

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA PRIMERO MEDIO:  
APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN  
TEXTUAL EN ANÁLISIS DE POEMAS MEDIANTE UN  
ENFOQUE DE ESCRITURA POR PROCESO.

**Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de  
Profesor de Castellano y Comunicación**

**Profesor guía:**

Dra. Damaris Landeros Tiznado

**Estudiante:**

Ignacio Andrés Navarro Muñoz

**Viña del Mar, junio - 2019.**

## **Resumen:**

Nos hallamos ante el periodo de la historia en que más se escribe. La escritura, sin dudas es una de las tecnologías/técnica más valiosas que tenemos, y como docentes debemos dar total atención al desarrollo que nuestros estudiantes están llevando a cabo de esta en sus vidas. Por lo mismo, basado en la concepción del docente como investigador, el presente artículo se presenta como el resultado de la aplicación de la metodología de investigación-acción dentro de la problemática específica de curso 1º medio, en la unidad que implica el género lírico como contenido central y en la que los estudiantes presentan problemas de producción textual específicamente en aspectos como la jerarquización de información, la revisión y edición de textos. Para esto se propone mejorar la problemática mediante el empleo de un portafolio que contiene la escritura por proceso, además de instrumentos evaluativos dentro de los cuales la evaluación toma un rol principal para dotar de consciencia el empleo de estrategias de escritura mediante el proceso de textualización. Así se presenta un análisis sobre los datos obtenidos luego de la implementación de la investigación-acción, que guardan relación con el objetivo principal del presente artículo.

**Palabras Claves:** Proceso de escritura – Revisión – Portafolio – Estrategias de composición textual.

## **Introducción**

A modo preliminar y para poder establecer los límites que presenta esta investigación acción (IA desde ahora), como también especificar los aspectos centrales de esta, es necesario referirse en primer lugar al contexto en el que se enmarca este artículo, luego mencionar el problema didáctico que surge y urge el accionar docente; finalmente, este apartado concluye con la presentación del objetivo general de la IA.

Dicho lo anterior, el establecimiento asignado está ubicado en el límite entre Valparaíso y Viña del Mar. Cuenta con una vasta trayectoria en cuanto a la formación técnica profesional en Valparaíso, ligada desde sus inicios al sector productivo de la región<sup>1</sup>. Además, el establecimiento abarca únicamente la educación media, vale decir,

---

<sup>1</sup> De hecho, se considera como una escuela emblemática en el puerto, no solo por su historia, según declaran en su sitio web.

cuatro niveles; con un cupo total de 9 cursos por nivel. Es completamente gratuito y actualmente pertenece al MINEDUC, aunque el estado le delegó la administración a una corporación educativa. Es preciso mencionar que no se adscribe al programa SEP<sup>2</sup>, dato que no es menor dentro de la orientación de la enseñanza-aprendizaje en la que se enmarca la IA, puesto que no se presencia el reforzamiento de estudiantes con NEE<sup>3</sup>, por ejemplo.

En relación al curso en el que se desarrolla la IA, presenta las siguientes características preliminares: alta cantidad de estudiantes, lo que deviene en una multiplicidad de contextos que influyen en la interrelación de los estudiantes y en niveles heterogéneos dentro del rendimiento de los estudiantes, que deben adaptarse a los requerimientos y funcionamiento del establecimiento tanto actitudinal como académicamente. Por lo demás, es un curso que constantemente presentó diversos retiros en el semestre.

Así, la presente IA pretende cubrir y dar soluciones a la problemática hallada en el 1° medio, que guarda relación con la producción de textos, en específico en cuanto a la coherencia, a la jerarquización de información y a la autonomía dentro del proceso escritural, esto evidenciado en evaluaciones iniciales, como también en actividades escriturales (**revisar anexo 1**). Por lo mismo el presente artículo se propone cumplir con el objetivo de *Fortalecer la habilidad de escritura de textos interpretativo mediante el enfoque de escritura por procesos con énfasis en las fases de planificación y edición.*

## **I. Marco Teórico**

### a) Producción escrita:

La escritura es sin dudas una de las principales formas de comunicación de los humanos<sup>4</sup>, mediante esta se puede traspasar y modificar el conocimiento e incluso modificar el mundo. El carácter permanente de la escritura y su atemporalidad que divide al

---

<sup>2</sup> Subvención Escolar Preferencial, inyección de recursos por parte del estado a establecimientos educacionales, dirigido a una apertura de la enseñanza a otros sectores de la educación como las Necesidades Educativas Especiales.

<sup>33</sup> Necesidades Educativas Especiales.

<sup>4</sup> De hecho, nos hallamos en el periodo en el que la mayor parte de la población escribe. Y si nos centramos en la cultura occidental solamente presenciamos una cantidad insondable de textos que circulan ya sea física o digitalmente

lector/escritor, otorga un poder a la palabra escrita que es innegable. Sin embargo, en relación a la técnica empleada, como recalca Cassany (2006), va más allá que el mero ejercicio de juntar letras. Es menester comprender la escritura como un ejercicio comunicativo que implica el trabajo sincronizado y activo de diferentes procesos cognitivos por parte de quien la emplea. Vale decir que “está formado por el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito” (Cassany, 1989:13). Que no son más que las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto, por lo que podemos decir que la escritura es una técnica/habilidad que se efectúa mediante un proceso cognitivo complejo.

Es más, si prestamos atención a las *Bases Curriculares* (2015) vemos que dentro de las proyecciones que se plantean en cuanto al eje de escritura se encuentra una medular que apunta a que los estudiantes apliquen “autónomamente el proceso de escritura y se aseguren de que sus textos expresen ideas relevantes de manera coherente y ordenada.” (*Bases Curriculares*, 2015, p.32). De esta manera es de vital importancia el postulado del grupo Didactex (2015) que resalta que la escritura se manifiesta mediante el sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir antes de dar por terminado un texto. Es decir, se emplean estrategias de carácter cognitivos y otras metacognitivas que regulan la producción escrita.

Finalmente, Pujol (2000) presenta una categorización general sobre la escritura en la cual los principales procesos implicados son el de planificación, el proceso de textualización y el de revisión.<sup>5</sup>

#### b) Escritor competente:

Teniendo en cuenta lo mencionado, Pujol (2000) plantea la competencia comunicativa como el conjunto de conocimientos y habilidades que se poseen y actualizan para llevar a término ciertos usos lingüísticos. Vale decir, un escritor debe desplegar una serie de destrezas dentro de las cuales está más que claro que la práctica es el principal motor para pulir la escritura, sobre todo situándonos en la educación chilena que, según el

---

<sup>5</sup> Si bien Pujol (2000) genera esta síntesis de los principales procesos implicados en la escritura, además añade que la tarea de la escritura se complejiza aún más si tomamos en cuenta el carácter ortográfico, en el sentido que la memoria de trabajo, los procesos motores y cognitivos forman parte de la composición textual.

contexto en que se enmarca esta IA, la escritura de los estudiantes evidencia una falta de uso de estrategias que permiten alcanzar dicha competencia. Además, solo sirve de medio para medir el producto del aprendizaje de los jóvenes.

En relación con el concepto es inevitable retomar a Cassany (2015), puesto que declara que el escritor competente es un individuo alfabetizado en todas sus dimensiones, vale decir, una persona que ha adquirido satisfactoriamente el código, pero que además ha adquirido y desarrollado procesos eficientes de composición de textos (mediante la aplicación de estrategias).

#### c) Estrategias de producción textual:

Ya hemos profundizado en la concepción de escritura como también en la de escritor competente, sin embargo, ahora es menester ahondar con relación al concepto central dentro de la IA, vale decir las estrategias que se mencionaron anteriormente. Para ello, el modelo Didactex (2015) es crucial, ya que plantea de manera detallada y progresiva un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que se emplean dentro del proceso de escritura. Este proceso se propone trabajar mediante seis fases a saber; *acceso al conocimiento, planificación, redacción y revisión y reescritura, edición y presentación oral*. Sin embargo, debido a que el fin de la IA se centra en el proceso de escritura, la última fase no forma será tomada en cuenta. Ahora bien, a partir de dichas fases se rescatan las estrategias cognitivas en relación a la composición, las cuales darán las directrices del proceso de escritura implantado en el curso:

- i. *Acceso al conocimiento*: corresponde al rastreo de información necesaria (ya sea en conocimientos previos o fuentes externas) para empleo de los textos, como también la familiarización con el género que se emplea.
- ii. *Planificar*: el productor de textos delimita el género a ocupar y plantea una organización macroestructural del texto que producirá
- iii. *Hacer un borrador*: implica el proceso de redacción, vale decir la textualización de las dos fases anteriores.
- iv. *Revisar*: A pesar de aparecer al final del proceso es importante señalar que es crucial en la escritura puesto que implica una actitud crítica y reflexiva por parte de quien escribe ante su propio trabajo de textualización.

#### d) Portafolio:

Parodi (2000) menciona que son bastante las preguntas que un investigador/docente se plantea ante la problemática de la enseñanza de la producción escrita, específicamente dentro del campo de la evaluación, la principal de ella es si al momento de evaluar examinamos el producto escrito solamente o se indaga sobre los procesos y estrategias que generan dicho producto. Por lo mismo, menciona que el diseño de la tarea que promoverá la producción textual adquiere suma importancia y debe contener una serie de etapas específicas que se relacionan indudablemente con el modelo Didactex. Estas etapas específicas son la planificación, el desarrollo y la evaluación. Ahora bien, para Quintana (1996), la evaluación consiste en un conjunto de estrategias que se usan para mejorar la calidad de la enseñanza (de la escritura en este caso), en este sentido, la evaluación es parte medular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El portafolio para Quintana (1996) corresponde a un método de evaluación que sirve prácticamente para todas las disciplinas puesto que es entendido como un conjunto de trabajos que un estudiante ha realizado en un periodo específico de su vida académica. Por su parte, Barragán (2005) aclara que el portafolio es un procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje la cual se presenta como metodología alternativa a otras evaluaciones de carácter netamente cuantitativo. En este sentido, tanto Barragán (2005) como Quintana (1996) coinciden en el hecho de que el portafolio es una herramienta de tal flexibilidad que si bien tiene sus orígenes en el arte (como la fotografía, por ejemplo) pueden ser empleadas para la evaluación de habilidades y estrategias por parte de los estudiantes.

Además, conlleva el compromiso de involucrar a los alumnos a cobrar consciencia de su desarrollo como lectores y escritores. Paradigma que se replica además en lo ya visto sobre escritura (como proceso).

## **II. Metodología**

### *1. Sobre la investigación-acción:*

Para llevar a cabo la propuesta pedagógica se hizo menester, como ya mencionamos al principio de este artículo, el empleo de cierta metodología de investigación que validara

nuestras proyecciones y acciones. Tal metodología es la *investigación-acción*, un elemento que no debe quedar reducido a ciertos hitos, sino que debe procurar ser una práctica constante dentro del ejercicio docente, es decir, no ser solamente docentes, sino docentes/investigadores. Por lo mismo, si prestamos atención a Elliot (1990) veremos que el principal objetivo de una IA (aplicado en la educación) radica en analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los docentes.

Entonces, podemos aseverar que la IA se relaciona con los problemas cotidianos experimentados en aula, no con los problemas teóricos definido por los investigadores, por lo mismo requiere profundización por parte del docente relacionado a su problema identificado, lo cual deviene una postura exploratoria, con una actitud netamente crítica ante su desempeño (en la cual el docente-investigador comprende que es sujeto y objeto de conocimiento) frente a la compleja, rica y dinámica vida de aula, vale decir, dejar de lado esa calidad de funcionario que solamente genera transposiciones didácticas y entrega conocimiento.

Para Martínez (2000) los principios que tiene la IA radican en hacernos conscientes del proceso mental que necesita un docente para llegar a ser críticos y reflexivo, mediante un trabajo sistemático y riguroso de aplicación, por lo tanto, el método de investigación está eternamente determinado por el objeto (su naturaleza) que se va a estudiar, en este caso el aprendizaje de los estudiantes, como también el desarrollo de habilidades.

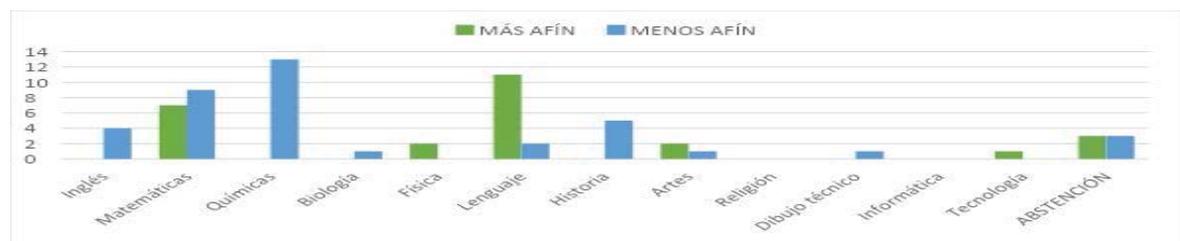
En definitiva, para lograr este estado de docente-investigador, Martínez (2000) propone una serie de fases secuenciales que permiten el desarrollo concreto de la IA en el contexto señalado en el primer apartado de este artículo (véase *introducción*).

Así, la primera de estas fases corresponde al *Diseño general del proyecto*, el cual corresponde al acercamiento e inserción del investigador-docente en la problemática investigativa, vale decir, corresponde al primer proceso de la práctica profesional docente en la que se examina el contexto de estudio teniendo en cuenta la relación y dinámica entre docente-estudiante, el clima de aula, el rendimiento y las necesidades educativas que se pueden recabar mediante la observación; para esto se empleó una serie de mecanismos como bitácora del profesor en formación y el informe de contextualización. De esta manera se pudo delimitar bien el contexto y dar paso a la segunda fase.

La segunda fase es la *Identificación del problema*. Mediante la aplicación de instrumentos evaluativos tales como fichas de lectura y control de lectura, se pudo corroborar que la problemática presente dentro del aula guarda relación con la deficiencia que presentan los estudiantes al producir textos escritos, específicamente en el sentido de componer y mantener la coherencia, así como también la aplicación de estrategias de textualización, en específico la *revisión y reescritura*.

Además del empleo de una evaluación diagnóstica<sup>6</sup> al inicio del año escolar se evidenció una gran diferencia en cuanto al rendimiento de los estudiantes en relación a los ejes de escritura y lectura, esto debido a que todos provienen de diferentes contextos educativos. De hecho, el 61.5% de los estudiantes alcanzó el nivel de “*logrado*” en dicha evaluación diagnóstica (**Anexo 1** fotos de notas).

Por otro lado, mediante el empleo de un cuestionario se recabó información acerca de la afinidad de los estudiantes con las asignaturas que imparte el establecimiento. En esto el *gráfico n° 1* es de vital importancia para proyectar la motivación de los estudiantes con la asignatura.



**Gráfico n°1:** sobre afinidad de los estudiantes con las asignaturas impartidas.

En este se pudo evidenciar la innegable preferencia de los estudiantes por la asignatura de Lenguaje y Comunicación, lo que presupone una motivación inicial dentro de los estudiantes.

Aunque esta IA se sitúa dentro de la unidad que trabaja el género lírico, y la problemática se centra en la producción de textos escritos, no es el fin que se trabaje la

<sup>6</sup> Corresponde a un proceso evaluado en que los estudiantes respondieron

escritura creativa de los estudiantes, puesto que se considera que no sería trascendental los aprendizajes alcanzados para el rendimiento escolar. Sino que se pretende que los estudiantes adquieran de tal manera las estrategias de producción textual, que sean capaces de volver a emplearlas en un futuro dentro de diferentes situaciones comunicativas en la que los estudiantes se vean inmiscuidos.

Específicamente, se levantaron 3 categorías que sustentan la problemática enunciada:

- Falencias en la *jerarquización de información*. Esta categoría es evidenciada dentro de las respuestas empleadas dentro de control de lectura, como también dentro de guías de trabajo que evidencian problemas en la jerarquización de información que puede afectar en una estructuración de un texto
- Nula *revisión* de los textos escritos que producen. Dentro del diario de observación se pudo hallar una significativa falencia en este proceso que se declara como el eje central dentro del proceso de escritura ya que está presente en todo el proceso. Por lo que los estudiantes de manera automática responden a lo que se pide, sin darse el tiempo de revisar y reflexionar sobre su proceso de escritura, u, en consecuencia, editar sus textos.
- La *desidia*. Dentro de las observaciones y corroboraciones que la practica otorga, se evidencia en los estudiantes una notable falta de interés dentro de ser actores activos en la construcción de conocimiento. Esta desidia se debe a múltiples factores (individuales, relaciones interpersonales, aversión a la institución, uso de móviles, entre otros) que recaen en el ocio por parte de los estudiantes.

Una vez delimitado el problema didáctico y levantada las categorías, es momento de especificar la hipótesis que engloba este artículo; A partir de la enseñanza y la práctica de los procesos de escritura mediante la implementación de un trabajo (creación de un portafolio) que considera las fases de escritura, los estudiantes del 1ºA del E.I.V fortalecerán la producción de textos.

Así, el **Objetivo General** que dirige esta IA es *Fortalecer la habilidad de escritura de textos interpretativo en estudiantes de primero medio, mediante el enfoque de escritura por procesos con énfasis en las fases de planificación y edición.*

De manera más específica, los **Objetivos Específicos** son

1. Conocer y comprender las fases de escritura para la redacción de textos análisis, por parte del estudiantado.
2. Aplicar el conocimiento de las fases de producción textual en la construcción del portafolio.
3. Evaluar la aplicación de las fases de escritura en la generación de textos interpretativos a través de la construcción del portafolio.

### **III. Diseño de intervención.**

En los apartados precedentes ya hemos ahondado en los aspectos primordiales y preliminares que contempla la IA, tales como la contextualización, la metodología, la problemática, hipótesis y objetivos (general y específicos) que engloban lo que se diseñó como plan de acción.

Para comenzar, si revisamos el *Programa de Estudio* (2016), específicamente la propuesta de organización curricular anual, podemos situar el plan de acción dentro de la Unidad 1: “La libertad como tema literario”, que trabaja específicamente narrativa y lírica, aunque en este contexto específico (E.I.V) solamente se reduce a género lírico.<sup>7</sup>

Debido a que una de las primeras categorías levantadas en el problema didáctico de la IA, y de la práctica en general, fue la falta de autonomía en el trabajo de los estudiantes, se tomó la medida urgente de la implementación del portafolio en el transcurso de la Unidad 1, es decir, desde el comienzo de esta (entrega de la guía n°1) con el fin de fomentar, fortalecer y preservar el sentido de la autonomía por parte de los estudiantes, mediante el ejercicio de trabajo sistemático y responsabilidad de preservar y procurar la integridad del material de enseñanza-aprendizaje.

El portafolio que se menciona consiste en dos partes principales: 1) la realización de 3 guías de comprensión de género lírico de manera gradual que van desde la comprensión del género, luego de la aplicación de figuras literarias y termina con la interpretación de un texto lírico. Estas tres guías se monitorean y se retroalimentan luego de hechas.

---

<sup>7</sup> Puesto que en el inicio del año escolar los estudiantes tienen una “Unidad 0” de nivelación, la cual tiene por objetivo principal la estandarización de los conocimientos y habilidades mínimas para diagnosticar el estado de aprendizaje de los nuevos estudiantes. Y es mediante el género narrativo que se concreta.

La segunda parte del portafolio radica en el proceso de escritura, que es preciso reiterar, es el centro del plan de acción. En esta segunda fase radica el grueso de la IA.

Ahora bien, dentro de esta segunda fase del portafolio, el plan de acción considera 7 sesiones que derivan un total de 3 documentos escritos por estudiantes que deben adjuntarse en el portafolio (en los cuales la serie de guías que preceden el plan de acción, pueden servir como fuente base para la fase de *acceso al conocimiento*.) En sentido general los OA que comprende el plan de acción son presentados en la siguiente tabla:

<b>OA8</b>	Formular una interpretación de los textos literarios leídos.
<b>OA12</b>	Aplicar flexible y creativamente las habilidades de escritura adquiridas en clases.
<b>OA15</b>	Planificar, escribir, revisar y editar sus textos.

**Tabla 1:** OA's que contempla el plan de acción.

A continuación, de manera específica, la tabla 2 presenta los objetivos específicos por sesión (conceptuales, procedurales, actitudinales), para luego dar ciertas aclaraciones al respecto:

N° sesión	Fecha	Objetivo de aprendizaje
1	7/6	<p>Identificar y comprender texto lírico considerando elementos internos vistos.</p> <p><b>Conceptual:</b> Género lírico, elementos internos (hablante lírico, objeto lírico, motivo lírico, temple de ánimo, actitud lírica), estructura (rima, métrica).</p> <p><b>Procedural:</b> Análisis de textos lírico considerando elementos internos.</p> <p><b>Actitudinal:</b> Analizan ideas que han adquirido en conversaciones con otros y/o en lecturas realizadas.</p>
2	11/5	<p>Analizar función de figuras literarias en la construcción de significado.</p> <p><b>Conceptual:</b> Género lírico, lenguaje figurado, figuras literarias.</p> <p><b>Procedural:</b> Análisis de textos lírico considerando figuras literarias.</p> <p><b>Actitudinal:</b> Analizan ideas que han adquirido en conversaciones con otros y/o en lecturas realizadas.</p>
3	13/6	<p>Aplicar estrategia de planificación en la producción de un análisis interpretativo.</p> <p><b>Conceptual:</b> Género lírico, figuras literarias, elementos internos del género lírico, estructura del género lírico.</p> <p><b>Procedural:</b> Planificación de la escritura de un análisis interpretativo.</p> <p><b>Actitudinal:</b> Planifican sus trabajos en diferentes etapas y distribuyen las tareas en el tiempo.</p>
4	14/6	<p>Aplicar estrategia de planificación en la producción de un análisis interpretativo.</p> <p><b>Conceptual:</b> Género lírico, figuras literarias, elementos internos del género lírico, estructura del género lírico.</p> <p><b>Procedural:</b> Planificación de la escritura de un análisis interpretativo.</p> <p><b>Actitudinal:</b> Investigan buscando información y seleccionándola de manera rigurosa.</p>
*	18/6	Aplicar estrategias de lectura. <b>Ficha de lectura</b> Horacio Quiroga.
*	20/6	Aplicar estrategias de lectura. <b>Control de lectura.</b>

5	21/6	Aplicar estrategias de producción textual: escritura de un borrador
		<b>Conceptual:</b> Género lírico, figuras literarias, elementos internos del género lírico, estructura del género lírico.
		<b>Procedural:</b> Escritura de un análisis interpretativo. Revisión y edición en función de la planificación.
		<b>Actitudinal:</b> Revisan las partes de sus trabajos corrigiendo errores presentes.
6	25/6	Aplicar estrategia de revisión en la producción de un borrador.
		<b>Conceptual:</b> Género lírico, figuras literarias, elementos internos del género lírico, estructura del género lírico.
		<b>Procedural:</b> Escritura de un análisis interpretativo. Revisión y edición en función de la planificación.
		<b>Actitudinal:</b> Revisan las partes de sus trabajos corrigiendo errores presentes.
7	27/6	Evaluar estrategia de revisión y textualización en la producción de un análisis interpretativo.
		<b>Conceptual:</b> Género lírico, figuras literarias, elementos internos del género lírico, estructura del género lírico.
		<b>Procedural:</b> Revisión y edición de los borradores del análisis interpretativo.
		<b>Actitudinal:</b> Revisan las partes de sus trabajos corrigiendo errores presentes.

**Tabla 2:** Objetivos por sesión que contempla el plan de acción.

Si se realiza un análisis en la progresión de objetivos por sesión, se puede evidenciar el carácter recursivo del diseño de esta, o sea es el eje central de la planificación del plan de acción por dos motivos. Por un lado, el proceso de escritura como está siendo llevado a cabo, se presenta como una tarea ardua para los jóvenes que deben dar cuenta de la comprensión de un poema, puesto que deben aplicar técnicas que no tienen del todo integradas (como veremos en los resultados). Por otro lado, se hace preciso recalcar en el rol primordial que adquiere la *verificación* dentro del proceso de textualización, es decir, la revisión.

En relación con las estrategias utilizadas para el desarrollo de la habilidad de producción textual es preciso mencionar lo siguiente. Tal como se menciona en el marco teórico, con el fin de asegurar la escritura del análisis interpretativo se hace menester haber asegurado con anterioridad que las y los estudiantes hayan alcanzado una comprensión del texto de manera cabal. Para esto se aplicaron ciertas estrategias como: uso de diccionario en la lectura de los poemas, utilizar el recurso del portafolio para revisar contenido necesario para el entendimiento del poema, lectura grupal, y monitoreo constante por parte del docente en el trabajo de sus estudiantes.

Sin embargo, hay una estrategia de la cual se pudo evidenciar un refuerzo constante en el desarrollo de la habilidad, así como también de la motivación de las y los estudiantes.

Consistió en solicitar a quienes más destacan en rendimiento que luego de terminar monitoreen libremente el avance de sus demás compañeros, generando una especie de coevaluación informal en la que entre los mismos compañeros problematizan sus escritos, se generan sugerencias y modificaciones.

Hasta el momento se han presentado los objetivos presentes dentro del plan de acción de la IA, como también la información relevante con relación a las estrategias que se emplearon para alcanzar el desarrollo de las habilidades. Además, se hace preciso explicar cuáles fueron las actividades más representativas dentro del plan de acción. Aunque como se trata de un proceso de escritura se hace poco coherente mencionar que hay una actividad más representativa que las demás, ya que tanto el texto escrito entendido como proceso implica que cada una de las fases adquiere un valor que no desmerece a los demás procesos y que todos deben ser considerados por igual. Sin embargo, el proceso de *revisión* es una actividad que repite constantemente en todas las sesiones presentadas anteriormente. Vale decir, verificar se presenta como una habilidad que es transversal dentro del proceso de escritura.

A continuación, la tabla 3 grafica lo anterior, presentando cada una de las actividades principales en relación al modelo Didactex (2015) y se comprende, además, cómo es que la revisión se presenta como una estrategia transversal, constante. Cada una de las estrategias de composición, extraídas de Didactex (2015), se relacionan con el número de sesión en el cual fueron aplicadas

Nº sesión	Estrategias de composición/Actividades más representativas	Estrategia metacognitiva
1 a 2	Acceso al conocimiento en el proceso de comprensión del texto poético, vale decir, la sesión	<i>Verificar o corroborar la producción escrita</i>
3 a 4	Planificar	
5 a 6	Hacer un borrador	
7	Escribir texto definitivo	

**Tabla 3:** Actividades representativas en relación al modelo Didactex (2015).

La tabla 3 sintetiza de manera bastante clara cómo es que se articularon las actividades más representativas dentro del plan de acción. Por lo que se hace necesario detallar en qué consiste el plan de evaluación empleado en la IA. Comprende 3 momentos y maneras diferentes de dar cuenta del progreso de los estudiantes:

- *Evaluación diagnóstica*: el monitoreo del docente es el eje primordial para asegurar el desarrollo del trabajo por parte de los estudiantes, vale decir, como la escritura es un proceso cognitivo complejo e individual, el docente clase a clase monitorea el avance de cada uno de los estudiantes.
- *Evaluación sumativa (heteroevaluación)*: Es la evaluación del portafolio como tal, esta corresponde a una rúbrica que da cuenta tanto del producto (el portafolio terminado), como del proceso mediante el cual los estudiantes llegaron a terminar el portafolio. Dicho de otro modo, evalúa proceso y producto.
- *Evaluación sumativa (autoevaluación)*: Esta evaluación tiene como fin generar en el estudiante evaluado la capacidad de generar autoconcepto de reflexionar críticamente sobre su proceso de aprendizaje y el trabajo que sistemáticamente realiza.

Teniendo en cuenta lo anterior se describirá a grandes rasgos una de las sesiones que conforman parte de la IA. Dicha sesión se percibe como una clase clave dentro de la investigación, puesto que se ubica en el centro del proceso de escritura.

- Descripción general de una sesión:

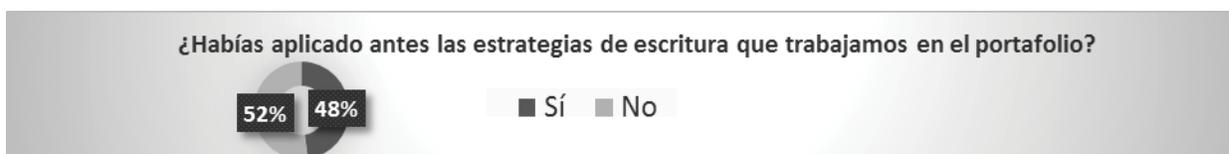
La sesión escogida corresponde a la n°5 (ver tabla n°2), es decir, la primera clase en relación a la escritura del borrador. En esta sesión pretende emplear gran cantidad de habilidades, por lo menos en diferentes fases. En un principio, la activación del conocimiento previo consiste en retomar las estrategias vistas hasta ahora con el fin de que los estudiantes verifiquen sus logros dentro del portafolio. Los estudiantes de manera voluntaria acceden a compartir sus fases de planificación y el docente estimula la toma de consciencia con relación a las habilidades empleadas. Luego, los estudiantes deben aplicar estrategias de textualización, tales como emplear mecanismos de organización textual teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema y la intención, desarrollar la creatividad, determinar el diseño y la distribución del escrito según el tipo de texto;

Además estrategias metacognitivas como supervisar el plan y las estrategias relacionadas. Todo lo anterior, como aclara el modelo Didactex (2015) en un carácter recursivo la matriz de planificación lo aclara (ver **Anexo 2**). Finalmente, los estudiantes deben evaluar la manera en que llevaron a cabo los objetivos propuestos, evaluando las dificultades suscitadas.

#### **IV. Análisis de evidencias.**

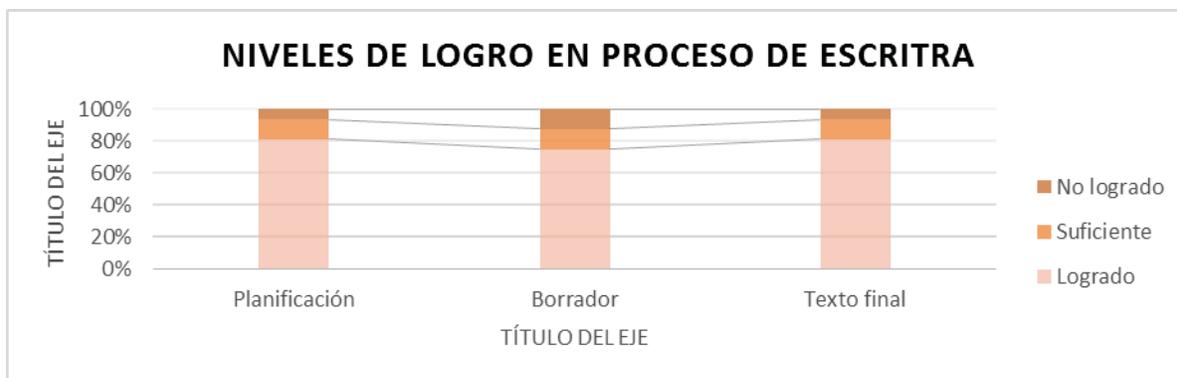
El presente apartado corresponde al análisis de las evidencias obtenidas a partir de la implementación de la IA. y que guardan relación con el objetivo final que comprende esta, vale decir, *“Fortalecer la habilidad de escritura de textos interpretativo de los estudiantes de primero medio, mediante el enfoque de escritura por procesos con énfasis en las fases de planificación y edición.”*

Sin embargo, a modo preliminar se presentan dos gráficos que pueden adelantar las conclusiones finales. El primero de ellos tiene que ver con una de las preguntas efectuadas en la encuesta final sobre la consciencia de cada estudiante en relación al proceso de escritura que se suscitó (a saber, planificación, borrador, texto final):



**Gráfico n°2:** Sobre la consciencia de los estudiantes de las estrategias de escritura.

En el presente gráfico se puede evidenciar como más de la mitad del curso declara haber aplicado antes las estrategias que empleamos en el portafolio, lo cual es un dato que en ningún caso se contradice con el desempeño de los estudiantes, puesto que el 77% de los estudiantes aprobó el portafolio. Vale decir, se espera que el logro de los estudiantes superase este 48% de estudiantes que declara haber aplicado antes las estrategias.



**Gráfico n° 3:** Niveles de logro en el proceso de escritura de acuerdo a rúbrica de evaluación del portafolio.

Ahora bien, si observamos el gráfico3, preliminarmente se demuestra un leve déficit en relación al desempeño de los estudiantes sobre el trabajo de producir un análisis interpretativo de un poema asignado en el que debieron emplear las habilidades necesarias como comprensión del texto, planificación adecuada del análisis interpretativo, escritura jerarquizada del mismo análisis en el que añaden un comentario personal; y finalmente, reescritura de lo mismo prestando atención a una revisión adecuada del texto anterior procurando reparaciones necesarias. Sin embargo, si tenemos en cuenta el Gráfico n°2 podemos comprender que aproximadamente un 30% de estudiantes que sí adquirió y empleo estrategias en la escritura por procesos, eso es un buen indicio en cuanto al impacto de la IA, vale decir, a través de los niveles de logro de los estudiantes, gran parte cumple con dicha propuesta de producción textual. Para poder reforzar la idea anterior se hace menesteroso especificar aún más y analizar la fase de planificación:

- Aplicación de estrategias de planificación

En relación a la fase de planificación, si nos remitimos a la tabla 2 veremos que durante la clase 3 y 4 los estudiantes debían emplear estrategias de planificación en relación a lo que ellos entienden del poema y en función del análisis interpretativo que se pretende construir. Para esto se debió cumplir dos fases primordiales: en primer lugar, debemos recordar la importancia que adquiere la fase de *acceso al conocimiento*, por lo que dar cuenta de una lectura interpretativa del poema mediante la identificación de los elementos

estructurales (elementos que accede mediante la revisión de las guías pasadas), así como también la estructuración tentativa del borrador que se pretende construir el cual contiene un comentario personal en relación al poema.

Por lo mismo se ha generado una tabla que contiene las condiciones de logro en relación a la fase de planificación.

Criterios	Logrado [80%-100%]	Suficiente [60- 79%]	No logrado [0%-59%]
<b>1. Textualizar identificación de elementos presentes en el poema</b>	El estudiante es capaz de identificar correctamente 5 o 6 elementos, dando cuenta de una comprensión adecuada del poema que posibilita la planificación	El estudiante identifica de 3 a 4 de los elementos, develando una comprensión suficiente para desarrollar la planificación	El estudiante no identifica los elementos o bien solo alcanza a identificar dos elementos, lo que impide comenzar la planificación
<b>2. Organizar de manera tentativa la escritura del borrador.</b>	La fase de planificación presenta de manera clara una estructuración tentativa del texto que se pretende escribir. Presenta comentario personal	La fase de planificación solo presenta comentario personal.	No presenta ni comentario personal ni una estructuración tentativa del borrador.

**Tabla 4:** Indicadores de logro en relación la aplicación de estrategias en el proceso de planificación.



**Gráfico n°3:** Aplicación de estrategias de planificación.

Si prestamos atención al gráfico anterior, podemos dilucidar que gran porcentaje del curso (un 94%) logra de manera suficiente y adecuada emplear estrategias de planificación que, si bien son sencillas, son suficientes dentro del proceso de escritura.

La aplicación de las estrategias que los estudiantes fueron capaces de llevar a cabo en esta fase de planificación es, como dice la tabla 4 de textualizar *el proceso de identificación de los elementos básicos del género lírico aplicado al poema leído*, así como también presenta una adecuada *organización de la estructura* que tendrá el borrador a escribir. Todo lo anterior mediante el empleo de diferentes modalidades, ya sea, punteo, lluvia de ideas, generación de mapas conceptuales. A continuación, se demuestran ejemplos

tanto de aquellos alumnos que *lograron*, así como también de aquellos que presentan una calidad *suficiente*:

Ejemplo de planificaciones *logradas*:

Fases de Planificación.

1) Análisis

- Hablante lírico → "Un hombre"
- Objeto lírico → "La Esclavitud"
- Motivo lírico → "El Castigo"
- Temple de ánimo → "Tristezza"
- Actitud lírica → "Carminica"
- Rima → "Alfonante"
- 3 figuras literarias.

2) Estructuración (mínimo 3 párrafos)

Introducción	Desarrollo	Conclusión
↓	↓	↓
Presenta poema y autor ¿De qué trata el poema?	Relacionar los elementos "libertad"	Comentario Personal

Fase planificación

1) identificar los elementos.

2) Estructuración.

Introducción

Desarrollo

Conclusión

Análisis

Presentar el trabajo, el poema y su autor.

Análisis

Relacionar elementos con el tema de la LIBERTAD

Análisis

Comentario personal

Ejemplo de planificaciones *suficientes*:

Fase de planificación

analisis → Hablante lírico: una mujer adulta

objeto lírico: La persona que amo

Motivo lírico:

temple de ánimo: desesperación, tristezza

actitud lírica: oportrobica

rima:

3 figuras literarias:

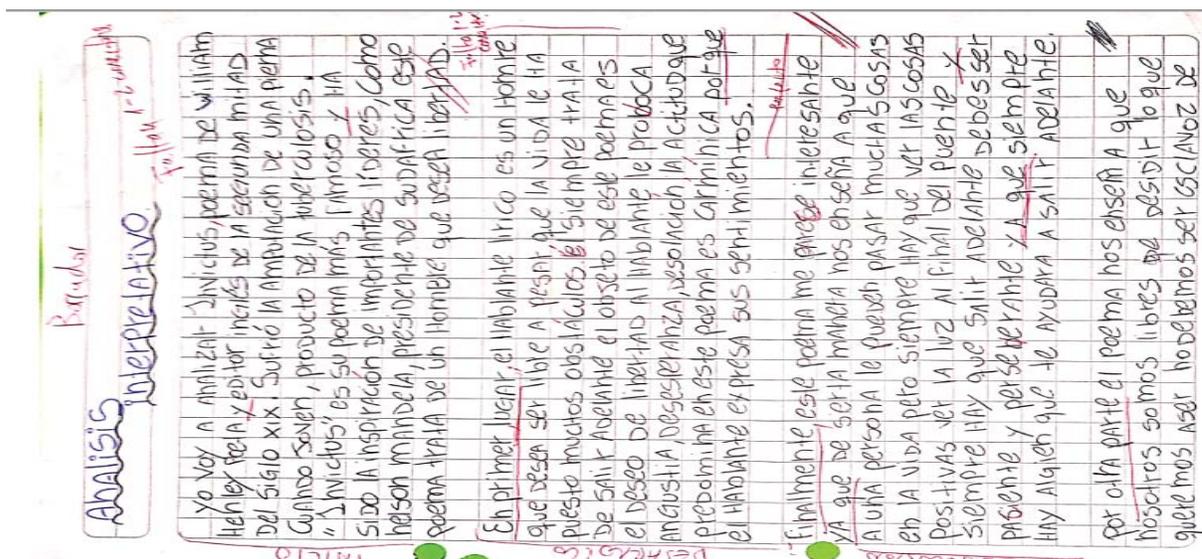
- Aplicación de estrategias de textualización



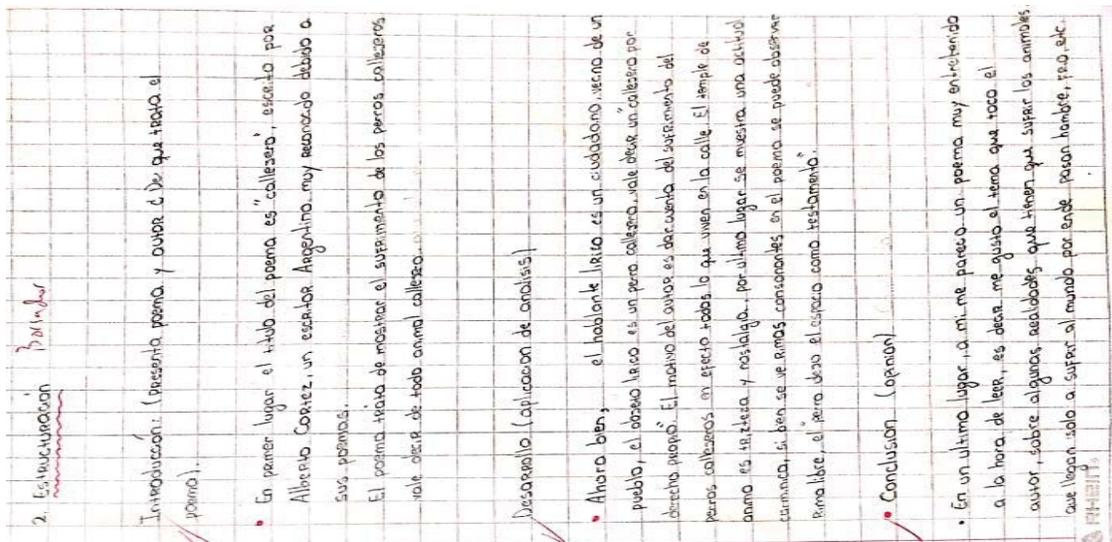
Gráfico nº4: Aplicación de estrategias de textualización.

Si siguiendo con lo anterior, si prestamos atención al gráfico n°4 a que guarda relación con el proceso de textualización<sup>8</sup>, vemos cómo existe una transformación de los valores si los comparamos con el gráfico n°3, es decir, un crecimiento del 7% de estudiantes que no lo lograron, como también un alza en el rango de *suficiente*. Sin embargo, es rescatable que gran parte de los estudiantes hace entrega de un borrador en el que evidentemente se percibe el ejercicio de revisión por parte de los estudiantes.

Ejemplos de estrategias de textualización, edición y revisión



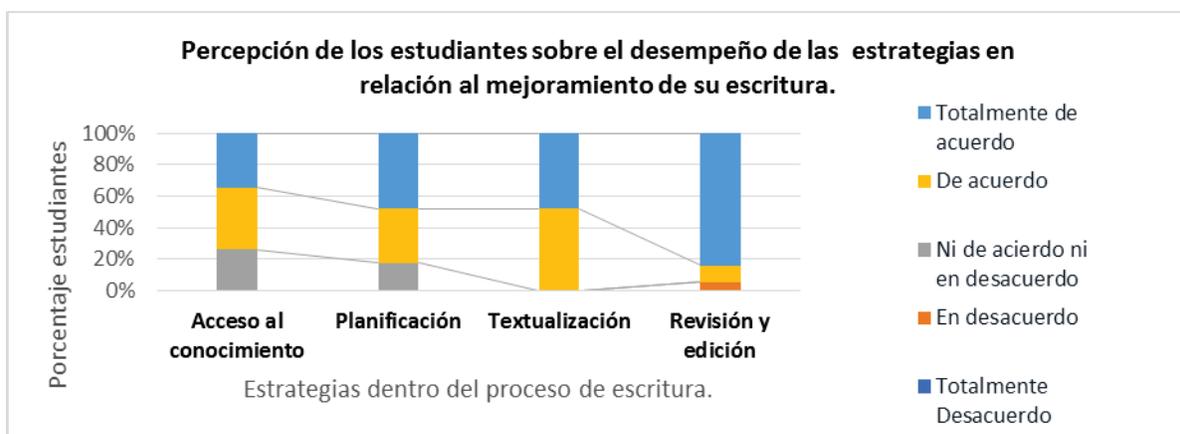
<sup>8</sup> Que, recordando al modelo Didactex (2015) comprende estrategias cognitivas como *cohesión* y *coherencia*, como también mecanismos para la *organización textual*, que promueven el constante trabajo de revisión



Ahora bien, para concluir el análisis de las evidencias se hace preciso remitir a la percepción de los propios estudiantes sobre el desempeño de su trabajo, puesto que las mediciones y evaluaciones del desempeño dentro del portafolio, no son suficientes para terminar de comprender el valor que adquiere el plan de acción

- Sobre la consciencia de las estrategias empleadas.

A través de la siguiente pregunta se levanta la información del gráfico 4, en el cual se determina el porcentaje en relación a la consciencia de los estudiantes para el empleo de las estrategias en su proceso de escritura: “¿La estrategia de [acceso al conocimiento-planificación-textualización-revisión] fue necesaria para el desarrollo de mi escritura?”



**Gráfico n°4:** Percepción de los estudiantes sobre el desempeño de las estrategias en relación al mejoramiento de su escritura.

Sin duda, este gráfico es bastante interesante para presentar análisis. Desglosemos:

1. Por una parte, es bastante interesante, puesto que, si prestamos atención al Gráfico 2, podemos concluir que ahora casi la totalidad del curso ha adquirido (y reforzado) las estrategias de producción textual y, además, adquirieron consciencia en relación al empleo de estas en el proceso de escritura.
2. En cuanto al porcentaje estrategias de revisión y edición podemos mencionar que se condicen de manera cabal con el objetivo general de esta IA. Puesto que se puede inferir que, si bien da respuesta al 3° objetivo específico, responde a la actitud de los estudiantes en cuanto al compromiso dentro de la escritura de su análisis interpretativo.

Finalmente, los últimos dos gráficos son extraídos desde la encuesta final, y guardan relación al uso del portafolio y de su eficacia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que contempló la Unidad 1, en el sentido del alcance de un nivel significativo dentro de los estudiantes:



Gráfico nº 5: Sobre conocimiento del aprendizaje mediante construcción de portafolio.



Gráfico nº6: Sobre la motivación que implica el trabajo por portafolio.

Resulta bastante interesante el hecho de que en un curso que se sabe que todos los alumnos son nuevos y, por lo tanto, provenientes de diversos contextos educacionales, nadie haya trabajado en un portafolio antes. Por lo demás, resulta motivador el

conocimiento de que gran parte de los estudiantes se sienta alentado en el proceso de la construcción del mismo.

## **V. Reflexión crítica.**

Luego de haber presentado el análisis de las evidencias en torno al plan de acción llevado a cabo en el 1° medio, cabe mencionar que en el presente apartado se realizarán el ejercicio reflexivo en relación a los aspectos logrados y otros no logrados.

Uno de los aspectos que otorga una fortaleza a la implementación de la practica fue el hecho de que el trabajo mediante el portafolio incentiva un trabajo consciente por parte de los estudiantes fomenta esa nivelación de conocimiento y de aprendizaje. Además, refuerza de manera indudable el proceso de escritura por parte de los estudiantes, en el sentido de que son realmente conscientes de las estrategias que emplean dentro de este proceso de escritura.

Además, podemos determinar otra fortaleza, y es que el hecho de fomentar un trabajo escritural de análisis interpretativo implicó en las y los estudiantes una lectura comprensiva de los poemas. Por lo que considero que esta aplicación de portafolio no solamente favorece los aspectos cognitivos de los estudiantes en relación a la consciencia de su aprendizaje, sino que además forja otros aspectos como la responsabilidad, la autonomía y la motivación.

Por otra parte, dentro de las debilidades dentro de esta implementación, se puede mencionar que hubiese sido provechoso haber empleado los siguientes cambios:

Si bien dentro de las clases iniciales (hasta el proceso de escritura) se empleó el uso de TIC's, hubiese sido aún más provechoso emplear la lectura inicial del poema que debían analizar dentro de la sala de computación, pues esto hubiese permitido reforzar la fase de *acceso al conocimiento* que propone el modelo Didactext (2015), puesto que haber limitado esta fase solamente a la revisión de las guías del portafolio como también al uso del diccionario, generó una lectura solamente superficial de los estudiantes, es decir, el haber podido emplear más estrategias con la ayuda del soporte digital hubiese generado interpretaciones aún más profundas de los estudiantes, puesto que pudieron haber empleado un análisis a partir del autor o del contexto de producción. Otra de las debilidades radica en

la ambigua presentación de la situación retórica que delimitaría el discurso producido por los estudiantes y solamente se centró el trabajo en el empleo del análisis solamente.

## **VI. Conclusiones y proyecciones**

En relación a los aspectos centrales dentro de del proceso investigación-acción llevados a cabo, es preciso mencionar que ha sido uno de los procesos más significativos en cuanto a la formación docente, no solamente por los aspectos negativos mencionados con anterioridad dentro del proceso de reflexión, sino que además porque ha sido dentro de un contexto complejo, es decir, el hecho de que el curso fuese completamente nuevo, donde los estudiantes no se conocen y presentan una notable diferencia de rendimientos de uno entre otros, implicó un proceso reflexivo arduo en el que la planificación e implementación de material didáctico procuró ser lo suficientemente democrático para intentar establecer en cada uno de los estudiantes el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación al plan de mejora que aplicaría guarda relación con el uso de espacios dentro del desarrollo de las diferentes fases de escritura que debían entregar, como por ejemplo la integración de manera más directa y activa el uso de Tics dentro de este proceso, aunque sea dentro de la primera fase de escritura (acceso al conocimiento).

Así como también ampliar la cobertura curricular dentro de este proceso de producción textual y no renegarlo únicamente a la producción de análisis interpretativos, sino que comprender además la escritura creativa de los estudiantes dentro del portafolio en la unidad de lírica, con el fin de seguir motivando tanto la escritura, esta vez como espacio de creación, fomentando el gusto por la literatura desde un plano creador.

## **VII. Referencias**

- Barragán, R. (2005) *El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de educación superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121-139. [[http://www.unex.es/didáctica/REALTEC/sumario\\_4\\_1](http://www.unex.es/didáctica/REALTEC/sumario_4_1)]

- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D (2006). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Ariel.
- Grupo Didactex (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica - Lengua y Literatura*, 27, 219254
- Ministerio de Educación (2016). Bases Curriculares 7° a 2° medio. Santiago, Chile.
- Parodi, G. (2000). La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitiva/discursiva. *Revista signos*, 33(47), 151-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000000100012>
- Pujol, M (2000). Hacia una visión integrada de la ortografía comunicativa, cognitiva y lingüística. *Tabanque: Revista pedagógica*, 15, 223-248
- Quintana, H. (1996) “El portafolio como estrategia de la evaluación de la redacción.” *Lectura y Vida*, año 17, n° 1, p. 39-44.

### **VIII. Anexos:**

- 1) Calificaciones y problemas de escritura:



<b>Contenidos</b>	<b>Conceptuales</b>	Género lírico, figuras literarias, elementos internos del género lírico, estructura del género lírico.		
	<b>Procedurales</b>	Escritura de un análisis interpretativo. Revisión y edición en función de la planificación.		
	<b>Actitudinales</b>	Revisan las partes de sus trabajos corrigiendo errores presentes.		
<b>Actividades</b>	<b>Recursos de Aprendizaje</b>	<b>Tipo de Evaluación</b>	<b>Indicadores de Evaluación</b>	<b>Métodos de Enseñanza/estrategias</b>
<p><b>Inicio: (20 minutos)</b> El docente saluda cordialmente a los estudiantes, posteriormente mediante la exposición recuerda la importancia de entender la escritura como un proceso y retoma el trabajo realizado hasta ahora. Explica las estrategias que se emplearán en este proceso de escritura del borrador. Acto seguido, pide a dos estudiantes voluntarios que quieran mostrar y explicar la fase de planificación a sus compañeros. Docente revisa trabajo por trabajo de los alumnos que el proceso de planificación haya sido realizado. Acto seguido docente indica a los estudiantes que comiencen la fase de planificación</p>	Plumón Pizarra	diagnóstica	Los estudiantes son capaces de escribir y revisar su borrador en función de la planificación	Trabajo individual Expositivo Por descubrimiento.
<p><b>Desarrollo: (60 minutos)</b> Luego de situar la fase de escritura en que los alumnos se encuentran el docente procede a entregar instrucciones y comienza el trabajo de textualización individual. Debido a que se trabajará individualmente la escritura, el docente monitoreará la realización de la actividad ayudando a cada estudiante a resolver dudas.</p>				
<p><b>Cierre (10 minutos)</b> Se pausa la escritura si no han terminado. El docente generaliza las observaciones nacidas del monitoreo de la actividad. Se realiza una reflexión sobre la importancia de la escritura desde la planificación y se espera que los alumnos reflexionen sobre ella y su utilidad a la hora de organizar y simplificar la textualización, mediante las preguntas ¿Qué es lo que más le ha costado a la hora de escribir? ¿Ayuda planificar antes la escritura? ¿Qué les falta y que pueden mejorar?</p>				