



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Metodología basada en proyectos para la producción de textos argumentativos fundamentados en alumnos de Primer Año Medio

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

Profesor Guía:

Claudia Sobarzo Arizaga

Alumno:

Loreto Barrios Catalán

Viña del Mar, Junio, 2017

ÍNDICE

Introducción.....	3
Análisis del contexto y problematización.....	6
-Recolección de evidencias.....	8
-Problematización e hipótesis.....	11
Metodología.....	12
Marco teórico.....	14
Plan de acción.....	20
Análisis de evidencias.....	24
Reflexión.....	29
Plan de mejora.....	32
Bibliografía.....	33
Anexos.....	34

INTRODUCCIÓN

El siguiente informe recoge el trabajo de investigación-acción realizado en un primero medio perteneciente a la Escuela Industrial Superior de Valparaíso durante el primer semestre del año 2017. Con el propósito de llevar a cabo la tarea de investigación se estableció una secuencia de etapas que orientaron y dieron sentido al proceso: observación, investigación y recolección de evidencias, problematización, propuesta de mejora, planificación, implementación y análisis de resultados. Es por esto que cada una de las fases será descrita y documentada con los datos obtenidos para finalmente desarrollar una reflexión del proceso y las modificaciones que este sugiere.

La propuesta se enmarca dentro de la Segunda Unidad, Ciudadanos y opinión, correspondiente al texto argumentativo, puesto que los alumnos evidencian problemas en el desarrollo de fundamentaciones en opiniones en sus textos escritos, lo que se expresa en la siguiente hipótesis:

Para lograr que los alumnos escriban textos argumentativos con opiniones apropiadamente fundamentadas se trabajará en torno a los géneros propuestos en el Programa, concretamente con la columna de opinión, mediante la implementación de una escritura basada en proyectos que considere un proceso estructurado y que esté motivado por la creación de textos cuya funcionalidad comunicativa sea comprendida por los estudiantes.

A partir de esta problemática y solución se formula como objetivo general de la intervención:

OG: Desarrollar la fundamentación en textos argumentativos escritos mediante la aplicación de una metodología de escritura basada en proyectos para elaborar una columna de opinión.

Mediante el desarrollo de objetivos específicos:

1. Implementar una metodología basada en proyectos para dar sentido comunicativo a la escritura argumentativa
2. Estructurar el proceso de escritura, concretamente la planificación y organización de las ideas.

3. Motivar el proceso de aprendizaje mediante el desarrollo de un proyecto que involucre a los alumnos de forma activa.

Finalmente, se formula un Objetivo de Aprendizaje como meta para el proyecto que se llevará a cabo en el curso:

OA: Elaborar columnas de opinión para desarrollar la habilidad de fundamentar sus opiniones.

Este objetivo se cumplirá a través de la conjugación de tres Objetivos de Aprendizaje establecidos en el Programa de Primer Año Medio del Ministerio de Educación:

OA 9: Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas, discursos y ensayos.

OA 14: Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel.

OA 15: Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito.

A partir de estos Objetivos se construyeron siete sesiones cuyos objetivos se enumeran a continuación:

Sesión 1

>Conocer las características del género columna de opinión.

Sesión 2

>Comprender la estructura y recursos del género columna de opinión.

Sesión 3

>Organizar la información recogida para elaborar una planificación de sus escritos.

Sesión 4

>Producir una columna de opinión con el propósito de convencer al lector de leer un cuento.

Sesión 5

>Producir una columna de opinión con el propósito de convencer al lector de leer un cuento.

>Autoevaluar el proceso de escritura en cuanto a la actitud y cumplimiento de los objetivos.

Sesión 6

>Producir una columna de opinión con el propósito de convencer al lector de leer un cuento.

>Revisar el texto de un compañero de acuerdo con una pauta de coevaluación para verificar el conocimiento y manejo de las características del género columna de opinión.

Sesión 7

>Evaluar el proceso de aprendizaje y los aprendizajes alcanzados durante el desarrollo del proyecto de escritura.

ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y PROBLEMATIZACIÓN

El curso corresponde al Primer Año Medio B de la Escuela Industrial Superior de Valparaíso. Originalmente el grupo está compuesto por 39 alumnos, de los cuales 3 son mujeres; sin embargo, dos alumnos varones se retiran y se integra un nuevo alumno proveniente de otro curso de la institución. Se trata de un curso recién conformado cuyos integrantes acaban de ingresar a la Escuela, de modo que no hay antecedentes detallados sobre desempeño académico ni de comportamiento que el profesor mentor, otro docente o los registros del colegio puedan ofrecer. La profesora jefe del curso es también nueva en la institución.

En la clase de Lenguaje el profesor mentor utiliza una distribución de cuatro filas únicas que busca priorizar aspectos conductuales, puesto que este tipo de organización dificulta a los alumnos establecer conversaciones entre ellos que interrumpan la clase y generen situaciones que fomenten el mal comportamiento. Las clases se desarrollan en silencio y no hay momentos de interacción, ni trabajo colaborativo, excepto en casos donde la falta de material requiera de trabajo dual. Respecto a los materiales disponibles, el aula cuenta con diccionarios, libros de antologías de textos (literarios y no literarios), libros de primero medio, proyector y pizarra. Para trabajar, el profesor normalmente utiliza el libro *La vuelta al mundo en más de 100 textos* del Ministerio de Educación, el *Texto del estudiante de Lengua y Literatura*, también del Ministerio, y los diccionarios, dejando el uso de la pizarra para escribir el objetivo de la clase y algunas palabras de vocabulario. Normalmente, se lee en voz alta algún texto –hasta el momento únicamente de carácter informativo–, se comenta en voz alta, luego escriben preguntas en el cuaderno e incluyen un ítem de vocabulario en el que los alumnos deben buscar una lista de palabras en el diccionario; otras actividades se relacionan con la aplicación de evaluaciones y la revisión de las mismas. Se trata de una metodología que responde al énfasis que se da a la comprensión lectora, principalmente a través de la expresión oral de opiniones como evidencia de la comprensión.

El grupo, en general, se muestra participativo durante las clases. Se da espacio para que participen aquellos alumnos que deseen hacerlo de forma voluntaria y para los que deben contestar preguntas dirigidas, generando un intercambio conjunto en la etapa de revisión de las actividades. Sin embargo, momentos como la revisión y la lectura en voz alta por turnos,

que es un método fundamental en la labor del docente mentor, se ven obstaculizados por el ruido exterior proveniente de la avenida, debido al continuo tránsito de vehículos que en muchas ocasiones impide escuchar la voz de los alumnos.

Muchos alumnos muestran desinterés hacia la asignatura, lo que se expresa en falta de compromiso con las responsabilidades básicas como traer materiales (lápices, tareas) y en la escasa o nula preparación ante las evaluaciones. También se manifiesta en la tendencia de ciertos alumnos a dejar en blanco evaluaciones y en entrevistas personales donde expresan su desagrado hacia la asignatura como justificación de su irresponsabilidad o mal comportamiento. Respecto a estos últimos puntos cabe destacar que, de acuerdo con lo expresado por el profesor mentor (quien imparte clases en otros tres primeros medios), la gran cantidad de anotaciones negativas registradas en el libro de clases y los bajos resultados académicos obtenidos, se trata de un curso que se caracteriza por tener un mal comportamiento y bajas calificaciones en el área de Lenguaje en comparación a otros cursos del mismo nivel.

En la Escuela, concretamente a nivel de primero medio, se puede observar una dinámica común en varios cursos: la convivencia entre alumnos que desean aprender y trabajar con aquellos que no tienen interés por mejorar o comportarse de acuerdo al contexto. Esto se comprobó al conversar con docentes y alumnos en práctica del mismo nivel, puesto que han experimentado dificultades similares en las que un importante número de alumnos continuamente impide el avance y el desarrollo de las actividades debido a que no trabajan y, en lugar de ello, generan situaciones que entorpecen el funcionamiento de la clase.

Existen también casos específicos de alumnos que consideran Lenguaje una asignatura difícil. Al conversar con ellos y evaluar sus resultados se pudo establecer que se trata más bien de una excusa con el fin de no trabajar, ya que sus calificaciones no corresponden a las de un alumno con dificultades y porque al corroborar los aprendizajes durante las clases (con preguntas dirigidas o actividades) han logrado responder de manera satisfactoria. Además, se trata de alumnos que normalmente se niegan a trabajar o que tienen un mal comportamiento durante la clase.

Finalmente, respecto a la actitud hacia la lectura, fue posible enfrentar a los alumnos a diferentes tipos de textos (informativos, líricos, narrativos y argumentativos), generalmente de corta extensión por medio de lecturas con los libros o en microtextos utilizados como ejemplos en las diapositivas y en actividades de análisis. En cada instancia mostraron interés al exponer sus opiniones y análisis, especialmente en aquellos textos que implicaban el desarrollo de juicios valóricos sobre situaciones o comportamientos.

1. Recolección de evidencias

La evidencia requerida para identificar el problema ha sido recogida desde la primera sesión de observación en aula. Desde el lunes 13 de marzo al lunes 27 tuvo lugar el período de observación en el que se utilizó el registro escrito como principal fuente de recolección de información. Durante cada clase fue posible observar el desarrollo de la misma desde un asiento ubicado al fondo del aula. La toma de notas se mantuvo incluso en las sesiones propias de la intervención como practicante, como método de reflexión en los momentos posteriores al término de cada clase.

Las notas de reflexión por sesión se centran en registrar qué actividades funcionan o no, cuáles son los alumnos que requieren atención (debido a su mal comportamiento u otro motivo), situaciones problemáticas, manejo de conflictos y descripción del clima de aula. El objetivo es que estas notas aportaran al proceso de autoevaluación para resaltar aquellos aspectos que debían ser mejorados y rescatar los que resultaron positivos. De este modo se obtuvo importante información sobre el manejo del ritmo de la clase, el tipo de actividades y ejemplos que fueron efectivos, las medidas disciplinares más convenientes, etc. Un ejemplo de esto fueron los registros que evidenciaron la ineficacia de realizar ciertas actividades en conjunto (como el ítem de alguna guía) ya que los alumnos interpretan esos momentos como un espacio para conversar y no prestar atención; actitud que desapareció al indicarles que trabajaran de forma individual y en silencio.

Otra fuente de evidencias la constituyen el libro de clase, donde están registradas las anotaciones del curso y sus niveles de logro en el diagnóstico de comprensión lectora, el primer control –también de comprensión lectora- y un test actitudinal aplicado al iniciar la intervención como practicante. Las anotaciones del libro confirman que ciertos alumnos

mantienen conductas de mal comportamiento o, por el contrario, de buena actitud y trabajo en clase en otras asignaturas; sin embargo, existen también algunos casos de alumnos que tienen buen comportamiento en la clase de Lenguaje, pero no así en otras asignaturas.

El control evaluó las lecturas realizadas en clases de dos textos del libro *La vuelta al mundo en más de 100 textos* titulados “Curiosidades de los Juegos Olímpicos” y “Beneficios de la caminata” y obtuvo un 24% de aprobación. Contó con un ítem de selección múltiple para cada texto que incluía preguntas de extracción de información explícita e implícita, un ítem de términos pareados con vocabulario extraído del primer texto, y dos preguntas de redacción en las que se pedía fundamentar la respuesta escrita o informar; se incluyó también una pregunta extra de carácter optativo.

Redacción 1	Total	Redacción 2	Total
No contesta	5	No contesta	4
Contesta y obtiene 0 puntos	2	Contesta y obtiene 0 puntos	0
1 punto	17	1 punto	23
2 puntos	9	2 puntos	8
3 puntos	3	3 puntos	1

Los comentarios del profesor, en los casos en que no se obtuvo el puntaje total, aluden a la falta de opinión, profundidad o características, siendo mejorar la opinión o simplemente opinar los comentarios que más se repiten. En el caso de la segunda pregunta, en que se solicitaba información, la mayoría de los comentarios apuntan precisamente a profundizar debido a la falta de información.

Como observación general, respecto al área de escritura demostrada en el control de comprensión y en el test actitudinal, se puede observar que los alumnos responden en una o dos líneas, muchas veces sin un uso de adecuado de conectores ni buena ortografía (uso incorrecto de letras, mayúsculas y puntuación).

Finalmente, se aplicó un test de actitud hacia la asignatura que incluía cuatro preguntas escritas (de no más de tres líneas) en las que los alumnos debían dar cuenta de la funcionalidad y aprendizajes que consideran entrega la asignatura de Lenguaje, además de informar sobre el tipo de textos que acostumbran leer cotidianamente. En esta sección, se obtuvo que los textos más leídos por los estudiantes son las noticias de Facebook, una minoría indicó lecturas de periódicos y menos de cinco estudiantes afirmaron leer literatura (novelas, poesía, cómics). En cuanto a la funcionalidad y aprendizajes, algunos indicaron haber aprendido contenidos específicos como tipos de acentuación, sujeto y predicado, Lírca, verbos, comprensión lectora, lectura, pronunciación, puntuación, conectores, pronombres, análisis de textos, escritura, tipos de textos, adjetivos, tipos de narrador, palabras singulares y plurales, argumentación y sílabas. En la pregunta “¿Por qué crees que se enseña Lenguaje y Comunicación?”, las respuestas más frecuentes o destacadas fueron: para expresarse apropiadamente, aprender a leer y escribir, para entender, adquirir vocabulario, mejorar la comunicación y el razonamiento, porque el lenguaje es de la vida cotidiana, tener buena ortografía, aumentar la cultura y educación, diferenciar tipos de textos.

La segunda sección contenía cuatro preguntas de selección múltiple referidas a la actitud hacia los principales ejes de la asignatura (Lectura, Escritura y Oralidad), además de una pregunta asociada al trabajo grupal.

Se destacan los siguientes resultados del resto de los ejes: 16 alumnos pueden hacer actividades de escritura sin problemas, 12 consideran que no escriben correctamente; 22 declaran que les gusta leer, pero solo 7 creen entender lo que leen; en cuanto al trabajo grupal, un total de 23 puede realizar este tipo de actividades y a 8 no les agradan debido a que en los grupos hay personas que no hacen nada.

Finalmente, cabe señalar la importancia que da el docente a la comprensión lectora. Se pudo apreciar en la etapa de observación, puesto que el diagnóstico y el primer control se enfocaban en este eje. Durante las clases las actividades consistieron en lectura en voz alta y posterior trabajo de comprensión lectora y vocabulario a través de preguntas y discusión conjunta en la que el profesor enfatiza la importancia de leer comprensivamente, mismo objetivo que expresó en la clase de un cuarto medio, por lo que se trata de algo transversal y de mayor relevancia en su labor.

2. Problematización e hipótesis

Producto del análisis de la evidencia recogida y la observación inicial fue posible levantar una serie de factores que, en conjunto, determinaron la identificación del problema. Los factores son actitud, conocimientos previos, proceso de escritura y objetivos de enseñanza del profesor mentor. La calidad de los escritos, la frecuente presencia de respuestas en blanco, la escritura de textos argumentativos de menos de 4 líneas reflejan una diferencia tanto en los conocimientos que poseen respecto a la escritura y cierta actitud hacia las actividades de este tipo, puesto que en instancias de preguntas de selección múltiple prácticamente no hubo respuestas omitidas. Se puede observar que no son conscientes de las etapas del proceso de escritura, especialmente de la planificación en la que generan ideas y las organizan; los alumnos escriben del mismo modo en que contestan a las preguntas orales, diciendo lo que piensan, utilizando un vocabulario impreciso y simple, sin una reflexión previa que les permita dar mayor consistencia a sus opiniones e ideas, lo que se explica en parte por un desconocimiento o falta de aplicación de un proceso que permita formular textos de calidad que se ajusten a los requerimientos de las actividades y evaluaciones que enfrentan.

Es por esto que el problema identificado radica en la falta de fundamentación de sus opiniones, lo que tiene como consecuencia la producción de textos argumentativos que carecen de una adecuada presentación de argumentos y, por tanto, de la estructura propia de este tipo de textos. Con el fin de lograr que los alumnos fundamenten apropiadamente sus opiniones se aplicará una metodología de escritura por proyectos que les permita producir columnas de opinión, género argumentativo correspondiente al nivel de primero medio, en el marco de una tarea cuyos resultados sean motivadores y concretos.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada durante este proceso corresponde a la investigación-acción. Este método de investigación, de acuerdo con Martínez (2000), otorga al docente el rol de investigador frente a una situación en la que se debe detectar un problema y buscar una solución para el mismo a través de etapas que buscan estructurar y orientar la labor investigativa. Un docente puede aplicar esta metodología para identificar una debilidad en su forma de enseñanza por medio de la recolección de evidencias (como grabaciones, notas e incluso opiniones de sus estudiantes) y así poder diseñar medidas que tengan por objetivo superar esa debilidad; aunque, si esto no fuese posible en un primer intento, al tratarse de una metodología de carácter cíclico es posible regresar a las etapas iniciales de recogida de evidencias y diseño de soluciones para considerar nuevas variables y aplicar medidas diferentes, lo que constituye una de las principales ventajas de esta forma de investigación.

Martínez (2000) señala que el empleo de esta metodología es indispensable en la docencia. Cada profesor debería aplicar, dentro de sus posibilidades, la investigación-acción para convertirse en un profesional competente, crítico, activo y capaz de decidir respecto a su labor para mejorar su nivel de eficiencia. En el caso de la Práctica Docente Final y Trabajo de Titulación, esta metodología permite un proceso de autoevaluación constante que promueve la formación de una mentalidad crítica y abierta a trabajar en búsqueda del perfeccionamiento. Se trata de una instancia que aporta importantes beneficios a los docentes como el desarrollo de autonomía, el aprendizaje y la capacidad de auto diagnosticarse (Martínez, 2000).

Martínez (2000) retoma una serie de propuestas respecto al curso que debe seguir una investigación-acción en el aula para establecer su propio modelo por etapas, las cuales no son rígidas, ya que es preciso que cada docente adapte la metodología a sus condiciones contextuales.

- Etapa 1: *Diseño general del proyecto*. Constituye una instancia para realizar un acercamiento a la problemática y estructurar así las líneas generales de la investigación.

- Etapa 2: *Identificación de un problema importante*. Sin duda existirán múltiples problemas que atender, pero el que se elija debe tener una relevancia mayor en la eficacia del docente.
- Etapa 3: *Análisis del problema*. Se deben estudiar los factores que pueden incidir en el logro o fracaso de los objetivos planteados, analizar críticamente la percepción y comprensión personal del problema, y finalmente reformular el problema de modo que se identifiquen variables importantes y posibles contradicciones.
- Etapa 4: *Formulación de hipótesis*. Se construyen hipótesis que impliquen diferentes posibilidades para luego escoger aquella que resulte más pertinente y viable para que el problema sea solucionado de manera exitosa.
- Etapa 5: *Recolección de la información necesaria*. De acuerdo con el tipo de información que se requiera y la hipótesis formulada se puede recurrir a una serie de técnicas para recoger información: tomar notas en clase, grabaciones de audio y video, cuestionarios y la observación participativa que involucra la colaboración de otro docente en calidad de observador y crítico.
- Etapa 6: *Categorización de la información*. En esta fase se busca establecer categorías que permitan facilitar el manejo de la información obtenida. Las categorías representan interpretaciones del investigador al clasificar los datos según ciertos conceptos que los identifiquen.
- Etapa 7: *Estructuración de las categorías*. Las categorías deben ser integradas de modo que se relacionen lógicamente entre ellas con el fin de crear un modelo teórico respecto al problema que se investiga, puesto que las ellas reúnen los aspectos fundamentales que originan y explican el problema. Este modelo, si resulta ser eficaz, puede ser aplicado en otros contextos para dar solución a un problema.
- Etapa 8: *Diseño y ejecución de un plan de acción*. El plan de acción se deriva del modelo anterior y se caracteriza por seguir una secuencia de pasos que consideran tiempo, lugar, pros y contras, recursos y evaluación, además de los objetivos que se pretenden alcanzar.
- Etapa 9: *Evaluación de la acción ejecutada*. Consiste en establecer una comparación entre los objetivos planteados al inicio y los resultados obtenidos en un proceso de reflexión para determinar si las acciones realizadas fueron efectivas o no.

MARCO TEÓRICO

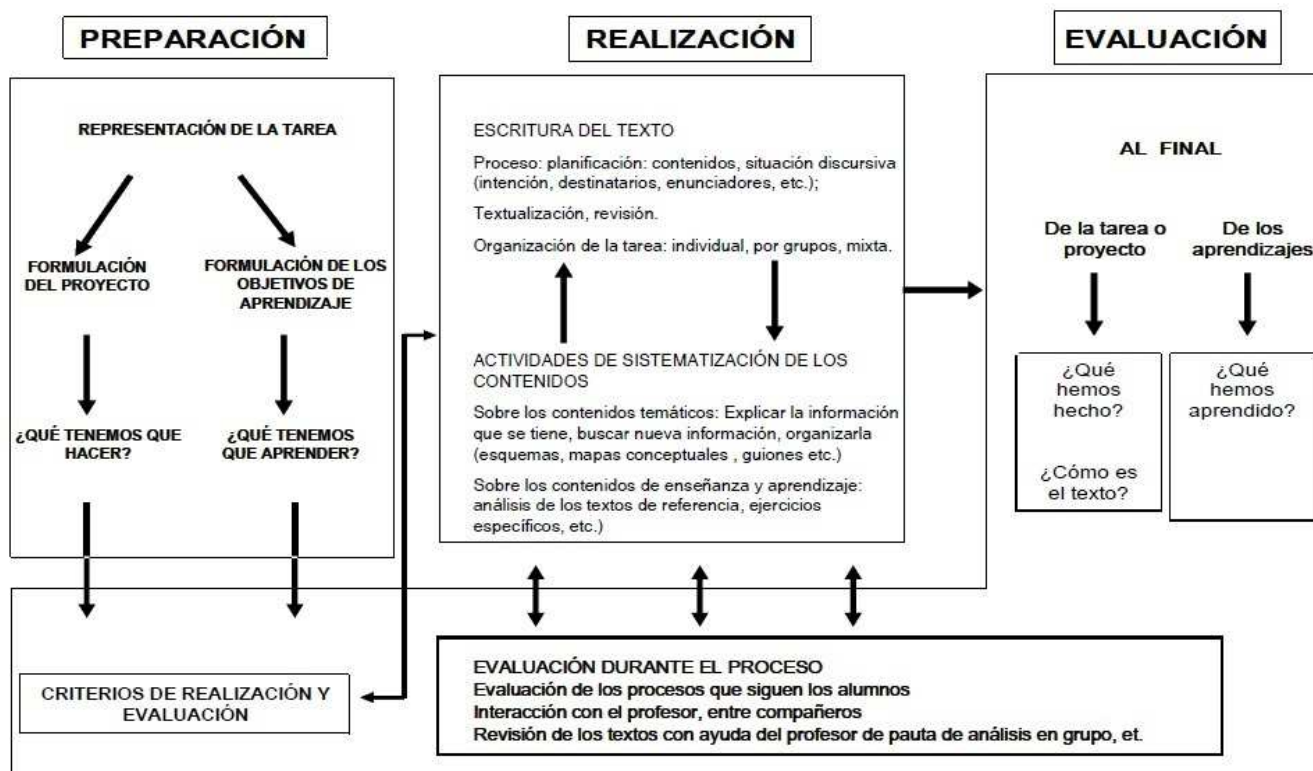
La Unidad 2 del Programa de Primero Medio (2016), Ciudadanos y opinión, trabaja con el texto argumentativo. El propósito de la unidad es que, mediante el trabajo con diversos textos argumentativos, los alumnos realicen el ejercicio de analizar y evaluar para luego convertirse en productores críticos que sean capaces de expresar opiniones de forma informada y consciente sobre todo tipo de temas, especialmente sobre aquellos que apuntan a temáticas sociales contingentes. Es por esto que se adopta el enfoque comunicativo que, lejos de limitarse a un análisis de tipos y estructuras argumentativas, tiene como objetivo lograr que los estudiantes reflexionen para expresar su punto de vista a través de los géneros de la argumentación. Esta unidad señala como conocimientos previos los conceptos de hecho, opinión y los asociados al texto argumentativo. Con la ayuda de estos conceptos se aborda una serie de géneros pertenecientes a la argumentación, entre los que se encuentran el ensayo como el más relevante, columna de opinión, cartas al director, propaganda, afiche y discursos públicos.

En este contexto, el trabajo en torno a una problemática asociada a la escritura argumentativa se alinea con los objetivos de aprendizaje planteados para el nivel. Para lograr que los alumnos escriban textos argumentativos con opiniones apropiadamente fundamentadas se trabajará en torno a los géneros propuestos en el Programa, concretamente con la columna de opinión mediante la implementación de una escritura basada en proyectos que considere un proceso estructurado y motivado por la creación de textos cuya funcionalidad comunicativa sea comprendida por los estudiantes.

De acuerdo con López, Ugalde, Rodríguez, y Rico (2015), la metodología basada en proyectos fue planteada como una forma de enseñanza fundada en la experimentación, pues de otro modo el aprendizaje no será efectivo; es decir, el aprendizaje ocurre cuando los alumnos comprenden la relación entre contenidos o habilidades con la vida cotidiana, de modo que estos adquieren un sentido. Es así como el objetivo consiste en aprender mediante la práctica, la cual es concebida como trabajo de colaboración entre pares y de integración disciplinar con otras asignaturas o áreas del conocimiento. Esta instancia de práctica colaborativa involucra el trabajo para la obtención de un producto final, el conocimiento y disfrute de un tema, la mejora de una habilidad específica y la resolución de un problema que

represente un desafío para los alumnos. El trabajo por proyectos representa una oportunidad para poner en práctica el contenido académico referido a la argumentación aplicándolo a una situación comunicativa concreta con un propósito claro.

Camps (2003) propone un modelo para la metodología basada en proyectos que estructura el trabajo en tres fases: preparación, realización y evaluación, como se observa en el cuadro 1:



Cuadro 1. Fases del modelo (Camps, 2003).

Estas fases corresponden a las etapas comunes que pueden orientar cualquier tipo de trabajo basado en proyectos pues este no se limita exclusivamente a la escritura o a la disciplina de Lenguaje. En la *primera fase*, preparación, debe delimitarse el propósito (qué se hará) y la situación comunicativa, lo que implica el establecimiento de un género, intención y especificación de la audiencia o destinatario; también deben ser explicitados y comprendidos los objetivos de aprendizaje para que los alumnos puedan estructurar una representación de la tarea. Es fundamental que el grupo conozca la tarea o producto final que se pretende lograr, de modo que pueda motivarse y dar sentido al trabajo que realizará.

La *segunda fase* o realización implica, en este caso en particular, la interiorización de los conocimientos respecto al género argumentativo con que se trabajará mediante la práctica. En otras palabras, en esta etapa se realiza la escritura considerando las características el género y los diferentes pasos del proceso de escritura. Sin embargo, la realización no solo involucra la escritura, sino que también permite la interacción con otros ejes como el de lectura al incorporar textos cuyos modelos sea posible analizar y comparar; también es pertinente incorporar experiencias de ejercitación de aquellas habilidades de escritura que lo requieran a través de, por ejemplo, talleres de escritura que consideren ortografía y sintaxis.

Serrano (2008) sugiere una serie de actividades previas a la producción de textos argumentativos que pueden ser integradas como parte de esta fase, puesto que apuntan al fortalecimiento de los conocimientos y habilidades de la argumentación. La primera de ellas consiste en leer textos argumentativos y responder preguntas para familiarizarse con las características propias del género; para ello se recomienda la lectura de textos atractivos para el grupo. Una segunda actividad propone analizar textos argumentativos reales para identificar presencia de componentes, observar la organización de las partes del texto argumentativo, comprobar el uso de recursos lingüísticos y de estrategias para sostener argumentos, además de una adecuada incorporación de argumentos a favor y en contra. En última instancia, la autora plantea el aprendizaje de la redacción de argumentos a favor y en contra a través de la realización de ejercicios prácticos con situaciones reales de argumentación. En resumen, leer textos interesantes, analizarlos desde diferentes criterios y la elaboración de los dos tipos de argumentos constituyen orientaciones claves en el logro del aprendizaje de contenidos y desarrollo de habilidades asociados a la argumentación escrita.

Finalmente, en la *tercera fase* consiste en la evaluación que tiene lugar durante todo el proceso. Para esta metodología no tiene valor una evaluación sumativa efectuada al final del proceso de enseñanza, aunque sea posible aplicar este tipo de evaluación. La función de la evaluación, esencialmente de carácter formativo, es monitorear el desarrollo del proyecto e inducir a los alumnos hacia la reflexión de sus propios aprendizajes y desempeños. Los estudiantes deben tomar consciencia del avance del aprendizaje, reparando en sus progresos y dificultades para actuar en consecuencia; y, una vez conseguido el producto final, ellos mismos deben evaluar los procedimientos, resultados y aprendizajes que se han obtenido.

Colomer, Ribas y Utset (1993) reconocen algunas de las ventajas asociadas a la metodología de enseñanza basada en proyectos aplicada a la escritura. Una de las ventajas se refiere a establecer una conexión entre los intereses de los estudiantes con el tema de escritura propiciará la motivación y tendrá como resultado que los alumnos sientan el deseo de escribir por una razón en concreto. El trabajo en torno a una situación de comunicación real constituye una de las principales ventajas de esta metodología asociada a la escritura, ya que se cuenta con un destinatario y tipo de texto específico que facilitan la comprensión de los estudiantes respecto a la funcionalidad efectiva de la escritura como instrumento de comunicación social. La integración de objetivos globales y específicos representa una ventaja en el proceso de escritura: no se trata del cumplimiento de objetivos secuenciados, sino que cada etapa posee sus tareas particulares y, especialmente en el caso de la segunda, requiere de un repaso y constante (debido a que la escritura implica revisar, corregir y reescribir) que le da un carácter cíclico en el que el objetivo es lograr una tarea para la que es necesario trabajar en diferentes niveles de complejidad que se relacionan estrechamente entre sí.

Una última ventaja, de acuerdo con las autoras, es que esta metodología brinda un espacio para el trabajo de una escritura como proceso en la que se puede dar un espacio a la planificación y revisión dirigida por la consciencia de los objetivos y el producto final que deben obtener, de modo que pueden aprovechar cada etapa de la escritura para modificar sus escritos si estos no cumplen con el propósito o no tienen las características propias del género que se está abordando.

En relación al proceso de escritura en sí, enmarcado principalmente en la segunda fase de realización, se implementará el modelo propuesto por el grupo Didactext (2003) descrito como sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico. El modelo reformula una serie de estrategias para la composición de textos que considera fases de la escritura asociadas a estrategias cognitivas y metacognitivas específicas. La primera fase de acceso al conocimiento incluye la búsqueda de ideas, identificar al público, definir intención, recordar géneros; en la fase dos la formulación de objetivos, clasificar y organizar la información, elaborar resúmenes, crear metas; la tercera fase involucra diferentes tipos de organización, desarrollar esquemas que establezcan relaciones y expongan ejemplos, textualización de acuerdo con un registro; la última fase exige leer para revisar problemas y resolverlos.

El grupo propone un modelo en el que intervienen diversos elementos cuya participación incide en la producción de todo texto escrito. El lenguaje adopta diversas formas y funciones según el contexto, lo que da lugar a diferentes modos de estructurar enunciados y, en consecuencia, de emplear géneros discursivos acordes a cada situación; se tienen en cuenta no solo un contexto situacional actual, sino también histórico, social y cultural (sistemas de valores y de escritura, normas, representaciones, etc.) en el que se encuentran múltiples formas de ver el mundo que alteran la producción textual. El modelo especifica otros tipos de contexto que condicionan la producción textual: situacional (entorno geográfico, entorno inmediato), social (política, economía, familia, ocio, entre otros), físico (lugar y medio de composición).

El modelo formulado por Didactext presta especial atención a la descripción de *estrategias* –puesto que se aplican de forma consciente- cognitivas y metacognitivas que intervienen en la producción escrita. El grupo define las estrategias como procesos mentales diseñados e implementados en el marco de una tarea específica para lograr desarrollarla con éxito. Estas estrategias se caracterizan por ser flexibles y actuar de acuerdo con un objetivo claro, como puede ser en el caso de la escritura el planteamiento de una tesis explícita en un texto argumentativo, pero también por la dimensión personal que aporta el sujeto que las selecciona y aplica de acuerdo con su nivel de conocimiento, destreza y necesidad. Cada alumno debe aplicar las estrategias que conozca y juzgue oportunas para los diferentes problemas del proceso de escritura que debe resolver, de forma que las estrategias empleadas en la producción escrita varían según la persona.

El grupo organiza las estrategias de acuerdo con las fases, de manera que cada una de estas se asocia a un determinado conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas. En la primera fase las estrategias se asocian con el establecimiento de la situación comunicativa, la recolección de material y la anticipación a la tarea final que se debe concretar. En la segunda se pueden visualizar estrategias que apuntan a la construcción de esquemas o resúmenes que aporten al desarrollo de ideas y la organización –y jerarquización- de estas. La tercera implica la textualización siguiendo las estructuras y características pertenecientes al género, en este caso argumentativo, con el fin de obtener los primeros borradores. En la última fase tiene lugar la revisión, la cual busca que los estudiantes escritores sean capaces de detectar en sus escritos y en los de sus compañeros aspectos que deban ser corregidos o

modificados en función al propósito y audiencia planteados en la primera fase; para una correcta revisión es necesario que los textos sean leídos de forma crítica para evaluar su eficacia e identificar los problemas que puedan presentar.

Estas estrategias consideran la integración de la investigación y del estudio de un género en particular con el que los alumnos deben familiarizarse, esto teniendo siempre presente la situación comunicativa en la que se inserta la producción escrita; y todo esto posibilita la asimilación de este modelo como parte de la metodología.

Cabe señalar que, considerando el problema detectado en el curso y la propuesta de mejora que ha sido planteada, se debe poner especial énfasis en las estrategias relacionadas con la fase de planificación, debido a que es en esta etapa en la cual radica el problema de escritura. Los alumnos ejecutan directamente la textualización de escritos argumentativos sin respetar las etapas del proceso de escritura, de modo que omiten fases como la planificación, momento en el que se elige y organiza la información que dará sustento a sus opiniones. A causa de esta omisión, los textos argumentativos carecen de fundamentos suficientes y no cumplen con los requerimientos del género en cuanto a estructura y función. Es por esto que, con el fin de mejorar esta problemática, se debe atender al momento preciso de la escritura en que se sitúa la dificultad de aprendizaje.

En resumen, la aplicación de una metodología basada en proyectos para la creación de columnas de opinión permitirá a los alumnos desarrollar la fundamentación de ideas que sustentan las opiniones de los textos argumentativos. La elección de esta metodología responde en gran parte a un factor actitudinal hacia escritura, dado que este es un trabajo que implica una participación activa, colaborativa –modalidad señalada como preferida en el test aplicado- y con un objetivo claro que obedece a la necesidad de implementar experiencias de escritura comunicativa en contextos reales, cercanos al entorno de los alumnos. Para que el trabajo sea exitoso serán seleccionadas las estrategias de escritura más relevantes en función del tiempo disponible y de los objetivos de enseñanza derivados tanto del Programa de Primer Año Medio como de la planificación aceptada por el establecimiento; así, los alumnos no solo podrán aprender a fundamentar sus textos argumentativos, sino que también podrán asimilar el proceso de escritura y conocer mejor su propio perfil como productores de textos escritos.

PLAN DE ACCIÓN

El plan de acción se elaboró a partir de las etapas de la metodología basada en proyectos y de las fases del modelo de escritura del grupo Didactext. Los objetivos fueron que los alumnos se motivaran con un proyecto que implicase compromiso para obtener un resultado concreto y que realizarán una escritura consciente que no se limita únicamente a la fase de textualización, que fue una de las dificultades que los estudiantes presentaban.

La tarea que los alumnos debían realizar consistía en leer un cuento, entre cinco opciones elegidas al azar y realizar una investigación sobre este y su autor para luego elaborar una columna de opinión en la que recomendase la lectura de la obra a sus compañeros de curso. Una vez finalizados los textos se elegiría a los cinco mejores (uno por cada cuento), se presentarían a los estudiantes y estos evaluarían cuál era el que cumplía el propósito de convencerlos de leer para darle su voto y, de ese modo, seleccionar los dos cuentos que serían leídos el próximo semestre como parte de una evaluación de comprensión lectora. Para cumplir este objetivo se contó con el compromiso y apoyo del docente mentor.

Los objetivos y actividades diseñados utilizan como fuentes de apoyo el Programa de Primer año Medio en cuanto a géneros, habilidades, contenidos y lecturas sugeridas. Debido a esto se decidió implementar el plan de acción en la segunda unidad, puesto que corresponde a la argumentación y, además, permitió trabajar en unidades previas ciertos contenidos necesarios como los conceptos de hecho, opinión, subjetividad, objetividad y párrafo; también, en el marco de la primera unidad de Narrativa fue posible practicar ciertas estrategias de lectura como la anticipación y generación de hipótesis. Como se establece en el Programa, se trabajó con un género pertinente al nivel, la columna de opinión, por tener un carácter más flexible en cuanto a estructura y temática. Pese a que el Ministerio de Educación, de acuerdo con la reciente modificación que realizó al Programa de Primer Año Medio, centra la unidad de argumentación en la lectura y producción de ensayos, este género fue descartado producto de la evidencia recogida respecto a las características del curso y la problemática: con un nivel de producción escrita tan poco desarrollado y con los importantes factores conductuales involucrados no resultaría factible plantear la construcción de un ensayo debido a su alto nivel de complejidad.

Desde los programas existentes fueron extraídas sugerencias de autores y cuentos que pudiesen ser trabajados con un grupo de alumnos que había mostrado interés al opinar sobre temas valóricos en ciertas actividades previas. De este modo se seleccionaron cinco cuentos de autores internacionales para acercar a los alumnos a lecturas variadas, las que se enumeran a continuación: El collar de Guy de Maupassant, En el bosque de Ryunosuke Akutagawa, Sueños de robot de Isaac Asimov, El gato negro de Edgar Allan Poe y La noche boca arriba de Julio Cortázar. Estas lecturas pertenecen a géneros diversos (realismo, fantasía, misterio, horror, ciencia ficción), poseen formas de narración que posibilitarían la aplicación de aprendizajes previos (momentos de la narración, tipos de personaje y tipos de narrador) para comparar y analizar elementos narrativos en un proceso paralelo. Estos cuentos plantean temáticas que invitan a reflexionar y establecer juicios valóricos, puesto que presentan situaciones que generan debate, personajes atípicos y antihéroes. Puesto que el docente mentor mostró preferir textos latinoamericanos e informativos tanto en la etapa de observación como en el material de los otros cursos a los que enseña, la incorporación de autores relevantes en la historia literaria a los que ellos probablemente no podrían acceder fue otro factor que motivó la selección. Estos cuentos fueron impresos y entregados a los estudiantes.

Dos recursos relevantes dentro del diseño fueron las guías de trabajo y PowerPoint. Se implementaron tres guías durante el proceso: las primeras tenían por objetivo analizar columnas de opinión sobre una película y un libro con los que ellos pudiesen familiarizarse de alguna forma, ya que se trataba de obras juveniles reconocidas, Bajo la misma estrella y Por trece razones, respectivamente; la tercera buscaba estructurar y guiar la fase de planificación integrando la información recogida, destacando aspectos positivos y negativos de la obra leída y con un espacio que permitía ordenar la tesis, argumentos y respaldos para generar un borrador de los escritos. En cuanto al uso de PowerPoint, este fue elemental en cada sesión del diseño porque permitía presentar de manera llamativa el proyecto, anticipar las obras que leerían mediante imágenes que generaron expectativas en los estudiantes, estructurar el avance, entregar instrucciones y explicar el formato de evaluación de manera visual y con una importante presencia de esquemas que en unidades previas mostraron facilitar la comprensión y captar e interés del curso en general.

Las primeras sesiones contemplaron un acercamiento a los contenidos mediante el método por descubrimiento. Gracias a esto los estudiantes pudieron conocer las características del género columna de opinión y los componentes de un texto argumentativo. Posteriormente, se realizaría una planificación guiada y monitoreada para luego dar paso a la actividad de escritura en la que ellos trabajarían de manera más independiente, aunque siempre con la ayuda y retroalimentación docente que necesitarían; para finalizar se dejaría un espacio para la auto y coevaluación, además de una análisis del proyecto y sus resultados de aprendizaje.

En el siguiente cuadro se resumen los objetivos propuestos en el plan de acción y los Objetivos de Aprendizaje del Programa de Primer Año Medio con los que se relacionan:

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	OBJETIVO DE LA SESIÓN
OA 9: Analizar y evaluar textos con finalidad argumentativa, como columnas de opinión, cartas, discursos y ensayos.	Sesión 1 >Conocer las características del género columna de opinión. Sesión 2 >Comprender la estructura y recursos del género columna de opinión.

<p>OA 14: Escribir, con el propósito de persuadir, textos de diversos géneros, en particular ensayos sobre los temas o lecturas propuestos para el nivel.</p> <p>OA 15: Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito.</p>	<p>Sesión 3</p> <p>>Organizar la información recogida para elaborar una planificación de sus escritos.</p> <p>Sesión 4</p> <p>>Producir una columna de opinión con el propósito de convencer al lector de leer un cuento.</p> <p>Sesión 5</p> <p>>Producir una columna de opinión con el propósito de convencer al lector de leer un cuento.</p> <p>>Autoevaluar el proceso de escritura en cuanto a la actitud y cumplimiento de los objetivos.</p> <p>Sesión 6</p> <p>>Producir una columna de opinión con el propósito de convencer al lector de leer un cuento.</p> <p>>Revisar el texto de un compañero de acuerdo con una pauta de coevaluación para verificar el conocimiento y manejo de las características del género columna de opinión.</p> <p>Sesión 7</p> <p>>Evaluar el proceso de aprendizaje y los aprendizajes alcanzados durante el desarrollo del proyecto de escritura.</p>
--	--

Un factor de suma importancia al momento de elaborar el plan de acción fue el reducido tiempo con el que contaba para llevar a cabo la segunda unidad. Esto se debió a la extensión de la Unidad de Nivelación, a las pérdidas de clase y a los problemas de conducta que, en muchas oportunidades, retrasaron el avance de las unidades de aprendizaje previas. Es por eso que solo fue posible realizar siete sesiones que se enfocaron en integrar todas las etapas del proceso de escritura y por lo cual se decidió dar a ciertas tareas, como la lectura de los cuentos y la investigación, un carácter domiciliario.

ANÁLISIS DE EVIDENCIAS

Análisis cuantitativo y cualitativo

Producto del estudio de las evidencias recogidas se pueden establecer las siguientes categorías que incidieron en el proceso de trabajo y los resultados que de este se obtuvieron: *actitud, complejidad de la tarea e inasistencia.*

La *actitud* involucra subcategorías de gran relevancia como la falta de motivación, irresponsabilidad, mal comportamiento y una disposición negativa hacia el aprendizaje. Los alumnos se mostraron inicialmente motivados con el proyecto de escritura, pero en el momento de la implementación no realizaron las tareas señaladas en los plazos establecidos, no cumplieron con traer el material y en muchos casos se mostraron poco dispuestos a comprender los conceptos relacionados con la argumentación, cerrándose en una actitud negativa que les impedía entender lo que debían hacer. La actitud se reflejó finalmente en la baja calidad de los trabajos que entregaron y precisamente, en el escaso número de estudiantes que entregó un trabajo apropiado a los criterios de evaluación que se entregaron.

Durante el proceso fue evidente que emergió un factor que no fue considerado en la fase de diseño del plan de acción y que se relaciona con la *complejidad de la tarea*. Estrechamente vinculado con la categoría actitud se observó que los alumnos no comprendían la tarea que debían realizar, pese a que se les entregaron ejemplos concretos de columnas prototípicas y de la que ellos debían producir; además, hubo grandes dificultades durante la formulación de la tesis, puesto que resultó ser una habilidad compleja para el nivel de este curso en particular.

Una tercera categoría que influyó en los resultados conseguidos fue la *inasistencia*. Se trata de un curso en el que constantemente faltan entre 3 a 5 alumnos por clase y donde cada alumno no asiste por varias sesiones, de forma que se retrasa considerablemente respecto al grupo. La segunda semana de implementación se vio especialmente afectada por esta situación, siendo el día más crítico precisamente el último, cuando debían hacer entrega de sus trabajos. Esta constante situación de inasistencia y retraso hizo que unos pocos alumnos no entendieran el proyecto, que comenzaran tarde con las lecturas y que se saltaran ciertas etapas de suma importancia como la planificación. Esta categoría deriva también en

un tema actitudinal, puesto que la mayoría de los alumnos que están retrasados asume comportamientos negativos en lugar de buscar apoyo docente.

El objetivo inicial del proyecto de escritura consistía en crear una columna de opinión que incluyera cuatro argumentos con sus respaldos, no obstante, a causa de los graves problemas de irresponsabilidad y de la necesidad de reforzar conceptos (tesis) que alargaron la etapa de planificación e interrumpieron el proceso se redujo la cantidad de argumentos a solo uno junto a un respaldo que no necesariamente debía provenir de la investigación supuestamente realizada.

Las primeras dos sesiones se utilizaron en trabajar la primera guía, puesto que la primera no fue suficiente por el inapropiado clima de aula y baja disposición de los estudiantes a realizar las actividades indicadas. En la tercera sesión se interrumpió el proceso debido a que solo 7 alumnos leyeron el cuento y únicamente 16 cumplieron con traer información; producto del desconocimiento del cuento y de la pérdida de la copia impresa del mismo no se pudo formular tesis ni desarrollar una lectura durante la clase para remediar la situación. Otro factor negativo en esta sesión fue la modalidad de trabajo grupal, dado que los alumnos lo consideraron como una instancia para comportarse inadecuadamente y no trabajar, generando ruido y desorden general. La cuarta sesión apuntó a modificar las condiciones de evaluación, insertando el factor actitudinal (responsabilidad, trabajo en clase y comportamiento) como parte de la misma, además de detener la actividad de planificación para trabajar en el desarrollo de tesis, punto que fue detectado como débil en la sesión anterior entre aquellos que sí leyeron el cuento. El resto de las sesiones se dedicaron a completar la fase de planificación, reforzando y ejemplificando continuamente la construcción de tesis, argumentos y respaldos con textos variados, presentando un modelo del producto final y, en una etapa final, realizando la escritura de las columnas de opinión.

La tabla adjunta resume parte de los resultados obtenidos al realizar una evaluación preliminar del cumplimiento de la tarea en cuanto a responsabilidad y estructura exigida:

CRITERIOS	N° DE ALUMNOS
• Texto cumple con la estructura (3 párrafos)	
con fotografía original	1
con fotografía de carnet	2
con dibujo	11
sin foto ni dibujo	1
• Texto cumple parcialmente con la estructura (2 párrafos)	
con dibujo	1
sin dibujo	4
• Texto cumple parcialmente con la estructura (1 párrafo)	
con dibujo	1
sin dibujo	3
• Entrega hoja sin el texto	
sin dibujo	2
• No presenta trabajo por inasistencia: 11 alumnos	
• Se aplaza entrega: 1 alumno	

Respecto a la tabla se puede destacar que, en primer lugar, no cumplieron con uno de los requisitos que consistía en traer una fotografía; también hubo cierto número de estudiantes que no completó el trabajo pese a tener el mismo tiempo que los demás y a recibir las retroalimentaciones requeridas. En este caso, ambos parámetros dan cuenta de la actitud que mostraron los alumnos hacia el trabajo y la asignatura.

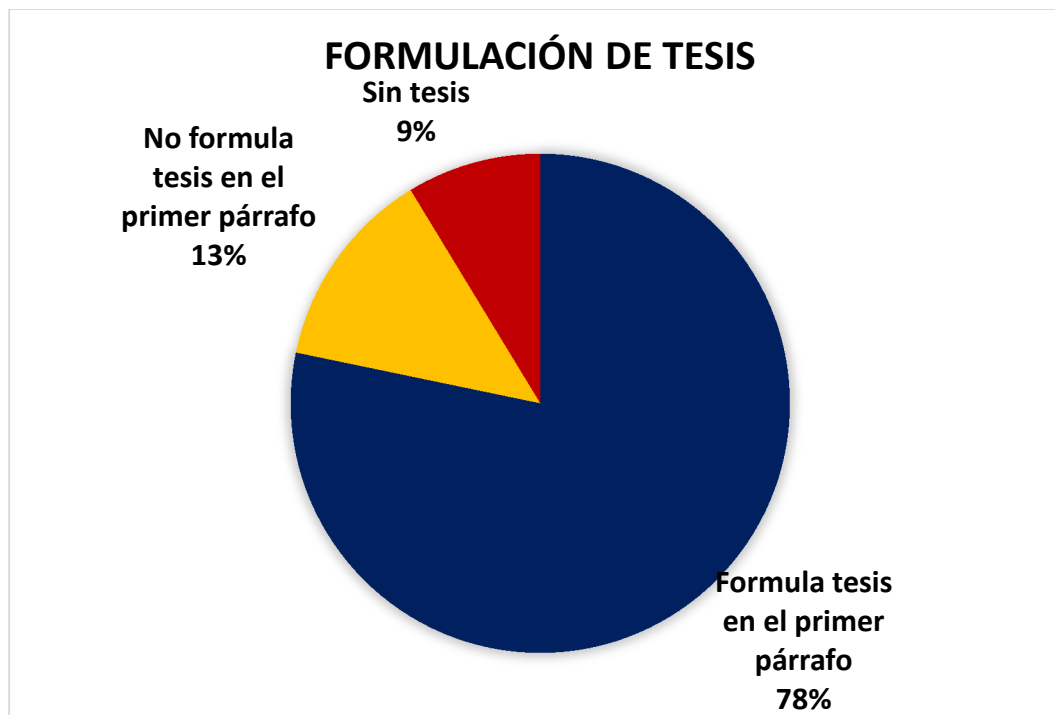
El día de entrega (21 de junio) hubo baja asistencia, con un total de 28 alumnos, de los cuales uno llegó al final de la sesión y no pudo hacer entrega de su trabajo. Se presentó también un caso excepcional de un alumno al que se le concedió más plazo (hasta el día 23 de junio) debido a que no pudo participar de las sesiones previas en las que se realizó un importante proceso de monitoreo y retroalimentación del trabajo, de modo que el estudiante no se encontraba en condiciones de resolver la tarea por sí mismo; al tratarse de un alumno con buen comportamiento y méritos académicos se le dio esta oportunidad y además, se le

entregó asesoría al finalizar la sesión en cuanto a retroalimentación de los avances que tenía, sugerencias e indicaciones respecto a las modificaciones en las condiciones de entrega.

En un análisis más profundo de los resultados obtenidos el día 21 de junio se obtienen los datos que se presentan en la tabla:

Rúbrica de evaluación: columna de opinión			
	Logrado	Medianamente logrado	No logrado
Encabezado			
Pertinencia del título	10	13	0
Fotografía o retrato	17	--	6
Nombre autor (a)	20	--	3
Situación retórica			
Tema	22	1	0
Propósito	11	4	8
Audiencia	18	4	1
Registro	11	10	2
Estructura textual			
Organización	14	3	6
Género columna de opinión			
Tesis	18	3	2
Argumentos	14	3	6
Respaldos	10	4	9
Modalización	19	1	3
Aspectos formales			
Legibilidad y limpieza	16	5	2
Extensión (3 párrafos)	15	6	2

A partir de los resultados emerge un análisis respecto a la formulación de tesis, que se convirtió en el proceso más problemático y extenso de la implementación del plan de acción.



Como puede observarse en el gráfico anterior, un importante porcentaje de alumnos consiguió formular una tesis y presentarla en el primer párrafo, tal como indicaban las instrucciones de la pauta modificada. Al tratarse de una de las instancias que presentó mayores dificultades, se valora como positivo el 78% de logro obtenido respecto a este criterio de evaluación; sin embargo, debido a la ausencia de alumnos y al porcentaje no menor que no logró establecer una tesis, se puede concluir que es un aprendizaje que debe continuar reforzándose.

En relación al género columna de opinión y el texto argumentativo, se pudo apreciar que hubo resultados positivos en la formulación de tesis y argumentos, siendo la construcción de respaldos el punto más débil, lo que probablemente deriva de la irresponsabilidad en la búsqueda de información. Otro aspecto destacable en relación a la escritura es que un alto porcentaje de estudiantes desarrollaron escritura en párrafos, evidenciaron organización de inicio, desarrollo y cierre y tuvieron, en general, una adecuación a la situación retórica establecida al iniciar la tarea.

REFLEXIÓN

La reflexión respecto al proceso de investigación-acción se estructurará en torno a 5 puntos: recolección de información, tiempo, problemas de actitud y disciplina, modificaciones y evaluación de resultados.

El período de observación y, en general el primer mes con el curso fueron instancias que no permitieron un conocimiento lo suficientemente acabado respecto al nivel de las dificultades y expectativas que se podían generar sobre los estudiantes. Esto se vio reflejado en las dificultades que representó la creación de tesis pese a las instancias de modelación, contacto con ejemplos, trabajo de identificación y creación que se realizaron. Sin embargo, a partir de esta etapa de observación inicial se estableció el tipo de lecturas que se realizarían y la necesidad de incorporar una actividad de escritura, ya que es una habilidad que no se practica regularmente en la escuela, sino que se da por sabida y se requiere únicamente para contestar preguntas de clase y de evaluaciones. En este sentido, independiente de los factores actitudinales que obstaculizaron una implementación óptima del proceso de escritura, sí se ha podido apreciar un avance y un desarrollo de la habilidad respecto al nivel inicial en que se encontraban los alumnos.

En cuanto a las lecturas, aunque en un inicio hubo reticencia hacia los autores, pues se les presentaron fotografías de los mismos que eran antiguas y además, ciertos títulos no les llamaban la atención (como ocurrió con *El collar* y *Sueños de robot*); pero esta percepción cambió al presentarles imágenes de las adaptaciones contemporáneas en formatos cinematográficos de las mismas obras, pues algunos conocían las películas y se interesaron por la lectura; el mismo cambio ocurrió una vez que completaron la lectura, ya que, como se predijo, tienen una gran disposición a formular opiniones respecto a situaciones que involucran sus valores. Un ejemplo de lo último fue la intensidad con la que muchos argumentaron que no les gustó *El gato negro* porque había maltrato animal y porque el protagonista era malvado, que *Sueños de robot* era triste e injusto por lo que ocurría con el robot o que, en *El collar* se mostraba la ambición de una persona. Con esta selección se buscaba también estimular la formulación de una tesis, ya que al existir aspectos criticables o novedosos (como al narración de *En el bosque* y *La noche boca arriba*) tendrían un punto de partida inicial para establecer un punto de vista y opinión sobre las lecturas.

También se buscó crear una instancia de práctica previa al segundo semestre respecto a la lectura domiciliaria, puesto que en el primer semestre, por indicación del docente mentor, no se aplicó ninguna evaluación de Plan lector.

Es decir, si bien se trataba de un proyecto de escritura, se introdujo también un trabajo paralelo con una lectura narrativa para combinar las dos primeras unidades. Esto también pretendió servir como punto de motivación, ya que al final ellos podrían seleccionar las lecturas que se trabajarían el próximo semestre, lo que representaría un producto concreto en alumnos que, en muchas ocasiones manifestaron desinterés o desagrado por la asignatura, ya que no comprenden su funcionalidad.

Un factor decisivo en el diseño e implementación fue el tiempo. Desde un inicio se conocía este obstáculo y se diseñó un plan que permitiese cumplir las metas mientras se aprendían los contenidos y habilidades exigidos por la unidad, correspondiente a textos argumentativos. Siendo conocido el ritmo de trabajo del curso y los problemas de indisciplina, se asumió el riesgo de utilizar solo siete sesiones, lo cual, aunque no de la manera ideal en que se planteó, dio frutos y se logró obtener un producto. En este apartado fueron esenciales la adaptación de contenidos, rúbricas, exigencias de la tarea y evaluación. La rúbrica fue modificada, eliminando puntos que, por las razones ya señaladas, no se apreciarían (presencia de 4 argumentos y respaldos, ortografía) y también se tuvo que prescindir de la exigencia en cuanto a la elaboración de respaldos sustentados por una investigación, ya que esta fue escasamente lograda; en este punto se permitió usar ejemplos del texto como respaldo.

Sin duda, un problema fundamental tuvo como centro la actitud. Los alumnos conversan, se ponen de pie, no cumplen con las tareas y materiales exigidos, no trabajan en clase o simplemente muestran una actitud negativa hacia el aprendizaje, limitándose a decir que no entienden nada y sin colaborar para revertir esa situación. Aunque ciertos factores pudieron ser controlados la mayor parte del tiempo, como aquellos que apuntan al desorden (ponerse de pie, conversar), los referidos a la responsabilidad con las tareas y el no querer trabajar fueron grandes impedimentos en el avance. Los alumnos, como se pudo observar durante todo el semestre, no se preocupan por la asignatura y se conforman con notas entre 4 y 5; salvo pocas excepciones, por supuesto, ya que existen alumnos que siempre cumplen

con las tareas asignadas, exigen retroalimentación y apoyo constante y se esfuerzan por obtener buenos resultados, méritos que siempre fueron fomentados en ellos. Este conformismo se evidenció al leer notas en voz alta y observar sus reacciones, al conversar con ellos y cuando, al enfrentarse a un regaño, defienden su mal comportamiento justificándolo con que se sacaron una buena nota (que en realidad corresponde a un 4 o un 5).

Ante los problemas de irresponsabilidad y actitud se decidió modificar la forma de evaluación, que consistía en una nota por la tarea final (columna de opinión), para dar espacio a una evaluación de aspectos actitudinales. Para esto se revisó en cada sesión, pidiendo que entregasen sus guías o cuadernos, estableciendo el nivel de avance de cada alumno y poniendo una calificación acumulativa por ello. Se dejó también un espacio de una sesión para conversar el tema, mostrar las notas obtenidas por trabajo en clase, volver a explicar el motivo del proyecto con ejemplos (fotografías de los textos que ellos suelen producir) y apremiarlos a trabajar y cambiar su actitud.

Finalmente, al momento de evaluar los resultados se obtienen dos conclusiones: que los alumnos entregaron, en general, textos argumentativos de baja calidad producto de su desinterés e irresponsabilidad y que, por otro lado, lograron progresos en la construcción de un texto estructurado que apuntaba hacia un propósito comunicativo concreto. Esto se traduce en que, pese a que las tesis, argumentos y respaldos no alcanzaron la calidad esperada, los estudiantes lograron desarrollar –en la medida de lo que se puede observar- la noción de párrafo y estructura organizacional de un escrito (inicio, desarrollo y cierre). Además, constituyó un ejercicio importante para que lograran ir más allá de la presentación de una opinión a través de la fundamentación, que era el objetivo del plan de acción diseñado.

PLAN DE MEJORA

Los principales aspectos a mejorar corresponden a la extensión del tiempo y la adecuación de la complejidad de la tarea al nivel real del curso.

Para contrarrestar el problema de la irresponsabilidad deberían implementarse únicamente sesiones que contemplaran trabajo en la institución: lectura de los cuentos en el aula y trabajo de investigación en la sala de enlaces. Si se contara con una mayor cantidad de sesiones habría sido posible destinar por lo menos una sesión para cada actividad, además de permitir un trabajo más profundo con sesiones destinadas únicamente a la identificación y formulación de tesis, argumentos y respaldos, de modo que ellos pudiesen practicar de manera previa a la generación de estas partes del texto argumentativo.

Otro aspecto a considerar, pese a lo que propone la metodología basada en proyectos, es suprimir el trabajo en equipo, pues es una instancia para la que alumnos de estas características (que acaban de ingresar al colegio y que provienen de todo tipo de realidades educativas anteriores) no pueden enfrentar adecuadamente. Es por esto que el trabajo grupal se convierte en un problema que entorpece el proceso.

Los aspectos de clima de aula deben ser trabajados también. Como profesora en formación, en muchas oportunidades hubo fallos en el manejo de los ritmos de la clase y de situaciones de indisciplina, lo que contribuyó enormemente a afectar las condiciones de trabajo y en retrasar a aquellos estudiantes que avanzaron adecuadamente. Mejorar estos puntos estructuraría apropiadamente la clase y optimizaría el tiempo, recurso que en esta ocasión fue un factor limitado y clave.

BIBLIOGRAFÍA

Camps, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. In: Secuencias didácticas para aprender a escribir, 1st ed. Barcelona: Graó, pp.33-46.

Colomer, T., Ribas, T. & Utset, M., (1993). La escritura por proyectos: "tú eres el autor", Revista Aula de Innovación Educativa, vol. 14, pp. 23-28.

Didactext (grupo), 2003: "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos", Didáctica (Lengua y Literatura), vol. 15, pp. 77-104.

Lewin, K. (1946). Resolving social conflicts. Nueva York: Harper.

López, A., Ugalde, A., Rodríguez, P. & Rico, A., (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes, Opción, vol. 31, pp. 395-413.

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. Agenda Académica. 7 (1), 27-39.

Ministerio de Educación de Chile, (2016). Lengua y Literatura. Programa de Estudio Primero Medio. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Serrano, S., (2008). "Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica", Revista de Ciencias Sociales, vol. 1, pp. 149-161.