

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



**De la textualización automática a la escritura por proceso:  
Proyecto de investigación-acción en el subsector de Lenguaje y Comunicación  
aplicada en un quinto año básico de un colegio Particular Subvencionado**

**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:**

Leslie Maldonado Ulloa

**Viña del Mar, Junio - 2019**

## **RESUMEN**

El presente artículo de investigación da cuenta de la aplicación de una secuencia pedagógica-didáctica en el nivel de quinto año básico de un colegio particular subvencionado, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. El objetivo propuesto era concientizar a los estudiantes sobre la escritura, enfatizando que dicha práctica es un proceso complejo, recursivo y que se debe efectuar por etapas progresivas. Para ello, se consideró el modelo de escritura por proceso propuesto por el Grupo Didactext (2003) para la elaboración de instrumentos que pudieran permitir la consecución del objetivo general. Paralelamente, para lograr la reflexión por parte de los alumnos, se determinó realizar preguntas cognitivas y metacognitivas que fueran promoviendo la noción de escritura por fases y los beneficios que trae consigo. Los resultados se traducen en un mayor conocimiento sobre la escritura por etapas, principalmente en la relevancia de planificar y crear primeras versiones de sus escritos antes de la textualización (producto definitivo). Se concluye que el objetivo propuesto es logrado, dado que los estudiantes logran transformar su percepción sobre la composición escrita, siendo relevantes las fases previas a la textualización. Análogamente, los estudiantes fortalecen la autonomía en el proceso y disminuyen considerablemente la escritura en carril.

**Palabras clave:** proceso de escritura, textualización, planificación, situación retórica, autonomía.

## 1. Introducción

El colegio donde se efectuó la práctica docente profesional queda ubicado en el centro de Viña del Mar, específicamente en el cerro Agua Santa. Particularmente, la implementación de la secuencia didáctica se llevó a cabo en el quinto año básico A, en el subsector de Lenguaje y Comunicación. El curso se conforma por 27 estudiantes, de los cuales ocho presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Conviene precisar que el curso se caracteriza por ser altamente heterogéneo, lo que se evidencia en el dominio conceptual, en el desarrollo de habilidades, nivel de logro de la tarea y en el tiempo que demoran en finalizar una actividad asignada.

En esta misma línea, los estudiantes demuestran una gran capacidad para expresar sus ideas u opiniones de forma oral, lo que no se replica al momento de textualizarlas. Se detecta, entonces, una dificultad para hacerlo de forma autónoma, dado que constantemente solicitan la ayuda y/o la aprobación de la docente. Además de lo anterior se puede aseverar que, a partir de las evidencias recopiladas, los estudiantes perciben la escritura como una actividad automática, específicamente como un producto culminado. Por lo tanto, no se lleva a cabo una planificación previa ni una revisión posterior a la textualización. Como consecuencia, al no promoverse una concientización sobre la escritura, los alumnos no logran identificar sus errores ni aspectos potencialmente corregibles por sí mismos. Tampoco logran componer sus escritos pensando en un potencial destinatario ni dimensionar el propósito por el cual realizan tal práctica.

Para subsanar la problemática descrita, se propuso como objetivo diseñar una secuencia pedagógica que permitiese valorar la escritura como un proceso, más que solamente un producto culminado. Para ello, se utilizó como base el modelo de escritura procesual propuesto por el Grupo Didactext (2003) y se consideraron las metodologías “modelado” y “por descubrimiento” para facilitar la tarea a los alumnos. Asimismo, se determinó desarrollar las actividades propuestas en cada paso a través de la estrategia didáctica “plantillas orientadoras de completación”. En definitiva, por medio de las fases de acceso al conocimiento, planificación, primera versión y revisión, los estudiantes podrían volverse más conscientes de lo que textualizan, logrando una constante evaluación de sus escritos.

## 2. Marco teórico

El plan de acción diseñado se condice, en líneas generales, con los planteamientos del Grupo Didactext (2003) sobre lo que se conoce como escritura por proceso. A diferencia de los modelos previos sobre la composición de textos escritos (Bereiter y Scardamalia, 1977; Hayes y Flower, 1980 y Hayes, 1996) que prácticamente apuntaban solo a la dimensión cognitiva de la escritura; el modelo propuesto por Didactext (2003) reformula dichos postulados teóricos y considera otras esferas relevantes que también están en juego al momento de escribir.

Bajo esta perspectiva, escribir es un proceso complejo en el que varios factores o ámbitos intervienen, entre esos la dimensión social, la afectiva, la pragmática, la discursiva y la cognitiva del sujeto. Entendido esto, el estudiante al momento de escribir está condicionado por las convenciones sociales y culturales de su contexto, pues cada situación comunicativa es única e irrepetible. Además de ello, se plantea la importancia de la finalidad de la escritura, por lo que se estableció que el macro objetivo de la elaboración de la infografía fuera una instancia real y significativa para ellos (ya que servirán para informar a la comunidad escolar), para así generar motivación y que la acción de escribir cobre sentido.

Como el Grupo Didactext (2003) plantea la producción de textos como un proceso progresivo de cuatro fases (acceso al conocimiento, planificación, producción textual y la revisión), la secuencia didáctica se basa en esta metodología ya que se espera que los estudiantes puedan valorar cada etapa como una pieza crucial en la construcción del producto final. En este sentido, es fundamental no solo intencionar la importancia de cada paso a efectuar en cada sesión, sino que también promover la utilización de estrategias metacognitivas y cognitivas, aunque siendo facilitadas y delimitadas por la docente, para así guiar cada paso en la consecución del objetivo general propuesto a los estudiantes.

Un concepto que se vincula a la metodología por proceso a utilizar es la situación retórica, también conocido como problema retórico. Tal como afirma Benítez (2004), la situación retórica como término es un elemento abstracto en la escritura, carente de significado, pero que es posible inferirlo o valorarlo a partir de la calidad del texto que se desea lograr. Dicho macro concepto se

conforma de tres elementos básicos: el primero, el t3pico, es decir la tem3tica acerca de la cual se escribe; el segundo, la audiencia, o sea al destinatario al cual se dirige el escrito y el tercero, la intenci3n, que en otras palabras significa el prop3sito o la finalidad por la cual se escribe. El mismo autor (2004) agrega que la situaci3n ret3rica

es, tal vez, el aspecto m3s importante de la producci3n escrita, puesto que no existir3a comunicaci3n efectiva sin ella (...) por ende es materia de consideraci3n previa a la producci3n de un mensaje escrito efectivo, que debiera establecerse expl3citamente en todo dise1o de tarea a desarrollar por el estudiante escritor (p. 50).

Al estar tan relacionado el concepto situaci3n ret3rica con escritura por proceso, se considera indispensable ser ense1ado a los estudiantes con el prop3sito de incentivar la reflexi3n y la concientizaci3n sobre los tres elementos que conforman la situaci3n ret3rica, los cuales son imprescindibles al momento de querer componer un escrito. Sin embargo, se efectuaron las adaptaciones curriculares correspondientes al nivel, puesto que los conceptos en s3 son abstractos, por lo que preliminarmente pueden presentar una dificultad para comprenderlos.

Finalmente, al ser ense1ados los conceptos anteriores se busca realizar la transformaci3n de la prosa del escritor o egoc3ntrica a la prosa del lector. El primero debe entenderse seg3n Cassany (1995) como una forma de escritura en donde el autor escribe para s3 mismo, con una funci3n expresiva m3s que comunicativa. Cassany en *La cocina de la escritura* (1993) se1ala que en este tipo de prosa “el autor explora el tema, busca informaci3n en su memoria; aparece su lenguaje y sus experiencias personales, que no comparten necesariamente los futuros lectores del texto” (p3g. 16). En tanto, en la prosa del lector, el autor busca comunicar o informar a un otro, observ3ndose el prop3sito del autor. Cassany (1995) agrega que en este tipo de prosa hay un lenguaje compartido y no se requiere de mucho contexto, dado que el texto es aut3nomo por s3 mismo. Por ende, se espera que los estudiantes puedan escribir sus textos considerando un posible destinatario, logrando ponerse en el lugar de quien leer3 su escrito.

### 3. Metodología

Durante el transcurso de la práctica docente profesional se fueron observando y registrando habilidades y microhabilidades descendidas por parte de los estudiantes. Posteriormente, se fueron recopilando datos e información que acreditase dicho problema didáctico, el cual pudiese ser subsanado o disminuido a través de una secuencia pedagógica. En este sentido, el rol del docente constituye en facilitar el aprendizaje de nuevas habilidades por medio de estrategias y metodologías didácticas.

Por lo anterior, el marco de la práctica final se adscribe al método conocido como Investigación-Acción (IA); término acuñado por Elliott (1990) y que posteriormente sería retomado por Martínez (2000). En el área de la educación es muy recurrente aplicar este método, ya que según Elliott (1993) el profesor agudiza su comprensión sobre el problema evidenciado, teniendo un diagnóstico anticipado, pudiendo realizar intervenciones para remediar aquél elemento conflictivo. Asimismo, Elliot (1990) señala que la investigación-acción “se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber” (p. 5).

Como Elliott (1990, 1993) afirma, este método permite que el docente pueda diagnosticar un problema *in situ* en el aula, buscando las herramientas, estrategias, técnicas o procedimientos que puedan disminuirlo. Martínez (2000), por su parte, agrega que gracias a la IA en el aula, el docente es capaz de analizar y superar las dificultades, limitaciones y problemas que va detectando en el camino, siempre y cuando las condiciones sean favorecedoras para él.

De acuerdo a lo anterior, se puede establecer que la investigación-acción es un procedimiento riguroso, sistemático y crítico que busca analizar y superar las dificultades presentadas entre los entes que interactúan en la situación-problema, como ocurre entre profesores y alumnos (Elliott, 1993). Bajo esta premisa, en el primer mes de práctica docente profesional se delimita un problema didáctico, el que en este caso, se localiza en el eje de escritura y radica, principalmente, en la carencia de planificación y revisión de los escritos, por parte de los estudiantes. En otras palabras, los alumnos textualizan de forma inmediata sin realizar

procedimientos previos y posteriores a la escritura, debido al desconocimiento sobre la escritura como proceso.

De forma preliminar, las primeras informaciones y evidencias recopiladas (entrevistas a diversos profesores que conocen y realizan clases en el curso; cuaderno de campo y observación de guías de aprendizaje) arrojaban problemas de alfabetización inicial; vale decir, escritura en carro, dificultad para realizar la separación silábica y problemas de disortografía (confusión entre grafemas que suenan similar como la “c” y la “s”, o la “v” y la “b”). Simultáneamente, se constata la falta de autonomía, la carencia de uso de conectores y la dificultad para separar las ideas en párrafos. Ahora bien, gracias a nuevos diagnósticos efectuados antes de la implementación del plan de acción, se pudo corroborar que los problemas anteriormente descritos se manifestaban en una minoría del curso (5 estudiantes).

En definitiva, a partir de nuevos respaldos (guías formativas y diagnósticas; observación de cuadernos de los estudiantes; nuevas entrevistas y registros del cuaderno de campo) se establecen nuevas categorías de análisis, por medio de la triangulación de datos. La primera categoría se traduce en la *valoración de la escritura como un producto*, el cual no es revisado ni modificado. La segunda categoría se vincula a la anterior, dado que al percibir la escritura como un proceso mecánico, se desencadena una *carencia de planificación y revisión de sus escritos*. En tercer lugar, la categoría *desconocimiento de la situación retórica en un escrito* subyace de los dos supuestos previos. Como los estudiantes escriben para sí mismos, no consideran que lo redactado puede ser leído por un destinatario y/o que cumple un cierto propósito comunicativo, generándose, entonces, una prosa del escritor (Cassany, 1995). Finalmente, la última categoría se cataloga *carencia de autorregulación o metaescritura por parte de los estudiantes*, puesto que los alumnos no monitorean ni reflexionan en torno a sus escritos, ya sea por falta de herramientas o estrategias, o bien, por el desconocimiento de su relevancia.

Estas cuatro categorías en su conjunto podrían ser una posible explicación por la que los estudiantes carecen de autonomía. Simultáneamente, las cuatro categorías instauradas construyen el problema didáctico descrito anteriormente, el cual refiere a que los alumnos que conforman el quinto básico A textualizan de manera automática e inmediata sus escritos, sin efectuar una

planificación previa ni una revisión posterior de lo escrito. Para ellos, entonces, solo basta llevar a cabo dicha práctica sin efectuar procedimientos que puedan mejorar y perfeccionar sus escritos. Lo anterior da como resultado que los estudiantes del quinto básico A no logren identificar sus errores (conceptuales, ortográficos, acentuales, etc.) ni que tampoco evalúen constantemente lo textualizado.

Consiguientemente, se propuso una hipótesis que pudiese dar solución a la habilidad descendida por parte de los estudiantes. En esta línea, la hipótesis planteada es la siguiente: si se confecciona una secuencia didáctica que promueva la valoración de la escritura como un proceso recursivo y regulado (por medio de plantillas de completación orientadoras en cada fase), enfatizando la importancia de la situación retórica en ella, los estudiantes podrían volverse más conscientes de lo que están textualizando, logrando una constante evaluación de sus escritos. Al analizar la hipótesis desde una perspectiva lógica, didáctica y disciplinar, se anticipó la posibilidad de conseguir los resultados esperados. Para ello, se identificaron herramientas, procedimientos y técnicas que hicieran plausible una transformación de la percepción de la escritura, desde una textualización automática a una escritura por proceso.

### **3.1 Objetivo general y específicos**

El objetivo general que orienta la presente investigación-acción en el aula es la descrita a continuación: diseñar una secuencia pedagógica considerando metodologías (por modelado y descubrimiento) y estrategias didácticas (plantillas de completación) que puedan concientizar a los estudiantes sobre la escritura por proceso y la importancia de la situación retórica en ella.

Por su parte, subyacen tres objetivos específicos que, de forma contigua, posibilitan lograr el objetivo general: el primero es elaborar instrumentos evaluativos (plantillas, guías de aprendizaje, presentaciones visuales) que puedan orientar al estudiante en cada fase del proceso de escritura; el segundo es generar preguntas cognitivas y metacognitivas que fortalezcan la reflexión sobre la importancia de la situación retórica en la escritura; y, por último, desarrollar un plan de contingencia, considerando posibles situaciones y dificultades que atenten el normal avance de la implementación.

#### 4. Diseño de intervención

La propuesta mencionada en el apartado anterior se sitúa en la primera unidad de aprendizaje de 5° Básico, llamada “¿Qué nos hace reír?”. El proyecto de finalización de unidad consiste en la elaboración de una infografía que pueda informar sobre algún hábito que beneficie o perjudique nuestra felicidad y salud, a través de un proceso de escritura que considere las fases de investigación, planificación, creación de un borrador y revisión. Análogamente, el proyecto se adscribe al Objetivo de Aprendizaje 17 que consiste en “Planificar sus textos considerando propósito y destinatario, generando ideas a partir de sus conocimientos e investigación” (Mineduc, 2012: 87), y al Objetivo de Aprendizaje 18 denominado “Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad” (Mineduc, 2012: 88) del programa de estudios del nivel. En este sentido, se estimaron, inicialmente, ocho sesiones con los respectivos objetivos progresivos en cuanto a habilidad a desarrollar, considerando la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001).

Para la primera sesión, los estudiantes deberían identificar aquella información relevante sobre el tema que escogieron por medio de la completación de un organizador gráfico. En la segunda sesión, los estudiantes tomarían apuntes sobre lo que es planificar, mientras que la profesora modelaría ejemplos, para que luego los siguientes fueran contestados por descubrimiento. En la tercera sesión se retomaría lo visto previamente y se planificaría el escrito a través de una guía de aprendizaje en torno al tema, propósito y destinatario. En la cuarta clase, los estudiantes escribirían una primera versión de la infografía. En cuanto a la sexta sesión, en ella se efectuaría una revisión entre pares, considerando sugerencias ortográficas, visuales y de contenido. En la séptima clase, los estudiantes iban a realizar una segunda versión considerando las retroalimentaciones de los compañeros y de la profesora, para finalmente crear la infografía (producto final) en una octava sesión, considerando todas las actividades realizadas previamente.

Los objetivos anteriormente detallados con su respectiva actividad se elaboraron de forma tentativa. Sin embargo, se realizaron modificaciones que se evidencian en la supresión de la elaboración de una segunda versión (borrador) del escrito. En este sentido, se decidió asignarle

mayor énfasis a las fases de planificación y a la creación de un único borrador. De tal modo, el plan de acción definitivo considera siete sesiones, los cuales se presentan a continuación:

<b>Acceso al conocimiento</b>	<b>Sesión 1.</b> Identificar la información relevante sobre la temática escogida por medio de un organizador gráfico.
<b>Planificación</b>	<b>Sesión 2.</b> Identificar las ideas principales y secundarias sobre la temática escogida, a través de la planificación del escrito.
	<b>Sesión 3.</b> Relacionar la información recopilada sobre la temática escogida con el propósito comunicativo que se desea cumplir y el destinatario.
<b>Primera versión (borrador)</b>	<b>Sesión 4.</b> Elaborar una primera versión del escrito (borrador) a partir de la información planificada y los conocimientos previos sobre el tema escogido.
	<b>Sesión 5.</b> Elaborar una primera versión del escrito (borrador) a partir de la información planificada y los conocimientos previos sobre el tema escogido.
<b>Evaluación del escrito</b>	<b>Sesión 6.</b> Evaluar la primera versión del escrito (borrador) de otro estudiante sobre la temática escogida, considerando aspectos ortográficos, visuales y de contenido.
<b>Versión definitiva</b>	<b>Sesión 7.</b> Crear la infografía sobre la temática escogida, tomando en cuenta las correcciones y procedimientos realizados en las fases anteriores.

**Figura 1. Objetivos definitivos para el plan de acción diseñado<sup>1</sup>**

A través del proyecto de “Creación de infografía por proceso” se pretendió facilitar una serie de aprendizajes conceptuales, así como también desarrollar habilidades y microhabilidades en las siete sesiones contempladas del plan de acción. Igualmente, fue crucial intencionar la importancia de adoptar actitudes propicias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues sus acciones pueden repercutir positiva o negativamente en sus compañeros, perjudicando o beneficiando el aprendizaje de ellos y de sus pares. La tabla presentada a continuación sintetiza los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se esperaban adquirir a través del plan de acción diseñado.

<sup>1</sup> Los objetivos presentados en la tabla de la figura 1 fueron adaptados y mediados de acuerdo al nivel en donde se efectuó la práctica docente profesional, debido a su complejidad léxica.

<b>Contenidos conceptuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Concepto “Organizador gráfico”</li> <li>● Concepto “Planificación”</li> <li>● Tema, destinatario y propósito en la escritura (Situación retórica)</li> <li>● Texto expositivo (infografía)</li> <li>● Concepto “Primera versión/Borrador”</li> <li>● Concepto “Crítica constructiva”</li> <li>● Vida saludable</li> </ul>
<b>Contenidos procedurales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comprensión de textos multimodales y/o escritos</li> <li>● Selección de información y toma de apuntes</li> <li>● Identificación de ideas principales y secundarias</li> <li>● Reflexión</li> <li>● Evaluación del escrito</li> <li>● Relación entre el conocimiento nuevo y el conocimiento previo</li> <li>● Conocimiento de reglas gramaticales</li> <li>● Análisis de texto expositivo</li> </ul>
<b>Contenidos actitudinales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Escucha activa y respetuosa a la(s) docente(s) y a los compañeros.</li> <li>● Manifiestan interés en participar activamente en la clase, respetando los turnos de habla y las opiniones de sus pares.</li> <li>● Mantienen una conducta acorde a la clase, sin distraer ni interrumpir a sus compañeros al momento de emitir una opinión o al desarrollar la(s) actividad(es) asignada(s).</li> </ul>

**Figura 2. Tabla que resume los contenidos a lograr a través del plan de acción elaborado**

Para lograr el andamiaje de dichos contenidos, se aplicaron una serie de estrategias a lo largo de las siete sesiones. Una utilizada de forma transversal fue el diseño de plantillas de completación, las cuales incorporaban preguntas orientadoras respecto a la fase a desarrollar. De esta forma, no solo se delimita la actividad a realizar, sino que también permite guiar al estudiante sobre lo que debe contestar o hacer en la clase. De igual manera, como los estudiantes aún señalaban tener dificultades para distinguir cómo se escriben ciertas palabras y otras complejidades en torno a la textualización, se elaboraron 27 manuales para mejorar la escritura. Dichos manuales consisten en breves libretas con recomendaciones y reglas ortográficas, de redacción, puntuación y contenido. Por lo tanto, podían consultar este material complementario para aclarar dudas y así fortalecer la autonomía al momento de escribir.

Otras estrategias efectuadas para la consecución de la habilidad fue la toma de apuntes, el desarrollo de lluvia de ideas en la pizarra; síntesis de lo visto/realizado en clases; creación de organizadores gráficos; preguntas dirigidas y a mano alzada sobre aspectos conceptuales, interpretativos y metacognitivos de la sesión, y la exposición de una hoja de ruta de aprendizaje, cuya función principal era representar los pasos a efectuar previa creación de la infografía final.

A modo de ejemplo, la sesión tres de la secuencia en cuestión se centró en la fase de planificación del escrito (véase Anexo 1). Como esta etapa se introdujo en la sesión anterior de forma predominantemente expositiva, en la sesión tres realizaron la parte de aplicación. Inicialmente, se proyectó la hoja de ruta de aprendizaje para orientar el paso a efectuar en la clase. Luego, se expuso un organizador gráfico que sintetizaba lo visto en la clase previa. Posteriormente, los alumnos debieron identificar la información relevante sobre el tema escogido, seleccionar un destinatario acorde para brindarle información sobre el tema y determinar el propósito que deseaban cumplir a través de la elaboración de la infografía.

Básicamente, los alumnos dieron respuesta a la situación retórica por medio de una guía de aprendizaje segmentada en tres ítems (véase Anexo 2). Para ello, debieron completar la plantilla diseñada; vale decir, contestar cada recuadro considerando las interrogantes propuestas. Por último, se realizaron algunas preguntas para conocer las impresiones de los alumnos respecto a la actividad. Por ejemplo, se les consultó respecto al grado de dificultad de la tarea asignada y sobre los beneficios de la planificación.

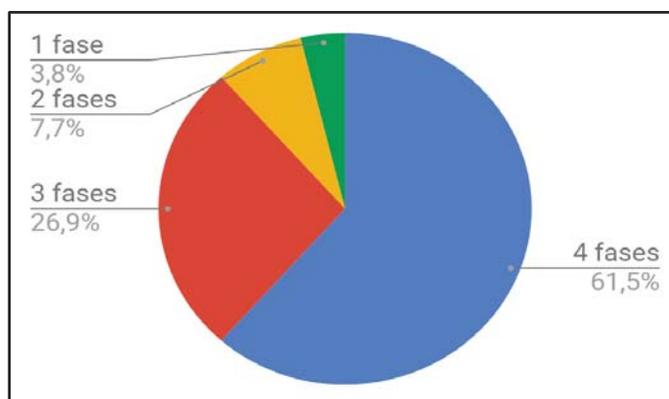
Como se ha dicho en este apartado, el proyecto de creación de infografía concuerda con la evaluación coeficiente dos del semestre, siendo la actividad de finalización de unidad. La evaluación, por tanto, fue de carácter sumativa y cada actividad realizada incidía directamente en la nota que obtendría cada estudiante. En otras palabras, se asignaron 16 puntos por las cuatro etapas realizadas previa elaboración de la infografía, las cuales se adicionaron al puntaje total de la rúbrica (20 puntos). Dicha rúbrica se formula a partir de cinco criterios, los cuales consideraron trabajo sistemático en clase, cumplimiento de fecha de entrega, compromiso y responsabilidad con la actividad, exposición de ideas centrales sobre el tema escogido y presentación visual de la infografía.

## 5. Análisis de evidencias

Este apartado se compone de cuatro sub-apartados que permiten conocer resultados cualitativos y cuantitativos en torno a distintos propósitos a conseguir. Para ello, se consideraron como evidencias las observaciones registradas en el cuaderno de campo; las guías de aprendizaje e infografías realizadas por los estudiantes y una encuesta de apreciación aplicada al finalizar el diseño didáctico.

### 5.1 Resultados referidos al nivel de logro de la tarea

Como se ha ido señalando, los estudiantes del quinto año A debieron elaborar una infografía realizando cuatro pasos previamente; vale decir, investigar (acceso al conocimiento), planificar (atendiendo al tema, propósito y destinatario), crear una primera versión o borrador y finalmente revisar el borrador de otro/a compañero/a. De los estudiantes que formaron parte de la muestra (26 en total), 16 completaron las cuatro fases (61,5%), seguido por 7 alumnos que finalizaron solo tres (26,9%). En tanto, 2 estudiantes concluyen dos etapas del proceso (7,7%), mientras que 1 estudiante realiza solo una (3,8%). Para hacer más ilustrativa esta cifra, se presenta a continuación el siguiente gráfico que contempla los porcentajes logrados:



**Figura 3. Porcentaje de logro de la tarea de escritura por proceso.**

A partir de lo anterior, se puede señalar que más de la mitad del curso desarrolla el proceso de escritura en su totalidad, evidenciando el compromiso y la motivación por las actividades. En el caso de los siete estudiantes que concluyen tres de los cuatro pasos propuestos, esto remite

básicamente a la pérdida del material (puntualmente la guía de aprendizaje para investigar sobre el tema escogido) y no necesariamente a problemas con el desarrollo de dicha fase. En tanto, los tres estudiantes que finalizan solo uno o dos pasos se deben a dos motivos. Por un lado, por la dificultad para efectuar cada tarea asignada, pese a las constantes intervenciones de las docentes y de la profesora encargada de monitorear a los niños que forman parte del Programa de Inclusión Escolar (PIE). Es importante recordar que previa a esta intervención existen estudiantes sumamente descendidos en habilidades de escritura (fenómenos como la escritura en carro), por lo que el trabajo con ellos fue más lento y complejo. Por otro lado, se explica por una mala disposición o desidia de dos estudiantes, los cuales reiteradamente demuestran una predisposición a no querer efectuar las actividades o participar de la clase.

Sobre esto último, una posible respuesta a esta actitud manifestada por los estudiantes, se relaciona con el grado de compromiso del estudiante con la actividad. Rigo (2013) señala que es imprescindible un compromiso conductual, pues esta desencadena un compromiso cognitivo, independiente de la dificultad de la tarea. Asimismo Rigo (2013) agrega que los niños y niñas que carecen de compromiso conductual lo manifiestan en una actitud disruptiva y en la poca implicación en el aprendizaje y las tareas académicas, incluyendo “poca participación en clase, baja persistencia, concentración y atención, bajo interés en hacer preguntas y contribuir con las discusiones de la clase” (p. 5).

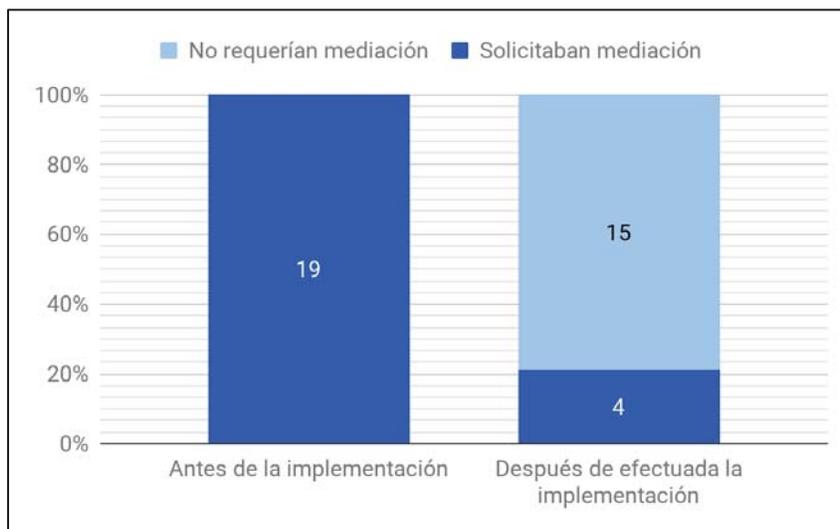
Estas situaciones evidenciadas durante la intervención del plan de acción implican, según Giraldo (2015), la pérdida de oportunidades para que el estudiante construya o afiance conocimientos con ayuda del profesor. Giraldo (2015) afirma que “este encuentro [entre profesor y alumno], que tiene en medio a la escritura, necesariamente contribuye a madurar conocimiento y fortalece la comprensión sobre los contenidos” (p. 45). En definitiva, como algunos alumnos solo realizaron una fracción del proceso de escritura, o bien, realizaron los pasos pendientes en un horario extra-académico, no se puede constatar la adquisición de aprendizajes o el desarrollo de una habilidad. Por lo tanto, según Giraldo (2015), esto genera una desventaja, dado que

desencadena una ausencia del acompañamiento (por no decir “control”) del proceso. Se le revisa el producto y no el proceso. El primero tiene más dudosa reputación en cuanto a

originalidad. El segundo, el proceso, con acompañamiento en el aula, es la garantía del compromiso del estudiante (p. 45).

## 5.2 Resultados en torno al fomento de la autonomía

Durante el transcurso de la práctica profesional, se pudo observar en primera instancia que los estudiantes requerían una mediación y una validación de sus avances de forma frecuente. En este sentido, 19 estudiantes solicitaban ayuda y/o aprobación de las profesoras de forma reiterada<sup>2</sup>. Esta situación se fue reduciendo a medida que iba progresando el plan de acción diseñado, observándose, entonces, un *fortalecimiento de la autonomía del estudiante*, siendo una primera categoría de análisis. A excepción de las sesiones donde los estudiantes diseñaron y crearon sus infografías, los alumnos en los pasos previos requirieron de menos andamiaje por parte de la profesora en formación. En este sentido, la cifra de niños y niñas que necesitan una constante intervención de una docente, se reduce a 4 estudiantes. Por consiguiente, 15 de los alumnos (79%) que conforman la muestra evidenciaron una mejora. Lo anteriormente expuesto se detalla en el siguiente gráfico.



**Figura 4. Fracción de estudiantes que requieren una constante mediación.**

<sup>2</sup> Los siete estudiantes no contemplados se debe a que no requerían intervenciones desde mucho antes a desarrollar la secuencia pedagógica; debido a una mayor autonomía que el resto de los compañeros.

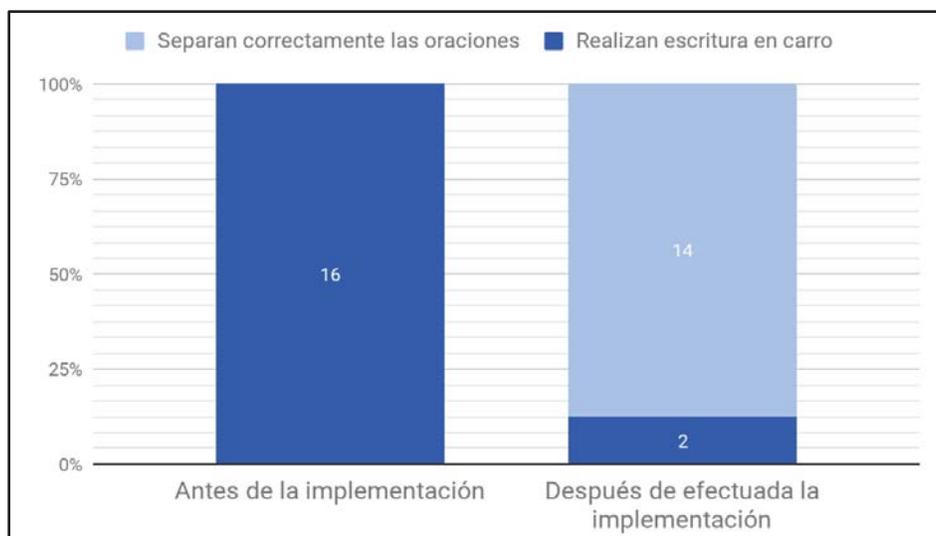
En esta misma línea, una categoría que se desprende del fortalecimiento de la autonomía, es la *transformación de una participación pasiva a una participación activa*. Anteriormente, los estudiantes esperaban que la profesora en formación les otorgara las respuestas o les mencionara la manera en que debían desarrollar una actividad. Igualmente, en ocasiones los alumnos reescribían en sus cuadernos o guías de aprendizaje lo verbalizado por la profesora como ejemplo o idea, evidenciándose una dificultad para elaborar respuestas por su cuenta. Este cambio de actitud se va reflejando inicialmente en la fase de planificación, donde solo un grupo de estudiantes se acerca a la profesora. Básicamente, los educando efectuaron interrogantes para constatar que comprendieron lo que debían hacer, o bien, propusieron ejemplos relacionados a la actividad para corroborar que lo realizado por ellos se vincula a lo textualizado. Tal acción se fue replicando en la etapa de creación de un borrador y en la revisión del mismo.

### **5.3 Resultados relacionados a la redacción de un texto**

Además de la disortografía, problema detallado en el punto 3 del artículo de investigación, las primeras evidencias dan cuenta que 16 estudiantes escriben en carril. Aquél fenómeno demuestra un error reiterativo, pues los alumnos generalmente unían los pronombres y artículos a otras palabras del mismo tipo o a ciertos verbos. Sin más que agregar, se pudo observar que este problema fue disminuyendo a medida que iba progresando el proyecto de escritura por proceso, siendo prácticamente solo dos niños que mantienen aún esta dificultad para separar las palabras de forma adecuada.<sup>3</sup> En definitiva, el 87,5% de los alumnos logra una *disminución de escritura en carril*, considerando previa y posterior intervención pedagógica, la cual se detalla en la figura 5.

---

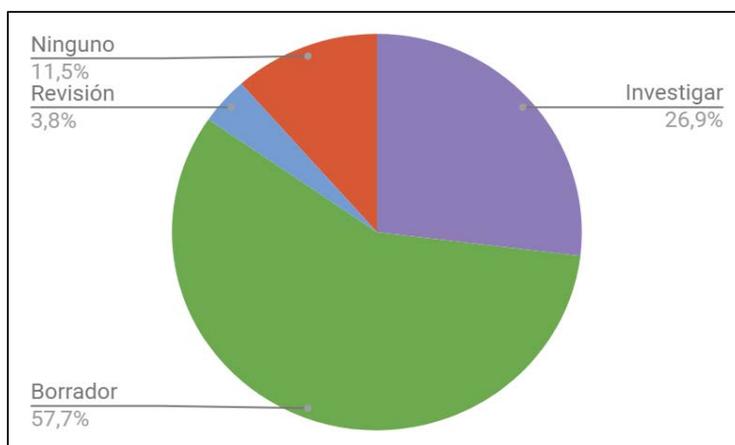
<sup>3</sup> Debe precisarse que a mediados de la implementación del plan de acción, se produjo una evaluación referida al plan lector, la cual también demuestra una *disminución de escritura en carro* por parte de los alumnos.



**Figura 5. Fracción de estudiantes que realizan escritura en carro**

#### **5.4 Resultados de encuesta de apreciación estudiantil**

Luego de efectuada la encuesta para saber las impresiones de los estudiantes, se pudo apreciar que 15 estudiantes describen que el paso más significativo para ellos fue la creación de un borrador (fase 3), dado que les permitió planificar de forma anticipada cómo sería su infografía. Por su parte, 7 estudiantes mencionan que el paso más importante fue investigar (fase 1), dado que les permitió formarse una idea sobre el tema elegido. Asimismo, 3 alumnos señalan que ningún paso les facilitó la tarea, lo que guarda relación con una mala predisposición o por no haberlo efectuado. Finalmente, 1 estudiante menciona que el paso que más le aportó fue revisar (fase 4), dado que pudo recibir comentarios de otro compañero/a que, posiblemente, identificó errores o aspectos mejorables en su borrador, los cuales no fueron percibidos previamente. Cabe señalar que en la encuesta nadie mencionó explícitamente la fase 2; sin embargo, algunos al justificar su elección hacen referencia a que el borrador realizado les permitió planificar su infografía final. De esta forma, se evidenció una compenetración entre la función de la planificación y la del borrador. La figura 6, presentada a continuación, detalla los resultados señalados por medio de un gráfico.



**Figura 6. Elección de la fase más relevante en relación al proceso de escritura**

Por otra parte, la encuesta elaborada consideraba una interrogante en torno a la facilidad de la tarea gracias a la escritura de la infografía por procesos. La tabla presentada a continuación expone las respuestas emitidas por los niños y niñas del curso. Para ello, se estableció un grado de frecuencia considerando la similitud entre ciertas respuestas.

Respuestas de los estudiantes	Frecuencia	Porcentaje
1. "Porque me ayudó [h]arto en la escritura y [para] saber cómo se escribían las palabras".	1	4%
2. "Porque me ayudó a tener más información sobre el tema [antes de hacer la infografía final]".	5	19%
3. "Para no equivocarme en nada y no tener ningún error".	2	8%
4. "Porque me hizo pensar/saber cómo la iba a hacer [la infografía final]".	10	38%
5. "Porque ahí está mi verdadera infografía".	1	4%
6. "Porque primero me fue difícil y después [se me hizo] fácil [saber qué hacer en la infografía final]".	2	8%
7. "Porque fue divertido hacer un borrador / Porque me gustó mucho".	2	8%
8. "No me sirvió / no lo hice porque era innecesario".	3	12%

**Figura 7. Frecuencia de respuesta en relación a los beneficios de la escritura por proceso**

Como puede apreciarse, los resultados obtenidos se traducen en beneficios ortográficos y de redacción; en motivación respecto a la tarea solicitada y, principalmente, en una ayuda respecto a la creación de la infografía final (producto). En definitiva, los estudiantes consideran la *creación de un borrador como un paso práctico y significativo*, que disminuye la dificultad de la tarea y permite organizar sus ideas respecto a la actividad propuesta.

## 6. Reflexión crítica

A partir de los resultados obtenidos, se puede asegurar rotundamente el desarrollo de mayor autonomía en los estudiantes. Como se ha ido detallando, los estudiantes requerían constantemente de la ayuda y aprobación de la docente mentora y la profesora en formación para poder textualizar sus ideas. Sin embargo, a medida que fue progresando el plan de acción, los niños y niñas del curso pudieron ir escribiendo por sí mismos, completando las actividades con menos intervenciones de las docentes en sala. En este sentido, se logró a cabalidad un resultado de aprendizaje en la gran mayoría de los alumnos, exceptuando algunos estudiantes que no trabajaron a lo largo del proceso y cuatro alumnos que habitualmente realizaron consultas o requirieron una mediación durante varios momentos de la clase.

Esto, tal como se señaló en el apartado previo, se produce debido a la transformación del rol del estudiante. Anteriormente, los alumnos adoptaban una postura pasiva, siendo el profesorado el que señala qué deben hacer los estudiantes y cómo efectivamente realizarlo. En cambio, luego del plan de acción se evidencia una postura más activa por parte de los educando, demostrando una mayor seguridad al momento de dialogar con la profesora. En definitiva, los niños y niñas del curso realizan más consultas para confirmar o constatar que lo desarrollado por ellos se ajusta a lo requerido por la(s) docente(s). Los beneficios de esta transformación se perciben en una comprensión más profunda de los conceptos de la asignatura, logrando trabajar con ellos a un nivel cognitivo superior (Salemi, 2002); en una constante retroalimentación para los docentes respecto a lo que entienden y lo que no entienden los alumnos (Cross y Angelo, 1993) y, en definitiva, el aprendizaje activo promueve una actitud positiva frente al aprendizaje y en consecuencia una mayor motivación ante la asignatura (MacGregor, Cooper, Smith y Robinson, 2000).

Igualmente se logra una mayor concientización respecto a la escritura, modificando la percepción de que dicha actividad es netamente un producto finalizado y que se realiza de manera inmediata, por una visión donde se deben efectuar pasos previos y posteriores para lograr un mejor escrito. Ahora bien, este punto no se logra completamente, pues es primera vez que los alumnos se familiarizan con este método o modelo de escritura. Por lo tanto, este primer acercamiento entrega nociones de que antes de textualizar, es fundamental planificar el escrito pues permite

organizar las ideas y evitar errores; asimismo, la posterior revisión de lo textualizado posibilita identificar elementos potencialmente corregibles y detectar errores que anteriormente no fueron localizados.

Colateralmente, se consiguen disminuir las hiposegmentaciones o escritura en carro de forma considerable. Si bien en un principio se contabilizaban cerca de 16 estudiantes que manifestaban la dificultad de separar oraciones, finalmente se detectó que esta problemática persistía principalmente en dos estudiantes. Análogamente, la disortografía, errores ortográficos o de redacción también disminuyó en cuanto a cantidad. De esta forma, si antes se podían apreciar diez errores de distinto tipo en un escrito, actualmente se logran identificar la mitad o menos. Cabe señalar que este asunto se va corrigiendo o mejorando de forma paulatina, por lo que probablemente cada año se detecten menores dificultades de este tipo si se continúa con estrategias similares a las propuestas en esta intervención.

Ahora bien, el diseño del plan de acción aquí detallado estuvo sujeto a constantes reformulaciones a medida que se fue implementando, considerando las necesidades inmediatas observadas clase a clase. Por un lado, se determinó modificar ciertas guías de aprendizaje por posibles dificultades terminológicas y replantear ciertas preguntas que podían generar confusiones. Además, se tuvo que elaborar material complementario a fin de explicar ciertos contenidos o aclarar algunos procedimientos o actividades a realizar. Inclusive, frecuentemente se debió ejemplificar cada fase del proceso de escritura y efectuar modelados para que los estudiantes tuvieran una representación de lo que debían hacer. Por otro lado, inicialmente se había decidido que los estudiantes crearan dos borradores; uno luego de la planificación y otro luego de la revisión y corrección llevada a cabo entre pares. Sin embargo, por diferentes factores (tiempo, complejidad, heterogeneidad de avance, posible desmotivación, entre otros) se dictamina asignarle mayor tiempo a la fase de planificación y a la fase de creación de un único borrador.

Finalmente, los aspectos no logrados o levemente alcanzados son los siguientes. En primer lugar, no se pudo profundizar un proceso metacognitivo por parte de los estudiantes. En este sentido, si bien una gran cifra de estudiantes logró comprender por qué se realizó la infografía por partes, señalando los beneficios de esta dinámica de trabajo, no lograron reflexionar en torno a los

procedimientos realizados por ellos mismos. Tampoco hubo una evaluación de sus escritos de forma inmediata, por lo que se espera poder profundizar estos aspectos en los próximos años de escolaridad. Además, se debe señalar que faltó intencionar la importancia de cada proceso y no ser enseñado como una actividad aislada. En este sentido, se debió profundizar la importancia de planificar y revisar los escritos en toda práctica escritural, no solo en este proyecto.

Esto se produce debido a la falta de tiempo, dado que la implementación del plan de acción tuvo una duración mayor a la presupuestada. Además de ello, los cierres de la clase por lo general fueron abreviados, por lo que no se alcanzaba a ejecutar todo lo planificado. No obstante, en la encuesta de apreciación se pudo observar que los estudiantes detallaron qué pasos o procedimientos deben realizar para elaborar otra actividad escrita, sin nombrar explícitamente los conceptos “planificación”, “revisión”, entre otros. Lo anterior significa que hubo una reflexión sobre el proceso de escritura de forma implícita, pudiendo aplicar dichos pasos a otra situación de composición de textos.

En segundo lugar, no se logra que todos desarrollen el proyecto por fases, a causa de múltiples factores. La alta inasistencia de ciertos estudiantes durante el mes de Junio implicó que desempeñaran la actividad en horario extra-académico o bien, que el proyecto fuera reducido para ellos a simplemente efectuar las fases de planificación y creación de una primera versión. Simultáneamente, hubo dos estudiantes que continuamente se negaron a trabajar o realizaron ciertas etapas parcialmente, principalmente por una mala disposición y/o actitud frente a la actividad. A pesar de que se les entregó más tiempo de la clase y se les brindó la oportunidad de completar cada paso en otros momentos, dichos alumnos manifestaron no tener interés, por lo que se dictaminó que su actitud tendría repercusiones en la nota final, pues demuestra poco compromiso con el proyecto.

Por último, en ciertas clases se asignaron monitores que pudieran ayudar a los compañeros que presentaban más dificultades para completar la actividad. En ciertos momentos dio los resultados esperados y pudieron colaborar significativamente a sus compañeros. Sin embargo, algunos confundieron su función con contribuir en el avance de sus pares, por lo que terminaban escribiendo o pintando el trabajo de otros.

## 7. Conclusiones y proyecciones

Considerando los resultados obtenidos y la panorámica general, se puede afirmar que el modelo de escritura por proceso es un método posible de aplicarse en distintos niveles de enseñanza y que brinda buenos resultados; siempre y cuando se efectúen las adaptaciones adecuadas al contexto particular. Bajo esta premisa, gracias a la utilización de este modelo se pudo resignificar la práctica escritural; enfatizando la importancia de ejecutar pasos previos y posteriores a la textualización. Paralelamente, mediante el proyecto de creación de infografía se pudo disminuir la cifra de estudiantes que producen escritura en carro, disortografía frecuente, entre otros aspectos de redacción y ortografía. En otras palabras, escribir es un proceso complejo, que no debe ser entendido como una acción mecánica, sino más bien, como una tarea intelectual, personal, reflexiva y recursiva.

Al ser un modelo desconocido por los alumnos del quinto año básico, el propósito de la secuencia didáctica diseñada se sustentó en lograr una concientización sobre la composición de textos mediante etapas o pasos secuenciados. Por ende, como un primer acercamiento era absurdo suponer que aplicarían este modelo cada vez que tuvieran que textualizar. Sin embargo, se espera que durante el transcurso de su formación educativa puedan aplicar este modelo o bien, que al menos puedan emplear algunos procedimientos/estrategias que puedan mejorar sus escritos. Por lo anterior, el objetivo general fue logrado, aunque para ello se requirió constantemente evaluar el material didáctico, las intervenciones realizadas y efectuar modelados en cada fase para así lograr el aprendizaje por descubrimiento. Cabe agregar que al fusionarse ambas metodologías, es más factible desarrollar ciertas habilidades y fortalecer la autonomía de los alumnos.

Para finalizar, una mejora atribuible a la secuencia aquí presentada es la confección de un material que integre preguntas metacognitivas para todas las sesiones que se desarrollen, el cual pueda ser adherido a la pared de la sala. Si se consideraran, por ejemplo, tres interrogantes establecidas que deban contestar los alumnos en cada clase de la asignatura, es posible enriquecer la reflexión de los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes y así aportarle significatividad a los contenidos abordados y trabajados.

## Referencias bibliográficas

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational*.
- Benítez, R. (2004). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista signos*, 33(48), pp. 49-67
- Cassany, D. (1995). “Las prosas de escritor y de lector” en *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós. p. 142.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cross, P. y Angelo, T. (1993). *Classroom assessment techniques, a handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-bass.
- Elliot, J. (1990). “¿En qué consiste la investigación-acción en la escuela?” en *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata. pp. 4-5(23-24).
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Revista Ánfora*, 22 (38), 39-58.
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*. pp. 77-104.
- Martínez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Revista Agenda Académica*, 7(1), p. 28.
- MacGregor, J., Cooper, J., Smith, K. y Robinson, P. (2000). *Strategies for Energizing Large Classes: From Small Groups to Learning Communities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mineduc. (2012). *Programa de estudios Quinto año Básico. Lenguaje y comunicación*. Ed. MINEDUC, Santiago, Chile pp. 87-88.
- Rigo, D. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas. Diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Revista de didáctica*, 10(2), p. 5.
- Salemi, M. (2002). “An illustrated case for active learning”. *The southern economic journal*, 68(3), pp. 721-731.

## Anexos

### Anexo 1. Matriz de planificación de la sesión 3 del plan de acción.

<b>N° sesión: 3</b>	
<b>Duración</b>	90 minutos (2 horas pedagógicas)
<b>Objetivo de la sesión</b>	Relacionar la información recopilada sobre la temática escogida con el propósito comunicativo que se desea cumplir y el destinatario.
<b>Contenidos</b>	<p><b>Conceptuales:</b> Tema, propósito y destinatario</p> <p><b>Procedimentales:</b> Comprensión de textos escritos Identificación de información principal y secundaria Reflexión Vinculación con el conocimiento previo</p> <p><b>Actitudinales:</b> Los estudiantes escuchan activa y respetuosamente a la docente al momento de indicar las instrucciones, contenidos y las actividades destinadas para la sesión. Además, manifiestan interés en participar activamente en la clase, valorando las actividades como instancias que promueven la reflexión y la adquisición del aprendizaje. Por último, mantienen una conducta acorde a la clase, sin distraer ni interrumpir a sus compañeros.</p>
<b>Actividades</b>	<p><b>Inicio (30 minutos):</b> Se realiza la lectura silenciosa planificada en todas las sesiones de 90 minutos. En tanto, se escribe en la pizarra el objetivo de la sesión, el cual será explicado al culminar la lectura. Posteriormente, se proyecta una tabla (hoja de ruta del aprendizaje) con los pasos a efectuar por los estudiantes antes de escribir la infografía. La profesora introduce el tema visto en la sesión previa a la evaluación señalando lo que es planificar (también se señalarán ejemplos o situaciones cotidianas donde se planifica). Posteriormente, menciona que vimos tres conceptos o palabras muy importantes en la planificación. Se espera que los estudiantes digan cuáles son y se irá escribiendo en la pizarra (como lluvia de ideas) lo que vayan mencionando los estudiantes de cada uno de los términos. Finalizado lo anterior, se proyecta un organizador gráfico que sintetiza lo visto anteriormente.</p> <p><b>Desarrollo (45 minutos):</b> Se entrega la guía de aprendizaje 2, la cual integra tres ítems a completar. Dichos ítems son los tres aspectos de la planificación (tema, destinatario y propósito). Se prosigue a leer en conjunto y se explicará lo que deberán completar en cada apartado. La profesora da la instrucción respecto a cada ítem y señala que cuentan con una cierta cantidad de minutos para responder el ítem 1, luego ciertos minutos para desarrollar el ítem dos y así finalmente con el tres. La profesora nuevamente ejemplifica con la temática vista en la sesión previa y proyectará el ppt para que los estudiantes puedan visualizar las respuestas. Entonces, utiliza como ejemplo la temática “Cómo daña a la salud el consumo de cigarro a las personas” y las respuestas a cada elemento que conforma la situación retórica. Nuevamente se</p>

	<p>enfatisa la importancia de pensar qué información es relevante y está relacionada con el tema y que deben pensar que las infografías que elaboren serán vistas por todos en el colegio, por lo que no todos pueden conocer sobre el tema que escogieron. Al finalizarse la ejemplificación y al constatar que no haya dudas, los estudiantes comienzan a trabajar por sí solos, mientras que la profesora monitoreará a los estudiantes de forma personalizada.</p> <p>A medida que vayan completando cada cuadro de la guía de aprendizaje, se les pedirá a 1 o 2 estudiantes que lean lo que escribieron en su planificación respecto al tema. Se irá escribiendo en la pizarra a modo de punteo lo que vayan verbalizando los estudiantes y se irá corroborando en conjunto la pertinencia de lo dicho por los compañeros en cuanto al tema que escogieron, considerando su importancia para comprender de mejor manera sobre el tema seleccionado. Esta acción se replicará también con el ítem de propósito y el ítem de destinatario.</p> <p><b>Cierre (15 minutos):</b> Se realizarán preguntas metacognitivas y cognitivas como por ejemplo ¿Por qué es necesario planificar antes de escribir? ¿Qué debieron tener en cuenta para responder cada pregunta? ¿Les resultó difícil completar cada cuadro? ¿Por qué? ¿Qué imágenes creen que pueden ayudar a comprender mejor el tema escogido? (Este momento de la clase está sujeto a realizarse de forma alternada, es decir, se pueden realizar dichas preguntas a medida de lo que ciertos estudiantes vayan contestando).</p>
<b>Recursos</b>	<b>Profesora:</b> Plumón, pizarra, guía de aprendizaje, PPT. <b>-Estudiantes:</b> Lápiz, goma de borrar.
<b>Evaluación</b>	<b>Formativa.</b> La constatación se realiza a partir de preguntas dirigidas y voluntarias a mano alzada. Sin embargo, es de carácter <b>Sumativa</b> , pues de todas las guías de aprendizaje del proceso de escritura se extraerá un porcentaje que incide en la nota final, dependiendo del nivel de logro alcanzado por el estudiante.

## Anexo 2. Material utilizado en la sesión 3 del plan de acción.

### Guía de aprendizaje 2:<sup>4</sup> Planificando lo que escribiré en mi infografía

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: 5° Básico A

#### Objetivos de la actividad

1. Identificar la información importante sobre el tema escogido, a través de la planificación del escrito.
2. Relacionar la información recopilada sobre el tema escogido, considerando el propósito que se desea cumplir y el destinatario.

**Instrucciones:** Completa los ítem 1, 2 y 3 que aparecen a continuación, considerando lo visto en clases. Para ello, lee con atención cada pregunta que aparece dentro del cuadro.

- **Ítem 1: Planificación sobre el tema escogido**

**El tema que escogí para realizar la infografía es:**

1. ¿Qué sabes sobre el tema que escogiste? Describe.
2. ¿Cuáles son los beneficios o consecuencias que tiene para la salud? Nómbralos.

- **Ítem 2: Planificación del destinatario que quiero que lea mi infografía**

1. ¿Quién quiero que lea mi infografía? ¿Por qué?
2. ¿Cómo debería explicárselo a estas personas? (Por ejemplo: qué tipo de palabras o lenguaje tengo que utilizar, qué dibujos o imágenes me pueden ayudar para que entiendan y se informen sobre el tema).

- **Ítem 3: Planificación del propósito o finalidad que busco lograr con mi infografía**

1. ¿Para qué quiero informar sobre el tema que elegí?
2. ¿Qué información es la más importante para lograr ese propósito o meta?

---

<sup>4</sup> La guía de aprendizaje entregada a los estudiantes consideraba espacios en blanco suficientes entre una pregunta y otra. De tal manera, la guía de planificación funcionó como plantilla de completación.