

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

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARA 1º MEDIO «C»:
TEXUALIZACIÓN ARGUMENTATIVA Y NARRATIVA
MEDIANTE UN ENFOQUE ESCRITURARIO POR PROCESO
PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS COHERENTES

Trabajo de titulación para optar al grado de
Licenciado en Educación y al Título de Profesor
de Castellano y Comunicación

Profesora guía:
Marcela Cordero

Alumno:
Diego Ríos Fernández

Agradecimientos

«La bondad suprema es como el agua. La virtud del agua es la de beneficiar a todos sin distinciones y permanecer en los lugares bajos de la tierra».

(Lao Tse, fragmento del Epigrama 8)

«Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica. Y mi lucha no es en vano. »

(Paulo Freire, Pedagogía de la indignación)

Con absoluta dedicación a quienes me permitieron forjarme como un ser dotado de valores y consciencia. Por el apoyo que sin reparo y con denuedo que me brindaron cada vez que pudieron infinitas gracias.

Hoy es momento de cosechar algunos frutos provenientes de las semillas que, con tanto ahínco y sustancial esperanza, sembramos ayer al nacimiento del día, amada familia.

Índice

Introducción	4
1. Análisis del contexto de aplicación	6
2. Metodología	9
3. Marco teórico	14
3.1 Producción escrita	15
3.2 Estrategias de planificación y coherencia	21
3.3 Estrategias de textualización	22
3.4 Escritura creativa	23
4. Plan de acción	29
5. Análisis de las evidencias	36
5.1 Aplicación de estrategias de planificación	37
5.2 Aplicación de estrategias de textualización	45
5.3 Aplicación de estrategias de escritura libre	49
5.4 Metacognición en el proceso de escritura argumentativa	56
6. Reflexiones	61
7. Plan de mejora	66
8. Conclusión	69
9. Referencias bibliográficas	71
10. Anexos	72

Introducción

La escritura es una de las principales formas de comunicación humana que permite modificar el conocimiento generado en un determinado momento, almacenarlo y preservarlo. No es sino una de las tecnologías más complejas que ha dado a luz la especie humana. Por tanto, no es casual que tenga una presencia ubicua en la vida de todas las personas que se sitúan en sociedades que se sirven de la escritura para comunicar un conocimiento específico almacenado en un soporte determinado. En efecto, dadas las complejidades que trae consigo el hecho de conocer, comprender, aplicar y evaluar la escritura, es propicio señalar que, al ser una actividad tan compleja a la hora de llevarse a cabo, implica el despliegue de una serie de procesos ejecutados en un cubículo cognitivo, dentro de los cuales se encuentra la jerarquización, estructuración, evaluación, organización y sintetización de información.

A pesar de lo sostenido anteriormente, en cuanto a praxis, la escritura es una habilidad comunicativa descendida en el proceso educativo de las escuelas públicas de Chile. En este sentido, la Escuela Industrial Superior de Valparaíso no está exenta de la poca importancia o cobertura que se le brinda a la escritura como herramienta comunicativa en la educación chilena de carácter pública. Más aun cuando la focalización de esta institución está puesta en desarrollar primordialmente los aspectos técnicos de los estudiantes que se educan en ella. De ahí que la capacidad escrituraria de quienes estudian en esta institución no haya sido desarrollada los cursos anteriores de la educación de nivel básica que recibieron.

A la luz de lo señalado en el acápite anterior, cabe puntualizar que dicho óbice se manifiesta así también en el curso de 1° medio «C» de la institución referida anteriormente; curso en el cual tuvo cabida la práctica profesional docente y cuyo problema didáctico tiene ceñido vínculo con la falta de conocimiento de estrategias de planificación y textualización para elaborar textos estables en términos de coherencia local y global.

A partir del análisis del contexto educativo que caracteriza al curso que posee aquel problema ya referido, y con la intención de solucionarlo, se diseñó un plan de mejora cuya finalidad era potenciar en los estudiantes ya señalados, la aplicación de estrategias de planificación y textualización, enfocados desde la concepción de la escritura como una instancia comunicativa

por proceso, a partir de la elaboración de dos textos, cuyos respectivos géneros son: ensayo y cuento.

En relación con lo anteriormente apuntado, para efectos de su cobertura, el actual informe se segmenta de la siguiente manera: primeramente, se exhibirá el análisis aplicado al contexto de implementación de la presente investigación acción. A continuación, en segundo lugar, se retratará detalladamente la metodología empleada. Luego, en tercer lugar, se dará cuenta del marco teórico sobre el cual se erigió el proceder de cada una de las fases que conforma esta investigación. Posteriormente, en cuarto lugar, se detallará el plan de acción desarrollado para enfrentar la problemática descrita. Ulteriormente, en quinto lugar, se mostrarán los resultados emanados a partir de las evidencias recolectadas. Más tarde, en sexto lugar quedará dispuesta a la lectura, la reflexión generada a partir del análisis de la evidencia. Finalmente, las conclusiones emanadas y las proyecciones trazadas proponen el cierre de esta investigación acción.

1. Análisis del contexto de aplicación

La institución educativa en que se llevó a cabo esta investigación acción situada en la especialidad pedagógica de Lengua Hispánica y Comunicación es la Escuela Superior Industrial de Valparaíso “Oscar Agustín Gacitúa Basulto”, ubicada en la Avenida España 2692, Viña del Mar, región de Valparaíso. Sobre ella, respecta señalar que tiene un carácter técnico-profesional y que pertenece al Ministerio de educación, quien delega su administración en la Corporación Educacional Instituto del Mar, que es una corporación sin fines de lucro.

En ese orden, el curso determinado específicamente para llevar a cabo la presente investigación acción es el 1° medio C. Este curso posee un total de 31 estudiantes, de los cuales son 4 mujeres y 27 hombres. En este sentido, su rango etario oscila entre los 13 y 14 años. Respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales, el curso posee 3 estudiantes con déficit atencional e hiperactividad (TDAH) y no se registra en el curso a ningún estudiante perteneciente a otra etnia o nacionalidad. A raíz de ello no se contempla la implementación de un Programa de Integración Escolar (PIE) en el colegio. No obstante, aproximadamente un 80% de estudiantes pertenecientes al curso se encuentra en una esfera de vulnerabilidad —entendiendo este concepto como el conjunto de dificultades socioeconómicas y/o socieducativas que enfrentan los estudiantes condicionados por el contexto sociocultural y económico del que provienen—: dato que se condice con el plano sociocultural al que se adscriben en su procedencia.

En esta línea, esta institución cree acérrimamente, y expresa mediante su proyecto institucional educativo, que la formación de técnicos de nivel medio es, antes que todo, una tarea centrada en la constitución de personas que viven, piensan, creen, sueñan y sienten en todas sus dimensiones: social, personal, familiar, educativa, laboral y política. De ahí que, en función de ello, el proyecto institucional educativo de este colegio contempla diversos aspectos, siendo estos: afectivo, social, cognitivo y laboral.

Cabe señalar que, respecto a las características estructurales, esta institución cuenta con dos edificios. Uno de ellos se sitúa en Valparaíso, en él se desarrollan labores de los talleres y clases vinculados con el área técnica del colegio. El otro edificio está situado en el sector

límite con Viña del Mar, ahí se desarrollan tareas administrativas y son impartidas las asignaturas generales correspondientes a la enseñanza media.

En cuanto a la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, se implementan seis horas a la semana en los niveles de primer y segundo año medio. Dispuestas todas para trabajar gradual y progresivamente tanto estrategias de lectura como contenidos obligatorios.

Con todo, resulta necesario precisar que son los estudiantes quienes deben dirigirse a la sala de cada profesor, dependiendo de la asignatura que corresponde por horario. En ese orden, la sala que me corresponde es la número 12, que no posee proyector ni parlantes y en caso de requerir emplearlos deben solicitarse al jefe de departamento. Además, el colegio cuenta con una biblioteca y una sala de computación que son acotadas, no obstante, son, a fin de cuentas, útiles.

En lo referente a la metodología de clases es adecuado señalar que estas sesiones son impartidas por la profesora mentora Marcela Yáñez, poseen un carácter teórico, por su parte, y práctica por parte de los estudiantes. El foco, tal como se mencionó con anterioridad, está puesto en los mismos estudiantes, puesto que, son ellos quienes luego de prestar atención a la teoría impartida por la mentora deben aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas que lo requieran.

En esta línea, constantemente se recurre al diálogo como medio de expresión y discusión democrática para llevar a la palestra del curso los nutrientes de la clase. Así también, se recurre a herramientas visuales —tales como mapas conceptuales, cuadros comparativos, cuadros resúmenes, entre otros— para generar, transmitir y reformular el conocimiento y la sabiduría engendrados en cada clase.

En este marco, a partir de la revisión de los test de gustos y metodologías de aprendizaje es posible predecir una posible problemática didáctica de los estudiantes en la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, ya que emergen los primeros indicios de la enemistad entre la escritura y la mayoría de los estudiantes del 1° medio c, pues un 71% de ellos declara no sentirse vinculados, cómodos ni a gusto con la escritura.

Estas afirmaciones se ven justificadas porque por una parte, un 18% de los estudiantes se sienten aburridos escribiendo o consideran que escribir es «fome», un 30% declara escribir

«mal y feo», y un 26% de ellos tiene dificultades a la hora de transferir el significado completo de su idea al soporte, pues en ese trayecto declaran «perderse», por otro lado hay un 10% de los estudiantes que no se siente atraído hacia la idea de escribir en papel, pues declaran que se les «cansa la mano», en cambio sí les atrae la idea de hacerlo en soportes tecnológicos como un celular, tablet o computador.

En relación con lo mencionado en el acápite anterior, y con base en el análisis efectuado a la entrevista realizada a la profesora mentora Marcela Yáñez, es evidente que muchos de los estudiantes del curso de 1° año medio «C» tienen dificultades para distinguir información principal de la secundaria. Por eso es necesario remediar esa situación específica por lo pronto sin seguir esperando que transcurra más tiempo. En esta línea, el investigador decide prescindir de los datos arrojados referentes a las dificultades de comprensión lectora.

De este modo, según la percepción de la mentora referida a habilidades de escritura, los estudiantes resultan ser creativos, en tanto que manejan adecuadamente la estructura básica de los textos literarios. En cambio, estos estudiantes son muy débiles respecto al manejo de mecanismos de coherencia y cohesión, de manera que los textos que construyen tienden a ser en gran medida incoherentes e inconexos, pues, tal como señala la mentora:

“[...] Cuando leo las respuestas de los chicos en las guías me doy cuenta de que la gran mayoría no puede ordenar bien sus ideas, quedan algunas sueltas y otras inconclusas. No suelo encontrarme con un todo unitario. Claro que hay algunos estudiantes (la minoría eso sí) que pueden redactar respuestas relativamente bien estructuradas y conexas”. (Yáñez: 2018:2).

A la luz de la cita anterior, es posible determinar puntualmente cuáles son, entonces, las mayores dificultades de los estudiantes del curso ya anteriormente descrito para desarrollar con eficacia y autonomía sus procesos de aprendizaje, y por parte del profesor, sus procesos de enseñanza.

2. Metodología

Cada vez que un/a docente quiere analizar el curso de sus clases, cuestionar su propia metodología de enseñanza e interrogar sus propias proyecciones pedagógicas debe someter a un exhaustivo juicio el flujo y reflujo del acontecer en el aula. Ello con el propósito de modificar aquellos aspectos que considera pertinentes a fin de otorgar una mejora substancial a los procesos de enseñanza, por su parte, y de aprendizaje por parte de sus estudiantes respectivamente. Vale decir, debe concretar una investigación acción, de la cual se extrae, a fin de cuentas —en palabras de Martínez (2000)— un autoaprendizaje en el que se ve beneficiado el propio docente e incluso la institución en la que este se insertó como investigador. En esta línea, para llevar adelante la presente investigación acción situada en el contexto descrito en el apartado anterior (ver apartado 1.- *Análisis del contexto de aplicación*), se hace necesario describir cuál fue la metodología empleada.

En relación con lo dicho anteriormente, Martínez (2000) propuso una serie de fases que están esquematizadas secuencial y progresivamente para llevar a cabo con eficacia el proceso de una investigación acción cuya metodología es de carácter cualitativa. En este sentido, para concretar la propuesta de dichas fases, Martínez (2000) se apoyó en los trabajos y modelos de Lewin (1946), Corey (1954), Taba (1957), Ebbutt (1985), Elliott (1981), Kemmis & McTaggart (1982), McNiff (1992) y Martínez (1996).

En esta línea, es que, a partir del trabajo descrito en el párrafo anterior, se tuvo en cuenta que la primera de estas fases corresponde a la designada como «*diseño general del proyecto*», que refiere a observaciones que fueron realizadas durante el comienzo de la práctica profesional docente con la finalidad particular de ir sondeando el contexto de investigación, identificar cuáles eran las dinámicas docente-estudiantes y determinar las necesidades educativas propias de ese contexto en particular, pues el objetivo de esta fase es según Martínez (2000:33) «definir un esquema de investigación, el área de estudio, la selección y el posible requerimiento de medios y recursos». De esta manera, con base en el análisis de esos datos, se logró establecer cuáles eran las principales problemáticas que abrumaban al curso en cuestión.

De ahí que, a continuación, se aplicara la siguiente fase que corresponde justamente a la «*identificación del problema*», etapa que consta, por una parte, en la recolección de información propia del contexto y, por otra, en la creación y aplicación de instrumentos que proporcionen datos que delaten específicamente la mayor problemática que posea el curso investigado. En este orden, el primero de estos instrumentos corresponde a la evaluación diagnóstica (ver [anexo 1](#))—diseñada en este caso por el propio colegio—, cuya finalidad era recoger cuáles eran los conocimientos generales de la disciplina y el desarrollo de habilidades referidas a conocer, comprender y analizar con que los y las estudiantes del curso contaban a la hora de iniciar sus estudios en el nivel de primero medio. Tal instrumento permitió tener en cuenta que un poco más de un 70% de los estudiantes (29 estudiantes en total rindieron la prueba) no logró desarrollar el ítem de escritura de manera satisfactoria, lo que daba las primeras luces de un problema transversal en los estudiantes de este curso

En lo que refiere al segundo instrumento, este fue un test de metodología de aprendizaje y estudio (ver [anexo 2](#))—diseñado por el investigador—, que tenía como fin identificar cuáles eran los gustos de los estudiantes en cuanto a niveles literarios, cinematográficos y musicales, además de sus propias maneras de proceder para aprender contenidos y desarrollar habilidades cognitivas, en tanto que, permitía conocer por testimonio propio de los estudiantes, cuáles eran las debilidades y fortalezas que ellos identificaban en sus procesos de comprensión y producción tanto en el eje de oralidad como en el de escritura. De ahí que emergieran indicios que reafirmaban la ‘enemistad’ trazada entre estudiantes y escritura, ya que un 71% de ellos declaró no sentirse vinculados, cómodos, ni a gusto con la escritura.

Por último, el tercer instrumento imbricado en esta fase fue una entrevista (ver [anexo 3](#)) —diseñada por el investigador y— realizada a la profesora mentora Srta. Marcela Yáñez, cuya finalidad era extraer su apreciación profesional docente en cuanto a las fortalezas y debilidades de los estudiantes en los ejes de comprensión y producción escrita y oral. De ahí que, con base en el análisis de los datos arrojados por esta misma entrevista, resulte evidente que los estudiantes poseen problemas para escribir textos coherentes.

Ulteriormente, con la información arrojada por la aplicación de dichos instrumentos, se dio paso a la siguiente fase, cuya denominación es «*Análisis del problema*». En este sentido, a partir de los datos arrojados por el diagnóstico y la entrevista efectuada a la profesora mentora, se tenía

en cuenta dos problemas. El primero que resulta evidente es el problema de distinguir información principal de información secundaria, dificultad que la profesora mentora considera urgente de solucionar cuanto antes, por lo que se decide prescindir de los datos referidos a la comprensión lectora para esta investigación, dado que es ella quien resolvió este problema durante su ejercicio docente. Enseguida, el segundo óbice que se torna evidente es la dificultad que poseen los estudiantes para elaborar textos coherentes. Aquel obstáculo tomó vigor al encontrar concordancia con los datos arrojados a partir del análisis efectuado al test de gustos y metodología de aprendizaje.

Con todo, es pertinente precisar que el problema didáctico correspondiente a la presente investigación acción se vincula estrechamente con la carencia de conocimiento por parte de los estudiantes del curso de 1° medio «C» de la Escuela Superior Industrial de Valparaíso acerca de la comprensión y aplicación de la escritura como una instancia comunicativa por proceso y la falta de utilización de estrategias de planificación y textualización para lograr elaborar textos que logran mantener coherencia tanto a nivel local como a nivel global. La situación problemática descrita anteriormente, encuentra causalidad en que, en años y cursos anteriores, los estudiantes tuvieron escasas o nulas instancias para desarrollar adecuadamente sus habilidades escriturarias y de comprender la escritura como una serie de fases necesarias para alcanzar de manera eficaz un objetivo determinado, pues solo les era evaluado el producto final que textualizaban.

Así, luego de que se concretara la fase anterior, se dio inicio al proceder de la siguiente fase, llamada «*Categorización de la información*», que según Martínez (2000) corresponde al dato o unidad cualitativo por antonomasia, luego de la investigación realizada a partir de los resultados conseguidos, teniendo en cuenta que «La cuantificación y medición de procesos tales como opiniones, creencias, actitudes, valores, hábitos, comportamientos y otros se ha presentado como uno de los avances más importantes, y se ha convertido en el principal indicador y criterio del desarrollo científico» (Íñiguez Rueda: 496: 1999). Esta fase, es llevada a cabo con la intención de generar una comprensión más vasta de la problemática a azacanear, ello en la medida en que los datos son agrupados en categorías que contienen tanto los resultados como las interpretaciones de ellos. De ahí que las categorías que emergen entonces son: *Coherencia textual* y *Textualización*.

Más tarde, luego de analizar los datos que permitieron detectar el problema didáctico y las categorías de la información recopilada, se llevó a cabo la ejecución de la fase denominada «*Planteamiento de la hipótesis*», etapa cuyo fin es explicar y solucionar el problema detectado, concentrando así el enfoque de la investigación acción. De este modo, la hipótesis propuesta para solventar la problemática descrita anteriormente es que *la resolución inicial del problema retórico, sumado al tratamiento de la escritura en el aula con un modelo de enseñanza por proceso; y ello junto a la aplicación de una serie de estrategias destinadas a robustecer fase de planificación y textualización, inciden positivamente en la producción de textos escritos coherentes*. De este modo, los estudiantes del curso de 1° medio «C» lograrán fortalecer sus conocimientos en cuanto a la escritura, pudiendo elaborar, en efecto, textos literarios y no literarios que posean coherencia a nivel global y local, no sólo en escenarios escolares o académicos, sino también profesionales y personales.

Por ende, y con el propósito de solventar el problema descrito y corroborar la hipótesis planteada se llevó a cabo la siguiente fase, denominada «*Diseño y ejecución de un Plan de Acción*». En ella se entrega el detalle de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, el número total de sesiones, las actividades desarrolladas y los recursos diseñados empleados para el logro de los objetivos que serán señalados a continuación:

Objetivo general	Desarrollar estrategias referidas a las fases de planificación y textualización en la producción escrita de estudiantes del curso de primer año medio «C» de la Escuela Industrial Superior de Valparaíso, a fin de escriban textos coherentes según un enfoque escriturario por proceso
Objetivo específico 1	Emplear estrategias de planificación con el fin de que los sujetos estudiados produzcan textos coherentes a través de la confección de un borrador.
Objetivo específico 2	Aplicar estrategias de textualización para construir textos coherentes según modelo por proceso.
Objetivo específico 3	Aplicar estrategias de escritura creativa para construir textos literarios coherentes según modelo por proceso.

Una vez elaborado e implementado el plan de acción (ver [anexo 3](#)), la última fase por concretar refiere a la «*Evaluación de la acción ejecutada*», la cual consiste según Martínez (2000) primero, en comprobar si los objetivos trazados fueron cumplidos cabalmente en los tiempos estimados y, segundo, en determinar cuáles fueron los óbices dados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dado que con ese fin fueron analizados los datos recogidos de forma cualitativa y cuantitativa, erigiendo categorías e interpretando los resultados en relación con los objetivos instaurados. De ahí que la información recolectada haya sido tabulada cuantitativamente, constatando en primer término el antes del proceso y el después del proceso, con el objetivo preciso de realizar un proceso contrastivo que manifieste el grado de efectividad de la implementación llevada a cabo.

3. Marco teórico

En este punto de la investigación-acción se dará cuenta de todos los conceptos esenciales que serán empleados para enfrentar el problema detectado —en este caso la falta de uso de estrategias textuales destinadas a engendrar textos que mantengan una unidad temática a lo largo de los párrafos que lo componen—. Para ello se ha contemplado una red de conceptos que tenga en cuenta tanto la materia prima referida a conocimientos de los estudiantes en cuestión de comunicación escrita, como los factores contextuales incidentes en aquella problemática, para, de esa manera planificar y generar un plan de acción sólido, pertinente y eficaz.

En esta misma línea, es preciso señalar que el marco conceptual utilizado en esta investigación-acción proviene de variadas fuentes bibliográficas, que fueron seleccionadas con el fin de potenciar al máximo el efecto del impacto que pretende generar la implementación del plan de acción destinado a desarrollar y habituar el uso de estrategias de coherencia en los estudiantes del 1° medio c de la Escuela Superior Industrial de Valparaíso, específicamente a la hora de llevar a práctica la producción escrita. Siempre teniendo en cuenta que tal como señala Casanny «[...] escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber “juntar letras” o firmar el documento de identidad. Quiere decir que se debe ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas» (2006: 2).

Por lo tanto, debe tenerse en cuenta que la escritura es una actividad compleja, es una herramienta comunicativa que requiere de la operación activa y sincronizada de una serie de ‘piezas’ cognitivas.

En este contexto, resulta primordial referirse al concepto de escritura, al respecto Calsamiglia y Tusón la entienden como:

«una técnica específica para fijar la actividad verbal mediante el uso de signos gráficos que representan, ya sea icónica o convencionalmente, la producción lingüística y que se realizan sobre la superficie de un material de características aptas para conseguir la finalidad básica de esta actividad, que es dotar al mensaje de un cierto grado de durabilidad». (1999:16).

Así las cosas, es posible observar que estos autores citados recientemente, apuntan a la visualización de la escritura desde una perspectiva cognitiva como una técnica que permite registrar signos dotados de sentidos, y fijadas en el soporte, dotados de durabilidad, además de proponerla como una tarea compleja. Sin embargo, al definir de manera general esta capacidad, se excluyen otros rasgos que no carecen de importancia y que resultan necesarios de ser abordados, a saber, elementos de la escritura que desde una mirada sociocultural no pasan desapercibidos.

En este contexto, Lindemann (2001) concibe la escritura como una parte importante del proceso de comunicación no solo como medio de comunicación sino también como fuente de poder, como necesidad social y como una forma de obtener conocimiento y de resolver problemas. Es decir, esta habilidad/técnica comunicativa es altamente potente respecto a sus efectos, pues es fuente de conocimiento y poder, en consecuencia, es altamente compleja también en cuanto a sus necesidades, pues requiere del uso y dominio progresivo de una serie de estrategias que deben otorgar al texto una serie de características para llegar a concretarse felizmente en un soporte y cumplir con su objetivo de «vida». Van Dijk señala que un texto per se: «debe ser gramatical, claro, coherente, eficaz» (1992: 216:). En este sentido, cumplir a cabalidad con estas implicancias de un texto no es tarea sencilla para quien no se ha ejercitado adecuadamente en materia de escritura—que son la mayoría de los estudiantes—, pues tal como dice el refrán popular «la práctica hace al maestro».

3.1 Producción escrita

En esta línea, escribir equivale a producir textos, en efecto, esta capacidad requerida en el ámbito académico y en general en la vida diaria es una de las más complejas. A raíz de ello no es casual que muchos investigadores, desde diversas disciplinas, se hayan aventurado a estudiar esta asombrosa capacidad humana. Hayes (1996), por ejemplo, propone la producción textual como un acto comunicativo que requiere de contexto social y de un medio, ya que es una actividad generativa que requiere no solo motivación, sino que también una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria. Esta afirmación se entronca casi derechamente con la idea de Pujol (2000), quien propone que llevar a cabo la producción textual significa desplegar y regular una serie de habilidades cognitivas y lingüísticas para conseguir un fin determinado. Por un

lado, Hayes (1996) contempla en cierta medida la incidencia del contexto social, mientras que, por otro, no incluye esta consideración en su definición.

Hasta acá se tiene sobre la mesa entonces, en primer lugar, la idea de que efectivamente la producción de textos escritos resulta una tarea compleja dada la ejecución prácticamente simultánea de la serie de estrategias y engranajes cognitivos que requiere para funcionar, y, en segundo lugar, la idea de que es fuente de conocimiento y poder. Estas afirmaciones caminan de la mano con lo propuesto por Hayes respecto de que la producción escrita: «si es que quiere acontecer, depende, realmente, de una combinación apropiada de condiciones cognitivas, afectivas, sociales y físicas» (1996:2). De acuerdo con ello, la producción textual debiera tener una cabida más amplia en las aulas, de manera que fuera un ejercicio al que las personas en general estuvieran habituadas a enfrentar.

De esta forma, actualmente no se experimentaría la visible realidad decaída en cuanto al nivel de producción escrita de los escolares del sistema educativo chileno, pues: «los escritores jóvenes tienden, más bien, a describir la escritura como un proceso de decir el conocimiento, en el cual los únicos problemas son los problemas de expresar lo que ya está formado en sus mentes» (Bereiter y Scardamalia:1992:8). Por tanto, los conceptos tratados en este marco que compondrán el corazón de la secuencia didáctica destinada a implementarse para repercutir en la producción textual de los sujetos estudiados, buscan también —según lo dicho por estos últimos autores citados— lograr que la producción textual de los/as estudiantes apunte más bien a una transformación del conocimiento, de modo que se haga pretérita la intención de decir el conocimiento.

En relación con lo dicho en el párrafo anterior, cabe añadir que gran parte de la dificultad de llevar a cabo esta actividad comunicacional de manera natural, práctica y eficaz radica en que al momento de escribir pululan en la mente de quien está detrás de las letras y un soporte, un montón de problemas y dudas que conforman una maraña de aparentes impedimentos. ¿La clave?, entender la producción escrita como un proceso y no meramente como un producto.

En este sentido, es primordial asociar que tal como señala Parodi (1999) una concepción de producción escrita focalizada en el proceso asegura un producto íntegro, ya que requiere una serie de habilidades y objetivos en cada fase del proceso para cumplir un objetivo final; la

elaboración de un texto coherente. De ahí es que se hace necesario proponer a los estudiantes la producción textual como una serie de procesos.

En esta línea de proponer, tomar, enseñar y evaluar la escritura con un modelo por proceso, Cassany, Luna y Sanz sostienen que «la calidad del producto final depende de si el proceso de redacción ha sido suficientemente desarrollado y completo» (2001:267). Vale decir, ambos planteamientos se encauzan en la misma línea: para que la producción textual sea eficaz debe tratarse como una serie de etapas que integran un proceso, pues según lo dicho por Ramos (2009:58): «escribir supone coordinar las distintas operaciones y subprocesos que conforman la escritura (planificación, textualización y revisión) para conseguir los objetivos marcados, que varían en función del contexto, de la tarea y el receptor». Por lo tanto, la escritura debe inculcarse basada en un modelo que la contemple como un proceso desde un panorama cognitivo y sociocultural.

Ahora bien, en cuanto a las etapas que forman parte de este proceso cabe señalar que —tal como propone Flower & Hayes (1981)— interactúan bajo una dinámica jerárquica en que existen subprocesos que dan lugar al macroproceso que es la producción escrita en sí y todo ello en función del objetivo que el autor busque alcanzar.

Con todo, respecto a las etapas, en primer término, como proponen Flower y Hayes (1986) debe resolverse el problema retórico, que corresponde al planteamiento y resolución de tres interrogantes por parte del escritor en un momento previo a la escritura, ellas son: ¿Cuál es el propósito de mi texto?, ¿qué tipo de texto escribiré?, ¿a qué audiencia estará dirigido mi texto? En este sentido, es fundamental resolver el problema retórico antes de dedicarse de lleno a la composición en sí, al respecto Benitez reza:

«[...] la resolución del problema retórico es, tal vez, el aspecto más importante de la producción escrita, pues permite organizar la base del texto que se va a construir. [...] los estudiantes pueden sentir el inevitable fracaso de sus escritos cuando las tareas que deben desarrollar no la incluyen». (2000: 3)

De ahí que un texto sólido; adecuadamente estructurado, poseedor y comunicador de sentidos deba contemplar ineludiblemente en sus fases iniciales la resolución de este problema.

A continuación, una vez que el escritor respondió a estas tres preguntas puede proceder a la siguiente fase: la planificación, ya que de alguna manera el primer paso da pie al segundo. Este concepto es entendido por Rabazo y Moreno (2005) como la toma de decisiones que determinan de manera general y transversal qué es lo que quiere decirse y cómo quiere decirse. En esta línea, para planificar se debe tener conocimiento del mundo, de situaciones comunicativas equivalentes o similares a aquellas para las que se va a comunicar un texto, pues a partir de: «[...] la experiencia que tenemos en situaciones parecidas a la que se va a producir, podemos decidir sobre qué temas hablaremos (información) y de qué manera (interacción)» (Cassany, Luna & Sans:2003:144). Por lo tanto, en la medida en que los estudiantes vayan aprendiendo a enfrentar diversas situaciones comunicativas para planificar sus textos, podrán también respaldar el uso de estrategias de producción textual.

Enseguida, el subproceso que continúa en el quehacer o ruta de la escritura es la textualización, eje central en este trabajo de investigación acción, dado que es en este punto en que los sujetos estudiados no ejecutan estrategias que hagan de su texto un todo efectivo, estructurado, y pertinente. Así, en este contexto, resulta evidente que la textualización requiere de la aplicación de una serie de estrategias y la activación de ejercicios cognitivos para llevarse a cabo, ello queda justificado de acuerdo con la propuesta de Salvador Mata (2002), quien considera la textualización como la transformación o traducción de ideas situadas en un nivel mentado en elementos lingüísticos concretos, lo que implica una ardua actividad de distribución y organización de información y procesos que se dan jerarquizadamente.

En ese orden, Juárez y Martínez por su parte afirman que: «durante la fase de textualización, el escritor, después de haber planificado las partes de su escrito, transforma las ideas en lenguaje comprensible para el lector». (2007: 231). Vale decir, ambas posturas refieren a la exigencia de actividad cognitiva para llevar a cabo el proceso de textualización, que por cierto no se concreta en un único momento, sino que al igual que la revisión, es transversal y recurrente a lo largo del proceso de producción textual.

Dicho lo anterior, es necesario ahora precisar el concepto de revisión, que desde la perspectiva del modelo Didactext (2015) estará presente en cada paso o subproceso de producción implicado en el proceso de escritura, lo cual sin duda es cierto, pues es bien sabido que por condición humana todas las personas están destinadas a errar constantemente a fin de aprender de esos

errores. En función de errores escriturarios en potencia, este concepto se torna crucial en la producción textual. Así, la revisión es propuesta por Casanny et al (2003) como la lectura y relectura del borrador textual, realizadas con el propósito de identificar errores cometidos y corregirlos. Ello implica que la revisión va de la mano con otro paso de la producción textual, que es la reedición o reescritura del texto, que corresponde a la reformulación de aquellas partes del texto que estaban planteadas erradamente.

En este sentido, es fundamental el desarrollo de estos dos subprocesos descritos recientemente, ya que «corregir no es sólo enmendar faltas de ortografía, sino reescribir un borrador para conseguir un nuevo texto mejorado» (Cassany et al: 2003: 289). Esta es evidentemente la principal ventaja de enfrentar la escritura como una serie de procesos o pasos para cumplir un objetivo determinado según sea el caso: aprender de los errores cometidos a propósito de revertir su situación.

En esta misma línea, es preciso tener en cuenta que «[...] dichas fases son recursivas, es decir, se repiten e intercalan durante el proceso de escritura y son esenciales para la construcción del sentido del texto» (Bereiter y Scardamalia: 1987, p 234 en Didactext: 2002). Por lo tanto, es indiscutible el hecho de que el borrador de un texto debe estar sometido a una constante revisión y edición para obtener a fin de cuentas un producto bien elaborado y pulido adecuadamente, siempre en función de la audiencia a la que se dirige el mensaje contenido en el texto. Esto, dado que «Los procesos de planificación y textualización no serán suficientes para una buena escritura si no van acompañados del proceso de revisión permanente del texto que se está escribiendo» (Juarez & Martínez: 123: 2007). En definitiva, si no se revisa exhaustiva y críticamente el texto de manera constante, muchos errores pasan desapercibidos frente a los ojos de quien está detrás de las letras y un soporte. Pues al ser el texto un todo unitario y sistemático tan complejo hay que regular y afinar una serie de factores de orden semántico, sintáctico, morfológico, semiótico y pragmático.

Con todo, entonces, «en el trabajo de textualización hay que tomar en cuenta la adecuación, la coherencia, la cohesión y los aspectos gramaticales del texto» (Juárez y Martínez: 2007: 123). Aspectos que son vitales para cumplir cabalmente el objetivo de concebir un texto estructurado, ordenado y efectivo. Es justamente sobre uno de estos aspectos textuales que radica la problemática identificada en el contexto descrito: la coherencia, entendida por Van Dijk como:

«una propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases» (1980: 147). En este sentido, este último autor citado, propone la noción de unidades superiores de contenido a las que llama macroestructuras, ellas son la proposición subyacente que representa el tema o «tópico» de un texto y constituye la síntesis de su contenido.

Con el propósito de explicar lo dicho últimamente, Van Dijk (1992) señala que existen dos tipos de niveles de la unidad textual que dota de sentido al texto, un nivel local y un nivel global. La local se remite a la relación establecida entre microproposiciones; mientras que la coherencia global refiere a la relación tendida entre las macroproposiciones del texto, que a su vez están formadas por una secuencia de microproposiciones. En el caso de los sujetos investigados, es preciso añadir que en su mayoría no aplican este tipo de relaciones en la textualización de sus textos, pues no cuentan —ocasionalmente— con coherencia local, ni con —la mayoría de las veces— cohesión global.

En cuanto a este concepto, Calsamiglia y Tusón (2002) señalan que la coherencia se ha interpretado como la red de relaciones temáticas establecidas a nivel subyacente entre las oraciones y párrafos que componen un texto. En este sentido sostienen que incluye no solo relaciones semánticas intratextuales, sino también las relaciones pragmáticas. En tanto alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la macroestructura (contenido) y a la superestructura (esquema de la organización) del texto. De la mano con esta aproximación a la coherencia, exceptuando la dimensión pragmática, Beaugrande & Dressler (1997: 135) señalan que corresponde a: «la regulación de la posibilidad de que los conceptos y las relaciones que subyacen bajo la superficie textual sean accesibles entre sí e interactúen de un modo relevante». Dicho de otro modo, la coherencia se apunta hasta acá como el sostén de relaciones textuales tanto a nivel intratextual como intertextual, de manera que la estabilidad del texto sea conservada de principio a fin. Lo que no sucede en el proceso de escritura de los sujetos investigados, puesto que sus textos —como ya se ha mencionado en reiteradas ocasiones— tienden constante y evidentemente a perder estabilidad al no verse imbricados con este tipo de relaciones textuales descritas.

En consecuencia, a partir de lo revisado, se hace patente la urgencia de planificar una secuencia didáctica que tenga en cuenta sin lugar a dudas un modelo de escritura por proceso. A raíz de

ello, se ha optado por diseñar esta secuencia con base en el modelo de escritura del grupo Didactext (2003) —modelo que engloba el trabajo de los autores antes mencionados—, dada su consideración de la escritura como serie de procesos que atañen en su desarrollo una mirada sociocultural y a la vez cognitiva.

En este sentido, el modelo propuesto por el grupo Didactext (2003) lo que hace es reformular el modelo de producción textual planteado por Hayes (1996), añadiendo en su estructura elementos socioculturales, a propósito de ampliar su foco de trabajo para que el modelo de escritura actual ya no siga operando bajo la lógica de que la escritura requiere netamente de factores cognitivos. Además de incluir en cada una de las partes del proceso una batería de estrategias cognitivas e incluso metacognitivas para cada uno de los subprocesos que componen la producción textual coherente, estructurada y eficaz, ya que tal como ellos mismos exponen: «La complejidad del proceso de escritura exige a los escritores aplicar múltiples estrategias cognitivas y metacognitivas para lo cual requieren conocimientos específicos respecto de cómo escribir (dimensión retórica del texto) y de qué escribir (dimensión proposicional del texto) (Didactext: 2003: 16).

Dicho lo anterior, se hace necesario precisar que Didactext señala que su enfoque se encuentra en aquellas estrategias que son propias de la producción textual. En función de aquello, han desmenuzado los pasos o subprocesos de la escritura en cinco. El primero de ellos es la investigación del tema a propósito de recolectar información pertinente y veraz. El segundo corresponde a la planificación mientras que el tercero equivale a la producción textual per se. El cuarto se refiere a la revisión o monitoreo de la escritura, y, por último, el quinto concierne a la reedición o reescritura. En este contexto, cada uno de los pasos o subprocesos enunciados recientemente comporta una serie de estrategias —como ya se dijo— cognitivas y metacognitivas. Las primeras referidas al logro de metas, mientras que las segundas están referidas al control del proceso en su avance.

3.2 Estrategias de planificación y coherencia

Con todo, contemplando tanto la problemática como la red conceptual teórica abordada en este marco, es preciso hacer referencia a las estrategias seleccionadas para diseñar el plan de mejora.

Entre ellas se tiene considerado, primero, aquellas que están destinadas a planificar el borrador de un texto de modo que se logre alcanzar sentido y recordarlo:

- Acceder a los conocimientos previos antes de planificar, de manera que el tema a abordar esté centralizado y definidos sus márgenes.
- Plantear objetivos específicos y transversales antes y durante la composición.
- Seleccionar las ideas relativas al tema que sean más relevantes, que aporten información de manera progresiva y no repetitiva.
- Generar con esas ideas seleccionadas un esquema vertebral en que se incruste cada una de esas ideas.
- Realizar preguntas al propio texto respecto del tema que se aborda y pedir aclaraciones respecto a ciertos puntos específicos que no vayan de la mano derechamente con el tema tratado.
- Transferir y aplicar conceptos centrales a nuevas situaciones.
- Leer el texto para identificar y resolver problemas de correferencia.

3.3 Estrategias de textualización

En segundo lugar, se contempla las estrategias de textualización, definidas por el conjunto Didactext (2003) como las estrategias que refieren a las normas de organización textual, tanto desde una perspectiva intrínseca, es decir, semántica, como extrínsecas, es decir, referentes a la sintaxis. Ellas son:

- Esquematizar la producción textual de acuerdo a géneros discursivos.
- Emplear mecanismos de organización (marcadores discursivos) y marcas de enunciación (persona gramatical, adecuación al género discursivo)
- Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.

En tercer lugar, se tienen consideradas aquellas estrategias de corte metacognitivo, que son aquellas que preparan a los alumnos para tener el control de las variables: tarea, persona, estrategia. (Didactext: 2003).

- Analizar la tarea.
- Establecer una meta.
- Comprobar la propia comprensión de la tarea discutiéndola con otros.
- Organizar, categorizar, representar gráficamente ideas del propio conocimiento previo.

3.4 Escritura creativa

La educación chilena actual, sin dudas, deja poco espacio para la imaginación de los y las estudiantes chilenos en las clases de todas las asignaturas que deben cursar antes de licenciarse de la educación media. Con currículos fijos, estructurados y arbitrariamente seleccionados desde el ministerio de Educación, escasas oportunidades restan a la habilidad humana de concebir mundos alternos a la realidad, pero basados en ella, vale decir, mundos ficticios. No en vano Jorge Luis Borges, uno de los más grandes literatos que ha engendrado el mundo, puso en la misma balanza la realidad y la ficción y —no precisamente por virtud de la realidad—, sino más bien por una ontológica mirada peyorativa de esta última (Muñoz: 2010).

En lo referente al contexto de estudio en que se sitúa esta investigación acción, no existe mucha diferencia con el panorama que se tiene de la educación chilena en general y el poco espacio que esta le brinda a la escritura creativa. Por tanto, se torna necesario esforzarse, desde las

trincheras pedagógicas, por luchar contra la nulidad de la imaginación, dado que escribir creativamente libera el impulso inconsciente vinculado con el proceso creador, desbloquea el imaginario y propone el ejercicio consciente de habilidades creadoras (Álvarez: 2009). De esa manera, los y las estudiantes del hoy podrán lograr imaginar mañana; así también, podrán heredar a sus hijos e hijas una de las capacidades —a la vez racional y afectiva— más potentes, ingeniosas y genuinas de las que se tiene registro en nuestra historia humana, dado que escribir creativamente implica ejecutar procesos cognitivos diferentes a aquellos que se ejecutan cuando se escribe funcionalmente.

De ahí que, para efectos de la segunda parte del plan de acción que contiene esta investigación acción, es preciso tener en cuenta el concepto de escritura creativa, cuya finalidad principal es llevar a un plano práctico la habilidad escrituraria para poder textualizar un texto mediado por concepciones y apreciaciones sensibles y personales respecto al mundo que se tiene por panorama circundante (Cassany: 1999). En este sentido, quien está configurando las ideas ‘innovadoras’ en la fuente de inspiración de su mente, las ordena y plasma en un soporte persiguiendo idealmente un fin estético-literario, en tanto que, está buscando una utilización locuaz, pertinente y didáctica del lenguaje.

Por tanto, escribir creativamente, implica otra manera de hacer funcionar los procesos cognitivos que guían el proceso de composición escrita, pues escribir implica: «Activar operaciones mentales propias del pensamiento divergente, es decir, la escritura creativa pone en juego procesos irracionales, asociativos y generadores de diversas posibilidades alternativas» (Álvarez: 2009: 84). En este caso, para escribir creativamente entonces debe generarse un clima de inspiración, un ambiente distendido en el que se facilite la imaginación y la creatividad para que los y las estudiantes:

«puedan escribir sus ideas con libertad, pero ateniéndose a las propiedades de coherencia y cohesión, así como seguir un modelo determinado. Además, deben saber que el proceso de redacción es el mismo de los otros textos (planificación, textualización, revisión y edición). También, debe escoger los contenidos que necesitan orientarse como son los referidos a la intención comunicativa (a quién escribir, para qué escribir, por qué escribir, entre otras), los de percepción y visión de mundo

(imaginar, valorar, comparar, recordar, analizar y fantasear sobre hechos, ideas, principios, valores y actitudes de una realidad determinada), los propios de la escritura (sintácticos, semánticos, léxicos, pragmáticos y retóricos) y los del fomento de la lectura de obras (estos son imprescindibles para que la escritura creadora se establezca)». (Castillo: 2007: 588)

En relación con lo dicho recientemente, resulta pertinente enfocarse en la escritura a partir de las mismas fases explicitadas con anterioridad, a saber, planificación, textualización, revisión y edición, pero estableciendo la diferencia de plantear actividades que fomenten la escritura creativa como las que se enunciarán con prontitud, pues tal como se ha mencionado, escribir creativamente implica otras actividades cognitivas que hacen de este ejercicio uno más complejo. De esta manera, los y las estudiantes comportados en la presente investigación-acción podrán concebir cuentos que, mediante la utilización de estrategias de escritura creativa para planificar, un enfoque por proceso y la aplicación de estrategias de textualización, sean coherentes. Vale decir, cuentos que estén alineados con el tema definido a lo largo de su extensión y que se condigan con los aspectos señalados en la planificación trazada.

En esta misma línea, después de revisar a Cassany, Luna y Sanz (2000), se plantea a continuación una serie de estrategias destinadas a activar y promover la composición literaria creativa en alumnos de enseñanza media de la educación chilena, principalmente durante la fase de planificación. Entre estas estrategias están:

*Redactar un inicio o un final distinto del texto leído;
*Agregar un personaje oponente o ayudante
* incorporar otras acciones que cambien el curso de los acontecimientos a favor o en contra de la resolución de un conflicto
* Planificar y escribir un texto literario a partir de la visualización de una imagen o fotografía
* Elaborar una historia a través de un listado de valores y antivalores
* Plantear un crimen incompleto y no identificar ni el implicado y menos el procedimiento de ejecución
* Escribir un diario sobre los acontecimientos vividos (amorosos, de aventuras y desventuras, decepciones, entre otros).

En este sentido, resulta primordial llevar a la práctica la composición escrita creativa en general, a partir de la aplicación de una serie de estrategias, pues:

«la imaginación verbal y las capacidades creativas presuponen un acercamiento analítico y reflexivo al lenguaje para apreciar los múltiples significados de las palabras y reconocer que las palabras tienen doble significado, se puede jugar con ellas y hacer un uso poético de ellas. Al mismo tiempo, la imaginación verbal presupone una disposición de libertad y despreocupación por los aspectos normativos del lenguaje (este último asunto adquiere mucha importancia en la adolescencia, por el efecto de evaluación social que implica "escribir correctamente" (Alonso, Aguirre de Ramírez: 2004: 47)

En este marco, Timbal-Diclaux (1993) propone cinco estrategias o formas didácticas de abordar prácticamente la escritura creativa, dadas las dificultades que separan a un escritor novel de uno experto respecto de textualizar un texto pertinente, adecuado, eficiente y coherente.

Con el propósito de explicar esta dificultad y las posibles soluciones la autora alude a la siguiente metáfora: «Escribir es luchar para hacer entrar una serpiente en una botella, pero sin matarla. Para introducir un importante flujo en el gollete que es estrecho, hay un instrumento: el embudo. Él permite captar, regularizar y linear el flujo para canalizarlo en la superficie reducida del gollete». (Timbal-Diclaux 95: 1993). En este último sentido, el embudo corresponde a las estrategias o métodos que la autora entrega para facilitar el proceso de la escritura creativa. Entre ellas, las que atañen al plan de acción son:

Estrategia	Descripción	Pasos
1.- El esquema, el dibujo	Corresponde a un modo de representación de la realidad en dos dimensiones (incluso tres considerando la perspectiva). Permite hacer la transición entre nuestro mundo de infinitas dimensiones, y el mundo lineal de la escritura en una dimensión	1.- dibujar y esquematizar las ideas que contienen la información. 2.- Alinear el esquema con la escritura.

<p>La escritura «hablada» a todo correr</p>	<p>Aquí la escritura se apoya sobre la palabra. Cuando hablamos, transformamos —a bastante gran velocidad— nuestro propio acopio mental en una cadena verbal lineal temporal en una dimensión.</p>	<p>1.- Escribir muy deprisa como bajo el dictado de una palabra interior. 2.- «enfriar» este primer impulso y corregirlo, para hacerlo más coherente y gramaticalmente correcto.</p>
<p>Los «derivados» a partir de textos existentes</p>	<p>Consta en escribir apoyándose en otro texto que ya ha sido escrito: por nosotros o por otra persona. Nos beneficiamos ya, de partida, de un punto difícil: una estructura (lineal) ya constituida. Nuestro trabajo va a consistir en simplemente utilizarlo en nuestro provecho con otro fin.</p>	<p>1.- Tomar el texto base 2.- Siguiendo la estructura lineal, se procede entonces a modificarlo más o menos profundamente.</p>
<p>El análisis del enunciado</p>	<p>Aquí haremos intervenir el «cerebro izquierdo» en primer lugar, para analizar racionalmente este enunciado.</p>	<p>1.- Analizar el enunciado 2.- imaginar una historia a partir de ese análisis 3.- crear con el «cerebro derecho»</p>

A partir de todo lo explicitado en este marco, se justifica el modo de proceder respecto a la configuración del plan de mejora. Todo ello sustentado en la idea de que mejorar la producción textual en los sujetos estudiados es una manera de beneficiarlos a ellos como seres comunicativos insertos dentro de una:

«vida moderna que exige un completo dominio de la escritura, pues ¿quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está arraigando, poco a poco, en la mayor parte de la actividad humana moderna. desde aprender cualquier oficio, hasta cumplir los deberes fiscales o participar en la vida cívica de la comunidad, cualquier hecho requiere cumplimentar impresos, enviar solicitudes, plasmar la opinión por escrito o elaborar un

informe. todavía más: el trabajo de muchas personas (maestros, periodistas, funcionarios, economistas, abogados, etc.) gira totalmente o en parte en torno a documentación escrita». (Cassany: 2:2006)

Por ello es fundamental trabajar arduamente en esta habilidad del lenguaje humano, pues una eventual mejora en la mayoría de los sujetos estudiados, comporta un cambio a nivel social. En ese orden de cosas, pequeños cambios de este orden contribuyen a la carencia lingüística y retórica que caracteriza a los estudiantes escolares actuales del sistema educativo chileno.

4. Plan de acción

La siguiente secuencia didáctica, compuesta originalmente por ocho sesiones y luego cercenada hasta contar con seis, está diseñada con el propósito de paliar la falta de estrategias de planificación y textualización por parte de estudiantes del curso de primer año medio «C» de la Escuela Industrial Superior de Valparaíso, de manera que elaboren textos literarios y no literarios que sean coherentes. De ahí que las categorías de análisis sean *Textualización* y *Coherencia textual*. Este sentido, resulta necesario precisar que, como consecuencia de algunas suspensiones de clases en la institución educativa en cuestión, de requerimientos administrativos y de marcos temporales para concretar efectivamente la presente investigación acción, se tornó ineludible el hecho de aunar las últimas cuatro sesiones del plan de acción en dos.

Una vez realizada la precisión anterior, resulta necesario tener en consideración que la secuencia se enmarca en dos unidades señaladas por los planes y programas vigentes de la asignatura de lenguaje y comunicación para primero medio. Primero, en la fase de término de la 2° unidad titulada “Ciudadanos y opinión” y, segundo, en la fase de inicio de la 3° unidad que lleva por título “La libertad como tema literario”.

A raíz de ello, la secuencia se encuentra dividida en dos partes, de las cuales la primera de ellas está orientada a la producción de un texto argumentativo, específicamente un ensayo, mientras que la segunda refiere a la producción o escritura creativa de un texto narrativo, específicamente un cuento.

En este sentido, respecto a la primera mitad de la secuencia, compuesta por cuatro sesiones, cabe señalar que está confeccionada de tal manera que pretende llevar a los estudiantes a la realización de ejercicios prácticos y la aplicación de estrategias determinadas para obtener como producto un texto argumentativo pulido, coherente y efectivo en su propósito. De ahí que el respaldo curricular para sustentar esta propuesta esté determinado por los OA 9, 14, 15, 18 y 24. (ver página 32)

De este modo, se justifica que el objetivo de la primera sesión esté orientado a conocer y comprender la coherencia textual y las fases de escritura; que el de la segunda sea planificar un texto, conociendo y aplicando estrategias de este tipo, así también que el de la tercera sea

redactar el borrador del texto argumentativo con base en la planificación realizada, y, por último, que el de la cuarta sesión sea redactar la versión definitiva del texto argumentativo a partir del borrador y las correcciones efectuadas a él. En efecto, se espera conseguir que esta división de la escritura por proceso, sumado al modelamiento de estrategias para las fases de planificación y textualización permita a los estudiantes adquirir conocimiento respecto a la escritura de textos argumentativos y aplicarlo de manera eficiente en su vida cotidiana.

Por otro lado, la segunda mitad de la secuencia didáctica, compuesta por cuatro sesiones originalmente, constó a fin de cuentas de dos. En este sentido, fue necesario condensar la utilización de estrategias y los elementos requeridos para el cuento. Esto, con el fin de culminar el proceso de implementación oportunamente dentro de los marcos temporales asignados. Dicho lo anterior, resulta adecuado saber que esta segunda parte del plan de acción está diseñada de tal manera que pretende realizar exactamente el mismo cometido que la primera mitad del plan de acción, no obstante, sucede que, a diferencia del proceso anterior, para escribir creativamente se requiere de la ejecución de una serie de procesos cognitivos un tanto distintos a los del proceso de la escritura de un ensayo y de textos funcionales en general. A raíz de ello, se verterán en este proceso escriturario una serie de estrategias de escritura libre con el fin de que, de esa manera, los estudiantes logren encontrar la inspiración suficiente para escribir un cuento, inspiración a la cual la educación chilena contemporánea, vale decir, del Siglo XXI le brinda muy poco o nulo espacio al interior de las aulas que componen las diferentes instituciones educativas que posee nuestro país.

Con todo, a partir de esta división, se pretende llevar hasta los estudiantes una variedad de estrategias de planificación y textualización que les permita elaborar de manera eficiente, coherente y pulida, textos de corte literario y de corte argumentativo.

De esta manera, en relación con lo anterior, es preciso agregar que, para efectos de la planificación y elaboración del plan de acción, se tuvo primordialmente en cuenta el contexto específico del curso en que se intervino con el propósito de generar un impacto positivo en la escritura de los estudiantes de dicho curso. De ese modo, se pretendió captar la atención de ellos para que se vincularan estrechamente con los conocimientos impartidos y generados a partir de su reflexión en clases.

En definitiva, todas las sesiones de la secuencia didáctica del plan de acción están encarriladas y enlazadas con los objetivos planteados al comienzo de la investigación acción, dado que todas las actividades diseñadas y desarrolladas en las seis sesiones realizadas responden no solo al proceso recursivo de la escritura, sino también a su carácter funcional y contextual, que, por cierto, resulta pertinente reconocer.

A continuación, se adjunta una tabla que contiene los aprendizajes esperados extraídos de los planes y programas curriculares (2016) provenientes del Ministerio de Educación chileno, que fueron utilizados como base para erigir el plan de acción

Unidad	► Objetivo de aprendizaje	Indicadores de evaluación
Unidad 2 Ciudadanos y opinión	OA 9 Analizar y evaluar textos argumentativos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas, discursos y ensayos, considerando: -Tesis y argumentos. -Diferencia entre hecho y opinión - Su postura personal frente a lo leído y argumentos que la sostengan.	* Explican con sus palabras la tesis que sustenta un texto argumentativo. * Evalúan la estructura de un discurso escrito por un/a compañero/a y la validez de sus argumentos.
	OA 14 Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel, caracterizados por: - La presentación de una tesis o afirmación referidas a temas contingentes o literarios. - La presencia de evidencias e información pertinente, extraídas de textos literarios y no literarios. - La mantención de coherencia temática. - Una conclusión coherente con los argumentos presentados. - El uso de citas y referencias según un formato previamente acordado.	- Escriben un ensayo o comentario a partir de una obra literaria leída, siguiendo la estructura de introducción, desarrollo y conclusión. - Fundamentan la tesis de su trabajo con citas extraídas de textos literarios y no literarios, siguiendo una norma uniforme a lo largo de todo el texto. - Investigan acerca de un tema, obteniendo evidencias para respaldar argumentos y referencias a ser citadas en el ensayo.
	OA 15 Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus	* Elaboran un esquema con las ideas centrales a desarrollar en la escritura

	<p>textos en función del contexto, el destinatario y el propósito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recopilando información e ideas y organizándolas antes de escribir. - Adecuando el registro específicamente el vocabulario, el uso de la persona gramatical y la estructura del texto, al género discursivo, contexto y destinatario. - Asegurando la coherencia y cohesión dentro del texto. - Usando conectores adecuados para unir las secciones que componen el texto y relacionando las ideas dentro de cada párrafo. 	<p>de un texto argumentativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Adecuan el registro y la sintaxis de sus textos según el destinatario y el contexto. * Reescriben su texto corrigiendo los problemas de coherencia y cohesión. * Modifican sus escritos, ya sea a medida que van escribiendo o al final, para incorporar nuevas ideas relevantes. * Reescriben fragmentos que presentan incoherencias, fallas ortográficas y gramaticales. * Reorganizan los párrafos si es necesario para que estos tengan una progresión temática coherente
	<p>OA 18 Escribir correctamente para facilitar la comprensión al lector:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicando todas las reglas de ortografía acentual, literal y puntual. 	<ul style="list-style-type: none"> * Escriben textos usando una ortografía literal, acentual y puntual adecuada.
	<p>OA 24 Realizar investigaciones sobre diversos temas para complementar sus lecturas o responder interrogantes relacionadas con el lenguaje y la literatura:</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Determinan temas relativos a literatura o lenguaje para investigar. * Seleccionan en diferentes fuentes información pertinente al tema. * Comparan distintas fuentes de información pertinente al tema

	<ul style="list-style-type: none"> -Delimitando el tema de la investigación -Descartando las páginas de internet que no aportan información útil para sus propósitos y, si es necesario, usando otras palabras claves para refinar su búsqueda. - Evaluando si los textos entregan suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito. - Jerarquizando la información encontrada en las fuentes investigadas 	<ul style="list-style-type: none"> * Elaboran una bibliografía que incluye todas las referencias utilizadas en su investigación. * Elaboran algún tipo de texto, adecuándose al más pertinente para comunicar lo investigado.
<p>Unidad 3</p> <p>“La libertad como tema literario”</p>	<p>OA 1 Leer habitualmente para aprender y recrearse, seleccionar textos de acuerdo con sus preferencias y propósitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Leen semanalmente en clases textos literarios y no literarios.
	<p>OA 3 Analizar las narraciones leídas para enriquecer su comprensión, considerando, cuando sea pertinente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El o los conflictos de la historia. - Un análisis de los personajes que considere su relación con otros personajes. - El efecto producido por el orden en que se presentan los acontecimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Explican el conflicto de la obra leída recurriendo a ejemplos textuales * Describen y comparan personajes importantes de una misma obra en relación con sus acciones * Analizan la secuencia de los hechos en la narración.

	<p>- Relaciones intertextuales con otras obras.</p>	
	<p>OA 8 Formular una interpretación de los textos literarios leídos o vistos que sea coherente con sus análisis, considerando:</p> <p>- una hipótesis sobre el sentido de la obra.</p>	<p>* Formula hipótesis considerando su postura personal, el contexto histórico y social presente en el texto literario.</p> <p>* Investigan acerca de diferentes culturas, considerando símbolos, personajes, temas y exponen sus resultados.</p>
	<p>OA 12 Aplicar flexible y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases como medio de expresión personal, adecuando el texto a los propósitos de escritura y a la situación retórica.</p>	<p>* Escriben una narración considerando las estructuras básicas del cuento.</p> <p>* Corrigen sus textos adecuándolos al propósito y al destinatario.</p>

5. Análisis de los resultados

Corresponde a este apartado exponer el análisis efectuado las evidencias obtenidas a partir de la implementación del plan de acción en el curso de 1° medio «C» de la Escuela Industrial Superior de Valparaíso. Para tales efectos, se determinarán las categorías cualitativas —que son dos: *Textualización y coherencia textual*—, sumadas a un análisis cuantitativo de cada instrumento utilizado para aplicar el plan de acción.

En esta línea, resulta pertinente presentar en primer lugar las evidencias emanadas durante las sesiones referidas a la planificación de los borradores primero del ensayo —segunda sesión— y, segundo, del borrador del cuento —quinta sesión— para poder comparar los resultados y determinar si existe coherencia entre las planificaciones y los textos finales. Luego, segundamente, se pretende exhibir las evidencias que atañen a la textualización del borrador del ensayo —sesión 3 y 4—, por una parte, y, por otra, aquellas evidencias emanadas durante la quinta y la sexta sesión del plan de acción referidas netamente a la textualización del borrador de un cuento y del cuento definitivo. Aquello, dado que ambos tipos de evidencias se vinculan directamente con la aplicación de estrategias de planificación y de textualización. Con todo, se analizarán los resultados de las planificaciones trazadas y de los borradores textualizados, referidos tanto al ensayo como al cuento. De modo que, mediante este apartado, se tiene por objeto dar cuenta del primer objetivo específico del plan de acción ya desglosado descriptivamente con anterioridad, a saber: «Emplear estrategias de planificación y textualización con el fin de que los sujetos estudiados produzcan textos coherentes a través de la confección de un borrador. »

En tercer lugar, se expondrán las evidencias referidas a la fase de textualización del ensayo final, vale decir, la cuarta sesión destinada a textualizar definitivamente el ensayo, y la sexta sesión destinada a la escritura del cuento¹.

En cuarto orden, se establece el análisis realizado tanto al borrador del cuento como al cuento en su versión definitiva. Aquel procedimiento se lleva a cabo con la finalidad de evidenciar la

¹ En ambos casos (ensayo y cuento) las textualizaciones de los textos definitivos fueron realizadas a partir de las modificaciones realizadas a los borradores de ambos géneros textuales.

aplicación de estrategias de escritura libre por parte de los estudiantes. De esta manera, se espera responder al tercer objetivo específico, el cual es: «Aplicar estrategias de escritura creativa para construir textos literarios coherentes según modelo por proceso.». En quinto orden, —teniendo en cuenta lo anterior— con el propósito de corroborar que la enseñanza de la escritura como un sistema comunicativo por proceso fue implementada apropiadamente, se aplicará un examen contrastivo a los ensayos y cuentos finales en relación con sus borradores. De esta forma, se busca dar cuenta, primero, del segundo objetivo específico que corresponde a: «aplicar estrategias de textualización para construir textos coherentes según modelo por proceso.». ».

Por último, con el propósito de revisar exhaustivamente los procesos de metacognición de los estudiantes en cuanto a su propio proceso de aplicación y, por tanto, de aprendizaje de la escritura como instancia comunicativa por proceso, se llevará a cabo un análisis sobre los instrumentos metacognitivos, en este caso, referidos a la producción del texto argumentativo (ensayo). Ello como consecuencia de los marcos temporales impuestos por la institución, ya que dos sesiones durante la implementación del plan de acción fueron suspendidas por orden de la Dirección del colegio, por lo que la segunda etapa quedó mutilada en cierta medida, pues se debió aunar las últimas cuatro sesiones en dos. A raíz de ello, resultaba prácticamente imposible aplicar el instrumento de metacognición (autoevaluación del cuento) a los sujetos estudiados, sobre todo teniendo en cuenta que, luego de la implementación del plan de acción, el Departamento de Lengua Castellana y Comunicación de la Escuela Superior Industrial de Valparaíso exigía continuar con la enseñanza del resto de contenidos curriculares propios del curso en cuestión.

5.1 Aplicación de estrategias de planificación

En lo referente a la fase planificación, mediante la solución del problema retórico se dio lugar a la aplicación de estrategias de planificación utilizadas durante la segunda sesión del plan de acción para el borrador del ensayo (ver anexo 4), y, durante la quinta sesión para el borrador del cuento (ver anexo 5). De ese modo mediante la elaboración de un documento que contuviera la definición del tema, el propósito, la audiencia y sus conocimientos previos en relación con el tópico elegido tanto para el ensayo como para el cuento, pudo verse reflejada la resolución del problema retórico en la mayoría de los casos. Fase, sin duda, primordial para constituir la base del borrador del ensayo y del cuento a elaborar, es decir, aquel destello que entregará las

primeras piedras para la base de la textualización y primeras luces para detectar si los textos finales alcanzan coherencia en su extensión o no.

En este sentido, para llevar a cabo el análisis de los documentos concernientes a la fase de planificación tanto del ensayo como del cuento, se propuso delimitar una condición de logro del 60% como punto de referencia, dado que esta instancia estaba contemplada como formativa.

a.- Planificación del borrador del ensayo

[Logrado]	100% - 80 %	<p>1.- Son capaces de definir claramente los tres aspectos del problema retórico, vale decir, el tema que abordarán en su ensayo final. Así también definen el propósito que guiará la elaboración del borrador del ensayo y determinan la audiencia a la que estará destinada su texto. En tanto que registran y organizan en el mismo documento sus conocimientos previos, bajo forma de ideas, en relación con el tema definido.</p> <p>2.- Logran mantener una total coherencia entre la planificación trazada y el ensayo final.</p>
[Medianamente logrado]	74% - 60%	<p>1.- Son capaces de definir claramente dos de los tres aspectos del problema retórico. En tanto que vierten y/o categorizan engorrosamente en sus documentos sus conocimientos previos en relación con el tema elegido</p> <p>2.- Son capaces de mantener generalmente coherencia entre la planificación trazada y el ensayo final.</p>
[No logrado]	59% - 0%	<p>1.- No logran definir más de uno o ninguno de tres de los aspectos del problema retórico de manera clara, además de no registrar en el documento sus conocimientos previos ni la organización de ellos en relación con el tema elegido o simplemente no realizan la planificación.</p>

2.- No logran mantener coherencia entre la planificación trazada y el ensayo final presentado

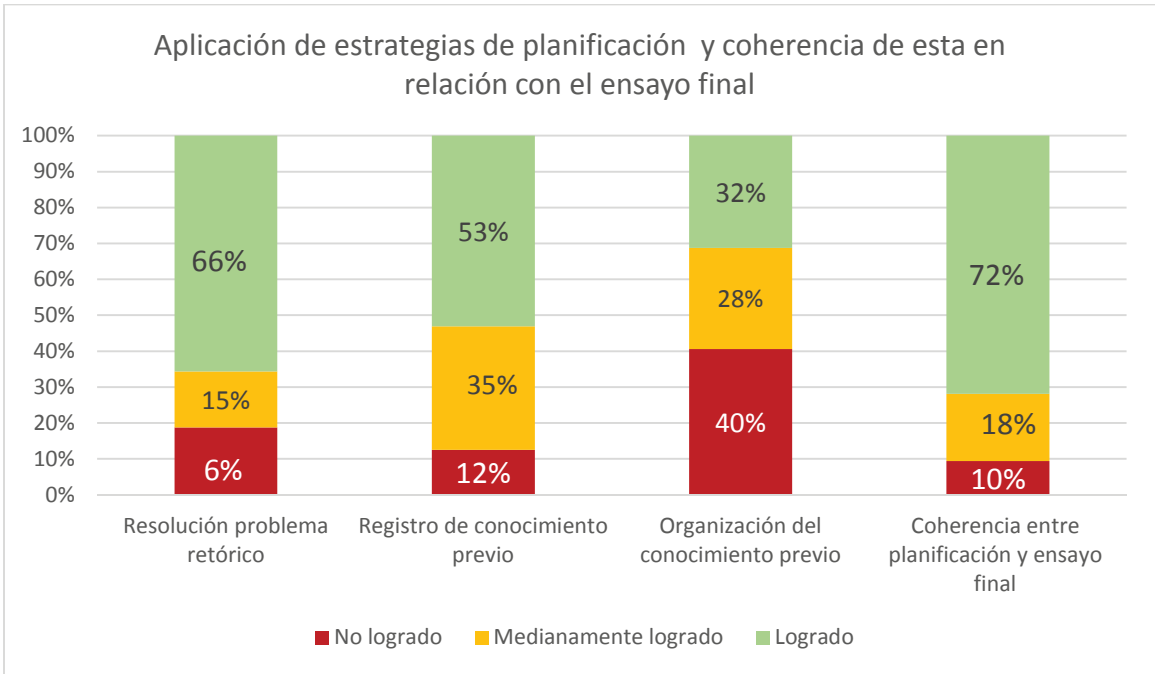


Gráfico 1: Coherencia entre la planificación del borrador del ensayo y el ensayo final

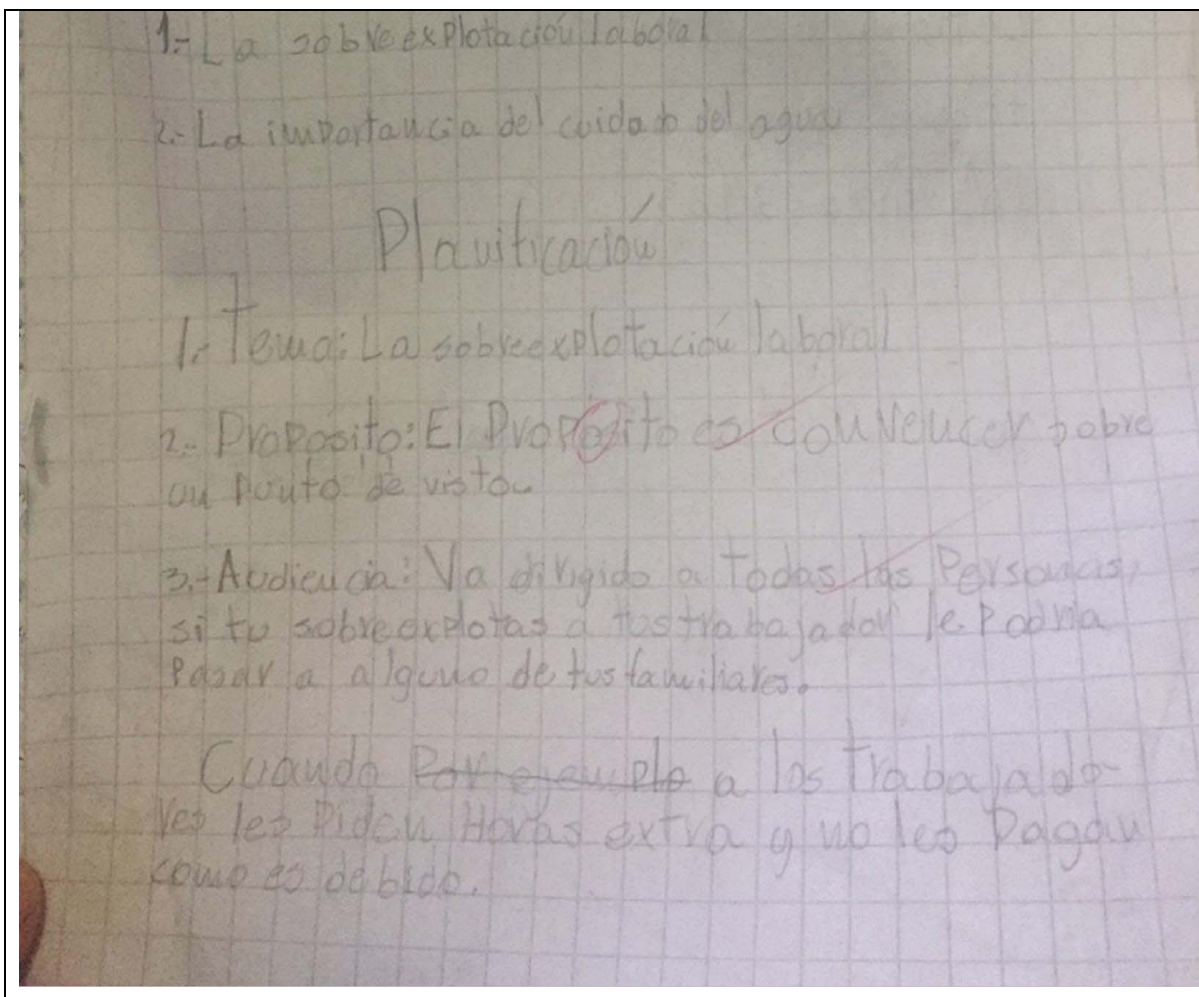
Tal como se aprecia en el **gráfico 1** un 66% de los estudiantes logró resolver el problema retórico, un 53% logra registrar conocimiento previo, y solo un 32% de ellos logra organizar ese conocimiento previo en relación con el tema elegido para desarrollar el borrador del ensayo, mientras que un 28% lo logra medianamente. Aquella situación indica que un porcentaje importante del curso logra resolver el problema retórico y aplicar las estrategias de planificación más sencillas, que implican habilidades de reconocimiento y clasificación, como por ejemplo *textualizar el conocimiento previo en el documento de planificación*, no obstante, luego de pasar a la aplicación de estrategias de planificación más complejas, que implican habilidades de categorización, como *organizar y categorizar la información del conocimiento previo* solo un tercio de la muestra aproximadamente lo logra adecuadamente. Vale decir, a

medida que aumenta la complejidad de las estrategias de planificación, disminuye la cantidad de alumnos que las utilizan adecuadamente.

Luego, como se aprecia de igual modo en el gráfico 1 —y teniendo en cuenta la categoría *coherencia textual*—, un 78% de los estudiantes alcanzó plena coherencia entre la planificación trazada y el texto textualizado en su versión final. Aquello da muestra de la importancia de las estrategias de planificación para mantener un ritmo de coherencia a lo largo del proceso de escritura. Un 12% lo logra medianamente, mientras que solo un 10% no logra establecer coherencia entre su planificación del borrador del ensayo y el ensayo en su versión final.

Por último, cabe añadir que el total de alumnos considerados en la muestra de 32. En este sentido, los resultados obtenidos en esta instancia de la implementación del plan de acción, se condicen con el rendimiento esperado por parte de los estudiantes, incluso superando levemente las expectativas del investigador.

Ejemplo de planificación



En presente ejemplo es posible apreciar la solución del problema retórico por parte de un estudiante, a la vez que registra parte de su conocimiento previo tanto en la parte superior de la imagen, como en la parte inferior, con objeto de luego organizarlo. Ello luego de que las estrategias de planificación fueran explicitadas y modeladas. En este sentido, si bien los resultados no son óptimos, al menos un porcentaje importante del curso conoce y logra aplicar algunas estrategias de planificación, como se vio anteriormente, en mayor medida estrategias que impliquen habilidades simples, mientras que en menor medida aquellas estrategias que implican habilidades más complejas.

Con todo, es necesario señalar que el aumento del porcentaje de estudiantes que no logró aplicar estrategias de planificación en la medida en que aumentaba su complejidad, se debe a que un grupo mayoritario no conocía la escritura como una instancia comunicativa por

proceso, por tanto, difícilmente estuvieron vinculados previamente con la aplicación de estrategias de planificación.

b.- Coherencia entre la planificación y el cuento final.

Con propósito de analizar los instrumentos referidos a la fase de planeación (**ver anexo7**), se estableció la misma condición de logro a que están sometidas todas las evaluaciones que los estudiantes enfrentan en esta institución educativa, es decir, 60% para aprobar. En este sentido, se pretendía medir si los estudiantes eran capaces o no de solucionar el problema retórico, proponer la definición tanto de los elementos narrativos como de las partes constitutivas de la estructura interna de un texto narrativo, en este caso, un cuento.

[Logrado]	100% - 80 %	1.- Son capaces de definir claramente el tema que abordarán en sus cuentos, delimitar la audiencia, determinar el propósito, los personajes que guiarán el curso de sus cuentos, definir espacios y tiempos que contendrá el cuento, determinar algunos acontecimientos, el conflicto y uno o más posibles desenlaces. 2.- Mantienen una coherencia total entre la planificación trazada y el cuento final.
[Medianamente logrado]	79% - 60%	1.- Son capaces de resolver el problema retórico y logran determinar claramente la mayoría (3-5) de los siguientes elementos: - Personajes, espacios, tiempos acontecimientos. - conflicto y desenlace. 2.- Logran mantener una coherencia parcial entre la planificación del cuento y la versión final de él.

[No logrado]	59% - 0%	1.- No logran resolver el problema retórico y además no logran definir más cuatro de los siguientes elementos: - Personajes, espacios, tiempos acontecimientos. - conflicto y desenlace. 2.- No logran mantener coherencia entre la planificación realizada y la versión final del cuento
---------------------	-------------	--

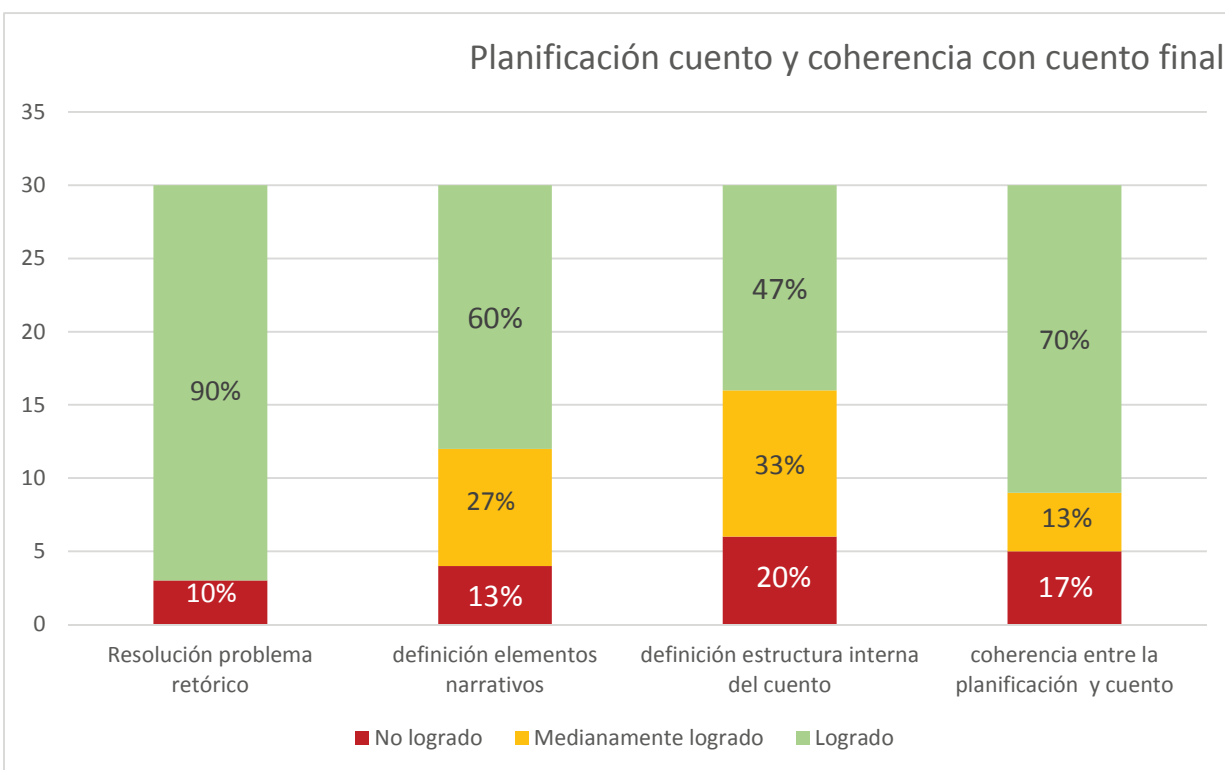
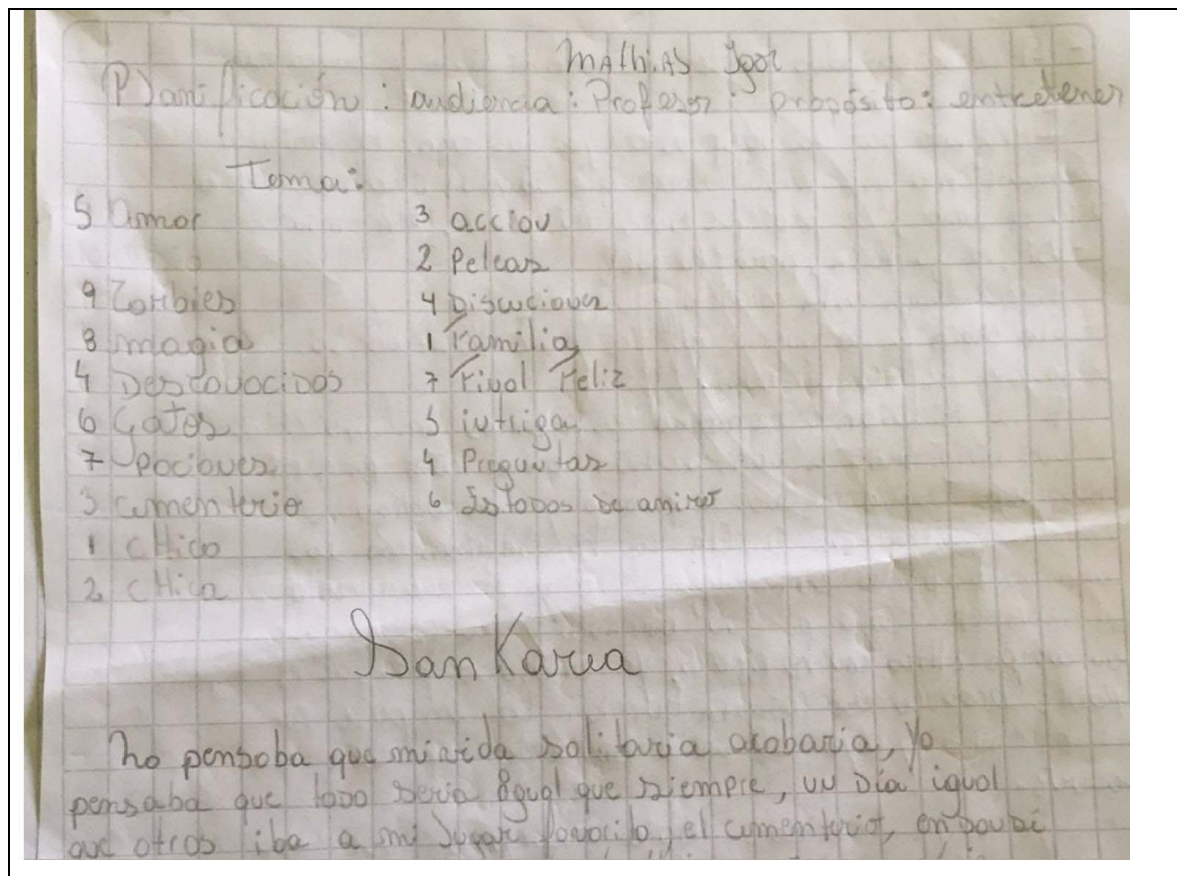


Gráfico 2: Planificación del borrador de un cuento y coherencia con cuento final

Según lo expuesto en el gráfico 2, que contempla una muestra de 30 estudiantes en esta ocasión un 90% de los estudiantes logra resolver exitosamente el problema retórico. Luego a la hora de definir los elementos narrativos (personajes, narrador, espacios, tiempo) que contendrán sus cuentos un 60% de los estudiantes logra llevar a cabo esta parte de la planificación, mientras que a la hora de determinar la estructura interna del cuento un 47% de ellos logra determinar la

situación de inicio, el conflicto y el nudo. En este sentido, —teniendo en cuenta la categoría *coherencia textual*— los resultados obtenidos en cuanto a la aplicación estrategias de planificación de los estudiantes en un texto de corte literario resultan más fructíferos de lo premeditado por parte del investigador, dado que un 70% de ellos logra mantener coherencia entre la planificación trazada y la integración de aquellos elementos de la planificación en la textualización del cuento final, mientras que un 13% lo logro medianamente y un 17% no lo logra, ya sea porque no emplearon estrategias de planificación, porque no planificaron o bien porque a la hora de textualizar tanto el borrador como el cuento final no tuvieron en cuenta la planificación realizada. Lo que se implica una desconsideración respecto de que la escritura creativa resulta una actividad altamente compleja que requiere de la ejecución de otros procedimientos cognitivos en relación con un texto argumentativo, por ejemplo.

Ejemplo de planificación de un cuento



En el presente ejemplo, puede apreciarse cómo un estudiante resuelve su problema retórico a la vez que determina los elementos narrativos que compondrán su cuento y una parte de la estructura interna, en este caso, la situación de inicio. Ello da cuenta de la aplicación de estrategias de planificación por parte de los estudiantes para más tarde elaborar textos coherentes.

Por otra parte, en lo que atañe al 20% del curso que no logró desarrollar esta fase con plenitud, resulta necesario recordar que en los cursos anteriores los estudiantes no tuvieron oportunidad de conocer la escritura como una serie de procesos. Por ende, no resulta extraño que una parte del curso tenga mayores dificultades a la hora de llevar a cabo la primera fase de la escritura.

5.2 Aplicación de estrategias de textualización

En lo que refiere a la fase de textualización, mediante la elaboración de un borrador primero y más tarde, luego de la corrección de dichos borradores, de la redacción del texto final, se dio lugar a la aplicación de estrategias de textualización utilizadas durante la tercera ([ver anexo 6](#)), y cuarta sesión del plan de acción en el caso del ensayo ([ver anexo 8](#)), y durante la quinta ([ver anexo 7](#)) y sexta sesión en el caso del cuento ([ver anexo 9](#)). De esta manera, mediante la elaboración de un borrador, pudo verse presente ahí la aplicación de estrategias de textualización tanto para la elaboración de los borradores de ensayos y cuentos, como para la textualización de los textos finales.

En este sentido, para llevar a cabo el análisis de los documentos referidos a la fase de textualización tanto del ensayo como del cuento, se tuvo en cuenta la aplicación de estrategias de escritura libre en estructura interna del ensayo (presentación del tema, tesis, argumentos, citas y conclusión) y la estructura interna del cuento (inicio, conflicto y desenlace).

a.- Textualización ensayo

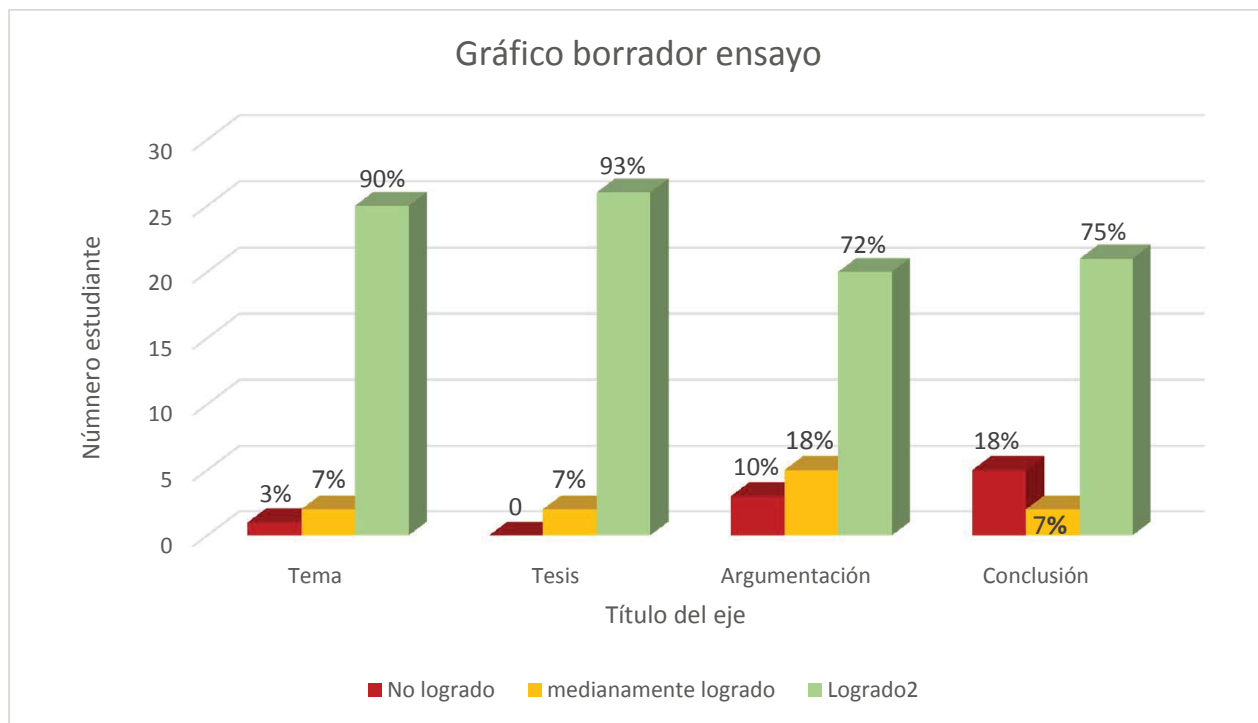
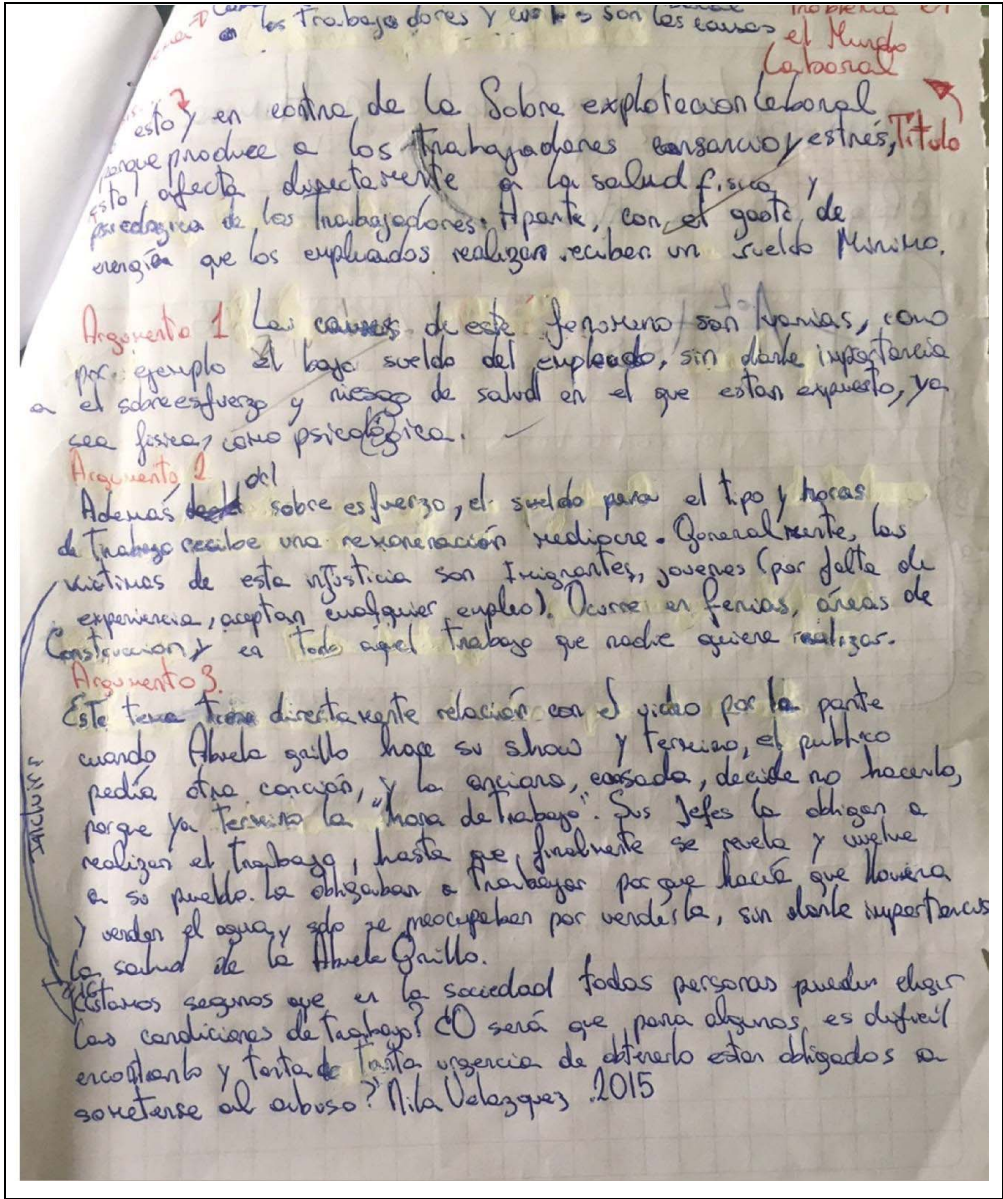


Gráfico 3: Textualización del borrador de un ensayo

A partir de los datos que muestra el gráfico 3, cuya muestra es de 28 personas, es posible determinar que más del 70% del curso lograr textualizar sus borradores cumpliendo con los requisitos de estructura interna de un texto argumentativo solicitada, a partir de la aplicación de estrategias propias de esta fase. Ello da cuenta de la importancia de la planificación para lograr textualizar un borrador que sea coherente.

En este sentido, teniendo en cuenta la categoría de “textualización”, los resultados obtenidos a partir de la elaboración del borrador son más idóneos de lo esperado. De ahí que el gráfico anterior resalte lo útil que resulta tener en cuenta estrategias de textualización para lograr construir un borrador pertinente, a partir del cual una vez hecha las correcciones, puede textualizarse un producto bien trabajado y pulido.

Evidencia borrador ensayo



El presente borrador del ensayo, da cuenta del uso de estrategias de textualización por parte de los estudiantes para elaborar un borrador que propicie la jerarquización de información, la reformulación de ideas y la consideración de los elementos de la estructura interna solicitados, todo ello con el fin de llevar a cabo la elaboración de un texto final adecuado retóricamente, eficaz en su propósito y coherente tanto a nivel local como a nivel global.

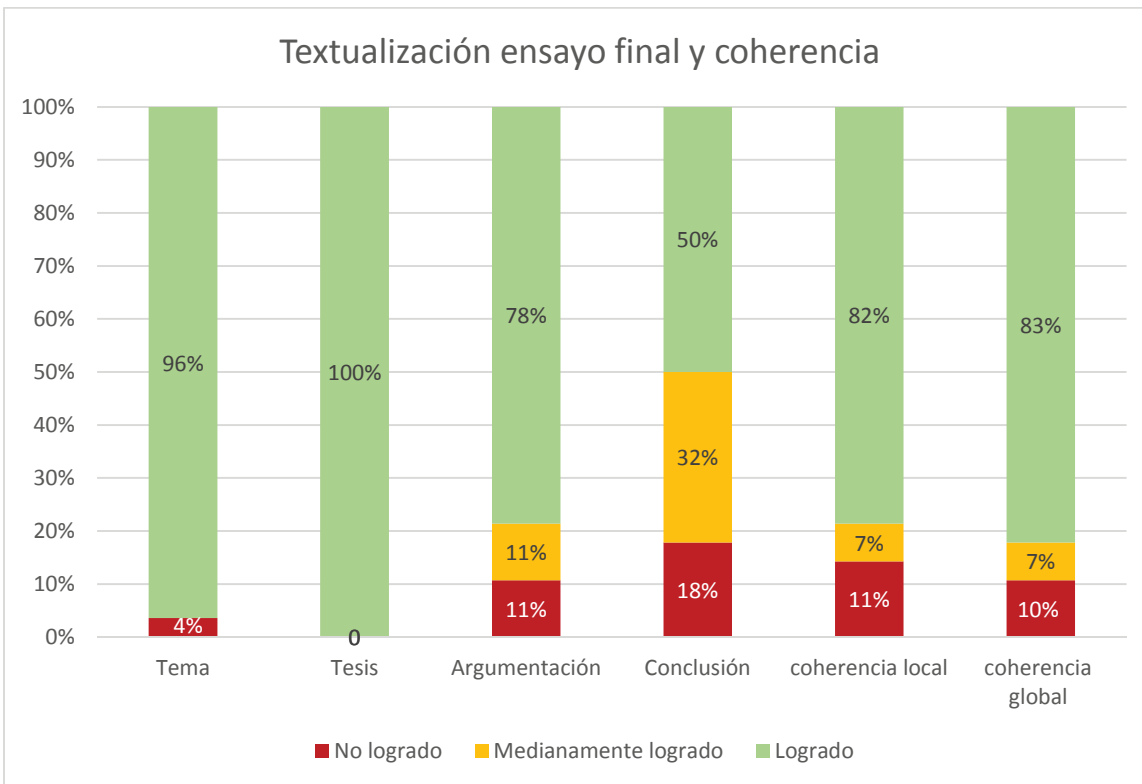


Gráfico 4: Textualización del ensayo final

A partir de los datos arrojados por el gráfico 4, cuya muestra también fue de 28 estudiantes, — y teniendo en consideración la categoría *textualización*— es posible observar que luego de aplicadas por primera vez las estrategias de textualización en la elaboración del borrador, los estudiantes, en un porcentaje mayor al 50% de la muestra, lograron dominar adecuadamente este tipo de estrategias para elaborar un ensayo final que cumpliera con los requisitos de estructura interna. Ello queda reflejado como consecuencia de que un 83% de los estudiantes del curso de 1° medio «C» de la Escuela Industrial Superior de Valparaíso aprobó la evaluación final de este texto. Datos finales que sin duda resultan sorprendentes si se comparan con los resultados obtenidos por los estudiantes a la hora de producir un texto de cualquier índole, sin antes haber atravesado por cada una de las fases que hacen de la escritura una instancia comunicativa por proceso.

De ahí, se desprende que en la medida en que los estudiantes se van vinculando con las estrategias de textualización y van aplicándolas mediante el ejercicio constante, logran elaborar

textos más coherentes en contraste a los textos que elaboraban en el período anterior a la implementación del plan de acción ya descrito en los apartados anteriores ([ver anexo 1](#)), ello tal como puede verse reflejado en el gráfico ya que un 82% en promedio logró elaborar ensayos que tuvieran completa coherencia local y global.

Paralelamente, en cuanto al 17% restante de los estudiantes que no aprobó la evaluación final del ensayo, cabe añadir que se debe a su poco o nulo trabajo en clases, es decir, su irresponsabilidad para cumplir con las fases de la escritura y su falta de compromiso hacia sus propios procesos de aprendizaje, o bien, a sus inasistencias en muchos casos injustificadas que se tornaron prolongadas conforme se avanzaba en la implementación del plan de acción.

5.3. Aplicación de estrategias de escritura libre para planificar y textualizar borrador del cuento

En cuanto a la escritura libre, mediante la elaboración del borrador de un cuento ([ver anexo 7](#)), primeramente, y luego de su posterior textualización definitiva ([ver anexo 9](#)), se dio cabida durante la quinta y sexta sesión del plan de acción a la aplicación de estrategias de escritura libre. En esta línea, la aplicación de las estrategias de este tipo se manifiesta en los borradores de los cuentos que los estudiantes elaboraron.

Con referencia a lo anterior, para llevar a cabo el análisis de los documentos alusivos a la fase de textualización del cuento, se tuvo en cuenta tanto los elementos narrativos (personajes, espacios, tiempo, narrador) así como la estructura interna del cuento (inicio, conflicto y desenlace). En este sentido, para corroborar si los estudiantes lograron cumplir o no con ambos aspectos del texto narrativo, se contempló una condición de logro del 60%, que corresponde a la misma exigencia que se solicita en la pauta de evaluación y en la rúbrica para evaluar el producto final.

[Logrado]	100% - 80 %	Los estudiantes elaboran borradores de cuentos que contemplan la recurrencia adecuada a los elementos narrativos:
------------------	-------------	---

		<p>- Personajes, narrador, espacios, tiempo.</p> <p>En tanto que sus borradores contienen un uso pertinente de la estructura interna, a saber:</p> <p>- situación de inicio, conflicto y desenlace.</p>
[Medianamente logrado]	74% - 60%	<p>Los estudiantes son capaces de elaborar borradores que contemplen la utilización de la mayoría de los elementos narrativos (3 de 4):</p> <p>- Personajes, narrador, espacios, tiempo</p> <p>En tanto que sus borradores contienen un uso un tanto engorroso de la estructura interna, a saber:</p> <p>- situación de inicio, conflicto y desenlace</p> <p>Es decir, no están definidos con claridad, ni establecidos sus marcos, por lo que resulta difícil al lector, si no imposible, determinar los límites de cada una de estas partes de la estructura interna</p>
[No logrado]	59% - 0%	<p>Los estudiantes no logran elaborar un borrador del cuento que contemple la utilización de más de dos elementos narrativos.</p> <p>En tanto que sus borradores no contemplan el uso de las partes del cuento, es decir, hay a lo más una de las tres partes de la estructura interna de un texto narrativo.</p>

b.- Textualización del borrador de un cuento

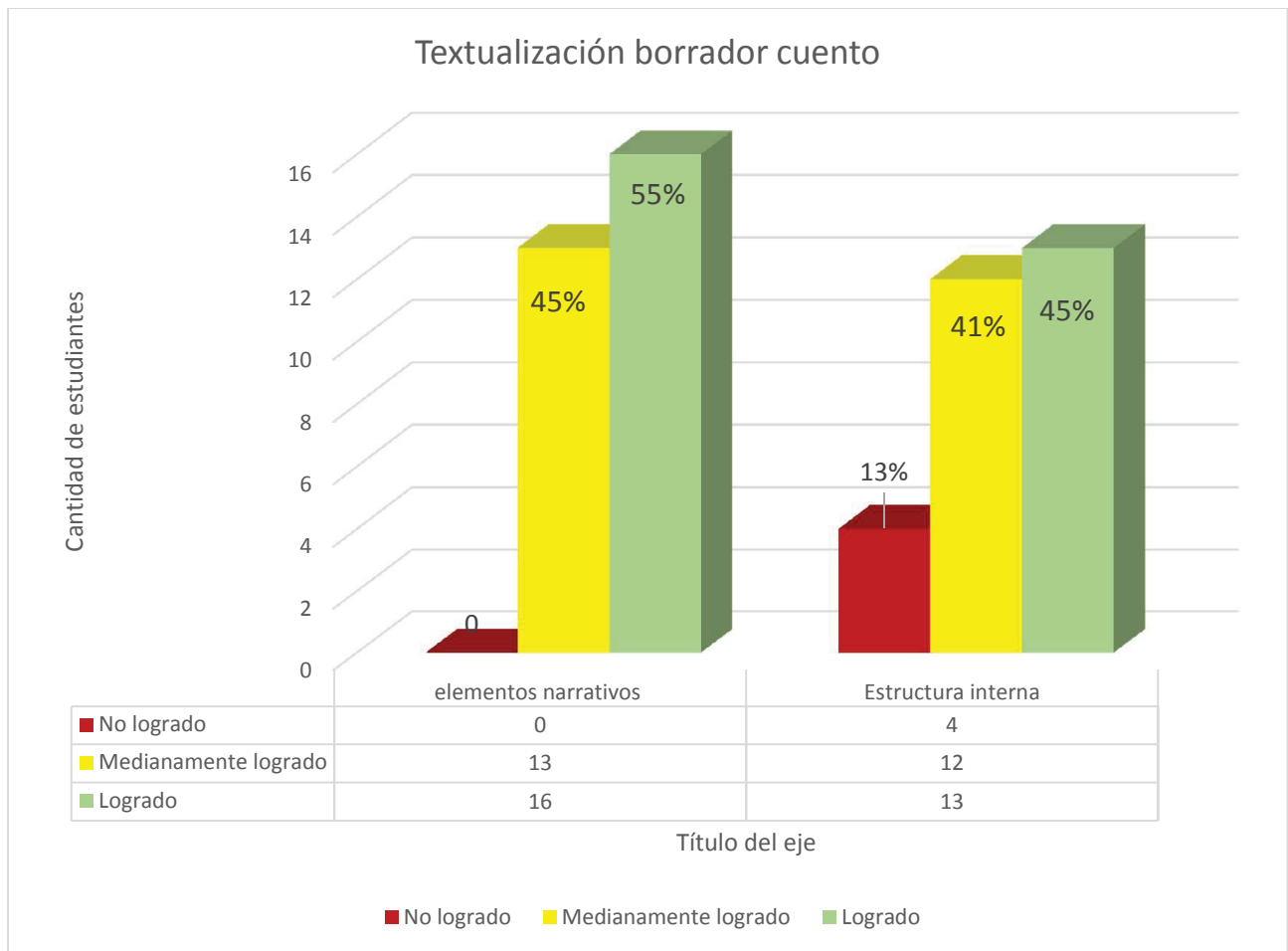
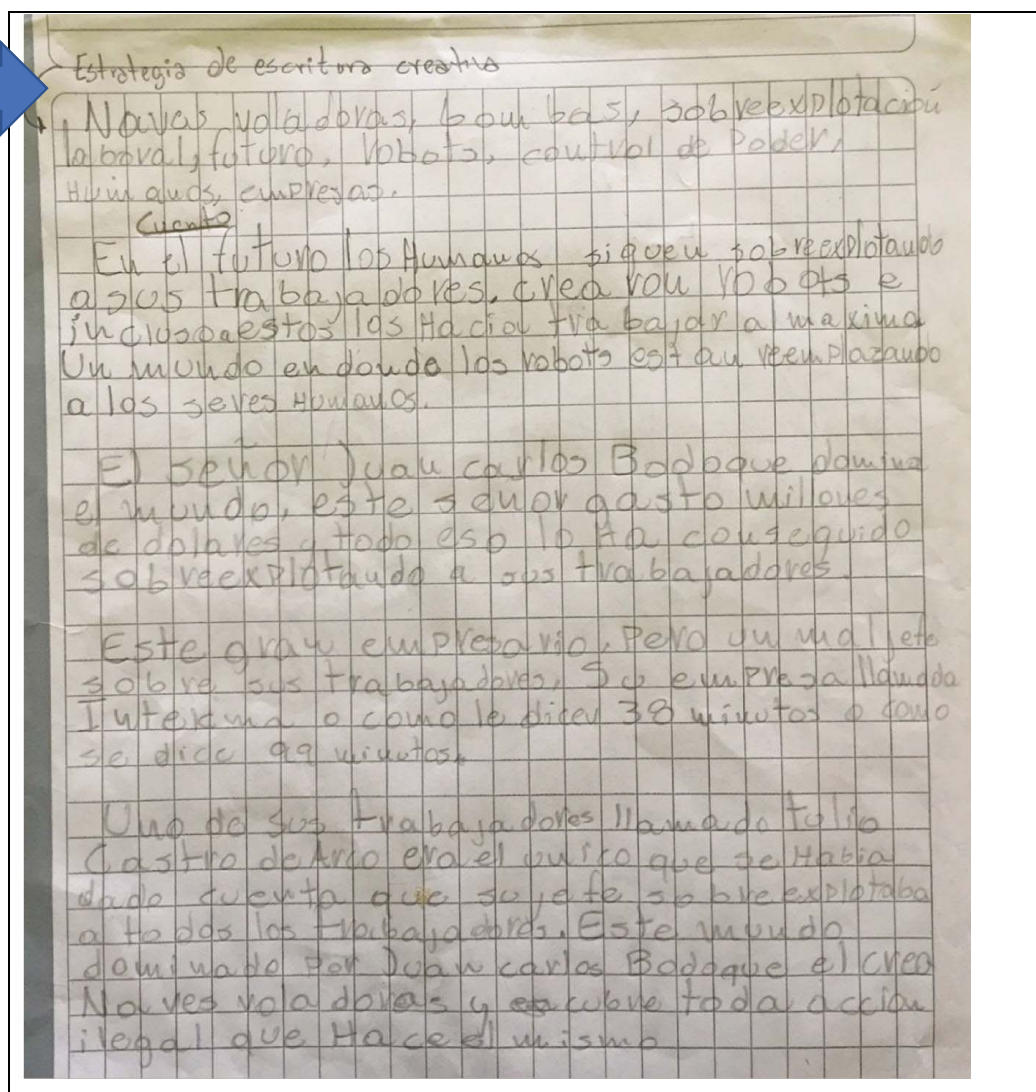


Gráfico 5: Textualización del borrador de un cuento

A partir del gráfico anterior, cuya muestra está compuesta por 29 estudiantes, se tiene que un 45% logró medianamente cumplir con los elementos narrativos (narrador, personajes, espacios, tiempos) en la elaboración del borrador de su cuento, mientras que un 55% logró cumplir óptimamente con la contemplación de los elementos narrativos requeridos para la versión final de sus cuentos. Paralelamente, en relación con la estructura interna requerida, un 45% de los estudiantes logró elaborar un borrador textual que contemplara adecuadamente el

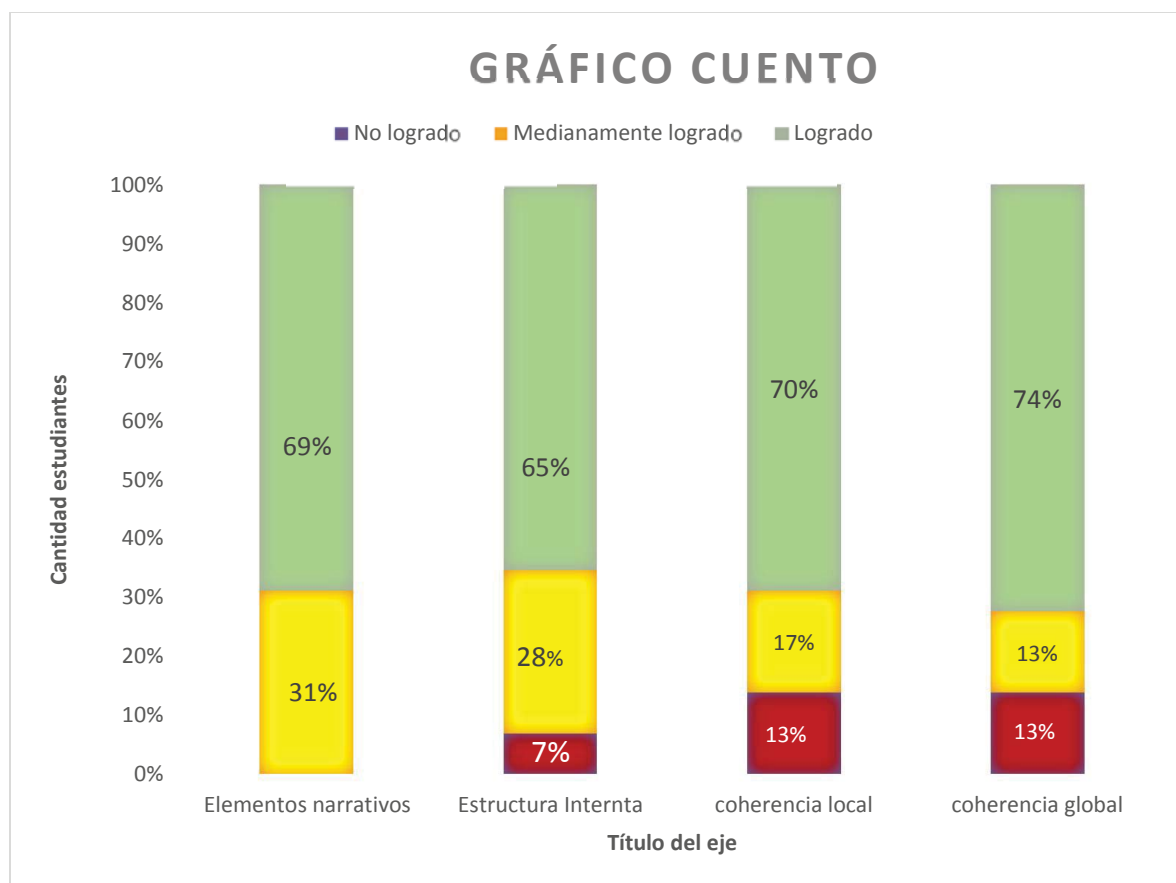
engranaje de las partes narrativas (situación de inicio, conflicto y desenlace), mientras que un 41% lo logró medianamente y, finalmente, un 13% no lo logró.

En esta línea, los porcentajes referidos en el acápite anterior, se condicen con el nivel de desempeño esperado, pues textualizar mediante la escritura creativa resulta mucho más dificultoso para los estudiantes, pues como se mencionó anteriormente, la educación chilena actual no da cabida a la escritura basada en la imaginación. Más bien se orienta el foco de la escritura hacia la funcionalidad del texto, preferentemente de carácter no literario.



A partir de la presente evidencia, en efecto, queda manifiesta la utilidad de estrategias de escritura libre para textualizar el borrador de un cuento que sea adecuado en relación con su situación retórica y efectivo en su propósito, ello como consecuencia de haber atravesado con dedicación todas las fases de la escritura.

c.- Textualización de un cuento



Con base en el gráfico 6, cuya muestra fue de 29 estudiantes, de modo que pudiera hacerse un contraste equivalente con los resultados obtenidos a partir de la revisión del borrador, —y teniendo en cuenta la categoría *Coherencia textual*— resulta visible que el porcentaje de estudiantes que logró textualizar exitosamente sus cuentos, a partir de la revisión realizada a los borradores, aumentó de un 50% en promedio hasta superar el 60%. Respecto a los estudiantes que lo lograron medianamente, cabe puntualizar que ese porcentaje se redujo comparándolo con los resultados del borrador, ya que prácticamente la mitad de estos estudiantes logró textualizar cuentos que obtuvieron un buen desempeño en cuanto al nivel de logro. Ello da luces de lo

fructífero que resulta ser el hecho de conocer y emplear estrategias de escritura libre para textualizar un cuento que sea coherente, pues un 72% en promedio logró elaborar cuentos que fueran completamente coherente, mientras que un 15% en promedio logró medianamente entregarles a sus textos coherencia un 13% no logró hacer de sus cuentos textos coherentes en su extensión

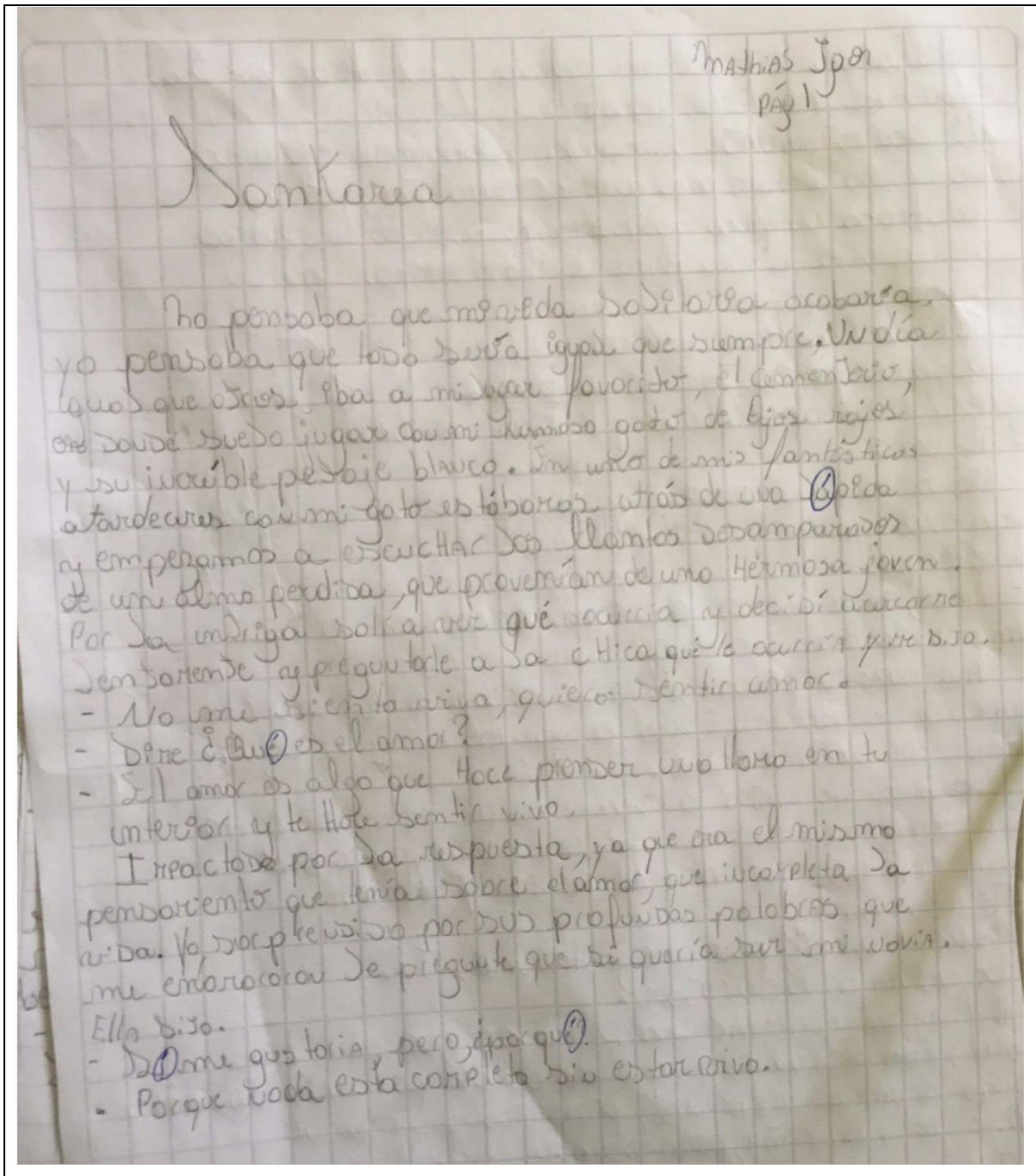
Evidencia 1 de un cuento

Angel Esandera
10

Esta es la historia de Josefa, una chica como cualquiera, tenía 14 años y vivía con su madre y Carlos, su padrasto. A Josefa le molestaba la relación que tenía su madre, reclama que desde que llegó Carlos empezaron las venturas, de parte de su mamá hacia ella. Sentía que lo que le ocultaban no era bueno y eso enfureció a la joven y pensaba que no existía confianza entre ellos.

Un día, Josefa entró al cuarto de su madre, encontrando con una gran sorpresa, vio unas máquinas con super tecnología, ella quedó asombrada con lo encontró, pero no era todo, también vio unos trajes, no entendía lo que veía, luego concluyó que su madre y Carlos eran super héroes, se pasó el día pensando como tocar aquel tema para que le cuenten lo que sucedía. Llegó la noche y todos estaban en casa y a la hora de la cena conversaron y resultaba que en la ciudad donde vivían, sucedían muchos crímenes, ellos buscaban la justicia y tranquilidad de los habitantes de la ciudad. Josefa les propone integrarse al grupo de ellos y salvar vidas, la justicia llegó y fueron felices por siempre.

Evidencia 2



Las evidencias anteriores dan cuenta del producto final obtenido a partir de la aplicación de todas las fases de la escritura, sumado a la aplicación de estrategias de escritura libre con el fin de textualizar propiciamente un texto narrativo en relación tanto con su adecuación retórica como con la integración pertinente tanto de los elementos narrativos como de las partes de la estructura narrativa interna.

5. 4. Metacognición en el proceso de escritura

En cuanto a la presencia de la artista metacognitiva durante implementación del plan de acción que pretende mostrar y enseñar la escritura como una instancia comunicativa por proceso, resta señalar que fue preciso contemplarla, dado que, tal como ya se ha mencionado, la gran mayoría de los estudiantes, si no todos, no tuvieron ocasión previa de aprender la escritura según el modelo propuesto.

De ahí que una porción no menor del curso tuviera complicaciones a la hora de enfrentarse a cada una de las fases que componen la escritura como proceso y aplicar las diferentes estrategias referidas y trabajadas para elaborar textos adecuados retóricamente, efectivos en su propósito y coherentes tanto a nivel local como global. En función de aquello resulta pertinente llevar a los estudiantes a la reflexión y cuestionamiento de sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera es posible que ellos tomen consciencia de la autorregulación de sus procesos cognitivos para cumplir eficientemente el objetivo planteado

Con todo, la metacognición va de la mano, en este caso, con la aplicación de dos instrumentos principalmente. Por una parte, los tickets de salida ([ver anexo 10](#)) empleados durante la tercera sesión, que permitieron a los estudiantes reflexionar en torno, primero; a la coherencia local y global que poseían sus borradores; segundo, a los errores cometidos por ellos mismos, tercero, a posibles soluciones para aquellos errores, y, por último, respecto de cuáles estrategias no les fueron útiles y por qué no. Por otra parte, el segundo instrumento corresponde a una autoevaluación aplicada durante la elaboración del borrador del ensayo en la sesión cuatro.

En lo que atañe al párrafo anterior, cabe puntualizar que por una cuestión de marcos temporales propios de la institución en que se llevó a cabo la presente investigación acción no hubo tiempo disponible para aplicar la autoevaluación del cuento. A raíz de ello, en este apartado puede contemplarse únicamente la metacognición referida al proceso de elaboración de un ensayo, tal como ya se explicita anteriormente ([ver página 37](#))

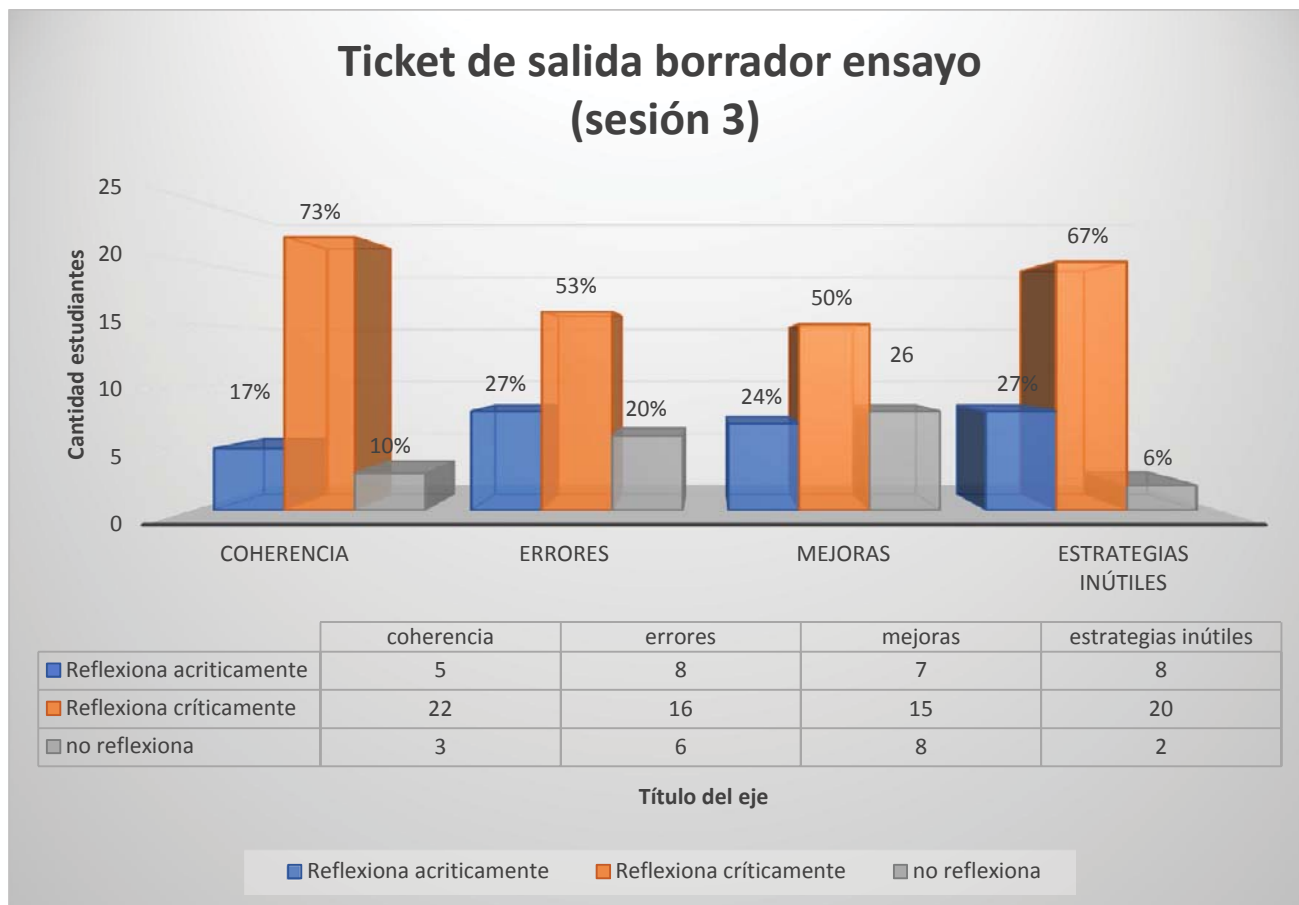


Gráfico 7: Ticket de salida

El siguiente gráfico, cuya muestra consta de 30 estudiantes, tiene como función mostrar los datos arrojados por la revisión del ticket de salida (ver anexo 10), aplicado durante el término de la tercera sesión del plan de acción. Este instrumento tuvo por objeto llevar a los estudiantes hacia una reflexión crítica respecto de su propio proceso de escritura y las habilidades requeridas para ello, puntualmente, analizando sus propios borradores. De esta forma, y teniendo en cuenta la categoría «coherencia textual», es posible aseverar que un 73% de los estudiantes, reflexiona críticamente respecto de la coherencia tanto local como global que poseen sus borradores de ensayo, mientras que un 10% de ellos no reflexiona al respecto, pues no se registra respuesta de su parte frente a la primera pregunta ¿Mi texto posee coherencia local y global?

Luego, la cantidad de estudiantes que reflexiona críticamente disminuye a un 53% en lo que refiere a la detección de sus propios errores, mientras que un 27% reflexiona sin críticas en la base y un 20% de ellos no reflexiona en cuanto a sus propios errores, ya que no se halla respuesta

de su parte frente a la segunda pregunta ¿Cuáles son los errores que cometí en la elaboración de mi borrador textual?

A continuación, un 50% reflexiona críticamente en cuanto a sus propios errores y propone mejoras para solventar aquellos errores, un 24% de ellos reflexionan sin miras crítica y propone acaso alguna solución que resulta no sustentable de acuerdo al proceso de escritura o de acuerdo al propio error cometido. Mientras aproximadamente $\frac{1}{4}$ del curso, vale decir, un 24% no reflexiona en cuanto a sus propios errores ya que no proponen ninguna opción de mejora.

Por último, un 67% de los estudiantes reflexiona críticamente respecto de aquellas estrategias que han utilizado y les han resultado inútiles para la elaboración de sus borradores, un 27% reflexiona vagamente en cuanto a alguna estrategia ocupada e inútil y finalmente un 6% no reflexiona respecto de las estrategias que les resultaron inútiles para elaborar su borrador.

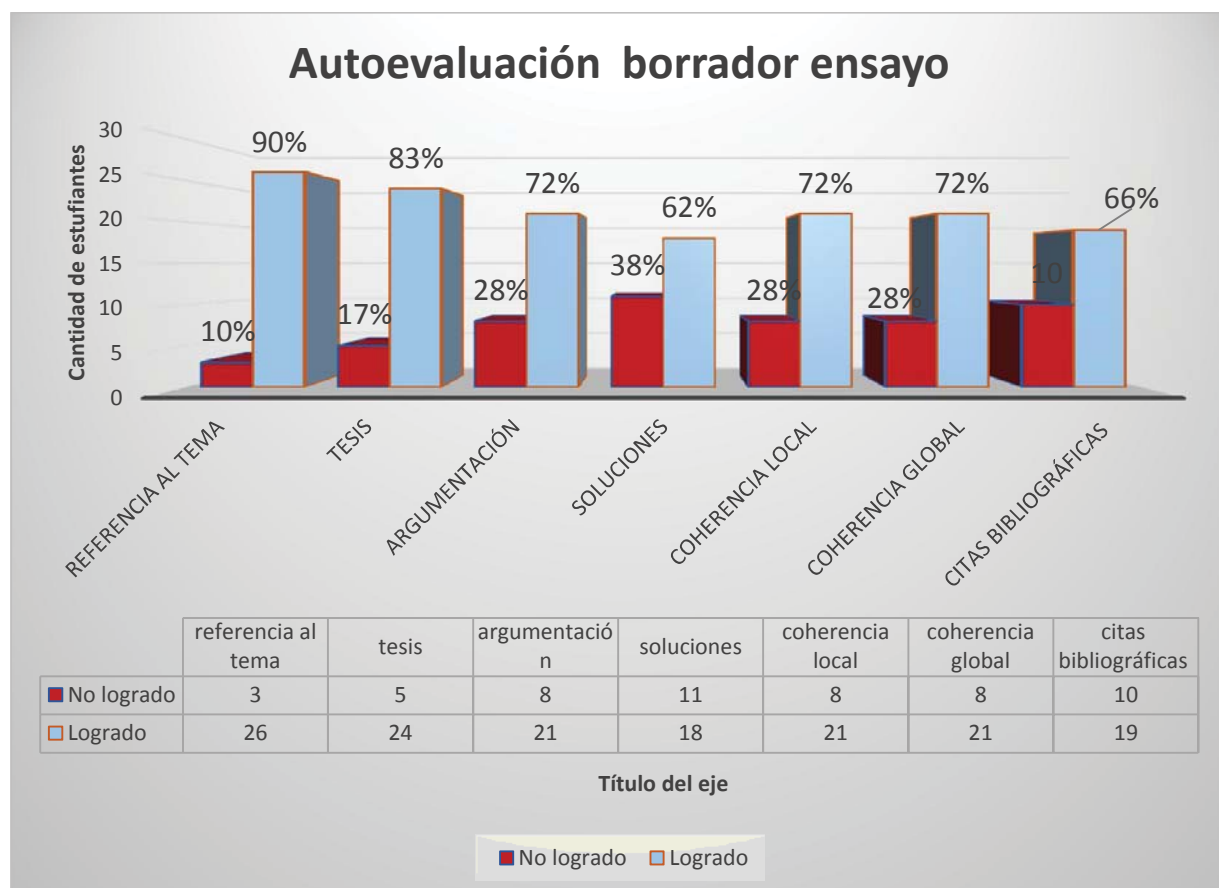


Gráfico 8: Autoevaluación borrador ensayo

El gráfico 8, cuya muestra consta de 29 estudiantes, modela los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una autoevaluación (ver anexo 11) durante la tercera sesión. En este sentido, y teniendo en cuenta la categoría «coherencia textual», este instrumento fue elaborado con el propósito de llevar a los estudiantes a una reflexión profunda en cuanto a su propio ejercicio escriturario y cognitivo, de manera que pudieran identificar aquellos aspectos por mejorar en sus borradores, enfocándose en la estructura interna, con el fin de que al momento de realizar la entrega de sus productos finales, los errores detectados por ellos mismos estuvieran resueltos entonces.

De ahí que un 90% haya considerado que a lo largo de sus borradores se refirieron constantemente al tópico elegido, mientras que un 10% estima que no sucedió así en su situación. A partir de gráfico 8 se obtiene también que:

- Un 83% de ellos resuelve pertinentemente la propuesta de una tesis, mientras que un 17% de ellos considera que no lo logró.

- Un 72% señala que su argumentación es adecuada y responde a la defensa o sostenimiento de la tesis enunciada, mientras que un 28% reflexionó que sus borradores no se ajustaban argumentativamente a lo solicitado.

- Un 62% sostiene que plantean una solución adecuada frente a la temática problemática que abordaron en sus borradores de ensayo, mientras que un 48% cree no proponer soluciones adecuadas o simplemente no contempla soluciones.

- Un 72% indica que sus textos poseen un alto grado de coherencia local y global en sus borradores, mientras que un 28% piensa que sus borradores no son del todo coherentes, pues requieren aumentar su nivel de coherencia local y/o global.

- Un 66% manifiesta adherir en sus borradores citas bibliográficas pertinentes para el sostenimiento de la tesis enunciada al comienzo, mientras que el 44% restante sostiene que sus borradores no poseen citas adecuadas en número o contenidos, o simplemente no contemplan aún el uso de citas bibliográficas.

Entonces, en función de los datos tocados anteriormente, se hace evidente que más de un 60% en promedio analiza sus borradores con el fin de detectar sus aciertos y sus errores, es decir, repiensen el trayecto tomado para elaborar un borrador textual. En este sentido, en ningún caso

se niega la posibilidad de que los estudiantes hayan autoevaluado sus borradores con el propósito de obtener la mejor nota posible sin tener en cuenta realmente el borrador elaborado. No obstante, al querer llevar a los estudiantes al cuestionamiento y revisión de su propio proceso de escritura mediante la aplicación de instrumentos metacognitivos, se corre el riesgo de que aquello pueda suceder.

En definitiva, considerando ambos gráficos referidos al proceso de metacognición en el proceso de la escritura, más de un 50% en promedio logra reflexionar críticamente respecto de sus propios procesos de aprendizaje y de aplicación de los conocimientos adquiridos y referidos a la escritura por proceso y a la utilización de estrategias. De esta manera se explica que el porcentaje de estudiantes que logró aprobar satisfactoriamente la evaluación aplicada a el producto final elaborado supere el 50%.

6.- Reflexiones

Mediante el siguiente apartado, se pretende alcanzar el propósito de explicitar las reflexiones emanadas luego de haber llevado a cabo el análisis sobre las evidencias de la implementación del plan de acción. En este sentido, a partir de un examen crítico, se espera explicar aquellos aspectos que fueron logrados y aquellos no lo fueron. De este modo, se presentará posteriormente el plan de mejora cuya elaboración estará orientada a la finalidad de precisar y mejorar la eficacia de aquellos elementos del plan de acción que así lo requieran.

En esa línea, respecto de los logros alcanzados por los estudiantes del curso de primer año medio «C» de la Escuela Industrial Superior de Valparaíso una vez implementado el plan de acción, se encuentra la calidad de los productos finales que lograron textualizar, pues, tal como pudo verse reflejado en el análisis de los textos en su versión final, en general mejoraron su proceso escriturario, ya que 82% de los estudiantes logró elaborar un ensayo que fuera coherente tanto a nivel local como global. Mientras tanto que un 72% de los estudiantes logró elaborar cuentos que fueran por su partes coherentes en su plena extensión.

Ello se justifica en lo sostenido por Parodi (1999), respecto de que una concepción de producción escrita focalizada en el proceso asegura un producto íntegro. Así sucede que tal es el caso de la implementación del plan de acción. De ahí que los estudiantes, en su mayoría, pudieran ampliar su concepción en cuanto a la habilidad comunicativa escrituraria, entendiéndola de ahora en adelante como una instancia comunicativa por proceso.

En relación con lo anterior, es preciso añadir que los estudiantes en una porción mayoritaria lograron conocer, comprender, aplicar e incluso evaluar estrategias de planificación y textualización. En efecto, este logro les permitió elaborar textos finales que poseyeran más coherencia tanto local como global en contraste con los textos que escribían previamente a la implementación del plan de acción (ver anexo 1), e incluso al comienzo de él como puede verse en los borradores (ver anexos 6 y 7).

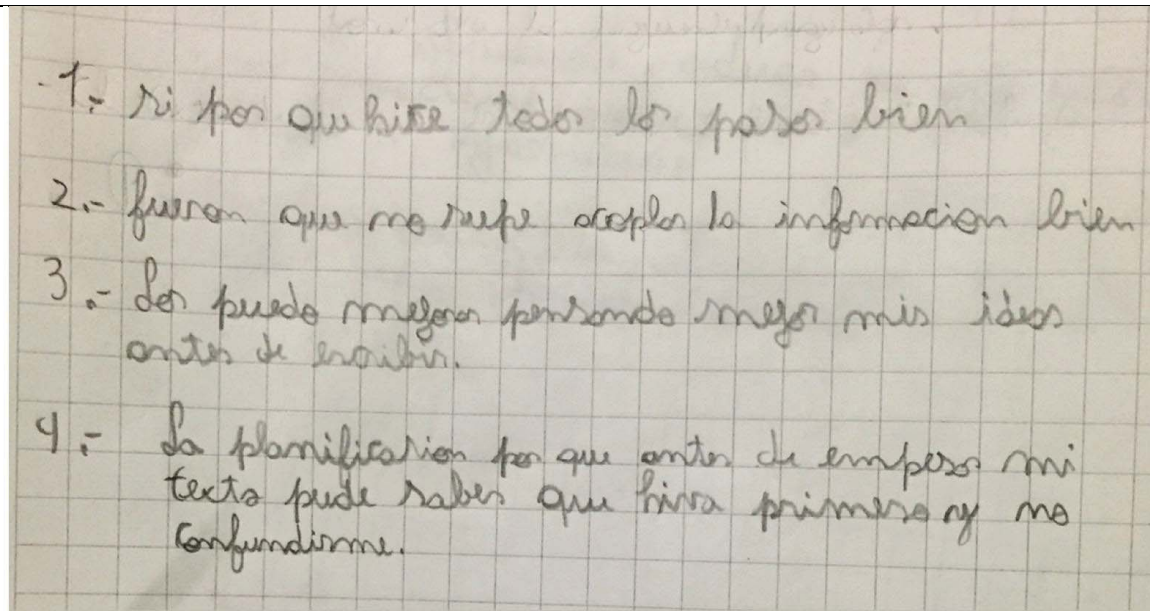
Por tanto, el principal logro hasta acá descrito encuentra razón el desarrollo no solo sistemático, sino que también recursivo del proceso de escritura que enfrentaron los estudiantes conforme se concretaba la implementación del plan de acción. De ahí que los estudiantes hayan atravesado la fase de resolución de planificación, investigación, textualización, revisión y edición, tal como

propone el grupo Didactex (2003), para lograr ordenar, categorizar y reformular ideas destinadas a incrustarse en el texto y vincularse con el resto de ideas de acuerdo con la temática definida. En este sentido, se logró cumplir con una necesidad fundamental de los estudiantes en cuestión, vale decir, se logró llevarlos a un progreso escriturario en relación con sus propias habilidades y capacidades, de manera que adquirieron un mayor grado de consciencia a la hora de aplicar ciertas estrategias de planificación o textualización y regulen sus propios procesos de aprendizaje. En relación con lo anterior, se adjunta un ticket de salida que justifica lo sostenido:

Ticket de salida (sesión 3)

Preguntas:

- 1.- ¿Es coherente su borrador? ¿por qué?
- 2.- ¿Cuáles fueron los errores que cometió en la elaboración de su borrador?
- 3.- ¿Qué propone para mejorar aquellos errores que identificó?
- 4.- ¿Qué estrategia le fue útil para elaborar su borrador?



Tal como se muestra en la imagen, los alumnos lograron adquirir el conocimiento relativo a las fases de la escritura y la aplicación de estrategias de escritura. Ello les permitió lograr fortalecer sus propios procesos escriturarios para elaborar y mejorar borradores en busca de la textualización íntegra de un texto en su versión final.

En el marco de los aspectos logrados, cabe añadir también que se logró potenciar de paso la capacidad crítica de los estudiantes en cuanto el análisis de textos. Ello como consecuencia de la aplicación de la coevaluación de los borradores llevada a cabo durante la tercera sesión del plan de acción, de la autoevaluación aplicada durante la cuarta sesión y, finalmente, de los tickets de salida respondidos por los estudiantes a lo largo de la secuencia desde un enfoque metacognitivo. En este sentido, se optó por aplicar más instrumentos además de la autoevaluación, ya que no resulta suficientemente efectivo analizar exclusivamente los propios textos, pues increíblemente a los estudiantes se les torna más llano identificar errores en los textos de sus pares antes que identificar los suyos propios.

Así también, otro logro que se sabe concretado es la aplicación de estrategias referidas al proceso escriturario, específicamente de planificación, textualización y escritura creativa. En ese orden, en lo concerniente a las estrategias de planificación, cabe apuntar que los estudiantes al desconocer en gran medida las fases de la escritura, no es casual ni extraño que no advirtieran su utilidad. No obstante, luego de conocerlas, comprenderlas y aplicarlas, lograron notar que en la medida en que las aplicaban resultaban adquirir mayor claridad luego a la hora de comenzar a redactar su borrador. Por otra parte, respecto a las estrategias de textualización, el hecho de que los estudiantes pudieran comprenderlas y aplicarlas les permitió no solo poder escribir más, sino que también hacerlo de más adecuada manera en relación con su situación retórica. Por último, en lo que atañe a las estrategias de escritura libre, cabe puntualizar que los estudiantes lograron escribir en varios casos cuentos en gran medida coherentes, adecuados en su estructura, además de dotar sus creaciones literarias de una extensión inesperada en algunos casos. (ver anexo 9).

Opuestamente, mediante el análisis de las evidencias fueron detectados también algunos elementos del plan de acción no logrados durante la implementación. En correlación con lo anterior, en primer orden, uno de los aspectos no conseguidos fue no aumentar considerablemente la motivación de los estudiantes hacia la escritura, pues no resultó posible modificar significativamente la visión que tienen de la escritura casi exclusivamente como un medio evaluativo por sobre el carácter funcional e incluso recreativo que este sistema comunicativo posee y que debiera acentuarse en la educación

En lo que atañe a los aspectos no logrados, el primero de ellos corresponde a la funcionalidad de la autoevaluación del borrador del ensayo (ver anexo 11) en no pocos casos, ya que algunos estudiantes más allá de analizar con juicio crítico sus propios textos para identificar aquellos aspectos por mejorar del borrador, lo que hicieron fue considerar todos los aspectos en una condición óptima cuando realmente esos aspectos no estaban en condiciones óptimas, sino más bien en condiciones aciagas. Aquello se pudo evidenciar en la etapa de revisión de los productos finales, precisamente al revisar el borrador adjunto en la entrega final y la autoevaluación realizada a dicho borrador. En este sentido, se sostiene que privilegiaron la nota encima del examen metacognitivo, lo cual repercute directamente en su propia actividad de autorregulación del proceso escriturario que desarrollaron.

A partir de lo dicho en el párrafo anterior, resta señalar que el equívoco de la autoevaluación no está en su super o macroestructura, sino más bien en la usanza del instrumento por parte de los estudiantes que, como ya se dijo, privilegiaron la nota por sobre la examinación metacognitiva hacia los borradores.

De igual forma, otro aspecto desacertado fue la falta de aplicación de auto y coevaluación para los borradores de los cuentos, ello influyó de alguna manera en que los estudiantes no pudieran pulir briosamente sus borradores para poder textualizar cuentos cuyos detalles equívocos o erratas estuvieran limados antes de la entrega final. Aquello ocurrió no por la falta de elaboración de dichos instrumentos, sino más bien —tal como se explicitó anteriormente (ver página 36)— a la falta de tiempo para implementar las ocho sesiones que se tenía contemplado en el diseño del plan de acción previamente a su implementación, por lo que optó por condensar las cuatro sesiones destinadas a la producción textual de los cuentos en dos sesiones. En efecto, ello ocasionó que debieran agilizarse los tiempos y los medios para poder acabar con la implementación a tiempo sin dejar la producción del cuento de lado, ya que uno de los propósitos de esta investigación acción es justamente orientar a los estudiantes en el uso de estrategias de escritura en textos literarios y no literarios.

Por último, otro aspecto no logrado corresponde a la entrega de los documentos, ya que el requisito indicaba que ambos textos, ensayo y cuento, se debían entregar impresos en su versión final, con el fin de que las correcciones efectuadas quedaran registradas en el mismo soporte en que los estudiantes plasmaron sus ideas y más tarde pudieran analizar la revisión de su texto.

No obstante, no se contaba con que la impresora de la sala de enlaces sufriría algunos desperfectos técnicos por lo que no pudo concretarse este requisito, y se entregó a los estudiantes la oportunidad de enviarlos por correo o escribirlos manualmente.

6.- Plan de mejora

Tal como sucede con cualquier creación humana, ninguna investigación está exenta de contener aspectos u objetivos que no fueron cabalmente cumplidos o cuyos resultados no son óptimos en relación con los niveles esperados debido a diversos factores. Por ende, en función de esos elementos no desarrollados con plenitud, es que se propone a continuación un plan que tiene por propósito enmendar el cumplimiento inacabado de dichos aspectos para que, de esa forma, el plan de acción pueda verse mejorado frente a una presunta próxima aplicación.

En esta línea, el primero de ellos tiene un vínculo estrecho con el desarrollo de una propuesta de evaluación más adecuada y específica en cuanto a los instrumentos utilizados. El segundo aspecto considerado dentro de la propuesta de mejora incumbe al enfoque funcional de la escritura que debe adquirir en la educación actual. Por último, el tercer aspecto corresponde a la consideración de la cohesión y la ortografía como elementos que contribuyen a la coherencia textual.

a.- Propuesta de evaluación

El plan de mejora referido al diseño de un plan de evaluación más diverso contempla la elaboración de una rúbrica específica para cada una de los siguientes aspectos: planificación, borrador, revisión y producto final. De este modo, los estudiantes podrán esclarecer tempranamente antes de comenzar cada fase qué aspectos deben cumplir para alcanzar un desempeño óptimo en relación con lo exigido. Así también se propone que en cuanto a la autoevaluación se especifique que en caso de que el estudiante mal utilice la funcionalidad de este instrumento será sancionada su calificación por alterar el fin del instrumento y evadir el examen metacognitivo. O bien, una segunda opción para este caso, consistiría en realizar la autoevaluación con el monitoreo del docente, sin embargo, aquello podría implicar una duración más extensa de lo previsto para la implementación. Por último, se propone la moción de imbricar cada sesión con una instancia de evaluación formativa, de manera que los estudiantes logren conocer sus aciertos y errores, a la vez con que pueden comparar su ritmo de avance en relación con el flujo de trabajo promedio del resto de compañeros. Para tal efecto, sería pertinente que los estudiantes en la medida que avanzan vayan registrando esos progresos

en una especie de ficha de escritura sintética, según modelo por proceso, que al final de cada clase es entregada a el/la docente para que haga los reparos correspondientes y más tardes puedan recibir la retroalimentación para ir puliendo sus borradores.

b.- La escritura en las aulas desde un enfoque funcional

Este apartado del plan de mejora, pretende lograr modificar la visión que actualmente los estudiantes que se educan en Chile poseen sobre la escritura, dado que se empecinan en contemplarla como una actividad o herramienta netamente evaluativa. Por tanto, en razón de aquello, se propone realizar una sesión introductoria al proyecto de escritura de cualquier género textual que proponga una descripción cualitativa de la escritura y los diversos contextos en que el dominio de esta habilidad puede brindar beneficios. Incluso sería interesante llevarlo al plano de las redes sociales para convertirlo en un aprendizaje significativo. De ese modo los estudiantes potencialmente podrán apreciar la escritura a partir del vigor de sus diversas funciones y lograrán establecer un vínculo más estrecho con esta forma de comunicación humana.

c.- Consideración de la ortografía y cohesión textual para alcanzar mayor coherencia

La presente sección tiene como propósito lograr que los estudiantes trabajen el fortalecimiento de la cohesión textual y la ortografía de manera que la coherencia global y local de sus textos finales se vea robustecida. Para tales efectos, se propone diseñar una clase posterior a la del enfoque funcional de la escritura y previa a la planificación del borrador, que contemple la importancia de la cohesión a partir de marcadores discursivos principalmente, así como la importancia de la ortografía para el sentido que quiere entregar cada autor a su propio texto.

En caso de que esta alternativa no genere tanto interés, puede trabajarse una breve porción de cada clase del plan de acción —diez minutos por sesión a lo más— con dos conectores y una norma ortográfica de manera que los estudiantes conozcan su uso y logren aplicar ese

conocimiento a una situación diferente, que podría ser un mensaje enviado al profesor por WhatsApp, para ello deberán redactar un párrafo en que contemplen el uso de aquella norma ortográfica y dos conectores. Luego de eso deberán determinar en qué medida el uso de esos dos conectores y de esa norma ortográfica específica les permitió asignar un nivel mayor de coherencia a sus textos. Así, por tanto, los estudiantes irán paulatinamente tomando consciencia respecto a la importancia de la cohesión y la ortografía para la coherencia local y global de cualquier texto.

7.- Conclusiones

La presente sección responde al objetivo de desarrollar las conclusiones finales emanadas a partir de la realización de todas las etapas anteriores de esta investigación acción llevada a cabo el curso de primer año medio «C» de la Escuela Superior Industrial de Valparaíso. En este sentido, se ha dado cuenta de la viabilidad y de lo provechoso que puede resultar la investigación acción para el ejercicio del docente, quien a la vez debe cumplir el rol investigador, lo que implica un desafío extra para quien lidera estas dos prácticas que requieren de dedicación, persistencia y vocación.

Así, a partir de la presente investigación acción se ha constatado que la habilidad escrituraria de al menos la mayoría de los estudiantes imbricados, se vio beneficiada de tal forma que, mediante la adquisición, aplicación y evaluación de estrategias propias de las fases de planificación y textualización de textos literarios y no literarios, sumado a las estrategias de escritura libre respecto de textos literarios, comporta un cambio significativo en la manera de escribir, organizar y pulir ideas por parte los estudiantes. Siempre con el propósito de elaborar un texto íntegro en cuanto a su adecuación retórica, su propósito y su estructura. En efecto, lo anterior repercute directamente en la coherencia tanto local como global de que goza el texto en su versión final.

En lo concerniente a lo sostenido en el acápite anterior, cabe señalar que a su vez el proceso de investigación acción permitió detectar el hecho de que la escritura de todos modos es un sistema comunicativo complejísimo que engloba un vasto catálogo de requerimientos y dimensiones que ajustar para lograr desarrollar un producto íntegro, pulcro, pulido y eficaz. Por tanto, a todas luces, la escritura debe ser integrada en mayor medida en la educación chilena, de modo que los estudiantes que egresen en un futuro lo hagan sirviéndose de la escritura como una instancia comunicativa por proceso, y la dominen de tal forma que logren comunicar sus ideas, pensamientos, sensaciones y emociones con claridad y sin mayores dificultades a otros sujetos sociales ya sea en contextos académicos, laborales, personales o sociales.

Así también la investigación acción cuyo desarrollo ha sido registrado en el presente informe, permitió al docente e investigador a la vez replantearse sus propios métodos e intenciones

pedagógicos. De modo que, a lo largo del proceso, las reflexiones y autocríticas no fueron escasas. En efecto, el docente, logró calibrar estas imprecisiones en los procesos de enseñanza con la finalidad de que los procesos de aprendizaje de sus estudiantes se vieran beneficiados también.

En definitiva, la proyección más conveniente emerge a partir de la idea de implementar nuevamente el plan de acción, pero, contemplando esta vez los aspectos de mejora referidos en el apartado 6 del presente informe (ver páginas de la 67 a la 69). De esa forma, se podría eventualmente estudiar todos los cambios comportados a partir de las precisiones realizadas al plan de acción sobre la marcha. En consecuencia, el modelo de la escritura como instancia comunicativa por proceso y a la vez los procesos de aprendizaje de los estudiantes se verían ampliamente enriquecidos, pues podrían gozar de un margen de error mucho menor a que se enfrentó primigeniamente tanto el docente e investigador como los estudiantes del curso analizado mediante la presente investigación acción.

8.- Referencias bibliográficas

- Alonso, L. y Aguirre De Ramírez, R. (2004). La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas. Scielo. Revista de Pedagogía. v.25 n.74 Caracas set. 2004. Facultad de Humanidades y Educación Universidad de Los Andes Mérida, Venezuela.
- Álvarez, M. *Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari*. Universidad Pedagógico Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez" Caracas-Venezuela. Año 13, Nº 44 • enero - febrero - marzo, 2009 • 83 – 87
- Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bereiter, C y Scardamalia, M. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*. Instituto de Estudio en Educación. Ontario. Canadá.
- Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Cassany, Daniel (2006). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Castillo, José. *La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto, Edo. Lara, Venezuela artículos arbitrados • ISSN: 1316 - 4910 • Año 13, Nº 46 • Julio - agosto - septiembre, 2009 • 583- 593.
- Grupo Didactext. (2003). *Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos*. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- Hayes, J. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. En M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 1-27). New Jersey: Erlbaum

- Íñiguez Rueda, L. Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. Vol. 23. Núm. 8. 15 de mayo 1999. Departamento de Psicología de la Salud y de Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Juárez, G. & Martínez, G. (2007). El Quehacer de la Escritura. México: Universidad Autónoma de México.
- Lindemann, E. (2001). A rhetoric for writing teachers. New York: Oxford University Press.
- Martínez, M.(1996). Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación, 2ª edic., México: Trillas
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. Agenda académica, 7 (1), 27-39.
- Moreno, J.y Rabazo Méndez. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 3, núm. 2, septiembre, 2005, pp. 127-157. La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. Universidad de Almería. Almería, España.
- Muñoz, M. J. *Borges. Filosofía, ficción y verdad*. 2009. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad complutense de Madrid.
- Parodi, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva, bases teóricas y antecedentes empíricos. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso S.A.
- Pujol, M. (2000). Hacia una visión integrada de la ortografía comunicativa, cognitiva y lingüística. Tabanque: Revista pedagógica, 15, 223-248.
- Ramos. J. ISSN 1131-995X, N° 185, 2009, págs. 55-63. Aula de innovación educativa. Biblioteca nacional. Madrid. España.
- Timbal-Duclaux, L. Escritura creativa. Edaf. 1993. Madrid. España
- Van Dijk, T. (1978). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós
- Van Dijk, T. (1992). Texto y contexto. Madrid. España. Cátedra.

Anexos

Anexo 1- Evaluación diagnóstica

CORPORACION EDUCACIONAL
INSTITUTO DEL MAR
ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR
"OSCAR AGUSTIN GACITUA BASULTO"
VALPARAISO
Departamento de Lengua Castellana y Comunicación

PRUEBA DIAGNÓSTICO 1° MEDIO

NOMBRE: Walter Delgado CURSO: 1° C FECHA: 09/07/2018

Pjt. Total: 47 pje. Obtenido: 6 Pts Nota: _____

OBJETIVOS:

- Analizar textos literarios y no literarios reconociendo su propósito, características y elementos formales
- Reconocer acepciones léxicas en un contexto determinado
- Producir textos argumentativos utilizando mecanismos de coherencia y cohesión textual

APRENDIZAJE ESPERADO (1° Medio)
OA 3- OA4- OA8- OA9- OA 21 -OA 14- OA15

Indicaciones: Lea los textos y haga una línea oblicua sobre la alternativa correcta.

Texto 1
"Quiero llevarte dentro de mis huesos
y habitarle la sangre largamente
hasta que seas yo y me habites, preso
en mi voz que te busca de repente.
Y dentro de tu sangre alzar el peso
de mi sangre y en vilo hasta los cielos.
(...)
Quiero encerrarte dentro de mi sangre
juntar tus llagas con mis propias llagas
para cuando el dolor al fin me guarde
tu luminosa voz en las entrañas.
Quiero llevarte dentro de mi sangre
para escucharte siempre dentro mio
y en tu sangre zumbe como enjambre
y en ti mi sangre vibre alzada en vilo
¡Y que en la hora en que nos encontremos
encumbremos la tierra hasta los cielos!".
Rafael Rubio, Sexta elegía (fragmento).

1.- En relación con la persona a quien se dirige, el hablante lírico expresa (comprender) (2 puntos)

A) nostalgia.
B) compasión.
 C) deseo de unión.
D) angustia amorosa.

2.- ¿Qué quiere hacer el hablante lírico con la persona a quien se dirige el poema? (conocer) (1 punto)

- A) Hablarla y causarle dolor.
- B) Volar hasta el cielo y amarla.
- C) Llevarla dentro de sus huesos y su sangre. X
- D) Encontrarla y llevársela lejos de este mundo.
- E) Encerrarla para que no se aleje de nuevo.

3.- ¿Qué quiere decir el hablante en los versos: "juntar tus llagas con mis propias llagas / para cuando el dolor al fin me guarde/ tu luminosa voz en las entrañas"? (comprender) (2 puntos)

- A) A través del dolor se alcanza el perdón.
- B) Siente culpa por el sufrimiento de otra persona.
- C) Fue herido de la misma forma que el objeto lírico. X
- D) Se comunica con el objeto lírico a través del dolor.
- E) Existe belleza incluso en el sufrimiento.

4.- Los versos "Y dentro de tu sangre alzar el peso/ de mi sangre y en vilo hasta los cielos" quieren decir que (comprender) (2 puntos)

- A) el recuerdo de la sangre pesa en la memoria del hablante.
- B) el ascenso a los cielos solo se logra a través de la sangre.
- C) la unión con el objeto lírico permite la elevación del hablante. X
- D) el hablante está contemplando el cuerpo muerto del objeto lírico.
- E) el sufrimiento permite la exaltación del hablante lírico.

Texto 2 Macondo

Deslumbrada por tantas y tan maravillosas invenciones, la gente de Macondo no sabía por dónde empezar a maravillarse. Se trasnochaban contemplando las pálidas bombillas eléctricas alimentadas por la planta que Aureliano Triste en el segundo viaje del tren, y a cuyo obsesivo "tumtum" costó tiempo y trabajo acostumbrarse. Se indignaron con las imágenes vivas que el próspero comerciante don Bruno Crespi proyectaba en el teatro con taquillas de bocas de león, porque un personaje muerto y sepultado en una película se derramaron lágrimas de aflicción, reapareció vivo y convertido en árabe en la película siguiente. El público que pagaba dos centavos para compartir las vicisitudes de los personajes, no pudo soportar aquella técnica inaudita y rompió la silla. El alcalde, a instancias de don Bruno Crespi, explicó mediante un bando que el cine era una máquina de ilusión que no merecía los desbordamientos pasionales del público. Ante la desalentadora explicación muchos estimaron que habían sido víctimas de un nuevo y aparatoso asunto de gitanos, de modo que optaron por no volver a ir al cine, considerando que ya tenían bastante con sus propias penas, para llorar por fingidas desventuras de seres imaginarios.

Cien años de soledad, Gabriel García Márquez (fragmento)

5.- La expresión "para llorar por fingidas desventuras de seres imaginarios", se refiere a que: (comprender) (2 puntos)

- A) las personas necesitan verse reflejadas en el cine.
- B) La gente solo encuentra alivio cuando observa que otros enfrentan desventuras.

- B) Solo II
- C) Solo III
- D) Solo I y II

Producción de texto. (aplicar) (7 puntos)

A partir del texto anterior, redacte su opinión respecto de espacios públicos para el uso de bicicletas o skaters

Utilice los siguientes conectores oracionales: ~~debido a~~ - ~~pero~~ - ~~a causa de~~ - finalmente - mientras que.
(aplicar) (5 puntos)

MI debido a que no utilizo eso porque no me llama la atención por temas que es muy peligroso porque si uno se cae se puede romper o herir alguna parte del cuerpo a causa de el impacto que se produce también es muy peligroso para la otras persona mientras que ellas puedan ir caminando por hay pueden chocar y herir a la otra persona finalmente causando accidente en la multitudes porque le pase a un amigo y se hirio e hirio a demás personas.

Anexo 2 – Test de gustos y metodologías de aprendizaje



Nombre: Daniela Apellidos: Corrallo Cumpleaños: moderna
11-07-2003

Biografía

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? Juegos videojuegos en línea

¿Qué música escuchas? ¿Alguna canción favorita? ¿Has experimentado estudiar con música?, ¿qué te parece?
no me gusta estudiar con música

¿Cuáles son tus películas, series, dibujos animados o videojuegos preferidos? ¿De qué temas tratan? ¿Sugieres alguna/o para la clase?, ¿cuál? hombres x del y fika

¿Te gusta leer? ¿Por qué? Si por que muchas cosas me gustan en la televisión y puedo encontrar mejores historias

Recuerdas algún libro, cómic, cuento, otro, que hayas disfrutado leer, ¿Cuál?, ¿Por qué te gustó? novelas actuales, me gusta jugar a leer las imágenes

Cuéntame acerca de tu proceso de lectura: ¿dónde sueles leer?, ¿en qué momentos prefieres leer?, ¿Qué textos captan más tu atención? (cuentos, novelas, cómic, noticias, revistas, comentarios, textos en redes sociales) cuando tengo que estudiar voy a leer en mi pieza o lees en los pasillos del colegio

¿Qué tipo de textos despiertan más tu motivación o te mantienen más concentrado? (Marca tus opciones)

<input checked="" type="checkbox"/> Textos breves	Textos más extensos
Textos sin imágenes	<input checked="" type="checkbox"/> Textos con imágenes
<input checked="" type="checkbox"/> Textos escritos	<input checked="" type="checkbox"/> Textos digitales
	Textos orales

¿Qué elementos te desconcentran o no te gustan durante lectura? (Marca tus opciones)

Leer con ruido	<input checked="" type="checkbox"/> Leer con más personas	<input checked="" type="checkbox"/> Leer y no conocer el significado de ciertas palabras del texto	Leer en voz alta	Otro (¿Cuál?)
----------------	---	--	------------------	---------------

¿Qué te ayuda a comprender mejor un texto? (Marca tus opciones)

<input checked="" type="checkbox"/> Comentarlos con tus compañeros	<input checked="" type="checkbox"/> Hacer un resumen, ficha o esquema	<input checked="" type="checkbox"/> Leer de forma individual (en silencio o en voz alta)	Subrayar ideas importantes	Realizar guías en clases para comentarlo
--	---	--	----------------------------	--

¿Te gusta escribir?, ¿por qué?

No mucho, me canso
y mi letra es fea.

¿Qué cosas dificultan tu escritura?, ¿por qué?

Que me hablen porque
pongo atención a lo que di-
cen y no consigo escribir.

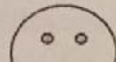
Cuéntame, sobre qué temas prefieres escribir:

Novelas en Wattpad?
Rel?

¿Crees que la escritura es útil?, ¿por qué?

Si, porque me ayuda a
comunicarme de cierta
forma.

Habilidades



¿Te gusta escribir?, ¿por qué?

No, porque soy floja.

¿Qué cosas dificultan tu escritura?, ¿por qué?

Tener mala ortografía
porque no puedo escribir
bien.

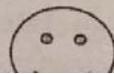
Cuéntame, sobre qué temas prefieres escribir:

temas de juegos de cosas
ficticias

¿Crees que la escritura es útil?, ¿por qué?

Sí porque ayuda a expresarte

Habilidades



¿Te gusta escribir?, ¿por qué?

no
porque me aburre escribir
no

¿Qué cosas dificultan tu escritura?, ¿por qué?

hacerlo por que no escribo
mucho

Cuéntame, sobre qué temas prefieres escribir:

no me gusta escribir

¿Crees que la escritura es útil?, ¿por qué?

si porque te hace tener
letra bonita

Habilidades



¿Te gusta escribir?, ¿por qué?

no por que escribo mal

¿Qué cosas dificultan tu escritura?, ¿por qué?

escribo las ideas
porque se me olvidan
al escribiendo, en mi mente
yo los se

Cuéntame, sobre qué temas prefieres escribir:

¿Crees que la escritura es útil?, ¿por qué?

si ayuda a escribir
menos mal

Habilidades



Según tu experiencia, podrías nombrar
aquellas actividades que te dificultan menos.
(Por ejemplo: ...)

¿Te gusta escribir?, ¿por qué?

no mucho, me da lata

¿Qué cosas dificultan tu escritura?, ¿por qué?

me duele la mano
por escribir rápido
o mucho.

Cuéntame, sobre qué temas prefieres escribir:

sobre historias hechas
por mí

¿Crees que la escritura es útil?, ¿por qué?

si porque es otro medio
de comunicación

Habilidades



Anexo 3 – Entrevista a la profesora mentora Srta. Marcela Yáñez. Profesora de lengua y literatura del 1° medio «C» del Liceo Industrial Superior de Valparaíso

1.- Datos formales:

Nombre, cargo en el establecimiento, años de ejercicio en la institución y años de labor como docente, perfeccionamientos y/o estudios posteriores.

«Como sabrás, mi nombre es Marcela Yáñez Ortega. En esta institución llevé 2 años ya, poquito igual. En general llevo 10 años de docencia ejercida. Después que egresé de la universidad, cursé un diplomado en Psicopedagogía »».

2.- Preguntas introductorias:

¿Cuál es su apreciación sobre el clima de aula del 1° C? ¿Qué factores inciden positiva o negativamente en el ambiente?

«Los chicos y chicas en general trabajan bien, tienen buena disciplina, demuestran respeto por sus pares, por los profesores y por ellos mismos. Tienen también buena disposición para el estudio. Pero lo malo es que tienen tiempos de concentración cortísimos, a los 15 minutos hay que captar de nuevo su atención para que no se desvíen del foco de la clase. Lo otro es que les falta autonomía para su vida en general, imagínate que a veces me preguntan si se pueden sacar el chaleco porque tienen calor... Nosotros como profes tenemos que hacerles ver que ellos tienen que comenzar a decidir sobre sus vidas ya, de a poco, pero hay que lograrlo, tienen que tomar sus propias riendas. Lo último es que los chiquillos y chiquillas están muy dispares en cuanto al desarrollo de habilidades de comprensión y producción escrita y oral. Son muy pocos los que las tienen desarrolladas al nivel que deberían, pero ten en cuenta que su procedencia es muy sencilla, humilde, un 80% de este colegio está inserto en esferas de vulnerabilidad. Entonces hay que ser más laxos e intentar hacer todo para nivelarlos. »».

Desde su perspectiva, ¿en qué habilidad de la asignatura de lengua y literatura el 1° C evidencia mayores deficiencias? Por favor, explique.

«Yo me di cuenta, después de leer los diagnósticos y algunas guías que hemos hecho en clases, que los chicos tienen graves problemas para reconocer información local y global, por eso mismo, comenzaré desde mañana a trabajar duramente estas habilidades, porque es completamente solucionable y necesario. Por otra parte, los chiquillos también tienen una inmensa falta de desarrollo pensamiento crítico y de

habilidades de escritura, no producen en lo absoluto textos con progresión temática, unidad ni cohesión. »

Desde su perspectiva, ¿en qué habilidad de la asignatura de lengua y literatura el 1° C evidencia mayores fortalezas? Por favor, explique.

«Bueno, la mayoría de los estudiantes conoce bien los elementos que componen el género narrativo, lo tienen claro a la perfección. También se manejan bien con la tipología de textos, pueden distinguir con facilidad un texto literario de uno que no lo es. »

1. Preguntas focalizadas al área de lectura:

¿Cuál (es) considera Ud. son las ventajas de los alumnos al momento de leer o trabajar con un texto?

«Son un curso disciplinado, un poquito conversadores como todos los jóvenes, pero cuando pides silencio, ellos entiendes que viene otra etapa de la clase en que es necesario expandir el silencio por la sala para trabajar, entonces logran trabajar en silencio. Lo otro es que se motivan harto ante textos novedosos, y no sé por qué pero temáticas como la violencia o los videojuegos les atraen muchísimo. »

¿Qué habilidades de la comprensión lectora le gustaría potenciar en sus alumnos?

«Me encantaría lograr que los chicos puedan reconocer sin problemas la idea principal y secundaria, logrando distinguirlos bien porque actualmente se confunden mucho. Proponen como información principal aquellos núcleos textuales que en realidad están aportando detalles y hechos que complementan la información principal. Por otra parte, es urgentemente necesario desarrollar el pensamiento crítico en ellos, tienen que saber dónde están parados y para dónde quieren ir en la vida...»

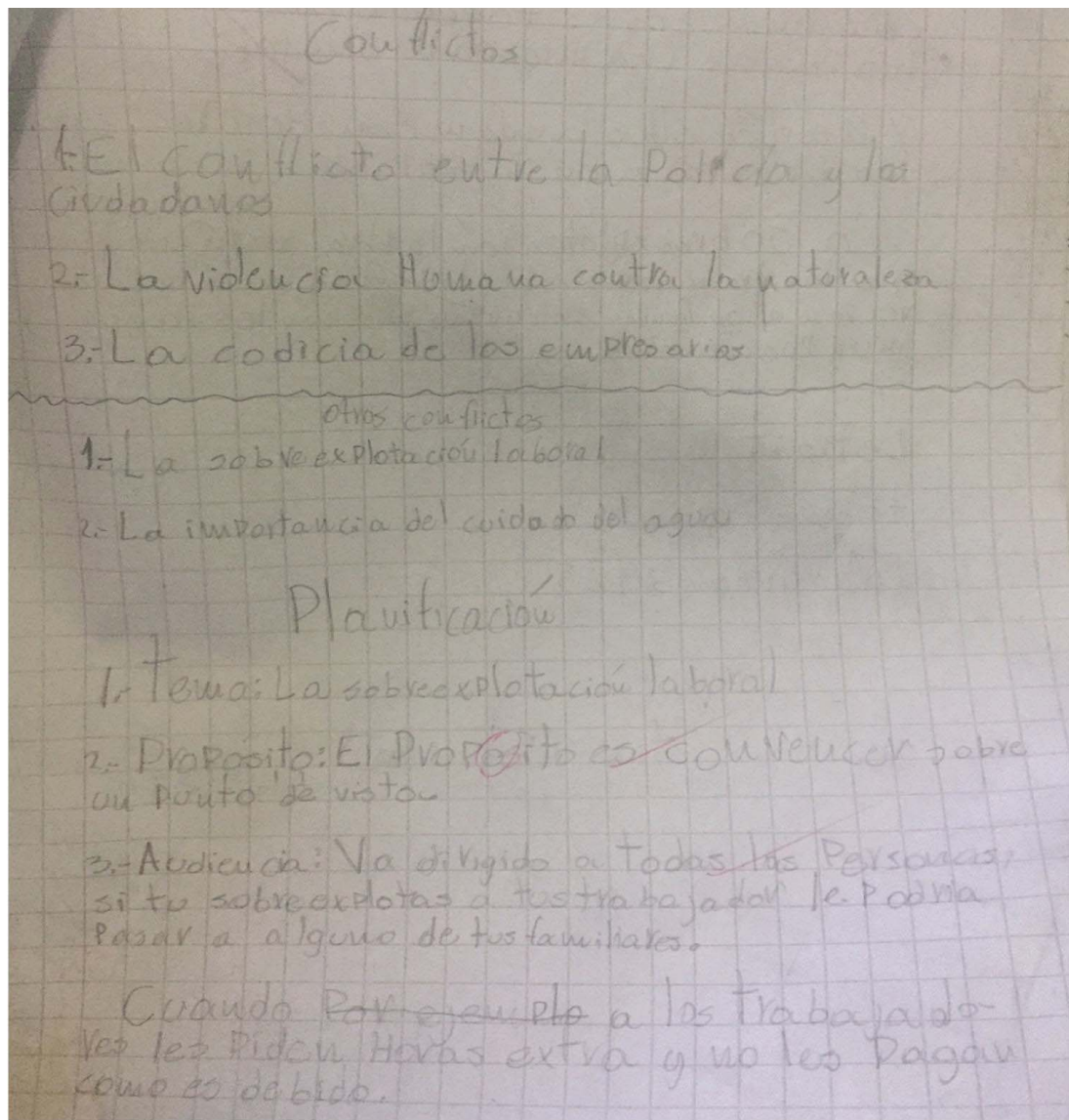
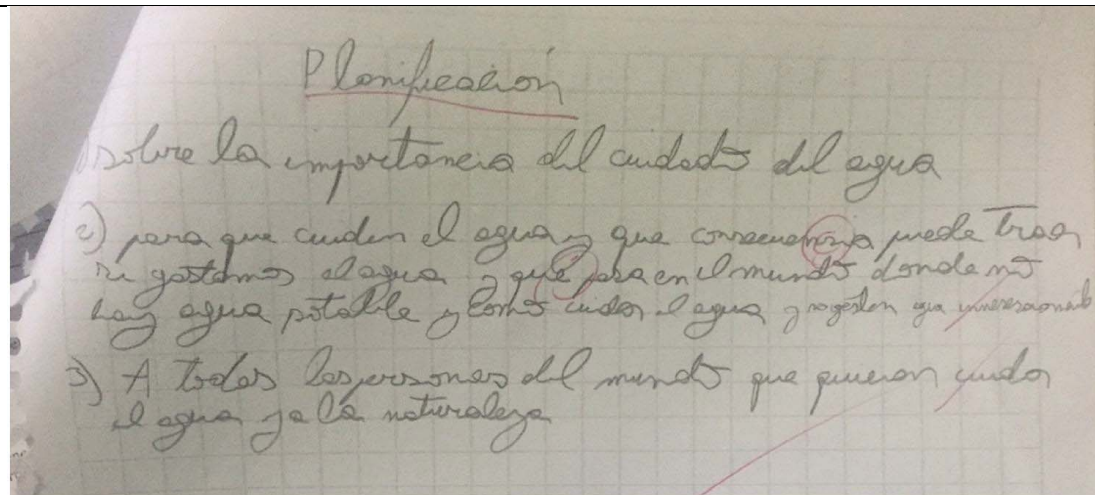
¿Qué metodologías o estrategias aplica usted como docente para mejorar la comprensión lectora de los alumnos?

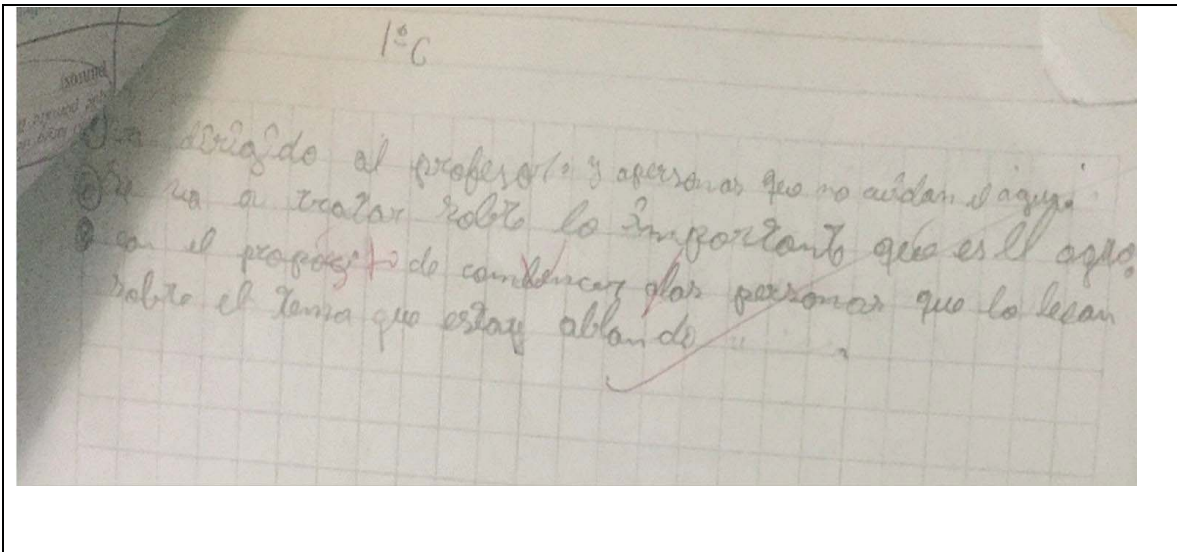
«Buscar textos que tengan temáticas cercanas a los chicos. Como te comentaba recién, les atrae mucho leer sobre violencia, sobre videojuegos. Entonces estoy harto rato buscando textos que les parezcan cercanos, entretenidos y que aporten algo también. Que los haga cuestionarse, que les deje alguna idea inquietante en la cabeza. Lo otro que todos los profes deberíamos hacer, independiente de la asignatura, es mostrarle a los chiquillos y chiquillas que la lectura es una herramienta para la vida. »

4. escritura:

¿Cuáles son las fortalezas y desventajas en la escritura de los estudiantes? ¿A qué se debe?

«Sobre las fortalezas de los chicos me parece que son creativos y manejan la estructura básica de textos literarios. Ahora bien, en cuanto a las debilidades de la mayoría creo que se remiten básicamente a un manejo insuficiente de mecanismos de coherencia y cohesión textual. Cuando leo las respuestas de los chicos en las guías me doy cuenta de que no pueden ordenar bien sus ideas, quedan algunas sueltas y otras inconclusas. Claro que hay algunos estudiantes (la minoría) que pueden redactar respuestas relativamente bien estructuradas y conexas. Pero como te digo la gran mayoría tiene hartos problemas para responder, y cuando converso con algunos de ellos, me doy cuenta de que no es que no sepan, ellos lo tienen claro en sus cabecitas, el problema está en que muchos no pueden lograr ordenar sus ideas y darle una unidad temática a la hora de transferir la idea al papel. Algunos determinados por el contexto de procedencia no reciben nunca estimulación de sus casas para desarrollar habilidades escriturarias, y en esos casos, con algo de suerte, uno hereda un nivel de oralidad promedio. Otros, desde la casa probablemente recibe algo estimulación pero quizá no la suficiente para desear por cuenta propia mejorar a como dé lugar su nivel de escritura. Y hay otros casos en los que los chicos no están ni ahí con escribir, lo hacen porque tienen que hacerlo en el colegio, pero si por ellos fueran, estarían siempre comunicándose por audio de Whatsapp. Por eso como escuela tenemos que hacernos cargos de este problema y entregarle la mayoría de estrategias y estimulaciones que podamos a nuestros estudiantes para que puedan expresarse mejor, manifestando a cabalidad sus ideas, de modo que no se queden atrapadas en sus mentes y nazcan. »





Anexo 5 Planificación del borrador de un cuento

--

Matthias Jgor
Planiificación: audiencia: Profesores propósito: entretenimiento

Tema:

5 Amor	3 acción
	2 Pelotas
9 Zombies	4 discusiones
8 magia	1 familia
4 Destruuidos	7 Final Feliz
6 Gatos	5 intriga
7 Peces	4 Preguntas
3 comentario	6 Epitafios de amigos
1 chico	
2 chica	

San Karua

No pensaba que mi vida solitaria acabaría, yo pensaba que todo sería igual que siempre, un día igual que otros iba a mi lugar favorito, el cementerio, en donde solía jugar con mi hermosa gata hija, ojos y pelaje blanco. En uno de sus atardeceres con mi gata estábamos atrás de la pida, y empezamos a escuchar unos llantos, por la intriga de estos solí a ver que era o que ocurría, de pronto me encontré a dos señores a una chica muy bonita a la cual decidí acercarme lentamente para preguntarle que ocurría. Ello me dijo:

- No me siento viva quiero sentir amor. ¿vale?
- Dime que es el amor?

Estategia de escritura creativa

Navas voladoras, bombas, sobreexplotación laboral, futuro, robots, control de poder, Humanos, empresas.

Cuento

En el futuro los Humanos siguen sobreexplotando a sus trabajadores, crean robots e incluso a estos los hacen trabajar a máxima. Un mundo en donde los robots están reemplazando a los seres humanos.

Anexo 6	Borrador ensayo

Sobre explotación = peligro en el mundo laboral

En el presente texto argumentativo, el tema que desarrollaré es el problema en el mundo del trabajo. En lo que refiere a esta problemática, mi tesis es una postura contraria a la explotación laboral, porque produce a los trabajadores mucho cansancio y estrés. Esto afecta directamente a la vida de las víctimas. Aparte, con el gasto de energía que realizan los empleados reciben el sueldo mínimo.

Las consecuencias de este fenómeno son varias, por ejemplo: la remuneración baja del empleado, sin darle importancia al sobre esfuerzo y riesgo de salud en el que están expuesto, ya sea tanto física como mental.

Además del gran esfuerzo que realizan los trabajadores, el sueldo no es justa (de acuerdo con la cantidad de horas, pues) recibe una remuneración mediocre. Generalmente las víctimas de esta injusticia son inmigrantes y jóvenes (por la falta de experiencia, aceptan cualquier empleo) por no tener en cuenta los derechos laborales. Tal problema ocurre en ferias, áreas de construcción, y en toda aquella labor que nadie desea realizar. "¿Estamos que en la sociedad toda trabajador puede elegir las condiciones de trabajo?, ¿será que para algunos es difícil encontrarlo y de tanta urgencia de obtenerlo están obligados a someterse al abuso?" (Nila Velázquez. 2015).

Este tema tiene directamente relación con el video, (sobre todo en la parte en que) la anciana finaliza su show, el público pedía otra canción, ella se encontraba cansada y decide no hacerlo, porque ya terminó su "hora de trabajo". Sus jefes la obligaron a realizar el trabajo y por esa injusticia, la víctima se revela y vuelve a su pueblo, donde nadie la obligaba a generar y vender agua con su canto, sin darle importancia de la salud y estado mental de Abuela Grillo.

Comentado [drf1]: Te recomiendo que especifiques de inmediato cuál es el problema del mundo laboral. De esa forma tu tesis estará conectada perfectamente con la presentación del tema.

Comentado [drf2]: Te recomiendo que especifiques a qué te refieres con víctimas. Por ejemplo: "Esto afecta directamente en la vida de los trabajadores, quienes son víctimas tanto de este sistema, como de quienes lo dirigen, es decir, los grandes empresarios".

Comentado [drf3]: Te recomiendo cambiar este "Aparte" por un "Además, es completamente injusto que con la gran cantidad de horas de trabajo que la gente sobreexplotada cumple diariamente, reciban cada fin de mes un sueldo mínimo, el cual es, realmente muy mínimo".

Comentado [drf4]: Te recomiendo que antes de desarrollar este párrafo y cualquier otro, utilices conectores discursivos. Por ejemplo: "En relación con lo anterior" o "En este sentido" o "En esta línea", o "En este marco"... Las consecuencias de este fenómeno son varias, por ejemplo:..."

Comentado [drf5]: Sería ideal que propongas otro ejemplo. Pues de esa manera tus argumentos toman más fuerza.

Comentado [drf6]: Lo que está entre paréntesis es una sugerencia para que edites tu texto y quede mejor estructurado. Tú decides si lo modificas o no.

Comentado [drf7]: Utiliza algún conector para unir esta idea con la anterior, de esa manera, será más coherente. (revisa los ejemplos que te hice en un comentario más arriba).

Comentado [drf8]: Para que quede bacán tu cita, te recomiendo que realices un breve comentario después de citar a alguien.

Comentado [drf9]: ¡¡Muy bien Ángel!! Es uno de los mejores borradores que he leído. Te felicito.

Los Trabajadores y sus familias son las causas ^{no tiene en} el mundo ^{laboral}

esto [?] en contra de la Sobre explotación laboral ^{Título}
 porque produce a los trabajadores cansancio, estrés,
 esto afecta directamente a la salud física y
 psicológica de los trabajadores. Aparte, con el gusto de
 urgencia que los empleados realizan reciben un sueldo mínimo.

Argumento 1 Las causas de este fenómeno son varias, como
 por ejemplo el bajo sueldo del empleado, sin darle importancia
 a el sobre esfuerzo y riesgo de salud en el que están expuesto, ya
 sea física, como psicológica.

Argumento 2 del
 Además ~~del~~ sobre esfuerzo, el sueldo para el tipo y horas
 de trabajo recibe una remuneración mediocre. Generalmente, las
 víctimas de esta injusticia son Inmigrantes, jóvenes (por falta de
 experiencia, aceptan cualquier empleo). Ocurre en ferias, áreas de
 construcción, en todo aquel trabajo que nadie quiere realizar.

Argumento 3.
 Este tema tiene directamente relación con el video por la parte
 cuando Abuela Gaillo hace su show y termina, el publico
 pide otra canción, y la anciana, cansada, decide no hacerla,
 porque ya termina la "hora de trabajo". Sus jefes la obligan a
 realizar el trabajo, hasta que finalmente se pelea y vuelve
 a su pueblo. La obligaban a trabajar por que había que llevarla
 y vender el agua, y solo se preocupaban por venderla, sin darle importancia
 la salud de la Abuela Gaillo.

¿Estamos seguros que en la sociedad todas personas pueden elegir
 las condiciones de trabajo? ¿O será que para algunos, es difícil
 encontrar y tanta urgencia de dinero están obligados a
 someterse al abuso? Nila Velazquez 2015

Anexo 7 Borrador cuento

Cuento:

En el futuro los Humanos siguen sobreexplotando a sus trabajadores, crea robots e incluso a estos los hacen trabajar a máxima. Un mundo en donde los robots están reemplazando a los seres humanos.

El señor Juan Carlos Bodoque domina el mundo, este señor gasta millones de dolares y todo eso lo ha conseguido sobreexplotando a sus trabajadores.

Este gran empresario, pero un mal jefe sobre sus trabajadores, su empresa llamada Intexma o como le dicen 38 minutos o como se dice 99 minutos.

Uno de sus trabajadores llamado Tulio Castro de Arco era el unico que se habia dado cuenta que su jefe sobreexplotaba a todos los trabajadores. Este mundo dominado por Juan Carlos Bodoque el crea Naves voladoras y esconde toda accion ilegal que hace el mismo.

Anexo 8

Ensayo

El precio por nuestros malos actos se viene en contra de nosotros

Un gran problema que estamos presenciando en la actualidad es el de la violencia del humano contra el planeta que se ha producido por nuestros errores. Mi postura frente a este problema es el de si continuamos tratando de forma irresponsable al planeta quemando bosques, cortando plantas, utilizando mal el agua, etc. Terminaremos causando nuestra propia perdición y que la estamos empeorando y nuestra calidad de vida es cada vez más y más mala.

Esto se ha vuelto un gran problema debido a que debe principalmente a la falta de conciencia de las personas al dejar basura en el suelo y no en un basurero o papelera, también el destruir bosques y quemarlos y que estos crean humo el cual contamina el aire, a nosotros y además de causar un mal olor.

Pero también gracias a este problema muchas personas han tomado medidas de cómo protegerlo, estos son: la conciencia del mal que están haciendo al proteger el mundo ayudando con el reciclaje, también al reutilizar diversos objetos desechables para no causar una acumulación de estos y así no provocar más contaminación.

En relación con lo anterior, medida que han tomado las personas es mejorar el uso de agua al tratar de purificar el agua de ríos y lagos contaminados con basura. También han implementado en sitios web la forma de tener un mejor uso de esta, tales como: No dejar una gotera en una llave de agua, ya que estas pueden llegar a realizar un gasto de 48 litros de agua al día mal utilizado y que a largo plazo esto es un problema para el planeta, ya que se pierde agua innecesariamente y a las personas causa un mayor costo en pagarlo a fin de mes.

[En las siguientes líneas mostrare las críticas de algunos expertos]

La extracción de petróleo es alarmante, costosa y sus derrames dañan el ambiente. Los combustibles fósiles de fácil extracción y de bajo costo son difíciles de encontrar. "Nuestros sistemas económicos están programados para exprimir un volumen creciente de un planeta cada vez más amenazado", explica el investigador Michael Renner.

"Aunque el crecimiento económico proporciona niveles de vida más altos y empleo para mucha gente, además de ingresos fiscales para los gobiernos, se logra a costa de agotar los suelos y los acuíferos, degradar las tierras y los bosques, contaminar los ríos, los mares y los océanos, perturbar los ciclos de carbono, nitrógeno y fósforo y otras repercusiones negativas", apuntan Peter A. Victor y Tim Jackson.

En definitiva la violencia del humano nos permitió darnos cuenta que tenemos que cuidar nuestro planeta, para así vivir en un entorno más saludable, bonito y además de ayudarnos a mantener limpio el mundo.

Matthias Jper
PAU I

Sankorea

No pensaba que me vida Sankorea asobara, yo pensaba que todo sería igual que siempre. Un día que me iba a mi lugar favorito, el cementerio, en donde suelo jugar con mi humoso gato de ojos rojos y su invariable pelaje blanco. En uno de mis fantásticos atardeceres con mi gato estorbamos atrás de una lápida y empezamos a escuchar los llantos desamparados de un alma perdida que provenían de una hermosa joven. Por la noche solía ver qué ocurría y decidí acercarme lentamente y preguntarle a la ética qué le ocurría y me dijo:

- No me siento viva, quiero sentir amor.
- Dime ¿qué es el amor?
- El amor es algo que hace prender una llama en tu interior y te hace sentir vivo.

Impactado por la respuesta, ya que era el mismo pensamiento que tenía sobre el amor, que incompleta la vida. Lo comprendido por sus profundas palabras que me embororaron de preguntas que tú quería dar "me vivía".

Ella dijo:

- Dame gustaría, pero, ¿por qué?
- Porque todavía está completo sin estar vivo.

Anexo 10	ticket de salida
<p>Para finalizar responde las siguientes preguntas:</p> <p>1.- ¿Qué es la coherencia para ti en una frase?</p> <p>2.- ¿Cuáles son los dos tipos de coherencia que existen?</p> <p>3.- ¿A qué apunta o se refiere cada una de ellas?</p> <p>4.- ¿Por qué es importante la coherencia en cualquier texto?</p>	

Anexo 11	Autoevaluación borrador ensayo																																	
<p>CORPORACIÓN EDUCACIONAL INSTITUTO DEL MAR ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR “OSCAR AGUSTIN GACITÚA BASULTO” <u>VALPARAÍSO</u> <i>Departamento de Lengua Castellana y Comunicación</i> Unidad 2 Ciudadanos y opinión 1° Medio</p> <div style="border: 1px solid black; width: fit-content; margin-left: auto; margin-right: auto; padding: 5px;"> <p>Nota obtenida:</p> </div> <p style="text-align: center;">Pauta de cotejo autoevaluación texto argumentativo</p> <p>Nombre estudiante:</p> <p>_____</p> <p>Instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilice lápiz pasta para responder. - Marque con una línea oblicua (/) el recuadro que corresponda, según la presencia o ausencia del criterio en cuestión en su borrador. - Indique al final de la pauta el puntaje obtenido. 																																		
Elementos observables en el borrador	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 70%;"></th> <th style="width: 15%; text-align: center;">Sí</th> <th style="width: 15%; text-align: center;">No</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.1 Presenté un título acorde al tema que abordo en el texto argumentativo *Observaciones:</td> <td style="text-align: center;">(2 puntos)</td> <td style="text-align: center;">(0 punto)</td> </tr> <tr> <td>1.2 Me referí al tópico elegido a lo largo del texto argumentativo *Observaciones:</td> <td style="text-align: center;">(2 puntos)</td> <td style="text-align: center;">(0 punto)</td> </tr> <tr> <td>1.3 El tema se desarrolla a lo largo del texto. *Observaciones:</td> <td style="text-align: center;">(3 puntos)</td> <td style="text-align: center;">(0 punto)</td> </tr> <tr> <td>2 Presenté una postura evidente frente a la problemática *Observaciones:</td> <td style="text-align: center;">(3 puntos)</td> <td style="text-align: center;">(0 punto)</td> </tr> <tr> <td>2.1.1 Presenté posibles soluciones frente a la problemática abordada *Observaciones:</td> <td style="text-align: center;">(4 puntos)</td> <td style="text-align: center;">(0 punto)</td> </tr> <tr> <td>3 El borrador presenta al menos tres argumentos que apoyen la tesis. *Observaciones:</td> <td style="text-align: center;">(6 puntos)</td> <td style="text-align: center;">(0 punto)</td> </tr> <tr> <td>4 El borrador tiene una conclusión que finaliza el texto *Observaciones:</td> <td style="text-align: center;">(3 puntos)</td> <td style="text-align: center;">(0 punto)</td> </tr> <tr> <td>5 Las ideas que traté en el borrador apuntan al desarrollo del tema * Observaciones:</td> <td style="text-align: center;">(4 puntos)</td> <td style="text-align: center;">(0 punto)</td> </tr> <tr> <td>6 Las ideas que utilicé para desarrollar el tema apoyan mi tesis * Observaciones:</td> <td style="text-align: center;">(3 puntos)</td> <td style="text-align: center;">(0 punto)</td> </tr> <tr> <td>7 Existe coherencia local y global en el texto.</td> <td style="text-align: center;">(4</td> <td style="text-align: center;">(0</td> </tr> </tbody> </table>		Sí	No	1.1 Presenté un título acorde al tema que abordo en el texto argumentativo *Observaciones:	(2 puntos)	(0 punto)	1.2 Me referí al tópico elegido a lo largo del texto argumentativo *Observaciones:	(2 puntos)	(0 punto)	1.3 El tema se desarrolla a lo largo del texto. *Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)	2 Presenté una postura evidente frente a la problemática *Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)	2.1.1 Presenté posibles soluciones frente a la problemática abordada *Observaciones:	(4 puntos)	(0 punto)	3 El borrador presenta al menos tres argumentos que apoyen la tesis. *Observaciones:	(6 puntos)	(0 punto)	4 El borrador tiene una conclusión que finaliza el texto *Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)	5 Las ideas que traté en el borrador apuntan al desarrollo del tema * Observaciones:	(4 puntos)	(0 punto)	6 Las ideas que utilicé para desarrollar el tema apoyan mi tesis * Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)	7 Existe coherencia local y global en el texto.	(4	(0
	Sí	No																																
1.1 Presenté un título acorde al tema que abordo en el texto argumentativo *Observaciones:	(2 puntos)	(0 punto)																																
1.2 Me referí al tópico elegido a lo largo del texto argumentativo *Observaciones:	(2 puntos)	(0 punto)																																
1.3 El tema se desarrolla a lo largo del texto. *Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)																																
2 Presenté una postura evidente frente a la problemática *Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)																																
2.1.1 Presenté posibles soluciones frente a la problemática abordada *Observaciones:	(4 puntos)	(0 punto)																																
3 El borrador presenta al menos tres argumentos que apoyen la tesis. *Observaciones:	(6 puntos)	(0 punto)																																
4 El borrador tiene una conclusión que finaliza el texto *Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)																																
5 Las ideas que traté en el borrador apuntan al desarrollo del tema * Observaciones:	(4 puntos)	(0 punto)																																
6 Las ideas que utilicé para desarrollar el tema apoyan mi tesis * Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)																																
7 Existe coherencia local y global en el texto.	(4	(0																																

* Observaciones:	puntos)	punto)
8 Presenté al menos dos citas bibliográficas * Observaciones:	(4 puntos)	(0 punto)
9 Presenté una bibliografía adecuada. * Observaciones:	(4 puntos)	(0 punto)
10 Apliqué adecuadamente las normas de ortografía acentual, puntual y literal. * Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)
Puntaje total: 45 puntos obtenido:	Puntaje	

Anexo 12

CORPORACIÓN EDUCACIONAL INSTITUTO DEL MAR
ESCUELA INDUSTRIAL SUPERIOR
"OSCAR AGUSTIN GACITÚA BASULTO"
VALPARAÍSO

Departamento de Lengua Castellana y Comunicación

Nota obtenida:

Unidad 2 *Ciudadanos y opinión*
1° Medio

Pauta de cotejo coevaluación borrador texto argumentativo

Nombre estudiante evaluado: _____

Nombre estudiante evaluador: _____

Instrucciones:

- Utilice lápiz pasta para responder.
- Marque con una línea oblicua (/) el recuadro que corresponda, según la presencia o ausencia del criterio en cuestión en su borrador.
- Indique al final de la pauta el puntaje obtenido.

Elementos observables en el borrador	Sí	No
1.1 El borrador presenta un título acorde al tema que se desarrolla. *Observaciones:	(2 puntos)	(0 punto)
1.2 El borrador se refiere al tópico elegido a lo largo del texto argumentativo. *Observaciones:	(4 puntos)	(0 punto)
1.3 El tema se desarrolla a lo largo del texto. *Observaciones:	(4 puntos)	(0 punto)
2 Presenta una postura evidente frente a la problemática. *Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)
3 Presenta posibles soluciones frente a la problemática abordada *Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)
4 Presenta al menos tres argumentos que respaldan la tesis	(6 puntos)	(0 puntos)
5 El borrador presenta una conclusión que finaliza el texto.	(3 puntos)	(0 punto)
6 Las ideas que se tratan en el borrador apuntan al desarrollo del tema. * Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)

7 Las ideas que utilizan para desarrollar el tema apoyan la tesis sostenida. * Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)
8. El borrador posee coherencia local y global *Observaciones:	(4 puntos)	(0 punto)
9 El borrador presenta al menos dos citas *Observaciones:	(2 puntos)	(0 punto)
10 El borrador presenta fuentes bibliográficas *Observaciones:	(2 puntos)	(0 punto)
11 El borrador cumple con las normas de ortografía puntual, acentual y literal * Observaciones:	(3 puntos)	(0 punto)
Puntaje total: 42 puntos	Puntaje obtenido:	

Anexo 13 Secuencia del Plan de acción

Sesión	Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Indicadores de evaluación
1 23/05 mie	Comprender y aplicar la coherencia textual en textos literarios y no literarios.	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Coherencia -problema retórico <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta a las preguntas planteadas por el profesor. -Resolución guía de trabajo 	<p>Inicio (15 minutos): Se saluda al curso, se verifica la asistencia, se anota y explica el objetivo de la sesión. En esta línea, se manifiesta al curso que, desde esta sesión hasta el 8 de junio, las siguientes clases estarán abocadas a la consumación de un proyecto de escritura a realizarse de manera individual, que tiene como propósito que los estudiantes elaboren un texto argumentativo (ensayo) y un texto literario (cuento). Dichos textos serán expuestos el día 13 de Junio como parte de un libro de cuentos y ensayos.</p> <p>A continuación, se procede a motivar a los estudiantes con la proyección de un video en que deben juzgar si Homero Simpson está manteniendo un discurso coherente o incoherente, justificando su respuesta. Para esta actividad se plantean preguntas que apunten a activar los conocimientos previos de los estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Pizarra *Plumones * Ppt. * Notebook *video *Guía. *Proyector. *rúbrica 	<ul style="list-style-type: none"> - identifican relaciones de coherencia - extrapolan conocimientos sobre la coherencia a situaciones nuevas

		<p>Actitudinales: * Actitud de respeto con los docentes y sus pares.</p>	<p>en relación con esta propiedad textual, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué problema tiene Homero al concretar su discurso? - ¿Por qué Marge dice que solo habla incoherencias? - ¿Por qué? - ¿Qué sabemos acerca de la coherencia? <p>Video: https://www.youtube.com/watch?v=dHUGJFYK7w</p> <p>Se instaura un diálogo grupal entre estudiantes y docentes para precisar las respuestas frente a estas preguntas.</p> <p>Desarrollo (60- 65 minutos): Se explica mediante el apoyo de un power point qué es la coherencia, cuál es su propósito, cuáles son sus niveles, cómo se manifiesta al interior de un texto y qué estrategias se pueden emplear para conseguir un texto coherente. Para efectos de aquello, se explica la escritura como una instancia comunicativa por proceso, por tanto, aquí se explicitan cada una de las fases que componen ese proceso y se señala que son las mismas fases que el curso enfrentará a propósito de elaborar un ensayo y un cuento coherentes, estructurados y eficientes en su propósito.</p> <p>Luego se reparte a cada uno de los estudiantes una guía de trabajo en la que ellos deben aplicar los conocimientos aprendidos en relación con la coherencia textual. El profesor realiza el modelamiento resolviendo cada primer ejercicio de cada ítem de la guía, en tanto que va regulando el uso de estrategias para aplicar las relaciones de coherencia. Es decir, la guía se va resolviendo por ítems según una cierta cantidad de tiempo determinada por el docente, ello a propósito de monitorear y sondear frecuentemente el avance y los resultados de los estudiantes en cada ítem.</p> <p>Cierre (10-12 minutos): El docente solicita a los estudiantes que en conjunto creen en la pizarra un esquema que de cuenta de la relación entre los siguientes elementos: - Texto, tema, propósito, audiencia, borrador, coherencia local, coherencia global, textualización, revisión.</p>		
2 30/05 mie	Planificar el borrador de un ensayo a partir de la	Conceptuales: *Problema retórico	Inicio (10 minutos): Se saluda cordialmente al curso, se procede a verificar la asistencia, se anota y explica el objetivo de la sesión en la pizarra.	-rúbrica -video Bob Esponja	-Planifican sus borradores,

	<p>resolución del problema retórico.</p>	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respuesta a preguntas de la actividad de inicio. -Selección de tópico a tratar en ensayo -Planificación ensayo -Búsqueda de información relevante. <p>Actitudinales:</p> <p>Mantenimiento de atención en la clase y del respeto hacia los docentes y sus pares.</p>	<p>A continuación, el docente a propósito de motivar a los estudiantes y suscitar en ellos los conocimientos previos en cuanto a las fases de la escritura, proyecta el siguiente video http://www.webesponjosa.com/temporada_2/a/plazador</p> <p>No si antes escribir las siguientes preguntas en la pizarra para debatir una vez acabado el video.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Por qué Bob Esponja piensa que escribir un texto argumentativo es fácil?</i> - <i>¿Por qué una vez que tiene lápiz y papel no puede avanzar en su redacción?</i> - <i>¿Qué podría hacer Bob Esponja para elaborar un texto que cumpla con la extensión de la profesora, que sea coherente y eficaz en su objetivo?</i> - <i>¿Cuál es la importancia de planificar la escritura de un texto?</i> <p>Desarrollo (60 minutos): Una vez abordadas y discutidas las preguntas enunciadas recientemente, se procede a enumerar, explicar y modelar el uso de estrategias de planificación, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Acceder a los conocimientos previos antes de planificar, de manera que el tema a abordar esté centralizado y definidos sus márgenes.</i> - <i>Organizar, categorizar, representar gráficamente ideas del propio conocimiento previo.</i> - <i>Esquematizar la producción textual de acuerdo a géneros discursivos.</i> - <i>Seleccionar las ideas relativas al tema que sean más relevantes, que aporten información de manera progresiva y no repetitiva.</i> - <i>Generar con esas ideas seleccionadas un esquema vertebral en que se incruste cada una de esas ideas.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Cortometraje "Abuela Grillo". - Notebook - pizarra - plumones - data - parlantes 	<p>resolviendo la situación retórica y aplicando estrategias de planificación</p> <p>-Buscan información relevante</p>
--	--	---	--	---	--

		<p>Luego de esto, se señala a los estudiantes que, de aquí en adelante la modalidad de trabajo de carácter individual, ello en función de una evaluación que abarca la unidad 2 de argumentación y la 3 de narrativa, en la que deben construir primero un ensayo y luego un cuento.</p> <p>En esta línea entonces, se comienza a repartir y explicar la rúbrica de evaluación del texto argumentativo, que es el texto que producirán primero los estudiantes. Una vez realizadas las aclaraciones, el docente procede a señalar que el texto argumentativo debe escribirse con base en uno de los tres tópicos propuestos para abordar la comprensión e interpretación del siguiente cortometraje titulado «La abuela grillo», para ello deben referirse a las causas del tópico (¿Cómo se origina esta situación?), sus efectos (¿Cuál es el impacto de esta situación?), sus participantes (¿Quiénes están involucrados en esta situación?), manifestando cómo se muestra aquello en el cortometraje (¿Cómo se representa esto en el cortometraje? ¿A través de qué o quiénes?):</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB-BM&t=494s</p> <p>En este sentido los tópicos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>El conflicto entre la ciudadanía y los policías.</i> - <i>La violencia humana contra la naturaleza.</i> - <i>La codicia de los empresarios.</i> - <i>La importancia del cuidado del agua</i> - <i>El maltrato hacia los pueblos indígenas</i> <p>A partir de la selección de uno de estos tópicos ellos deben individualmente:</p> <p>*Elaborar un texto argumentativo en que den cuenta y desarrollen una postura a favor o en contra de los tópicos electos, que esté sustentada con al menos tres argumentos clasificados según la taxonomía vista en clases (lógico-racional y emotivo-afectivo). En este sentido, el texto argumentativo debe poseer al menos dos citas extraídas de fuentes válidas y veraces.</p>		
--	--	---	--	--

			<p>Una vez que cada estudiante ha elegido un t3pico, y tomado una postura frente a 3l, es necesario comenzar la fase de planificaci3n. Para ello es crucial la resoluci3n del problema ret3rico, y la elaboraci3n del esqueleto textual a partir del cual se comenzar3 a textualizar el borrador. Para efectos de la organizaci3n del esqueleto es necesario realizar una investigaci3n respecto al t3pico elegido, sus causas, sus efectos, sus participantes beneficiados y perjudicados, contemplando tambi3n la extracci3n de citas provenientes de fuentes pertinentes y veraces, por lo tanto, se se3ala al curso que es hora de dirigirse a la sala de enlaces a prop3sito de concretar esta fase investigativa.</p> <p>Una vez situados en la sala de enlaces se monitorea constantemente el proceso investigativo de los estudiantes, de manera que todo el tiempo invertido en esta actividad sea lo m3s fruct3fero posible. Cabe se3alar que en caso de que uno o m3s estudiantes no hayan logrado investigar lo suficiente, es necesario que contin3en este proceso fuera del marco horario de la clase, vale decir, queda asignada como tarea.</p> <p>Cierre (10 minutos): Con la finalidad de maximizar la utilidad del tiempo y el espacio, se da paso a la realizaci3n del cierre de clases en la misma sala de enlaces, proponiendo al curso las siguientes preguntas como manera de propiciar el di3logo metareflexivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Por qu3 es necesaria la planificaci3n de un texto?</i> - <i>¿De qu3 manera se planifica un texto?</i> - <i>¿qu3 result3 m3s dif3cil a la hora de planificar?</i> - <i>¿Qu3 result3 m3s f3cil?</i> 		
3 31/05 jue	Textualizar y revisar el borrador del ensayo aplicando estrategias de textualizaci3n	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de textualizaci3n -Textualizaci3n 	<p>Inicio (10-12 minutos): Se saluda cordialmente al curso, se procede a verificar la asistencia, anotar el objetivo de la sesi3n en la pizarra y explicarlo.</p> <p>A continuaci3n, con la finalidad de motivar a los estudiantes para comenzar a redactar el borrador del ensayo, se proyecta un video. En este sentido, los estudiantes deben orientar su compresi3n</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Pizarra -Plumones -Proyector -Notebook -Parlantes -Video - 	- Reflexionan en torno a la importancia de las fases de escritura.

		<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respuesta a preguntas sobre el video inicial -Utilización de estrategias de textualización -Coevaluación del borrador textual <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad con el trabajo propio. - Respeto hacia los docentes y los pares. 	<p>hacia la respuesta de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Por qué el texto de Homero resulta un desastre cuando lo va a presentar al jefe de relaciones?</i> - <i>¿Qué etapas o fases de la escritura no realizó Homero?</i> - <i>¿Cuál es la importancia de estas fases?</i> <p>Video: https://www.youtube.com/watch?v=rtAkWuiNzqY</p> <p>Desarrollo (min): Una vez abordadas las preguntas enunciadas recientemente, se da inicio a la fase de redacción del borrador del ensayo, no sin que antes se recuerde al curso que para ello deben emplear estrategias de textualización, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ampliar la columna vertebral de conceptos trazada en la fase de planeación, de modo que el cuerpo del borrador vaya robusteciéndose.</i> - <i>Organizar la información de manera inductiva o deductiva.</i> - <i>emplear mecanismos de organización (conectores) y marcas de enunciación (en este caso argumentativas: tesis, argumentos, citas, primera persona).</i> <p>Así como también estrategias destinadas a mantener el sentido del texto, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Plantear objetivos transversales durante la composición</i> - <i>Generar preguntas al propio texto respecto del tema que se aborda:</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>*¿Estoy hablando del mismo tema en todos los párrafos?</i> <i>*¿El primer párrafo y el último tocan el mismo tema?</i> <i>*¿Estoy abordando el tópico elegido o me alejé mucho de él?</i> <i>* ¿Estoy adecuándome a mi situación retórica?</i> <p>Dicho aquello, se hace hora de comenzar a textualizar los borradores, contemplando y registrando cada uno de los estudiantes la(s) estrategia(s) empleadas para la textualización, así como también cuál(es) de ella(s) resultó/aron útil(es) y cuál(es) no. Para ello disponen de 50</p>	<p>Coevaluación</p> <p>-Ticket de salida</p>	<p>-Emplean estrategias de textualización.</p> <p>-reflexionan en torno a sus propios errores textuales.</p>
--	--	--	--	--	--

			<p>minutos, tiempo en que el docente recorrerá la sala monitoreando el trabajo de los y las estudiantes, en tanto que responde las dudas y manifiesta sugerencias para los borradores.</p> <p>Una vez transcurrido el tiempo, es momento de intercambiar borradores con sus compañeros de puestos con la intención de que los estudiantes coevalúen el trabajo realizado por otro (la coevaluación tiene un valor de 10% de la nota final del ensayo). Ello permitirá a los estudiantes obtener una visión más amplia y crítica del proceso de escritura al analizar y criticar otros textos, su estructura, su adecuación retórica y su coherencia, a la vez que luego reciben los suyos criticados por otros ojos que probablemente logren detectar otros errores que los autores pasaron por alto. Para ello disponen de 15 minutos. Una vez terminado el tiempo, cada coevaluador debe devolver el borrador a su respectivo autor para que cada uno de ellos pueda ver cuáles fueron los errores detectados por sus compañeros.</p> <p>Cierre (10 minutos): Luego de que todos los estudiantes tienen sus borradores a mano, deben proceder a responder las siguientes preguntas contenidas en un ticket de salida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Es coherente mi texto?, ¿por qué? - <i>¿Cuáles fueron mis principales errores detectados por mi compañero/a en mi borrador?</i> - <i>¿Cómo puedo mejorar estos errores?</i> - <i>¿Qué estrategia utilizada no me ha sido útil?</i> 		
4 1/06 vie	Textualizar el ensayo definitivo a partir de la revisión del borrador	<p>Conceptuales: Edición textual</p> <p>Procedimentales:</p> <p>Actitudinales: -</p>	<p>Inicio (12-15 minutos): Se saluda cordialmente al curso, se verifica la asistencia, se anota el objetivo de la clase en la pizarra y se explica.</p> <p>Luego señala al curso que para mantenerse dentro del marco del tema abordado en el texto es necesario aplicar algunas estrategias de textualización como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Emplear mecanismos de organización y marcas de enunciación.</i> 	<p>autoevaluación</p> <p>Estilector</p> <p>Sala de enlaces</p> <p>autoevaluación</p>	<p>-Corrigen sus borradores</p> <p>-Aplican estrategias de textualización</p>

		<p>Responsabilidad para con el propio trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud de respeto con los docentes y los pares. <p>- <i>Desarrollar el esquema construido estableciendo relaciones entre ideas y /o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.</i></p> <p>- <i>Preguntarse durante la escritura y lectura de cada párrafo ¿estoy escribiendo sobre el tema que elegí?</i></p> <p>Ello a propósito de que tengan claro lo que deben hacer en esta sesión. En esta línea, se informa a los estudiantes que el resto de la sesión tendrá lugar en la sala de enlaces, pues deben someter sus borradores a una revisión lingüística exhaustiva mediante la utilización de “Estilector”.</p> <p>Desarrollo (60 min): Una vez que los estudiantes están dentro de la sala de enlaces/cra, sentados frente a sus respectivos computadores, se indica que todos deben ingresar a http://www.estilector.com/# a propósito de que escriban ahí sus borradores y el programa arroje los errores detectados en cada uno de sus textos, de manera que puedan corregirlos y se vayan puliendo los que más tarde serán sus ensayos finales. En este sentido se dice al curso que cuentan con 15 minutos para revisar sus textos.</p> <p>En la medida en que cada uno y una de los y las estudiantes van revisando sus textos argumentativos, el docente recorre la sala dialogando quienes requieran de algunas precisiones o consejos para mejorar sus borradores.</p> <p>Luego de transcurridos los 15 minutos, se señala a los estudiantes que deben pasar a modificar sus borradores y textualizar ya el ensayo final, dejando registro de las modificaciones realizadas, a propósito de comparar luego el resultado final con el borrador y reflexionar en torno a la importancia de las fases de la escritura. Para ello disponen de 45 minutos.</p> <p>Cierre (15 min): Una vez transcurridos estos minutos, se entrega a cada uno de los estudiantes una autoevaluación por medio de la cual deben evaluar sus propios textos en cuanto a coherencia, adecuación retórica, ortografía y formalidad. El docente</p>	<p>-Redactan ensayo final</p>
--	--	--	-------------------------------

			<p>señala que esta autoevaluación tiene un valor del 10% de la nota del ensayo escrito, por ello, es importante considerar la visión de los propios autores de los ensayos en la evaluación final. Cabe señalar que esta autoevaluación cumple a la vez el rol de ticket de salida, pues contiene un apartado que apunta a que cada estudiante desarrolle un ejercicio metacognitivo en cuanto a su propio proceso de escritura. Por último, los estudiantes deben entregar al docente la planificación realizada, la coevaluación y autoevaluación del borrador empleado y el ensayo final.</p>		
5 6/06 mie	Planificar y textualizar el borrador de un cuento	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cuento - Planificación <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respuesta de las preguntas iniciales. - Planificación del borrador del cuento - Elaboración del borrador del cuento - Respuesta de las preguntas finales. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad para con el trabajo propio -Respeto hacia los docentes y sus pares 	<p>Inicio (15 minutos): Se inicia la sesión, se saluda cordialmente al curso, se verifica la asistencia de los y las estudiantes a clases. Luego se anota y explica el objetivo de la sesión. Más tarde se comenta al curso que esta sesión es la primera de dos sesiones que están destinadas a la creación de un cuento escrito, por lo tanto, deben experimentar las mismas fases de escritura concretadas durante el proceso anterior, pero en dos sesiones y adicionalmente con la diferencia de que el género, el propósito y la forma retórica es diferente, pues en esta ocasión se trata de un texto de carácter literario.</p> <p>A continuación, el docente con el propósito de motivar a los estudiantes en la escritura de un cuento y activar sus conocimientos previos sobre este género, proyecta un video no sin antes anotar las siguientes preguntas en la pizarra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Por qué podemos decir que este relato corresponde a un cuento?</i> - <i>¿Cuáles son los elementos narrativos presentes en este texto?</i> - <i>Identifique las partes constitutivas del cuento (Inicio, nudo y desenlace) en el video</i> - <i>¿Para escribir un cuento es necesario planificar también al igual que con el texto argumentativo?</i> <p>Video: parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=jPMhd1NUeMk</p>	<ul style="list-style-type: none"> -rúbrica Ppt Proyector Notebook Sala de enlaces Plumones Pizarra Data 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocen los elementos narrativos y las características del cuento. -Planifican sus borradores, resolviendo la situación retórica y aplicando estrategias de planificación - Se adecuan retóricamente -Textualizan el borrador de sus cuentos. aplicando estrategias de escritura libre.

			<p>Parte 2: https://www.youtube.com/watch?v=tyw-mCBvcaQ</p> <p>Desarrollo (65 minutos): Una vez discutidas las preguntas planteadas al inicio de la clase, el docente procede a entregar las rúbricas de evaluación para el cuento y someramente la explica. Luego se pasa a proyectar un power point en el que se explicitan algunas estrategias de planificación para sus borradores, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Resolución del problema retórico</i> - <i>Lluvia de ideas para el cuento, en cuanto a tipos de personajes, tipo de narrador, espacios y modo de inicio del texto</i> - <i>Utilizar personajes de otros varios cuentos ya existentes a propósito de mezclarlos con los personajes creados por los estudiantes</i> - <i>Basarse en personas reales para crear personajes</i> - <i>Aclarar cuál será el destino de cada uno de los personajes</i> - <i>Determinar si en algún momento algunos personajes se cruzarán</i> - <i>Establecer posibilidades sobre cuál puede ser el conflicto de la obra</i> - <i>Establecer varias posibilidades sobre el desenlace del conflicto.</i> - <i>Determinar cuál será el marco temporal en que sucederán los acontecimientos.</i> <p>Una vez que los estudiantes tienen en cuentas estas estrategias de planificación, esta línea, el profesor señala al curso que es momento de redactar los borradores de los cuentos, para recurre a la aplicación de estrategias de escritura creativa, para ello propone las siguientes opciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar un dibujo cualquiera, luego a partir de ese dibujo y de la planificación trazada, escribir y esquematizar ideas posibles para el cuento. - Escribir a toda velocidad durante un minuto todas las ideas que se vengan a la mente en relación con la planificación trazada, luego en dos 		
--	--	--	--	--	--

			<p>minutos editar y organizar esas ideas con el propósito de alinear esas ideas</p> <p>- Tomar como base algún cuento ya existente y modificar sus elementos narrativos o partes constitutivas.</p> <p>- El profesor escribe un enunciado en la pizarra y los estudiantes comienzan a textualizar sus borradores a partir de las ideas que generen al leer aquel enunciado</p> <p>(los estudiantes eligen la segunda estrategia de escritura libre)</p> <p>Mientras tanto recorre la sala con objeto de aclarar las eventuales dudas, solucionar problemas técnicos y guiar la elaboración del borrador. Antes de proceder a concretar el cierre de esta sesión, el docente señala al curso que en caso de que no hayan logrado terminar el borrador del cuento, deberán concretarlo en sus casas para la siguiente sesión revisar el borrador y textualizar el cuento definitivo.</p> <p>Cierre (10 minutos): Entrada ya la etapa final de la sesión, el docente señala a los estudiantes que deben comentar las siguientes preguntas:</p> <p>-¿Qué estrategias emplearon?</p> <p>-¿Cuáles fueron útiles?, ¿por qué?</p> <p>-¿Cuáles les fueron inútiles?, ¿por qué?</p> <p>- ¿Cuál es la importancia de planificar y elaborar borrador de un cuento?</p>		
6 7/06 jue	Corregir el borrador de un cuento con el propósito de textualizar la versión final	<p>Conceptuales:</p> <p>*Elementos narrativos</p> <p>*cuento</p> <p>*Revisión</p> <p>*Edición</p> <p>Procedimentales:</p> <p>-Respuesta de las preguntas iniciales.</p>	<p>Inicio (10-12 minutos): Se saluda al curso de manera cordial, se verifica la lista, se anota y explica el objetivo de la clase.</p> <p>A continuación, el docente procede a motivar a los estudiantes y a activar sus conocimientos previos proyectando el cortometraje titulado “Un cuento” a propósito de que respondan las siguientes preguntas:</p> <p>- ¿Cuáles son los elementos narrativos?</p> <p>- ¿Cuáles son las características del cuento?</p> <p>Video: https://www.youtube.com/watch?v=ai5u3miWJaQ</p>	<p>Proyector</p> <p>Parlantes</p> <p>Plumones</p> <p>Pizarra</p> <p>Notebook</p> <p>Cortometraje</p> <p>Estilector</p>	<p>- Se adecuan retóricamente</p> <p>- Aplican estrategias de textualización y coherencia</p> <p>- reflexionan en torno a la fase de redacción del</p>

		<p>-revisión del borrador.</p> <p>-Edición de los borradores</p> <p>-aplicación de estrategias de textualización</p> <p>- Utilización de estrategias de escritura libre</p> <p>-Respuesta de las preguntas de cierre</p> <p>Actitudinales:</p> <p>- Responsabilidad para con el trabajo propio</p> <p>-Mantenimiento de una actitud de respecto con los docentes y los pares.</p>	<p>Luego de ver el video, los estudiantes y el docente establecen diálogo a partir de las preguntas planteadas.</p> <p>Desarrollo (70 minutos): Se señala al curso que a partir de la planificación y textualización del borrador del cuento, es momento de proceder a revisar el borrador, corregirlo y textualizar el cuento definitivo. Para tal efecto es necesario dirigirse a la sala de enlaces. Una vez situados allá el docente recuerda las siguientes estrategias destinadas a mantener el sentido en un texto : <i>Plantear objetivos transversales durante la textualización.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Generar preguntas al propio borrador respecto del tema que se aborda:</i> <ul style="list-style-type: none"> *¿Estoy hablando del mismo tema en todos los párrafos? *¿El primer párrafo y el último tocan el mismo tema? *¿Estoy abordando el tópico elegido o me alejé mucho de él? * ¿mis personajes cumplen su función para abordar el tema que elegí? * ¿Mi narrador se mantiene a lo largo del texto? <p>Dicho esto, se da paso a la fase de revisión del borrador, para ello deben:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Prender el computador y buscar en internet http://www.estilector.com/# 2.- Ingresar sus borradores para que el programa arroje los errores detectados y ellos puedan editarlos. 3.- En cualquier caso que un estudiante sea sorprendido en otra página que no sea la indicada, se le restarán 5 décimas de su nota final del cuento. 4.- Para revisar sus borradores disponen de 15 minutos <p>Mientras transcurre el tiempo, el docente recorre la sala de enlaces con la finalidad de responder las eventuales dudas que vayan surgiendo a medida que los estudiantes revisan sus borradores. Más tarde, una vez que tienen en cuenta los errores, el profesor otorga otros 15 minutos para que procedan a editar los errores presentes en sus borradores.</p>		<p>borrador y su importancia.</p> <p>Conocen las fases del proceso de escritura</p> <p>-Revisan sus borradores</p> <p>- Editan sus borradores</p> <p>- reflexionan en torno a la edición de sus propios borradores.</p>
--	--	--	--	--	---

			<p>Una vez que los y las estudiantes han corregido ya sus borradores el profesor señala al curso que es momento de proceder a textualizar la versión final de sus cuentos para ello disponen del tiempo restante hasta que resten 10 minutos antes de que acabe la clase para dar pie inicio del cierre de la sesión.</p> <p>Cierre (10 minutos): A modo de cierre, cinco de los estudiantes mediante el diálogo con el docente deben señalar de forma oral qué estrategias han empleado para la elaboración de su borrador y por qué eligieron emplear esas estrategias específicamente</p>		
--	--	--	---	--	--