

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje



**“Proyecto de escritura interpretativa de un texto no literario
mediante el modelo de escritura por proceso”**
Propuesta Didáctica para la Formación Diferenciada: Taller de Literatura

“Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en Educación y al título de
Profesora de Castellano y Comunicación”

Alumna

María Pía Gnecco Almonacid

Profesora Guía

Ana María Riveros Soto

Valparaíso, julio 2020

Contenido

Contenido	2
Introducción	3
Capítulo 1: Problematización	5
1.1. Justificación del problema didáctico	6
Capítulo 2: Estado del Arte	12
2.1. Secuencias didácticas y procesos de escritura	13
Capítulo 3: Marco Teórico	23
3.1. Enfoque comunicativo-cultural y enfoque sociocultural de la lengua y la literatura	24
3.2. Textos no literarios	25
3.3. Escritura e interpretación: Lineamientos didácticos	27
3.4. Proyecto de escritura basado en la metodología por proceso	31
Capítulo 4: Caracterización de la propuesta didáctica	33
4.1. Plan de evaluación	38
4.2. Objetivos de la propuesta didáctica	39
4.3. Secuencia didáctica	40
Capítulo 5: Conclusiones y proyecciones	72
Referencias bibliográficas	74

Introducción

La Lengua y la Literatura es considerada según expone el MINEDUC (2019) una disciplina fundamental para estimular y promover el pensamiento crítico, la opinión, la reflexión personal, comprender el mundo en el cual nos desenvolvemos y el propio, ejercer la interacción social tan relevante para el ámbito de la socialización y la comunicación, expresar las emociones y los sentimientos, ser consciente de la cultura en la cual estamos insertos, etcétera (p. 86). Por todo esto y más, conocer y comprender el universo del Lenguaje y la Literatura faculta al ser humano para ser parte activa y esencial de los diversos contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve.

Respecto a los planteamientos anteriores, la presente investigación surge principalmente por la necesidad de investigar y analizar prácticas educativas pertinentes para desarrollar y fomentar la escritura y la interpretación en el ámbito educacional específicamente en los niveles 3° y 4° Medio que cursan el Programa de Diferenciado: “Taller de Literatura” (MINEDUC, 2020). La investigación en cuestión deriva principalmente de la problemática evidenciada en la Primera Unidad de este programa mencionado recientemente, en el que se advierten elementos escasamente concordantes entre sí, tales como el propósito de la Unidad, los objetivos de aprendizaje y las actividades posteriores que en esta se proponen.

La estructura propuesta en el presente estudio está definida de acuerdo a los aspectos esenciales para la fundamentación de la problemática. Específicamente comprende un total de cinco capítulos, el primero se denomina “problematización”, en el cual se expone detalladamente la problemática central evidenciada en el Programa de diferenciado “Taller de Literatura” (MINEDUC, 2020) junto con aspectos teóricos que justifican esta problematización. El segundo capítulo corresponde al “estado del arte”, en este se evidencian investigaciones que se han desplegado en relación a la temática y a la problemática central del presente estudio, enfocada particularmente en secuencias didácticas pertenecientes al eje de escritura desde una metodología por procesos. En el tercer capítulo se sitúa el “marco teórico”, en el cual se presentan los principales referentes teóricos conceptuales que se abordan en la presente investigación, tales como el *enfoque comunicativo-cultural*, el *enfoque sociocultural*, los *textos no literarios*, la *escritura* y la *interpretación*, ambos desde el enfoque sociocultural, terminando con los conceptos de *proyectos de escritura* y *metodología por proceso*. El cuarto capítulo, se denomina “caracterización de la propuesta

didáctica” y en este se aborda detalladamente la solución a la problemática evidenciada en el primer capítulo, junto con la secuencia didáctica referida a esta solución. Posteriormente se localiza el último capítulo denominado “conclusiones y proyecciones”, en el cual se realizan reflexiones en torno al análisis efectuado en la presente investigación y proyecciones para persistir y continuar con estudios sobre este eje de escritura en el marco de la enseñanza educativa.

Capítulo 1: Problematicación

La problemática central, en el marco del desarrollo del presente estudio, se focaliza en el plan de Formación Diferenciada de Lengua y Literatura dirigido a los/as estudiantes de los cursos 3° y 4° Medio, específicamente en el “Programa de estudio del Taller de Literatura” (MINEDUC, 2020). Este Taller busca fomentar el aprendizaje de las habilidades de la Lectura y la Escritura literaria “como oportunidades para promover el placer por la lectura y la experimentación, y el juego con las posibilidades que ofrece el lenguaje. Se busca que los estudiantes recurran a la imaginación y la creatividad al producir diversos textos para comunicar sus interpretaciones y expresar proyectos literarios personales” (MINEDUC, 2020, p. 21)

La Unidad en la cual se evidencian las problemáticas corresponde a la 1, denominada: *Construyamos trayectorias de lectura*, la cual tiene como propósito general:

que los estudiantes produzcan y compartan con sus pares sus interpretaciones y construyan trayectorias literarias integrando obras clásicas y *best sellers* a partir de sus propios intereses e inquietudes. Para ello, analizarán textos literarios y ensayísticos y utilizarán formatos escritos y audiovisuales para proponer trayectorias y comunicar sus ideas. Asimismo, desarrollarán actitudes para pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades y pensar con conciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida enriquecen la experiencia (MINEDUC, 2020, p. 31).

Esta unidad está conformada por dos principales objetivos de aprendizaje (OA), el OA 1 y el OA 5, los cuales corresponden a “producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas” (MINEDUC, 2020, p. 31) y “construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares” (MINEDUC, 2020, p. 31), respectivamente. Teniendo en consideración el propósito de la unidad, y sus respectivos OA a utilizar, el eje curricular corresponde al de Escritura. Cabe señalar que si bien los OA que esta Unidad propone son dos -OA 1 y OA 5-

en la presente investigación se abordará con profundidad el OA 1, debido a que este responde a la problemática del presente estudio.

El primer problema didáctico encontrado en esta Unidad, corresponde a la ausencia de correlación entre las actividades que se proponen y el propósito general de la Unidad, junto con los OA ya mencionados. Y esto sucede fundamentalmente porque la Unidad -como se nombró con anterioridad- tiene como eje curricular central el desarrollo de la Escritura, mientras que las actividades propuestas se centran principalmente en el eje de Lectura. A partir de ello, deriva el segundo problema, que consiste en el posicionamiento de esta Unidad, ya que, al tratarse de la habilidad de escritura, esta debería situarse en una segunda Unidad del programa, más no en la primera. De esta forma, la Unidad 1 se focaliza específicamente en el eje de Lectura, enfatizando en la habilidad interpretativa que deberá ser utilizada posteriormente en las escrituras de la Unidad 2, tal como lo exige el OA 1.

1.1. Justificación del problema didáctico

La primera actividad tiene como nombre: *Leamos en conjunto una obra literaria* (MINEDUC, 2020, p. 41), y lo que se espera es que “los estudiantes disfruten, interpreten y comprendan una obra literaria. Para lograr este propósito los estudiantes practicarán, guiados por el docente, distintos tipos de lectura (lectura dirigida, lectura con salto, lectura con foco y lectura detallada) para construir una interpretación y valoración literaria” (MINEDUC, 2020, p. 32). En esta actividad, los estudiantes, en primera instancia, deben “realizar una primera lectura individual de la novela breve (*El baile*, de Irene Nemirovski) con el propósito de disfrutar la obra literaria” (MINEDUC, 2020, p.32). Al evidenciar el propósito de esta actividad, junto con el desarrollo de la misma, se observa la primera justificación al problema propuesto, debido a que esta actividad tiene como eje la Lectura, y no la Escritura como debiese ser en función de los OA propuestos para esta Unidad.

La segunda actividad tiene como nombre: *Participar en un foro sobre los clásicos literarios* (MINEDUC, 2020, p. 41). Su propósito es que “los estudiantes participen en un foro sobre la literatura clásica integrando sus ideas, trayectorias y reflexiones personales. Para ello, construirán una postura personal a partir de un ensayo y planificarán los argumentos para el foro” (MINEDUC, 2020, p.41). El objetivo de aprendizaje correspondiente a esta actividad

es el OA 5. En esta actividad, se puede ver nuevamente la incongruencia que existe entre el eje de la actividad (lectura) y el eje de la unidad (escritura), y esto porque si bien en algún momento deben desarrollar un escrito (foro), lo fundamental recae en que los estudiantes comprendan un ensayo crítico sobre la literatura clásica (*Por qué leer a los clásicos* de Ítalo Calvino), para posteriormente poder realizar sus argumentos y posturas sobre este tipo de novelas. Aún más, la actividad corresponde a realizar “una lectura colectiva haciendo pausas para analizar la estructura argumentativa, de modo que el estudiante dialogue con el texto y tome una postura acerca del tema y la perspectiva propuesta por el ensayista” (MINEDUC, 2020, p.42)

La tercera actividad se denomina: *Participar en un debate sobre best sellers* (MINEDUC, 2020, P. 50). Y tal como el nombre lo indica tiene como propósito “que los estudiantes participen en un debate sobre best seller y trayectorias de lectura. Para ello, analizarán la experiencia personal de una escritora e indagarán en la web los best seller del momento con el objeto de construir las posturas y argumentos que aportarán en el debate” (MINEDUC, 2020, p.50). El objetivo de aprendizaje a utilizar en esta actividad, corresponde al OA 5. Los estudiantes, en primera instancia, deberán realizar una lectura individual del texto *Mal educada* de Leila Guerriero, para posteriormente desarrollar sus argumentos y posturas en base a la buena o mala literatura y de qué forma esta se puede considerar como tal. En segunda instancia, considerando lo anterior, los estudiantes debatirán a partir de una afirmación polémica entregada por el profesor. Sin embargo, la incongruencia recae en que los estudiantes deben leer y comprender un texto otorgado por el docente, para luego tener claridad sobre aquello que van a desarrollar en la actividad del debate, por lo tanto, en el único momento que desarrollan escritura es para no olvidar los argumentos al momento de comunicarlos vía oral, incluso la indicación de la actividad así lo menciona: “Para profundizar el análisis, los estudiantes registrarán en sus cuadernos algunas ideas de la autora con las que concuerden y otras con las que polemiquen y las fundamentarán” (MINEDUC, 2020, p.51), no obstante, lo que se evaluará son aquellos argumentos que el alumno comunique en el debate en base al texto que leyó y comprendió en un comienzo.

La cuarta actividad corresponde a la *Creación de un booktube* (MINEDUC, 2020, p. 57) y tiene como propósito “que los estudiantes produzcan un comentario literario de un texto seleccionado por ellos y la compartan en redes sociales. Para ello, seleccionarán una obra

literaria clásica o best seller y crearán un Booktube en el que plasmarán interpretación y valoración de la obra” (MINEDUC, 2020, p. 57). El objetivo de aprendizaje propuesto para esta actividad es nuevamente el OA 5. En esta ocasión, los estudiantes deben crear el booktube en base a una obra literaria (best sellers o literatura clásica). En esta plataforma deben desarrollar y plasmar diferentes aspectos que se les especificará en una pauta, no obstante, lo que se les evaluará de manera formativa no es la escritura que realicen acerca del texto seleccionado, sino la manera en que la presentan en esa plataforma. Si bien esta no es una actividad desfavorable para iniciarse en la producción de mensajes, lo que se debe considerar importante -haciendo hincapié en el propósito de la unidad- es el desarrollo de la escritura misma, no la oralidad, como ocurre en este caso particularmente.

La quinta y última propuesta, corresponde a la evaluación final de la unidad, y tiene como nombre *Presentar un menú literario* (MINEDUC, 2020, p. 62). Su propósito es que “los estudiantes produzcan una trayectoria de lectura integrando textos clásicos y best seller que han llamado su atención durante la exploración de la unidad y sus experiencias previas y la compartan con sus pares. Para ello, diseñarán un menú literario a partir de criterios y los presentarán en una muestra colectiva” (MINEDUC, 2020, p. 62). Los OA que se plasman para esta actividad son los OA 1 y OA 5. El problema, en esta ocasión, se evidencia en que los estudiantes deben escoger tres textos de su interés personal, leerlos y comprenderlos, para posteriormente poder realizar una supuesta interpretación de cada uno de ellos, y mostrárselos a sus compañeros. No obstante, la escritura no es el eje principal de la actividad, sino que es la lectura nuevamente, debido a que en primera instancia deben leer los textos, y luego generar un escrito, y si bien se puede evidenciar una conexión con el OA 5 que propone esta Unidad, no hay ninguna propuesta que se base en el género escrito propio de OA 1 (reseña, ensayo, crítica literaria, etcétera), el cual corresponde a la problemática central del presente estudio. A continuación, se mostrará el ejemplo que el texto mismo propone, para que se pueda observar claramente la escasa relevancia que se le da a la escritura, tomando en consideración, además, que es la evaluación sumativa de la unidad.

	Mi propuesta	Fundamentación
Entrada	El gesto de la muerte, Jean Cocteau	Breve. Despierta la curiosidad del lector sin complicarlo en exceso. Hace que el lector quiera continuar leyendo algo más oscuro.
Plato principal	Elegía al poderoso Inca Atahualpa. Anónima. (Traducción de José María Arguedas)	Porque es un canto de despedida a un hombre importante y respetado para su comunidad y también universalmente. Porque el tono elegíaco le brinda emoción, logra enaltecer la figura y hacerla trascender. Además, el lector puede percibir de manera muy vívida el dolor de un hombre que habla por un pueblo que ha perdido a su figura más importante. Por último, es interesante apreciar el rol de la naturaleza dentro del poema, pues esta se muestra solidaria con los sentimientos expresados por el hablante.
Postre	La muerte está sentada a los pies de mi cama, Oscar Hahn	Es atractiva la forma en que el hablante expresa la conversación que tuvo con la muerte. También, la personificación que hace de ella, el hecho de verla como una mujer "traviesa" que intenta engañar al hablante. El poema es más liviano que los platos anteriores, pero armoniza pues se mantiene en el tema: la muerte. Es delicado.

Fuente: MINEDUC (2020, p. 64)

Este tipo de escritura que debe realizar el estudiante es restringido, ya que -como se evidencia en el ejemplo- corresponde a una justificación de la elección del texto, y a un punteo de los mismos: menú, entrada y postre. En este aspecto recae un punto fundamental que sucede actualmente en la enseñanza de la escritura, y es que "tal vez el punto clave sea empezar a considerar que suele evaluarse la escritura de los alumnos bajo parámetros sumamente restringidos, vinculados a ciertos usos escolares, como puede ser la respuesta a un cuestionario, sin que se tomen en cuenta otros usos sociales de la escritura en que los alumnos pueden ser más que competentes" (Frugoni, 2006, p.66). En ocasiones, al estudiante no se le considera capaz de realizar cierto tipo de actividades, y, por ende, se opta por lo sencillo. Además -y siguiendo las palabras de Frugoni (2006)-, al pedirles una escritura tan restringida,

no se da la opción al estudiante que pueda ver más allá de lo que lee, para ir generando interpretaciones según sus propias experiencias de mundo, sino que esta interpretación se refleja solo en la selección de textos, es más, el/la estudiante debe acoplarse a las ideas del autor y a la exigencia de la tarea, más no puede desarrollar una escritura centrada en sus descubrimientos personales, y por lo tanto, no estaría funcionando el OA 1, como así lo exige esta actividad.

Cabe destacar que la escritura en general va más allá de la mera acción de escribir, sino que es tener en consideración todos los aspectos que están fuera y dentro del individuo, por lo que constituye una práctica sociocultural, aspecto que remite a una “perspectiva de enseñanza en el marco de una teoría social atenta a las circunstancias sociopolíticas y culturales en que se desarrolla la práctica educativa” (Iturrioz, 2010, p. 39). Y lo que se quiere lograr con esto es que tanto alumnos/as como docentes sean sujetos críticos en cuanto a todas las manifestaciones culturales y/o lingüísticas que se evidencian a lo largo de la vida. Y es por esta razón que las actividades de escritura que deben realizar los/as estudiantes, no pueden centrarse meramente en repetir lo que dice el/la autor/a de un texto que leen en la unidad, sino que tienen que ser capaces de desarrollar escritos que amplíen su mente, y tal como esta unidad plantea y el OA 1 lo exige, generar interpretaciones adecuadas en base a las obras literarias que leyeron en la unidad anterior. Además, son las mismas Bases Curriculares la que exponen que “la producción de textos tendrá un carácter contextualizado, lo que implica que en cada tarea se deberá tener en cuenta las convenciones culturales de la audiencia y también las del género por medio del cual se comunica” (MINEDUC, 2019, p. 88). No obstante, este hecho no se está desarrollando en las actividades que esta unidad propone, ya que se enfoca esencialmente en el ámbito de la lectura.

Ahora bien, en esta Unidad, lo fundamental es producir géneros escritos en donde interpreten aquellos textos que leyeron con anterioridad y, por lo mismo, es importante dejar muy en claro que esta debiese corresponder a una segunda unidad del programa, porque en primera instancia –en una unidad inicial-, deben enfocarse en la lectura interpretativa, enfatizando y enseñándoles a los estudiantes detenida y debidamente lo que significa el concepto interpretar, ya que será una enseñanza fundamental para esta unidad. Es necesario que, en la primera unidad, aquella perteneciente a la lectura, los educandos entiendan que “leer es leerse a uno mismo, y las lecturas que hacemos de distintos textos son interpretaciones que

construimos, en primer lugar, sobre nosotros mismos” (Pradelli, 2013, p. 56). Por lo tanto, al momento de desarrollar una escritura, no se les debiese pedir que destaquen y escriban en sus cuadernos las ideas que les llamaron más la atención del texto que leyeron -tal y como ocurre en la actividad tres de esta unidad-, sino que estas deben corresponder a secuencias didácticas, las cuales los alumnos sean capaces de escribir sus propias sensaciones acorde a esa lectura, criticar aquello que no les pareció de su gusto y cómo lo solucionarían, escribir un ensayo sobre la enseñanza que puede dejar cierto texto, etcétera. En suma, es que los estudiantes manifiesten “una posición activa, imaginativa y seguramente más propicia para la reflexión” (Cuesta, Frugoni, Labeur, 2007, p. 13). Ya teniendo esto, pueden ser capaces de escribir sus lecturas, para luego comunicarlas, tal y como se requiere en esta unidad.

En definitiva, en esta unidad en que se requiere reforzar específicamente la escritura, implica emplearla de forma detallada y no como una herramienta encargada solo para transmitir información ya expuesta en los textos que se leen en un principio, sino que es entenderla como una forma social de comunicación, a través de la cual se puede interactuar con los pares y con la cultura en general, y asimismo como un proceso personal, en el cual se puedan realizar imaginaciones e interpretaciones propias de esas lecturas, teniendo la posibilidad posteriormente de escribir diferentes géneros tales como una reseña, un ensayo, una revista, entre otros. Cabe señalar que en esta unidad no se escriben textos literarios (cuentos, novelas, poemas, etc.), sino que se escriben interpretaciones de aquellas lecturas que realizaron en la unidad anterior y, por ende, “no se escribe ‘de la nada’ ni ‘espontáneamente’ sino a partir de la particular trama que inicia el texto de la consigna, ella es la que abre ciertas posibilidades de escritura y cierra otras, conjurando así el temor ‘a la página en blanco’ tan recurrente en los alumnos”. (Cuesta, Frugoni, 2004, p. 21)

Evidenciando la problemática anterior, es necesario plantear de forma general una propuesta de solución, la cual se abordará detalladamente en el *Capítulo 4* denominado “Diseño de la secuencia”. En primer lugar, se propone mover esta Unidad a la dos -manteniendo el nombre: *Construyamos trayectorias de lectura*- ya que el propósito y los OA que esta contiene corresponden al eje de Escritura. Lo anterior conlleva a considerar que la Unidad 1 del programa de estudio debe enfocarse -tal como se expuso anteriormente- específicamente en Lectura, ya sea su propósito, sus OA, y sus actividades correspondientes, para que, de esta forma, en la Unidad 2, el/la aprendiz se enfoque efectivamente en la escritura en torno a las

lecturas efectuadas con anterioridad. En segundo lugar, y ya teniendo en consideración que esta Unidad será la correspondiente a la dos, la tarea consistirá en la creación de un proyecto de escritura, basado en la metodología por procesos de escritura propuestos por el grupo Didactext (2003), el cual contempla seis fases: *Acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y reescritura, edición y presentación oral* (p. 94). Este proyecto consistirá en el desarrollo de un ensayo crítico basado en las interpretaciones personales de los estudiantes, el cual se difundirá en una revista digital. Este proyecto será abordado en 9 sesiones y para su realización es de suma envergadura tener en consideración las interpretaciones que los/las estudiantes obtuvieron de las lecturas anteriores, ya que eso es lo que impone el propósito de la Unidad y el respectivo OA 1.

Capítulo 2: Estado del Arte

En el presente capítulo se expondrá la revisión bibliográfica por búsqueda sistemática que se llevó a cabo en diferentes bases de datos, logrando acceder a investigaciones, estudios y literatura gris entorno a la enseñanza de la Lengua y Literatura, los que abordan temáticas relacionadas con la escritura en la enseñanza escolar, los procesos de escritura y secuencias didácticas de escritura.

No obstante, antes de comenzar con el análisis propiamente tal, es necesario señalar los criterios de búsqueda a partir de los cuales se elaboró el presente estado del arte, y la justificación de esta elección. En primer lugar, el periodo de publicación de los textos de investigación se centra en un marco de quince años, desde 2005 hasta el 2020, y esto porque -si bien la enseñanza escolar como fenómeno sufre claramente cambios durante estos- las actividades de escritura que se proponen en estas investigaciones siguen vigentes hasta la actualidad. En segundo lugar, los textos a utilizar tienen como parámetro pertenecer a un lenguaje de habla hispana, debido al interés personal sobre los métodos de escritura utilizados en los centros educacionales que corresponden a este tipo de habla. En tercer lugar, el eje curricular de búsqueda de los textos está orientado en Escritura, basada en la interpretación de textos literarios, ya que este es el foco de la problemática del informe. En cuarto lugar, la selección de textos está enmarcados en los cursos de Enseñanza Media (1° a 4° Medio), debido a que la presente investigación está enfocada en los cursos de 3° y 4° Medio. En

quinto lugar, para esta búsqueda se priorizaron los textos pertenecientes al área de Lenguaje y Comunicación, y se dejaron fuera aquellos que se centran en otras temáticas; ello, debido a que la problemática del presente estudio se encuentra basada en el Currículo Nacional de la asignatura Lengua y Literatura. Finalmente, como sexto punto, la búsqueda se realizó mediante las siguientes palabras claves: escritura escolar, secuencias didácticas de escritura, críticas literarias, procesos de escritura, proyectos de escritura, escritura de textos no literarios y escritura interpretativa de textos literarios.

Esta revisión bibliográfica, junto con los criterios que se utilizaron para la elección de los textos, permite dar cuenta del estado del arte asociado al tema de nuestra investigación, y los aportes que se han realizado en torno al problema didáctico levantado en el primer apartado del presente estudio.

2.1. Secuencias didácticas y procesos de escritura

El tipo de escritura que se aborda en el marco de este estudio -tal como se mencionó anteriormente en los criterios de búsqueda-, no tiene relación con la escritura de tipo literaria, sino más bien, se hace referencia a los géneros discursivos no literarios tales como reseñas, ensayos, revistas, críticas literarias, resúmenes de textos literarios, entre otros. Y si bien, lo fundamental es que el escrito que los/as alumnos/as desarrollen deben ser interpretaciones en torno a textos literarios leídos con anterioridad, en este apartado se presentan dos secuencias didácticas, las cuales no se basan en textos literarios leídos con anticipación, no obstante, se consideraron relevantes para el fomento y desarrollo de la escritura interpretativa de los/as estudiantes -como lo exige el OA 1-, y por esta razón, se incluyen en la presente revisión bibliográfica.

Ahora bien, al hablar de secuencia didáctica es importante tener en consideración como se entiende está en el presente trabajo, la que será definida del siguiente modo: “Secuencia didáctica es una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta” (Montoya, Motato, 2013, p. 13). Ya definido este concepto, a continuación, se abordará el análisis correspondiente de las secuencias didácticas.

La primera secuencia didáctica (Rodríguez, 2007) a analizar corresponde a la producción de un resumen que los/as estudiantes deben generar en base a la lectura previa del libro *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes. Esta secuencia fue desarrollada en un promedio de 10 secciones de 35 alumnos/as, con edades entre 14 a 16 años -1° y 2° Medio-, enfocada en el área de Lengua y Literatura. La tarea se dividió en dos partes; en primera instancia, los/as estudiantes deben leer de forma detallada y acompañada por el docente los capítulos del texto literario ya mencionado, para comprender de qué trata, cuál es su objetivo comunicativo, la época en la que se enmarca, entre otras características de la obra; y en segunda instancia, se focaliza netamente en la escritura, en este caso -como ya se dijo-, es la escritura de un resumen del texto, atendiendo a los factores más relevantes de este, y justificar esas elecciones.

Para la realización de este resumen, se deben guiar por un proceso de escritura que otorgue la facilidad de optimizar el trabajo. Este proceso conlleva cuatro fases, las cuales son: *planificación de la escritura, elaboración de la redacción, revisión o monitoreo de la redacción, y reconstrucción*. En la primera, denominada *planificación* “el estudiante debe documentarse sobre su tema y construir las macro ideas para cada parte del escrito” (Rodríguez, 2007, p. 254), esto quiere decir, que en esta etapa los/as estudiantes deben proponer los elementos significativos sobre la obra leída, para posteriormente justificarlos al momento de la escritura. La segunda fase llamada *redacción*, corresponde al momento en que los/as alumnos/as “crean un borrador atendiendo al esquema planteado en la planificación; esta segunda fase consiste en la organización de las ideas para la elaboración de las partes que constituirán el escrito” (Rodríguez, 2007, p. 255). En este caso, los/as educandos deben considerar las ideas más relevantes que expusieron en la primera etapa, para comenzar a justificarlas mediante un análisis interpretativo. La tercera fase denominada *revisión*:

engloba la evaluación del borrador; para su ejecución se recomienda involucrar auto y co-evaluación; de este modo el texto escrito se somete a la crítica constructiva. Sin embargo, es necesario aclarar al alumno que la corrección de su producción quedará a su entero juicio, puesto que no debe ser forzado a escribir o incorporar todas las sugerencias que se le han propuesto (Rodríguez, 2007, p. 255).

Tal como el nombre de esta fase lo indica, en esta etapa los/as alumnos/as -junto con la ayuda de sus pares y la docente-, deben evaluar la escritura que han desarrollado hasta el momento, evidenciando posibles aspectos poco útiles para la tarea, y, por consiguiente, eliminarlos o corregirlos, y ratificar aquellos elementos correctos que se han utilizado. La última fase denominada *reconstrucción*, “consiste en el acabado final de la redacción que involucra la corrección y revisión del estilo, la coherencia léxico, el vocabulario utilizado y la ortografía” (Rodríguez, 2007, p. 255). La facultad que otorga este proceso para el desarrollo de la actividad, es la seguridad que sienten los/as estudiantes sobre el trabajo que están realizando, ya que tienen la posibilidad de ir evidenciando sus errores, así como también la opción de plantear a sus compañeros/as y profesora las dudas que les pueden ir surgiendo a medida que avanza la tarea.

Este tipo de escritura, el resumen, “exigen al ser humano la necesidad de comprender lo que se lee o, en otras palabras, de tener la capacidad de reconstruir el significado general del texto y de organizar sus ideas para plasmarlas de manera escrita” (Rodríguez, 2007, p. 3). En efecto, esta secuencia didáctica recientemente analizada, es útil para la investigación de la problemática propuesta en el presente estudio, debido a que los/as alumnos/as deben desarrollar una interpretación escrita en torno a la información que les entrega el texto literario -*Don Quijote de la Mancha*-, primero, focalizando los elementos fundamentales de la obra y, segundo, justificando estos mediante sus propias palabras. Asimismo, al momento de considerar aquellos elementos fundamentales y primordiales de la obra literaria, se efectuará a través de un proceso personal de interpretación, lo que no será impuesto por una situación externa. En definitiva, en esta secuencia se desarrolla la lectura de un texto literario para posteriormente efectuar una escritura a partir de esta lectura ejecutada, proceso a través del cual los estudiantes deben ahondar en torno a lo leído, exponiendo sus interpretaciones y generando, mediante sus escritos, un texto no literario que facilita la comprensión y, por tanto, constituye un medio para reforzar la escritura de una manera práctica e interesante, debido a que serán ellos/as los/as encargados/as de enjuiciar los aspectos más relevantes, y distinguirlos de aquellos que no lo son, sin que ello sea impuesto por la docente -tal como se explicita en la fase de *revisión*-.

La segunda secuencia didáctica corresponde a la escritura de un ensayo argumentativo (Montoya, Motato, 2013). Este proyecto fue realizado en una institución pública, situada en la ciudad de Pereira, Colombia; y el rango etario de los estudiantes con quienes se implementó la actividad va desde los 15 a 17 años. Particularmente, la tarea consiste en la creación de un ensayo argumentativo que tiene como tema central la tenencia de tierras en Colombia, y para llevarlo a cabo los/as alumnos/as se deben basar en la lectura del libro *Siervo sin tierra* de Eduardo Caballero Calderón, texto que los estudiantes leyeron con anterioridad. El objetivo de esta actividad es “diseñar, implementar y evaluar una estrategia de enseñanza y aprendizaje (secuencia didáctica), para fortalecer procesos de producción textual, y de secuencia argumentativa” (Montoya, Motato, 2013, p. 50). La elección de este material como proyecto didáctico a utilizar por parte de los autores, se dio debido a que consideran que es de gran valor:

crear en los estudiantes el gozo por la producción escrita y en especial por el ensayo basado en argumentos para la realización de nuevas producciones textuales con criterio propio frente a hechos, acontecimientos y realidad de vida, y es el ensayo argumentativo la oportunidad para generar discurso analítico, crítico con expresión libre en su estilo y la forma de escritura (Montoya; Motato, 2013, p. 34).

Esta secuencia didáctica, al igual que la anterior, se realiza mediante un proceso de escritura, el cual consiste en un proceso de cuatro fases: la primera es la *presentación*, la cual tiene como propósito “despertar en los alumnos el interés o la necesidad de aprender, en este proceso de motivación se activan los esquemas de conocimiento que el alumno tiene sobre el tema, así como sus recuerdos, sus evocaciones y sus vivencias personales” (Montoya, Motato, 2013, p. 39). En esta fase se activan los conocimientos previos que los alumnos poseen en torno al género ensayo y el tema que van a abordar en este. La segunda fase es la de *comprensión*, y lo que se pretende en esta oportunidad es que el “conocimiento que adquiera el alumno en esta etapa del proceso, le permitirá realizar satisfactoriamente las actividades que encontrará en fases posteriores, de modo que pueda comprender la información o temáticas propuestas, apropiar las estrategias y desarrollar las actividades propuestas en las siguientes fases” (Montoya, Motato, 2013, p. 39). La tercera fase es transferir el conocimiento adquirido a la práctica misma, con lo cual se pretende “que los alumnos practiquen las distintas destrezas adquiridas, por ello los ejercicios de esta fase son

de comprensión y producción, en los cuales se ponen en juego los conocimientos, las motivaciones, la creatividad y los nuevos aprendizajes” (Montoya, Motato, 2013, p. 40). La última fase se denomina *de transferencia*, y esta “se centra en la realización de actividades que representan el punto culminante de una secuencia y, por tanto, representa el estado final de un proceso de preparación y desarrollo, en el que se evidencia el logro de los objetivos propuestos” (Montoya, Motato, 2013, p. 40). Esta etapa corresponde a cuando los/as estudiantes comienzan a redactar sus ensayos argumentativos acorde a la información que han recaudado y planificado hasta el momento.

Lo que se destaca de esta secuencia didáctica, en el marco del presente estudio, es, por un lado, el enfoque centrado en el eje de Escritura y, por otro, el género particular que se utiliza, el ensayo, ya que este tipo de texto es un método factible para poder desarrollar la escritura en el aula, y además, los/as estudiantes tienen la oportunidad de aportar con sus opiniones respecto a un tema de investigación, así como argumentarlas en base a la recopilación de información que ellos/as mismos/as realizan, lo que permite que puedan construir su propia voz dentro del escrito, debido a que “esta forma en que los sujetos participan en los discursos y en los géneros discursivos tiene consecuencias en la construcción de su identidad social y, más específicamente, de su identidad como escritor” (Castelló *et al*, 2011, p. 111). Lo anterior, debido a que las ideas que los/as estudiantes van adquiriendo de las fuentes que leen, y proyectándolas en su escritura del texto no literario de una forma propia, espacio en el cual además proponen nuevas ideas acorde a sus opiniones, “reflejan aspectos relevantes de la construcción de su identidad como escritores” (Castelló *et al*, 2011, p. 111), ya que están interpretando, y por ende, analizando de forma autónoma y personal aquella lectura realizada con anterioridad, en este caso el texto literario *Siervo sin tierra*. Por todo lo anterior, esta secuencia didáctica es útil para esta problemática, debido a que constituye una propuesta pertinente para aplicar una escritura basada en las interpretaciones de un texto literario ya leído a través de una producción de material no literario como lo es el ensayo, género que, particularmente “puede utilizarse como herramienta en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura académica. Es decir, a través de la composición de ensayos, los alumnos podrían aprender los aspectos teóricos y metodológicos de la comprensión y producción de textos del género discursivo académico” (Olaizola, 2011, p. 10). Es por esta razón que es sustancial aplicar este tipo de escritura en el ámbito escolar, y no emplear

meramente producciones breves para el desarrollo de esta habilidad, debido a que los estudiantes no tendrán la posibilidad de fortalecer su dominio en torno a este eje, y comprender realmente la importancia de la escritura para la comunicación.

La tercera secuencia didáctica consiste en un proyecto de escritura cooperativa que se enmarca en la producción de un texto expositivo (Ángulo, Bravo, 2010). El tema que deberán escribir los estudiantes será escogido tanto por el docente como por los/as alumnos/as, quienes decidirán la temática más relevante y pertinente para el caso de cada uno/a de ellos/as. Posterior a esto, el profesor explicita los objetivos que se pretenden lograr con esta tarea, los cuales son dos principalmente: “un objetivo discursivo (intencionalidad, informatividad, situacionalidad del documento) para un contexto de recepción real, y un objetivo de aprendizaje que incide en el proceso de producción de textos escritos” (Ángulo, Bravo, 2010, p. 82). La secuencia didáctica se desarrolló en ocho sesiones de 60 minutos cada una.

Este tipo de textos -expositivos- tiene la funcionalidad de informar al lector sobre diferentes temas de interés. Y lo relevante es que la información que se entrega corresponde a hechos reales, y, por ende, no pertenecen a textos literarios. La estructura formal de estos escritos al momento de la textualización o redacción consiste en un esquema común, el cual considera una *introducción*, *desarrollo* y *conclusión*. La primera, “muestra el tema sobre el cual versa el texto, sus antecedentes y su contexto. Se trata de contestar a las preguntas: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?” (Ángulo, Bravo, 2010, p. 7). La segunda, “presenta la explicación del tema y los subtemas hasta su compleción. Se trata de una fase de resolución” (Ángulo, Bravo, 2010, p. 7). La tercera, “cierra la exposición, resaltando los principales aspectos desarrollados. Se trata de la fase de evaluación: así pues..., como conclusión..., en resumen..., en síntesis...” (Ángulo, Bravo, 2010, p. 7). Esta organización, si bien debe estar ya presente en el conocimiento de los/as educandos, se debe volver a retomar cuando se les da la tarea de escribir un género discursivo, ya que para que el texto esté correctamente estructurado, se deben considerar estos tres apartados. De este modo, precisamente implementa la actividad el profesor de esta secuencia didáctica con los alumnos/as.

Para la ejecución de esta secuencia, el docente la organiza de acuerdo a los procesos que propone el modelo Didactext (2003), en donde se aplican cuatro fases para desarrollar la escritura: *acceso al conocimiento*, *planificación*, *producción textual* y *revisión*. La primera

fase, denominada *acceso al conocimiento*, “posibilita la estimulación del conocimiento, de imágenes, de lugares de acciones, de acontecimientos, etc., desde dentro, no impuestos por el exterior y que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos” (Didactext, 2003, p. 95). Para abordar esta primera fase en la secuencia didáctica, los autores Ángulo y Bravo (2010) mencionan que los/as estudiantes mediante el apoyo del docente, deben ser capaces de reconocer las concepciones previas y las experiencias tanto académicas como de la vida cotidiana respecto a cómo desarrollar textos expositivos y lograr su diferenciación con otros textos (p. 83)

La segunda fase - *planificación o estrategia de organización*- como plantea Didactext (2003) debe tener en consideración un objetivo final que guíe el proceso, para que de esta forma exista una estructura que permita entregar significado al texto, cumpliendo así el objetivo comunicativo del mismo (p. 95). En esta fase, los/as educandos deben “representar esquemáticamente el contenido semántico del texto que va a escribir. (...) considerando factores como el interlocutor, la intención, los propósitos, en general, la situación del texto” (Ángulo, Bravo, 2010, p. 84). En definitiva, los/as estudiantes deben ir precisando la estructura semántica que tendrá su texto expositivo y el objetivo comunicativo que quiere conseguir con este. La tercera fase, *producción textual*, consiste en comenzar a redactar el escrito, para lo cual “se requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico como externa, de orden estructural” (Didactext, 2003, p. 96), lo anterior indica que se debe tener en consideración, tanto la información que se quiere exponer como también, la estructura externa particular que requiere ese tipo de texto. En el caso de la escritura del texto expositivo, los/as estudiantes producen el primer borrador, asociando la estructura que este debe tener y considerando las ideas planteadas en la etapa anterior. La última fase, *revisión*, “desarrolla los pasos evaluativos requeridos hasta la consolidación del texto final” (Didactext, 2003, p. 97). En esta etapa, los/as estudiantes revisan su borrador, evidenciando posibles errores y corrigiéndolos para así escribir el texto definitivo y, finalmente, realizar una exposición oral sobre este a todos/as sus compañeros/as.

Este tipo de secuencia didáctica permitió que los/as estudiantes desarrollen un proceso de escritura de acuerdo a sus intereses e inquietudes, y esto les permitió otorgarle un sentido nuevo a la escritura, ya que no tenían que aferrarse a condiciones impuestas por el docente, sino que se les dio la posibilidad de desarrollar y plasmar sus propias interpretaciones sobre

diversos temas. Cabe destacar que desde el inicio de la secuencia didáctica los/as alumnos/as tenían conciencia sobre la tarea final que tendrían que desarrollar y los contenidos a aprender, ya que el docente lo manifestó desde un comienzo, lo que permite a los/as estudiantes contar con una meta clara y, por ende, disminuir el grado de ansiedad que les puede provocar desconocer el sentido de los contenidos que se van abordando sesión tras sesión. Asimismo, el haber desarrollado un proyecto mediante un proceso de escritura, les ayuda para ir evidenciando y corroborando los aspectos que pueden estar correctos o incorrectos, dependiendo el caso, e ir solucionando estos, antes de la entrega final. Con ello se espera que los/as estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo en torno al contenido, debido a que se les da tiempo suficiente para que conozcan de forma autónoma y acompañada el género discursivo.

Este tipo de secuencia didáctica es útil para la presente investigación, al funcionar como una herramienta para generar y amplificar la escritura en la escolaridad, y de esta forma que los/as estudiantes tomen consideración la importancia de las palabras escritas al momento de relacionarse y comunicarse con un otro, debido a que cada mensaje otorga una intencionalidad y contiene un objetivo final. Asimismo, esta secuencia recobra sentido para la presente investigación, debido a que este tipo de tareas proporciona una motivación para el desarrollo del eje de Escritura, de una manera favorable al integrar a los/as estudiantes en la toma de decisiones para la actividad. Este aspecto es relevante, ya que en la solución de la problemática propuesta en el presente estudio, se espera que los/as educandos sean sujetos activos en las tareas a realizar y, de esta forma, desarrollen sus interpretaciones personales al momento de enfrentarse a la escritura de un texto no literario, para finalmente, adquirir un aprendizaje significativo en torno a los temas que exponen en su escrito, y también, sobre lo que significa la escritura en particular.

La última secuencia didáctica (Tormo, 2017) corresponde a una reseña, la cual fue realizada a cinco cursos de un segundo de secundaria de un establecimiento público en Tarragona, España. Su duración fue de seis meses, por medio del desarrollo de una sesión semanal de 60 minutos. El enfoque que se utilizó para la producción de este material fue la *escritura por procesos*. El proyecto final de esta investigación es “elaborar un género discursivo específico (reseña) en un contexto concreto (blog), con unas finalidades claras (hacer una reseña sobre un cortometraje que versa sobre las nuevas tecnologías) y unos destinatarios específicos (para

los propios alumnos y el resto de los lectores del blog)” (Tormo, 2017, p. 162). El objetivo de esta tarea, según plantea Tormo (2017) recae en que es necesaria la creación de nuevas vías que tengan como finalidad contribuir al mejoramiento de la competencia escrita de los estudiantes y también a que estos mantengan una lucidez tanto de sus potencialidades como de sus debilidades respecto a la composición escrita, para que de esta forma mejoren la confianza personal (p. 161)

Para la realización de esta tarea, la investigadora la ejecutó mediante la secuencia de tres fases propuesta por el modelo de Camps (2008). Estas son *preparación, producción y evaluación*. La primera fase es aquella en donde se comienza a formular el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se van a adquirir, asimismo, es “la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc.” (p. 26). La segunda fase denominada *producción*, corresponde al momento de escritura de la tarea, en la cual es posible utilizar el material que los alumnos planificaron en la primera etapa. De igual forma, la producción “se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc.” (p. 26). Frente a ello, lo importante es que exista interacción entre los pares para que el aprendizaje sea acompañado y se desarrolle diálogo. La tercera fase corresponde a la *evaluación*, la que “debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción” (p. 26). Estas fases no son completamente secuenciales, sino que se pueden interrelacionar entre ellas, pues “se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc.” (p. 26).

La secuencia didáctica tiene como nombre ‘¿Eres lo que escribes?’, y luego de cinco sesiones durante las cuales los/as estudiantes trabajan los tipos de argumentos, las estructuras y marcadores de opinión, se comienza a tratar lo que es en particular un texto argumentativo, en este caso, la reseña y luego de algunas sesiones en la que fueron conociendo este tipo de género discursivo, los alumnos crearon el primer borrador de la tarea, para posteriormente, al ser revisada por ellos/as y por la docente, comenzar con la escritura definitiva del material. En este último punto recae la importancia de haber realizado la tarea por fases, debido a que de esta manera los/as estudiantes tienen la opción de observar los errores que cometen,

comprenderlos, para posteriormente arreglarlos, tal como una alumna - Marta de Segundo de Secundaria- quien participa en los cursos en los cuales se ejecutó la investigación, expone:

después de ver el video (cortometraje) hemos hecho una lluvia de ideas para el ‘tema polémico’. La verdad que me ha servido bastante ya que mi pareja y yo aún no teníamos muy claro el tema que queríamos opinar. Luego hemos empezado a hacer el borrador, más que nada para que luego, al hacer el final, no nos falte ninguna parte ni nos equivoquemos en nada (Tormo, 2017, p. 179).

En definitiva, este proyecto de escritura permitió que los/as estudiantes desarrollen un proceso íntegro de aprendizaje e interacción a través de un trabajo que se realizó completamente en aula, proceso en el cual, en este caso, los/as alumnos/as también tenían conocimiento sobre la tarea final a desarrollar por lo que la meta a alcanzar siempre estuvo clara. Por añadidura, el haber producido una reseña después de contar con los conocimientos adecuados sobre este género, los/as ayuda a sentirse más seguros al momento de comenzar a trabajar concretamente en aquella, asimismo, se comportan como sujetos activos en la práctica propia de la tarea, reflexionando sobre los aspectos que están correctos, en contraste con lo que no lo están, y siendo cooperativos/as en cuanto a conocimiento con sus pares.

Este tipo de secuencia didáctica es útil para la investigación del informe, al funcionar como una actividad que se puede desarrollar para ampliar la escritura de los/as educandos, y que estos/as tomen conciencia de la importancia de aquella para compartir sus ideas, opiniones, y/o argumentos de una forma diferente a la oralidad, y que termina siendo igual de válida. Este punto es fundamental, ya que, si bien los/as estudiantes no están realizando un escrito interpretativo en base a un texto leído anteriormente, sí están aplicando una reflexión acerca de lo observado, y, por consiguiente, están empleando sus interpretaciones personales sobre una temática. Finalmente, destacar la importancia de la escritura por proceso, ya que corresponde a una metodología que permite a los/as estudiantes dar cuenta de sus carencias al momento de escribir para posteriormente corregirlas. En definitiva, los/as estudiantes tienen la facultad de comprender su propio proceso de aprendizaje.

A modo de conclusión, los/as alumnos/as en estas cuatro secuencias didácticas expuestas y analizadas, fueron desarrollando la escritura a través de procesos, estrategias didácticas que les permiten ordenar y simplificar la tarea de escritura que deben desarrollar posteriormente, ya que logran construir un esquema mental ya planificado antes de la redacción misma, y,

además, toman en consideración, no solo el producto final, sino que todo el proceso que este requiere. Asimismo, cabe destacar que, en la realización de las secuencias didácticas vistas, los/as estudiantes se apropiaron de la habilidad de escritura, proponiendo sus interpretaciones personales en torno a aquellos recursos leídos o abordados -en el caso de la reseña-, planteando sus impresiones y sus puntos de vista, generando su propia voz de escritor/a al crear un género discursivo no literario. Por último, fueron evidenciando a través de la interacción con sus pares las diferentes interpretaciones que surgen al tratar un mismo tema o diferente. Este punto conlleva a comprender y entender lo que significa la escritura como una habilidad comunicativa más allá del solo mero proceso de escribir. Por todo lo anterior, es necesario ratificar que la escritura crítica basada en la interpretación es un proceso complejo porque al escribir se debe traducir de manera comprensible las imágenes que los/as estudiantes tienen ya guardadas en su mente, y, además, necesitan tener la destreza para relacionar la nueva información -única y personal-, con los conocimientos ya almacenados en su mente, obtenidos de aquellas lecturas leídas con anterioridad.

Capítulo 3: Marco Teórico

En el presente capítulo se profundizará sobre los elementos teórico-conceptuales seleccionados en el marco de la presente investigación. El análisis se inicia con el primer apartado, rotulado *Enfoque Comunicativo Cultural y Enfoque Sociocultural de la enseñanza de la lengua*, el que se relaciona con el enfoque central propuesto por el MINEDUC (2019) para la asignatura de Lengua y Literatura. Posteriormente, se desarrollará el segundo apartado, denominado *Textos no literarios*, en el que se especificará la significación de estos, y se propondrán un ejemplo concreto de este: el *ensayo*. Seguidamente, se desarrollará el tercer apartado, que tiene por título *Escritura e interpretación: lineamientos didácticos*, en el cual se analizará, por una parte, la escritura propiamente tal y la connotación de esta en el ámbito de la interpretación y, por otra, se indagará sobre los lineamientos didácticos de la escritura desde el enfoque sociocultural. Finalmente, el cuarto apartado, denominado *Metodología de escritura por proceso*, se analiza, la concepción de proyecto de escritura, así como también la metodología de escritura por procesos basada las seis fases de producción textual propuestas por el grupo Didactext (2015).

3.1. Enfoque comunicativo-cultural y enfoque sociocultural de la lengua y la literatura

En las Bases Curriculares de Lengua y Literatura (MINEDUC, 2019), se señala que para la asignatura de Lengua y Literatura se adopta el enfoque comunicativo-cultural, el cual “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. 89). Ahora bien, para comprender con claridad ambos conceptos referidos a este enfoque, es necesario desglosarlos. Por un lado, aludiendo al *enfoque cultural* citado en el currículum escolar (MINEDUC, 2019, p. 89), este no se encuentra sustentado teóricamente desde los estudios de la didáctica de la Literatura, aún más, en el currículum nacional de la asignatura se observan escasas o nulas referencias teóricas en torno a este enfoque, generando cuestionamientos en torno al significado teórico que adjudica este concepto como tal a la asignatura de Lengua y Literatura. Por otro lado, el *enfoque comunicativo* tiene como finalidad potenciar las competencias comunicativas en los estudiantes, desarrollando las “habilidades prácticas (saber hacer) expresivas, reflexivas y receptivas, textuales, referidas al lenguaje oral y escrito, que capaciten al alumno para hablar, leer, escribir y comprender su lengua” (Mendoza, 2003, p. 103), aspectos que contribuyen a que los/as educandos incorporen las “habilidades y los conocimientos mínimos necesarios para desenvolverse en el mundo en donde viven” (Cassany, 2000, p. 36), de esta forma adquirir las herramientas y vías necesarias para insertarse activamente en la sociedad en la cual conviven, transformándose en agentes capaces de comunicar sus propios ideales, argumentos, informaciones y/o cualquier otro aspecto comunicativo, guiándose por los mecanismos convencionales del lenguaje, y empleándolos desde una perspectiva consciente de su rol como sujeto crítico, activo y comunicador de la sociedad a la que pertenece.

Siguiendo los lineamientos de la asignatura de Lengua y Literatura, es esencial considerar el enfoque *Sociocultural*, el cual constituye una “perspectiva de enseñanza en el marco de una teoría social atenta a las circunstancias sociopolíticas y culturales en que se desarrolla la práctica educativa” (Iturrioz, 2010, p. 39), la que posee, por ende como objetivo central crear a sujetos, docentes y alumnos/as, críticos/as en cuanto a las manifestaciones y/o

circunstancias que se presentan debido a la diversidad que existe en las situaciones de intercambios culturales, lingüísticos y estéticos, a lo largo del orbe, y de la sociedad misma (p. 39). Asimismo, al evidenciar el enfoque sociocultural en el marco de la enseñanza, permite vislumbrar “las múltiples y complejas relaciones que una persona entabla con un texto cuando pone a jugar sus conocimientos socioculturales sobre la lengua y la literatura, y sus creencias y visiones sobre la realidad” (Cuesta, Frugoni, Labeur, 2007, p. 7), dando cuenta que los educandos poseen conocimientos diversos en cuanto a los saberes de la Lengua y la Literatura, ya que estos no son parte de un conocimiento universal. Por ende, “no hay ‘un lector’ al que los mediadores consideremos como meta exitosa a alcanzar, sino que existen diversos, muy diversos, lectores” (Cuesta, Frugoni, Labeur, 2007, p. 8). Por esta razón, es fundamental que tanto los educandos como los/as docentes, visualicen los diversos contextos sociales y culturales presentes en la enseñanza, ya que estos aspectos constituyen la manera en que los sujetos visualizan y crean sus propios aprendizajes. Tal como se manifiesta en las Bases Curriculares (2019), en las cuales se expone que “la producción de textos tendrá un carácter contextualizado, lo que implica que en cada tarea se deberá tener en cuenta las convenciones culturales de la audiencia y también las del género por medio del cual se comunica” (p. 88); lo anterior, debido a que todo mensaje emitido puede poseer distinta influencia e interpretación dependiendo dónde, cuándo y por quién ha sido expresado y recibido. En definitiva, los significados que los/as alumnos/as le otorgan a los aprendizajes y a las acciones que estos realizan en las escuelas “se vinculan con sus experiencias e identidades culturales, con las relaciones diversas que tienen con la cultura escrita, y con las convenciones escolares que regulan qué se hace en las aulas” (Frugoni, 2006, p.72).

3.2. Textos no literarios

La escritura que se investiga en el presente estudio, corresponde a la escritura de textos discursivos no literarios, tales como reseñas, ensayos, revista críticas, críticas literarias, resúmenes de textos literarios, entre otros. Sin embargo, antes de analizar en concreto lo que es un “texto no literario”, es necesario señalar específicamente el término “texto”. Este no presenta una acepción fija con el pasar del tiempo, sino todo lo contrario, puesto que ha sufrido modificaciones de acuerdo al avance propuesto por las distintas corrientes de estudio. No obstante, en la acepción particular del *enfoque comunicativo*, se define texto como

“cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” (Cassany, 2000, p. 313). En el campo de la didáctica de la lengua de orden comunicativo, según expone Cassany (2000), se considera como “texto” los escritos de literatura, las exposiciones que realizan los/as docentes, las redacciones que ejecutan los/as estudiantes, los diálogos y conversaciones que tienen lugar en el aula o fuera de ella, la exposición de pancartas publicitarias, etc. (p. 313). Cabe señalar, que los textos “pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir; largos o cortos; etc. Son igualmente textos la expresión: ‘Párate’ el comunicado: ‘A causa de una indisposición del cantante, se suspende la función de hoy’; y también el código de circulación o las obras completas de Cervantes” (Cassany, 2000, p. 314). En definitiva, se considera “texto” a toda manifestación que posea un propósito comunicativo.

Respecto al “texto no literario”, estos tienen la función de transmitir información concreta y fidedigna, principal diferencia con los textos literarios, debido a que estos últimos se caracterizan por ser “obra de ‘imaginación’, en el sentido de ficción, de escribir sobre algo que no es literalmente real” (Eagleton, 1998, p. 5), ya sean: novelas, poesías, leyendas, cuentos, fábulas, entre otras. Por su parte, los textos no literarios, en palabras de Cassany (2000), pueden corresponder a noticias descriptivas, instructivos de cocina o de uso de aparatos, textos de orden explicativo -manuales o conferencias- o argumentativo. En ocasiones, está permitido emplear la opinión personal si así lo requiere el texto, como es el caso de las cartas al director, ensayos, conferencias, exposiciones, reseñas y artículos de opinión (p. 337).

A continuación, se propondrán un ejemplo particular de “texto no literario”: el *Ensayo*. Olaizola (2011) que este funciona como una forma discursiva válida para fomentar el aprendizaje de la escritura, ya que, si bien los/as estudiantes tienen la capacidad para exponer sus opiniones personales, no deben olvidar la coherencia expositiva y argumentativa propia de este género; asimismo, al realizar la escritura ensayística mediante un proceso de planificación, redacción, y revisión, permite adquirir los elementos formales y teóricos propios de la habilidad escritural (p. 63). Cabe mencionar que este tipo de texto posee una libertad amplia para el/la autor/a en cuanto al tema que este o esta desea indagar y exponer, ya que según sus intereses y lectura crítica puede defenderlo, criticarlo o alabarlo, lo que concede la “posibilidad de desarrollar una escritura personalizada, un marco donde podrían

[los estudiantes] exponer su propia voz” (Olaizola, 2011, p. 64). Existen pensamientos detractores en cuanto a este tipo de género, puesto que algunos/as consideran que “los textos resultantes sólo serían una mera exposición de opiniones, valoraciones puramente subjetivas ajenas al discurso científico” (p. 64). No obstante, Olaizola (2011) aclara que la reflexión personal que aplica el/la creador/a de un ensayo, no puede ni debe disgregarse de la realidad exterior, ya que esta es el soporte para realizar un análisis sistemático y crítico de cualquier tema que se quiera tratar (p. 64). Por ende, al producir este tipo de género discursivo es necesario tener en consideración no sólo las reflexiones y críticas personales del sujeto, sino que también los aspectos de orden contextual en el que se enmarca la producción del texto.

3.3. Escritura e interpretación: Lineamientos didácticos

En el ámbito disciplinar, según las palabras de Maite Alvarado (2001), la escritura se considera como una tecnología, la cual requiere de un entrenamiento especializado y, por ende, costoso. La institución que ha tenido la misión de llevar a la práctica este entrenamiento ha sido desde tiempos inmemorables la escuela, debido a que en esta los/as estudiantes poseen la oportunidad de conocer los textos escritos, lo que les permite desarrollar las habilidades adecuadas para comprenderlos y, posteriormente, producirlos (p. 3). Sin embargo, el concepto de escritura no ha tenido la misma connotación a lo largo de las décadas, ya que históricamente esta palabra hacía referencia “en buena medida, (...) a un instrumento de fijación de leyes y normas de conducta para toda la sociedad (...) y de disciplinamiento de los niños y jóvenes” (Frugoni, 2006, p. 68). Bajo esta misma concepción, los ejercicios de caligrafía que se realizaban, no solo “estaban orientados a ‘normalizar’ la letra, sino también a disciplinar los cuerpos: los ejercicios caligráficos eran parte de un complejo dispositivo para ‘corregir’ la postura y conseguir que los alumnos adoptaran una ‘correcta’ posición corporal” (Frugoni, 2006, p. 68). En razón de lo anterior, se puede deducir que enseñar la escritura como expresión de ideas y espacio de reflexión crítica no era considerado un aspecto primordial. Esta situación, según expone Maite Alvarado (2001), comienza a transformarse en la década de 1980, al ser utilizado como una práctica de producción de textos escritos (p. 5). La novedad de esta nueva acepción deriva en que se dejó de observar la escritura como “un trabajo sistemático, vinculado a una metodología de enseñanza, sino de una exploración más libre y lúdica de los recursos lingüísticos” (p. 5),

generando que el desarrollo de esta habilidad comprenda elementos no solo impuestos por las normas gramaticales, sino que permita la incorporación de recursos lingüísticos libres, así como también la relevancia del contenido en sí. Estos aspectos se visualizan actualmente en la enseñanza de la escritura, provocándoles un valor trascendente a la creatividad y libertad con la que los/as estudiantes desarrollan los escritos, hecho que se demuestra en el programa de estudio del “Taller de Literatura” (MINEDUC, 2020), el cual define el eje de 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 en la expresión de su creatividad” (p. 23).

Entendiendo los cambios que ha traído consigo la enseñanza de la escritura a lo largo del sistema escolar, y la forma en que la plantea el currículum, es necesario explicitar qué se entiende por *interpretación* al momento de desarrollar una escritura, ya que tal como se evidenció en la cita anterior, este aspecto funciona como elemento central del “Taller de Literatura” (MINEDUD, 2020).

Interpretar, según los lineamientos de Cuesta, Frugoni y Labeur (2007) “se asemeje a esa lectura que hacen los lectores en su intimidad: los lectores avanzan en la lectura, se detienen, levantan la mirada, piensan en algo –quizás del texto, quizás en otra cosa que les trae el texto, quizás en otra cosa” (p. 23), en definitiva, corresponde a la visión personal e individual que efectúa un sujeto en torno a un texto leído o escrito, de esta forma, la interpretación funciona para “mostrar cómo significa un texto para cada lector y no solo qué significa” (Gómez, 2015, p. 41). Debido a esto, los educandos deben comprender que “leer es leerse a uno mismo, y las lecturas que hacemos de distintos textos son interpretaciones que construimos, en primer lugar, sobre nosotros mismos” (Pradelli, 2013, p.56).

En base a lo anterior, cuando los/as alumnos/as tienen asimilado correctamente el concepto *interpretar*, es fundamental que la escritura que estos desarrollen respecto a esas interpretaciones y reflexiones personales sean amplias y no restringidas, debido que al ser restringidas provoca -según los dichos de Frugoni (2006)-, que no se les dé la oportunidad de observar más allá de lo que leen, para ir generando posibles interpretaciones, sino que deben acoplarse a las ideas del autor y las exigencias de la tarea, sin desarrollar una escritura centrada en sus descubrimientos propios (p. 66). Por esta razón se deben desarrollar secuencias didácticas enfocadas en la escritura basada en las interpretaciones de los/as

alumnos/as, mediante las cuales sean capaces de escribir sus propias sensaciones acorde a esas lecturas, criticar aspectos que no fueron de su agrado y justificarlos, proponer enseñanzas que dejen ciertos textos, etcétera. En suma, y haciendo referencia a Barthes (1994), los sujetos tengan la facultad de darles su propio sentido de interpretación a aquello que leen, entendiendo, además, que no hay una sola verdad en aquello que leen, sino que esta verdad es creada por ellos/as mismos/as mediante su propia interpretación (p. 37).

En definitiva, la escritura que se debe desarrollar en el presente estudio se aleja del canon de ser observada únicamente como una herramienta encargada de transmitir información ya expuesta en los textos leídos, sino que es entenderla, por un lado, como un elemento social, cultural y comunicativo, debido a que se genera una interacción con los pares y con la cultura en general. Y por otro, como una herramienta personal, al realizar interpretaciones e imaginaciones propias de esas lecturas, apropiándose, de esta forma, del género escrito. De esta manera:

la escritura nos permite situarnos en nuevas posiciones frente a la letra escrita, como productores culturales y no como repetidores de formatos o de hipotéticos sentidos únicos: la escritura resulta así una tarea de apropiación de saberes, una tarea de reescritura de la cultura en la que nos colocamos en una posición activa, imaginativa y seguramente más propicia para la reflexión que cuando nos ponen a pensar en concepciones instrumentales de la escritura como una mera herramienta para transmitir información prediseñada. No participamos de la misma manera cuando escribimos un cuento, un ensayo o un grafiti que cuando respondemos a un cuestionario que avanza paso a paso sobre el texto fuente (Cuesta, Frugoni, Labeur, 2007, p. 13).

En base a lo anterior, es fundamental explicitar los lineamientos didácticos de la escritura desde el enfoque sociocultural planteado en la cita anterior, el cual se evidencia –siguiendo los lineamientos de Cuesta, Frugoni, Labeur (2007)-, como una práctica social, en la cual los sujetos se apropian de los saberes desde una perspectiva cultural, la que propicia la reflexión e imaginación personal (p. 13). En consecuencia, al momento de desarrollar esta habilidad, según expone Iturrioz (2010), los/as estudiantes tienen la facultad de tomar sus experiencias culturales y personales, ya sean pasadas o presentes, para así generar un discurso escolar (p. 47), situación que les permite considerar la reflexión como parte fundamental de la tarea a desarrollar. Es por esta razón, y siguiendo con los planteamientos de Iturrioz (2010), que es imposible mirar los escritos que ejecutan los/as estudiantes desde un único paradigma, debido

a la gran variedad de grupos sociales existentes en la actualidad, lo que trae consigo diferentes perfiles identitarios al interior del aula, por las diversas visiones de mundo que estos tienen, las concepciones de la realidad y los modos personales de expresarla (p. 52). Debido a lo anterior, “es una enorme restricción aislar la escritura de los significados afectivos, sociales e ideológicos que tiene para el escritor aquello de lo que escribe y con lo que puede construirse una productiva relación de conocimientos” (Frugoni, 2006, p.78), ya que lo fundamental no recae exclusivamente en los elementos formales de la escritura, sino también en los significados sociales y culturales que en ella se exponen y que dejan entrever la identidad particular de los/as educandos. Por todo lo anterior, es necesario:

situarse en una teoría social del lenguaje que pueda explicar la lengua escrita, ya no desde planteos de la lengua saussuriana -comunidad lingüística homogénea con hablantes y oyentes ideales-, que en su afán por deslindar del campo de análisis todo contexto de producción, incluso la geografía, niega todos los aspectos particulares, de origen y grupo sociales (Iturrioz, 2010, p. 39).

De esta forma, dichos aspectos de carácter particular -contexto de producción, geografía, etc.- deben considerarse necesarios y esenciales para el desarrollo de la habilidad escritural. Un aspecto fundamental para el progreso de la escritura desde este enfoque, según los planteamientos de Frugoni (2006), es la circulación social del material escrito entre pares, otorgándole un uso público a la palabra (p. 69), ya que de esta manera se va a generar una interacción social entre el/la autor/a, y los/as lectores/as, quienes estarán socializando a través de las palabras expuestas por ellos/as mismos/as, situación que conlleva a la siguiente afirmación: “la apropiación de la escritura se da en contextos de interrelación social: en situaciones en que las personas participan con otros en situaciones que deben usar la escritura” (Frugoni, 2006, p.75). En definitiva, al observar la escritura desde el *enfoque sociocultural* se permite que el/la estudiante genere una voz propia mediante la reflexión personal, social, y cultural que emplea al momento de desarrollar esta habilidad. Asimismo, volviendo a la idea de la socialización ya mencionada, es necesario que esta funcione mediante actividades a través de las cuales los/as individuos tengan acceso a los escritos de sus pares para que se genere una retroalimentación e interacción entre ellos/as, y no solo sea unidireccional hacia el docente, sino que posea más bien un sentido social, al transmitir un mensaje a la comunidad.

De acuerdo a lo mencionado con anterioridad, es necesario desarrollar en el aula, según lo propuesto por Frugoni (2006), tareas de escritura que involucren a los estudiantes en este proceso (p. 79), debido a que el “desarrollo de la escritura como instrumento de conocimiento depende de que los estudiantes tengan la oportunidad de planificar, hacer borradores, tomar notas y reescribir sus textos. (...) Permiten, en definitiva, el momento de ‘metacognición’ (Frugoni, 2006, p. 80). Lo anterior, debido a que son los/as mismos/as estudiantes quienes, de forma autónoma, razonan y toman conciencia de su propio proceso escritural.

3.4. Proyecto de escritura basado en la metodología por proceso

En el marco de la didáctica de la escritura, es fundamental hacer referencia al proyecto de producción basado en la metodología por proceso. Según los planteamientos de Camps (2009) “Un proyecto de composición escrita se formula como una propuesta de producción global que tiene una finalidad comunicativa, por lo cual deberán tenerse en cuenta los parámetros de la situación discursiva en que se inserta y que también tiene unos objetivos de aprendizaje” (p. 23). Asimismo, la escritura que se desarrolla en un proyecto de producción textual –siguiendo los lineamientos de Camps (2009)-, debe considerar diversos elementos, tales como la audiencia, la atención al proceso que se está efectuando, la participación activa de los estudiantes, ya sea en el ámbito de la escritura misma como la interacción oral con sus pares y con el docente (p. 23). Respecto a lo anterior, se considera que “un proyecto de producción escrita es un trabajo complejo que requiere la participación del grupo y una elaboración progresiva del texto, que favorece la revisión y la reescritura” (Camps, 2009, p. 23).

Finalmente, también se distingue en el ámbito de la didáctica de la producción escrita la metodología de ‘escritura por proceso’, referida por el grupo Didactext (2015) debido a que es un modelo que le da énfasis a variables y aspectos sociales, lingüísticos y didácticos particulares del alumno/a para la producción escrita. Este proceso se estructura principalmente a partir de seis fases: *acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y reescritura, edición y presentación oral*, las cuales están compuesta por estrategias cognitivas y metacognitivas que tienen como objetivo hacer más eficaz el aprendizaje a partir de una planificación consciente e intencionada (p. 3).

La primera fase denominada *acceso al conocimiento*, “posibilita la estimulación del conocimiento, de imágenes, de lugares, de acciones, de acontecimientos, etc., desde dentro, no impuestos por el exterior y que proporciona cierto control sobre contenidos semánticos” (Didactext, 2015, p. 21), por ende, esta corresponde a la activación de conocimientos previos por parte de los/as estudiantes. Para esta primera fase, algunas de las estrategias cognitivas que se proponen son la búsqueda de ideas para tópicos, identificar al público y la intención comunicativa, el rastreo de información en la memoria y recordar modelos y guías para redactar (p. 21). Mientras que las estrategias metacognitivas se basan principalmente en reflexionar sobre el proceso de escritura. La segunda fase, *planificación*, corresponde a la organización estructural semántica que los/as alumnos/as precisarán para la escritura del texto, asimismo, deben explicitar el propósito comunicativo que quieren alcanzar con este (p. 21). Las estrategias cognitivas que están dentro de esta fase se relacionan con la selección de información necesaria a partir del tema, de la intención comunicativa y del público a quien se dirige. Formulando objetivos, mediante la elaboración de esquemas mentales y resúmenes. Mientras que la estrategia metacognitiva de esta fase se basa en diseñar el plan a seguir y observar cómo está funcionando este. La tercera fase, *producción textual*, consiste en la producción del escrito, “para esto se requiere atender tanto a las normas de organización textual interna de orden semántico como externa de orden estructural” (Didactext, 2015, p. 22); esto quiere decir que se debe tener en consideración tanto la información que se quiere exponer como también la estructura externa particular que requiere ese tipo de texto. Las estrategias cognitivas que componen esta fase corresponden a la organización según géneros discursivos, tipos textuales, normas de textualidad, desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y textualizar teniendo en consideración el registro, la intención y el público (p. 22). La estrategia metacognitiva de la presente fase consiste en supervisar este plan en base a la meta propuesta, la intención comunicativa y el público a quien se dirige. La cuarta fase, *revisión*, consiste en la verificación del borrador para, posteriormente, escribir el texto definitivo (p. 22). Las estrategias cognitivas y metacognitivas que conlleva esta fase corresponden a efectuar una lectura del escrito para identificar y resolver problemas textuales, como, por ejemplo, faltas ortográficas, gramaticales, ambigüedades y errores de escritura del texto, incoherencia, etc. Como también leer para resolver problemas

relacionados con el tema, la intención y el público. La quinta fase, *edición*, “constituye el espacio en el cual se examina el texto, se dan los cuidados finales en relación con las ilustraciones y su correspondencia con las normas editoriales” (Didactext, 2015, p. 22) y dentro de sus estrategias cognitivas se encuentra la preparación del texto para difundirlo, adecuar el texto a la intención comunicativa, determinar el diseño y la forma del escrito según el tipo de texto y género. La estrategia metacognitiva de la fase de edición se relaciona directamente con la reflexión sobre cómo transmitir fidedignamente la intención comunicativa formulada al inicio (p. 22). Por último, la sexta fase, *presentación oral*, “corresponde al momento en el que se establece una relación directa con el auditorio, mediante la cual se hace explícito el logro durante el proceso de escritura” (Didactext, 2015, p. 22). Las estrategias cognitivas y metacognitivas propuestas para esta fase corresponden a la extracción de ideas principales del texto escrito, junto con la elaboración de material en formato audiovisual y presentarlo mediante el manejo de un lenguaje oral formal (p. 22).

Capítulo 4: Caracterización de la propuesta didáctica

En el marco del presente estudio, la problemática se focaliza en el plan de Formación Diferenciada de Lengua y Literatura dirigido a los/as estudiantes de los cursos 3° y 4° Medio, específicamente en el programa de estudio denominado “Taller de Literatura” (MINEDUC, 2020). El objetivo principal de este programa es fomentar el aprendizaje de las habilidades de la lectura y la escritura ““como oportunidades para promover el placer por la lectura y la experimentación, y el juego con las posibilidades que ofrece el lenguaje. Se busca que los estudiantes recurran a la imaginación y la creatividad al producir diversos textos para comunicar sus interpretaciones y expresar proyectos literarios personales” (MINEDUC, 2020, p. 21). La Unidad en la cual se evidencian las problemáticas corresponde a la 1, denominada: *Construyamos trayectorias de lectura*, la cual tiene como propósito general:

que los estudiantes produzcan y compartan con sus pares sus interpretaciones y construyan trayectorias literarias integrando obras clásicas y *best sellers* a partir de sus propios intereses e inquietudes. Para ello, analizarán textos literarios y ensayísticos y utilizarán formatos escritos y audiovisuales para proponer trayectorias y comunicar sus ideas. Asimismo, desarrollarán actitudes para pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades y pensar

con conciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida enriquecen la experiencia (MINEDUC, 2020, p. 31).

Esta unidad está conformada por dos objetivos de aprendizaje (OA), el OA 1 y el OA 5. El primero corresponde a “producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas” (MINEDUC, 2020, p. 31) y el segundo requiere “construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares” (MINEDUC, 2020, p. 31). Considerando el propósito de la Unidad y sus respectivos OA, el eje curricular corresponde al de Escritura. Cabe señalar –tal como se mencionó en el primer capítulo- que si bien los OA que esta Unidad propone son dos -OA 1 y OA 5- en la presente investigación se abordará con profundidad el OA 1, debido a que este responde a la problemática del presente estudio.

El primer problema didáctico encontrado en esta Unidad, corresponde a la ausencia de correlación entre las actividades que se proponen y el propósito general de la Unidad, junto con los OA ya mencionados. Y esto sucede fundamentalmente porque la Unidad -como se nombró con anterioridad- se articula considerando como eje curricular central la Escritura, mientras que las actividades propuestas se centran principalmente en el eje de Lectura. A partir de ello deriva el segundo problema, el que consiste en el posicionamiento de esta Unidad, ya que al tratarse de la habilidad de escritura esta debería situarse en una segunda Unidad del programa, más no en la primera. De esta forma, la Unidad 1 se focaliza específicamente en el eje de Lectura, enfatizando en la habilidad interpretativa que deberá ser utilizada posteriormente en las escrituras de la Unidad 2.

Dando cuenta de lo anterior, es necesario plantear una solución frente a las problemáticas mencionadas para que el aprendizaje de los/as educandos sea el adecuado en base a los conocimientos presentados y habilidades adquiridas.

En primer lugar, se propone ubicar esta Unidad 1 como Unidad 2 -manteniendo el nombre: *Construyamos trayectorias de lectura*-, ya que el propósito y los OA que esta contiene corresponden al eje de Escritura. Lo anterior conlleva a considerar que la Unidad 1 del programa de estudio debe enfocarse -tal como se expuso anteriormente- específicamente en Lectura, lo que debe ser expresado mediante su propósito, sus OA, y sus actividades correspondientes para que, de esta forma, en la Unidad 2, el/la aprendiz se enfoque

efectivamente en la escritura en torno a las lecturas efectuadas con anterioridad. En segundo lugar, considerando que esta Unidad será la correspondiente a la segunda del programa de estudio, la tarea a desarrollar en la presente secuencia didáctica consiste en la creación de un proyecto de escritura, basado en la metodología de proceso de escritura propuestos por el grupo Didactext (2015), el cual contempla seis fases: *acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y reescritura, edición y presentación oral* (p. 21). Este proyecto será desarrollado mediante nueve sesiones y para su realización es de suma relevancia tener en consideración las interpretaciones que los/las estudiantes levantaron de sus lecturas anteriores, ya que eso es lo que propone el propósito de la Unidad y el respectivo OA 1.

El proyecto de escritura en cuestión consiste en la creación de un ensayo crítico, el cual se utiliza específicamente en este proyecto como una forma textual de aproximación crítica e interpretativa frente a la lectura de un texto literario, debido a que los estudiantes deben interpretar mediante un análisis crítico y reflexivo un texto literario escogido libremente. Para la difusión de este ensayo se empleará la utilización de una plataforma digital de crítica literaria y cultural, específicamente una revista denominada Calaméo. Este programa se define como un servicio en línea que permite la visualización de material digitalizado, tales como: libros, números de revistas, documentos escolares, entre otros. Además, tiene la opción de personalizar los textos que se digitalizan, aspecto que genera una mayor interacción de los/as estudiantes con su proyecto, debido a que permite que estos/as tengan la posibilidad de desarrollar e implementar la imaginación y la creatividad a través de la producción personal del diseño que estimen conveniente para su trabajo.

El contenido concreto que se deberá digitalizar en esta plataforma virtual corresponde a una producción escrita de un texto no literario: el ensayo, el cual, si bien puede considerarse como un género dual (literario y no literario), en esta situación específica se aborda desde la crítica e interpretación que el estudiante realiza del género literario escogido, estos pueden ser cómic, libros, cuentos, poemas, etc., no obstante, esta obra literaria escogida debe haber sido leída con anterioridad por el/la estudiante, ya que no será abordada desde la lectura en esta Unidad 2, sino en función de su interpretación y la escritura de esta, ya que este trabajo se enfoca -como se expuso anteriormente- específicamente en producción escrita. Asimismo, cabe mencionar un aspecto relevante en cuanto a la digitalización de este ensayo, debido a que estos serán introducidos a la revista de forma individual por cada estudiante mediante la

utilización de un correo electrónico institucional que la docente creará con anterioridad – entendiendo que hay estudiantes que no contengan correo electrónico-. El objetivo principal de esta particularidad recae específicamente en dos aspectos. El primero es que la totalidad de los educandos tenga el acceso para digitalizar el ensayo crítico, ya que es necesario un correo electrónico para insertar contenido a la revista digital, y el segundo, corresponde al formato que la docente le desea otorgar al contenido introducido a la revista, ya que si bien, la revista contendrá el mismo título, la totalidad de los ensayos críticos no se unificarán sino que serán visualizados de forma individual, de esta manera los lectores al acceder a la revista tendrán la opción de visualizar cada ensayo crítico y posteriormente leer aquel que sea de su interés de forma inmediata.

Es primordial evidenciar dos aspectos esenciales para la realización de este proyecto. El primero, corresponde a la escritura que los estudiantes deben efectuar en este, ya que si bien se hace referencia a la creación de una revista digital, la escritura que los/as estudiantes deben realizar en el ensayo crítico a lo largo de gran parte del proceso es a través del formato tradicional de la enseñanza -hoja y lápiz-. Lo anterior se define de este modo, debido a que el foco central de este proyecto es que los/as alumnos/as potencien la escritura interpretativa, no así la escritura digital, proceso que implica el desarrollo de otras competencias a comprender y a saber, las cuales no se abordan en el presente estudio. Sin embargo, se optó por la revista digital porque esta plataforma se ciñe al contexto cultural actual en donde lo que predomina es el ámbito del ciberespacio y, por ende, los/as alumnos/as están habituados con este tipo de plataformas online. Asimismo, es una manera particular de difundir información, lo que les genera a los/as estudiantes una mayor motivación al tener la posibilidad de evidenciar sus propios trabajos en una página web. De esta manera, el aprendizaje y el conocimiento de los/as educandos trasciende a través de un formato digital y tiene la facultad de estar al alcance de la totalidad de los/as estudiantes del establecimiento, quienes podrán leer e informarse del contenido que esta revista presenta. El segundo aspecto, es especificar que este proyecto tiene como finalidad sistematizar la escritura en relación a las interpretaciones que los/as educandos estén empleando, por ende, estos no deben recurrir a información externa al texto literario que están analizando, sino más bien ceñirse a este a través de la producción escrita basada en las interpretaciones que efectúan. La finalidad de este proyecto es que los estudiantes desarrollen, por un lado, la reflexión personal, la mente

crítica y la autonomía, ya que estos son aspectos esenciales para comportarse como sujetos activos y pertenecientes a la sociedad en la que conviven y se desenvuelven, y, por otro lado, fomentar y desarrollar la habilidad de escritura.

La utilización de una revista digital para que los estudiantes difundan los ensayos críticos, funciona como un mecanismo primordial para el objetivo de este proyecto, ya que una revista “puede convertirse en un interesante puente hacia la escritura y el conocimiento de la producción y circulación social de lo escrito. Y esto incluye, sin duda, la reflexión sobre los usos públicos de la palabra” (Frugoni, 2006, p. 69). Lo anterior constituye un aspecto fundamental, ya que al crear una revista que pueda ser leída por sus mismos pares, genera una interacción social entre el/la autor/a y los/as lectores, quienes estarán socializando a través de las palabras en ella expuestas. Y esto último -en base al enfoque sociocultural- nos ha “dado otra visión del tema, indicando que la apropiación de la escritura se da en contextos de interrelación social: en situaciones en que las personas participan con otros en situaciones que deben usar la escritura” (Frugoni, 2006, p. 75). Así también, al ser un proyecto basado en un proceso de escritura, se asocia la significancia del enfoque comunicativo dentro de este plan de trabajo, ya que este potencia y desarrolla “habilidades prácticas (saber hacer) expresivas, reflexivas y receptivas, textuales, referidas al lenguaje oral y escrito, que capaciten al alumno para hablar, leer, escribir y comprender su lengua” (Mendoza, 2003, p. 103), lo que conlleva a que el/la estudiante adquiera los conocimientos mínimos y necesarios para desenvolverse en el entorno social y cultural que lo/a rodea.

Esta propuesta de solución es viable, acorde al “Programa de Taller de Literatura” (MINEDUC, 2020) dirigido a los/as alumnos/as de los cursos 3° y 4° Medio, debido a que se enfoca en un eje -Escritura- que anteriormente no se consideraba, ya que no se establecía claramente la correlación entre el propósito de la Unidad, junto con los OA propuestos y las actividades a realizar. Por ende, elaborando esta solución -proyecto de escritura crítica cuyos textos son compartidos por medio de una revista digital- se logra fortalecer una habilidad poco potenciada anteriormente, se condicen las actividades con los OA propuestos y el propósito de la Unidad, y finalmente, se ciñe a los contenidos propuestos por este programa sin la necesidad de transformarlos, sino que aplicándolos de una manera innovadora para fomentar el aprendizaje significativo de los/as alumnos/as y de la comunidad estudiantil en

general, debido a que la revista al ser digital puede estar al alcance de todos/as y/o gran parte de los/as estudiantes.

4.1. Plan de evaluación

La evaluación sumativa que se aplicará en el presente proyecto de escritura corresponderá específicamente al proceso de la producción de ensayo crítico, y al producto final de este. Ambas calificaciones de proceso se considerarán acumulativas, por ende, se aplicará una calificación final respecto al proceso. Asimismo, en cada sesión habrá evaluaciones formativas mediante preguntas e instancias metacognitivas para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes y que estos autoevalúen su aprendizaje. En algunas instancias, se generarán evaluaciones formativas en la revisión de las fases que los estudiantes entreguen del proceso de escritura. No obstante, estas no contendrán pauta evaluativa debido a que la docente le indicará en la sesión los elementos que deben exponer y aplicar en esa debida fase.

N° Sesión y objetivo	Tipo de evaluación	Instrumento	Indicador
Sesión 3: Planificar el proceso de escritura organizando las ideas centrales en base a la interpretación literaria efectuada.	Sumativa	Pauta de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Texto literario - Reflexión personal - Situación retórica
Sesión 5: Revisar y corregir el ensayo crítico en función de las interpretaciones efectuadas, siguiendo los lineamientos del enfoque sociocultural.	Sumativa	Pauta de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Hipótesis de lectura - Interpretación literaria - Características del ensayo crítico - Aspectos formales
Sesión 7: Revisar y corregir el ensayo crítico en función de los aspectos formales y de contenido.	Sumativa	Pauta de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Hipótesis de lectura - Título - Interpretación literaria - Características del ensayo crítico - Proceso de escritura - Elementos formales

4.2. Objetivos de la propuesta didáctica

Objetivo general: “Fortalecer las habilidades de escritura interpretativa de un texto no literario mediante la implementación de un proyecto de escritura a través del modelo de escritura por proceso en pos del desarrollo de una revista de crítica literaria y cultural.”

Objetivos específicos:

1. Fortalecer y activar las habilidades de interpretación literaria en el marco de la producción de textos críticos de orden no literario.
2. Fortalecer la habilidad de escritura de un texto de crítica literaria a través de la implementación de las fases de escritura por proceso.
3. Elaborar un proyecto de escritura interpretativa en el marco del desarrollo de una revista digital de crítica literaria y cultural.

La progresión de los objetivos de la propuesta didáctica, conforme a las fases del proceso de escritura propuesto por el Grupo Didactext (2003), son las siguientes:

1. Analizar y determinar la situación retórica del proceso de escritura de un texto de crítica literaria y las propiedades específicas de este tipo de discurso.
2. Acceder al conocimiento como fase inicial del proceso de escritura en base a interpretación efectuada anteriormente en torno a texto literario de interés.
3. Planificar el proceso de escritura organizando las ideas centrales en base a la interpretación literaria efectuada.
4. Textualizar el primer borrador del ensayo crítico, considerando los aspectos asociados a la interpretación literaria: originalidad, profundización, análisis interpretativo efectuado y argumentación de ideas.
5. Revisar y corregir el ensayo crítico en función de las interpretaciones efectuadas, mediante significados simbólicos y connotativos construidos desde la experiencia personal.

6. Revisar y corregir el ensayo crítico considerando el uso de un registro adecuado según la intención comunicativa y el público a quien se dirige.
7. Revisar y corregir el ensayo crítico en función de los aspectos formales y de contenido del texto en su conjunto.
8. Editar y digitalizar el texto crítico para su difusión mediante la preparación de una revista digital de crítica literaria y cultural.
9. Analizar y socializar oralmente los textos críticos publicados en la revista digital para dialogar y discutir en torno a las diversas interpretaciones literarias efectuadas.

4.3. Secuencia didáctica

Nivel	3° o 4° Medio (Programa de diferenciado “Taller de Literatura”)
Eje	Escritura
Unidad	Unidad 1: “Construyamos trayectorias de lectura”
Objetivos de aprendizaje de la Unidad/ Aprendizajes esperados	<p>Propósito de la unidad: “En esta unidad se propone que los estudiantes produzcan y compartan con sus pares sus interpretaciones y construyan trayectorias literarias integrando obras clásicas y best sellers a partir de sus propios intereses e inquietudes. Para ello, analizarán textos literarios y ensayísticos y utilizarán formatos escritos y audiovisuales para proponer trayectorias y comunicar sus ideas. Asimismo, desarrollarán actitudes para pensar con apertura a distintas perspectivas y contextos, asumiendo riesgos y responsabilidades y pensar con conciencia de que los aprendizajes se desarrollan a lo largo de la vida enriquecen la experiencia” (MINEDUC, 2020, p. 31)</p> <p>Objetivos de aprendizaje: OA 1: “Producir diversos géneros escritos y audiovisuales para desarrollar y comunicar sus interpretaciones de las obras leídas” (MINEDUC, 2020, p. 31).</p>

	OA 5: “Construir trayectorias de lectura que surjan de sus propios intereses, gustos literarios e inquietudes, explicitando criterios de selección de obras y compartiendo dichas trayectorias con sus pares” (MINEDUC, 2020, p. 31).
--	--

N.º sesión: 1

- **Duración:** 90 minutos
- **Objetivo de la sesión:** Analizar y determinar la situación retórica del proceso de escritura de un texto de crítica literaria y las propiedades específicas de este tipo de discurso.
- **Contenidos:**
 1. Conceptuales: Ensayo crítico y revista digital
 2. Procedimentales: Activación de conocimientos previos, propiedades del ensayo crítico y alusión al proyecto a realizar.
 3. Actitudinales: Participación activa, respeto a los turnos de habla y autonomía del aprendizaje.
- **Actividades:**

Inicio: 15 minutos

La docente les entregará a los estudiantes un breve ensayo sobre una crítica realizada al texto literario *Filosofías del terror, o paradojas del corazón* de Noël Carroll con el objetivo de que estos tengan el primer acercamiento a la tarea que tendrán que desarrollar a lo largo de la Unidad 2. Los estudiantes se reunirán en parejas y tendrán que leer este ensayo crítico silenciosamente (5 minutos). Posterior a esto, la docente le pedirá a cada dupla que escriban en una hoja la interpretación y reflexión personal que obtuvieron en base a la lectura (5 minutos). Finalmente, la docente retirará las ideas planteadas por cada grupo y las leerá en voz alta para que la totalidad de los estudiantes evidencien las diferentes interpretaciones que pueden surgir a través de una misma lectura. Así también se les dará una breve instancia para que comenten

qué les pareció esta primera parte del ensayo crítico leído y se genere una conversación y discusión en torno a las interpretaciones que fueron surgiendo del mismo. En definitiva, esta actividad, además de funcionar como una práctica de modelado sobre la escritura de un ensayo crítico que ellos deberán efectuar en las próximas sesiones, funciona como una herramienta fundamental para que los alumnos interactúen de forma activa e inmediata con la habilidad de interpretación que deberán emplear a lo largo de todo su proceso de escritura, así como también, les genera una motivación, debido a que serán ellos de manera personal quienes deberán comportarse como seres autónomos y críticos frente a lo que están leyendo, formando una opinión propia en base a la lectura del ensayo crítico.

Desarrollo: 60 minutos

Posterior a esta actividad, la docente procederá a realizar algunas preguntas a los estudiantes con la finalidad de que ellos sean capaces de forma autónoma de evidenciar cuál será concretamente el aprendizaje a desarrollar a lo largo de la Unidad 2. Estas preguntas serán las siguientes: dando cuenta de la actividad recientemente efectuada, ¿Qué creen que se hará en esta Unidad 2? ¿Creen que se analizará e interpretará un texto literario tal como allí se vio? ¿Qué medio creen ustedes que se podría utilizar para analizar un texto literario? Después de la lectura de este ensayo, ¿qué recuerdan sobre este género en particular? En base a las interpretaciones que generaron de acuerdo a la lectura del ensayo ¿Qué creen, entonces, que debe tener el ensayo crítico que deben realizar ustedes? Estas preguntas son básicamente por dos motivos: por un lado, es para que la docente pueda evidenciar cuánto y qué saben los estudiantes sobre este género no literario que tendrán que desarrollar a lo largo de la Unidad 2 y tener un diagnóstico desde qué aspecto comenzar con el aprendizaje para que todos los estudiantes obtengan los mismos conocimientos. Por otro lado, es para que los estudiantes se hagan cargo de su propio aprendizaje, ya que tendrán que descubrir de forma autónoma -ya sea a través de la actividad de inicio y las preguntas- la tarea a desarrollar a lo largo de esta Unidad. Luego, la docente, mediante la utilización de un Power Point, expondrá y explicará de manera detallada lo que significa un ensayo crítico a partir del ensayo analizado e interpretado en el inicio. A

través de este y la utilización de un Power Point, la docente visualizará los elementos esenciales que componen este género (estructura, factores esenciales, lenguaje formal a utilizar, intención comunicativa, etcétera) con el objetivo de que los estudiantes visualicen de forma concreta lo que significa el ensayo crítico y sus componentes para que funcione como tal. Explicado lo anterior, la docente dejará proyectado el Power Point y dará la indicación de reunirse con las mismas parejas de la actividad de inicio para que realicen un breve ensayo crítico (media plana) sobre un texto literario escogido libremente pero que haya sido leído en la Unidad 1. La intención de esta tarea es que los estudiantes tengan un primer acercamiento a la habilidad de escritura de este género no literario, empleando los elementos vistos recientemente y proyectados en el Power Point. Terminada esta tarea, un integrante por pareja deberá leer el ensayo crítico que realizaron sobre el texto literario, dando a conocer sus opiniones personales y su justificación. Ya terminada la lectura, la docente les realizará preguntas metacognitivas a los integrantes de cada dúo para evidenciar el aprendizaje obtenido de la sesión y también, para que los estudiantes expongan de manera oral las reflexiones y críticas personales que desarrollaron en la tarea breve de escritura. Estas preguntas son las siguientes: ¿Cómo lograron obtener esas reflexiones, opiniones e interpretaciones personales en los ensayos críticos que escribieron? ¿Cuál creen que es la intención comunicativa de estos ensayos y por qué?

Cierre: 15 minutos

Ya leídos los escritos de los estudiantes, el docente les dará a conocer el proyecto que deberán efectuar en esta Unidad 2, contándoles que este consistirá en la realización individual de un ensayo crítico sobre un texto literario escogido libremente por cada estudiante, no obstante, este debe haber sido leído con anterioridad, ya que lo fundamental es fomentar la habilidad de escritura. Las extensiones de este escrito deben ser mínimo dos planas y máximo tres. Terminado el ensayo crítico, este será publicado en una revista digital para que toda o gran parte de la comunidad estudiantil tenga acceso a esta información. Además, les explicará que tanto el proceso de escritura de este género, como el producto final serán evaluados. La forma de evaluación será la siguiente: para la evaluación de proceso, se evaluará

sumativamente la fase de planificación y textualización (segundo borrador de la escritura), ambas calificaciones serán acumulativas por lo que entre las dos conlleva una nota y se entregará una pauta de evaluación en la sesión correspondiente a cada una de estas fases. Para la evaluación de producto, se dará una pauta de evaluación en la primera sesión para que los estudiantes puedan vislumbrar desde el comienzo hasta lo largo del proceso los elementos evaluativos de la escritura. Por lo tanto, serán tres pautas, dos correspondientes al proceso de escritura y una al producto final de este. Cabe señalar, que la docente hará una retroalimentación pertinente a cada entrega que los estudiantes realicen a lo largo del proceso. La finalidad de este proyecto es que los estudiantes desarrollen, por un lado, la reflexión, la mente crítica y la autonomía, ya que estos son aspectos esenciales para comportarse como sujetos activos y pertenecientes a la sociedad en la que conviven y se desenvuelven, y, por otro lado, fomentar y desarrollar la habilidad de escritura al ser esta el eje central de la Unidad 2.

Luego de la entrega de esta información, la docente les dará el espacio concreto para que los estudiantes piensen y escojan el género literario específico que utilizarán para desarrollar el ensayo crítico, estos pueden ser diversos textos literarios: cómic, poemas, libros, etc., no obstante, deben haberlo leído anteriormente. Posterior a la elección del texto, deberán exponerlo a todos los compañeros con el objetivo de que la totalidad del curso tenga el conocimiento sobre el género literario que van a analizar sus pares. Asimismo, les permite dar cuenta si hay repeticiones en cuanto a las lecturas y/o dar opciones si algún compañero no tiene definido aún qué texto literario puede utilizar para su escrito. Ya teniendo definidos los textos a analizar, la docente les explicará detalladamente la plataforma en la cual se publicará el ensayo crítico, correspondiente a una revista digital denominada Calaméo. La docente les explicará que el objetivo principal de la utilización de esta plataforma, es que funciona como un medio en el cual pueden acceder los estudiantes de otros cursos, así como también gran parte de la comunidad estudiantil, quienes tendrán la oportunidad de conocer y ser parte de los trabajos realizados por los alumnos del Diferenciado del Taller de Literatura, obteniendo la información allí expuesta. Además, les comentará que al momento de traspasar el ensayo al formato digital

deben crear una portada personal para el ensayo crítico, en la cual pueden agregar algún dibujo que hayan realizado y que puedan digitalizar, como también buscar en internet imágenes que le agraden y agregarlas a la portada. Posterior a la entrega de esta información, la docente les otorgará la oportunidad a los estudiantes de que ellos propongan ideas y/u opiniones sobre este proyecto y de esta forma integrarlos en el proceso de construcción del mismo. Para esto, la docente hará preguntas tales como: ¿Qué les parece que ustedes puedan escoger el texto literario? ¿Qué piensan de este proyecto? ¿Les gustaría cambiar algún aspecto? ¿Qué piensan sobre la revista digital? ¿Les parece correcto que la publicación sea mediante esta plataforma? ¿Les gustaría que fuera a través de otro medio? Etcétera. La realización de estas preguntas provoca que se genere una instancia de comunicación entre sus pares, fomentando el enfoque comunicativo y sociocultural, aspectos fundamentales para esta asignatura. Finalmente, la docente les exigirá que para la próxima sesión cada uno debe traer el texto literario que escogió para la escritura del ensayo crítico.

- **Recursos:** Ensayo crítico, PPT, pauta de evaluación. (Ver Anexo sesión 1 en: <https://docs.google.com/document/d/1vfcdFFXkdCr4JUNzam06N3wpM4wB9KhRgXQiGbyoiW4/edit?usp=sharing>)
- **Evaluación:** evaluación formativa.

N. ° sesión: 2

- **Duración:** 90 minutos
- **Objetivo de la sesión:** Acceder al conocimiento como fase inicial del proceso de escritura en razón de la lectura e interpretación efectuada anteriormente en torno al texto leído.
- **Contenidos:**
 1. Conceptuales: Acceso al conocimiento, texto literario, escritura.
 2. Procedimentales: Activación de conocimientos previos sobre el texto literario escogido y establecer los elementos fundamentales para su interpretación.
 3. Actitudinales: Participación activa de los estudiantes, respeto a los turnos de habla y trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad.

➤ **Actividades:**

Inicio: 15 minutos

La docente realiza una activación de conocimientos previos sobre lo visto en la clase anterior mediante una serie de preguntas como: ¿Qué género no literario se vio en la clase anterior? ¿Qué les pareció la actividad de la escritura breve de un ensayo crítico? ¿Cuál es el propósito o motivo del proyecto en el que deben escribir un ensayo crítico y subirlo a una plataforma digital? Posteriormente a esta breve conversación inicial, la docente les mostrará una fotografía sobre un símbolo elemental extraído del texto literario “El principito” de Antoine de Saint-Exuperi. El propósito de exponer esta imagen es que se genere una discusión entre los estudiantes en base a sus propias interpretaciones sobre aquello que están observando, de esta manera pondrán en perspectiva sus reflexiones personales y, además, podrán comenzar a desarrollar la habilidad de interpretación tan importante para la escritura del ensayo crítico.

Desarrollo: 60 minutos

Tal como se exigió en la clase anterior, los estudiantes deben haber traído para esta sesión el texto literario que van a utilizar para la realización del ensayo crítico. Para esto, cada uno de ellos, de forma individual, comenzará a escribir una ficha en su cuaderno, la cual va a contener diferentes elementos escritos por la docente en la pizarra. Estos serán, en primer lugar, las siguientes preguntas: ¿Por qué escogiste ese texto literario para interpretar? ¿Qué aspecto de ese texto llamó más tu atención? ¿Por qué? ¿Qué situación o elemento no fue de tu agrado y por qué? Estas preguntas generarán la reflexión personal del estudiante para el desarrollo de la interpretación del texto literario. En segundo lugar, se expondrán de forma concreta los siguientes elementos: el contexto histórico en que se escribió, el contexto de producción, aspectos importantes sobre el autor/a y finalmente, deberán agregar un símbolo o imagen en que demuestren algún aspecto o situación esencial que les dejó la lectura de ese género literario que escogieron. Si alguno de los alumnos no tiene conocimiento sobre algunos de estos elementos expuestos en la pizarra, tiene la opción de buscar la información en sus respectivos celulares.

El objetivo principal de esta ficha es, por un lado, que los estudiantes activen los conocimientos previos sobre el texto literario escogido, y por otro, estén conscientes de los elementos que rodean al texto en particular, así como también, de aquellos aspectos que se conectan y relacionan con la vida personal de cada uno de ellos, de esta forma estarán poniendo en perspectiva y desarrollando sus propias interpretaciones en base a la lectura del texto literario. Luego de la escritura de la ficha en sus cuadernos, la docente les pedirá a tres estudiantes que expongan a sus compañeros, tanto el texto literario que escogieron, como algunos de los elementos desarrollados en sus cuadernos, fundamentalmente la explicación del símbolo o la imagen propuesta de la lectura. La finalidad de esta actividad es que el estudiante, de manera voluntaria, comparta con sus compañeros la interpretación y análisis del género literario escogido y exponga el motivo por el cual escogió ese texto literario, y así motivar a sus compañeros a la lectura de este. Finalmente, este material será entregado a la docente, quien deberá realizar la retroalimentación de la escritura y ser entregada a cada estudiante en la siguiente sesión.

Por un lado, las estrategias cognitivas que los estudiantes desarrollarán en esta primera fase “acceso al conocimiento” se basan principalmente, en la búsqueda que realizan sobre las ideas centrales del texto leído para desarrollar una hipótesis de lectura, rastrear la información que tienen sobre el texto y plasmarlas en su cuaderno, identificar de manera global el público a quien se dirige el ensayo crítico y la intención comunicativa que este contiene. Por otro lado, las estrategias metacognitivas, recae en que los educandos visualicen esta fase como el primer acercamiento a la escritura que deben desarrollar para evidenciar el proceso en que se ejecuta un proyecto de escritura.

Cierre: 15 minutos

La docente comenzará una conversación entre los estudiantes en base a lo expuesto por los compañeros anteriormente, mediante la utilización de la siguiente pregunta: A propósito de lo compartido por tus compañeros, ¿te motiva lo señalado para leer algunos de los textos expuestos?, ¿cuál?, ¿por qué? La idea de esta instancia es que los estudiantes den sus opiniones críticas en base a lo que sus compañeros expusieron,

y de esta forma evidenciar qué les pareció el género literario en particular. Finalmente, la docente concluirá la sesión con un ticket de salida en el cual los estudiantes deben desarrollar mediante una justificación personal aquello que le gustó, encantó y desagradó de esta sesión. El objetivo primordial de esta actividad es que los educandos visualicen los aprendizajes obtenidos de esta sesión y sean capaces de desarrollar la mente crítica en cuanto a lo estudiado, empleando sus propias experiencias de aprendizaje del contenido, para posteriormente proyectarlas.

- **Recursos:** pizarra, cuaderno, textos literarios e imagen del libro *El principito* de Antoine de Saint-Exuperi. (Ver Anexo sesión 2 en: <https://docs.google.com/document/d/111wVbIPRthcajSvNh92j6Hh7QN5RoI1-s7PbF5hc99I/edit?usp=sharing>)
- **Evaluación:** Evaluación formativa.

N.º sesión: 3

- **Duración:** 90 minutos
- **Objetivo de la sesión:** Planificar el proceso de escritura organizando las ideas centrales en base a la interpretación literaria efectuada.
- **Contenidos:**
 1. Conceptuales: Escritura, planificación y situación retórica del ensayo crítico.
 2. Procedimentales: Seleccionar la información para la escritura del ensayo crítico considerando la situación retórica, generalizar y jerarquizar la información dependiendo de la relevancia y, formular metas y objetivos de la producción del ensayo crítico.
 3. Actitudinales: Cooperar con un clima de aula adecuado para el aprendizaje, participación activa, respeto a los turnos de habla y trabajar con empatía y respeto en el contexto de la diversidad.
- **Actividades:**

Inicio: 15 minutos

La docente les mostrará un cortometraje que demuestra la importancia de la planificación para la vida diaria de los sujetos, con la finalidad de que los estudiantes

evidencien lo fundamental que es tener un plan de acción y un objetivo claro antes de realizar algún proyecto. Posterior a este video, la docente les planteará preguntas metacognitivas en base al video expuesto, tales como: ¿Por qué motivo era fundamental que la mujer del cortometraje tuviese una planificación y un objetivo claro antes de comenzar a tejer? ¿Qué pudo haber logrado si hubiese planificado? ¿Cuál pudo haber sido su planificación? ¿En qué otros ámbitos de la vida se pueden planificar? Por ejemplo, cuando van a salir con amigos, ¿planifican su día antes de salir? ¿Consideran un objetivo claro de esa salida? ¿Por qué razón creen que hacen eso? El propósito de estas preguntas, así como ejemplificar con aspectos de la vida cotidiana le otorga un sentido a la fase de planificación, para que los alumnos consideren que este elemento se utiliza en contextos sociales y personales de cada individuo y no solo se relaciona con el ámbito académico.

Posterior a esto, la docente les explicará lo que significa la planificación, particularmente en el ámbito de la escritura, esto con el fin de que los estudiantes visualicen claramente lo que tendrán que efectuar en esta sesión. Luego les preguntará ¿Por qué creen que es fundamental desarrollar una planificación antes de comenzar con la escritura? ¿Han realizado planificaciones antes de escribir? ¿Qué creen que se abordará en la presente sesión? Al proponerles este tipo de preguntas al inicio de la sesión funciona como un mecanismo para que los estudiantes evidencien que la planificación que deben realizar del ensayo crítico contiene un objetivo claro, el cual les ayuda para que puedan obtener una organización y un esquema mental de aquello que quieren exponer en su escritura.

Desarrollo: 65 minutos

Posterior a la conversación efectuada en el inicio, la docente les reafirmará que en esta sesión se trabajará en la planificación del ensayo crítico y, tal como les expuso en la primera sesión, esta fase corresponderá a la primera nota sumativa de proceso, por ende, la docente les hará entrega de la pauta respectiva para evaluar esta fase. Luego, les hará entrega a los estudiantes de una guía de aprendizaje, la cual contiene un ejemplo concreto de un ensayo sobre el libro *El lugar sin límites* del escritor José Donoso para que los estudiantes vislumbren la organización que pueden aplicar a su

futura escritura, así como también, los elementos esenciales que debe poseer este tipo de ensayo para funcionar como tal (originalidad, interpretación personal, argumentación de las ideas), aspectos que les son útiles para la interpretación de su texto literario escogido. Asimismo, en esta misma guía se propondrá a modo de ejemplo una planificación para la realización de este ensayo. Luego, se proyectará un mapa mental, el cual contiene algunos de los elementos propuestos en la ficha de la sesión anterior, pero de una forma ordenada de acuerdo a los aspectos centrales que componen la fase de planificación y que permiten el desarrollo de la crítica e interpretación. Asimismo, contendrá los aspectos de la situación retórica propia de este género en relación con el texto literario a utilizar, ya sea público a quien se dirige, la intención comunicativa, el tema central del ensayo, la hipótesis de lectura y los posibles argumentos. Finalmente, incluye una sugerencia para la organización de la escritura, ya que –tal como se evidenció en la primera sesión- la estructura del ensayo posee libertad. El objetivo de este mapa mental es que los estudiantes puedan organizar y estructurar de forma ordenada las ideas que plantearon en la ficha anterior y así realizar la planificación de la futura escritura del ensayo crítico. Cuando la docente haya expuesto las formas adecuadas de planificación de acuerdo al escrito que deben desarrollar los estudiantes, dejará proyectado este mapa mental y le entregará a cada estudiante las fichas realizadas en la sesión anterior con sus respectivas retroalimentaciones efectuadas por la docente. De esta forma, los estudiantes deberán organizar y desarrollar en sus cuadernos los elementos propuestos en el mapa mental proyectado, tomando en consideración algunos de los elementos ya expuestos en la ficha anterior. En definitiva, la finalidad de esta actividad es que los educandos planifiquen de manera ordenada el contenido que desean exponer en su ensayo crítico.

Mientras los estudiantes estén realizando las respectivas planificaciones, la docente irá monitoreando el trabajo que están realizando para cerciorarse que todos/as estén trabajando correctamente y para ayudarlos en lo que estime conveniente, así como también, para resolver las dudas que los alumnos tengan.

Las estrategias cognitivas que los estudiantes realizarán en esta segunda fase de “planificación”, serán fundamentalmente que deberán seleccionar la información

pertinente y necesaria a partir de la interpretación que buscan plasmar en la escritura del ensayo crítico, así como también, dependiendo la intención comunicativa y el público a quien se dirige. Por esta razón la docente les recomienda elaborar el mapa mental proyectado en un Power Point, ya que este tiene como finalidad que los estudiantes generen una organización en cuanto a la información que desean exponer por escrito. Por lo anterior, la estrategia metacognitiva que los educandos desarrollarán recae principalmente en diseñar el plan a seguir, considerando los elementos y aspectos esenciales para este.

Cierre: 10 minutos

La docente efectuará preguntas metacognitivas, tales como: teniendo lista la planificación de su texto, ¿consideran que fue un proceso importante a desarrollar? De todos los elementos expuestos en el esquema de planificación ¿Cuál consideran que es fundamental en un ensayo crítico y por qué? ¿Qué aspecto fue el más difícil para el desarrollo de la planificación? ¿Cuál creen que fue la intención o propósito de realizar un esquema de planificación antes de comenzar la producción escrita? El objetivo de estas preguntas recae en que los estudiantes desarrollen la mente crítica sobre el trabajo que están efectuando y puedan evidenciar las razones que existen al momento de desarrollar diversas tareas. Finalmente, la docente le otorgará a cada estudiante un ticket de salida, que tiene por meta que el estudiante tenga la capacidad de reflexionar por escrito la relación existente entre los aprendizajes de la sesión con el contexto personal de cada uno. De esta forma, los estudiantes mediante esta breve actividad poseerán la oportunidad de relacionar contenidos académicos con el mundo real en el que se desenvuelven.

- **Recursos:** Guía de aprendizaje, mapa mental, cuaderno, pizarra, video. <https://www.youtube.com/watch?v=Wre40uU8GCg>. (Ver anexo sesión 3: <https://docs.google.com/document/d/1hDwuq2PlyTVBaGIWvPJpKt7tACDIXTZvEfE7PjhjF24/edit?usp=sharing>)
- **Evaluación:** Evaluación sumativa y formativa.

N.º sesión: 4

- **Duración:** 90 minutos
- **Objetivo de la sesión:** Textualizar el primer borrador del ensayo crítico, considerando los aspectos asociados a la interpretación literaria: originalidad, profundización, interpretación efectuada y argumentación de ideas.
- **Contenidos:**
 1. Conceptuales: Interpretación literaria, escritura, ensayo crítico.
 2. Procedimentales: Reconocer los elementos centrales de la interpretación literaria y textualizar el primer borrador del ensayo crítico.
 3. Actitudinales: Participación activa, respeto a los turnos de habla y autonomía del aprendizaje.
- **Actividades:**

Inicio: 15 minutos

La docente iniciará la sesión comentando algunas de las conexiones que los estudiantes desarrollaron en el ticket de salida de la sesión anterior con la finalidad de compartir las ideas entre la totalidad de los educandos y estos también dispongan la posibilidad de opinar sobre esas ideas planteadas. Posteriormente, la docente proyectará un Power Point que contempla tres imágenes representativas de textos literarios que los estudiantes ya leyeron anteriormente en los cursos 3º Medio Común, junto con algunas breves frases significativas que acompañan estas imágenes, las cuales pueden proporcionar diversas reflexiones e interpretaciones. Estos textos literarios serán: *El túnel* (Ernesto Sábato), *El lugar sin límites* (José Donoso) y *La metamorfosis* (Franz Kafka). Luego, a través de una votación a mano alzada les preguntará cuál de los tres textos literarios (imagen y fragmento) expuestos en el Power Point es de su mayor agrado. Posterior a la respectiva votación, la docente dejará proyectada la imagen y el fragmento del texto literario con mayores votos para comenzar con el análisis interpretativo de este (en caso de haber empate se votará nuevamente sólo entre esos textos). La finalidad de esta actividad es que los estudiantes generen diversas interpretaciones de aquello que están observando y se provoque una conversación y/o discusión entre ellos en base a estas interpretaciones

surgidas, debido a que podrán observar que, pese a que están analizando la misma imagen y frase, puede formarse más de una interpretación dependiendo la experiencia de lectura propia de cada estudiante. Cabe señalar que por motivos de tiempo, se efectuará solo el análisis de un texto literario. Posterior a esta actividad, la docente les irá haciendo preguntas a los estudiantes para evidenciar por qué motivo se pueden formar diversas interpretaciones en base a la misma lectura. Preguntas como: ¿Por qué creen ustedes que este fragmento o imagen tiene más de una interpretación? ¿Por qué es bueno argumentar y justificar la/s interpretación/es que se tiene sobre una lectura? ¿De qué forma se puede argumentar o justificar una interpretación en una escritura? ¿Qué aspectos de esta imagen y/o fragmento llamaron más su atención y por qué? ¿Consideran que es bueno que haya diversas interpretaciones? ¿Por qué? ¿En qué otros ámbitos de la vida realizamos interpretaciones? El objetivo de realizar estas preguntas metacognitivas es que los estudiantes desarrollen anticipadamente la habilidad de interpretación que deberán emplear de forma obligatoria en la escritura del ensayo crítico. Asimismo, para que den cuenta que las diferentes interpretaciones que surgen de una lectura se pueden asociar al contexto social y cultural al que pertenece cada persona, ya que bajo esa experiencia personal se le atribuyen ciertas interpretaciones a lo observado o leído. Finalmente, para que sean capaces de argumentar y justificar la idea y/u opinión que se forman de acuerdo a las interpretaciones que desarrollan, ya que esto les ayudará para la fase de textualización del ensayo crítico.

Desarrollo: 60 minutos

Luego de observar las diversas interpretaciones que pueden surgir en base a una lectura, la docente les comentará a los estudiantes que en esta sesión corresponde a la fase de textualización y, por ende, deberán efectuar el primer borrador del ensayo, el cual tendrá como foco central la interpretación. Sin embargo, antes de comenzar con esta escritura, la docente les explicará que el motivo de la actividad anterior fue para que ellos conocieran los aspectos relevantes al momento de realizar una interpretación. Informándoles que tal como hicieron en la conversación anterior, al momento de efectuar una interpretación literaria, como la que ellos tendrán que

desarrollar en el ensayo crítico de acuerdo al género literario que escogieron, es importante considerar los aspectos de originalidad, profundidad, justificación y/o argumentación de las ideas. La docente les señalará que al momento en que desarrollan una interpretación del texto literario escogido, esta debe ser totalmente personal, ya que esto le otorga originalidad al trabajo realizado y contribuye a la reflexión y a la autonomía del aprendizaje. Además, la docente enfatizará en que al ser un ensayo crítico -tal como se vio en la primera y tercera sesión-, es importante que generen una hipótesis de lectura y argumentos que la sustentan de acuerdo a la interpretación literaria que efectuaron del texto escogido, debido a que estos aspectos le otorgan mayor sustento a su escritura. Asimismo, al estar compartiendo y transmitiendo su experiencia personal de lectura con los lectores, puede generar una motivación en estos para que lean el texto literario expuesto en el ensayo crítico.

Luego del recordatorio sobre los aspectos a considerar al momento de realizar una interpretación (contenido visto en la Unidad anterior) y los elementos esenciales del ensayo crítico, la docente le devolverá a cada estudiante la planificación retroalimentada que efectuaron la clase anterior, junto con la pauta de evaluación de esta y la nota correspondiente. Esto, con la finalidad de que tengan un apoyo y guía para comenzar a desarrollar la textualización y el primer borrador de su ensayo. Por su parte, la docente irá monitoreando el trabajo que están realizando los alumnos, para evidenciar que todos estén trabajando correctamente y para ayudarlos en el caso que algún estudiante así lo requiera. Ya terminados los 60 minutos cada estudiante debe entregar el primer borrador a la docente.

Las estrategias cognitivas que desarrollan los estudiantes en esta fase de “producción textual” son, considerando que este será el primer borrador de la escritura, la organización global y general que le otorgan al ensayo crítico según las ideas propuestas en el esquema mental desarrollado en la sesión anterior. Asimismo, deben considerar los elementos principales de este género discursivo, proponiendo las normas de textualidad propias del registro, la intención comunicativa y el público a quien se dirige. Las estrategias metacognitivas, son fundamentalmente, que en esta fase el estudiante debe supervisar la escritura que está efectuando en base a la

intención comunicativa que quiere exponer, el público a quien se dirige, la meta u objetivo que desea plasmar.

Cierre: 15 minutos

La docente les realizará una pregunta clave para generar un breve conversatorio entre los estudiantes y así activar la participación. La pregunta será la siguiente: ¿Qué aspecto relacionado con la interpretación les dificulta mayormente su trabajo y por qué motivo creen que sucede esto? Esta pregunta, hará hacer reflexionar al estudiante de acuerdo al trabajo que realizaron en la sesión, ya que deberá estar consciente del elemento que le provocó más dificultad y así poder solucionarlo en la próxima sesión. Finalmente, la docente concluirá la sesión con un ticket de salida que le entregará a cada estudiante, el cual se denomina 3, 2, 1 y contiene tres elementos que el alumno debe completar: 3) Cosas que aprendiste hoy, 2) Preguntas que todavía tienes y 3) Lo que más te gustó de la sesión de hoy. Este ticket de salida funciona como un mecanismo acotado de autoevaluación ya que el estudiante de forma individual tiene que ser capaz de evaluar su propio aprendizaje ya terminada la sesión. Por este motivo, este ticket de salida provoca en el estudiante una reflexión personal respecto a los aprendizajes que obtuvo en la sesión en base a su propio criterio, evidenciando aquellos aspectos que aún no tiene completamente claros y, por ende, deben ser nuevamente retomados por la docente en la próxima sesión.

- **Recursos:** Cuaderno, pizarra, Power Point, ticket de salida. (Ver anexo sesión 4: <https://docs.google.com/document/d/1z7o8JLmMkUtNUpG91Idt25EBwI4k8llc5ZC8weIU4PM/edit?usp=sharing>)
- **Evaluación:** formativa.

N.º sesión: 5

- **Duración:** 90 minutos
- **Objetivo de la sesión:** Revisar y corregir el ensayo crítico en función de las interpretaciones efectuadas mediante significados simbólicos y connotativos construidos desde la experiencia personal.
- **Contenidos:**
 1. Conceptuales: Interpretación, escritura, ensayo crítico, contexto sociocultural.
 2. Procedimentales: Revisar y corregir el ensayo crítico en función de la interpretación.
 3. Actitudinales: Participación activa, respeto hacia el trabajo de los compañeros y los turnos de habla. Autonomía del aprendizaje.
- **Actividades:**

Inicio: 15 minutos

La docente retoma algunos contenidos que no quedaron completamente claros de la sesión anterior y que pudo dar cuenta de estos a través del ticket de salida que los estudiantes desarrollaron en el cierre de la sesión. Posterior a esta situación, la docente les proyectará en un Power Point una imagen de Ana Frank y tres frases dichas en el libro *El diario de Ana Frank* y les hará una breve introducción sobre esta escritora, su vida y los motivos del confinamiento que tuvo que sufrir ella y su familia durante la segunda guerra mundial. Leídas las frases, la docente les realizará una pregunta a los estudiantes: ¿De qué forma Ana Frank interpreta la vida cuando su contexto sociocultural no es el mejor? Lo que la docente quiere obtener con esta pregunta es que los estudiantes reflexionen sobre las ideas simbólicas y connotativas que esta autora plasma en su escritura por el contexto personal en ella estaba inmersa, provocando que interprete de una manera particular las vivencias que experimenta y la vida en general, mediante simbolismos. El objetivo de plasmar estas frases y generar esta reflexión es para que los estudiantes puedan visualizar la relación que existe entre las diversas interpretaciones que pueden surgir de las lecturas a las que ellos se enfrentan, con el contexto social, cultural y personal en el que se desenvuelven -tal como sucede con los escritos de Ana Frank-. En definitiva, esta

actividad cumple el rol de que los educandos amplíen las interpretaciones que están desarrollando en su escritura crítica, haciéndolas aún más íntimas, originales y profundas al relacionarlas con su propio contexto social y cultural en el que están inmersos. O bien, que visualicen la subjetividad que existe en la escritura que están desarrollando, la cual está arraigada a un contexto, y de esta forma aborden diversos significados e interpretaciones en su escritura las que van a surgir de su propia experiencia. Finalmente, la docente le dará cierre a la actividad anterior, enfatizando en la importancia de relacionar las diversas interpretaciones con el contexto personal de cada uno, debido a que este aspecto incentiva la creatividad y la reflexión en profundidad de los estudiantes.

Desarrollo: 65 minutos

La docente le entregará a cada alumno el primer borrador de la textualización efectuado la clase anterior el cual contiene las retroalimentaciones pertinentes realizadas por la docente a cargo, para que los alumnos visualicen los elementos que deben revisar y corregir en su escritura. Asimismo, la docente les informará que la entrega de este borrador será la segunda nota de proceso correspondiente a la fase de producción textual, por esta razón, le entregará a cada estudiante la pauta de evaluación para esta respectiva fase. Los estudiantes deben revisar de forma individual la retroalimentación que la docente les planteó en el borrador de su ensayo crítico y seguidamente comenzar a corregir la escritura de acuerdo a los comentarios y correcciones que la docente les expuso. Asimismo, deberán considerar como elemento principal la profundización y argumentación de las interpretaciones y análisis desde los elementos simbólicos y connotativos que surgen desde su experiencia personal al enfrentarse al texto literario, como una manera de conectar sus interpretaciones del texto con su vida personal y el contexto social y cultural en el que se desenvuelven. Posteriormente, la docente explicará y recordará a los estudiantes de forma breve a qué se refieren los conceptos de significación simbólica y connotación expuestos en el objetivo de la sesión para que los estudiantes comprendan debidamente estos conceptos y logran aplicarlos.

La docente irá monitoreando el trabajo que están realizando los alumnos, para evidenciar que todos estén trabajando correctamente y para ayudarlos en el caso que algún estudiante así lo requiera. Ya terminados los 60 minutos cada estudiante debe entregar el segundo borrador a la docente.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas que los educandos deben desarrollar en esta fase de “revisión”, son fundamentalmente efectuar una lectura del escrito del primer borrador desarrollado en la sesión anterior para identificar posibles problemas relacionados con el contenido expuesto hasta el momento y resolverlos en base a la interpretación que los estudiantes desean proponer. Asimismo, tienen la instancia para corregir de forma global problemas textuales del texto, que compliquen la comprensión de este. Cabe mencionar, que esta revisión y corrección debe adecuarse a la intención comunicativa y al público a quien se dirige.

Cierre: 10 minutos

Se realizará un cierre a través de preguntas metacognitivas, tales como: ¿Por qué es importante considerar el contexto social, cultural y personal cuando realizamos interpretaciones? ¿Ustedes creen que influyen estos contextos al momento de interpretar un texto? ¿Por qué? ¿Hasta el momento qué ha sido lo más difícil y lo más fácil de la interpretación literaria? ¿Han interpretado de forma diferente la misma frase dependiendo la persona que se las dice? La intención de realizar este tipo de preguntas es plasmar ante los estudiantes que las interpretaciones son más comunes de lo que creen y, por ende, no la observen como un elemento asociado específicamente al ámbito escolar, sino que estén conscientes que esa habilidad la estamos constantemente empleando en la vida diaria, en aspectos tan simples como en una frase o una imagen, y que el contexto personal interfiere en gran medida en la manera que se interpretan los dichos o las situaciones. De esta manera, ellos pueden ser capaces de relacionar estos aspectos (sociales y culturales) y visualizarlos en los textos literarios que escogieron.

- **Recursos:** Cuaderno, pizarra, Power Point, pauta de evaluación. (Ver anexo sesión 5 en:https://docs.google.com/document/d/1Li5ji_pirZOQQYjwjNJkWm2m8Af3JGNbJkKdj3fv9M/edit?usp=sharing)

- **Evaluación:** Evaluación sumativa.

N.º sesión: 6

- **Duración:** 90 minutos
- **Objetivo de la sesión:** Revisar y corregir el ensayo crítico considerando el uso de un registro adecuado según la intención comunicativa y el público a quien se dirige.
- **Contenidos:**
 1. Conceptuales: Coherencia y cohesión, ensayo crítico, escritura.
 2. Procedimentales: Revisar y corregir el ensayo crítico en función de los aspectos formales.
 3. Actitudinales: Participación activa, respetos en los turnos de habla y en el trabajo del compañero, autonomía del aprendizaje.
- **Actividades:**

Inicio: 15 minutos

La docente solicitará a los alumnos reunirse en grupos de cuatro integrantes y le entregará a cada grupo un breve fragmento del libro *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, el cual estará compuesto por un orden incoherente de las ideas y algunas faltas explícitas de ortografía y de puntuación. La docente les explicará que ellos deben encontrar el orden correcto de la historia que allí se narra y corregir estas faltas de ortografía y de puntuación que se presentan. La finalidad de esta actividad recae en que los estudiantes deben ser capaces de reconocer el orden del fragmento, para que vislumbren la importancia de una estructura clara al momento de desarrollar una escritura, debido a que esta le da sentido y coherencia a la historia. Asimismo, para que tengan la capacidad de evidenciar las faltas de ortografía y de puntuación, ya que estos mecanismos pueden interferir en la intención comunicativa del relato. Los alumnos tendrán diez minutos para revisar, corregir los errores que contiene este breve texto y ordenar el fragmento. Posteriormente, en los cinco minutos restantes, la docente les leerá el fragmento ordenado correctamente para que los alumnos comprendan el sentido del texto y, además, generen conciencia sobre lo fundamental que son los mecanismos de coherencia y cohesión al momento de desarrollar una

escritura, ya que son estos aspectos los encargados de entregar una organización al texto y transmitir el mensaje correctamente.

Desarrollo: 65 minutos

La docente les entregará el segundo borrador de la fase de textualización del ensayo crítico escrito por los estudiantes la sesión anterior, el cual tendrá los comentarios y retroalimentaciones de la profesora y les comentará que la sesión de hoy deberán desarrollar el tercer y último borrador del ensayo crítico. Posterior a esto, la docente proyectará en un Power Point dos infografías, las cuales contendrán, por un lado, la diferencia entre cohesión y coherencia junto con algunos aspectos esenciales de ambos y, por otro, algunos marcadores discursivos principales al momento de realizar una escritura. La docente explicará brevemente ambas infografías y las dejará proyectadas para que todos los estudiantes puedan observarlas y considerar estos aspectos. La finalidad de estas infografías es que los estudiantes recuerden estos mecanismos vistos en los niveles anteriores y los apliquen en su escritura para fomentar una organización adecuada de ideas según el género que están desarrollando, así también un registro correcto dependiendo la intención comunicativa, el público a quien se dirigen (comunidad estudiantil), el objetivo que desean plasmar, etcétera. Luego, los estudiantes tendrán que revisar y corregir, tanto las sugerencias expuestas por la profesora en el borrador de su ensayo crítico, como la coherencia y cohesión que han realizado hasta el momento en el mismo. Para esto pueden guiarse justamente de los elementos que contienen las infografías proyectadas. En base a lo anterior, la docente les explicará que deben utilizar un lenguaje claro y preciso, considerando los aspectos de ortografía y organización adecuada de las ideas plasmadas, ya que si bien -tal como se ha dicho a lo largo de las sesiones- el ensayo goza de una libertad en cuanto a la estructura, es necesario que las ideas escritas a lo largo de todo el texto sean coherentes para que el lector logre captar la información que allí se expone y por ende, sea correctamente comprendido. La docente irá monitoreando el trabajo que están realizando los estudiantes para evidenciar que todos estén realizando la escritura correctamente y estén revisando y corrigiendo los aspectos que ella plantó en la respectiva retroalimentación. Asimismo,

les ayudará en toda ocasión que los alumnos lo requieran y ella lo estime conveniente considerando que pueden existir bastantes dudas respecto a los mecanismos de ortografía y/o puntuación.

Las estrategias metacognitivas y cognitivas en esta fase de “revisión” para la realización del tercer y último borrador del ensayo crítico, recae fundamentalmente en que los estudiantes identifiquen y resuelvan los problemas textuales desarrollados hasta el momento, esto quiere decir, las faltas ortográficas, gramaticales, errores de escritura, incoherencias entre ideas planteadas, etc.

Cierre: 15 minutos

En primera instancia la docente realizará preguntas metacognitivas respecto a la importancia de los mecanismos de coherencia y cohesión al momento de desarrollar la escritura, tales como: ¿Al ordenar el fragmento de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez pudieron percatarse de la importancia de la coherencia y cohesión? ¿De qué forma? ¿Sin la coherencia y cohesión del fragmento de *Cien años de soledad* lograron comprender la intención comunicativa? ¿Algún estudiante puede explicarme cuál es la diferencia entre ambos (coherencia y cohesión)? ¿Estos mecanismos cómo pueden influir en la interpretación de un texto? ¿Qué palabras con falta de ortografía o de puntuación pueden cambiar la intención comunicativa? Deben dar ejemplos. ¿Les ha sucedido que no entienden un escrito porque está con faltas de ortografía o puntuación? ¿En qué momento les sucedió? ¿Por qué en un ensayo es importante desarrollar un orden de ideas y una estructura definida? ¿Por qué es importante estar consciente del público a quien se dirige el ensayo para realizar un escrito? Finalizada estas preguntas, intencionando a los estudiantes a reflexionar sobre el aprendizaje obtenido en la presente sesión, la docente concluirá la misma con un ticket de salida, el cual contendrá tres casillas para que los estudiantes desarrollen en estas las dudas que posean respecto al aprendizaje de esta sesión o del proceso de escritura que han desarrollado a lo largo de las seis sesiones. Estas se retomarán en el inicio de la próxima sesión.

- **Recursos:** Pizarra, fragmento y Power Point. (Ver anexo de la sesión 6 en: <https://docs.google.com/document/d/1LK-m6BH3vy9pVpNihAuW7V2-7FRKfNUsbYJpwKSd7nA/edit?usp=sharing>)
- **Evaluación:** Evaluación formativa.

N.º sesión: 7

- **Duración:** 90 minutos
- **Objetivo de la sesión:** Revisar y corregir el ensayo crítico en función de los aspectos formales y de contenido.
- **Contenidos:**
 1. Conceptuales: Escritura, ensayo crítico, coherencia y cohesión, interpretación.
 2. Procedimentales: revisar y corregir el ensayo crítico en función de la entrega final.
 3. Actitudinales: participación activa, autonomía del aprendizaje, respeto en los turnos de habla, motivación.
- **Actividades:**

Inicio: 15 minutos

La docente comenzará la sesión respondiendo algunas de las dudas mayormente mencionadas en el ticket de salida de la sesión anterior, con el objetivo de que los estudiantes obtengan las respuestas de aquellas para su correcto aprendizaje. Terminado esto, la docente les señalará a los estudiantes que en esta sesión deben terminar la versión final del ensayo crítico y, por ende, corresponderá a la evaluación sumativa de producto, ya que se evalúa la escritura tradicional, más no la escritura digital. Es por esto que les expondrá a los estudiantes que en esta sesión tendrán como última instancia la oportunidad de corregir tanto los aspectos de contenido: elementos de la interpretación (hipótesis, argumentos, justificación, profundidad, originalidad) y de formalidad: coherencia y cohesión, de sus respectivos ensayos críticos. Asimismo, deberán proponer un título pertinente para su ensayo, el cual tenga directa relación con la interpretación que han efectuado en la escritura. Seguidamente, le hará entrega nuevamente de la pauta final del ensayo crítico, la cual fue entregada en la primera sesión. Luego le devolverá a cada estudiante los trabajos realizados en la

sesión anterior junto con la pauta de evaluación, la nota respectiva y la retroalimentación pertinente de cada escrito. Posterior a esta información, la docente les comentará que se van a leer de forma individual un fragmento de un ensayo crítico escrito por uno de los estudiantes que ella trajo impreso para cada uno. La docente no dirá el nombre del estudiante a quien corresponde este fragmento porque la intención de la actividad es que los alumnos puedan conjuntamente co-evaluar el trabajo que están leyendo, vislumbrando aspectos que pueden dificultar la lectura y, por ende, la comprensión total del texto y proponiendo posibles soluciones. Así también comentar qué interpretaciones personales van surgiendo a partir de esa lectura. El objetivo fundamental de esta actividad recae en que se pueda efectuar una breve instancia de revisión colaborativa de acuerdo a los criterios propios de los estudiantes en base a la lectura personal e individual del trabajo de un compañero, sin la intervención de la docente. Esta actividad se desarrollará previamente a la corrección final de cada trabajo para que la totalidad de los estudiantes fomenten el autoaprendizaje y la autonomía, así como también desarrollen y fomenten el pensamiento crítico, ya sea de su trabajo personal, como del compañero. Asimismo, se busca la interacción entre pares, ya que este aspecto permite desarrollar la socialización y participación, elementos necesarios para desenvolverse en el orbe que rodea a los estudiantes a lo largo de toda la vida.

Finalmente, la docente retomará aquellos aspectos que los estudiantes fueron evidenciando del fragmento como posibles elementos que dificultan la comprensión del ensayo crítico, relacionándolos con las respectivas retroalimentaciones que ella ha efectuado a lo largo de todo el proceso de escritura que han desarrollado los estudiantes. En base a lo anterior, les señalará cuáles han sido los errores o dificultades más repetitivas que se han presentado en los trabajos leídos y las herramientas necesarias para mejorar estos.

Desarrollo: 60 minutos

Posterior a la entrega de esta información, la docente leerá en conjunto la pauta de evaluación final para que los estudiantes no tengan posibles dudas respecto a los indicadores evaluativos de la escritura del ensayo crítico. Seguidamente, les otorgará

un tiempo aproximado de 15 minutos para que cada estudiante lea de forma individual y silenciosa su respectivo ensayo crítico y a medida que observen posibles errores o se planteen dudas respecto al contenido (explicitados en el inicio) y/o aspectos de formalidad (la docente proyectará nuevamente las infografías de la sesión anterior) las escriban en sus cuadernos para no olvidarlas y ser respondidas y aclaradas por la docente. Pasado este periodo de tiempo, la profesora se acercará a cada estudiante para revisar aquellas consideraciones que los estudiantes plantearon en sus cuadernos, solucionando las dudas que estos expusieron. La finalidad de este tipo de revisión personalizada funciona como un mecanismo de ayuda inmediata para el alumno, quien sentirá la seguridad de modificar aquellos últimos detalles de su escritura para perfeccionarla. De esta forma, a medida que la docente solucione y aclare los cuestionamientos y dudas de cada uno de los estudiantes, estos, por su parte, los corregirán hasta obtener el ensayo crítico final y ser entregado a la docente. Cabe señalar, que aquellos estudiantes que finalizaron la escritura anticipadamente, pueden utilizar el resto de la sesión para comenzar a diseñar la portada que desean utilizar en su ensayo crítico. Para esto, pueden dibujar algún aspecto significativo del ensayo crítico para posteriormente digitalizarlo, o bien, buscar imágenes o fotografías desde su aparato móvil que desea proponer en la portada.

Las estrategias metacognitivas y cognitivas que los estudiantes desarrollarán en esta sesión, la cual está enfocada en la última revisión y corrección del ensayo crítico para la entrega final, son principalmente, que los estudiantes identifiquen y resuelvan los problemas tanto textuales (ortografía, ambigüedades, errores de escritura, etc.) como de contenido (interpretación, originalidad, profundidad, etc.). De esta forma, solucionará los problemas o vacíos aún existentes en su escritura y se adecuarán a la intención comunicativa y al público a quien se dirigen.

Cierre: 15 minutos

La docente les entregará a cuatro estudiantes una ficha, las cuales contendrán una pregunta diferente cada una. Estas preguntas se relacionan directamente con el ejercicio de escritura que los estudiantes han tenido que desarrollar a lo largo de las siete sesiones. El objetivo de entregar estas fichas a los educandos y no efectuarlas la

docente de manera personal, es particularmente para que los estudiantes se hagan cargo de su proceso de aprendizaje y también para que se genere un ambiente de conversación entre sus pares. De esta forma, los cinco estudiantes que tienen una ficha pueden realizar la pregunta en cuestión a cualquier otro miembro de la clase. No obstante, si este alumno no desea contestar a la pregunta, se le da la palabra a otro. Asimismo, si el alumno que realizó la pregunta desea comentar esta y responder puede hacerlo. Y así sucesivamente con el resto de las preguntas. La idea es que los alumnos no sientan presión para responder a estas, sino que lo hagan de forma voluntaria y se genere un ambiente propicio para el respeto, compañerismo y conversatorio entre ellos sin la intervención de la docente. Las preguntas que contendrán estas fichas son las siguientes: ¿Qué significó para ti este proceso de escritura? ¿Cuál ha sido la mejor experiencia de haber escrito este ensayo crítico? ¿Cuál ha sido la fase de escritura más dificultosa y por qué? ¿Te gustaría volver a escribir este tipo de género en un futuro? ¿Por qué? ¿Qué aprendizaje obtienes de esta actividad de escritura?

- **Recursos:** Cuaderno, fichas, infografías. (Ver anexo sesión 7 en: <https://docs.google.com/document/d/1nvLsuLTRO6G8pB7Rila1s2e9PyrkiaoKF9htkE8zPek/edit?usp=sharing>)
- **Evaluación:** evaluación sumativa.

N.º sesión: 8

- **Duración:** 90 minutos
- **Objetivo de la sesión:** Editar y digitalizar el texto crítico para la difusión de la producción escrita mediante la preparación de una revista digital de crítica literaria.
- **Contenidos:**
 1. Conceptuales: revista digital, ensayo crítico.
 2. Procedimentales: Editar y digitalizar el ensayo crítico en función de la publicación de este en la revista digital.
 3. Actitudinales: Participación activa, respeto a los turnos de habla y autonomía del aprendizaje.

➤ **Actividades:**

Inicio: 15 minutos

La docente les dará a conocer a los estudiantes que en esta sesión deberán escribir sus ensayos vía digital (Microsoft Word) para posteriormente ser transferida a la revista digital. La docente les comentará con detalle la revista digital en la cual realizarán la publicación de su ensayo respectivo, recordándoles que esta se denomina Calaméo, ya que este aspecto se nombró en la primera sesión, y que deben ingresar con un mail creado por la docente (de esta forma todos acceden a la misma revista). Ya dentro de la plataforma tendrán la opción de subir el archivo cuando este se encuentre completamente terminado. Asimismo, enfatizará que esta revista digital será creada y diseñada específicamente por los estudiantes. Ya entregada esta información la docente junto con los estudiantes se dirigirán a la sala de computación para conocer la revista y posteriormente tipear su ensayo crítico y subirlo a la plataforma. No obstante, antes de que los estudiantes comiencen a editar y digitalizar sus ensayos críticos, la docente les comentará que es necesario que la revista contenga un título novedoso e innovador para causar interés en los lectores. Debido a esto, se juntarán en grupos de cuatro integrantes y escribirán en un papel el título que les parezca adecuado para la revista. Para esto la docente les otorgará un tiempo determinado de cinco minutos. Terminado este periodo, la docente leerá en voz alta todas las opciones de los alumnos y las escribirá en la pizarra. Luego se hará una votación a mano alzada y el título que obtenga más votos será el que se utilice en la revista digital. De esta forma se tendrá el título de la revista listo antes de comenzar con el traspaso del trabajo escrito a digital. Posteriormente, cada estudiante volverá a su sitio y la docente les recordará que antes de subir el ensayo crítico a la revista digital deben crear la portada personal, la cual -tal como se dijo en la primera sesión- pueden agregar fotografías o imágenes extraídas desde internet o bien, digitalizar un dibujo propio. Sin embargo, la docente enfatizará que esta portada debe contener el nombre del estudiante, el curso y la asignatura, asimismo, el título que cada estudiante le haya puesto a su ensayo crítico y el título de la revista propiamente tal, el cual fue escogido con anterioridad. Aquellos estudiantes que hayan avanzado en el diseño de la portada

en la sesión anterior, pueden de forma rápida aplicar las imágenes o dibujos a esta y comenzar a digitalizar el ensayo crítico.

Desarrollo: 60 minutos

Ya entregada esta información, los estudiantes comenzarán a editar sus ensayos críticos escritos en formato tradicional a la digitalización respectiva en formato Word. En esta oportunidad deberán digitalizar la escritura, proponiendo el tipo de letra que estipulan pertinente para su trabajo, alguna imagen que desean agregar de forma personal, entre otros aspectos relacionados con el diseño de su escritura personal. Además, les comentará que al momento de la digitalización se apoyen de las herramientas que otorga este formato y vayan corrigiendo posibles errores ortográficos que pueden observar de su trabajo. Así también, corrijan algún aspecto que consideren necesario para la correcta escritura del texto. Finalmente, a medida que cada estudiante termine el proceso de digitalización correspondiente debe introducirlo a la revista digital y de esta forma, se publicará el ensayo crítico respectivo en la revista Calaméo. Terminado este proceso de edición y digitalización del proyecto escrito, la docente les dará un breve espacio para que cada estudiante comparta el link de la revista (dispuesto en la misma plataforma) mediante las redes sociales que utiliza, ya que este aspecto permite que un mayor grupo de personas puedan acceder a la plataforma y conocer la información que se exponer en los ensayos críticos. Finalmente, la docente escogerá a un alumno en particular para que publique la revista en la página del establecimiento con la finalidad de que gran parte de la comunidad estudiantil tenga conocimiento y acceso a la revista digital. Cabe señalar que, si no hay suficientes computadoras para la totalidad de los estudiantes, es posible que se junten en parejas y utilicen un computador para ambos. No obstante, si ocurre este hecho puntual, el proceso de digitalización que realicen los estudiantes debe efectuarse de manera rápida para que ambos puedan alcanzar a desarrollarlo correctamente.

Las estrategias cognitivas que los estudiantes desarrollarán en esta fase de “edición” se consideran principalmente la preparación del texto escrito para la próxima difusión, determinando el diseño que desean aplicar para el ensayo crítico y

adecuándose a la intención comunicativa. La estrategia metacognitiva que aplicarán los estudiantes en esta fase se relacionan con la reflexión que deben realizar para transmitir esta información de una manera adecuada según el público a quien se dirigen y la intención comunicativa que plantearon en un principio.

Cierre: 10 minutos

La docente les hará entrega a los estudiantes una autoevaluación para que cada alumno de forma individual tenga la posibilidad de autoevaluar su aprendizaje y su proceso que han desarrollado a lo largo del proyecto de escritura. Esta autoevaluación funciona como un método pertinente y adecuado para formalizar el proceso de escritura mediante la percepción propia del estudiante en base al proceso de escritura que ha efectuado en las ocho sesiones.

Finalmente, la docente les comentará a los estudiantes que para la próxima sesión deberán traer leída la revista o al menos la mayor parte de esta y también una imagen, ya sea un dibujo o impresa, sobre algún símbolo o representación de alguna de las interpretaciones que hayan sido significativas o de mayor agrado para ellos, esta puede ser de su texto particular o de la lectura efectuada del ensayo crítico de otro compañero. Esta tarea se debe a que en la próxima sesión se realizará una actividad, la cual requiere de estos elementos exigidos.

- **Recursos:** computadores y Power Point.
- **Evaluación:** Autoevaluación formativa. (Ver anexo en: https://docs.google.com/document/d/16qVWXITVgjZU8pvPjgp_dln9pCbbB01hdv_mD85YCTo/edit?usp=sharing)

N. ° sesión: 9

- **Duración:** 90 minutos
- **Objetivo de la sesión:** Analizar y socializar oralmente la crítica literaria publicada en la revista digital para visualizar las diversas interpretaciones efectuadas de los textos literarios.
- **Contenidos:**

1. Conceptuales: ensayo crítico, interpretación, revista digital, oralidad.
2. Procedimentales: socializar la crítica literaria en función de las interpretaciones efectuadas del texto literario.
3. Actitudinales: Participación activa, respeto a los turnos de habla y autonomía del aprendizaje.

➤ **Actividades:**

Inicio: 15 minutos

Los estudiantes junto con la docente se dirigirán de forma inmediata a la sala de computación. Ya estando organizados en el aula, la docente les comentará a los estudiantes que en esta sesión deberán efectuar una socialización oral respecto de los trabajos realizados y publicados en la revista digital. No obstante, antes de comenzar con el análisis oral del respectivo ensayo crítico, la docente les planteará una serie de preguntas metacognitivas sobre el contenido visto en la Unidad 2, así como también sobre el proyecto que realizaron y las reflexiones personales que les otorgó este trabajo para la vida particular de cada estudiante. Preguntas tales como: de acuerdo al contenido y al aprendizaje visto en esta Unidad, ¿qué fue de mayor y peor agrado y por qué? ¿Qué piensas sobre la importancia de los mecanismos de cohesión y coherencia al momento de escribir y por qué? ¿En qué creen que les aportó la realización de este proyecto? ¿Qué les pareció el haberlo efectuado? ¿Qué aprendizajes creen ustedes que les brindó este proyecto para la vida y por qué? ¿Consideran que fue apropiado publicarlo en una revista digital y por qué? ¿Lo habrían publicado en otro medio y cuál? Etcétera.

Desarrollo: 60 minutos

En esta instancia la docente, considerando que los estudiantes se leyeron la revista o gran parte de esta, les dará el espacio para que los alumnos que deseen leer su ensayo crítico puedan hacerlo. La finalidad de esta instancia es que la lectura se efectúe de forma voluntaria por parte del estudiante, ya que puede suceder que algún alumno no tenga intención de leer su ensayo y esta opción debe ser respetada. De esta forma, esos 60 minutos se utilizarán para que los estudiantes que deseen, lean sus respectivos

ensayos y posterior a esto se genere un conversatorio entre los estudiantes respecto a los diversos análisis que pueden surgir de esta lectura. No obstante, este análisis que se desarrolle debe manifestarse en función de la crítica literaria y las interpretaciones que se exponen en este ensayo crítico para dar cuenta del agrado o desagrado que puede causar el texto literario analizado e interpretado por el compañero. En definitiva, este espacio de socialización y análisis de los respectivos ensayos críticos se asocia con la importancia de compartir la revista entre todos los estudiantes, ya que este proyecto se basa en la colectividad, más que en la individualidad. Asimismo, les permite evidenciar y generar conciencia de cómo el aspecto social y cultural de cada uno puede afectar directamente la forma de interpretación que le otorgan a los diversos géneros literarios.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas que los educandos deben desarrollar en esta fase correspondiente a la “presentación oral” recaen en la lectura que algunos efectuarán desde el formato audiovisual de la revista digital para presentarlo a los compañeros a través de un lenguaje oral formal. Esta presentación genera que se socialice el ensayo crítico efectuado por los estudiantes, ya que todos tienen la posibilidad de comentar aquello que están escuchando o leyendo.

Cierre: 15 minutos

La docente les otorgará un tiempo aproximado de 5 minutos para que en una cartulina mediana (traída por la docente) peguen en formato de collage las imágenes o dibujos respectivos que trajeron -información entregada la sesión anterior- sobre las interpretaciones más significativas o agradables que le causaron los ensayos críticos leídos, ya sea el propio o el de un compañero. Es importante señalar que si algún estudiante por algún motivo particular no pudo cumplir con la tarea tiene la opción de dibujar en la misma cartulina o escribir alguna frase que haya sido de su agrado. No obstante, la docente les exigirá que el único requisito es dejar un espacio al centro de la cartulina para escribir de forma llamativa el título de la revista digital y el link respectivo para acceder a esta. El objetivo principal de esta actividad es cerrar de forma creativa el proyecto de escritura que los estudiantes desarrollaron a lo largo de toda la Unidad 2, y que sea efectuado por la totalidad de los estudiantes pertenecientes

a los niveles de 3° o 4° Medio del Diferenciado del Taller de Literatura para que le proporcionen un sello particular y propio. Finalmente, esta cartulina será situada por los estudiantes en el mural del colegio y expuesta para toda la comunidad estudiantil como un medio aparte de difusión, ya que los estudiantes la publicaron en sus redes sociales y en la página web del establecimiento. En definitiva, mediante estas diversas redes de difusión, la revista digital podrá expandirse y los estudiantes de los diferentes niveles tendrán la información necesaria para acceder a esta plataforma y ser parte del contenido que allí se expone.

- **Recursos:** Cuaderno, computador, cartulina.
- **Evaluación:** evaluación formativa.

Capítulo 5: Conclusiones y proyecciones

La habilidad de escritura debe ser considerada como un elemento sustancial para el desarrollo de la reflexión personal y/o colectiva y la mente crítica del individuo, ya que son herramientas que los sujetos utilizan diariamente para desenvolverse en los diversos contextos socioculturales y personales en los que se desenvuelven y pertenecen, por ende, es necesario que se consideren aquellas herramientas que constituyen este eje de escritura desde una visión detallada de los componentes que contiene y no emplearla meramente de forma superficial como se pudo observar en la problematización central de esta investigación, en la cual se evidencia de manera concreta cómo se restringe la escritura en base a la identificación superficial de elementos extraídos de alguna lectura. Por esta razón, desarrollar la habilidad escritural de la forma en que se ha efectuado en este estudio -desde un ámbito interpretativo y sociocultural-, permite que el estudiante fomente las habilidades interactivas, sociales, críticas, reflexivas, provocando que se desarrollen agentes partícipes y líderes de la sociedad en la cual están insertos.

Respecto a la finalidad de este análisis investigativo, es importante señalar que los escritos de los educandos se desarrollan en base específicamente a las interpretaciones que estos visualizan del texto literario y lo condicen o relacionan en base al contexto social, personal y/o cultural, por lo que no se utilizan fuentes externas de investigación, sino que se prioriza el análisis propio del estudiante desde su visión particular como agente crítico y reflexivo. Por consiguiente, emplear este tipo de escritura –basado en el enfoque sociocultural- permite evidenciar cómo los diversos contextos pueden influir en la manera de visualizar, reflexionar y comprender las interpretaciones de una lectura.

Asimismo, trabajar mediante un proyecto que contemple una metodología por proceso, si bien implica un procedimiento arduo para que concluya de forma exitosa, es un mecanismo adecuado para que los estudiantes visualicen la totalidad de los elementos que constituyen la escritura y son sustanciales para su funcionamiento, tales como la intención comunicativa, la coherencia, la organización de ideas, la cohesión, etc.

En definitiva, abordar la escritura desde diversas esferas del lenguaje y la literatura permite que los estudiantes se apropien de la producción textual que están desarrollando y sean capaces de ampliar la visión sobre la escritura, observándola como un medio apto, concreto y eficaz para desarrollar la reflexión y la mente crítica.

En virtud de lo anterior, es necesario generar en las aulas propuestas metodológicas que fomenten el ejercicio de la escritura a través de proyectos de carácter colectivo –tal como funciona la revista digital en el presente estudio-, ya que estos provocan que los estudiantes desarrollen la capacidad de interactuar con los pares, manifestando las opiniones y reflexiones personales mediante la socialización. De esta forma, los educandos lograrán acceder a un proceso educativo integral en que desarrollen la totalidad de las capacidades del lenguaje y la comunicación. Asimismo, es preciso efectuar la habilidad de escritura mediante una metodología por proceso, debido a que este aspecto –si bien no se desarrolla mediante un tiempo acotado- fomenta que el estudiante sea capaz de visualizar todos los aspectos que debe tener en consideración al momento de efectuar una escritura, ya sea el acceso a los conocimientos previos y la planificación, esta última le permite obtener la organización que le desea otorgar a la escritura, la revisión y corrección, en la cual visualiza los errores o cuestionamientos respecto a algunos elementos pertenecientes a este eje y finalmente la oralidad genera que el estudiante pueda ser capaz de transmitir la información que plasmó en el escrito a un público en particular, contribuyendo entre todos a que se genere un ambiente propicio para la socialización y la reflexión.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2001). *Entre Líneas Teorías y Enfoques en la Enseñanza de la Escritura, la Gramática y la Literatura*. Buenos Aires: Manantial.

Angulo, T. A., & Bravo, R. R. (2010). *El texto expositivo y su escritura*. Bogotá: Revista Folios.

Barthes, R. (1994). Escribir la lectura. En *El susurro del lenguaje*. (35-38). Barcelona: Paidós.

Camps, A. (2008). *Lecturas complementarias para los maestros: Leer y escribir con los niños*. Bogotá: Fundación Corona.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., & Bañales, G. (2011). *La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis*. Revista signos.

Cuesta, C & Frugoni, S. (2004). *Prácticas de lectura y escritura: entre la escuela media y los estudios superiores*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Cuesta, C., Labeur, P. y Frugoni, S. (2007). Cuaderno de trabajo para los docentes. Buenos Aires: Eudeba.

Didactext, G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77-104.

Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254

Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. Fondo de Cultura Económica.

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Frugoni, S. (2006). La escritura como una práctica sociocultural. *Imaginación y escritura*. (63-82). Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Gómez, C. (2015). Interpretación de textos narrativos a través de la comunicación oral: Propuesta didáctica para Segundo año de Enseñanza Media. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.

Iturrioz, P. (2010). La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas. *Lulú Coquette*, 36-53.

Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Gráficas Rógar.

Ministerio de Educación (2019). *Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación 3° y 4° Medio*. Santiago de Chile: MINEDUC. Recuperado de: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-91414_bases.pdf

Ministerio de Educación (2020). *Programa de estudio: Taller de literatura para formación diferenciada humanístico-científico*. Santiago de Chile: MINEDUC. Recuperado de: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-140130_programa.pdf

Montoya, A., & Motato, J. (2013). Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo (ensayo), en estudiantes de grado once de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira. *La Revista de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira*, 8(12), 142-169.

Olaizola, A. (2011). El ensayo como herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 16, 61-66.

Pradelli, A. (2013). El texto es el lector. *El sentido de la lectura*. (51-63). Buenos Aires: Grupo Paidós.

Rodriguez, Ada Nelly (2007). *Lectura Crítica y Escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística*. Laurus, 13(25), 241-262.

Tormo Guevara, E. (2017). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona