los indicadores en torno a la toma de decisiones y propósito creativo. Se termina la clase con la siguiente pregunta: Según lo que hicieron hoy, ¿para qué sirve la planificación? Finalmente, se piden las hojas de bitácora.

### **Recursos**

Pizarra y plumones - Infografía - Bitácora de aprendizaje

### **Evaluación**

Formativa - Uso de pauta de cotejo

### **Indicadores de evaluación**

Reconocen la importancia de la toma de decisiones en un proceso de planificación

Aplican una herramienta creativa para jerarquizar ideas

Describen un propósito creativo pensando en un objetivo de tarea.

### **Sesión 3 (90 minutos)**

**Enlace** <https://drive.google.com/drive/folders/16gbIQ2cR064iSOJm4I-uEvj5G8toCYJU?usp=sharing>

#### **Objetivo de aprendizaje**

Seleccionar imágenes para un libro álbum en función de un propósito creativo

#### **Contenidos**

##### **Conceptuales**

Relación texto-imagen

Originalidad

Viabilidad

##### **Procedurales**

Selección de recursos a partir de un propósito comunicativo

Organización de materiales a partir de un tópico

##### **Actitudinales**

Pensar con flexibilidad para reelaborar las propias ideas, puntos de vista y creencias

Pensar con autorreflexión y autonomía para gestionar el propio aprendizaje, identificando capacidades, fortalezas y aspectos por mejorar

#### **Actividades**



### **Inicio (10 min.)**

Se comienza la clase escribiendo en el pizarrón “Libro álbum”. Posteriormente, se les pregunta qué recuerdan sobre la estructura, forma y partes del libro álbum. Se va monitoreando gradualmente el conocimiento del estudiantado sobre el género que están trabajando. Se lleva un ejemplo tangible desde el CRA o impreso de un libro álbum completo. Se procede a dialogar en torno a las respuestas del grupo curso sobre el género y sus similitudes con el cuento, así como sus diferencias, construyendo el docente un cuadro de comparación en la pizarra. Se les revela el objetivo de la sesión y se les recuerda mantener una actitud de respeto entre las ideas que surjan en el proceso, siempre desde un enfoque constructivo.

### **Desarrollo (60 min.)**

Ahora se procede a dar pie a la elección o creación de las imágenes para elaborar el libro álbum. Se realiza un repaso sobre la importancia de la relación texto-imagen y cómo se conectan con la temática, el propósito y la función dentro de la historia dentro de un libro álbum (Anexo).

Con la pauta de autoevaluación del borrador en mano, se procede a dialogar sobre los indicadores y a trabajar en las dudas que tengan del proceso. La pauta, si bien se va a socializar, será utilizada en la siguiente sesión. Antes de continuar, el docente describe los conceptos de originalidad y viabilidad, señalando en el pizarrón sus funciones dentro del proceso creativo. La originalidad apunta a trabajar un tema o reformular un libro álbum que inspire su trabajo, mientras que la viabilidad apunta a la capacidad material del grupo para ejecutar la idea.

Como es un borrador, se les señala que no es necesario que sean muy elaboradas, pero se les recuerda que lo mejor es mantener un trabajo limpio y ordenado, en consonancia con el aspecto verbal del relato. Se guía grupo a grupo según sus necesidades en la tarea, recordando anotar sus decisiones en la bitácora de aprendizaje. Asimismo, se enfatiza en las decisiones y su importancia dentro del proceso de creación. Las retroalimentaciones docentes se dirigen a los criterios de relación entre el sistema iconográfico y sus ideas, monitoreando su comprensión por parte de cada grupo según sus temáticas y propósitos creativos.

### **Cierre (10 min.)**

Se realiza la siguiente pregunta abierta:

¿Qué decisiones tomaron en el proceso de selección de imágenes? ¿Por qué?

Se anotan las respuestas en la bitácora de aprendizaje de ser necesario, socializando a mano alzada sus respuestas. Finalmente, se piden las hojas de bitácora.

### **Recursos**

Pizarrón y plumones - Libro álbum físico

### **Evaluación**

Formativa - Preguntas de monitoreo

### **Indicadores de evaluación**

Seleccionan imágenes coherentes con su propósito creativo a partir de decisiones en grupo

Participan activamente en el proceso de selección de imágenes desde un trabajo colaborativo

## **Sesión 4 (90 minutos)**

### **Enlace**

<https://drive.google.com/drive/folders/1wK2fhKXR1P37jOa4ao9vI8eUcMNZgjKI?usp=sharing>

### **Objetivo de aprendizaje**

Escribir colectivamente un borrador de un libro álbum para estructurar su historia

### **Contenidos**

#### **Conceptuales**

Borrador colectivo

Estructura narrativa del género libro álbum

## **Procedurales**

Creación de un borrador colectivo sobre una historia breve

Construcción de una estructura narrativa

## **Actitudinales**

Colaboración en tareas de trabajo en equipo

Autoreflexión en torno al trabajo realizado en clases

## **Actividades**

### **Inicio (7 min.)**

Se procede a recordar el objetivo del proyecto, señalando la fase en la que se encuentran y la instancia de evaluación formativa de esta sesión: aplicación de una autoevaluación al borrador. Se les socializa la pauta de autoevaluación, sus criterios y se deja proyectada. Luego, se les pide que formen los grupos de trabajo, procediendo a monitorear con preguntas sobre la pauta y qué les parecen los criterios, así como si los comprenden en su totalidad. Luego de esta fase, se da a conocer el objetivo de la sesión.

### **Desarrollo (60 min.)**

En esta fase se procede a preguntar qué saben acerca de la creación de borradores, y si suelen utilizarlos en sus trabajos de escritura. Se pregunta también por el rol de la toma de decisiones, recordando los contenidos de la primera sesión. Luego, se da pie a la actividad central.

Se les menciona que ahora tienen 50 minutos para escribir un borrador de su libro álbum. La escritura deberá ser colaborativa, pudiendo utilizar la planificación que realizaron en la clase pasada. Cada integrante debe aportar con la estructura narrativa del libro álbum, siguiendo la pauta de escritura colaborativa que se les entrega a cada grupo (Ver material adjunto).

Se les recuerda que dentro del género libro álbum, tanto imágenes como el contenido lingüístico cumplen la función de comunicar, siendo relevantes ambos sistemas de significación. Sin embargo, en esta fase sólo nos enfocaremos en el aspecto lingüístico del

libro álbum. Se retroalimenta grupo por grupo según sus avances, ideas y dudas durante el proceso de escritura colectiva, guiando el proceso hacia mejorar el producto avanzado hasta el momento. Para fomentar la autorregulación, se les realizan preguntas desde la pauta de autoevaluación previas a su aplicación, para motivar procesos metacognitivos en torno al trabajo en proceso.

### **Cierre (20 min.)**

Se procede a entregar la pauta de autoevaluación del borrador del libro álbum para que la apliquen. Asimismo, se da pie a que dialoguen entre ellos y ellas según sus autoevaluaciones del proceso. El docente les recuerda de rellenar su bitácora de aprendizaje y les pide sus autoevaluaciones. Se les recuerda que la próxima sesión será la selección o creación de imágenes, para que vengan preparados. Finalmente, se piden las hojas de bitácora.

### **Recursos**

Bitácora de aprendizaje - Pauta de escritura de un borrador colaborativo

### **Evaluación**

Formativa - Autoevaluación

#### **a) Indicadores de evaluación**

Elaboran un borrador a partir de un propósito creativo y una planificación previa

Analizan su proceso de escritura desde la autocrítica y la reflexión

### **Sesión 5 (90 minutos)**

**Enlace [https://drive.google.com/drive/folders/18CSRHtep-4qV-ROyINiOMrcmfIVT\\_vA5?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/18CSRHtep-4qV-ROyINiOMrcmfIVT_vA5?usp=sharing)**

### **Objetivo de aprendizaje**

Coevaluar un borrador de libro álbum a través del uso de una rúbrica de coevaluación

## **Contenidos**

### **Conceptuales**

Rúbrica de coevaluación

Evaluación entre pares

### **Procedurales**

Evaluación del trabajo de otros desde un enfoque constructivo

### **Actitudinales**

Respeto por el trabajo de sus compañeros y compañeras

Motivación por los procesos de evaluación para el aprendizaje

## **Actividades**

### **Inicio (10 min.)**

Se inicia la clase con una lluvia de ideas del grupo curso en torno al concepto de coevaluación. Se dialoga en torno a sus ideas y se llega a una idea en conjunto con base en las opiniones del estudiantado, que queda plasmada en el pizarrón (8 minutos). Se revela el objetivo de la sesión y se da comienzo a la actividad de desarrollo.

### **Desarrollo (60 min.)**

Se comienza la clase revisando de forma superficial el trabajo realizado anteriormente en la autoevaluación. Se les pregunta qué fue lo que más les costó del proceso, y qué fue lo más sencillo. Se procede luego a explicar los conceptos de Evaluación entre pares y Rúbrica de coevaluación. Se hace hincapié en que es una instancia formativa, que sólo busca detectar fortalezas y debilidades del trabajo realizado hasta el momento, desde un enfoque formativo y centrado en la adquisición de habilidades en torno a la creatividad e innovación, así como de la producción en conjunto. Así, se proyecta la breve presentación en Genially pensada para introducir el proceso de coevaluación (10 minutos).

Se procede luego a entregar las rúbricas de coevaluación a cada grupo y a explicar los criterios e indicadores, procediendo luego cada grupo a evaluar el trabajo del grupo aledaño y permitiendo que otro grupo revise su trabajo hasta el momento (15 minutos). El docente se desplaza grupo por grupo resolviendo dudas sobre los criterios, indicadores y cómo responder. Se deja proyectada en la pizarra la imagen sobre retroalimentación efectiva, ahondando en las tres áreas y su incidencia en la evaluación (revisar material adjunto) (5 minutos). Asimismo, se procede a señalar que los indicadores y criterios vistos hasta ahora serán parte de la evaluación sumativa en la instancia de presentación del libro álbum.

Luego de la revisión, se procede a socializar los resultados de cada grupo según cada criterio, consultando donde tuvieron dudas y si algo les llamó la atención. Se recalcan las fortalezas detectadas en el monitoreo del docente por los grupos (15 minutos).

### **Cierre (15 min.)**

Se realiza una reflexión de cierre en torno a dos aspectos que deberán anotar en su bitácora de aprendizaje:

- 1) ¿Cómo me sentí evaluando el trabajo de otros? ¿me fue de ayuda la coevaluación?

Se recuerda guardar el material para la producción final del libro álbum. Se señala que la próxima sesión deben traer los materiales para crear su libro álbum definitivo. Finalmente, se piden las hojas de bitácora.

### **Recursos**

Bitácora de aprendizaje - Imagen: retroalimentación efectiva

Presentación: <https://view.genial.ly/5ef7da5c68e2b80d623bbb41/guide-sesion-5>

### **Evaluación**

Formativa - Rúbrica de coevaluación - Preguntas de monitoreo

### **Indicadores de evaluación**

Evalúan el borrador de sus compañeros y compañeras con una actitud de respeto

Aplican en sus comentarios los conceptos clave de la retroalimentación efectiva

Autoevalúan el proceso de evaluar el trabajo de sus compañeros y compañeras.

### **Sesión 6 (90 minutos)**

#### **Enlace:**

<https://drive.google.com/drive/folders/1uhrNTXQwwHoudPjhSy13D31UYHEwiY3M?usp=sharing> .

#### **Objetivo de aprendizaje**

Producir un libro álbum considerando las recomendaciones surgidas de un proceso de coevaluación

#### **Contenidos**

##### **Conceptuales**

Libro álbum

##### **Procedurales**

Producción creativa de un género discursivo

##### **Actitudinales**

Colaboración al momento de trabajar en grupo

Motivación por la tarea a realizar

#### **Actividades**

##### **Inicio (10 min.)**

El docente inicia la clase comentando la actividad pasada y las fortalezas detectadas en la sesión anterior, promoviendo un clima de aprendizaje positivo. Se procede a pedir que saquen sus materiales. Luego, se entregan las instrucciones de la sesión junto al objetivo: producir el libro álbum a partir de las retroalimentaciones recibidas. El docente señala que la

clase estará enfocada en la producción del libro álbum. Se presenta un cuadro de comparación de los SÍ y los NO del libro álbum (Ver Anexo). Esto será mediado, dado que, si bien se presenta la visión del docente del libro álbum, se debe enfatizar que siempre se pueden tomar decisiones que rompan los cánones de un género y presenten nuevas miradas de un tema. Esto es esencial, puesto que es algo fundamental de los procesos creativos en torno al pensamiento divergente. De esta manera, el ejemplo del docente se promueve como una de las vías para abordar el libro álbum, pero se propone que, como sujetos creativos, propongan vías que desafíen la visión del docente.

### **Desarrollo (70 min.)**

Se procede a dejar que los grupos de trabajo procedan a crear la versión acabada del libro álbum, señalando que deben utilizar sus borradores, comentarios y materiales de trabajo que poseen hasta ahora. Se va trabajando grupo a grupo según sus necesidades de apoyo, consultando por sus decisiones y propósitos creativos. Los comentarios se enfocan en las decisiones en torno a la elección de imágenes, y a revisar el propósito de cada elemento monitoreando el proceso de toma de decisiones previo. Finalmente, se señala ir anotando en la bitácora los procesos de esta sesión de producción, dado que los ayudarán en la clase siguiente.

### **Cierre (10 min.)**

Comienza el cierre con una reflexión grupal a mano alzada en torno a las decisiones que tomaron con el libro álbum a partir de las retroalimentaciones recibidas y luego de revisar el trabajo de otros compañeros y compañeras. Se le da protagonismo a los estudiantes y sus visiones sobre la retroalimentación, guiando la conversación final a esos aspectos clave de la retroalimentación efectiva. Para cerrar la actividad se señala que la clase siguiente se hará el diseño de la portada. Finalmente, se piden las hojas de bitácora.

### **Recursos**

Pizarra y plumones

### **Evaluación**



Formativa

### **Indicadores de evaluación**

Producen un libro álbum coherente con su propósito creativo y su temática

Dialogan sobre los aspectos estructurales y semióticos del libro álbum en un clima de respeto mutuo

### **Sesión 7 (90 minutos)**

Enlace <https://drive.google.com/drive/folders/1P0GHmuXxCFsajny3-ybdm3ZzjIOc5eu?usp=sharing>

### **Objetivo de aprendizaje**

Diseñar la portada y la presentación de un libro álbum

### **Contenidos**

#### **Conceptuales**

Diseño de un producto

#### **Procedurales**

Elaboración de un diseño de producto

#### **Actitudinales**

Trabajar con responsabilidad y liderazgo en la realización de las tareas colaborativas y en función del logro de metas comunes.

### **Actividades**

#### **Inicio (10 min.)**

(Ver PPT y Video en el PPT) Al inicio, se comienza la clase con un video sobre el diseño de las botellas Coca-Cola. Luego, se muestran diferentes imágenes de diseños de

productos de Coca Cola. Posteriormente, se les pregunta ¿qué opinan de las decisiones de todos los diseños de las botellas? ¿en qué basan su respuesta? Con base en sus respuestas, se procede a dialogar en torno al diseño y la importancia de este al momento de presentar un producto a otros. Se monitorea qué comprenden los alumnos y alumnas por diseño. Se les señala, finalmente, que en esta clase trabajaremos en uno de los aspectos finales del libro álbum: su diseño y presentación oral.

### **Desarrollo (65 min.)**

Se entrega a los grupos las instrucciones sobre la fase de diseño, proyectando en el pizarrón ejemplos de portadas de libro álbum para su inspiración (Ver enlace). Se les comenta que recuerden su propósito creativo y que el libro álbum será presentado en la próxima sesión a sus compañeros y compañeras de colegio en el CRA, por ende, el diseño debe estar pensado en comunicar a un otro a través de imágenes, tipografía, espacios, etc. Asimismo, se les explica que deben diseñar los elementos que estarán presentes tanto en la portada de su libro álbum en su versión final como en su mesa de presentación oral si es necesario (por ejemplo, llevar hojas de colores, elementos que representen el relato o algún elemento externo para darle una coherencia narrativa al producto).

Se da pie a que realicen una lluvia de ideas (10 minutos), y anoten sus ideas en la bitácora de aprendizaje en torno a esta instancia final y decidan quién será el relator, o si serán todos; cómo será la portada y si deben traer algún material extra para su presentación. Se procede a entregar el instrumento de autoevaluación: Diseño del libro álbum. Se explican sus criterios, indicadores y cómo utilizar la pauta para reflexionar sobre el trabajo realizado (10 minutos).

El docente va grupo a grupo preguntando por dudas, y señalando que deben explicitar en sus bitácoras el rol de cada integrante en la presentación oral de la próxima sesión: quien trae los materiales externos, quién relata, quién ayuda a montar el puesto. Posteriormente, se les deja trabajar en sus respectivos libros álbum como grupo, apoyando a cada grupo según sus necesidades (40 minutos).

### **Cierre (15 min.)**

Comienza el cierre socializando lo realizado en el día, y resolviendo dudas sobre la evaluación de la instancia. Se pregunta en modo general:

¿Cuál es la importancia del diseño al momento de presentar un producto a otros?

Se les hace entrega de una copia de la rúbrica de evaluación final a cada grupo para que conozcan qué se evaluará, enfatizando en que el trabajo formativo realizado hasta el momento es lo que se evaluará en la rúbrica. Se da una instancia de consulta sobre los criterios de la evaluación sumativa. Finalmente, se piden las hojas de bitácora y la autoevaluación del diseño.

### **Recursos**

Rúbrica de evaluación impresa - PPT – Ejemplos de portada de libro álbum

### **Evaluación**

Formativa - Autoevaluación

#### **Indicadores de evaluación**

Diseñan una portada coherente tanto visual como narrativamente con su propósito creativo

Dialogan sobre las decisiones en torno al diseño de su libro álbum

Reflexionan en torno a la importancia del diseño en instancias de producción

#### **Sesión 8 (90 minutos)**

#### **Enlace:**

<https://drive.google.com/file/d/14YTCUsFipoFIfSmGh4r8DYU5FhgYeUDI/view?usp=drivesdk>

#### **Objetivo de aprendizaje**

Presentar un libro álbum en *una situación comunicativa fuera del aula*

#### **Contenidos**

## **Conceptuales**

Libro álbum

## **Procedurales**

Presentación de un objeto literario creado colectivamente

## **Actitudinales**

Responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros.

## **Actividades**

### **Inicio (5 min.)**

Se dan las instrucciones de ir al CRA y llevar sus respectivos libros álbum para ser presentados. Se les comunica que se irá puesto por puesto revisando el libro álbum y cómo interactúan con la audiencia. Se procede a salir de la sala.

### **Desarrollo (70 min.)**

En esta instancia el foco está en cómo presentan su trabajo, cómo comunican la historia y cómo presentan a un otro el trabajo colectivo realizado en las sesiones anteriores. Se va revisando puesto a puesto junto a la rúbrica adjunta, presenciando la presentación oral de cada grupo y dialogando con los integrantes una vez terminada la presentación del material. Se da flexibilidad en torno a explicar partes que no quedaron claras, en función de la rúbrica y los descriptores asociados a temática, personajes, diseño, entre otros. Finalmente, se otorga un comentario enfocado en las fortalezas grupo por grupo, pensando en retroalimentar descriptivamente y apuntando hacia las competencias abordadas de cada equipo.

### **Cierre (5 min.)**

Una vez evaluados y revisados todos los trabajos, se procede a indicar la vuelta a la sala de clases y que guarden sus libros álbum. Se les recuerda traer la bitácora de aprendizaje para la próxima sección.

## **Recursos**

CRA - Rúbrica de evaluación del libro álbum

## **Evaluación**

Sumativa - Aplicación de la rúbrica de evaluación

### **Indicadores de evaluación**

Presentan un libro álbum creado a partir del trabajo colaborativo y teniendo como foco la creatividad e innovación

Mantienen una actitud de respeto tanto por el trabajo de sus compañeros y compañeras como por el trabajo propio

### **Sesión 9 (90 minutos)**

#### **Objetivo de aprendizaje**

Valorar el proceso y las fases creativas de la producción de un libro álbum

#### **Contenidos**

##### **Conceptuales**

Creatividad e innovación

##### **Procedurales**

Valoración del uso de habilidades de alta complejidad

##### **Actitudinales**

Autorreflexión sobre los procesos abordados en la producción colectiva

Motivación y respeto por su formación como personal integral

#### **Actividades**

### **Inicio (15 min.)**

Se comienza la clase socializando los resultados generales de la actividad, las fortalezas y debilidades en general en un cuadro en la pizarra y haciendo entrega de las rúbricas de evaluación a cada grupo. El docente comienza a retroalimentar de modo general al curso, señalando los logros de aprendizaje y aspectos a reforzar a futuro. Les agradece su participación y procede a escribir en el pizarrón el objetivo de la sesión.

### **Desarrollo (60 min.)**

Para proceder a la socialización sobre los resultados de desempeño en torno a la actividad se retoman las escalas de apreciación elaboradas al inicio de la actividad de creación del libro álbum. El docente proyecta los gráficos en base en los resultados de las escalas. Se enfatiza en el rol de la toma de decisiones, el pensamiento divergente y el trabajo en torno a las retroalimentaciones como aspectos centrales de la creatividad e innovación. Formando un gran círculo, se procede a socializar las experiencias de cada grupo en la presentación, con preguntas enfocadas a sentimientos, emociones y sensaciones finales.

Posteriormente, se les pide aleatoriamente leer sus bitácoras de aprendizaje de diferentes partes del proceso, si es que no les molesta compartir lo que escribían en ellas; de igual forma, se les informa sobre la utilidad de mantener una bitácora para procesos extensos de producción, destacando el rol de la herramienta pedagógica utilizada para mantener un registro de las etapas, participantes y los procesos detrás de la creación del libro álbum. Cada bitácora debe ser retroalimentada en general por el docente al momento de entregar el material a los estudiantes, de manera escrita y enfocada en la construcción del camino al desarrollo avanzado de la habilidad abordada.

### **Cierre (15 min.)**

Al finalizar todos los grupos, se da pie a una reflexión final a partir de la pregunta

¿Qué es para ustedes ahora la creatividad e innovación? (10 minutos).

Se les pide, finalmente, a los estudiantes una retroalimentación sobre la actividad y qué aspectos mejorarían de la misma (5 minutos).

### **Recursos**

PPT (proyección de resultados de la aplicación de la primera Escala de Apreciación)

### Evaluación

Formativa

### Indicadores de evaluación

Identifican sus emociones y sentimientos dentro de una instancia de producción colectiva

Valoran los procesos de toma de decisiones del proceso dentro de la habilidad de creatividad e innovación dentro del proceso de producción

### VI.2. Plan de evaluación

Tabla III

Secuencia del plan de evaluación

Instancia de evaluación e instrumento	Tipo de evaluación	Sesión
<p>Presentación de escala de apreciación en torno a la creatividad e innovación, buscando evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la creatividad e innovación</li></ul> <p>Trabajo diagnóstico en torno a la toma de decisiones y en cómo el o la estudiante enfrenta un proceso de creación desde la toma de decisiones en reversa.</p> <p>Presentación del género discursivo a trabajar, ejemplos y su estructura.</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identifican la importancia de la toma de decisiones dentro de un proceso creativo.</li><li>- Reconocen la creatividad en elementos de su cotidianidad.</li><li>- Identifican la estructura y características del libro álbum</li></ul>	Diagnóstica	Sesión 1
<p>Uso de pauta de cotejo para evaluar la instancia de planificación del libro álbum, enfocada en aspectos tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uso de lluvia de ideas para generar ideas</li><li>- Diálogo en torno a las ideas propias y ajenas</li><li>- Pensamiento constructivo</li></ul>	Formativa	Sesión 2

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propósito creativo</li> </ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocen la importancia de la toma de decisiones en un proceso de planificación</li> <li>- Aplican una herramienta creativa para jerarquizar ideas</li> <li>- Describen un propósito creativo pensando en un objetivo de tarea</li> </ul>		
<p>Aplicación de pauta de autoevaluación centrada en el borrador del libro álbum, que se enfoca en el:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo autorregulado por los estudiantes en torno a producción de un borrador del libro álbum</li> <li>- Decisiones en torno a la estructura y propósito creativo planteado en la planificación</li> </ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboran un borrador a partir de un propósito creativo y una planificación previa</li> <li>- Analizan su proceso de escritura desde la autocrítica y la reflexión</li> </ul>	Formativa	Sesión 4
<p>Aplicación de rúbrica de coevaluación entre los estudiantes para evaluar el borrador de sus compañeros y compañeras, centrada en la retroalimentación efectiva. Se evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de retroalimentar el trabajo de otros</li> <li>- Flexibilidad al momento de encontrar barreras en su proceso de creación</li> <li>- Autorregulación y motivación por la tarea</li> </ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúan el borrador de sus compañeros y compañeras con una actitud de respeto</li> <li>- Aplican en sus comentarios los conceptos clave de la retroalimentación efectiva</li> </ul>	Formativa	Sesión 5
<p>Utilización de pauta de autoevaluación del diseño del libro álbum, enfocada en aspectos de edición y presentación del libro álbum en función del propósito creativo. Se evalúa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las fortalezas y debilidades del diseño presentado</li> <li>- Reconocer la importancia de las decisiones previas del proceso de producción escrita</li> </ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseñan una portada coherente tanto visual como narrativamente con su propósito creativo</li> <li>- Dialogan sobre las decisiones en torno al diseño de su libro álbum</li> <li>- Reflexionan en torno a la importancia del diseño en</li> </ul>	Formativa	Sesión 7



instancias de producción		
<p>Aplicación de rúbrica analítica de evaluación centrada en la evaluación del libro álbum en una instancia fuera del aula. Este instrumento se enfoca en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decisiones en torno al propósito creativo del libro álbum</li> <li>- Coherencia estructural y narrativa del libro álbum</li> <li>- Capacidad de presentar oralmente el trabajo realizado a otros estudiantes</li> <li>- Aspectos formales y de diseño del libro álbum</li> </ul> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentan un libro álbum creado a partir del trabajo colaborativo y teniendo como foco la creatividad e innovación</li> <li>- Mantienen una actitud de respeto tanto por el trabajo de sus compañeros y compañeras como por el trabajo propio</li> </ul>	Sumativa	Sesión 8
<p>Proyección de los resultados iniciales de la escala de apreciación. Diálogo grupal sobre los sentimientos y experiencias que surgen a partir de la realización del proceso de creación colectiva. Se busca a través de esta instancia que el estudiante valore el proceso detrás de la creación del libro álbum, las decisiones que tomaron en torno a la tarea y la valoración del proyecto realizado.</p> <p><b>Indicadores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifican sus emociones y sentimientos dentro de una instancia de producción colectiva</li> <li>- Valoran los procesos de toma de decisiones del proceso dentro -de la habilidad de creatividad e innovación dentro del proceso de producción</li> </ul>	Formativa	Sesión 9

Tabla III. Plan de evaluación de la secuencia didáctica.

## VII. Conclusiones

La evaluación formativa de las habilidades abordadas en los nuevos Programas de Estudio emanados desde el Mineduc se vuelve una necesidad en el contexto de la educación de la presente década. Abordar su desarrollo desde instancias centradas en el aprendizaje y en las necesidades educativas del estudiantado se relaciona con las bases del *ethos* docente y los fundamentos de la educación. Desde lo anterior, dotar al cuerpo docente de herramientas de evaluación y enseñanza se vuelve una tarea que, entre todos y todas, debemos enfrentar para crear, paulatinamente, una base de recursos que promuevan práctica éticas y conscientes

de evaluación auténtica del aprendizaje. Reducir el estrés de la evaluación y educar sobre su objetivo es una tarea pendiente que, lentamente, se ha ido trabajando dentro del campo de la educación. Prueba de lo anterior es el surgimiento de documentos ministeriales como el Decreto 67/2018, que otorgan una base conceptual a las propuestas evaluativas dentro de los planes curriculares actuales.

La creatividad e innovación es una habilidad compleja que por motivos de subjetividad y creencias de los individuos implicados en el proceso educativo se suele asociar a las ramas artísticas de los planes de estudio. Sin embargo, el sistematizar y esclarecer los conceptos propios de esta habilidad y dar cuenta de su aplicación desde la toma de decisiones, como propone el modelo de Treffinger *et al.* (2002), permiten formar una base teórico-conceptual para la evaluación de la creatividad desde una mirada por proceso y centrada en el individuo y sus puntos de decisión, sin disminuir la importancia de otros procesos de aprendizaje en torno a la producción de diversos géneros discursivos desde un enfoque multimodal. A partir de esto último, se da cuenta cómo se diversifican las instancias de aprendizaje profundo al tomar nuevos enfoques didácticos, donde el alumnado puede trabajar con base en procesos cognitivos de nivel superior, sin que esto signifique un declive en el componente motivacional del proceso a abordar.

Ahora bien, el nuevo Taller de Literatura se presenta como un programa enfocado en la producción que está, hoy en día, en sus etapas iniciales de aplicación y revisión. Seguramente con los años las y los docentes pertenecientes al área disciplinar de Lengua y Literatura serán capaces de ir enriqueciendo este material ministerial; es un dispositivo teórico que permite una alta plasticidad, pero, a fin de cuentas, esto termina siendo gran parte de su misma debilidad. A pesar de esto, resulta ser un lineamiento teórico y práctico que permite ofrecer a los establecimientos una renovación práctica de la forma de ser, pensar y crear en el mundo de la Literatura. Dentro del Taller de Literatura, los procesos de producción permiten trabajar y desarrollar gran parte de las habilidades ligadas al trabajo colaborativo y la creatividad e innovación. No obstante, es necesario un amplio trabajo de reflexión en torno a cómo abordar cada unidad para darle un sentido para las y los estudiantes que elijan este programa, desde áreas como su enfoque metodológico, teórico y de evaluación.

En tanto a la propuesta didáctica y sus propios lineamientos teóricos, estos resultan provechosos desde una mirada formativa y por proceso de la producción escrita. Dentro de

la misma, se trabajan aspectos motivacionales, habilidades complejas de creación y producción escrita y aspectos cognitivos que, la mayor parte del tiempo, no son abordados en las aulas por temas de tiempo o dificultades en torno a la viabilidad de aplicación de la actividad. Una propuesta centrada en aspectos lingüísticos y habilidades concretas, como en este caso fue la creatividad e innovación, permiten trabajar las habilidades desde una visión pensada en y para el aprendizaje de las y los estudiantes en instancia significativas dentro del área de Lengua y Literatura.

Finalmente, las proyecciones de esta propuesta apuntan a tres grandes mejoras que podrían reforzar los planteamientos teóricos de la misma. En primer lugar, complementar la herramienta pedagógica escogida, es decir, la bitácora de aprendizaje, con el trabajo de portafolio, pero aplicado a todo el Programa de Estudio y no sólo a la actividad abordada. Con lo anterior, se vuelve necesario plantear el taller pensando en un portafolio final a presentar una vez terminado el programa electivo, con miras a darle un sentido a las producciones realizadas que se adhiera a la propuesta del enfoque comunicativo-cultural que propone el mismo programa. Segundo, abordar la Unidad 3 desde la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), trabajando con proyectos cortos dentro de la unidad que, junto al uso de portafolios, otorguen una mejor coherencia a las actividades que surjan en el taller, planteando también la posibilidad de la planificación cruzada con otras áreas disciplinares. Finalmente, resultaría provechoso reforzar el enfoque teórico de la creatividad utilizado en la propuesta con un marco teórico más robusto, en tanto a las aristas que dan pie a la creatividad y cómo podemos interpretar las evidencias de logro que surjan de los procesos de evaluación. Esto último podría, a futuro, solidificar la propuesta y otorgarle una base conceptual más amplia que cubra aspectos tales como las consignas de escritura, el Flow en el aprendizaje y el efecto estético a partir de la imagen del yo-escritor de los alumnos y alumnas que den vida, a fin de cuentas, a las producciones que surgen dentro del Taller de Literatura.

## VIII. Anexo

### Proceso de validación de indicadores

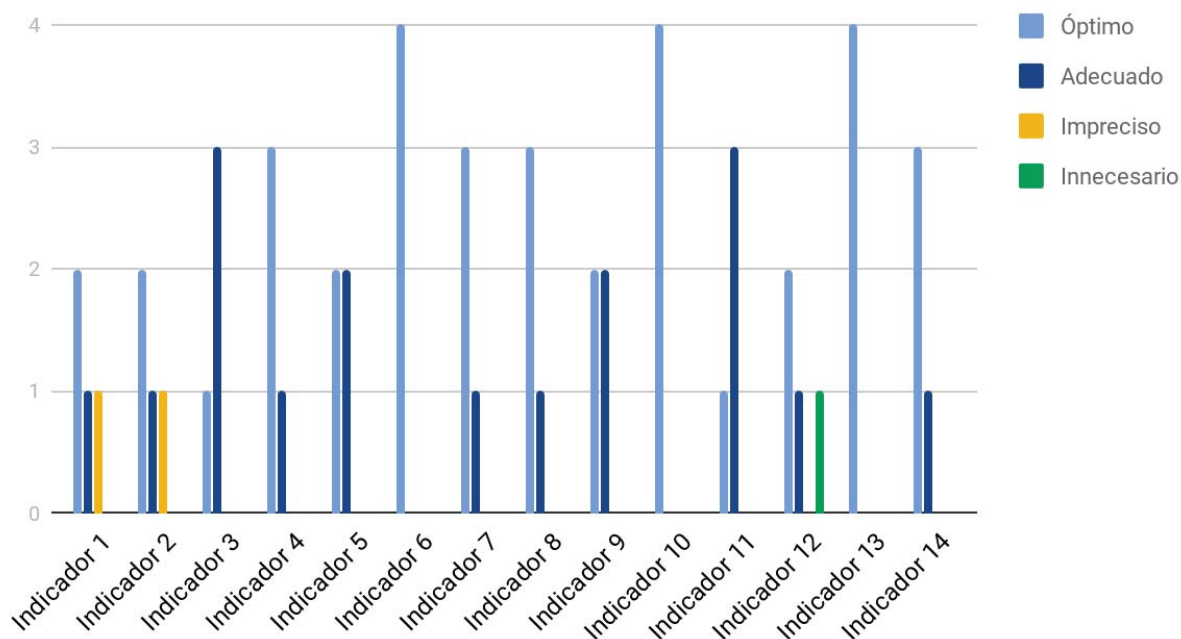


Gráfico 1. Proceso de validación de indicadores de los instrumentos de evaluación presentados por medio de una comisión de 4 profesionales expertas del área de la Didáctica de la Lengua. Los indicadores e instrumentos están disponibles en los recursos de la planificación presentada [aquí](#).

## IX. Referencias

Álvarez, T., y García, I. (2011). Presentación: Desarrollo de competencias escritas en los diferentes niveles del sistema educativo. *Lenguaje y textos* (33), pp. 5-8.

Alvizú, G. (2018). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura por proceso de párrafos en textos expositivos en alumnos de 8 Básico de un colegio de varones en Viña del Mar* (Tesis de pregrado). Recuperado de [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/Txt-9500/UCC9719\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-9500/UCC9719_01.pdf)

Arizpe, E. (2005). “El juego de los espacios: los lectores y la interacción entre imagen y palabra en el libro ilustrado infantil”. *AlterTexto InterTexto*, 3 (6).

- Biggs, J. (1989) Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. *Higher Education Research & Development*, 8(1), 7-25. Doi: 10.1080/0729436890080102
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British journal of educational psychology*, 63(1), 3-19. Doi: 10.1111/j.2044-8279. 1993.tb01038.x
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-hill Education.
- Castañeda, P., Ruiz, L., y Guerrero, K. (2015). La bitácora como instrumento para seguimiento y evaluación. Formación de residentes en el programa de Oftalmología. *Revista Investigaciones Andina*, 14(24), 402 - 412. doi: <https://doi.org/10.33132/01248146.275>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Contreras, N., Godoy, M., Gonzáles, X., y Martini, D. (2020). *Guía Didáctica del Docente 3° medio Lengua y Literatura*. Santiago, Chile: Editorial Norma.
- Chiuminatto, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Universum (Talca)*, 26(1), 59-77. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000100004>
- Delmiro, B. (2002). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Del Carmen, M., Oliva, A. y Parra, A. (2017). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 55-69.
- Ferrándiz-Vindel, I. M. (2011). La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(2), 7.
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.

- Guilera, L. (2011). Visión General de la Creatividad. En *Anatomía de la creatividad* (pp. 29-54). FUNDIT.
- Gladic J., & Cautín, V. (2018). Niveles de comprensión y su relación con la predominancia de sistemas semióticos: una aproximación a la comprensión multimodal desde el discurso académico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 293-313.
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547. doi: [10.1086/681947](https://doi.org/10.1086/681947)
- Hernández, J., y Sánchez, P. (2015). Indicadores para evaluar escritura creativa en educación media superior. *Educación y Ciencias*, 4(44), pp. 41-56.
- Meller, P. (2018). *Claves para la educación del futuro: creatividad y pensamiento crítico*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Mineduc. (2018). *Orientaciones docentes para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Santiago.
- Mineduc. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° Medio*. Santiago.
- Mineduc. (2020). *Programa de Estudio Taller de Literatura*. Santiago.
- Paredes, C. (2019). *Recurso educativo: la bitácora* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repositorio.escuelafolklore.edu.pe/handle/ensfjma/105>
- Palomero, J., & Fernández, M. (2005). El cuaderno de bitácora: reflexiones al hilo del espacio europeo de la educación superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(4), 1-9. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017876009.pdf>
- Regeasse, C. (2018). *Investigación acción en 8 año básico: Aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas de la fase de planificación para la elaboración de noticias en el marco de un proyecto de escritura* (Tesis de grado). Recuperado de [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/Txt-4500/UCC4559\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-4500/UCC4559_01.pdf)

- Rodríguez, G., Ibarra, M., y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 198-210.
- Sánchez, L., & Manrique, M. (2019). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 9(14), 89-104. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/95978>
- Salcedo, R. (2009). Virtudes y posibles riesgos de los talleres de escritura creativa. *Tk*, (21), pp. 49-54. Recuperado de [http://www.asnabi.com/revista/tk21/tk21\\_salcedo.pdf](http://www.asnabi.com/revista/tk21/tk21_salcedo.pdf)
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 119-144.
- Silva, M. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (15), 104-120. doi: <https://doi.org/10.26378/rnlael715218>
- Treffinger, D., Young, G., Selby, E., & Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. National Research Center on the Gifted and Talented.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British educational research journal*, 22(4), 389-404.
- Urquiza, M. y Carrizo, I. (2018) "La escritura creativa durante la adolescencia: el ciclo de arte joven "Oídos aturdidos por palabras jóvenes" y el taller literario "Frankenstein"". *Boletín GEC*, (22), 208-216. Recuperado de <https://bdigital.uncu.edu.ar/12179>.
- Vain, P. (2003). El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos. *Perfiles educativos*, 25(100), 56-68. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982003000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000200005&lng=es&tlng=es).
- Vera, L. (2015). La bitácora, una estrategia didáctica que desarrolla las competencias de los estudiantes del siglo XXI. *Tendencias y desafíos en la innovación educativo: un*

*debate abierto*, 807 – 815. Recuperado de <https://www.repo-ciie.cgfie.ipn.mx/pdf/444.pdf>

Vergara, K. (2019). *Desarrollo de la expresión escrita a través de estrategias de la escritura creativa*. (Tesis de Licenciatura). Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/19908/1/T-UCE-0010-FIL-575.pdf>

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey Bass Inc.

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. *Feedback for Learning*, 70 (1), 10-16.

William, D. (2009a). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3, 15-44.

William, D. (2009b). "An Integrative Summary of the Research Literature and Implications". En H. Andrade, & G. J. Cizek (Edits.), *Handbook of Formative Assessment* (pp. 18-40). New York y Londres: Routledge