

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



PRODUCCIÓN DE UN TEXTO NARRATIVO A TRAVÉS DE UN MODELO DE ESCRITURA BASADO EN SITUACIONES COMUNICATIVAS AUTÉNTICAS

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

PROFESOR GUÍA: DANILO TORRES BRAVO.
ESTUDIANTE: TANIA DÍAZ SUAZO.

VIÑA DEL MAR, JULIO 2020

Agradecimientos

A Dios, primeramente, quien hace todo posible independiente del contexto en el que nos encontremos.

A mis padres Ingrid y Juan, por su infinito amor y contención en este proceso. Por apoyarme y guiarme en cada decisión y proyecto. Gracias por ser los principales promotores de mis sueños. Gracias a mi familia por creer en mí y gracias a Dios quien me permite vivir y enfrentarme a estos retos.

A mi profesor guía Danilo Torres, quien siempre estuvo dispuesto a ayudar y depositó su confianza en mi trabajo.

Contenido

<u>I. Introducción</u>	3
<u>II. Problemática</u>	4
<u>II.1. Planteamiento de la Problemática</u>	4
<u>II.2. Nivel de Enseñanza Media y Eje abordado</u>	5
<u>II.3. Justificación de problemática</u>	5
<u>II.4. Propuesta de solución</u>	7
<u>III. Estado del Arte</u>	7
<u>III.1. Establecimiento de criterios y justificación</u>	7
<u>III.2. Escritura por proceso en contexto escolar</u>	9
<u>III.3. Contextualización de la enseñanza</u>	11
<u>III.4. Situaciones auténticas del aprendizaje</u>	12
<u>III.5. Conclusiones del Estado del Arte</u>	13
<u>IV. Marco Teórico</u>	14
<u>IV.1. Enfoque comunicativo y cultural</u>	14
<u>IV.2. Eje: escritura</u>	15
<u>IV.3. Contextualización de la enseñanza</u>	16
<u>IV.4. Tareas Auténticas de aprendizaje</u>	17
<u>IV.5. Evaluación para el Aprendizaje</u>	18
<u>V. Caracterización de la propuesta</u>	19
<u>V.1. Presentación de la Problemática</u>	19
<u>V.2. Presentación de la Propuesta</u>	20
<u>V.3. Objetivos</u>	21
<u>V.3.1. Objetivo General</u>	21
<u>V.3.2. Objetivos específicos</u>	21
<u>V.3.3. Objetivos de sesiones</u>	22
<u>VI. Propuesta</u>	23
<u>VI.1. Secuencia Didáctica</u>	23
<u>VI.2. Plan de evaluación</u>	40
<u>VII. Conclusión</u>	41
<u>VIII. Referencias</u>	42

I. Introducción

El presente trabajo de título corresponde a una propuesta didáctica la que conlleva distintos apartados tales como el establecimiento de la problemática; un estado del arte para obtener un panorama del trabajo en escritura; un marco teórico, el cual recopila los referentes teóricos que dan sustento a la presente propuesta didáctica; una caracterización y planificación de la propuesta didáctica. Este trabajo pretende dar solución a una problemática que surge dentro del eje de producción de textos, expuesto en las Bases Curriculares de 3° y 4° medio (2019), bajo un enfoque comunicativo y cultural, donde las instancias de escritura se plantean mediante una perspectiva de escritura por proceso pero que, en la materialización de las actividades en el Programa de Tercero Medio de Lengua y Literatura (2020), la escritura se aborda mayormente como un producto carente de etapas recursivas.

Desarrollar actividades de escritura de esta índole, es decir producto y no proceso, puede repercutir de forma negativa en la recepción de los alumnos, puesto que se enfrentan a trabajos carentes de sentido los que pueden desmotivar el gusto por aprender. La propuesta de solución corresponde a una secuencia didáctica de ocho sesiones basadas en el modelo de escritura procesual que plantea Didactext (2015) para dotar de sentido el proceso de escritura, trabajando etapa por etapa y entregando situaciones comunicativas auténticas para que los alumnos comprendan el valor de la escritura.

II. Problemática

II.1. Planteamiento de la Problemática

Uno de los elementos más importantes para desenvolverse a lo largo de la vida y desarrollarse como persona corresponde al lenguaje, “el lenguaje es multiforme y heteróclito” (Saussure, 1945, p.10), es un hecho social que permite la interacción entre personas; en este complejo sistema de símbolos, se comunica y se comprende a quienes formen parte de la instancia comunicativa. En su amplia gama de usos, el lenguaje se convierte en “un instrumento clave para el desarrollo del pensamiento, de la opinión y de las emociones; para la comprensión de uno mismo y del mundo” (Ministerio de Educación [Mineduc] 2019, p.86), dentro de ese marco se presenta a los alumnos y profesores de 3° y 4° medio, una asignatura de Lengua y Literatura que busca penetrar más allá del aula de clases y hacerse partícipe de la vida en sociedad de los estudiantes. A raíz de lo anterior, la asignatura ya mencionada presenta un enfoque comunicativo y cultural “Este enfoque destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura” (Mineduc, 2019, p.87), esto quiere decir que la asignatura está direccionada al conocimiento y comprensión de una pluralidad de culturas y creencias existentes, para crear identidades tanto individuales como sociales; el aprendizaje de los alumnos debe ser contextualizado y trabajado desde la cultura propia.

Las Bases Curriculares presentan tres grandes ejes para trabajar en 3° y 4° medio: comprensión, producción e investigación. En razón de este trabajo, el eje seleccionado es el de producción, en el cual se espera, según las Bases Curriculares (2019) que los estudiantes “sean capaces de producir textos (orales, escritos o audiovisuales), usar recursos lingüísticos y no lingüísticos y el uso de dialogo argumentativo.” (p.95). Los estudiantes deben llevar a cabo un proceso de escritura contextualizado, donde se les ofrezcan instancias comunicativas reales.

La materialización de los propósitos, criterios y objetivos de aprendizaje propuestos en las Bases Curriculares, se encuentran en los Programas de Estudio. Específicamente en el programa de 3° medio, dentro de las cuatro unidades que se trabajan en el año, el curso solo cuenta con un objetivo de aprendizaje que aborda la producción como tal, este corresponde al OA6: “Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar

creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos.” (Mineduc, 2020, p.36), el cual se trabaja en la Unidad 1: Diálogo: literatura y efecto estético, Actividad 4: crear efecto estético. La actividad consiste en la creación de un cuento y se presenta como una actividad de escritura por proceso, sin embargo, el proceso no se declara dentro de la actividad, más bien presenta una etapa de planificación y revisión un tanto carentes. Otra deficiencia que se puede detectar en la actividad corresponde a la falta de contextualización para crear el escrito; los alumnos redactan sin tener una audiencia definida y sin un contexto en donde enmarcar su producción, no existe una instancia comunicativa real, esto genera una actividad un tanto carente de sentido para los alumnos y en consecuencia desmotivadora. Resulta totalmente necesario otorgar instancias con actividades auténticas que se enmarquen dentro de un enfoque comunicativo y cultural.

II.2. Nivel de Enseñanza Media y Eje abordado

Las Bases Curriculares de 3° y 4° medio -como ya se ha mencionado- presentan tres ejes fundamentales dentro de los cuales se desarrolla la asignatura de Lengua y Literatura, estos son: comprensión, producción e investigación. En esta propuesta didáctica se trabajará principalmente con el eje de producción donde los alumnos deben ser capaces de producir textos (orales, escritos o audiovisuales), usar recursos lingüísticos y no lingüísticos y el uso de dialogo argumentativo. Este eje se desarrollará en el curso 3° medio, específicamente en la primera unidad del año Diálogo: literatura y efecto estético.

II.3. Justificación de problemática

El enfoque comunicativo y cultural “destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura” (Mineduc, 2019, p.87). Como y se ha mencionado la asignatura de Lengua y Literatura adquiere un rol que va más allá de la sala de clases, los contenidos desarrollados responden a un enfoque que aúna materia pura y contexto. Las Bases Curriculares de 3° y 4° medio continúan un enfoque que busca generar alumnos poseedores de una perspectiva o pensamiento crítico frente a una sociedad globalizada del siglo XXI.

Este enfoque comunicativo sitúa a estudiantes capaces de desenvolverse en distintas comunidades de habla, comprenderlas y desarrollarse en contextos determinados.

De este lineamiento se desprenden los Programas de Estudio y las nociones básicas que envuelven la asignatura. La noción Maneras de vivir en el mundo presenta la importancia de lo social y como esta no se puede desligar cuando se trabaja dentro de un recinto educacional “La ciudadanía se refiere a la participación activa del individuo en su contexto, desde una perspectiva política, social, territorial, global, cultural, económica y medioambiental, entre otras dimensiones” (Mineduc, 2020, p.9). Queda en claro que, para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes, los contenidos a pasar en clase no deben separarse del entorno en el que se desenvuelven los alumnos, esto genera que no solo se aprenda la materia de manera aislada, sino que como un todo junto a un contexto que, a su vez permite desarrollar un pensamiento crítico que comprenda otros contextos y culturas.

Resulta ser de suma importancia contextualizar el contenido, trabajar desde la propia cultura en la producción escrita puesto que se concibe “como una herramienta óptima para el desarrollo del pensamiento y el ingreso a las comunidades discursivas académicas” (Didactext, 2015, p.221). La escritura fomenta el pensamiento crítico y abre puertas para desarrollarse en distintas esferas sociales, por lo tanto, la escritura no puede concebirse como un producto individual o espontáneo, si no como un proceso recursivo que consta de distintas etapas para lograr un fin requerido. Con respecto a esto, el modelo Didactext (2015) establece seis fases para desarrollar la escritura como proceso: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y escritura, edición y presentación oral. (p.238).

Enmarcar la escritura como un proceso y no un fin, genera repercusiones positivas para los alumnos en cuanto a la percepción que tienen sobre la de producción de textos. Para que todo el proceso sea significativo, la noción de contexto se vuelve muy importante, puesto que es necesario situar la producción escrita en una instancia comunicativa específica que sirva de guía para los estudiantes, esto genera una situación auténtica de aprendizaje, “Las tareas replican las formas en que el conocimiento y las habilidades de las personas son probadas en situaciones de la vida real” (Wiggins, 1998, p.22). Se debe trabajar con instancias reales donde los alumnos puedan emitir juicios, ser innovadores y adquirir posturas donde se fomente cada vez más el pensamiento crítico y la puesta en escena de este mismo. Invitar a

explorar y trabajar las distintas realidades del diverso grupo curso es una tarea difícil, pero absolutamente necesaria para hacer aula en tiempos modernos.

II.4. Propuesta de solución

Para dar solución a la problemática detectada se propone una actividad de escritura de un cuento como en la actividad original del Programa de Tercero Medio de Lengua y Literatura (2020), pero esta vez, enmarcada dentro de otro contexto. La propuesta se basa en el modelo de escritura por proceso de Didactext (2015) y se compone de ocho sesiones, cada una trabaja una fase distinta entregada por el modelo. Además, la propuesta se basa en situaciones de comunicación auténticas para acercar a los estudiantes a un aprendizaje contextualizado, donde cada uno pueda interactuar con sus amigos y compañeros mediante la escritura de un cuento el que será expuesto de manera oral en la penúltima sesión dentro de un contexto real creado por ellos mismos. De este modo, los estudiantes se acercan a la escritura como un proceso en el que se puede avanzar y retroceder en pos del aprendizaje y lleno de sentido.

III. Estado del Arte

III.1. Establecimiento de criterios y justificación.

Las Bases Curriculares de 3° y 4° medio mantienen un enfoque comunicativo y cultural “Este enfoque destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura” (Mineduc, 2019, p.87). Para desarrollar este enfoque que potencia el pensamiento crítico, en la asignatura de Lengua y Literatura se presentan tres ejes a trabajar: comprensión, producción e investigación. Este trabajo se enmarca dentro del eje de producción, en el cual, según Mineduc (2019), los alumnos deben ser capaces de producir textos (orales, escritos o audiovisuales), usar recursos lingüísticos y no lingüísticos y el uso de dialogo argumentativo.

El tema principal de esta propuesta didáctica es la escritura, específicamente la escritura en el curso 3° medio, la que se desenvuelve únicamente bajo un objetivo de aprendizaje correspondiente al OA6: “Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos.” (Mineduc, 2020,

p.36). El problema que subyace al desarrollo de este Objetivo de aprendizaje es un proceso de escritura no declarado a lo largo de la actividad y la carencia de contextualización para realizar el escrito. Para dar solución al problema didáctico mencionado con anterioridad, resulta menester definir criterios que marquen el lineamiento de este trabajo, estos criterios son: escritura por proceso en contexto escolar, contextualización de actividades y situación auténtica de aprendizaje en sala de clase.

El primer criterio corresponde a “escritura por proceso en contexto escolar”: al estar trabajando dentro del eje de producción, se vuelve medular un criterio que trate el texto escrito como tal. Desde este enfoque, la escritura deja de abordarse como un producto aislado, individual o espontáneo, y se trabaja como un proceso recursivo, en el cual participan distintos procesos cognitivos y agentes externos para producir un texto. Con respecto a este proceso, el modelo Didactext (2015) establece seis fases para desarrollar la escritura como proceso: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y escritura, edición y presentación oral. Se busca generar un cambio en la percepción que tienen los alumnos sobre el proceso escritor, distanciarlo de la visión automática que posee y de cierta manera rutinaria para enseñarles la importancia de este mismo “la escritura como una herramienta óptima para el desarrollo del pensamiento y el ingreso a las comunidades discursivas académicas” (Didactext, 2015, p.221).

El segundo criterio para sustentar esta propuesta didáctica corresponde a “contextualización de la enseñanza”: para desarrollar de manera óptima un proceso escritor, este no se puede aislar de una contextualización “concebimos la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (Didactext, 2015, p.222). Este criterio es de suma importancia, puesto que el docente debe ser enfático en la contextualización de la enseñanza, si este proceso no se realiza, las actividades de los estudiantes se vuelven tareas aisladas que carecen de sentido, por lo tanto, se genera una desmotivación. Las acciones de los alumnos dentro del aula de clases, en cuanto a tareas deben ser mediadas por un contexto de producción, “los textos se muestran, entonces, como el producto de una puesta en funcionamiento, no solo de la materia lingüística, sino también y, sobre todo, de la articulación o integración de esa

materia en un contexto histórico, cultural y social.” (Didactext, 2015, p.224). Resulta positivo integrar la cotidianidad y cosmovisión de cada estudiante al aula de clases.

El tercer criterio corresponde a “situaciones auténticas del aprendizaje”: como ya se ha mencionado, el contexto adquiere un rol importante para que el proceso de producción de textos genere un aprendizaje significativo en los alumnos, de este modo situar la producción escrita en una instancia comunicativa específica funciona como guía para los estudiantes y genera situaciones auténticas de aprendizaje, “Las tareas replican las formas en que el conocimiento y las habilidades de las personas son probadas en situaciones e la vida real” (Wiggins, 1998, p.22). Lo que se pretende alcanzar es el carácter realista en la sala de clases para así dotar de sentido la enseñanza y que el alumno realice las conexiones entre materia y su diario vivir para generar una construcción del conocimiento y no solo una absorción temporal de contenidos.

III.2. Escritura por proceso en contexto escolar

Dentro del contexto escolar básico y medio que se plasma en Chile, la escritura por proceso se ha desarrollado, en la última década, mediante un trabajo pedagógico-didáctico. Un modelo base de este nuevo enfoque corresponde al presentado por el modelo Didactext (2003, 2015). El modelo presentado en 2003 aborda la escritura como un proceso que cuenta con cuatro fases: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión, fases recursivas que se relacionan para la consolidación de un texto final; en el año 2015 se reformula el modelo y se agregan dos fases extras edición del texto y presentación oral. Esta variación que se realiza al modelo deja al descubierto que, en un principio el foco estaba puesto en el individuo que escribía, cómo accedía al conocimiento y cómo realizaba un proceso de producción textual, mientras que, al agregar estas dos fases al modelo actualizado, el individuo que escribe ya no realiza una tarea aislada, más bien se encuentra inmerso en una comunidad donde su trabajo escrito debe ser expuesto a un público determinado.

El proceso de escritura que presenta el Ministerio de Educación (2020) se puede revisar en el *Programa de 3° Medio Lengua y Literatura*, donde el escrito se enmarca como un proceso que aborda cuatro fases: planificación, elaboración, edición y revisión. El modo en el cual se han desarrollado los objetivos de aprendizaje de 3° medio relacionados a la producción de

textos mantienen la misma rutina, el acceso al conocimiento o la activación de conocimientos previos se realiza mediante la lectura de material entregado en los documentos ministeriales, luego se trabajan las fases anteriormente mencionadas de manera recursiva, siendo la entrega al profesor el fin del trabajo. Siguiendo esta línea, la fase de presentación oral se ve ausente en las producciones textuales de los educandos, lo que lleva a concluir que estas actividades no poseen un fin más allá que ser evaluados.

La escritura no siempre ha sido enseñada y/o trabajada de manera procesual, esto ha generado repercusiones negativas en los estudiantes de distintos niveles escolares, quienes suelen presentar problemas al momento de enfrentarse a la producción de textos. Así lo presenta en su trabajo Alvizú (2018) “se estableció que el grupo curso presenta dificultades en la construcción de párrafos, debido a que un alto índice de estudiantes presenta errores reiterados en su escritura.” (p.2), esta evidencia corresponde al resultado de la implementación de dos tipos de pruebas con diferentes ítems de escritura. Uno de los grandes problemas es que los alumnos evitan responder las pruebas en forma de párrafos y solo escriben una secuencia o punteo de ideas, esto genera un desorden en cuanto a ideas y temáticas desarrolladas. Resulta menester resolver estas dificultades en base a un modelo de escritura por proceso que fortalezca en los educandos la capacidad de redactar párrafos correctamente para así obtener al final un escrito que es producto de un proceso.

Otro aporte que se tiene en contexto de escritura procesual es aquel que corresponde a Santibáñez (2018) quien propone que, en un octavo año básico, los estudiantes tienen dificultades en cuanto a la producción de textos escritos, al igual que en el caso anterior, existe un problema en la redacción de párrafos. Para dar solución a este problema “la propuesta didáctica a desarrollar tiene como objetivo aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas durante las distintas fases del proceso de escritura de manera sistematizada y reflexiva” (Santibáñez, 2018, p.2). Considerando la recurrencia de estos problemas, resulta totalmente necesario enseñar en el aula que la escritura no es lo mismo que la oralidad, que estos son procesos distintos que necesitan ser desarrollados en cuanto a sus requerimientos, con respecto a esto, la figura del profesor o profesora es fundamental en el proceso de acompañamiento en la escritura, la retroalimentación al trabajo de los alumnos es esencial, así como el trabajo colaborativo entre compañeros. La aplicación de Didactext en el

desarrollo de la escritura, significa una mejora relevante en el desarrollo de la producción escrita y habilidades cognitivas.

III.3. Contextualización de la enseñanza

La construcción de significado no es una tarea propiamente del docente a cargo de la clase, más bien en un proceso recíproco, donde participan educando y educador, estos sujetos aprenden no sólo de materia pura de clases, sino que también de la cotidianidad. Así lo explica en su artículo Rúa (2016) “las prácticas de escritura desplegadas en la cotidianidad escolar materializan la trayectoria formativa de los sujetos involucrados.” (p.1), esta proposición surge a raíz de un trabajo etnográfico en una escuela primaria en donde se examinan prácticas observables en el aula. La experiencia es la que permite crear, por un lado, la experiencia de conocer y por otro, la experiencia del saber, ambas influyen en el proceso enseñanza/aprendizaje, por lo tanto, repercuten en el proceso de escritura de los alumnos; los saberes escolares y extraescolares se van articulando en el aula cotidiana. (Rúa, 2016). Existen experiencias extraescolares que permiten abordar los contenidos de manera individual y que a su vez se pueden plasmar en la escritura. Aplicar los lineamientos de este artículo resultaría provechoso para trabajar la influencia e importancia del contexto en la propuesta didáctica.

La contextualización del proceso de enseñanza es fundamental en el trabajo de los docentes, para el logro efectivo de esto, resulta de gran importancia la orientación que entreguen los profesores en sus clases “la orientación y la tutoría de los alumnos y alumnas como función docente supone resaltar el carácter contextualizador, personalizador, que debe tener la enseñanza” (Monarca, 2017, p.21). Las posibles líneas de acción que se presentan para el logro de una clase en base a la contextualización es conocer a los estudiantes mediante pruebas de diagnóstico, buscar información sobre ellos en jefatura (Monarca, 2017). El autor insta a ser partícipe de la mayoría de las instancias que permitan conocer al grupo curso que se está enfrentando, a personalizar la enseñanza y conocer la singularidad de los alumnos. En base a esto, la coordinación con profesores jefe de curso, jefe de unidad técnico pedagógica (UTP) y apoderados es fundamental. Además, es necesario un trabajo colaborativo por parte de todos los agentes ya mencionados puesto que la responsabilidad es mucha. Resulta

positivo usar el aula como un medio para que, a través de la cotidianidad, el docente conozca verdaderamente a sus alumnos y viceversa. “Garantizar el derecho a la educación de los alumnos y alumnas va asociado a generar las condiciones para que éstos accedan y desarrollen los conocimientos y competencias que se consideran imprescindibles para su desarrollo integral.” (Monarca, 2017, p,25)

III.4. Situaciones auténticas del aprendizaje

La Evaluación Auténtica insta a complementar el cuadro de los rendimientos obtenidos a través de pruebas estandarizadas promoviendo criterios u otras modalidades de medición. “Su meta es evaluar las habilidades de lectura y escritura dentro de contextos reales o que imiten estrechamente las situaciones en las cuales tales habilidades se ponen en práctica” (Condemarín, 2008, p.61). El uso de carpetas (portafolios) realiza más fácil para los otros conocer la profundidad y amplitud de los conocimientos y muy importante recibir retroalimentación, tomar conciencia de su propio desarrollo y planear las prácticas que le estimularán mayores progresos. (Condemarín, 2008). La realización de portafolios favorece la autenticidad del trabajo de cada alumno, individualiza el resultado de la tarea y ofrece un buen panorama para un proceso de retroalimentación. El tener un registro de actividades les otorga un carácter continuo a las carpetas, al ser un conjunto de evidencias guardadas propicia el autoaprendizaje en los alumnos. Puede ser favorable para los estudiantes crear estos portafolios, pero a su vez puede ser una experiencia complicada y un tanto enredada para quienes les cuesta organizarse.

De este modo, la realización de portafolio no solo se remite a tener una carpeta en lo material, esta herramienta ha evolucionado de tal manera que se puedan realizar de manera on line. Vivir en un mundo globalizado obliga a ir actualizando cada cierto tiempo, las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) favorecen los procesos y modos de aprendizaje, generando así portafolios digitales en una línea temporal de organización gráfica (Fernández, 2015). Esta situación de evaluación auténtica es una evolución de la evidencia anteriormente mencionada, trabajar de manera on line resulta ser pertinente adecuándose a los tiempos tecnológicos que se vive hoy en día. El artículo presenta un conjunto de aplicaciones donde se pueden trabajar diversas actividades y así crear un portafolio online.

Es un desafío para los docentes evaluar en plataformas con estructuras diferentes, pero abordar trabajos en línea puede ser una manera de interesar a los alumnos por los contenidos.

III.5. Conclusiones del Estado del Arte

Las investigaciones sobre la producción escrita muestran que es necesario abordar tanto lectura como escritura para desarrollarlas en un proceso continuo, estas competencias se adquieren en los inicios de la escolaridad, pero se deben ir trabajando individual y de manera colectiva. El trabajo colaborativo es una pieza fundamental en todo este proceso; que los estudiantes trabajen en grupos para favorecer su comprensión y redacción, a su vez puedan apoyarse en un profesor que cumple un rol de mediador del conocimiento, el cual les genere confianza para depositar sus dudas en él. Cambiar el foco y dejar de lado la visión de la escritura como un proceso aislado es fundamental para que los alumnos comprendan que todo es parte de un (macro)proceso. Repensar el Currículum y la forma en que enfoca cómo debería ser el proceso de escritura y cómo realmente se materializa en las actividades es primordial para realizar un cambio positivo en la enseñanza. Cabe destacar que la lectura y escritura se deben ir trabajando a lo largo de la vida, no son competencias que se adquieren de una vez, por lo tanto, es necesario enseñar estrategias y practicarlas constantemente.

Se educa a estudiantes para que sean capaces de crear y no reproducir, por lo tanto, es fundamental escapar de las cuatro paredes del aula e ir más allá, tomar en cuenta los contextos del grupo curso y preocuparse por estos cambiaría rotundamente la manera en la que los alumnos reciben los contenidos impartidos en clases. El docente a cargo debe manifestar un rol de orientador, quien conozca su grupo curso y actúe en base a una práctica reflexiva y contextual en sus clases, esto para lograr la motivación en los estudiantes. Generar instancias de discusión y diálogo entre educando y educador para que se abra paso a la reflexión, está claro que es un proceso complejo, pero es una oportunidad que se puede aprovechar positivamente para dar paso al surgimiento de ideas que ayuden a crear situaciones o evaluaciones auténticas de aprendizaje en donde todos formen parte.

IV. Marco Teórico

IV.1. Enfoque comunicativo y cultural

Para desarrollar la noción de enfoque comunicativo y cultural es importante comprender el concepto de enfoque. Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, enfocar significa “4.tr: Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente.” (Real Academia Española, 2019). Situándose en el ámbito pedagógico, el enfoque guía la organización y posterior desarrollo de los contenidos de aprendizaje. Las Bases Curriculares de 3° y 4° medio presentan un enfoque comunicativo y cultural que direcciona la asignatura de Lengua y Literatura como se presenta a continuación:

“Este enfoque destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales, entre otros.” (Mineduc, 2019, p.87).

Por medio de la asignatura se busca construir conocimiento en los alumnos, que se posicione más allá que solo una acumulación de contenido en la mente de cada uno, más bien se refiere a una comprensión del individuo, del mundo y la diversidad a través de la herramienta que es el lenguaje. Con base en la cita anterior, el enfoque comunicativo y cultural de la asignatura de Lengua y Literatura promueve un carácter práctico, es decir, posee una funcionalidad y/o utilidad para el desarrollo de la vida cotidiana de los educandos.

“Esta nueva visión enfrenta a profesores y alumnos a un universo lingüístico definido socialmente, porque se considera a los aprendices de una lengua como miembros de una sociedad que tienen tareas que realizar en un entorno determinado y en unas circunstancias particulares” (Beghadid, 2013, p.119).

Tal como propone Beghadid (2013), el enfoque comunicativo cultural desafía a educando y educador a ampliar los modos de enseñanza / aprendizaje y desarrollar procesos pedagógico didácticos centrados en el establecimiento de la comunicación, “organizar las clases de forma que se facilite la sociabilidad, creando un clima de enseñanza/aprendizaje que posibilita la motivación y la comunicación entre alumnos y entre profesor y alumnos” (p.114-115). La

lengua se caracteriza por poseer, tanto características comunicativas como culturales, por esta razón se deben considerar ambas dimensiones para la realización de cualquier propuesta didáctica que tenga como propósito potenciar las habilidades y competencias comunicativas.

IV.2. Eje: escritura

Dentro de las Bases Curriculares existe un eje correspondiente a producción textual, donde se desarrolla la escritura de la siguiente manera, “Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos” (Mineduc, 2019, p.95). Adscribiéndose a las Bases Curriculares, para producir un escrito es necesario aplicar un proceso de escritura y adecuarse a propósitos comunicativos y género discursivo, además de audiencia y tema. Para lograr un proceso escritor eficiente el modelo Didactext (2015) presenta un modelo didáctico de escritura por proceso, el cual está compuesto por seis fases recursivas: acceso al conocimiento (conocer el contexto con el que se va a trabajar), planificación (selección de información necesaria), producción textual (organizar, leer para redactar), revisión (identificar y criticar), edición (preparación final) y presentación oral (enseñar). Este modelo presenta un enfoque procesual de la escritura que se ha desarrollado en Chile bajo un enfoque comunicativo – cultural anteriormente mencionado; sustentado en teorías cognitivas, el modelo Didactext (2015) orienta su investigación “respecto de cómo se enseña y cómo se aprende a escribir textos académicos” (p.221).

“Escribir coherentemente, de forma correcta y de manera adecuada es una habilidad lingüística compleja debido a los conocimientos sociales, cognitivos y retóricos que requiere” (Álvarez, 2010, p.2). El proceso de escritura posee un carácter continuo, si bien la lectura y escritura corresponden a habilidades aprendidas en los primeros años de escolaridad, su carácter complejo implica seguir trabajando y desarrollándolas a lo largo de la vida estudiantil, “el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico” (Camelo, 2010, p. 56). Trabajar la escritura desde un foco procesual significa un beneficio para el individuo escritor, puesto que escribir mediante un proceso que conlleva fases recursivas facilita el apropiamiento o dominio de la habilidad.

“Los estudios que se ocupan de la escritura buscan explicitar los procesos de estos fenómenos complejos, para lo que establecen fases y estrategias que faciliten la adquisición y el desarrollo de dicha habilidad mediante el diseño de modelos teorías sobre la lectoescritura” (Álvarez, 2010, p.3)

La escritura corresponde a un proceso por el cual el sujeto que escribe da a conocer contextos independientes de un carácter real o ficticio, es decir existe una situación comunicativa que funciona de guía en el proceso “escribir debe ser una realización consciente en situaciones concretas y con un fin determinado” (Camelo, 2010, p. 56). De este modo, no es beneficiosa la concepción de la escritura sin la existencia de un propósito comunicativo que la determine o situación específica, “se debe comprender que el proceso de composición es individual, con influencia social y cultural e interpretable en un contexto determinado.” (Calderón, 2018, p.165).

IV.3. Contextualización de la enseñanza

Cada estudiante es un mundo distinto, cada uno posee particularidades y cada uno mantiene conocimientos y /o experiencias extraescolares que favorecen el trabajo en el aula, por lo tanto, la contextualización en el proceso de enseñanza es de gran importancia. Resulta provechoso conocer el contexto donde se desarrolla la cotidianidad alumno y utilizar los recursos educativos que se pueden obtener de esta realidad individual del estudiante. El docente cumple un rol fundamental en el proceso contextualizador para lograr llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, un guía que medie el conocimiento entregado en clases y la experiencia de cada alumno o del grupo curso “la orientación y la tutoría de los alumnos y alumnas como función docente supone resaltar el carácter contextualizador, personalizador, que debe tener la enseñanza” (Monarca, 2017, p.21). El proceso mediante el cual están relacionados profesor y alumno es recíproco, el significado que se construye depende de ambos agentes -no es una tarea propia de uno- donde se aprenden conocimientos propios de la asignatura y a su vez conocimientos de lo cotidiano “las prácticas de escritura desplegadas en la cotidianidad escolar materializan la trayectoria formativa de los sujetos involucrados.” (Rua, 2016, p.1).

IV.4. Tareas Auténticas de aprendizaje

Situar la producción escrita a instancias comunicativas específicas que contengan un propósito comunicativo sabido por los estudiantes, genera tareas auténticas de aprendizaje “Las tareas replican las formas en que el conocimiento y las habilidades de las personas son probadas en situaciones de la vida real” (Wiggins, 1998, p.22). Lo que se busca es acercar el aula de clases a la cotidianidad de los alumnos y desarrollarla mediante actividades que desarrollen el carácter auténtico de estas tareas. Jolibert (como se citó en Camelo, 2010) propone que, para una producción de textos en situaciones auténticas, quien escribe debe “identificar de manera precisa los parámetros de la situación de comunicación escrita que van a determinar su producción, tener una representación previa del producto final que se desea producir y delimitar los principales niveles lingüísticos de la textualización.” (p.56). Bajo esta perspectiva, es posible desarrollar la escritura de textos desde una mirada más cercana al alumno, que genera un mayor grado de motivación en los estudiantes y no como un proceso que carece de sentido y que su único fin es obtener una nota.

Para comprender de manera más profunda la noción de tarea auténtica, la definición que propone Monereo (2003) resulta ser clara y entendible:

“De forma genérica se considera una evaluación auténtica aquella en la que no se diseñan actividades de evaluación artificiales, realizadas ex profeso, puesto que éstas se desprenden directamente de situaciones reales de aprendizaje en las que están involucrados los alumnos” (p.7).

Llevar a cabo tareas auténticas donde la evaluación sea real y ligada a la funcionalidad del aprendizaje de los alumnos generan una percepción -por parte de los estudiantes- de utilidad y relevancia, fomentando el interés y motivación (Monereo, 2003). El carácter auténtico de la tarea o de la evaluación se precisa por el vínculo que posee con el mundo real, con la cotidianidad, otra característica que define la autenticidad tiene que ver con la respuesta que la tarea ofrece a necesidades reales para el posterior desenvolvimiento de los alumnos como personas, ciudadanos o futuros profesionales (Álvarez, 2017). Generar un escenario realista dentro de la sala de clases para así entregar conocimientos cargados de sentido para los estudiantes y despertar su interés por la asignatura.

Las situaciones auténticas de aprendizaje proveen al docente de instancias para construir el conocimiento entre profesor/alumno y desplazar la absorción de conocimiento. “El carácter auténtico de la evaluación simplemente exige que el estudiante demuestre su conocimiento en la práctica (aprender haciendo)” (Álvarez, 2017, p.1015).

IV.5. Evaluación para el Aprendizaje

La Evaluación se encuentra inmersa a lo largo de todo el proceso pedagógico de enseñanza – aprendizaje, para llevar a cabo esta evaluación, desde el área del Ministerio de Educación se presenta un documento guía Diez principios de la Evaluación Para el Aprendizaje (2013), los que corresponden a: es parte de una planificación efectiva, se centra en cómo aprenden los estudiantes, es central en la actividad en aula, es una destreza profesional docente clave, genera impacto emocional, incide en la motivación del aprendiz, promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación, ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar, estimula la autoevaluación, reconoce todos los logros. La evaluación formativa ha estado in boga en cuanto al proceso reflexivo docente en cuanto al monitoreo y acompañamiento del aprendizaje. Un documento ministerial clave bajo los nuevos paradigmas de evaluación es el Decreto 67/2018, escrito que suscita la reflexión docente y promueve proceso de evaluación formativa con un fuerte sentido pedagógico. “Toda evaluación que provee evidencia que tiene el potencial de mejorar la toma de decisiones instruccionales puede ser formativa, tanto si estas decisiones son tomadas por los docentes, los pares o los aprendices por sí mismos.” (William, 2009, p. 25), las instancias de evaluación formativa pretenden diversificar los entes evaluadores y entregar una nueva perspectiva incluyendo a estudiantes como monitores de su aprendizaje. Dentro de la evaluación formativa se encuentra la auto y coevaluación, donde los alumnos se evalúan así mismos y a sus compañeros, transformándose en colaboradores del profesor y entregando resultados con prontitud en temas evaluativo, en este panorama, el profesor retroalimenta los procesos evaluativos entregando información sobre el desempeño de los estudiantes.

V. Caracterización de la propuesta

V.1. Presentación de la Problemática

En su diversa gama de uso, el lenguaje posee un rol fundamental en el desarrollo del pensamiento humano, es primordial trabajar esta capacidad en la vida escolarizada de las personas. Asimismo, lo plantean las Bases Curriculares de 3° y 4° medio “El lenguaje es un instrumento clave para el desarrollo del pensamiento, de la opinión y de las emociones; para la comprensión de uno mismo y del mundo” (Mineduc, 2019, p.86). De este modo, la enseñanza del lenguaje dentro de un contexto escolar subyace desde un enfoque que le otorgue un lineamiento a seguir, en este caso las Bases Curriculares de 3° y 4° medio atienden a un enfoque comunicativo y cultural:

“Este enfoque destaca el carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como su función en la construcción de distintas identidades personales y sociales, entre otros.” (Mineduc, 2019, p.87).

En el curso 3° medio, la asignatura de Lengua y Literatura está guiada a comprender una sociedad que se desarrolla mucho más allá del aula de clases; la asignatura está direccionada al conocimiento y comprensión de una pluralidad de culturas y creencias existentes, para crear identidades tanto individuales como sociales. Para trabajar en los cursos 3° y 4° medio, las Bases Curriculares presentan tres grandes ejes: comprensión, producción e investigación, en razón de esta propuesta didáctica el curso a trabajar corresponde a 3° medio y el eje seleccionado es el de producción en el cual se espera, según las Mineduc (2019) que los estudiantes “sean capaces de producir textos (orales, escritos o audiovisuales), usar recursos lingüísticos y no lingüísticos y el uso de dialogo argumentativo.” (p.95). Los estudiantes deben llevar a cabo un proceso de escritura contextualizado, donde se les ofrezcan instancias comunicativas reales.

Según el Programa de Tercero Medio, dentro de las cuatro unidades que se trabajan en el año, el curso solo cuenta con un objetivo de aprendizaje que aborda la producción como tal, este corresponde al OA6: “Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas

sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos.” (Mineduc, 2020, p.36), el cual se trabaja en la Unidad 1: Diálogo: literatura y efecto estético, Actividad 4: crear efecto estético. La actividad consiste en la creación de un cuento y se presenta como una actividad de escritura por proceso, sin embargo, el proceso no se declara dentro de la actividad, más bien presenta una etapa de planificación, escritura y revisión un tanto carentes. Otro problema que se logra detectar es la falta de contextualización en la actividad para crear el escrito, los alumnos redactan sin un propósito comunicativo, sin una audiencia definida y sin otro fin más que entregar la tarea al profesor. No hay un contexto dentro de esta actividad en donde enmarcar la producción; no existe una instancia comunicativa real, esto genera una actividad un tanto carente de sentido para los alumnos y en consecuencia desmotivadora. Resulta totalmente necesario otorgar instancias con actividades que se enmarquen dentro de un enfoque comunicativo y cultural y que otorguen un sentido de tareas auténticas de aprendizaje.

V.2. Presentación de la Propuesta

Para dar solución al problema anteriormente mencionado, se presenta una propuesta didáctica que se enmarca dentro de un enfoque comunicativo-cultural desarrollando la escritura mediante un modelo por proceso basado en situaciones auténticas de aprendizaje. Beghadid (2013) propone el enfoque comunicativo-cultural como un desafío en cuanto a la ampliación de los modos de enseñanza/aprendizaje que se centren en procesos pedagógicos que fomenten la comunicación y sociabilidad entre alumnos y entre profesor/alumnos; considerar a los educandos aprendices de una lengua, que por consiguiente son miembros de una sociedad quienes se desarrollan en escenarios específicos. Para trabajar la escritura bajo un enfoque como el ya explicado, resulta necesario abordarla desde un modelo didáctico de escritura por proceso como lo es Didactext (2015) el cual está compuesto por seis fases recursivas: acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión, edición y presentación oral. Estas fases no siguen un orden lineal rígido, más bien otorgan la posibilidad de avanzar, volver o repetir alguna fase en el proceso de escritura, además dentro del proceso considera la presentación oral tan importante en esta propuesta didáctica.

Las actividades que se presentan en clases deben estar enmarcadas dentro de un contexto para así poseer sentido y motivar a los estudiantes a realizarlas. Según Monarca (2017) el

docente es una pieza fundamental al momento de unir el aula de clases al contexto, puesto que una de sus funciones es el resaltar el carácter contextualizador y personalizador que debe poseer la enseñanza. Bajo esta perspectiva contextualizadora se desprenden las tareas auténticas de aprendizaje, pues estas “replican las formas en que el conocimiento y las habilidades de las personas son probadas en situaciones de la vida real” (Wiggins, 1998, p.22). Dichas tareas otorgan un potencial significativo al proceso enseñanza/aprendizaje, puesto que en su carácter de auténticas intentan recrear contextos específicos para ser desarrolladas, por lo tanto, se implementan situaciones reales de aprendizaje donde son partícipe educando y educador.

V.3. Objetivos

V.3.1. Objetivo General

Producir un texto narrativo a través de un modelo de escritura procesual basado en situaciones comunicativas auténticas.

V.3.2. Objetivos específicos

-Aplicar estrategias metacognitivas y de redacción en un texto narrativo a través de un modelo procesual.

-Producir un cuento con propósitos de escritura que atiendan a situaciones auténticas de aprendizaje.

- Valorar el proceso de escritura a través de instancias de auto y coevaluación.

los aprendizajes en diferentes etapas del proceso de escritura.

V.3.3. Objetivos de sesiones

Sesión	Objetivo	Horas pedagógicas
1	Identificar elementos de la vida cotidiana para la creación de un cuento.	2

2	Planificar la escritura de un cuento, a través de su estructura y contenido para lograr una buena redacción.	1
3	Redactar un borrador del cuento respetando la planificación previamente realizada.	2
4	Revisar borrador del cuento creado, mediante pautas de auto y coevaluación para corregir errores en el escrito.	1
5	Reescribir el cuento creado considerando la revisión previa para posterior evaluación.	2
6	Diseñar una presentación oral del cuento teniendo en cuenta la situación comunicativa para lograr una buena exposición.	1
7	Presentar oralmente el cuento a los alumnos seleccionados, a través del diseño creado.	2
8	Valorar y comentar el proceso de escritura y exposición.	1

VI. Propuesta

VI.1. Secuencia Didáctica

Nivel	3° medio
Eje	Producción
Unidad	Unidad 1: Diálogo: literatura y efecto estético
Objetivos de aprendizaje de la Unidad.	OA 6: Producir textos (orales, escritos o audiovisuales) coherentes y cohesionados, para comunicar sus análisis e interpretaciones de textos, desarrollar posturas sobre temas, explorar creativamente con el lenguaje, entre otros propósitos: - Aplicando un proceso de escritura* según sus propósitos, el género discursivo seleccionado, el tema y la audiencia. - Adecuando el texto a las convenciones del género y a las características de la audiencia (conocimientos, intereses, convenciones culturales).

Sesión 1 (90 minutos)

Enlace de la sesión:

(https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1liW_PK9wSzzljFkisN5PUpMRQNeM1rSW)

Objetivo de la sesión: Identificar elementos de la vida cotidiana para la creación de un cuento.

Contenidos:

Conceptuales: Cuento y su estructura.

Procedimentales: Identificación de temáticas cotidianas.

Reflexión sobre una rutina cotidiana.

Actitudinales: Participación constante.

Compromiso con la tarea.

Actividades:

Inicio (15 minutos): La profesora saluda al curso y da inicio a la clase escribiendo el objetivo y explicándolo brevemente. Luego de esto realiza una pequeña actividad hablada, la cual consiste en lo siguiente: los alumnos sentados en sus puestos deben cerrar los ojos, luego de esto la profesora comenzará a emitir enunciados y preguntas en voz alta “Recuerden un día de sus vidas en el cual realizan su rutina cotidiana, puede ser un día de semana o fin de semana. Identifiquen lo que hacen a lo largo de este día, desde que se levantan hasta que se acuestan. ¿Existe algún hecho o acción que hagan ustedes u otras personas que les guste o no les guste? ¿Qué emociones van desarrollando a lo largo del día?”. Estas respuestas acercarán a los alumnos a la actividad principal de la clase.

Desarrollo (60 minutos): La profesora muestra al curso un PowerPoint donde se presenta la estructura del cuento y la actividad al curso: crear un cuento con base en elementos de la vida cotidiana de los alumnos, el cual debe contener recursos temporales vistos en clase; para motivar la actividad en los alumnos, la profesora realizará un modelado de un cuento

redactado. Resultado de la actividad realizada en el inicio de la clase, cada estudiante -de manera individual- debe retomar la reflexión hecha sobre su día e identificar situaciones, elementos o personas de su cotidianidad que los acomplejen y/o incomoden. A medida que detecten los problemas deben ir escribiéndolos en su cuaderno. Cuando terminen la actividad, cada estudiante debe elegir una situación para desarrollar en su cuento, luego de esto, se les entrega la hoja con nombre a la profesora quien las guardará en una carpeta correspondiente a cada alumno.

Cierre (15 minutos): Al terminar la clase la profesora, con todas las carpetas reunidas, se dirige al curso y pregunta qué fue lo más difícil y qué fue lo más fácil al momento de llevar a cabo la actividad. Con base en las respuestas la profesora realiza preguntas metacognitivas para motivar a que los estudiantes continúen el aprendizaje, tales como: ¿Cómo llevaron a cabo la actividad? ¿Qué técnicas utilizaron? ¿Para qué es útil realizar estas actividades?, las respuestas ayudan a la docente a tomar decisiones para utilizar distintas estrategias para actividades posteriores.

Evaluación: Formativa.

Instrumentos: Actividad hablada de introspección.

Indicadores de evaluación:

Analizan una rutina cotidiana.

Identifican elementos de la vida cotidiana para incorporarlos en la redacción de un cuento.

Sesión 2 (45 minutos)

Enlace de la sesión:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1SpzgjdhJXstnjWYLIjMJNiUSAQ3yVQz->

Objetivo de la sesión: Planificar la escritura de un cuento, a través de su estructura y contenido para lograr una buena redacción.

Contenidos:

Conceptuales: Planificación del cuento.

Procedimentales: Planificación de un cuento.

Organización de ideas.

Actitudinales: Compromiso con la tarea.

Responsabilidad.

Actitud proactiva.

Actividades:

Inicio (5 minutos): La profesora saluda al curso y da inicio a la clase recordando el contenido pasado la sesión anterior mediante preguntas tales como ¿Qué actividad realizamos en la clase anterior?, luego de esto se escribe y explica el objetivo donde se conectará la clase anterior de identificación con la clase del día sobre planificación.

Desarrollo (35 minutos): La profesora le explica al curso que la tarea a desarrollar en clase corresponde a la planificación del cuento para así facilitar la posterior redacción en clases siguientes. Para comenzar el proceso de planificación, la profesora le entrega a cada alumno una “ficha de planificación del cuento” la cual se debe rellenar individualmente. La profesora lee en voz alta la ficha de planificación y explica cómo se debe ir completando. Los estudiantes comienzan a realizar la tarea bajo el monitoreo de la profesora, cada vez que tengan dudas las resuelven con la profesora. Cuando termina la actividad, cada alumno hace

entrega de su ficha de planificación a la docente para que esta las guarde en sus respectivas carpetas.

Cierre (5 minutos): Al terminar la clase la profesora se dirige al curso y pregunta ¿Cómo les fue con el proceso de planificación? ¿Se les hizo complejo o fácil? ¿Ayudó el uso de la ficha de planificación?, las respuestas de los alumnos guían a la docente a una posterior elección de estrategias al momento de planificar una clase.

Evaluación: Formativa, autoevaluación -autorregulación-.

Instrumentos: Ficha de planificación

Indicadores de evaluación: Los alumnos planifican su texto.

Leen y corrigen errores en el proceso de planificación.

Sesión 3 (90 minutos)

Enlace de la sesión:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1KGIU7Ztgd8DR8ZdPljWaWLooEeiZC2ZC>

Objetivo de la sesión: Redactar un borrador del cuento respetando la planificación previamente realizada.

Contenidos:

Conceptuales: Borrador de un cuento.

Procedimentales: Activación de conocimientos previos.

Organización de ideas.

Escritura de borrador.

Actitudinales: Participación constante.

Actitud proactiva.

Actividades:

Inicio (15 minutos): La profesora saluda al curso, escribe y explica el objetivo y da inicio a la clase preguntando ¿Qué hicimos la clase anterior?, luego de esto realiza una pequeña actividad hablada: se pone a los estudiantes en una situación ficticia donde una nota dependiera totalmente de la escritura de una historia de manera espontánea, sin previa planificación y sin opción a escribir un borrador, ¿Cómo creen que resultaría esa historia? ¿Se realizaría un escrito claro o difuso? ¿Podrían escribir una historia en esa circunstancia?, con base en las respuestas la profesora comenta la importancia de escribir paso a paso y redactar un borrador.

Desarrollo (60 minutos): La profesora hace entrega a cada estudiante de su ficha de planificación terminada, luego de esto, se presenta un PowerPoint al curso en donde se explicará la importancia de escribir un borrador y los pasos a seguir, además de ciertas

técnicas de ayuda en el proceso de escritura. Luego de ver la presentación, los alumnos comenzarán a redactar en sus cuadernos su respectivo borrador, este proceso será guiado y retroalimentado por la profesora en la medida que el estudiante lo requiera o que la profesora observe alguna dificultad en el escrito.

Cierre (15 minutos): Al terminar la clase, la profesora le entregará un post it a cada alumno. El estudiante debe leer su borrador y resumir en una oración el tema de su cuento y escribirlo en el post it que irá pegado al borrador. La profesora escogerá al azar dos a tres borradores, los leerá y el alumno deberá leer su idea central escrita en el post it. Hecho esto se puede retirar el curso.

Evaluación:

Tipo: Formativa, autoevaluación.

Instrumentos: Borrador

Indicadores de evaluación: Redactan adecuadamente un borrador.

Seleccionan temática, personajes, ambiente y recursos temporales.

Leen y corrigen errores.

Sesión 4 (45 minutos)

Enlace de la sesión: (<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1qIpZcTfq3lQjF7ExnAHiGy-igNQklVcj>)

Objetivo de la sesión: Revisar borrador del cuento creado, mediante pautas de auto y coevaluación para corregir errores en el escrito.

Contenidos:

Conceptuales: Borrador.

Procedimentales: Revisión de borrador.

Actitudinales: Participación constante.

Compromiso con la tarea.

Actividades:

Inicio (5 minutos): La profesora saluda al curso, escribe y explica el objetivo y pregunta a los estudiantes: ¿Alguna vez han trabajado con pautas de auto y coevaluación? ¿Recuerdan cómo eran?, estas preguntas permiten introducir las pautas a trabajar en clases.

Desarrollo (35 minutos): La profesora le entrega a cada estudiante su borrador de la clase anterior y se explica que cada alumno deberá revisar su escrito y el de su compañero mediante pautas de revisión. La profesora entrega primero la pauta de autoevaluación a cada alumno, luego presenta un PowerPoint en donde se muestra la pauta para ser explicada al curso, cada estudiante debe leer su borrador y evaluarlo según la pauta de autoevaluación. Completada esta primera parte, la docente retira las pautas de autoevaluación y entrega una pauta de coevaluación a cada estudiante, la que explica mediante el recurso de PowerPoint. Entre compañeros de mesa se intercambian los borradores y se evalúan unos con otros, terminado esto los alumnos se devuelven los escritos con las respectivas pautas a sus dueños para finalizar con una lectura y revisión de la pauta de coevaluación. La profesora monitorea constantemente el proceso de auto y coevaluación del curso.

Cierre (5 minutos): Al terminar la sesión, la profesora realiza las siguientes preguntas: ¿Qué les parece que ustedes sean quienes evalúen su trabajo y el de sus compañeros? ¿Les dificulta realizar una evaluación así? ¿Les resulta más fácil? ¿Por qué?, las respuestas a estas preguntas permitirán desarrollar de manera más exitosa instancias de auto y coevaluación en el curso. Las pautas y el borrador son guardados por la profesora en las respectivas carpetas de los alumnos.

Recursos: PowerPoint.

Evaluación: Formativa.

Instrumentos: Pautas de auto y coevaluación.

Indicadores de evaluación: Revisan detalladamente el borrador.

Leen y corrigen errores propios como de sus compañeros.

Sesión 5 (90 minutos)

Enlace de la sesión

(https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1sLeLBgJAvw4y0BbrsPPyEiD_Rux_5FvJ)

Objetivo de la sesión: Reescribir el cuento creado considerando la revisión previa para posterior evaluación.

Contenidos:

Conceptuales: Cuento.

Procedimentales: Reescritura de cuento.

Actitudinales: Compromiso con la tarea.

Actividades:

Inicio (15 minutos): La docente saluda al curso y da inicio a la clase preguntando en voz alta ¿Qué vimos la sesión anterior?, a medida que los alumnos responden, la profesora pregunta ¿Para qué se habrán corregido los errores del borrador en la clase anterior? ¿Qué tendríamos que hacer hoy?, luego que los estudiantes respondan, la profesora escribe y explica el objetivo relacionando las clases anteriores con la clase actual.

Desarrollo (60 minutos): La profesora hace entrega de los borradores, las pautas de auto y coevaluación y una hoja en blanco a cada estudiante. Se explica al curso que con la revisión de los instrumentos entregados (borrador y pautas), cada uno debe reescribir su cuento tendiendo a las correcciones previamente hechas. Además, se declara que este proceso de reescritura entregará forma al texto final que se presentará oralmente en clases posteriores. Como técnica de ayuda a la redacción, la docente proyecta el PowerPoint que contiene la estructura del cuento.

Cierre (15 minutos): Al terminar la sesión la profesora revisa que los alumnos hayan terminado de escribir y pregunta al curso ¿Fue más fácil o más difícil escribir ahora que tenían las pautas? ¿Qué técnicas usaron para reescribir?. Antes que termine la clase, la docente recuerda que la próxima clase deben traer los materiales para elaborar la presentación

oral, se hace hincapié en que será la única clase para diseñar material así que deben ser responsables.

Recursos:

Evaluación: Formativa

Instrumentos: Pauta de autoevaluación de borrador y pauta de coevaluación de borrador.
Ambas revisadas por los alumnos

Indicadores de evaluación: Reescriben el cuento considerando las pautas.

Sesión 6 (45 minutos)

Enlace de la sesión:

(https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1BTJzM_leeHnHv_LDBHTIsPYWUDRiRcmJ)

Objetivo de la sesión: Diseñar una presentación oral del cuento teniendo en cuenta la situación comunicativa para lograr una buena exposición.

Contenidos:

Conceptuales: Diseño de presentación.

Procedimentales: Diseñan una presentación oral para el cuento.

Actitudinales: Disposición para realizar la tarea.

Actividades:

Inicio (5 minutos): La profesora saluda al curso, escribe el objetivo y da inicio a la clase recordando a los alumnos que las sesiones de escritura del cuento terminaron y que hoy se trabajará en el diseño de la presentación oral.

Desarrollo (35 minutos): La profesora explica al curso que la presentación oral de la próxima clase se realizará en el CRA pues será ambientada como una galería de arte donde cada alumno estará junto a su cuento para presentarlo al público. Para aclarar esta situación, la docente presenta un breve PowerPoint con fotos de distintas galerías de arte y como se presentan las obras en ellas. Antes que los alumnos comiencen a trabajar en sus proyectos, la profesora entregará tres invitaciones a cada uno para que ellos inviten a sus amigos a esta muestra y así generen un ambiente cercano al momento de presentar. Los estudiantes deben presentar de manera novedosa su cuento utilizando los materiales que cada uno llevó a clase.

Cierre (5 minutos): Al terminar la clase la docente revisa que los trabajos estén terminados, y con nombre. Luego de esto la docente junta todos los trabajos y se encarga de guardarlos para llevarlos la próxima clase a la presentación.

Recursos:

Evaluación: Formativa

Instrumentos: PowerPoint

Indicadores de evaluación: Diseñan material de exposición de cuento novedoso.

Sesión 7 (90 minutos)

Enlace de la sesión:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1MqGoGK3VltThLFuKw59Vdi4TiibrDhbp>

Objetivo de la sesión: Presentar oralmente el cuento a los alumnos seleccionados, a través del diseño creado.

Contenidos:

Conceptuales: Presentación oral del cuento.

Procedimentales: Exponen oralmente el cuento.

Actitudinales: Compromiso con la tarea.

Respeto a los turnos de habla.

Actividades:

Inicio (15 minutos): La profesora saluda al curso escribe y socializa el objetivo en la pizarra de la biblioteca y revisa que los estudiantes estén preparados para recibir a sus invitados. Luego la docente abre la puerta de la biblioteca y a medida que entren los invitados le entregará a cada uno una “ficha de apreciación” la que deben rellenar a medida que escuchan los cuentos. La docente le da la bienvenida al grupo y se prepara para dar las instrucciones de la actividad.

Desarrollo (60 minutos): La docente explica al grupo la actividad: cada estudiante invitado tiene en sus manos una ficha que debe completar a medida que escuchan las presentaciones de sus compañeros, esta ficha será retirada al final de la clase. La metodología de las presentaciones es la siguiente: cada vez que se junten de tres a cinco personas por cuento, el alumno encargado comenzará su presentación, una vez terminado esto se debe generar una conversación / reflexión entre el expositor y sus oyentes en donde se puedan compartir experiencias similares a las expuestas en el cuento. La profesora ocupará un rol de monitora a lo largo de la actividad en donde estará atenta a que todo resulte entre los alumnos. En caso de que sea necesario o que un estudiante lo requiera, la profesora intervendrá en el proceso de exposición, para apoyar o fomentar el discurso de los expositores.

Cierre (15 minutos): Al terminar la clase la profesora se dirige al grupo y realiza preguntas tales como: ¿Qué les pareció la actividad? ¿Habían estado en alguna instancia similar? ¿Les resultó fácil o complicado? ¿Qué cambiarían o agregarían? ¿Qué aprendieron hoy? ¿Cómo lo hicieron?, las respuestas de los alumnos ayudan a la docente a guiar próximas presentaciones orales. Los últimos minutos se destinan a quitar el material utilizado y ordenar el CRA.

Recursos: Recursos para exposición oral.

Fichas de apreciación.

Evaluación: Formativa.

Instrumentos: Pauta de Evaluación.

Indicadores de evaluación: Exponen cuento oralmente de manera novedosa.

Fomentan la discusión entre compañeros.

Sesión 8 (45 minutos)

Enlace de la sesión:

https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1BJ7VEPSGd3SjtfUG4bh6XkC1Ep4_DXU

Objetivo de la sesión: Valorar y comentar el proceso de escritura y exposición.

Contenidos:

Conceptuales: Escritura y exposición.

Procedimentales: Valoran el proceso de escritura y exposición mediante una discusión entre el curso y la profesora.

Actitudinales: Respeto por la opinión de los compañeros y sus turnos de habla.

Participación constante.

Actividades:

Inicio (5 minutos): La profesora saluda al curso y comienza la clase escribiendo y socializando el objetivo en la pizarra. Se explica a los alumnos que en la sesión del día será un cierre del proceso de escritura y exposición que se trabajó en las últimas siete clases.

Desarrollo (30 minutos): La profesora da las instrucciones al curso: entre todos moverán las mesas y sillas para formar un círculo y así poder verse claramente para desarrollar una conversación / reflexión sobre el proceso de escritura y exposición. Hecho esto, los alumnos toman asiento y la profesora comienza la conversación agradeciendo a todos su participación y disposición en las clases, además de su esfuerzo por transformar un cuento en papel a una exposición oral. Luego de esto la docente realiza las siguientes preguntas ¿Qué les pareció todo el proceso? ¿Fue complicado o se les hizo más fácil? ¿Existió algún momento que les gustara más? ¿Qué mejorarían de las actividades propuestas?, después de las respuestas, la profesora entrega a cada alumno las “fichas de apreciación” correspondiente a su cuento para que lean los comentarios que sus amigos / compañeros hicieron sobre su cuento y la exposición de este, se fomenta la discusión sobre los comentarios hechos con preguntas guiadas como ¿Qué opinan sobre los comentarios hechos hacia su trabajo? ¿Comparten lo que dicen sus compañeros?

Cierre (10 minutos): Los últimos minutos de la clase la profesora entrega un post it a cada estudiante y comenta al curso: cada uno debe escribir en el post it su percepción sobre el proceso de escritura y posterior exposición en una oración de manera anónima. Cuando terminen, todos deben pegar su post it en la pared, la profesora tomará post it al azar los leerá

y preguntará al curso si están de acuerdo o no. Se le entrega a cada alumno la pauta de evaluación con su nota final.

Recursos: Fichas con comentarios.

Post it.

Evaluación: Sumativa

Instrumentos: Pauta de Evaluación.

Indicadores de evaluación: Cumplen con el proceso de escritura en cuanto a estructura y tiempos de entrega.

Presentan oralmente el cuento dominando el tema y cumpliendo con los elementos requeridos.

VI.2. Plan de evaluación.

Sesión	Evaluación	Instancia de evaluación e instrumento
1	Formativa	Instancia: actividad hablada de introspección. Instrumento: cuaderno de cada estudiante.

2	Formativa – autorregulación	Instancia: actividad de planificación. Instrumento: ficha de planificación.
3	Formativa - autoevaluación	Instancia: actividad para redactar borrador. Instrumento: borrador.
4	Formativa - auto y coevaluación	Instancia: actividad para evaluar borrador. Instrumento: pauta de autoevaluación de borrador. Pauta de coevaluación de borrador.
5	Formativa	Instancia: actividad de reescritura. Instrumento: pauta de autoevaluación de borrador. Pauta de coevaluación de borrador. Ambas revisadas por los alumnos
6	Formativa	Instancia: actividad para el diseño de presentación oral. Instrumento: PowerPoint
7	Formativa - autorregulación	Instancia: presentación oral. Instrumento: material para exposición.
8	Sumativa	Instancia: círculo de valoración Instrumento: pauta de evaluación final.

VII. Conclusión

En conclusión, los procesos de escritura en el aula pueden llegar a transformarse en una labor compleja, la cual requiere tiempo, dedicación y esfuerzo por parte de educando y educador. Es necesario adquirir habilidades de escritura y desarrollarlas como un proceso desde los años de escolarización básica, para que los alumnos trabajen y refuercen a lo largo de su vida esta noción. Además, esto favorece al estudiante al momento de enfrentarse a los procesos

de producción de textos en sus años de escolaridad media y/o universitaria, teniendo una gama más amplia en cuanto a estrategias.

La escritura por proceso ha estado ocupando una parte importante en el contexto educativo nacional, no obstante, el foco de aquella han sido contextos académicos universitarios bajo criterios de alfabetización académica. De este modo, se deja ver una carencia en temas de enseñanza de escritura procesual en contextos de educación media y básica. Esta perspectiva debe cambiar y comprender la importancia de aplicar procesos de escritura en los estudiantes que aún no comienzan su vida universitaria. El impacto que tiene enseñar la escritura mediante un modelo procesual genera un cambio en la sala de clases, puesto que obliga a modificar antiguos modelos de enseñanza y los transforma en procesos de aprendizaje didáctico, en donde profesor y estudiante desempeñan un rol importante en la construcción de conocimiento.

VIII. Referencias

Álvarez, E. (2017). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(19), 1007-1030. Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1362>

Álvarez, T. (2010). La competencia escrita en textos académicos en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 353. Recuperado de:

http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1207/2010_%c3%811vareZ_La%20competencia%20escrita%20de%20textos%20acad%c3%a9micos%20en%20Educaci%c3%b3n%20Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

Camelo, M. (2010). El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(1),54-69. [fecha de Consulta 22 de mayo de 2020]. ISSN: 0123-4641. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3057/305726658005>

Condemarín, M. (2008). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. *Lecturas complementarias para los maestros. Leer y escribir con niños y niñas*. Fundalectura. Colombia.

Calderón, D. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, 9(21), 151-178. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v9n21/2216-0159-prasa-9-21-151.pdf>

Fernández, E. (2015). E-Portafolios en Línea de Tiempo: Una propuesta de Evaluación Auténtica ante un Curriculum que integra los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). *Revista Educación Y Tecnología*. 7(7). Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/edytec/article/view/206>

Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 077-104.

Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*. 27(27). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50871>

Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° Medio*. Santiago.

Ministerio de Educación. (2018). Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar. Santiago.

Ministerio de Educación. (2013). Diez principios de la Evaluación Para el Aprendizaje. Santiago.

Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento Educativo*. 32. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/260877790_La_evaluacion_del_conocimiento_estrategico_a_traves_de_tareas_autenticas

Monarca, H. (2017). La orientación educativa como apoyo a la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Debates y Practicas*. 1(1). Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681072/orientacion_monarca_2017.pdf?sequence=1

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Fecha de la consulta 22 de mayo de 2020].

Rua, M. (2016). Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento. *RUNA*. 37.1(37.1). Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/runa/v37n1/v37n01a07.pdf>

Santibáñez, G. (2018). *Investigación-Acción en octavo año básico Escritura de columnas de opinión a través de una metodología por proceso* (Tesis de pregrado). Recuperado de http://opac.pucv.cl/pucv_txt/Txt-0000/UCB0054_01.pdf

Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada. S.A.

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

Wiliam, D. (2009) Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf