

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Pedagogía en Castellano y Comunicación

Trabajo de Titulación



**Informe final**

**Plan de acción**

**“Investigación acción en 3° medio: Una propuesta metodológica por proyecto al problema de producción textual procesual.”**

**Valentina Marín Bustos**

**Jadranka Gladic**

Viña del Mar, 28 de junio del 2019

**Resumen:** Actualmente, existe un abanico de opciones sobre las metodologías para enseñar producción textual en educación secundaria. Si bien, existen insumos actualizados y diversos, mediante una investigación acción realizada en un 3° medio, las evidencias demostraron problemas en el eje de producción textual, especialmente, en el uso de estrategias de planificación. Esto puede explicarse mediante la desactualización de los planes y programas por parte del MINEDUC (2009) con los cuales aún se trabaja en aula. Es por esto que, la investigación acción siguiente tiene como finalidad plantear una propuesta didáctica para mejorar las habilidades de producción textual dentro del contexto de aula específico. La propuesta didáctica se inserta en la unidad 2 (MINEDUC, 2009), se desglosa en 7 sesiones y obedece al objetivo principal de que las alumnas logren aplicar estrategias de planificación en la producción de textos argumentativos.

**Palabras clave:** Investigación Acción, escritura por proceso, escritura por proyecto, estrategias cognitivas.

## I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación-acción (I-A) fue llevado a cabo en un establecimiento público de alta vulnerabilidad social, ubicado en la comuna de Viña del Mar. Es relevante señalar que el colegio en su proyecto educativo institucional (PEI) hace un énfasis a la inclusión e integración de la diversidad mediante la generación de oportunidades para sus alumnos. Esta perspectiva ideológica institucional se ve claramente representada mediante el trabajo realizado en aula en conjunto con las educadoras diferenciales y la distribución en cantidad de alumnos, con un promedio general de 20 estudiantes por aula. Esto permite una atención más personalizada a las diferentes necesidades que presenten los alumnos de un curso.

El curso donde se realizó esta I-A fue en un 3° medio científico-humanista conformado por 15 alumnas de edades fluctuantes entre 16 a 19 años, de las cuales 6 son parte del Programa de Inclusión escolar (PIE) diagnosticadas con Déficit Específico del Aprendizaje y Déficit Intelectual Leve. Cabe destacar, que la educadora diferencial por políticas de trabajo no nos proporciona la identidad de estas alumnas (Anexo 1). Otra característica relevante del curso es que, por lo señalado por el profesor mentor, no se trabaja la producción textual. Estos factores fueron relevantes al momento del levantamiento del problema didáctico (Anexo 2).

Respecto a la metodología empleada, el presente trabajo utilizó la I-A propuesta por Martínez (2000). El objetivo de esta metodología es el de “mejorar la eficiencia docente” (2000, p.31). Por lo que en primer lugar se identificó mediante un análisis de instrumentos de recolección de información aplicados en aula, un problema didáctico dentro del eje de producción en diferentes niveles. Principalmente, se observó que las alumnas presentan dificultades respecto a las estrategias de planificación textual. Luego, se elaboró el plan de acción enfocado en ser una propuesta para solucionar dicho problema didáctico. Este plan presenta como objetivo general el de aplicar estrategias de planificación textual en la producción de textos argumentativos.

Cabe destacar, que el presente trabajo es solo una propuesta de plan de acción, por lo tanto, puede ser evaluada y mejorada en otros contextos de implementación ya que cada aula es totalmente diferente a otra.

El presente trabajo se desglosa en los siguientes apartados: Marco teórico, Marco metodológico, Diseño de intervención, Reflexiones y Conclusiones.

## II. MARCO TEÓRICO

En este apartado se revisan los conceptos que justifican nuestro plan de acción propuesto de manera jerárquica. Estos conceptos son el de *perfil del escritor* (MINEDUC, 2019, 2012) en donde se explicita la forma en que deberían escribir los alumnos ya en 2° medio, lo cual se distancia de la realidad que pudimos percibir en aula del 3° medio, como a su vez lo planteado en las nuevas bases curriculares para 3° medio. Luego, se explicará lo que se entiende por producción textual, basándonos en la *metodología de escritura por proceso*, la cual es la metodología adoptada por el MINEDUC (2019, 2012) y a su vez, la respaldada por teóricos contemporáneos (Camps, 2017; Didactext, 2015; 2003). Para finalizar, abordaremos el concepto de estrategias cognitivas, situándonos principalmente en las *estrategias de producción textual*, ya que es a lo que va dirigida nuestro plan de acción, enfatizando en cada las estrategias por fase de la producción textual.

### 1. Perfil del escritor:

En primer lugar, *el perfil del escritor* propuesto por el MINEDUC (2012) declara que los alumnos deben entrar a 3° medio utilizando la escritura para explorar su creatividad; elaborando, clarificando y compartiendo sus ideas y conocimientos; comunicándose en la vida cotidiana; desarrollándose tanto en el ámbito personal como académico y difundiendo sus ideas o las de un grupo en contextos públicos de comunicación. Además, valoran la importancia de la evidencia al respaldar las aseveraciones de sus textos. A su vez, tienen conocimiento de la situación retórica a la hora de escribir y aplican autónomamente el proceso de escritura, asegurando que sus textos expresen ideas de manera coherente y cohesiva (MINEDUC, 2012). Este concepto fue seleccionado debido a que las evidencias demostraron que las alumnas entrando a 3° medio no han alcanzado aún este perfil de escritor sugerido para el término de 2° medio. Por lo que, en el plan de acción se consideran como puntos de

partida el trabajo acerca de la situación retórica, la escritura comprendida como un proceso y la consideración de la coherencia y cohesión.

En segundo lugar, las nuevas Bases Curriculares (MINEDUC, 2019) recientemente propuestas para 3° y 4° medio “busca que los estudiantes apliquen de manera flexible sus habilidades y conocimientos para producir textos de diversa índole” (MINEDUC, 2019, p. 59). A su vez, señala que la producción de textos tendrá un carácter contextualizado, lo que implica que en cada tarea se deberá tener en cuenta las convenciones culturales de la audiencia y también las del género por medio del cual se comunica, lo cual es útil ya que adecúa a los estudiantes a enfrentarse a situaciones comunicativas de diversa dificultad tanto en su vida laboral, profesional y social. Estas consideraciones implican que “los estudiantes constantemente estén empleando estrategias de metacognición para revisar sus propias producciones y también las de sus pares” ( p. 59). Además, estas nuevas bases promueven el trabajo colaborativo de escritura, a la hora de revisar y retroalimentar los trabajos de otros, lo que tiene como objetivo que los integrantes reciban y aporten comentarios sobre lo que producen. Este planteamiento es fundamental para el presente trabajo ya que están en perspectivas similares. El plan de acción propuesto en la I-A se configura principalmente desde el trabajo de adecuación de situaciones comunicativas sociales (género carta al director), y el trabajo constante sobre estrategias de producción textual, tanto cognitivas como metacognitivas mediante las diferentes actividades realizadas por las alumnas en las diversas instancias de clase propuestas.

## **2. Escritura por proceso:**

La *metodología de escritura por proceso* se inserta dentro de un constructo teórico sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico. Esta metodología comprende la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen diferentes factores culturales, sociales, emocionales, cognitivos, físicos, discursivos, pragmáticos, semánticos y verbales de manera interrelacionada (Didactext, 2015). Esta metodología cambia el foco del producto escrito y lo coloca en todo el proceso cognitivo de la producción. Este proceso cognitivo se debe entender en un sentido de interrelación con aspectos afectivos-motivacionales. Los autores señalan que no solo hace falta el “poder” hacer, sino que es necesario el “querer” hacer. Este concepto es

crucial, ya que es la visión de escritura utilizada por el MINEDUC (2012). En el presente trabajo se escogió la visión de Didactext (2015), debido a que es la visión más actual e integral de la metodología de escritura por proceso.

Además, esta metodología enfatiza en el desarrollo de habilidades de redacción a través de la escritura contextualizada y el empleo de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas. Las cuales consideramos cruciales dentro del proceso de aprendizaje de las alumnas y que pudimos corroborar, mediante el levantamiento de información, que desconocen o no son conscientes de su uso. Cabe señalar que en el presente trabajo se adoptaron las fases propuestas por Didactext (2015), asociando cada una de ellas a una o más clases, ligándolas con los objetivos planteados a las alumnas.

### **3. Estrategias de producción textual**

En tercer lugar, las *estrategias de producción* pueden ser entendidas como un medio didáctico que conduce al aprendizaje, siendo actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones para guiar la adquisición de un nuevo conocimiento. Las estrategias en general guían la toma de decisiones en función de los objetivos perseguidos por el alumno y de las características del contexto en que se encuentren (Solé, 1993).

Dentro de la metodología de escritura por proceso (Didactext, 2015), se entiende el término estrategias de manera general “como un proceso cognitivo o metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada” (Didactext, 2015, p.15).

A su vez, los autores adhieren a las estrategias de redacción propuestas por Gaskins y Elliot (1999) y las adaptan de la siguiente manera (Didactext, 2015, p.16-17):

<b>Fases</b>	<b>Estrategias cognitivas</b>	<b>Estrategias Metacognitivas</b>
<p><b>Acceso al conocimiento</b> (Leer el mundo)</p>	<p>Buscar ideas para tópicos.</p> <p>Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.</p> <p>Identificar al público y definir la intención.</p> <p>Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.</p> <p>Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura.</p> <p>Examinar factores ambientales.</p> <p>Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.</p> <p>Analizar variables personales.</p>
<p><b>Planificación</b> (Leer para saber) Producto: <i>esquemas y resúmenes</i></p>	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.</p> <p>Formular objetivos.</p> <p>Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.</p> <p>Elaborar esquemas mentales y resúmenes.</p> <p>Manifiestar metas de proceso.</p>	<p>Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones).</p> <p>Seleccionar estrategias personales adecuadas.</p> <p>Observar cómo está funcionando el plan.</p> <p>Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.</p> <p>Revisar, verificar o corregir las estrategias.</p>
<p><b>Producción textual</b> (Leer para escribir) Producto: <i>borradores o textos intermedios</i></p>	<p><i>Organizar</i> según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto,</p>	<p><i>Supervisar</i> el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>

	<p>cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.</p> <p><i>Desarrollar</i> el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.</p> <p><i>Textualizar</i> teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.</p> <p><i>Elaborar borradores o textos intermedios.</i></p>	
<p><b>Revisión</b> (Leer para criticar y revisar)</p> <p>Producto: <i>texto producido</i></p>	<p><i>Leer para identificar y resolver problemas textuales</i> (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos.</p> <p><i>Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</i></p>	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>

Tabla N°1: Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos propuestas por Didactext (2015).

En general, por lo relevado en la recolección de información, las alumnas de 3° medio no utilizan conscientemente ninguna de estas estrategias planteadas y desconocen en absoluto las fases de producción textual. Esto principalmente, debido a que no acostumbran a trabajar esta habilidad. Por lo tanto, de manera breve se describirá el término estrategia aplicado a cada una de las fases de la producción textual desde lo trabajado por Didactext (2015):

- **Estrategias de acceso al conocimiento:** se utilizan para generar una activación mental de la información. Esta posibilita la estimulación del conocimiento de manera individual y personal, no de manera externa, lo cual genera control sobre los contenidos semánticos.
- **Estrategias de planificación:** se utilizan para organizar la información de acuerdo con el objetivo principal y así esquematizar el proceso, estructurando el texto de una manera coherente y cohesiva.
- **Estrategias de producción textual:** se utilizan para organizar textualmente tanto la semántica interna, como la estructura externa del texto.
- **Estrategias de revisión:** se utilizan para identificar problemas en el texto producido, para esto se hacen análisis del texto.

Es importante señalar que estas estrategias, como las fases, son recursivas por lo tanto en cualquier momento del proceso se pueden emplear de manera consciente como inconsciente.

#### **4. Metodología por proyecto**

La metodología de trabajo por proyecto es planteada desde 1994 por Abbagnano y Visalberghi fue comprendida como un plan de trabajo escogido de manera libre con el objetivo de hacer algo que le interesa al alumno, estos podían ser orientados a saber o al hacer, dependiendo de las sensibilidades del estudiante.

Desde ese entonces el término ha sido adoptado por diferentes teóricos para proponer nuevas y diversas metodologías de trabajo. La teoría a la cual se adscribe este trabajo es la propuesta por Camps (2017). Esta autora configura los proyectos de lengua como una propuesta de producción

global con una intención comunicativa, la cual se debe insertar en una situación discursiva real, formulando una propuesta de aprendizaje con objetivos específicos explícitos.

En este sentido el plan de acción adopta este concepto como forma de motivar a las estudiantes e intentar lograr una tarea de escritura contextualizada y real.

## **5. Género carta al director**

En primer lugar, en el presente trabajo se entenderá el concepto “género discursivo” desde lo planteado por Bajtín (1986) como el uso de la lengua conformante de enunciados concretos y singulares pertenecientes a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados están configurados de maneras específicas dictadas por la esfera de la praxis a la cual esté inscrito. Es decir, cada género se encuentra vinculado con un tipo específico de intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social determinada. A su vez, los hablantes seleccionan el género de acuerdo con el tipo de uso que van a realizar mediante la lengua dentro de una determinada situación discursiva. Además, los textos, según Bajtín (1986) pueden ser considerados como formas relativamente estables (temas, composición, estilo, etc.) reflejando las características de la esfera de praxis humana a la que pertenecen.

Continuando, el género *carta al director* o *carta del lector*, es un género que forma parte del ámbito periodístico, el cual es utilizado por los lectores para expresar sus opiniones y actitudes respecto a hechos polémicos; siendo dirigida a los lectores del diario (Zayas, 2012). Este género cuenta con características prototípicas asociadas, por ejemplo, con el léxico empleado, los macroactos de habla que estructuran el texto (narración/descripción) y crítica de manera argumentativa, el soporte del periódico, el cual implica cierta cantidad limitada de palabras, una superestructura definida, entre otras particularidades del género (Zayas, 2012).

Se decidió trabajar en torno a este género debido a que el plan de acción se encontraba inserto en la unidad de argumentación, la cual según el MINEDUC (2009) debe girar en torno al género “ensayo”. Sin embargo, se tomó la decisión de utilizar la carta al director ya que el ensayo

presenta una extensión y complicación mucho mayor; y las alumnas muestran problemas serios de producción, por lo que para evitar la frustración sobre la gran tarea de redactar un ensayo se limitó a la carta al director. A su vez, esta decisión se tomó para poder realizar una metodología por proyecto, ya que es más sencillo contextualizar esa práctica discursiva.

## **II. MARCO METODOLÓGICO**

En esta sección se aborda la descripción del enfoque utilizado en el presente trabajo, al igual que los objetivos del plan de acción. En primer lugar, se debe indicar que la metodología empleada para esta propuesta es la de Investigación Acción (I-A) (Martínez, 2000). La I-A es una investigación cualitativa de corte etnográfico en donde el docente identifica un problema didáctico en su aula, lo analiza, para proponer una solución a este, mediante un plan de acción. Luego de implementar esta solución el docente puede ver los alcances de esta y seguir perfeccionándola y /o tomando nuevas decisiones respecto al proceso de aprendizaje de sus alumnos. El presente trabajo solo es una propuesta de implementación por lo cuál puede seguir siendo perfeccionada.

### **1. Descripción del proceso de levantamiento del problema didáctico**

El proceso de levantamiento del problema didáctico contempló principalmente la recolección de evidencias y su posterior análisis.

#### **1.1 Recolección y análisis de evidencias**

La recolección de evidencias se realizó mediante entrevistas a la jefa de UTP, al profesor mentor y la educadora diferencial a cargo del 3° medio A, diarios de observación de las clases, un cuestionario de intereses y una escala de Lickert, aplicadas en clase.

La entrevista no pauteada a la jefa de UTP fue el primer acercamiento al establecimiento. Fue llevada a cabo en su oficina el lunes 25 de marzo del 2019. Esta se centró en 3 ejes principales de información: “Sobre la institución”, “Sobre la infraestructura” y “Sobre los alumnos”

(Anexo n°3). De esta entrevista, se pudo extraer la misión y visión del colegio, como información general acerca de la infraestructura del colegio y antecedentes generales sobre sus estudiantes.

La entrevista al profesor mentor fue hecha durante un recreo el miércoles 3 de abril del 2019 en su oficina. Como la entrevista fue posterior a la aplicación de la prueba de Lickert, esta estuvo pauteada por 6 preguntas referidas a su experiencia docente con el curso y su metodología a la hora de desarrollar la producción de textos (Anexo n°2). De esta entrevista se pudo extraer información referente a las escasas actividades de redacción que hacen las alumnas; a la metodología del profesor, la cual difiere del enfoque comunicativo-cultural planteado en los planes y programas del ministerio, ya que concibe la producción no como proceso sino como una generación de conceptos y frases, casi instintiva, sin reflexionar si quiera respecto a la situación retórica.

La entrevista a la educadora diferencial a cargo del 3° medio A se hizo el miércoles 28 de marzo del 2019 en la sala PIE. La entrevista no fue pauteada y se enfocó en tres ejes: “Trabajo PIE en el colegio”, “Trabajo PIE en el 3° medio A” y “Exigencia en el curso” (Anexo n°1). De esta entrevista se extrajo que casi la mitad de las alumnas del curso son parte del PIE; su vez, que la educadora diferencial lleva 2 años trabajando con las alumnas y que su trabajo se dirige principalmente a fomentar hábitos y al reforzamiento de las relaciones entre las alumnas.

Los diarios de observación (3) fueron realizados las dos primeras semanas de observación por la profesora en formación. En estos, se describe las actividades realizadas en la sala y se reflexionó acerca de estas (Anexo n°4). De estos diarios se extrajo la caracterización del comportamiento de las alumnas en clases, siendo este principalmente desmotivado y silencioso. También se pudo apreciar que no conocen estrategias a la hora de planificar sus trabajos de escritura. Esto se dedujo a partir de los propios comentarios de las alumnas, por ejemplo, al preguntarles en un cierre de clase si hacían algo en especial para preparar los trabajos de escritura, todas respondieron que solo escribían la respuesta al terminar de pensarla y que no sabían que más podrían hacer.

El cuestionario de intereses (Anexo n°5) fue tomado el jueves 4 de abril del 2019 en la sala de clases en los últimos 40 minutos de lenguaje. Este cuestionario constó de 14 preguntas, las cuales fueron enfocadas principalmente a los gustos y preferencias de las estudiantes respecto a cosas cotidianas como actividades, música, modalidades de clase, etc. A su vez, el cuestionario recogió información referente a las relaciones interpersonales entre las alumnas, la cual es bastante compleja, ya que no se llevan bien entre ellas; y las últimas 3 preguntas fueron diseñadas en torno a temas polémicos actuales para poder evaluar formativamente su capacidad de producción de textos argumentativos, debido a que es la siguiente unidad para abordar según los planes y programas ministeriales. En estas últimas preguntas, se pudo apreciar que las alumnas tienen problemas a la hora de redactar respuestas, de hecho, muchas de ellas ni siquiera quisieron responder y las alumnas que sí respondieron cuentan con errores complejos de coherencia y cohesión en sus respuestas.

La escala de Lickert (Anexo n°6) fue empleada a las estudiantes el miércoles 10 de abril del 2019 durante los últimos 20 minutos de la clase de lenguaje. Este instrumento consta de 8 afirmaciones referentes a su percepción sobre la habilidad de producción textual, principalmente, debido a los resultados del cuestionario. También cuenta con afirmaciones que apuntan al eje de comprensión de lectura y al eje de investigación, el cual no existe en los planes y programas ministeriales de 3° medio (MINEDUC, 2012). De este instrumento se pudo recoger que las alumnas tienen una percepción muy baja de sus habilidades en el eje de producción de textos. Debido a que consideraban que sus trabajos escritos no eran óptimos, alcanzar buenas calificaciones. A su vez, mostraron incomodidad al enfrentarse a las tareas de escrituras.

Mediante estos instrumentos es que se levantaron las categorías abarcadas en el apartado del marco teórico: *perfil del escritor*, un estándar de las habilidades asociadas a la redacción por parte de las alumnas; *metodología de escritura por proceso*, la cual es adoptada por el MINEDUC (2012); *estrategias de producción*, las cuales son clave para el desarrollo de la metodología de escritura por proceso; *metodología por proyecto*, la cual va de la mano con lo planteado en las nuevas Bases curriculares de 3° y 4° medio, al contextualizar la escritura a

situaciones comunicativas reales (MINEDUC, 2019).

## **1.2 Problema didáctico:**

A partir de la recolección de evidencias realizadas en las primeras semanas de observación de la práctica profesional se identificó un problema en el eje de producción en diferentes niveles, esto se puede demostrar desde la escala de Lickert aplicada, en donde las mismas estudiantes perciben carencias en su habilidad de producción y mediante las observaciones de aula, en donde se identificó una baja motivación frente a las tareas de producción debido a que las alumnas manifestaban sus inseguridades de su desempeño frente a estas tareas. Principalmente, se observó que las alumnas presentan dificultades respecto a las estrategias de planificación textual (Anexos del 1 al 6).

Esto se puede atribuir a que al preguntarle a las alumnas qué estrategias usaron para redactar una reflexión se evidenció que no existe ningún uso, ni conocimiento de estas estrategias. Además, la metodología empleada por el docente a cargo acerca de producción de textos está desactualizada con el enfoque comunicativo-cultural del MINEDUC (2012) y de estudiosos contemporáneos (Camps, 2017; 2013a; Didactext, 2015), ya que no se considera la producción como un macroproceso, sino que se trabaja con conceptos sueltos para generar oraciones y posteriormente párrafos. A su vez, la inexistencia de un plan lector en el aula junto a la escasez general de tareas de redacción ha generado que las alumnas no tengan conocimiento de estrategias a la hora de planificar sus textos.

Camps (2017), plantea una razón aplicable a este contexto cuando señala que las actividades de redacción en enseñanza secundaria han sido consideradas como complementarias en razón a las que se orientan a garantizar el dominio de los contenidos programados, entendiéndose MINEDUC (2009), en general de tipo conceptual y analítico. Es así como la autora señala que esta complementariedad da paso a una marginalidad para llevar estas actividades a una desaparición en el programa por falta de tiempo. A su vez, también señala que el abandono de estas prácticas docentes recae en lo difícil que es saber la progresión de los alumnos en las dimensiones de sus habilidades de oralidad y escritura.

### **1.3 Hipótesis y objetivos:**

Es por lo planteado anteriormente que se adhirió a la siguiente hipótesis: Las alumnas podrán adquirir estrategias de planificación para mejorar su habilidad de producción textual mediante la utilización de un portafolio en donde vayan guardando todos los bocetos y productos finales de sus tareas de producción, en conjunto con un trabajo de redacción contextualizado y centrado en la metodología de escritura por proceso y por proyecto.

Para llevar a cabo esto, nos proponemos como objetivo general aplicar estrategias de planificación en la producción de textos argumentativos. Referente a los objetivos específicos buscaremos, en primer lugar, conocer diferentes estrategias de planificación; en segundo lugar, comprender la importancia de las estrategias de planificación en el proceso de redacción de textos argumentativos; y en último lugar, evaluar la importancia del uso de las estrategias de planificación en el proceso de redacción de textos argumentativos.

## **2. Diseño de intervención**

Frente a la problemática previamente expuesta es que se ha decidido proponer un plan de acción en el cual las alumnas se vean enfrentadas a un trabajo de escritura de una carta al director con metodología por proceso, haciendo énfasis en el desarrollo de estrategias de planificación textual. A su vez, se trabajará con un portafolio de modo que puedan evidenciar tanto la docente, como por ellas mismas sus avances y aumente su percepción frente a la habilidad de producción a desarrollar.

El plan de acción se sitúa en la Unidad N°2 de los Planes y Programas de 3° medio MINEDUC (2009), llamada “Lo social y lo Político”. En esta unidad se trabaja la argumentación, en donde los aprendizajes esperados giran en torno a la comprensión y producción de textos argumentativos críticos por parte de las alumnas. A continuación, se detallan los aprendizajes esperados seleccionados para abordar en nuestro plan de acción:

<b>Aprendizajes esperados Ministeriales</b>
<p><b>AEG</b> Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito, considerando las siguientes acciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Recopilar y organizar información y conceptos.</li> <li>&gt; Adecuar el registro y el vocabulario.</li> <li>&gt; Considerar los conocimientos e intereses del destinatario.</li> <li>&gt; Lograr coherencia y cohesión.</li> </ul>
<p><b>AEG</b> Producir textos de diversos géneros argumentativos, en los que opinen críticamente acerca de obras artísticas y culturales (obras teatrales, películas, redes sociales, programas de televisión, entre otras producciones). En ellos se debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Fundamentar sus planteamientos en el contenido y la estética de la obra.</li> <li>&gt; Organizar coherente y cohesivamente las ideas.</li> <li>&gt; Revisar y corregir sus textos.</li> </ul>
<p><b>AEG</b> Aplicar estrategias y procedimientos morfosintácticos de cohesión textual, como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Uso e integración, dentro del texto, de oraciones simples, compuestas y complejas en función del propósito comunicativo.</li> <li>&gt; Utilización de tiempos verbales en función de las relaciones temporales.</li> <li>&gt; Empleo de los modos verbales en función de la relación del emisor con la realidad, o bien, de un determinado régimen gramatical.</li> <li>&gt; Manejo de las concordancias gramaticales.</li> </ul>

Tabla N°2: Aprendizajes esperados (MINEDUC, 2012) a los que se inscribe nuestro plan de acción.

Este plan de acción intenta conjugar dos metodologías bien estructuradas como son la escritura por proceso de Didactext (2015) y el trabajo por proyecto (Colomer & Camps, 1996) resultando una metodología muy completa para tratar el problema identificado en el curso.

Previo a la intervención se trabajará en torno a el conocimiento y comprensión tanto del género carta al director como al concepto de estrategias de redacción. Por lo tanto, al momento de llegar a la sesión 1 de la intervención partimos con la base de que las alumnas ya conocen y comprenden.

Para este plan de acción se proponen 7 sesiones con la siguiente progresión de objetivos:

1. Planificar una carta al director mediante el establecimiento de la situación retórica.
2. Investigar en fuentes confiables acerca del tema seleccionado para la elaboración de una carta al director.

3. Planificar una carta al director mediante el establecimiento de la super y macroestructura.
4. Redactar un borrador de carta al director considerando la super y macroestructura.
5. Revisar una carta al director a partir de las características prototípicas del género y de la argumentación.
6. Editar una carta al director a partir de la retroalimentación proporcionada por el docente y sus pares.
7. Retroalimentar el proceso de producción textual a partir de la reflexión crítica.

Esta progresión de contenidos va de la mano con la progresión de contenido que se aborda a continuación.

### 2.1 Progresión contenidos

Referente a los contenidos conceptuales a abordar en nuestra implementación, se desglosan de la siguiente forma:

<b>Contenidos:</b>	<b>Sesiones</b>						
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Argumentación	x	x	X	X	X	x	x
Situación retórica	x				X	x	x
Género carta al director			X	X	X	x	x
Reglas ortográficas y léxico gramaticales				X	X	x	
Superestructura					X		
Macroestructura					X		
Estrategias de planificación textual	x		X				
Estrategias de investigación		X					
Estrategias de redacción				x			
Estrategias de revisión					x		
Estrategias de edición					x	x	

Tabla N°3: Progresión de contenidos conceptuales.

Dentro de estos, los primeros tres ítems responden a los contenidos conceptuales propios de la unidad temática “Lo social y político”, en donde se abordan principalmente los textos argumentativos y las características de la argumentación. Los siguientes nueve ítems obedecen a los AEG señalados previamente en el apartado I de nuestro trabajo, ya que están orientados principalmente a la comprensión y producción de textos argumentativos.

Referente a los contenidos procedurales, se desglosan de la siguiente forma:

<b>Contenidos:</b>	<b>Sesiones</b>						
	1	2	3	4	5	6	7
Planificación de trabajo de redacción	x		X				
Investigación sobre un tema de interés		X					
Redacción carta al director				X			
Revisión de carta al director					x		
Edición carta al director						x	
Retroalimentación entre pares			X		x		
Incorporación de la retroalimentación del trabajo			X	X			
Reflexión de la importancia del proceso de redacción	x	X	X	X	x	x	x

Tabla N°4. Progreso de los contenidos procedurales.

Los contenidos procedurales son referentes al trabajo de escritura por proceso a realizar en el aula. No obstante, existe un contenido constante el de “Reflexión de la importancia del proceso de redacción”, el cual es transcendental en el plan de acción.

Respecto a los contenidos actitudinales, se desglosan de la siguiente forma:

<b>Contenidos:</b>	<b>Sesiones</b>						
	1	2	3	4	5	6	7
Respetar las opiniones de sus pares	x		X		x		
Escuchar activamente	x	X	X	X	x		x
Participar activamente	x	X	X	X	x		x
Responder preguntas dirigidas y no dirigidas	x	X		X	x		x
Trabajar colaborativamente	x				x		
Reflexionar sobre la experiencia individual y colectiva	x	X	X	X	x		X
Preguntar ante dudas	x	x	X	X	x		X
Entregar avances	x	X	X	X	x		

Tabla N°5: Progresión de contenidos actitudinales.

Estos contenidos giran, principalmente, en torno a realizar las actividades en clases, al respeto entre pares, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre la experiencia en diferentes situaciones y respecto a diversos temas.

## 2.2 Actividades de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje giran en torno al modelo de Didactext (2015), es decir, que el trabajo se centra en actividades para desarrollar la aplicación de estrategias de investigación, planificación, redacción y revisión, mientras escriben una carta al director de forma procesual, para finalmente enviarlas a un diario local, insertándose en una situación discursiva real.

Concerniente a la investigación, las principales actividades son de buscar información referente al tema del cual van a escribir. Para planificar, principalmente deberán establecer la situación

retórica de la carta al director, y con la ayuda de la superestructura del género carta al director y la macroestructura de su trabajo siguiendo lo planteado por Van Dijk (1980), planificarían su texto considerando siempre el objetivo del género carta al director.

Posterior a este trabajo de planificación el cual será retroalimentado continuamente tanto por la profesora como entre compañeras, la redacción debería considerar todas las retroalimentaciones y criterios para realizar un buen borrador. Respecto a la revisión se llevarán a cabo actividades de como la retroalimentación entre pares, mediante una guía tipo cuestionario para hacer una revisión minuciosa del escrito de su compañera, destacando tanto los aspectos logrados y no logrados del trabajo. Esta guía contendrá criterios similares a la pauta de evaluación del trabajo final.

También existirá una constante retroalimentación de parte de la profesora quien clase a clase retirará el trabajo hecho, ya sea borrador, lluvia de ideas, etc., con el fin de corregir y poder guiar a las alumnas de una manera más personalizada en su trabajo. Mediante estas actividades es que se espera que las alumnas logren los objetivos propuestos por este plan de acción, en donde conozcan, apliquen y reflexionen sobre las estrategias de producción y su importancia a la hora de desarrollar la habilidad de redacción escrita.

Cabe destacar que previo a nuestro plan de acción ya se ha trabajado la comprensión de textos argumentativos, haciendo énfasis en el género carta al director. Además, se ha trabajado la comprensión de estrategias. Así, el nivel cognitivo de comprensión por parte de las alumnas queda cubierto mediante al método por descubrimiento.

Referente a los recursos utilizados, principalmente se hará uso de un portafolio individual en donde las alumnas puedan ir guardando sus hojas de trabajo y Guías de actividades, creadas por la docente. En este portafolio se evidenciará todo el proceso de trabajo de las alumnas, las retroalimentaciones, las reflexiones y las medidas empleadas por las mismas para solucionar

problemas a los que se hayan enfrentado durante el plan de acción. A su vez, se hará uso continuamente de internet para resolver dudas de vocabulario y ortografía.

Para revisar más fondo las planificaciones revise los Anexos 7 y 8.

### **2.3 Plan de evaluación**

El plan de evaluación de la intervención se propone mediante la evaluación sumativa del portafolio en donde se evidencie el trabajo en clases y la aplicación de estrategias de producción. Hay que considerar que la reflexión autoevaluativa del trabajo será un insumo crucial a la hora de que las alumnas evalúen el desarrollo de sus habilidades de escritura y la eficiencia de la misma intervención.

Referente al producto escrito, se realizará una evaluación sumativa en donde los indicadores de evaluación van en función de contenidos conceptuales de cohesión, coherencia, ortografía, adecuación al género y características propias de la argumentación. Esta evaluación sumativa va de la mano con una autoevaluación de los contenidos actitudinales con un porcentaje 70% el producto final y 30% la autoevaluación. Cabe destacar, que el profesor mentor solicitó hacer dos notas separadas (proceso y producto) por la envergadura del trabajo. Para ver en detalle los instrumentos de evaluación, revisar Anexo 9.

## **III. REFLEXIÓN Y PROYECCIONES**

A modo de reflexión, se estima que, mediante la aplicación del plan de acción propuesto en el presente trabajo, las alumnas podrían adquirir estrategias de planificación para mejorar su habilidad de producción textual. A su vez, mejorar la percepción propia e individual acerca de sus capacidades tanto a nivel de producción textual como a nivel de valoración personal, ya que el plan de acción presupone un progreso individual palpable por parte tanto del docente, como de la estudiante.

No obstante, el trabajo al ser una propuesta se puede encontrar con limitaciones propias del contexto escolar, tales como la suspensión de clases, la cual merme el proceso de aprendizaje, o que la percepción misma de las alumnas al ser tan negativa frente a sus habilidades complejice el desarrollo de los contenidos. A su vez, otra dificultad propia del contexto específico de aula podría ser que, al no tener conocimiento de las estudiantes del PIE, no se les pueda ayudar ajustando curricularmente los objetivos y por lo mismo no alcanzar el objetivo general del trabajo en su totalidad. En este contexto en el que se reitera que el trabajo es una propuesta de resolución de problema didáctico, por lo tanto, es totalmente modificable y perfectible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1994). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Camps, A. (2017). Los proyectos de lengua. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (78), 8-17.
- Camps, A. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de docencia Universitaria*, 11(1), 17.
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender: Premio rosa Sensat de pedagogía 1990*. Celeste.
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- Didactext, G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 077-104.
- Gaskins, I., & Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Paidós.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.

MINEDUC. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. Decreto en trámite. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2012). *Lengua y Literatura Programa de Estudio de segundo medio*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

MINEDUC. (2009). *Lenguaje y Comunicación Programa de Estudio de tercero medio*. Santiago, Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.

Solé, I. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*. 216, 25- 27

Van Dijk, T. A. (1980). *Text and context explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Londres: Longman.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación [en línea]*, 5