

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



Investigación acción para 3°medio

La superficie textual: uso de conectores gramaticales en discursos argumentativos

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

Profesor Guía:

Andrés Troncoso Jara

Alumna:

Natalia Rivas Folch

Viña del Mar, Junio, 2017

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1: Análisis y problemática.....	4
CAPÍTULO 2: Metodología.....	31
CAPÍTULO 3: Marco teórico.....	34
CAPÍTULO 4: Plan de acción.....	46
CAPÍTULO 5: Análisis de evidencia.....	69
CAPÍTULO 6: Reflexión.....	85
CAPÍTULO 7: Plan de mejora.....	92
CONCLUSIÓN	95
BIBLIOGRAFÍA	97
ANEXOS	100

INTRODUCCIÓN

En presente Trabajo de Titulación se enmarca en una investigación de tipo cualitativa: investigación-acción (I-A), la cual posibilita una reflexión constante del quehacer docente a partir de un proceso riguroso, sistemático y crítico. Por esto, cobran relevancia una serie de acciones dirigidas a conocer el contexto a investigar para realizar planificaciones adecuadas. Asimismo, la identificación de una problemática que puede reformularse durante el proceso, pues este tipo de investigación se caracteriza por ser recursiva, posibilitando la evaluación y reflexión constante sobre las prácticas educativas (Martínez, 2000).

En relación con lo anterior, al establecer una propuesta de mejora se valora la reflexión respecto de las debilidades y fortalezas de esta. De este modo, se pueden sugerir modificaciones contemplando las posibles causas que contribuyeron a que ciertos aspectos planificados no dieran el resultado esperado. Cabe destacar que todos estos procedimientos se realizan mediante el análisis de evidencias que se recogen a lo largo del proceso.

Esta práctica se llevó a cabo en un tercero medio del colegio Juanita Fernández de Viña del mar. El establecimiento es de tipo científico humanista, mixto y se adscribe a la Jornada Escolar Completa (JEC). En cuanto al curso, se puede destacar que a partir de un periodo de dos semanas de observación se recopiló una serie de evidencias que permitieron la identificación de una problemática. Esta se relaciona con las falencias que presentan los educandos en la superficie de sus textos escritos. Por ello, se propone trabajar con conectores, en tanto que un buen manejo de estos recursos posibilita la mejora de la coherencia y cohesión de sus producciones.

Este informe se estructurará de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el análisis del contexto; en segundo lugar, la metodología; en tercer lugar, el marco teórico; en cuarto lugar, el plan de acción; en quinto lugar, el análisis de las evidencias; el sexto lugar, la reflexión en torno a los resultados; y, finalmente, el plan de mejora. Cada uno de esos apartados se encuentran íntimamente ligados entre ellos, ya que en su conjunto permiten dar cuenta del proceso investigativo que se llevó a cabo, así como también las prácticas e instrumentos empleados.

CAPÍTULO 1: Análisis del contexto

I.- Introducción

El presente informe se enmarca en la asignatura Trabajo de título, la cual se constituye como una instancia para reflexionar sobre el quehacer docente. Para ello, se trabaja con una metodología de investigación cualitativa: investigación-acción. Con esto, se busca que el profesor en formación durante el proceso de práctica, identifique un problema en el curso asignado, para desarrollar una propuesta de mejora que deberá implementarse en mínimo seis sesiones.

Por tanto, se hace imprescindible conocer la realidad contextual tanto del establecimiento educacional, como del curso. Por lo tanto, este trabajo deberá dar cuenta de aquellos factores que afectan y/o determinan el proceso de enseñanza- aprendizaje, posibilitando la elaboración de una planificación acorde con las necesidades de los educandos. Esto se constituye como una base para identificar el problema didáctico al que se deberá dar solución.

Para llevar a cabo lo anterior, en primer lugar, se recopiló la documentación del establecimiento como su Proyecto Educativo (2015), Reglamento de evaluaciones (2017), Plan de Mejoramiento Escolar (2017), entre otros, los que posibilitan conocer los cimientos y pilares valóricos por los que se rige la institución observada. En segundo lugar, se llevó a cabo un proceso de observación, en aula, que permitió identificar aquellos elementos a considerar para elaborar planificaciones contextualizadas a la realidad escolar, como factores prioritarios, clima de aula, aspectos académicos, entre otros. Finalmente, se utilizaron recursos externos, como: cuestionarios, entrevistas y evaluaciones diagnósticas, los que funcionan como evidencia en el proceso de detección del problema didáctico.

II.- Desarrollo

1. Descripción del contexto de aplicación

a) La institución

El colegio Juanita Fernández es una dependencia educativa ubicada en calle Los pensamientos #820 en el sector de Bosques de Santa Julia. La institución es de tipo particular subvencionada y posee un nivel de enseñanza científico-humanista. Esto

implica que el establecimiento es accesible a la diversidad de alumnos que viven en el sector, a quienes les permiten elegir entre una serie de ramos electivos, a partir de tercero año medio. Además, el centro educativo posee jornada escolar completa, la que, en este caso, se traduce en la realización de una serie de talleres recreativos a los cuales podrán optar los estudiantes a partir de las catorce horas. Esto implica que los educandos durante las primeras horas del día deberán participar de las asignaturas que demanden mayor trabajo cognitivo, para luego poder desenvolverse en actividades que posibiliten su esparcimiento y desarrollo de habilidades blandas.

Actualmente, el establecimiento posee una matrícula de 971 alumnos. Estos se distribuyen desde kínder hasta cuarto año medio. En este sentido, como se destaca en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, actualización 2015), este centro satisface una necesidad del sector, otorgando la posibilidad de brindarles educación a los niños y jóvenes que se insertan en las proximidades del colegio, priorizando a aquellos que poseen un mayor grado de vulnerabilidad (un 47,3 % en enseñanza básica y un 35,5% en enseñanza media). En este sentido, destaca el amplio cuerpo de profesionales comprometidos por brindar una educación basada en los valores de la Iglesia Católica, entidad que entrega los lineamientos filosóficos bajo los que se rige el colegio. Entre ellos, se pueden encontrar docentes (40), asistentes (11), educadoras diferenciales (8), psicólogos (5), fonoaudiólogos (3), un asistente social, profesionales de talleres extracurriculares (13), inspectores (4), personal administrativo (11) y auxiliares encargados del aseo (7). De este modo, el centro busca entregarles a los alumnos un apoyo completo que pueda suplir todas las necesidades educativas y emocionales que requieran.

Además, el colegio se encuentra suscrito al Proyecto de Integración Escolar (PIE), posibilitando el ingreso de alumnos con diversos requerimientos de aprendizajes. A tales efectos, por cada curso se puede encontrar un máximo de cinco alumnos con Necesidades educativas especiales (NEE), previo diagnóstico. Estos poseen el apoyo de las educadoras diferenciales en ciertas asignaturas, como Lenguaje y Matemáticas, lo que les permite avanzar según su propio ritmo. Además, cuentan con dos horas pedagógicas a la semana, en las que se reúnen con las educadoras, quienes les refuerzan los contenidos trabajados durante las clases mencionadas.

Finalmente, destacar que este establecimiento declara en su Misión el propósito de formar jóvenes con responsabilidad cívica y bajo los preceptos del amor y el respeto.

Asimismo, a lo largo de su PEI se da cuenta del interés que posee la institución por incluir a las familias en el proceso educativo de los estudiantes. Esta es una tarea que asumen como establecimiento, pues son conscientes de los beneficios que conlleva que la educación de los jóvenes debe ser responsabilidad compartida entre la familia y el centro educativo, y no una labor de la que la familia se desentiende.

-Sobre las evaluaciones

En este establecimiento, según el Reglamento de evaluación y Promoción (2017) se deben realizar diversos tipos de evaluaciones: diagnóstica, formativa y sumativa. Estas permiten recabar información útil que le permitirá al docente tomar decisiones respecto de los procesos metodológicos o bien los recursos empleados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de aquello, es la Evaluación SEP, la cual se aplica en tres ocasiones a lo largo del semestre: durante el inicio, a mediados y al finalizar este. El propósito de esta es evaluar la evolución que tienen los alumnos. De este modo, los docentes de los diversos departamentos pueden establecer fortalezas y debilidades que permitan tomar decisiones en diversas instancias a lo largo del semestre. Además, sirve como antecedente para cuantificar el logro de avance de los alumnos en diversas materias.

Las evaluaciones en el área de lenguaje se caracterizan por medir la comprensión lectora a partir de cinco habilidades: extracción de información explícita e implícita, construcción léxica (vocabulario contextual), interpretación y evaluación. Por tanto, el foco se encuentra en el eje de lectura, pensando tanto en el SIMCE como en la PSU. Cabe destacar, que el resto de los ejes en la asignatura, se trabajan con menor énfasis durante el proceso educativo.

- Recursos de aprendizaje

La institución educativa cuenta con diversos espacios que potencian el proceso enseñanza-aprendizaje. A este respecto se pueden encontrar: el Centro de recursos para el aprendizaje (CRA), la sala de enlaces, el aula de recursos y el navegador académico. El primero, conocido como “bibliocra”, está integrado por la biblioteca, en la que se encuentran los textos que se les solicita a los estudiantes en el plan lector, además de exhibir ejemplares que pudieran resultar llamativos para los educandos como por ejemplo Literatura infantil-juvenil (LIJ), y diversos recursos didácticos (calculadora, diccionarios,

juegos de ingenio, entre otros). Además de lo anterior, es posible encontrar computadores a los que pueden acceder, tanto los estudiantes como docentes, con la debida autorización de las encargadas del espacio.

El segundo lugar está destinado a potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje por medio del uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), pues cuenta con las instalaciones necesarias para que los alumnos puedan trabajar de manera cómoda. Cabe destacar que este puede ser utilizado únicamente durante las actividades de asignatura, a diferencia del CRA. Por tanto, se constituyen como dos instancias diferenciadas a las que pueden acceder los educandos.

Finalmente, el navegador académico es un recurso innovador que permite a docentes, apoderados y alumnos acceder a una plataforma virtual que se constituye como una vía de información. Esto, porque en ella se sube toda la información relevante del proceso educativo como: notas, calendarización de evaluaciones, material o actividades didácticas para desarrollar, tareas en casa, entre otros. Por tanto, es una instancia que les permite a los miembros de la comunidad interactuar utilizando nuevas tecnologías, lo que resulta atractivo para el proceso educativo.

b) El curso

El curso intervenido durante el periodo de Práctica final, corresponde a un tercero medio (A). Este está compuesto por treinta y ocho alumnos, de los cuales 24 son hombres y 14 son mujeres. Sin embargo, actualmente dos de los estudiantes poseen un trato diferenciado, pues uno de ellos, al ser futbolista de alto rendimiento, no asiste de manera presencial a las clases. El segundo alumno posiblemente se retire, pues al ser mayor de edad se encuentra esperando los resultados para ingresar a la Escuela Militar. A esto se puede agregar, que un estudiante comenzó a asistir a la institución durante el mes de abril, producto de motivos personales.

Este curso se caracteriza por concentrar estudiantes en un rango etario que va desde los 16 a los 18 años. Esto producto de que un 35% de los alumnos han repetido en años anteriores, de los cuales solo dos lo hicieron el año pasado. En este sentido, se puede destacar que en relación con el ámbito académico existe gran diversidad en cuanto a los conocimientos previos que los alumnos poseen. Por ello, es necesario realizar el proceso de activación cada vez que inicia una sesión. Cabe destacar que solo dos estudiantes

son nuevos en el establecimiento, lo que implica que en su mayoría conocen los procesos evaluativos y metodológicos que en él se aplican.

En relación con los alumnos pertenecientes al PIE, en el curso existen cinco estudiantes diagnosticados. Sin embargo, actualmente la educadora diferencial está evaluado el nivel de avance de aquellos, pues ya cumplieron con el plazo estipulado referente a las necesidades transitorias de aprendizaje (dos años). Motivo por el cual se debe revisar si poseen las herramientas necesarias para enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje, sin el apoyo referido.

En cuanto al ámbito disciplinar, se puede señalar que los alumnos son un tanto inquietos, por este motivo se deben evitar clases puramente expositivas, realizando sesiones por descubrimiento, por ejemplo, para potenciar la participación. En este sentido, se ha observado que los estudiantes responden de manera positiva a este tipo de recursos realizando intervenciones significativas, lo que potencia el proceso de enseñanza. Además, destaca que los estudiantes no son desordenado y no poseen conductas disruptivas en las clases, por lo que estas se pueden desarrollan de manera eficiente y efectiva.

c) Los alumnos

Para caracterizar a los alumnos, se complementó el proceso de observación con la aplicación de tres cuestionarios: uno para medir los tipos de aprendizajes (Test VARK) que poseen (ver Anexo 1), otro para medir la disposición hacia la asignatura y las diversas áreas que se trabajan en lenguaje (ver Anexo 2) y, finalmente, uno elaborado para identificar ciertas problemáticas que pudieran tener los alumnos, según cada eje curricular (ver Anexo 3).

El primer cuestionario fue aplicado a treinta y cinco alumnos y los resultados arrojaron que en la mayoría (80%) prima solo un tipo de aprendizaje, mientras que en el 20% restante se pueden encontrar que los estudiantes poseen más de un tipo. En cuanto a la distribución de los resultados (ver Anexo 4) se observa que un 25,7% de los estudiantes aprenden mejor durante el proceso de lectura y escritura, mientras que un 20% corresponden a aprendizajes de tipo auditivo y un 20% kinésico, y, en menor medida (14,2%) los educandos se despliegan de manera cómoda por medio de la vista. Como se mencionó anteriormente, la distribución no es disímil, por lo que para realizar las

planificaciones se deberá tomar en consideración el modo de aprender de cada uno de los alumnos, sin priorizar ningún estilo por sobre el resto.

El segundo cuestionario, aplicado a treinta estudiantes del curso, tuvo por objetivo medir la disposición que tenían los alumnos tanto hacia la asignatura de lenguaje, como hacia sus áreas en particular. Considerando, los resultados (ver tabla resumen en Anexo 5) en cuanto al primer aspecto, se puede observar que los alumnos en general poseen alto interés en la asignatura (60%), pues la consideran un elemento que les permite desarrollarse como individuos, ya que es transversal a las tareas o diversos campos de estudio (80%). En cuanto al segundo aspecto, se puede evidenciar que los educandos determinan que la lectura es un ejercicio importante para su desarrollo, sin embargo, esta labor, como la de la escritura, son actividades que los estudiantes trabajan generalmente en las aulas a partir de una tarea demandada por la docente. Por tanto, existe cierta contradicción entre el grado de importancia que se le otorga a un ejercicio, y el esfuerzo que hace el alumno por participar (40%) en la sala de clases o interés de trabajarlo fuera del aula. Finalmente, uno de los aspectos a destacar, remite al soporte en el que se lee y escribe. En este sentido, llama la atención que más de la mitad de los alumnos prefieren el papel para leer. Sin embargo, para escribir la preferencia cambia, pues un 33% prefiere el papel, mientras que el mismo porcentaje opta por otro tipo de plataformas. Los motivos de estas elecciones, según las justificaciones que entregaron los educandos, remiten a que leer en computador, por ejemplo, les cansaba la vista. En cambio, escribir con medios digitales agilizaba el proceso.

El tercer cuestionario (ver resultados en Anexo 6), aplicado a treinta estudiantes, permitió identificar algunas problemáticas en las diversas áreas: en primer lugar, en el eje de comprensión, llama la atención que un 67% de los estudiantes solo en ocasiones entiende los textos que lee, problema que podría asociarse a la carencia de vocabulario (60%) que ellos declaran y a los temas, pues cuando estos no son de su interés se ve afectada la concentración y, por tanto, el proceso comprensivo. En segundo lugar, en el eje de escritura, se pueden identificar ciertas dificultades por parte de los educandos en los aspectos superficiales al momento de escribir un texto, hecho que se ha podido corroborar a partir de las respuestas de desarrollo efectuadas en la evaluación SEP inicial. En este sentido, los alumnos poseen problemas con la ortografía y la cohesión de los textos, lo que pudiera afectar la coherencia de los mismos. Y, finalmente, en el eje de oralidad, se pueden vislumbrar ciertas deficiencias en el aspecto comprensivo de textos

que deberán ser expuestos a sus compañeros, pues existe un paralelo entre quienes declaran que realizan exposiciones de memoria y quienes refieren que antes entienden el contenido para explicarlo con sus palabras.

Todos los resultados referidos permiten realizar una planificación contextualizada a la realidad del curso, pues facilita focalizar el desarrollo de habilidades de las áreas que ellos consideran más descendidas. Por este motivo, se considera que la aplicación de los cuestionarios aportó de manera positiva para poder conocer la realidad curso y por individuo.

- *PIE*

Como se mencionó en el apartado anterior, el establecimiento se encuentra suscrito al PIE. A tales efectos, en el curso se pueden encontrar cinco estudiantes que pertenecen a este programa. Estos poseen diferentes grados de requerimientos, pues dos de ellos se encuentran diagnosticados con un coeficiente intelectual limítrofe, mientras que los tres que restan poseen dificultades específicas del aprendizaje (DEA). Cabe destacar, que a ningún alumno se le realiza adecuaciones significativas. Además, los cinco son catalogados con problemas transitorios, motivo por el cual, cumplido el periodo requerido para estar en el programa, estos son dados de alta. Los problemas de aprendizajes de los dos alumnos mencionados son transversales a las asignaturas que cursan, a diferencia de los estudiantes con DEA, pues estos solo requieren apoyo en los cursos de matemáticas, química y física.

d) Mediadores y guías del proceso de enseñanza-aprendizaje

La profesora mentora ha trabajado con los alumnos de tercero medio desde que están en primero de enseñanza media. Además, no solo es la docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, sino también es la profesora jefe de este curso, por ende tiene un conocimiento profundo de los alumnos tanto en el ámbito académico como personal. A continuación se procederá a describir la metodología, los recursos, las actividades y evaluaciones que emplea la docente. Cabe destacar, que estos elementos se describirán a partir de lo que ella refirió en una entrevista, pues no fue posible observar ninguna intervención de la profesora.

La metodología que utiliza es puramente expositiva. Sin embargo, procura que los estudiantes realicen variadas actividades con el objetivo de posibilitar el diálogo y

potenciar que los educandos procuren explicar los conocimientos que van adquiriendo a lo largo de las sesiones. Por este motivo, la docente se toma el tiempo que estime conveniente hasta cerciorarse de que los alumnos han aprendido. En síntesis, la profesora realiza clases sencillas, en las que repite constantemente conceptos para clarificar aquello que se esté explicando.

Entre las estrategias que emplea la docente para desarrollar los contenidos destacan: mapas conceptuales, variados colores para escribir en la pizarra y Power Point (PPT). La primera le permite organizar los conceptos para que los estudiantes puedan visualizar aquello que están trabajando, considerando las jerarquías que existen entre las diversas nociones y el modo en el que se relacionan. La segunda estrategia se relaciona con la anterior, pues, según la mentora, utilizar diversos colores para escribir en la pizarra, permite captar la atención de los alumnos, evitando que se distraigan y aburran. Finalmente, el uso de PPT, funciona como apoyo a la exposición de la docente, permitiendo que exista información multimodal que potencie los contenidos trabajados, por ejemplo: usar videos o imágenes que den cuenta de aquello que estén estudiando.

Las actividades que realiza la docente se caracterizan por ser de identificación, cuando se comienzan a trabajar conceptos nuevos, para luego proceder a la aplicación. Además, por un lado, procura trabajar la comprensión lectora en cada actividad que realiza, pues en establecimiento, como se ha mencionado en apartados anteriores, tiene como foco este eje. Por otro lado, emplea el libro del Ministerio como apoyo para las clases, específicamente los textos que en él aparecen. En relación con este ítem, la mentora plantea que procura realizar actividades simples y claras.

Los instrumentos evaluativos que aplica la docente son diversos, estos van desde pruebas escritas a exposiciones orales. En este sentido se vislumbra que existe diversificación en el área lo que posibilita que los alumnos se enfrenten a diferentes instancias para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, se pueden mencionar por ejemplo, que entre las pruebas escritas se emplean de tipo mixtas, pues en su mayoría se trabaja con selección múltiple para abordar la extracción explícita y el vocabulario contextual, y desarrollo para las habilidades de interpretación, inferencias y evaluación.

Este modo de trabajar posibilita un buen clima de aula, pues las clases, pese a ser expositivas, se tornan dinámicas. Además, a partir de la observación, se puede señalar

que la mentora posee una identidad docente que posibilita una relación de cercanía con los estudiantes, lo cual tiene como consecuencia, un ambiente acogedor y adecuado para el aprendizaje.

2. Análisis de los factores contextuales que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje

a) La institución

El Proyecto Educativo Institucional (2015) del Colegio Juanita Fernández posee un sello marcado hacia la enseñanza de los valores católicos. Esto, si bien puede ser positivo en algunos aspectos, como educar sobre la base del amor y del respeto al prójimo, para fines prácticos –la planificación– conlleva una serie de perjuicios. Aquello debido a la suspensión de variadas horas lectivas para realizar actividades de índole religiosa, como misas y jornadas reflexivas (ver Anexo 7 ejemplo suspensiones mes de mayo). Por ende, tanto el desarrollo de habilidades que se desea trabajar, como los contenidos, deben ser adecuados a la reducida cantidad de horas lectivas que restan, lo que imposibilita brindarle el tiempo necesario a ciertas actividades como el desarrollo de la escritura como un proceso complejo que debe ir de la mano de la enseñanza de estrategias (Lacon & Ortega, 2008) o bien el trabajo de la oralidad, que constantemente se ha dejado de lado en los planes y programas por considerarse natural a los seres humanos, como bien señala Vásquez (2011). A esto se suma, que las constantes intervenciones, conllevan la pérdida de continuidad en el trabajo que se debe realizar en clases, truncando los procesos antes referidos.

En relación con el PIE, si bien existe apoyo de la educadora diferencial una vez a la semana (dos horas pedagógicas), este no se focaliza en los estudiantes que integran el PIE, por tanto, muchas veces estos alumnos no trabajan en clases debido a que se distraen con facilidad o bien requieren que una persona esté constantemente supervisándolos. Por tanto, esto se debe considerar para elaborar las planificaciones y las actividades, pue para que aquellos estudiantes no se vean afectados, como señala Valcarce (2011), se deberán buscar las herramientas o estrategias necesarias para que ellos tengan las mismas posibilidades que sus compañeros.

Finalmente, respecto a las evaluaciones que se realizan en la institución, se observa que inciden en el proceso de planificación, en tanto se evidencia que el foco de estas es la

comprensión lectora. Por ende, una serie de habilidades del eje de escritura y oralidad quedan en segundo plano, lo que genera un desarrollo poco equitativo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por este motivo, para efecto de la sesiones a realizar, se considerará el trabajo con aquellas áreas que no se han potenciado, con el objetivo de equiparar el foco de enseñanza.

b) El aula

En relación con los aspectos descritos en este ítem destacan dos que deberán contemplarse en el proceso de planificación: tasa de repitencia y disciplina. El primer aspecto trae como implicancia el considerar que los alumnos, en general, no poseen una base común, por lo que existe la posibilidad de que se evidencie cierto desnivel en el aspecto académico-conceptual. Por este motivo, cobrarán relevancia el inicio de cada sesión en el que se deberá motivar a los alumnos y se activarán los conocimientos previos. De este modo, será posible conocer cuánto se deberá retroceder para que exista una base a partir de la cual se pueda avanzar. Este aspecto destaca, al tomar en cuenta también los resultados de los cuestionarios aplicados, pues forma parte de conocer la realidad educativa para elaborar planificaciones acorde con las necesidades de los alumnos (Denegri, 2005).

Por último, en cuanto al aspecto disciplinar, conllevará realizar clases variadas, en las que los estudiantes puedan estar activos. De este modo, se potencia la participación y se evita que los alumnos se distraigan. Por ello, conocer que los educandos son inquietos, es un factor sumamente relevante, pues implica que para efectos de la planificación, no se realicen muchas sesiones expositivas, priorizando otro tipo de metodología como las sesiones por descubrimiento. De este modo, se rompe con la tradición expositivista que, como señala Jadue (1997), “considera[n] a los alumnos meros receptores de información teórica, no se fomenta ni la motivación, ni la creación, ni el aprendizaje activo en los alumnos”. Por tanto, se busca que el alumno esté atento y asuma un rol activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues él será el principal actor y constructor del conocimiento.

c) *El alumno*

En relación con los tipos de aprendizajes, la disposición de los alumnos y las problemáticas por eje, se puede establecer que, en cuando al primer aspecto, conocer

que no existe un tipo de aprendizaje que sobresalga significativamente del resto conllevará diversificar los recursos y estrategias para que las enseñanzas lleguen de igual manera a cada estudiante. En cuanto al segundo aspecto, considerar la disposición hacia la asignatura permite tener certeza de que los alumnos valoran el proceso educativo del que forman parte. Por tanto, durante el desarrollo de las clases se procurará motivar a los estudiantes para que tengan la seguridad necesaria que les permita participar sin temor a equivocarse. Finalmente, identificar los problemas por cada eje, posibilita la elaboración de un plan de acción para trabajar aquellos elementos descendidos.

d) Mediadores y guías del proceso de enseñanza-aprendizaje

Respecto a las prácticas de la docente mentora, se puede referir en relación con la metodología, que si bien esta es de carácter expositivo, al generar variadas actividades a lo largo de la sesión y posibilitar el diálogo entre los alumnos, estos responden de manera adecuada, esto es, participan generando desorden solo en ocasiones. Ahora bien, esto no remite a un problema significativo, ya que la profesora posee buen dominio de grupo, por tanto, cuando se dan aquellas situaciones, ella inmediatamente interviene. En relación con las estrategias, se podría señalar que son diversas, lo cual aporta al aprendizaje de los estudiantes según sus diferentes estilos, en otras palabras, al utilizar imágenes, videos, textos, entre otros, se potencian las habilidades comprensivas de los diversos estudiantes según el modelo semiótico que les acomode. Finalmente, considerando las actividades y evaluaciones, exponer que pese a ser variadas, el foco institucional y docente está puesto en la comprensión lectora. Por tanto, el trabajo de las unidades se centra en aquel aspecto, lo que deja debilitados ejes como la oralidad y la escritura a los que no se les dedica el tiempo necesario.

3.- Recolección de evidencia

Durante el periodo de observación se ha podido recopilar una serie de documentos que permiten detectar un problema didáctico, esto es, una problemática en uno de los ejes de la asignatura de lenguaje que pueda ser trabajada en seis sesiones, como mínimo, para dar cuenta de alguna mejoría. Para lograr aquello se trabajó con: documentos institucionales, instancias colegiadas, entrevistas, diagnósticos y cuestionarios.

- Documentos institucionales

La institución cuenta con una serie de documentos que permiten conocer su funcionamiento y procesos de diversa índole. A ese respecto se destaca el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento interno. Del primero se recogió uno de los sellos, el correspondiente a Formación ciudadana, en el que se declara lo siguiente:

Formación ciudadana: este sello implica conocimiento y comprensión de la realidad social en que los/as alumnos/as se encuentran insertos, asumiendo una articular forma de relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos. Supone **desarrollar en los/as alumnos/as capacidad crítica, reflexiva y analítica**, siendo agentes activos de su aprendizaje y asumiendo un liderazgo en distintos ámbitos del quehacer escolar. Asimismo, significa facilitar la generación de un clima escolar que propicie las relaciones participativas y democráticas (destacado propio).

Como se puede observar, con este sello se pretende que el colegio y su comunidad educativa trabajen para que los alumnos desarrollen aquella “capacidad crítica, reflexiva y analítica”, esto es fomentar instancias en las que los alumnos puedan participar de la comunidad de manera democrática y con conocimientos que les permitan ser un aporte. A este respecto, se puede señalar que la escritura es un medio que posibilita aquellas instancias de participación democrática. Por tanto, se requiere que, en la asignatura de lenguaje, trabajen con el objetivo de desarrollar y potenciar la competencia comunicativa.

A partir del segundo documento, se evidencia que la institución actualmente posee un Plan de Mejoramiento que busca promover buenas prácticas docentes, realizando un proceso de explicitación de estas en el leccionario del libro de clases, con la finalidad de cuantificarlas para dar cuenta de la evolución. En este sentido, trabajar la escritura es coherente con lo anterior, pues no solo se relaciona con el PME, sino también con el Marco para la buena enseñanza (2008), específicamente en el dominio C, criterio 5, que refiere la relevancia de potenciar en desarrollo del pensamiento crítico por medio de diversas acciones docentes. En ese sentido, ambos buscan que se trabajen diversas habilidades, por medio de las cuales los alumnos puedan expresar su opinión, sus reflexiones y análisis respecto de diversas situaciones. Por esto, resulta pertinente trabajar en la unidad de argumentación los elementos superficiales que les permitan a los estudiantes cumplir con estas expectativas.

- Instancias colegiadas

En el colegio existen diversas instancias colegiadas que permiten el trabajo entre los diversos departamentos, como la reuniones de consejo y las por departamento. En estas últimas, los profesores de Lenguaje se reúnen para discutir las diversas líneas de trabajo que se deberán ejecutar para conseguir objetivos comunes, como por ejemplo: ejercitar SIMCE y PSU. En este sentido, en la primera reunión que se pudo observar, la discusión giró en torno a las respuestas que dan los alumnos en la pregunta que implican argumentación o justificación de lo que declaren. A este respecto, las profesoras refirieron que los estudiantes: nos saben estructurar sus respuestas y no saben justificarlas. Por este motivo, se consensuó que se deberá modelar el proceso de escritura, para que los educandos logren expresar correctamente su opinión.

Por tanto, los docentes reconocen el problema que poseen los alumnos en relación con el eje de escritura. Esto confirma que el problema se encuentra en el modo en el que se ha trabajado esta habilidad, esto es, como producto y no como proceso. Por ende, reforzar este aspecto resulta coherente no solo con las unidades de argumentación sino también con las acciones docentes consensuadas por el departamento.

- Entrevista

Cuando ya se tenía una idea del problema que se trabajaría se procedió a entrevistar a la docente mentora, quien, como se ya se mencionó, es la profesora jefe de los alumnos, por lo que su punto de vista es relevante para la confirmación del problema didáctico. En este sentido, la profesora, en relación con el área de escritura señaló que los estudiantes ya habían trabajado aquel eje en profundidad el año pasado, en el que conocieron cómo se construyen los párrafos y el modo en que se organizan internamente. Por tanto, los educandos debieran dar cuenta de aquel aprendizaje. Sin embargo, como se revisará en la siguiente evidencia, empíricamente se pudo observar lo contrario, esto es, que los estudiantes no utilizan elementos que permitan diferenciar los párrafo, como también, problemas con las normas de puntuación y acentuación, entre otros.

- Planificación

De la información proporcionada por la docente, no se puede dejar de destacar la planificación semestral, pues en ella se observa que existen objetivos relacionados con la actividad escritural. Sin embargo, como se puede apreciar en la Tabla 1 (destacadas con

rojo), en ellas no se concibe la escritura como un proceso. Por tanto, si bien se declaran actividades y objetivos referentes a la producción escrita, estos no son abordados desde una perspectiva procedural, sino más bien como producto. Esto se infiere debido a la cantidad de actividades planificadas, las que, considerando la duración del semestre, resultan imposibles de realizar, a menos que se trabajen como se señaló.

En este sentido, trabajar la escritura de manera paulatina permite que se cumpla con el objetivo transversal declarado en la planificación, el que, a su vez se relaciona con el sello de Formación ciudadana. Ahora bien, para llevar a cabo lo anterior se requiere otorgarles el tiempo necesario a los educandos para que elaboren sus textos argumentativos, realizando, previamente, un modelado del uso de conectores, para mejorar los aspectos superficiales de los textos.

PLANIFICACIÓN SEMESTRAL 2017

ASIGNATURA: Lenguaje y Comunicación
PROFESOR/A: Daniela Guajardo Briones

CURSO: III Medio A/B

Objetivos transversales:

- **Fomentar las habilidades comunicativas que se vinculan con las capacidades de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión.**
- Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad.
- Respetar y valorar las ideas distintas de las propias, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización.
- Autoestima y confianza en sí mismo.
- Capacidad de conocer la realidad.

DURACIÓN	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	EJES PEI	HABILIDADES	UNIDAD Y CONTENIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS	ADECUACIÓN CURRICULAR	EVALUACIÓN	ADECUACIÓN CURRICULAR
18 semanas	<ul style="list-style-type: none"> Identificar la situación de enunciación de los textos argumentativos. 	Producción de textos argumentativos (ensayos) que aborden los temas de los ejes del PEI.	H1: Extracción de información explícita	Unidad I: Argumentando expreso mis ideas	PPT	Trabajo en colaboración con los compañeros.	Comprensión lectora:	Mayor tiempo para que los estudiantes realicen las actividades.
(72 horas)	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer y utilizar en distintos textos argumentativos su estructura básica (punto de vista o tesis y argumentos o razones) 							
	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer elementos de cohesión presentes en los textos argumentativos. 		H2: Extracción de información implícita	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia entre discurso expositivo y argumentativo. 	Estrategias diferentes para la comprensión lectora	Materiales concretos como PPT, videos y guías didácticas.	<i>Primavera de una esquina rota</i> (Mario Benedetti)	Trabajo guiado y personalizado por parte de la profesora, es decir, un guía.
	<ul style="list-style-type: none"> Escribir una carta al director utilizando adecuadamente el formato típico y la estructura de la argumentación. 			<ul style="list-style-type: none"> Concepto de discurso argumentativo. 				

	<ul style="list-style-type: none"> Analizar, generar y evaluar diálogos argumentativos formales. 		H3: Incremento de vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> Situación de enunciación. 	Lectura de textos cortos.	En casos de alumnos con dificultades cognitivas, se entregará guía con los contenidos, para repasar en casa.	<i>Loco Afán</i> (Pedro Lemebel)	Reevaluación si es necesario
	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer características propias del ensayo. 			<ul style="list-style-type: none"> Estructura. 				
	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer errores en la argumentación errores en la argumentación, tales como las falacias. 		H4: Construcción de significados	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de argumentos. 	Guías y actividades en clases		Fragmentos	La cantidad de evaluaciones serán menos, en relación a los demás estudiantes.
	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar adecuadamente los conectores. 			<ul style="list-style-type: none"> Contraargumentación 			<i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión de diversos tipos de textos orales y escritos. 		H5: Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Carta al director. 	Trabajos grupales e individuales			Textos con distintos colores y letras
	<ul style="list-style-type: none"> Redactar textos propios en el ámbito académico. 			<ul style="list-style-type: none"> Características del ensayo. 			Bitácora literaria.	
				<ul style="list-style-type: none"> Falacias o errores argumentativos 	Producción de textos argumentativos, sobre su compromiso con los valores sociales.			

				<ul style="list-style-type: none"> Conectores causales, consecutivos, adversativos y concesivos. 			Trabajos interdisciplinarios con la asignatura de historia (Ensayo)	
					Películas		Guías de trabajo en clases.	
					Videos sobre los contenidos		Actividades de proceso [notas de proceso].	
							Ensayos de diferentes temáticas.	
							Autoevaluaciones y Co evaluaciones.	
							Redacción y Análisis de textos.	
							Mini ensayos PSU.	

Tabla 1. Planificación unidad de argumentación

- Diagnósticos
 - Evaluación SEP

Uno de los instrumentos por medio de los cuales se pudo observar el proceso escritural de los alumnos fue la evaluación SEP. Si bien en esta el foco está puesto en las habilidades de comprensión, posee ciertos ítems con preguntas de desarrollo en las que se puede evidenciar un proceso argumentativo. Por ejemplo:

- Pregunta H4 (Interpretación):

¿Por qué el texto lleva el título “La intrusa”? **Justifica tu respuesta con tres citas textuales.**

¿Cuál es el conflicto del texto? ¿Qué tipo de alternativas se proponen para solucionarlo? ¿Se soluciona el conflicto al final? **Justifica**

- Preguntas H5 (Evaluación):

De acuerdo a su percepción y lo leído en el cuento ¿Qué opinas acerca de la visión de la mujer como objeto de deseo de los hombres? **Justifica con extractos del cuento y el fragmento de la noticia.**

A este respecto se puede referir que esta prueba constituye una evidencia relevante para dar cuenta del modo en que los alumnos estructuran sus respuestas argumentativas y el uso de conectores. A continuación se observan los resultados obtenidos en los dos ítems mencionados anteriormente (ver Tabla 2):

	Interpretación	%	Evaluación	%
MB	6	17	17	49
B	20	57	12	34
S	8	23	4	11
I	1	3	2	6

Tabla 2. Resultados ítems desarrollo que implican argumentación

Como se puede apreciar en la tabla de resultados, los alumnos en general no poseen problemas en los ítems de interpretación ni evaluación, ya que la mayoría de ellos se concentran en el nivel Bueno (57% en interpretación) o en el Muy Bueno (49% en evaluación). Sin embargo, esto se debe principalmente a que la docente solicitó recorrer

las evaluaciones una vez que estuvieron listos los resultados, producto de la alta cantidad de notas deficientes que se estaban recabando. En este sentido, se pueden señalar variados aspectos en relación con: la estructuración de las respuestas, los recursos cohesivos y la exigencia respecto de la argumentación. Estos aspectos se considerarán sin contemplar el puntaje de la posterior corrección.

En relación con el primero aspecto, se pudo observar que los alumnos en aquellas preguntas que contenían más de una interrogante, no eran capaces de estructurarlas como una respuesta única, sino que las dividían respondiéndolas una a una. Algo similar ocurrió en aquellas en las que los alumnos debían argumentar utilizando citas del texto, pues los estudiantes las resolvían contestando la interrogante y realizando un punteo con la cantidad de citas solicitadas. A este respecto, llama la atención que los alumnos, pese a que trabajaron el proceso escritural, como declaró la docente, no conozcan elementos estructurales que permitan dar cuenta de aquello.

En relación con el segundo aspecto, el cual se encuentra íntimamente ligado al anterior, se puede establecer que los estudiantes no utilizan recursos cohesivos, como los son los conectores gramaticales. Esto provoca que los alumnos entreguen respuestas cortadas o con altos niveles de yuxtaposición. Por tanto, se vislumbra poca estructuración de sus respuestas argumentativas, provocada por la falta de elementos conectivos.

Finalmente, no se puede dejar de referir la poca exigencia respecto de la argumentación, pues lo que generó una alta cantidad de notas deficientes fue el valor que se le otorgó a esta en la primera corrección. Por ende, al ser recorregidas se debió bajar la valoración de aquel aspecto, ya que, fue uno de los elementos ausentes en la mayoría de los estudiantes. A tales efectos, se podría dar cuenta de una contradicción, pues por un lado se pide que se trabaje la argumentación en los alumnos y, por otro lado, a este proceso no se le otorga la relevancia que amerita, lo cual puede generar que los estudiantes, al darse cuenta de que no posee mayor impacto en sus notas, lo omitan únicamente para escribir menos.

- Resumen (Unidad 0)

Otra evidencia que se liga con el proceso escritural refiere a una actividad realizada al comienzo del año académico, cuyo objetivo era repasar los contenidos trabajados el año anterior (Unidad de Narrativa). Para ello, entre otras cosas, los estudiantes realizaron un

resumen del capítulo VI de la *Eneida* de Virgilio. Este trabajo se realizó en 15 líneas aproximadamente, por lo que los alumnos debían aplicar su capacidad de síntesis y dar cuenta de sus habilidades de comprensión lectora. Cabe señalar que para elaborar aquella actividad, el proceso compresivo de los educandos debió ser modelado producto de la dificultad que presentaba el texto, principalmente en relación con el vocabulario.

Este trabajo permitió dar cuenta de los problemas que poseen los estudiantes cuando se enfrentan a una tarea de escritura, como por ejemplo, en lo referente a ortografía (acentual, literal y puntual) y a los elementos de coherencia. En este sentido, se puede señalar que los alumnos no poseen mayores dificultades para identificar los acontecimientos relevantes del capítulo. Sin embargo, aquello se ve opacado por el poco dominio de elementos superficiales que permiten realizar textos cohesivos. A continuación se muestra un ejemplo del resumen, que representa lo referido:

Resumen

- la historia cuenta cómo Eneas baja al inframundo en busca de su padre que murió en una guerra en el camino se encuentra con una sacerdotisa llamada Sibila, quien lo ayuda en la aventura, en el transcurso del camino se encuentra a personas que se habían matado o suicidado por amor / Eneas también observa a seres que habían vivido poco tiempo en la vida real.

En el transcurso de la historia Eneas se tiene que enfrentar a diversos obstáculos, tanto bestias como bosques. En un momento de la historia Eneas se encuentra Caronte quien lo soborna para que lo deje pasar al inframundo.

Más adelante del cuento Eneas se encuentra con su amor Dido quien estaba mal herida. Finalmente Eneas encuentra a su padre Anquises quien le dice quienes serán los fundadores de Roma, al saber esto Eneas llega al mundo real.

Como se puede apreciar en el ejemplo, la alumna logró dar cuenta de los diversos acontecimientos que suceden en el capítulo de manera consecutiva. Para ello, enumera los hechos del texto con las siguientes estrategias: uso de comas, complementos circunstanciales de lugar (“en el camino”, “en el transcurso”) y oraciones subordinadas (“se encuentra a personas que se habían matado o suicidado por amor”). El empleo de estos recursos es reiterativo, lo que da cuenta de un reducido conocimiento de los elementos que le podrían servir para que la progresión temática sea clara. A este respecto, se destaca que solo en los dos últimos párrafos la estudiante utiliza conectores, de temporalidad (“Más adelante”) y de cierre (“Finalmente”), respectivamente, lo que posibilitan que el contenido textual quede especificado, esto es el elemento conectivo permite que la información del texto se comprenda con mayor facilidad, en tanto que ordenan y estructuran la información que se entrega.

Por tanto, a partir de esta evidencia, se pueden concluir que, por un lado, existe poco dominio de elementos relacionados con la superficie del texto, en este caso conectores gramaticales; y, por otro lado, el uso de estos recursos puede potenciar el sentido de la información que se desea entregar, en otras palabras, al trabajar la cohesión se ve beneficiada la coherencia textual.

- Cuestionarios
 - Disposición

Como se mencionó al caracterizar a los alumnos, se les aplicó un cuestionario para dar cuenta de su disposición respecto a diversos ítems. Considerando aquello, a continuación se analiza la información recabada respecto del área de escritura. Ver tabla 3.

ESCRITURA														
GUSTO			RELEVANCIA			OBLIGACIÓN			ESCRIT TPO LIBRE			PAPEL		
SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV
7	5	18	27	2	0	7	11	11	6	20	4	10	10	9
23%	17%	60%	90%	7%	0%	23%	37%	37%	20%	67%	13%	33%	33%	30%

Tabla 3. Resumen disposición hacia la escritura

En la tabla resumen se pueden observar cinco indicadores relacionados con el proceso escritural. A este respecto destaca que, si bien el 90% de los alumnos considera que la escritura es un elemento relevante, solo un 23% declara que le gusta. Esto da cuenta del poco interés, el que ha sido comprobado durante el periodo de observación, pues cuando se les sugiere a los estudiantes que se realizará una actividad en la que deben escribir, automáticamente comienzan a manifestarse refiriendo que no les agrada. Esta información cobra relevancia, pues se puede inferir que la disposición que poseen los alumnos frente aquel proceso puede determinar la calidad de los textos que elaboran, los que, como ya se ha referido, no poseen mayores problemas en el contenido, sino más bien en la superficie textual.

- Ejes

Finalmente, en relación con el cuestionario que pretendía que los estudiantes autoevaluaran diversos aspectos que trabajan por eje, se pudo evidenciar que ellos son conscientes de que poseen problemas con los elementos cohesivos, ver Tabla 3. Esta evidencia confirmaría el problema que se ha podido identificar con la información

recopilada, ya que solo un 30% de los alumnos refiere que utiliza elementos cohesivos al momento de escribir, lo cual deja una amplia brecha entre quienes refieren que solo los utilizan a veces y quienes aseveran no utilizarlos. Ahora bien, se observa que los primeros, pese a que utilizan recursos conectivos, tienden a reiterarlos en sus escritos.

A diferencia de los anterior, un alto grupo de estudiantes, 57%, considera que elabora textos coherentes, lo cual se puede comprobar en relación con el sentido de las producciones que confeccionan. Sin embargo, aquel aspecto se ve debilitado si no se acompaña por elementos relacionados con la cohesión textual, como es el trabajo con los conectores gramaticales.

EJE ESCRITURA														
COHERENCIA			COHESIÓN			ORTOGRAFÍA			CREATIVIDAD			SIT. RETÓRICA		
SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV
17	1	12	9	4	17	2	4	24	11	1	18	7	7	16
57%	3%	40%	30%	13%	57%	7%	13%	80%	37%	3%	60%	23%	23%	53%

Tabla 3. Resumen problemáticas eje escritura

4.- Categorización de la evidencia

A partir de la evidencia descrita, se pueden considerar las siguientes categorías:

- Aprendizaje variado

Considerando el cuestionario VARK para identificar los tipos de aprendizajes, se pudo observar que en el curso no destaca ningún modo de aprender en particular. Por tanto, trabajar la escritura, únicamente potencia las destrezas y habilidades de los alumnos, así como también la capacidad comunicativa para que puedan desarrollarse como sujetos activos en la comunidad.

- Pensamiento crítico:

Esta categoría se relaciona principalmente con la evidencia recogida del Proyecto Educativo Institucional, específicamente en lo referido al sello de Formación ciudadana, y al Plan del Mejoramiento Escolar (PME) el que se relaciona con El Marco para la buena enseñanza (2008), documentos en los que se declara que una de las labores del establecimiento y del quehacer docente, respectivamente, es entregarles las herramientas a los alumnos para pensar de manera crítica. Por tanto, por medio de la escritura

argumental se potencian los elementos declarados, pues no solo se pretende que los alumnos puedan argumentar, sino también que este proceso sea cohesivo para aportar a la coherencia. De este modo se posibilita la participación democrática de los alumnos.

- Delegación de responsabilidades

En la búsqueda de realizar actividades interdisciplinarias se cae en la delegación de responsabilidades. Esto conlleva que se acuerdan dinámicas con diversas asignaturas, sin embargo, estas no se planifican en conjunto, lo que implica que el trabajo no sea compartido. Además, en el caso de los trabajos relacionados con la escritura, suele suceder, como es este caso, que el docente de Lenguaje solo se hace cargo de los aspectos formales de la actividad. Por tanto, no se puede hablar realmente de un trabajo interdisciplinario, pese a que esto podría constituirse como un espacio para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Expresión escrita

Tanto en la instancia colegiada como en la evaluación diagnóstica SEP, fue posible evidenciar que los alumnos no son capaces de entregar argumentos que validen sus respuestas. Por este motivo, se hace imprescindible trabajar con la superficie de los textos argumentativos y modelar el proceso escritural. De este modo, se potencia el uso de conectores gramaticales, los que permitirán no solo que los estudiantes desarrollen la argumentación, sino también que esta sea cohesiva.

- Reticencia a la escritura

La disposición de los alumnos frente a la asignatura y a los diferentes ejes que en ella se trabajan es una variable relevante a considerar, pues determina la manera en la que desarrollarán las actividades. En este sentido, considerando el cuestionario de disposición se puede destacar que pese a que existe buena disposición en general, en relación con el eje de escritura solo un 23% de los alumnos declaran que les interesa, pese a que un 90% la encuentran relevante. Por tanto, al modelar el proceso escritural para que los alumnos aprendan a estructurar textos cohesivos se podría, no solo potenciar la coherencia, sino también el gusto por la escritura, esto tomando en consideración que el no saber constituye una barrera que puede potenciar aquella reticencia.

- Superficie textual

Considerando la información recabada gracias al cuestionario de ejes y al resumen elaborado por los estudiantes se pudo detectar que los alumnos poseen problemas en la superficie de sus textos. Según la primera evidencia se puede referir que solo un 30% de los alumnos declara utilizar elementos cohesivos al momento de escribir. Asimismo, a partir del trabajo con el resumen se pudo observar que aquella información referido por los alumnos en el cuestionario se comprueba, pues los estudiantes no utilizan elemento cohesivos al momento de escribir, específicamente conectores gramaticales.

- Escritura como proceso

A partir de la observación llevada a cabo y la planificación de la docente mentora, se puede concluir que en la institución la escritura no se ha trabajado como un proceso recursivo, que no solo debe incluir cierto periodo de modelación, sino que además retroalimentación constante, hasta que se naturalizan ciertas acciones como por ejemplo, la planificación. Considerando aquello, este aspecto se puede establecer como una posible causa tanto del desinterés que poseen los alumnos por la actividad escritural como de los problemas que tienen para expresarse.

5.- Identificación del problema

Considerando la evidencia obtenida, tanto de manera interna (documentos institucionales y actividades académicas) como externa (cuestionarios), se puede establecer que los alumnos del tercero medio A, pertenecientes al colegio Juanita Fernández, pese a haber pasado por cursos en los que se trabajó la escritura, poseen dificultades para elaborar textos cohesivos. En este sentido, destaca principalmente la ausencia de conectores gramaticales.

Se decidió trabajar este aspecto, por sobre otros elementos del eje de escritura que también están descendidos, como por ejemplo, el aspecto de la ortografía, principalmente porque aquel puede ser abordado de manera paralela a lo largo del semestre. En este sentido, el uso de elementos conectivos para elaborar textos cohesivos se considera un aprendizaje que debe ser trabajado procedualmente y aplicado de manera paulatina, de modo que los alumnos comprendan el valor de este tipo de elementos.

6.- Hipótesis

Tomando en consideración la evidencia recogida, se puede establecer que si los alumnos del tercero medio A, pertenecientes al colegio Juanita Fernández, comienzan a utilizar recursos cohesivos en sus textos escritos, como conectores gramaticales, podrán mejorar la coherencia de los mismos. En otras palabras, podrán aumentar el potencial comunicativo de sus producciones, permitiéndoles fortalecer su participación en la sociedad como agentes críticos y sujetos activos.

CAPÍTULO 2: Metodología

Una vez descrito el contexto de aplicación en el que se realizará la Investigación acción, es relevante dar cuenta de la metodología que se siguió durante todo este proceso. Cabe destacar, en este sentido, que este tipo de investigación cualitativa establece un procedimiento recursivo, por tanto no se debe entender el siguiente listado de actividades como un plan lineal. Esto debido a que durante el proceso, por ejemplo, pueden emerger situaciones que no fueron consideradas, las que podrían implicar un cambio en la lógica de las acciones presupuestadas.

En primer lugar, al ingresar al establecimiento es fundamental realizar una caracterización del contexto, como la descrita en el capítulo anterior. Este procedimiento deberá contemplar todos los factores que pudieran incidir de algún modo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, en este caso particular se contó con dos semanas en las que se recopiló información que permitió obtener una visión detallada tanto de las prácticas del establecimiento como de las del curso. A este respecto, por ejemplo, para conocer la realidad de los alumnos se aplicaron tres cuestionarios que permitieron dar cuenta de los tipos de aprendizajes de los alumnos (ver Anexo 1), la disposición hacia la asignatura (ver Anexo 2) y las problemáticas que ellos identifican por eje (ver Anexo 3).

En segundo lugar, y directamente ligado con lo anterior, se procedió a recopilar evidencias que permitieran determinar una problemática en el curso que pudiera solucionarse por medio de un plan de seis sesiones. En relación con este proceso de recopilación, se puede referir que uno de los aspectos relevantes al ingresar a una institución educativa es la revisión del Proyecto Educativo Institucional, pues por medio de este se podrá conocer el enfoque del establecimiento y los lineamientos teórico-ideológicos por los que se rige. Por ello, en este caso, se consideró como evidencia la misión y visión del establecimiento. Además, durante el proceso de observación se pudo participar de instancias colegiadas, las que permitieron conocer problemas generales y particulares respecto del área de Lenguaje en el establecimiento y en el curso en cuestión. Esta información fue ratificada por medio de una entrevista con la mentora y el análisis de la planificación del semestre, lo que permitió focalizar las problemáticas abordadas en la reunión de departamento.

Estas evidencias posibilitaron confirmar algunas presuposiciones establecidas a partir de la observación del curso. Ahora bien, para centrar el foco del problema se analizaron

instrumentos evaluativos como la prueba SEP inicial, para determinar el tipo de habilidades que trabaja el establecimiento en el ámbito del lenguaje y qué espacio les entregan los alumnos para aspectos como la escritura. Asimismo, se revisaron producciones escritas realizadas por los educandos a partir de la Unidad 0 comenzada por la docente, lo que permitió confirmar de manera preliminar el eje del problema.

En tercer lugar, toda la información antes referida fue recopilada y analizada, lo que permitió en levantamiento de categorías como: “aprendizaje variado”, “pensamiento crítico”, “Delegación de responsabilidades”, “expresión escrita”, “reticencia a la escritura”, “superficie textual” y “escritura como proceso”. Esta conceptualización de la realidad permite avanzar en la identificación de la problemática, dado que permite focalizar la realidad estudiada. Por tanto, estas categorías permiten comprender el contexto en el que se aplica el proceso investigativo.

En cuarto lugar, se puede referir que los procesos antes descritos posibilitaron la identificación del problema, en este caso, se concluye que los alumnos poseen dificultades al estructurar de manera superficial sus escritos. Con esto, es posible plantear una hipótesis por medio de la cual se busca dar solución a aquella problemática. En este caso, se establece que si los alumnos aprenden a manejar diversos tipos de conectores, mejorará la estructuración de sus producciones, aportando a la coherencia y comprensión de su quehacer escritural.

En quinto lugar, una vez planteada la problemática se procede a revisar la literatura que permitirá sustentar una propuesta de mejora. Esto se describe en el siguiente capítulo: Marco teórico. En él se podrán observar los referentes teóricos empleados en este trabajo, los que posibilitarán la construcción fundamentada de este proceso investigativo.

En sexto lugar, una vez estudiada la literatura se establece el “Plan de acción”. Este se constituye por las planificaciones de seis sesiones en las que se abordará la escritura como un proceso recursivo. Estas, además, deben estar en directa coherencia con los planteamientos anteriores y deben dar cuenta de un conocimiento del contexto de aula. Por tanto, al elaborar aquellas clases se contemplaron las evidencias recopiladas, los fundamentos teóricos y la hipótesis que se busca demostrar. En este sentido, junto con conseguir que los alumnos mejoren la superficie de los textos que escriben por medio del uso de conectores, se plantean tres objetivos específicos relacionados con: el cambio de

concepción referido al proceso escritural, desarrollo de habilidades metacognitivas y el aumento de la motivación hacia las actividades productivas.

En séptimo lugar, una vez implementado el plan antes descrito, se procede a analizar las evidencias obtenidas durante la aplicación de las seis sesiones centradas en el proceso escritural. Para ello, se contemplará tanto información cualitativa como cuantitativa, por medio de la cual se podrá observar si se consiguió el objetivo propuesto. A este respecto, cabe mencionar que para efectos del análisis se considerará como evidencia las respuestas que entregaron los alumnos referidas al proceso en general, pues permitirán aportar a determinar si se cumplen los objetivos específicos antes referidos.

En octavo lugar, a partir de los resultados obtenidos en el Análisis de evidencias se procederá a reflexionar sobre la práctica realidad. Esto permitirá contemplar aquellos aspectos que no dieron resultados, así como los que sí tuvieron un impacto en el ejercicio escritural de los alumnos. Para ello, no solo se contemplarán las acciones realizadas en clases, sino que también cobran relevancia aquellos aspectos extraprogramáticos que pudieran haber afectado el proceso de implementación y por tanto los resultados.

Finalmente, contemplando las reflexiones referidas se procede a establecer un plan de mejora. Este se caracterizará por ser adecuado y viable, por lo que se debe constituir como una solución real a los aspectos que no dieron resultado en la implementación. Esto contemplará tanto modificaciones sobre las propuestas metodológicas o accionar didáctico, como en relación con los referentes teóricos utilizado, en caso de ser necesario.

CAPÍTULO 3: Marco teórico

I. La investigación acción

El presente trabajo se enmarca en una metodología de investigación cualitativa: la investigación-acción (I-A). Como señala Martínez (2000), esta posibilita que el proceso investigativo sea riguroso, sistemático y crítico, pues implica el uso de diversas estrategias, técnicas y procedimientos que tienen por objetivo resolver determinada problemática. Esto ha generado que la I-A se haya extrapolado al trabajo en aula, lo cual conllevó una reconceptualización de la labor docente, ya que este método insta a los educadores al constante proceso de autocritica dirigida a la reflexión del propio quehacer educativo. Por tanto, esta metodología propicia el autodiagnóstico y, a su vez, el autoaprendizaje.

Ahora bien, una de las características interesantes que destaca Martínez (2000) es que la I-A no implica un proceso investigativo lineal, sino que uno más bien recursivo. Debido a que el docente una vez identificado el problema de enseñanza, deberá elaborar un plan de acción que tendrá que ejecutar y evaluar. Sin embargo, si en la última etapa el profesor se da cuenta de que el plan de cambio no está dando resultados, tendrá que replantearse las estrategias, para elaborar un nuevo método que le permita solucionar el problema. Por este motivo, la investigación acción invita a los profesionales de la educación a la constante evaluación de su práctica. De este modo, el camino que se recorre desde la identificación del problema hasta la resolución del mismo, puede ser largo. Sin embargo, el aprendizaje y las mejoras que generará en la labor docente ayudarán a mejorar la calidad de la educación.

Por lo anterior, la elección de esta metodología de trabajo aplicada a estudiantes que cursan su último año de pedagogía es apropiada, pues los invita desde un comienzo a reflexionar sobre su quehacer educativo, posibilitando el enriquecimiento de su identidad docente. Cabe recordar que el proceso de I-A se sitúa en el colegio particular subvencionado Juanita Fernández de Viña del Mar, en un tercero medio (A). A este respecto se puede señalar que luego de un periodo de dos semanas, en el que se pudo observar y recopilar evidencias, se concluyó que los estudiantes del nivel referido, pese a haber pasado por cursos en los que se trabajó la escritura, poseen dificultades para elaborar textos cohesivos. En este sentido, destaca principalmente la ausencia de conectores gramaticales.

Por lo anterior, el plan de acción que se establecerá tiene por objetivo mejorar la cohesión de los escritos que producen los estudiantes. Para llevar a cabo aquello, es relevante definir qué se entenderá por una serie de conceptos y procesos implicados en la resolución del problema. En este sentido, a continuación se trabajarán dos nociones centrales: escritura y texto argumentativo.

II. La escritura

A.-La escritura como proceso

Las investigaciones realizadas en torno a la noción de escritura, permiten evidenciar que esta ha tenido una clara evolución. En los inicios, las producciones escritas eran consideradas por los expertos como mero producto de la actividad humana, esto es, como un fenómeno en el que los mecanismos cognitivos no eran considerados dentro del proceso de composición (Parodi, 1999). Esto se justificaba, según van Dijk & Knitsh (1983), porque el foco estaba puesto en el objeto texto, debido a una larga tradición de la psicología y la lingüística de remitirse netamente a los aspectos observables de la producción textual.

Lo anterior cambia, cuando Rohman (1965) propone un modelo de etapas en el que divide el proceso de producción escrita en: preescritura, escritura y reescritura. Esto constituye un primer acercamiento de lo que se conocerá como escritura de proceso. Sin embargo, este modelo no es totalmente abarcador, pues no contempla la recursividad ni flexibilidad que poseen los escritores durante la composición. Por ello, luego de este, surgen nuevas representaciones del proceso escritural, entre las cuales se encuentran: el modelo de Flower & Hayes (1981), el de Scardamalia & Bereiter (1987), el de Hayes (1996) y el que propone el grupo Didactext (2003). Estos profundizan y complejizan la concepción del proceso escritural.

Flower & Hayes (1981) critican la rigidez y linealidad del modelo de Rohman (1965), y proponen una representación del proceso escritural con un enfoque de resolución de problemas. Con ello, estos autores contemplan la interioridad del escritor y conciben la escritura como un proceso dinámico que posee una problemática a resolver. Esta se denomina problema retórico, el cual intenta delimitar el proceso escritural a un tópico, a una audiencia y a las exigencias propias de la composición. Para ello, el escritor debe recurrir a sus conocimientos acerca de la tarea, esto es, buscar en la memoria de largo

plazo (MLP), lo que sabe respecto al problema. Además, en este modelo el proceso escritural se compone de tres fases: planificación, traducción y revisión. En la primera, se busca organizar y establecer las metas de escritura. En la segunda, se procede a textualizar los elementos anteriormente generados. Finalmente, se examina y corrige la composición realizada. Cabe destacar, como se ha señalado anteriormente, que al ser un proceso dinámico, el modelo es recursivo y constantemente monitoreado. Esta labor de monitoreo/corrección es entendida por Parodi (2000) como una de las más relevantes durante el proceso escritural, ya que permite que el alumno reflexione sobre su texto y a la vez desarrolle diversas estrategias o técnicas que le permitan mejorar sus capacidad escritural.

Ahora bien, pese a que el modelo anterior se constituye como un avance al modelo lineal de Rohman (1965), aún se detectan vacíos al no profundizar en los aspectos contextuales del individuo que pudieran afectar el trabajo de escritura. Por ello, posteriormente surge la propuesta de Bereiter & Scardamalia (1992), quienes elaboran dos modelos explicativos de la escritura: "decir el conocimiento" y "trasformar el conocimiento", basados en la premisa de que los estudiantes debieran escribir trasformando el conocimiento. Esto deja claro su enfoque pedagógico, y con ello también la existencia de una evolución cognitiva, pues, para estos autores cada modelo corresponde a un tipo de escritor. De este modo, los escritores del primer modelo serían inexpertos, ya que el texto que elaboran no se adecúa a una situación retórica, esto es, no va dirigido a una audiencia en particular. Mientras que los productores del segundo modelo poseen una mayor reflexión sobre lo escrito, pues el sujeto-escritor posee la intención de comunicar determinado mensaje a un lector, utilizando un código común, con la conciencia de que el significado supone una construcción en conjunto (Parodi, 1999). Por tanto, se infiere que la primera prosa resulta menos compleja que la segunda, lo cual implica un nivel de experticia distinto.

Considerando estos dos modos de comprender la escritura, se puede señalar que el modelo de Bereiter & Scardamalia (1992) suple algunas de las falencias detectadas en el de Flower & Hayes (1981). Esto, principalmente, en cuanto a la noción de escritor, pues describen y explican dos modelos que profundizan los procesos cognitivos por los que pasa el sujeto. En este sentido, se incluyen las diferencias de procesamiento que existen entre los escritores expertos que trasforman el conocimiento, con la de los novatos que solo lo dicen.

Cabe señalar que si se contempla el proceso de escritura como una competencia que posee el hablante, la cual se entiende como “un saber hacer que, de modo espiralado, [que] se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana” (Gómez de Erice, 2003: 23), se potencia la idea de que la composición debe concebirse de manera evolutiva. Por tanto, se desprende que existe un estado inicial de la competencia y un estado final de la misma. Por ende, si a los alumnos se les van enseñando ciertas estrategias que estimulen el desarrollo de esta práctica, existe la posibilidad de generar que los estudiantes avancen de un estado de “decir el conocimiento” (estado inicial) al de “transformar el conocimiento” (estado final) (Bereiter & Scardamalia, 1992).

Ahora bien, los trabajos que abordan la escritura no se acotan a los modelos anteriores, pues entre ambos existieron diversas reelaboraciones como por ejemplo el modelo interactivo que propone Flower (1994, citada en Marinkovich, 2002), cuyo foco fue demostrar la relación que existe entre el contexto y el sujeto. Del mismo modo, posterior a la propuesta de Bereiter & Scardamalia (1992), Hayes (1996) elabora un nuevo marco para los estudios de la escritura, proponiendo un esbozo del modelo de 1981, en el que profundiza en los elementos que habían quedado relegados. En este sentido, plantea un modelo socioafectivo cognitivo, ya que no solo contempla la relevancia del entorno de la tarea —al que agrega elementos de entorno social y físico—, sino también los elementos que influyen en el sujeto al producir un texto como: la motivación, emoción, memoria activa y memoria a largo plazo.

El planteamiento anterior, fue tomado por el grupo Didactext (2003), quienes profundizan las dimensiones contextuales que influyen la tarea productiva. Para ello, definen un modelo que posee tres dimensiones, las que son representadas a partir de círculos concéntricos. La primera refiere al ámbito cultural, esto es, las distintas esferas de la praxis humana, ya sea en lo histórico, social o cultural, que enmarcan la tarea escritural. La segunda recoge los aspectos externos que afectan la producción de un escrito, en otras palabras, el contexto de producción, el que se compone por el contexto: social, situacional y físico. En este sentido, se amplía la noción de contexto social que propone Hayes (1996), quien consideraba únicamente a la audiencia y colaboradores. Finalmente, la tercera dimensión se centra en las características del individuo, a este respecto los autores destacan el rol de la memoria, las emociones, las estrategias cognitivas y

metacognitivas, elementos que posibilitan la interacción entre los aspectos de los demás círculos y la elaboración de la tarea asignada.

Por tanto, es posible evidenciar el largo recorrido investigativo que ha permitido una comprensión cada vez más abarcadora del proceso escritural. Por este motivo, se considerará para efectos de este trabajo la noción de escritura como proceso, destacando el rol que posee el sujeto-escritor que propone el modelo de Flower & Hayes (1981), esto es, un individuo dinámico y autoconsciente de su quehacer. Así como también se buscará que los alumnos, por medio de un texto argumentativo, se encaminen hacia el modelo de transformar el conocimiento, propuesto por Bereiter & Scardamalia (1987), pues los estudiantes deberán adecuarse a una situación retórica determinada y se buscará que reflexionen constantemente sobre su texto, de modo que este cumpla con el propósito comunicativo que se les entregue. Ahora bien, para esto no se dejarán de considerar los diversos aspectos contextuales que pudieran afectar la tarea productiva de los estudiantes, ya que, como refiere Hayes (1996) y profundiza el grupo Didactext (2003), estos pueden determinar la calidad del escrito.

B.- La metacognición en el proceso escritural: metaproducción

En el ámbito de los estudios cognitivos, surge la noción de metacognición, acuñada por Flavell (1979). Este concepto ha sido sumamente discutido e interpretado. Sin embargo, el autor concibió esta noción en relación con el conocimiento de los procesos y contenidos mentales propios de cada sujeto. Por tanto, de lo planteado por el autor puede desprenderse que la metacognición es una habilidad, y como tal, se desarrolla con la edad (Flavell 1985, 1993 citado en Crespo, 2004). En otras palabras, es producto del desarrollo ontogenético de los sujetos, por este motivo se puede afirmar que cuando esta se desarrolla, no lo hace aisladamente, sino que en conjunto con una serie de procesos cognitivos con los cuales se enriquece y retroalimenta (Crespo, 2004).

En relación con lo anterior, el autor distingue tres elementos fundamentales en el marco de la metacognición: el conocimiento, la experiencia y las estrategias (Flavell, 1979, 1985, 1987, 1993; citado en Crespo, 2004). El primer elemento, constituye la información procedural y declarativa desarrolladas a partir de las experiencias que el sujeto va almacenando en su memoria a largo plazo. El segundo refiere las reflexiones que realiza el individuo cuando ejerce una tarea, esto es, implica la toma de consciencia del propio proceso. Finalmente, las estrategias pueden ser cognitivas o metacognitivas, las primeras

aluden a aquellas acciones que ayudan a conseguir un objetivo, mientras que las segundas proporcionan información sobre el modo o progreso en el que esa tarea se ha logrado.

En relación con lo anterior, caben las preguntas: ¿cómo los docentes pueden educar o potenciar el desarrollo de este tipo de habilidades? ¿Se puede postular la existencia de una didáctica de la metacognición? Uno de los autores que entrega pautas educativas para promover el desarrollo metacognitivo de los alumnos es Monereo (1995). Este releva tres principios fundamentales que deben estar presentes en la práctica docente con "inspiración metacognitiva": 1) ayudar a los educandos a construir su propia identidad cognitiva; 2) entregarles herramientas a los estudiantes para que sean capaces de reflexionar sobre su modo de aprender, posibilitándoles la toma de decisiones reguladas, planificadas y monitorizadas, con el objetivo de mejorar los procesos cognitivos implicados en el ejercicio de regulación; y, 3) enseñar a los estudiantes a tener diálogos conscientes, que les permitan comprenderse a sí mismos como a los otros, entender las expectativas y demandas de una tarea, entre otros aspectos que pudieran encaminarlos a lograr aprendizajes significativos.

Por lo tanto, adoptar un enfoque de enseñanza que aporte al desarrollo de la metacognición de los alumnos permitirá potenciar sus capacidades y habilidades en relación con la toma de decisiones al momento de realizar una tarea. De este modo, los aprendizajes en aula se tornarán significativos. En este sentido, Peronard (2005) refiere que cuando los conocimientos metacognitivos se utilizan con una finalidad didáctica, los estudiantes, por medio de procesos auto-reflexivos, pueden mejorar sus capacidades comprensivas o productivas. Por ende, la autora demuestra que al enseñar metaconocimientos tanto en el área de comprensión como de producción, favorece el rendimiento en aquellos aspectos de desempeño, esto es, mejora la comprensión y la producción de textos escritos, respectivamente.

Considerando lo anterior, abordar la metacognición por medio de diversas estrategias que posibiliten que los alumnos potencien esta habilidad tendrá efectos positivos, no solo en la cotidianeidad del alumnos, sino también, desde el punto de vista académico. Esto, pues, al abordar la escritura como un proceso, el estudiante deberá monitorear constantemente su actividad productiva y reflexionar sobre este quehacer, lo cual le permitirá mejorar este ámbito de aprendizaje.

C.-El portafolio: metodología para trabajar la escritura en aula

Como se ha referido, trabajar la escritura como proceso conlleva innumerables beneficios para que los alumnos asuman un rol activo y sean protagonistas de su propio aprendizaje. De este modo, por medio de ejercicios en que los estudiantes desarrollen sus habilidades metacognitivas, se potencian aspectos como el monitoreo constante al realizar una tarea de escritura. Ahora bien, ¿cómo se puede evaluar este tipo de metodología? ¿Cómo dar cuenta del desarrollo auto-reflexivo de los alumnos? ¿Por medio de qué recursos es posible evidenciar el proceso escritural de los estudiantes?

A este respecto, una de las herramientas que ha experimentado un importante auge en el ámbito educativo es el uso del portafolio como instrumento de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Esta es descrita por Barberá (2005) como una metodología que permite desarrollar habilidades que no solo ayudarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también que potencia el desarrollo autoconsciente de los educandos. En este sentido, destaca en la elaboración del portafolio, un procedimiento cognitivo de comprensión de fenómenos, selección de evidencia relevante y justificación explicativa y argumentada por parte de los estudiantes. Por ello, este recurso posibilita la toma de decisiones de manera reflexiva, lo cual ayuda al desarrollo de las habilidades metacognitivas: el alumno se vuelve consciente de su aprendizaje (Barberá, 2005; Villalobos, 2002). A su vez, el estudiante se comienza a responsabilizar de su proceso educativo, tomando aquel rol activo y constructivo que refieren Peña, Ball & Delhi (2005).

Los parámetros filosóficos de esta herramienta se centran en "la mejora progresiva, el diálogo crítico y la flexibilidad cognitiva" (Barberá, 2005:499). Además, por medio de la recolección de evidencia de trabajos organizados se puede evidenciar el proceso y evolución de los aprendizajes de los estudiantes (Villalobos, 2002). Considerando aquello, la elaboración de un portafolio de trabajo de escritura se constituye como una evidencia esencial para dar cuenta del proceso productivo y recursivo. Esto debido a que, como refiere Villalobos (2005), permite que el alumno-escritor tome consciencia de sus fortalezas y debilidades.

III. El texto argumentativo

Existen tres fundamentos para justificar el abordaje del texto argumentativo en la tarea de escritura que se les propondrá realizar a los alumnos: la planificación, el Proyecto

Educativo Institucional (PEI, 2015) y la relevancia del género en la inserción de estudios posteriores. El primero refiere a que es la unidad que están cursando, por tanto se encuentra dentro de los objetivos de aprendizajes la elaboración de texto con finalidad argumentativa que sea coherente. El segundo, alude a uno de los sellos valóricos establecidos en el PEI del establecimiento, denominado “Formación ciudadana”. En este se especifica que la labor educativa debe estar enfocada a que los educandos desarrollen su capacidad crítica, analítica y reflexiva, fomentando la participación en la comunidad de manera democrática. A este respecto, se puede señalar que la escritura es un medio que posibilita aquellas instancias de participación democrática. Por tanto, se requiere que, en la asignatura de lenguaje, se trabaje con el objetivo de desarrollar y potenciar la competencia comunicativa. Finalmente, a partir de la literatura revisada (Errázurriz, 2004; Serrano de Moreno, 2008) se pudo evidenciar que el texto argumentativo es un género relevante que permite la inserción en las prácticas académicas, por tanto es importante que se aborde el trabajo escritural en profundidad durante la enseñanza secundaria, de este modo los alumnos que deseen seguir estudios posteriores contarán con la herramientas necesarias para trabajar este tipo textual sin mayores inconvenientes. Esto, considerando que el establecimiento posee como foco que sus educandos continúen estudios superiores.

A este respecto se entenderá por texto argumentativo, según Calsamiglia & Tusón (2001), aquella secuencia textual presente en muchas de las actividades discursivas cotidianas, ya sea de la vida pública o privada. Este tiene por objetivo convencer razonadamente o bien persuadir emotivamente a su audiencia, por medio de argumentos orientados a conseguir la adhesión del receptor. En cuanto a la situación enunciativa, este tipo textual posee cuatro elementos esenciales: el objeto que refiere al tema controversial o polémico; el locutor, que manifestará su posición frente a aquel tema; el carácter siempre dialógico producto de aquella oposición que surge entre dos posturas; y, el objetivo, esto es conseguir la adhesión del receptor. Por tanto, por medio de este tipo de textos los emisores refieren su opinión sobre determinado aspecto de la realidad. Este carácter subjetivo genera que en el enunciado se encuentren variadas marcas que indican la opinión y las relaciones que existen entre los enunciados.

A.- Elementos de cohesión

La noción de texto es descrita por Bernárdez (1982) como toda unidad lingüística con finalidad comunicativa. Por este motivo, este siempre tendrá un carácter social, en tanto

surge gracias a la interacción humana. Ahora bien, como unidad, debe tener un cierre semántico, esto es, constituirse como una unidad de sentido en sí mismo, cuya intención se encuentre realizada. De este modo, el texto debe ser coherente y cohesivo, lo que se posibilita gracias a su estructuración por medio de reglas propias del nivel textual, así como también las propias del sistema de la lengua.

En relación con esta noción de texto, se puede relevar la función de los aspectos cohesivos que, en palabras de Halliday & Hasan (1976), permiten establecer las relaciones semánticas existentes dentro de la unidad textual. A este respecto, se puede señalar que los elementos de cohesión permiten que se interpreten los diversos segmentos discursivos. Por tanto, son elementos gramaticales o lingüísticos (Calsamiglia & Tusón, 2001) que establecen relaciones de dependencia entre los diversos fragmentos. Algunos procedimientos para elaborar textos cohesivos son: mecanismos léxicos y gramaticales para mantener al referente, progresión temática, los marcadores y conectores, etc. Sin embargo, de estos procedimientos solo se desarrollarán los últimos, pues son los que se trabajarán con los alumnos para mejorar la cohesión de los textos que producen.

- Conectores gramaticales

Uno de los mecanismos de cohesión, como se mencionó anteriormente, son los conectores gramaticales. Estos se constituyen como piezas lingüísticas que permiten relacionar semánticamente segmentos textuales de manera explícita. En general, en las producciones menos elaboradas, se puede prescindir de este tipo de recursos. Sin embargo en las de tipo elaborada, como textos argumentativos escritos, se deben explicitar, pues en estos la mera yuxtaposición de elementos no es suficiente para otorgar fuerza argumentativa, sino que se requieren estructuras que establezcan de manera explícita la relación entre los enunciados (Cuenca, 1995 citada en Calsamiglia & Tusón, 2002). De este modo se pueden evitar malos entendidos, pues al poner en relación los segmentos textuales, se guía el proceso interpretativo de los receptores (Calsamiglia & Tusón, 2002).

Desde el punto de vista formal, estas unidades pueden ser variadas: desde piezas simples o compuestas, conjunciones, adverbios, locuciones, sintagmas, etc (Calsamiglia & Tusón, 2002). Según esto, se pueden encontrar diversas categorizaciones, sin embargo, para efectos de este trabajo se tomará la propuesta por Zorraquino & Portolés (1999). Para estos autores, los marcadores o conectores son aquellos elementos invariables,

cuya posición en el discurso no se encuentra claramente delimitada, por tanto, pueden ubicarse al inicio, en medio o al final de un enunciado. Además, como elementos cohesivos no cumplen una función sintáctica determinada, sino que guían el proceso inferencial de los enunciatarios.

En síntesis, son unidades lingüísticas invariables que carecen de un significado conceptual y ayudan a procesar la información. Dentro de la clasificación entregada por los autores, se pueden encontrar cinco tipos de marcadores, cada uno con sus subclasificaciones: estructuradores de la información, conectores, reformuladores y operadores argumentativos. Cabe señalar que en su clasificación los autores incluyen los marcadores conversacionales, no obstante, en el presente trabajo no se profundizará en estos. Ver Tabla 4:

Clasificación	Subdivisión	Ejemplos
Estructuradores de la información	Comentadores	Pues, pues bien, así las cosas, etc.
	Ordenadores	En primer lugar/en segundo lugar;/ por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, etc.
	Digresores	Por cierto, a todo esto, a propósito, etc.
Conectores	Aditivos	Además, encima, aparte, incluso, etc.
	Consecutivos	Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.
	Contaargumentativos	En cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.
Reformuladores	Explicativos	O sea, es decir, esto es, a saber, etc.

	De rectificación	Mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.
	De distanciamiento	En cualquier caso, en todo caso, de todos modos, etc.
	Recapitulativos	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.
Operadores argumentativos	Operadores de refuerzo argumentativo	En realidad, en el fondo, de hecho, etc.
	Operadores de concreción	Por ejemplo, en particular, etc.

Tabla 4. Adaptación clasificación marcadores del discurso Zorraquino & Portolés (1999)

Los estructuradores, según los autores, ayudan a organizar la información del discurso y pueden ser: comentadores, ordenadores o bien digresores. Los comentadores son aquellos utilizados para agregar un nuevo comentario. Los ordenadores articulan el discurso en variadas partes dentro de un mismo comentario. Finalmente, los digresores son aquellos elementos que introducen un comentario lateral o poco relacionado con el segmento discursivo anterior.

Los conectores, por su parte, se utilizan para vincular tanto semántica como pragmáticamente a los miembros del discurso. En ese sentido, se pueden encontrar: aditivos, que son utilizados para sumar información a un miembro del discurso anterior; consecutivos, relacionados con aquellos que conectan al antecedente con su consecuencia; y, contraargumentativos, los que introducen un elemento que contradice al miembro anterior del discurso.

Los reformuladores ayudan a aclarar una idea anteriormente señalada con un enunciado más adecuado para facilitar el entendimiento del discurso. Estos pueden subdividirse en cuatro: explicativos, de rectificación, de distanciamiento y los recapituladores. Los primeros integran a un nuevo miembro como explicación o aclaración del anterior. Los segundos corrigen lo que se ha señalado con anterioridad en el segmento discursivo. Los terceros señalan que dos miembros del discurso no pertenecen al mismo miembro. Por último, los recapitulativos introducen una síntesis de lo que se ha señalado hasta el momento, esto puede ser tan solo de un segmento como de la totalidad del discurso.

Finalmente, los operadores argumentativos son aquellos que “condicionan por su significado las posibilidades argumentativas” (4081). Por un lado, pueden ser de refuerzo argumentativo, refiriendo a aquellos elementos que implican un refuerzo del significado del argumento. Por otro lado, de concreción, los que ayudan a dar una imagen concreta del argumento que se está expresando en el discurso.

Una vez definidos los elementos de cohesión que serán abordados para efectos de la implementación, cabe destacar que existe evidencia empírica que demuestra que el trabajar este tipo de estructuras en aula surge un efecto positivo en la calidad de los escritos de los alumnos. En este sentido se pueden mencionar los trabajos realizados por Serrano Moreno (2008) y Errázuriz (2014), quienes en el marco de la alfabetización académica realizan una intervención a estudiantes universitarios para mejorar su escritura argumentativa, principalmente en el uso de marcadores. Esto debido a que, como se mencionó anteriormente, detectaron problemas en los escritos de los alumnos universitarios. Ahora bien, luego de la implementación que realizaron se pudo comprobar que el trabajo de la escritura dirigida, focalizada en que los alumnos adquieran marcadores discursivos dio buenos resultados.

Considerando esta evidencia, se espera que la breve intervención que se realizará a los estudiantes del colegio Juanita Fernández sea igual de fructífera y genere un cambio en el modo de concebir la escritura por parte de los estudiantes. Esto considerando que los alumnos contarán con las herramientas necesarias para llevar a cabo su labor. Del mismo modo, la práctica educativa estará centrada en que los educandos desarrollen sus habilidades metacognitivas por medio de un constante proceso reflexivo sobre su producción escrita.

CAPÍTULO 4: Plan de acción

I. Introducción

La presente fase corresponde a la presentación del plan de acción y evaluación que será implementado. En esta se espera que el profesor en formación realice una planificación secuenciada que articule y contraste los aprendizajes de los estudiantes con los objetivos propuestos. Como se mencionó en la primera etapa, este ejercicio de planificación será contextualizado a las necesidades de los alumnos y busca adecuarse a los diversos tipos de aprendizajes.

Considerando lo anterior, se puede señalar que las sesiones que se evidenciarán a continuación, se ajustan a la resolución de un problemática levantada a partir de un proceso previo de observación (dos semanas) y recolección de evidencias. En este sentido, referir que el problema al que se busca dar solución remite a que los estudiantes no utilizan elementos lingüísticos que entreguen cohesión a sus textos. Por este motivo, se consideró apropiado realizar un arduo trabajo de escritura por medio de la herramienta del portafolio.

Para llevar a cabo lo anterior, se establecieron seis clases de escritura, en la que los alumnos deberán producir una reseña. Este proceso será sumamente modelado y mediado por el docente. De esta forma, se espera que los aprendizajes sean significativos y extrapolables a todas las áreas de estudio. Considerando lo anteriormente expuesto, el propósito de esta sección es describir el plan de acción que será implementado en la sesiones referidas.

II. Plan de acción

El plan de acción se circunscribe a la unidad de Argumentación, la cual se trabajará durante todo el semestre. Esta es una unidad que se aborda de manera recurrente en los colegios, ya sea como foco central o bien como un eje subordinado a otras unidades. En este sentido, se desarrollará esta unidad junto con el ítem de escritura, pues a partir de la observación realizada (durante dos semanas) y la recolección de evidencias se pudo establecer que los alumnos del tercero medio A, pertenecientes al colegio Juanita Fernández, pese a haber pasado por cursos en los que se trabajó la escritura, poseen dificultades para elaborar textos cohesivos. En este sentido, destaca principalmente la ausencia de conectores gramaticales.

Considerando aquello y lo mencionado en el sustento teórico, existen diversos motivos que se consideraron para que el plan de acción se centrara en la cohesión de textos escritos a propósito de la unidad de Argumentación: en primer lugar, se puede señalar que es una unidad planificada y establecida por el colegio, por tanto, circunscribirse en esta aportará al cumplimiento de los objetivos propuestos por el establecimiento. Además, uno de los propósitos de esta planificación refiere al trabajo de la escritura. Por lo tanto, dedicarle tiempo a este proceso, permitirá que el desarrollo de esta competencia sea significativo.

En segundo lugar, se puede referir el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que se pueden encontrar una serie de sellos que buscan que los docentes promuevan, entre ellos el sellos de “Formación ciudadana”. Con este se pretende fomentar el pensamiento crítico y analítico, además de la participación democrática, aspectos que se pueden desarrollar a partir de la unidad referida. En relación con la escritura, se puede señalar que esta posibilitará que los alumnos participen democráticamente en diversas instancias en las que podrán entregar su opinión de manera argumentada y estructurada lo que facilitará la comprensión de esta.

Finalmente, cabe señalar la importancia de trabajar esta tipología textual en conjunto con la escritura, dado que la literatura revisada (Errázurriz, 2004; Serrano de Moreno, 2008) permite evidenciar que la producción de textos argumentativos permite la inserción en las prácticas académicas, tanto escolares como universitarias. Por tanto, es importante que se aborde el trabajo escritural en profundidad durante la enseñanza media, de este modo los alumnos que deseen seguir estudios posteriores contarán con la herramientas necesarias para trabajar este tipo textual sin mayores inconvenientes.

Como ya se ha mencionado, el foco de esta planificación está puesto en que los alumnos escriban un texto argumentativo cohesivo, por tanto, el objetivo general que guiará la implementación es promover que los alumnos de tercero medio A del colegio Juanita Fernández, utilicen elementos de cohesión en sus textos escritos, principalmente conectores gramaticales, ya que esto permitirá potenciar la coherencia de las producciones de los alumnos. En otras palabras, se presupone que el uso de nexos aumentará el potencial comunicativo de sus textos, posibilitándoles fortalecer su participación en la sociedad como agentes críticos y sujetos activos.

Para llevar a cabo lo anterior, se decidió que el escrito fuera una reseña crítica, pues se espera que de este modo se motive la actividad escritural, dado que la producción deberá relacionarse con un texto literario breve. Considerando esto, se elaboró un dossier de cuentos que abordan diversas temáticas. Por tanto, los alumnos deberán seleccionar uno de los cuentos y a partir de este comenzar su tarea de escritura. Todo ello, contemplando el amplio interés por parte de los alumnos de leer textos narrativos variados.

Ahora bien, considerando los objetivos y la cantidad de sesiones, se puede señalar que, por un lado, los propósitos de las clases refieren al proceso escritural: planificar, elaborar borrador y textualizar. En primer lugar, se decidió entregarles a los alumnos toda una sesión para la planificación dado que de este modo, los educandos en esta sesión tendrán que leer el texto en el aula y, a partir de una guía de lectura se busca mediar tanto el proceso comprensivo, como el de planificación. Así, la docente podrá realizar una retroalimentación a la planificación que elaboren los alumnos que permitirá monitorear el posterior trabajo que estos realicen. En segundo lugar, en cuanto a las clases para elaborar el borrador, se entregan cuatro clases en total, principalmente porque el texto que deben producir es breve, por tanto se considera que en este tiempo los estudiantes podrán escribir y realizar las etapas solicitadas de auto y coevaluación. Finalmente, los educandos tendrán una clase completa para la textualización, ya que deberán realizar las últimas correcciones y además elaborar el texto reflexivo sobre los aprendizajes adquiridos durante este proceso.

En relación con los contenidos, cabe mencionar que los referidos al texto argumentativo fueron abordados durante las sesiones previas a este trabajo, motivo por el cual se consideran dentro de los conocimientos previos de los estudiantes. El único contenido nuevo, será trabajado durante la primera sesión, en la que se les explicará qué es una reseña, su objetivo y sus características. Además, se les mostrará un ejemplo, elaborado por la docente, que les permita evidenciar estas características en su totalidad.

Teniendo en cuenta los factores antes referidos, se puede observar que el plan de evaluación propuesto conlleva una serie de etapas y fases que concluirán en la elaboración de una reseña crítica. Se espera que en este proceso escritural los estudiantes coevalúen a sus compañeros y se autoevalúen en cada momento (al elaborar la introducción, el desarrollo y la conclusión). Lo anterior, se justifica, ya que dentro de los objetivos específicos establecidos en este trabajo, se pretende: 1) inculcar un nuevo modo de concebir la escritura, esto es, que se entienda como un proceso recursivo y flexible;

2) desarrollar sus capacidades metacognitivas de los estudiantes, por medio de la reflexión constata de su quehacer escritural; y, 3) incrementar la motivación de los alumnos hacia las actividades de escritura.

Por lo anterior, se escogió como herramienta de aprendizaje el trabajo con un portafolio de escritura. Esto debido a que este instrumento, se constituye como una metodología que, según Barberá (2005), permite desarrollar habilidades que no solo ayudarán el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también que potencian el desarrollo autoconsciente de los educandos. De este modo, el proceso productivo será explicitado gracias a una carpeta que recopilará todos los insumos que se le entregarán al alumno, y las evidencias del trabajo realizado como sus borradores y el producto final.

También, este instrumento posibilitará que los alumnos elaboren una reflexión breve sobre los aprendizajes que adquieran en todo el proceso que les tomará la producción de la reseña. Con todo aquello, el docente podrá monitorear constantemente el trabajo de los alumnos, así como también entre ellos mismos irán autorregulándose, puesto que esta estrategia de trabajo permite que los educandos se comiencen a responsabilizar de su proceso educativo, tomando aquel rol activo y constructivo que refieren Peña, Ball & Delhi (2005). Además, se puede destacar que los procesos de coevaluación tendrán un impacto en una de las notas que recibirá el alumno (de carácter sumativa).

Entonces, con la propuesta antes descrita se espera que la breve intervención que se realizará a los estudiantes del colegio Juanita Fernández sea fructífera y genere un cambio en el modo en que los alumnos estructuran sus textos, a partir del uso de elementos de cohesión, como los conectores. Esto contemplando que los alumnos contarán con las herramientas necesarias para llevar a cabo su labor. Del mismo modo, la práctica educativa estará centrada en que los educandos desarrollen sus habilidades metacognitivas por medio de un constante proceso reflexivo sobre su producción escrita y cambien el modo en que conciben la escritura.

Unidad:	1. El texto argumentativo	Subunidad:	4. Escribiendo expreso mis ideas
Objetivo general de la subunidad:		<ul style="list-style-type: none"> • Planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos argumentativos en función de situación retórica (tema, propósito y audiencia) , considerando las siguientes acciones: <ul style="list-style-type: none"> > Recopilar y organizar información y conceptos. > Adecuar el registro y el vocabulario al tipo de texto. > Lograr coherencia y cohesión por medio de conectores intraoracionales y relacionantes supraoracionales <p>(Adaptación)</p>	

Contenidos:	
Conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> -Texto argumentativo: Reseña crítica -Tesis, argumentos y conclusión. -Recursos verbales de la argumentación: Conectores. <p>CONOCIMIENTOS PREVIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Texto narrativo -Tipos de narradores -Tipos de personajes -Espacios narrativo (físico, psicológico y social) -Tiempo de la narración

	-Tipos de mundos
Procedimentales	-Leer texto narrativo -Planificar escrito -Escribir borrador -Textualizar -Escribir reflexión sobre aprendizajes
Actitudinales	- Interesarse por comprender las experiencias e ideas de los demás, utilizando la lectura y el diálogo para el enriquecimiento personal - Valorar la diversidad de perspectivas, creencias y culturas, presentes en su entorno y el mundo, como manifestación de la libertad, creatividad y dignidad humana. - Participar activamente de las actividades asumiendo un rol protagónico en la clase.

Sesión	Objetivos de aprendizaje	Actividades	Recursos	Evaluación
1	-Planificar una reseña crítica considerando la situación retórica para dar cuenta de su punto de vista sobre un obra	Inicio: Docente ingresa a la sala, saluda a los alumnos. Pide que se sienten de manera ordenada. Les indica que finalizados los contenidos de la unidad, se procederá con la subunidad	-Power Point -Pizarra -Plumones	Formativa: por medio de preguntas

	literaria	<p>referida a escritura, en la que deberán elaborar una reseña.</p> <p>Para ello, les consultará: ¿Qué saben sobre la reseña crítica? ¿Han escuchado o leído alguna? ¿Sobre qué piensan que trata?, entre otras interrogantes que pudieran surgir en el momento. Se solicita a los alumnos que para opinar, levanten su mano. La profesora anotará los comentarios de los estudiantes en la pizarra y los irá retroalimentando.</p> <p>Una vez activados conocimientos previos, se presenta una PPT (ver Anexo 8), en este se mostrará un texto narrativo breve (microcuento). A partir de aquel material, la docente realizará las siguientes preguntas: ¿Sobre qué trata el texto? ¿Qué elementos destacan? ¿Qué opinan sobre el texto? ¿Le gustó? ¿Los recomendarían?</p> <p>De este modo, se pretende motivar a los alumnos y darles indicios de lo que es una reseña crítica. Los alumnos aportarán levantando la mano. La educadora, anotará los comentarios de los estudiantes en la pizarra.</p> <p>Una vez realizado lo anterior, la docente presentará el objetivo de la sesión: Planificar una reseña crítica considerando la situación retórica para dar cuenta de su punto de vista sobre</p>	<p>-Guía con instrucciones</p> <p>-Rúbrica de evaluación</p> <p>-Guía de lectura (con cuento seleccionado)</p> <p>-Escala de apreciación de tipo numéricas para coevaluación</p> <p>-Escala de apreciación de tipo numéricas para autoevaluación</p> <p>-Guía 5: recursos verbales de los</p>	guiadas.
--	-----------	--	---	----------

		<p>una obra literaria. En relación con este, les consultaré a los alumnos: ¿Consideran que la escritura es un proceso?, ¿qué saben sobre los proceso de escritura?, ¿Qué hacen cuando elaboran un escrito?, entre otras preguntas que pudieran ir surgiendo. Esta fase sigue la dinámica de las dos anteriores: alumnos opinan levantando la mano, mientras docente anota su participación en la pizarra y retroalimenta los comentarios.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>A partir de los comentarios reunidos sobre el proceso escritural, la docente les indicará a los alumnos qué implica concebir la escritura como un proceso recursivo, y qué fases conlleva.</p> <p>Luego de aquello, la docente continúa trabajando con el PPT (ver Anexo 8), en el que se les entregará información a los alumnos sobre qué es una reseña crítica, cuál es su objetivo, cuál es su estructura, además de mostrar un ejemplo (que cumplirá con todas las características que deberán aplicar ellos). Se les solicita a los alumnos que presten atención, y tomen nota sobre aspectos relevantes, dado de la información sobre cómo se construirá la reseña estará en la guía de instrucciones (ver Anexo 9).</p>	<p>textos argumentativos</p>	
--	--	--	------------------------------	--

		<p>Una vez revisado el PPT, se procede a entregar los insumos con los que deberán elaborar un portafolio de escritura: guía de instrucciones (ver Anexo 9), guía de lectura (ver Anexo 10, en este se observa una guía con uno de los cuentos que podía encoger los alumnos)(ver dossier de cuentos en Anexo 11), rúbrica de evaluación del proceso escritural (ver Anexo 12) y de la reseña (ver Anexo 13), escalas de apreciación de tipo numérica para la autoevaluación (ver Anexo 14) y la coevaluación (ver Anexos 15) y guía de reflexión sobre los aprendizajes (ver Anexo 16). Cada uno de estos recursos será explicado, para que los educandos puedan resolver sus dudas. Se les pedirá que los adjunten en la carpeta (portafolio) solicitada en la sesión anterior. Además se les recomienda el uso de la guía 5, relacionada con recursos verbales en textos argumentativos (ver Anexo 17)</p> <p>Finalizado el proceso de explicación de la actividad que se realizará en las siguientes clases, los alumnos comienzan a leer el cuento seleccionado, realizando la guía de lectura (ver Anexo 10). En esta deberán resolver una ficha de lectura, que les permitirá tener información sobre el texto, además de completar el recuadro de planificación.</p>		
--	--	---	--	--

		<p>Mientras los estudiantes trabajan en esto, la docente estará atenta a las consultas que surjan y también estará supervisando el trabajo de los alumnos, asegurándose de que todos estén leyendo y resolviendo la guía.</p> <p>Esta guía deberá entregarse a la docente, quien realizará la primera revisión general de los aspectos del trabajo (esta no se realiza en el aula), para que comiencen con la escritura del borrador en la siguiente sesión.</p> <p>La docente les solicita que para la siguiente sesión traigan información sobre el autor, principalmente sobre los aspectos que deberá incluir en el apartado introductorio.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para finalizar la sesión, se les muestra un video (ver Anexo 8) en el que una niña pequeña opina sobre las películas de princesas. Con esto se busca reflexionar sobre ¿Qué hace la niña?, ¿Cómo entrega su opinión?, ¿Qué recursos empleas?, ¿Cómo se relaciona con lo que deberán realizar?, entre otras preguntas que vayan surgiendo. El objetivo de esto, es poder revisar si los alumnos comprendieron bien la función de la reseña crítica. Los alumnos opinarán levantando la mano. Los</p>		
--	--	--	--	--

		aportes serán anotados en la pizarra.		
--	--	---------------------------------------	--	--

Sesión	Objetivos de aprendizaje	Actividades	Recursos	Evaluación
2	Elaborar borrador de reseña crítica sobre un texto narrativo breve para dar cuenta de su opinión de manera argumentada.	<p>Inicio:</p> <p>Docente ingresa a la sala, saluda. Pide que alumnos se dispongan en sus asientos para comenzar el trabajo.</p> <p>La profesora proyecta un ppt (ver Anexo 18), a partir de este presenta la clase del día de hoy y pregunta qué se estudió la clase anterior. A partir de esto, la docente realiza un esquema en la pizarra pidiéndoles a los alumnos que expliquen los conceptos anotados. Este proceso será guiado y retroalimentado por la docente.</p> <p>Luego, la profesora muestra un video (ver Anexo 18) en el que se aprecia un personaje animado intentando escribir. A partir de este, los estudiantes deberán responder a las siguientes preguntas: ¿Por qué Bob Esponja no puede escribir? ¿Qué podría haber realizado? ¿Cómo se relaciona aquello con la</p>	<p>-Power Point</p> <p>-Pizarra</p> <p>-Plumones</p> <p>-Guía con instrucciones</p> <p>-Rúbrica de evaluación</p> <p>-Guía de lectura (con cuento seleccionado)</p> <p>-Escala de apreciación de</p>	

		<p>planificación que elaboraron? ¿Si él hubiese planificado su texto, le sería más sencillo?, entre otras preguntas que vayan surgiendo. Esta etapa será retroalimentada por la docente, y cada comentario de los alumnos será anotado en la pizarra (estos opinarán levantando la mano).</p> <p>Por último, la profesora escribe el objetivo de la clase en la pizarra y lo explica.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Para comenzar el trabajo, la docente hace entrega de la guía de lectura revisada. Con este material, el entregado en la sesión anterior y el que los estudiantes debieron traer para esta sesión (información sobre el autor del cuento), los estudiantes deberán comenzar con la escritura de los párrafos introductorios. Para apoyar este proceso, la docente proyectará nuevamente la sección introductoria del ejemplo mostrado en la primera sesión (ver Anexo 18)</p> <p>La docente entregará cierta cantidad de tiempo (50 minutos) para que elaboren estos dos párrafos, en hojas cuadriculadas tamaño carta. Una vez cumplido el tiempo, la profesora pedirá los borradores y los redistribuirá de manera aleatoria, para que</p>	<p>tipo numéricas para coevaluación</p> <p>-Escala de apreciación de tipo numéricas para autoevaluación</p> <p>-Guía 5: recursos verbales de los textos argumentativos</p>	
--	--	--	--	--

		<p>los alumnos comiencen con la coevaluación. Luego de esto, los borradores serán entregados a sus dueños con su respectiva coevaluación, para que se elabore la autoevaluación de la primera fase de escritura.</p> <p>Todo este proceso será mediado por la docente, quien, además estará atenta a las dudas que pudieran surgir.</p> <p>El material producido en esta clase, deberá ser adjuntado en el portafolio de escritura.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para finalizar la sesión la docente proyectará un texto que carece de introducción (ver Anexo 18). A partir de este, preguntará: ¿Qué pasa estructuralmente con el texto? ¿Qué le falta? ¿Por qué es importante la introducción? , entre otras preguntas que surjan. La docente retroalimentará las respuestas.</p>		
--	--	--	--	--

Sesión	Objetivos de aprendizaje	Actividades	Recursos	Evaluación
--------	--------------------------	-------------	----------	------------

3	Elaborar borrador de reseña crítica sobre un texto narrativo breve para dar cuenta de su opinión de manera argumentada.	<p>Inicio:</p> <p>La docente ingresa a la sala, saluda y pide que los alumnos se dispongan en sus asientos. Para comenzar la clase, la docente presenta la clase proyectando ppt (ver Anexo 19). Luego, muestra un video (ver Anexo 19), este se utilizará para activar conocimientos previos y motivar el proceso argumentativo. La profesora, a partir del material audiovisual, pregunta: ¿Qué ocurre en el video? ¿Qué hace Bart? ¿Qué hace la mamá de Bart? ¿Bart intenta convencer? ¿Quién entrega argumentos? ¿Quién entrega falacias?, entre otras preguntas que vayan surgiendo. Este proceso será retroalimentado por la docente, quién, además, anotará cada intervención en la pizarra.</p> <p>Finalmente, la docente entrega el objetivo de la clase, y lo explica.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Los estudiantes deberán comenzar con la escritura de los párrafos del desarrollo (para esto tendrá esta y la siguiente sesión).</p> <p>La docente dará tiempo (70 minutos) para que los alumnos comiencen a escribir los tres párrafos de desarrollo. Todo este</p>	<p>-Power Point</p> <p>-Pizarra</p> <p>-Plumones</p> <p>-Guía con instrucciones</p> <p>-Rúbrica de evaluación</p> <p>-Guía de lectura (con cuento seleccionado)</p> <p>-Escala de apreciación de tipo numéricas para coevaluación</p> <p>-Escala de apreciación de tipo numéricas</p>	
---	---	--	---	--

		<p>proceso será mediado por la docente, quien, además estará atenta a las dudas que pudieran surgir. La profesora proyectará ppt en el que se encuentra el ejemplo mostrado en la primera sesión (ver Anexo 19)</p> <p>Concluido el tiempo, la docente solicita que guarden el material producido en el portafolio, pues se continuará con esta fase en la siguiente sesión.</p> <p>Cierre:</p> <p>Para concluir la clase, la docente pide a los alumnos que en una hoja de papel respondan las siguientes preguntas: ¿qué les ha parecido el trabajo hasta el momento? ¿Cuáles son las principales dificultades que poseen? ¿Les parece una buena estrategia de escritura? Con esto, se pretende con esto que los educandos reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje.</p> <p>Una vez respondidas las interrogantes se realiza una puesta en común, para destacar algunos aspectos.</p>	<p>para autoevaluación</p> <p>-Guía 5: recursos verbales de los textos argumentativos</p>	
--	--	--	---	--

Sesión	Objetivos de aprendizaje	Actividades	Recursos	Evaluación
4	Elaborar borrador de reseña crítica sobre un texto narrativo breve para dar cuenta de su opinión de manera argumentada.	<p>Inicio:</p> <p>La docente ingresa a la sala, saluda y pide que los alumnos se ordenen en sus puestos para comenzar la clase.</p> <p>Antes de iniciar el proceso de escritura la profesora proyectará ppt en el que se observa una imagen de un rompecabezas (Ver Anexo 20). A partir de esta imagen (que aborda la metáfora del texto como un rompecabezas) preguntará: ¿cómo se relaciona la imagen con lo que están haciendo?, ¿Qué elementos permiten que el texto esté unido? ¿Por qué? Cuando coevaluaron los textos, en general, ¿se dieron cuenta de cómo afecta el uso o ausencia de estos recursos?, entre otras preguntas que surjan La idea de esto es activar conocimientos previos en relación con el uso de los conectores y además motivarlos a que los utilicen para que sus textos tengan mayor sentido.</p> <p>Luego, indicará el objetivo de la clase y explicará qué deberán realizar en esta.</p>	<p>-Power Point</p> <p>-Pizarra</p> <p>-Plumones</p> <p>-Guía con instrucciones</p> <p>-Rúbrica de evaluación</p> <p>-Guía de lectura (con cuento seleccionado)</p> <p>-Escala de apreciación de tipo numéricas para</p>	<p>Formativa:</p> <p>Co y autoevaluación de los alumnos. Además, de retroalimentación de la docente.</p>

		<p>Desarrollo:</p> <p>Una vez realizado lo anterior, la profesora solicita a los alumnos que comiencen a escribir lo que les falte del desarrollo de sus textos. La profesora les recuerda que esa sección debe finalizar en esta clase. La docente proyecta ejemplo de desarrollo para guiar proceso (ver Anexo 20). Además, les indica que contarán con cierta cantidad de tiempo (50 minutos), pues en esta sesión deberán auto y coevaluar los borradores (20 minutos).</p> <p>Durante el proceso de escritura, la docente estará constantemente monitoreando. Además, les recuerda que en el desarrollo deben utilizar diversos tipos de conectores, para que sus textos tengan mayor cohesión. Para ello los insta a utilizar la Guía 5, en la que estudiaron los recursos verbales del texto argumentativo (ver Anexo 17).</p> <p>Una vez cumplido el tiempo para que los alumnos terminen esta fase, la docente pide que entreguen sus borradores al alumno que los coevaluó en la sesión anterior (en caso de que algún alumno esté ausente, el proceso lo realizará la docente). Una vez realizada la coevaluación, la profesora pedirá que los estudiantes devuelvan los borradores a sus</p>	<p>coevaluación</p> <p>-Escala de apreciación de tipo numéricas para autoevaluación</p> <p>-Guía 5: recursos verbales de los textos argumentativos</p>	
--	--	---	--	--

		<p>dueños y comiencen el proceso de autoevaluación. Para esto, se les otorgará 20 minutos.</p> <p>Finalizado el proceso, la docente pedirá los portafolios, para medir el avance de los alumnos (esto lo realizará fuera del horario de clases).</p> <p>Cierre:</p> <p>Para cerrar la sesión, la profesora preguntará a los alumnos: ¿están utilizando elementos cohesivos en sus textos?, ¿Se dan cuenta de cómo estos aportan en la cohesión y comprensión?, ¿cuál sería el valor de los conectores?, entre otras preguntas que pudieran ir surgiendo. Para resolver estas interrogantes, la docente pedirá que opinen levantando la mano, de modo que todos puedan aportar a la reflexión. Además, para asegurar que todos reflexionen entorno a estas interrogantes, la docente solicita que le respondan las preguntas en una hoja de papel.</p>		
--	--	--	--	--

Sesión	Objetivos de	Actividades	Recursos	Evaluación
--------	--------------	-------------	----------	------------

	aprendizaje			
5	Elaborar borrador de reseña crítica sobre un texto narrativo breve para dar cuenta de su opinión de manera argumentada.	<p>Inicio:</p> <p>La profesora ingresa a la sala, saluda y pide que los alumnos.</p> <p>Para activar conocimientos previos, la docente proyecta ppt en el que se observan preguntas sobre qué es una conclusión y de qué elementos se compone una conclusión (ver Anexo 21). Los alumnos deberán responderlas levantando la mano. Las respuestas serán anotadas en la pizarra y retroalimentadas por la docente.</p> <p>Para complementar el trabajo que deberán realizar, la profesora les proyectará un párrafo de conclusión (ver Anexo 21). A partir de este, los alumnos deberán indicar qué es lo que se hace en el fragmento y qué recursos cohesivos se utilizan. Esto seguirá la misma dinámica anterior. Luego de la participación de los alumnos, se proyectará el mismo fragmento con los aspectos relevantes destacados (ver Anexo 21). De este modo los alumnos tendrán claridad de lo que deberán realizar.</p> <p>Después, la docente les indicará el objetivo de la clase y</p>	<p>-Power Point</p> <p>-Pizarra</p> <p>-Plumones</p> <p>-Guía con instrucciones</p> <p>-Rúbrica de evaluación</p> <p>-Guía de lectura (con cuento seleccionado)</p> <p>-Escala de apreciación de tipo numéricas para coevaluación</p>	<p>Formativa:</p> <p>Co y autoevaluación de los alumnos. Además, de retroalimentación de la docente.</p>

		<p>explicará lo que deberán realizar en esta sesión.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Una vez expuesto el objetivo, la docente devuelve los portafolios entregados en la sesión anterior, para que comiencen a elaborar el párrafo final. Al igual que en las fases anteriores, para esta tarea se les entregará un tiempo (50 minutos) determinado, pues una vez finalizado este, deberán entregar sus borradores de conclusión al alumno que está coevaluando su trabajo para que se lleve a cabo aquel proceso. Para guiar el proceso escritural, la docente proyectará ejemplo (ver Anexo 21). Luego, de esto, los borradores deberán ser devueltos a sus dueños para que ellos autoevalúen su borrador y realicen las respectivas reflexiones que se le solicitan. Para esto, contarán con 20 minutos.</p> <p>Tanto el proceso de escritura como el de auto y coevaluación será constantemente monitoreado y guiado por la docente. Asimismo, esta deberá estar atenta a las dudas y consultas que surjan durante el proceso escritural y en el evaluativo.</p>	<p>-Escala de apreciación de tipo numéricas para autoevaluación</p> <p>-Guía 5: recursos verbales de los textos argumentativos</p>	
--	--	--	--	--

		<p>Cierre:</p> <p>Para finalizar la sesión la docente realizará preguntas sobre el proceso que se ha llevado a cabo hasta el momento: ¿qué les parece este modo de abordar la escritura? ¿Cómo valoran las coevaluaciones que se les realiza? ¿Considera que de este modo es más sencillo escribir?, entre otras interrogantes que surjan. Los alumnos participarán levantando la mano. Las intervenciones serán retroalimentadas por la profesora. Además, para asegurar que todos reflexionen entorno a estas interrogantes, la docente solicita que le respondan las preguntas en una hoja de papel.</p>		
--	--	--	--	--

Sesión	Objetivos de aprendizaje	Actividades	Recursos	Evaluación
6	Textualizar la reseña crítica sobre un texto narrativo breve para dar cuenta del proceso escritural	<p>Inicio:</p> <p>La docente, ingresa a la sala, saluda y pide a los alumnos que se acomoden en sus asientos.</p> <p>Antes de iniciar la fase de textualización, la docente</p>	<p>-Power Point</p> <p>-Pizarra</p> <p>-Plumones</p>	<p>Formativa:</p> <p>Co y autoevaluación de los alumnos.</p>

	<p>mediante un texto argumentativo</p>	<p>presentará la clase por medio de un ppt (ver Anexo 22). Luego, proyectará un video (ver Anexo 22). A partir de este, se les preguntará a los estudiantes: ¿Por qué la primera crítica gastronómica de Homero falla? ¿Qué hubiese pasado si hubiese corregido? ¿Cómo cambia esta situación cuando lo ayuda Lisa? ¿Qué hace Lisa cuando Homero comienza a hablar sobre el restorán?, entre otras preguntas que fallan surgiendo. Se les pedirá a los alumnos que levanten su mano para opinar. Las intervenciones serán anotadas en la pizarra y retroalimentadas por la docente. A partir de esto, se pretende activar conocimientos previos y motivar el proceso de textualización generando consciencia de la relevancia de la corrección cuando uno escribe.</p> <p>Posteriormente, la profesora indica el objetivo de la sesión y explica cómo se articulará esta: Les recuerda que en esta clase deberán hacer entrega del portafolio, por lo que deberán realizar la textualización y la reflexión sobre el aprendizaje.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>La docente pide a los alumnos que comiencen con el trabajo de textualización. Para esto les pide que revisen nuevamente los borradores y las correcciones realizadas, para luego</p>	<p>-Guía con instrucciones</p> <p>-Rúbrica de evaluación</p> <p>-Guía de lectura (con cuento seleccionado)</p> <p>-Escala de apreciación de tipo numéricas para coevaluación</p> <p>-Escala de apreciación de tipo numéricas para autoevaluación</p> <p>-Guía 5: recursos</p>	<p>Además, de retroalimentación de la docente.</p>
--	--	--	---	--

		<p>comenzar con la tarea de escritura.</p> <p>Para llevar a acabo aquello, la docente estará atenta al trabajo de los alumnos, resolviendo dudas y consultas de esta última etapa.</p> <p>La profesora proyectará la rúbrica de heteroevaluación enfatizando en los elementos que deberá tener el portafolio.</p> <p>Cierre:</p> <p>Finalizado el proceso de textualización se les pide a los alumnos que realicen la guía de reflexión sobre el aprendizaje (ver Anexo 16). En esta deberán reflexionar tanto sobre el proceso realizado en estas seis sesiones como sobre su desempeño (adaptación de modelo FODA). La docente explicará nuevamente en qué consiste esto, para que los estudiantes puedan hacer entrega de sus portafolios de escritura, ya que este documento deberá ir adjuntado en la carpeta.</p>	<p>verbales de los textos argumentativos</p>	
--	--	--	--	--

CAPÍTULO 5: Análisis de evidencia

I. Introducción

Para llevar a cabo el análisis de las evidencias que darán cuenta de los efectos de la implementación realizada, a continuación se trabajarán dos apartados, los que permitirán guiar el desarrollo del análisis contemplando qué aspectos de los propuestos se consiguieron y cuáles no. La primera sección se encuentra ligada al objetivo general de la propuesta, por ello se subdividirá en cuatro aspectos, de modo que quede totalmente abarcada la evolución que tuvieron los estudiantes en relación con el manejo de conectores: 1) evolución de los alumnos; 2) progreso en la diversificación de tipos de nexos empleados; 3) porcentaje de logro conseguido por los estudiantes en el indicador referente a elementos cohesivos; y 4) apreciación de los alumnos respecto de estos recursos. La segunda sección se relaciona con los objetivos específicos, por este motivo el apartado se dividirá en tres, lo que contemplará: concepción de la escritura, habilidades metacognitivas y motivación.

Cabe destacar que para efectos de los análisis, la cantidad de estudiantes considerados en cada muestra variará según la actividad realizada. Ahora bien, del total de los alumnos contemplados desde un inicio (treinta y ocho), actualmente son treinta y seis los que efectivamente asisten a clases, dado que, como se mencionó en un comienzo, uno de los alumnos que estaba esperando los resultados para hacer ingreso a la escuela militar fue aceptado, y se mantiene el caso del alumno que ejerce acciones deportivas de alto rendimiento, lo que lo imposibilita a formar parte de las actividades normales del aula. A esto, se suma la realidad de cuatro estudiantes que pese a que participaron en algunas de las actividades, se les concedió mayor plazo para la entrega, debido a que diversos inconvenientes personales generaron que no pudieran asistir regularmente a las sesiones en las que se implementaba. Asimismo, existen dos alumnos que entregarán fuera de plazo asumiendo descuento de puntaje, por tanto sus trabajos no están consignados en ningún análisis. Recapitulando, se puede señalar que la mayoría de las muestras se trabajará con treinta estudiantes, según corresponda.

II. Resultados

A. Objetivo general: Promover que los alumnos de tercero medio A del colegio Juanita Fernández, utilicen elementos de cohesión en sus textos escritos, principalmente conectores gramaticales.

A.1. Evolución de los alumnos en el uso de conectores

Para dar cuenta de la evolución de cada uno de los estudiantes se tomará como referencia una reseña que debieron elaborar a partir de una película. Cabe señalar que para esto los alumnos únicamente contaron con una guía (ver Anexo 23) que les proporcionaba las indicaciones seguidas de preguntas que pudieran guiar su proceso escritural y el espacio para escribir, aunque los alumnos podían no emplearlo. Una vez entregado el material, se les explicó y se les solicitó que lo trabajaran en casa. En este sentido, cobra relevancia referir que cuando los educandos debieron elaborar esta actividad, aun no tenían conocimientos sobre los recursos verbales del texto argumentativo, por tanto esta constituye una buena muestra de un estado inicial de los alumnos respecto al manejo de conectores.

Por tanto, el punto de comparación será un mismo género textual. Sin embargo, la diferencia radica en el modo en el que se trabajaron, pues en la reseña de referencia se trabajó la escritura como un producto, mientras que en la planteada en el Plan de acción se abordó como un proceso. Asimismo, se destaca que en la segunda el foco estaba puesto en incrementar el uso de conectores, por lo que a lo largo del proceso se puso especial énfasis en que los alumnos comprendieran la relevancia de estos recursos en los textos escritos. Ahora bien, en cuanto a los aspectos formales, se debe tener en consideración que la primera reseña debía tener cinco párrafos, mientras que la segunda se componía de seis. Sin embargo, esta diferencia en cuanto a la extensión no es totalmente significativa dado que en los primeros párrafos del segundo escrito, al entregar información sobre el autor del cuento reseñado, en los textos los alumnos privilegian la yuxtaposición, como se evidencia en el Anexo 24.

Para efectos de los resultados, además de la disminución de alumnos producto de los aspectos referidos con anterioridad, en esta oportunidad se podrá dar cuenta de la evolución de veinticuatro estudiantes, ya que ocho de ellos no presentaron la actividad de referencia. Ahora bien, pese a no contemplarse el universo total de alumnos, la muestra

que se podrá apreciar igualmente es representativa, pues contempla al 67% de los educandos (ver Tabla 5).

Alumno	1.- Est. Información		2.- Conectores		3.- Reformuladores		4.- Op. Argumentativos	
	RESEÑA 1	RESEÑA 2	RESEÑA 1	RESEÑA 2	RESEÑA 1	RESEÑA 2	RESEÑA 1	RESEÑA 2
A. A.	0	0	5	7	0	2	0	0
B. F.	0	2	6	12	0	4	1	2
C. S.	0	4	4	7	1	2	0	0
C. S.	0	0	11	29	1	0	0	0
C. M.	0	0	6	10	0	0	0	0
G. G.	0	0	6	14	0	0	0	3
G. M.	0	6	9	18	0	1	0	0
G. J.	0	0	2	4	0	1	0	0
G. E.	0	3	8	21	0	0	1	0
I. G.	1	4	10	3	0	0	0	0
J. F.	0	0	12	8	2	2	0	3
L. K.	0	3	13	15	0	1	0	1
M. A.	0	0	3	5	0	1	1	0
M. D.	0	2	5	13	0	1	0	0
M. M.	0	1	6	18	1	0	0	0
M.G.	0	0	12	8	0	0	0	1
N. N.	0	7	5	10	0	3	0	0
N. C.	0	0	3	4	1	0	0	0
O. S.	0	0	13	11	0	1	0	0
P.C.	0	5	7	11	1	2	0	0
R.P.	0	1	10	8	0	0	0	0
S. R.	0	0	4	10	0	0	0	0
S. K.	0	0	15	22	0	1	0	2
C. K.	0	1	1	18	0	0	0	0

Tabla 5. Evolución de los alumnos según tipos de conectores empleados

La Tabla 5 da cuenta de los conectores que emplearon los estudiantes tanto en la primera reseña (1), como en la segunda (2). Para ello, se contempla la clasificación general que se trabajó con los educandos en el proceso. El detalle particular por cada una de las subcategorías de conectores empleados por los jóvenes se puede observar en el Anexo 25. Para clarificar los resultados, en esta tabulación se destacan con amarillo aquellos casos en los que hubo un aumento en el uso de nexos textuales en la segunda reseña y con rojo en aquellos casos en los que disminuyó la cantidad:

- a) Estructuradores de la información: Como se puede apreciar en el caso de los estructuradores de la información se observa un notorio avance, pues el 50% de los alumnos ocupó variados tipos de marcadores. En relación con el 50% restante, se puede observar que son estudiantes que no aumentaron ni disminuyeron el uso de este tipo de recursos.
- b) Conectores: En cuanto al uso diversos tipos de conectores, se puede evidenciar que un 79,1% de los educandos incrementó el uso en la segunda reseña, y un 20,8% disminuyeron el empleo, esto es, dejaron de usar ciertos nexos que habían utilizado en la primera reseña.
- c) Reformuladores de la información: En el caso de este tipo de recursos se puede vislumbrar que un 50% de los educandos incrementaron el empleo, mientras que un 12,5% disminuyó. Cabe destacar que estos tres casos en los que no se evidencia aumento, no es significativo contemplando la realidad general antes descrita.
- d) Operadores argumentativos: En este caso, se observa que un 25% de los alumnos utilizó mayor cantidad de estos nexos, que en la primera reseña. En cambio, un 8,3% disminuyó el uso. Ahora bien, en este caso particular se observa que la evolución no fue significativa, debido a que la mayoría de los estudiantes o aplicó estos recursos.

1.- Est. Información			2.- Conectores			3.- Reformuladores			4.- Op. Argumentativos		
RESEÑA 1	RESEÑA 2	%	RESEÑA 1	RESEÑA 2	%	RESEÑA 1	RESEÑA 2	%	RESEÑA 1	RESEÑA 2	%
1	39	3800%	176	286	63%	7	22	214%	3	12	300%

Tabla 6. Resumen avance general por tipo de conector.

En relación con los resultados anteriormente descritos, en la Tabla 6 es posible observar un resumen que da cuenta de la cantidad de conectores, según la categorización trabajada, que utilizó el curso. En este sentido, es determinante tomar en consideración los porcentajes que dan cuenta de la tasa de avance en términos cuantitativos. De este modo, se puede observar que la evolución resulta significativa (mayor a 60%) para cada uno de los tipos de nexos trabajados.

Ahora bien, para constatar que la evolución ha sido relevante en cada alumno, se puede observar la Tabla 7. En esta se realiza un resumen que da cuenta de la cantidad total de conectores que emplearon los estudiantes, tanto en la primera como en la segunda reseña. Del mismo modo, para hacer más ilustrativa la evolución entre una y otra, es

posible constatar una columna que da cuenta de la diferencia de conectores empleados en los textos. A partir de esta información se obtuvo una tasa de avance, en la que se recoge en términos porcentuales la evolución de los educandos a partir de la comparación de ambos textos.

Alumno	TOTAL			
	RESEÑA 1	RESEÑA 2	DIFERENCIA	TASA DE AVANCE
A. A.	5	9	4	80%
B. F.	7	20	13	186%
C. S.	5	13	8	160%
C. S.	12	29	17	142%
C. M.	6	10	4	67%
G. G.	6	17	11	183%
G. M.	9	25	16	178%
G. J.	2	5	3	150%
G. E.	9	24	15	167%
I. G.	11	7	-4	-36%
J. F.	14	13	-1	-7%
L. K.	13	20	7	54%
M. A.	4	6	2	50%
M. D.	5	16	11	220%
M. M.	7	19	12	171%
M.G.	12	9	-3	-25%
N. N.	5	20	15	300%
N. C.	4	4	0	0%
O. S.	13	12	-1	-8%
P.C.	8	18	10	125%
R.P.	10	9	-1	-10%
S. R.	4	10	6	150%
S. K.	15	25	10	67%
C. K.	1	19	18	1800%

Tabla 7. Resumen y tasa de avance según cantidad de conectores empleados en cada reseña por alumno.

A partir de la información recopilada en la Tabla, es posible determinar que un 75% de alumnos consiguió incrementar el uso de conectores en sus textos. Este aumento se

considera significativo, puesto que cada uno de ellos consiguió un alza de más del 60%. Mientras que un 20,8% de ellos disminuyó el uso general de estos elementos, sin embargo este descenso no se considera totalmente relevante, dado que no supera el 60% utilizado como referencia. Por tanto, si bien existen cinco estudiantes que descendieron en respecto a la cantidad de nexos que habían empleado en su primer escrito, no se considera como un retroceso dentro del proceso. Sin embargo, se puede utilizar como un indicador para focalizar el trabajo en un futuro. Ahora bien, continuando con el análisis, se aprecia en la Tabla un caso que representa el 4,2% de los estudiantes, que no da cuenta de ningún tipo de evolución, tomando en consideración el panorama general. Contemplando esto, al igual que en el caso anteriormente descrito, es relevante tener conocimiento de estas situaciones, ya que posibilita tomar decisiones respecto del trabajo en aula, para que estos educandos avancen en el empleo de estos recursos verbales.

TOTAL			
RESEÑA 1	RESEÑA 2	DIFERENCIA	TASA DE AVANCE
187	359	172	92%

Tabla 8. Resumen general y tasa de avance según cantidad de conectores empleados en cada reseña

Para finalizar en la Tabla 8 se presenta un resumen que da cuenta de la tasa de avance que consiguieron los estudiantes. Este dato se obtuvo a partir de la diferencia de las cantidades de conectores empleados entre la primera y la segunda reseña. En este sentido, destaca que el curso, en general, consiguió un aumento de un 92%. Esta información complementa la anteriormente referida y permite demostrar que el objetivo se consiguió. Para evidenciar un ejemplo del trabajo realizado por uno de los alumnos, ver Anexo 24.

A.2. Diversificación en el uso de conectores

Una vez demostrado que los alumnos tuvieron un avance significativo respecto de la cantidad de conectores que emplearon en la segunda reseña, cobra relevancia establecer que no solo avanzaron en ese sentido, sino que también, el proceso escritural les permitió emplear conectores de diversos tipos. Este detalle se observará a partir de los siguientes gráficos:

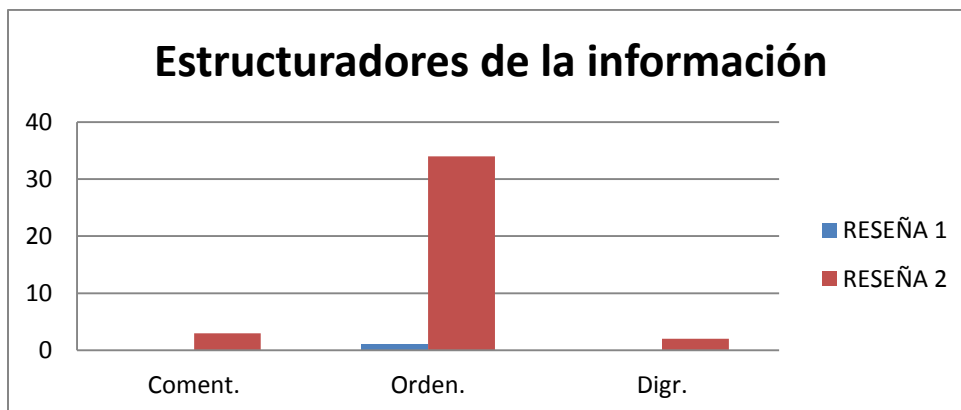


Gráfico 1. Comparación de estructuradores de la información

Como se puede observar en la segunda reseña, elaborada a partir de un proceso paulatino, se incrementó la cantidad de estructuradores de la información. En este sentido se puede señalar que los alumnos tendieron a utilizar mayormente ordenadores, como por ejemplo: en primer lugar..., por un lado.... por una parte. Esto posibilitó que los textos se organizaran a partir de temáticas trabajadas por párrafo o bien aplicaron este tipo de recurso para listar una serie de características referidas a un tema particular.

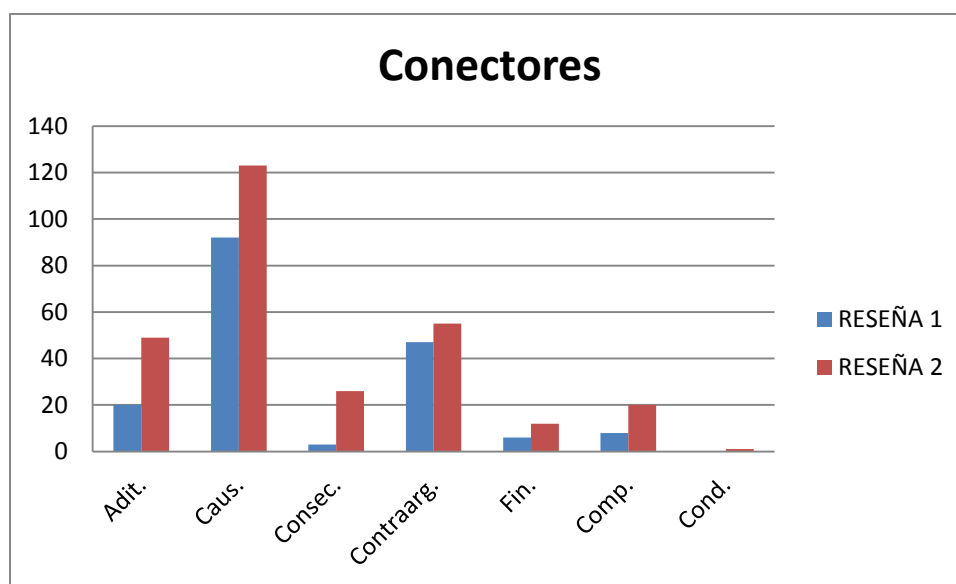


Gráfico 2. Comparación de conectores

Ahora bien, en relación con los conectores empleados, al igual que el caso anterior, en la segunda reseña aumentó la cantidad de estos recursos. Cabe señalar que como se observa en el gráfico, existieron tres tipos de conectores cuyo uso tuvo mayor frecuencia

en los textos de los educandos: los de tipo causal, los contraargumentativos y los aditivos. Los primeros les permitieron a los estudiantes establecer relaciones de tipo causales empleando generalmente, elementos como: porque, ya que, debido a, etc. Esto cobra relevancia considerando que los textos elaborados son de tipo argumentativos, pues indica que los alumnos justificaban con mayor frecuencia los enunciados que refieren. Los segundos posibilitaron que los jóvenes incluyeran oraciones con relaciones adversativas a partir de recursos como: pero, sin embargo, no obstante, etc. En este sentido, y reiterando el tipo textual que elaboraron, se considera positivo el empleo de este tipo de expresiones, pues enriquecieron la argumentación en los textos. Finalmente, los terceros les facilitaron a los educandos la adición de enunciados, mediante el uso de las estructuras además y también, generalmente.

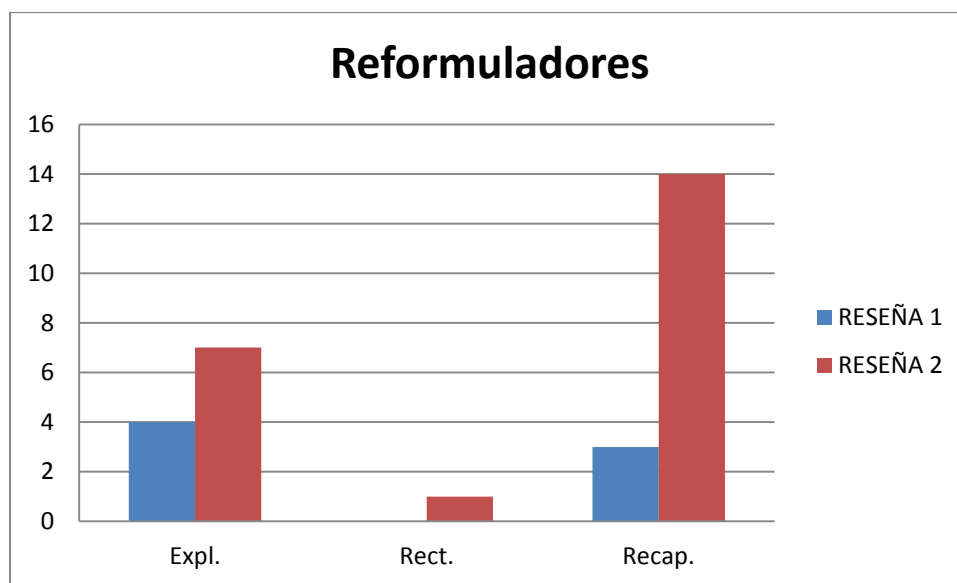


Gráfico 3. Comparación de reformuladores.

Como se observa en el Gráfico, uno de los conectores que incrementó su frecuencia de manera significativa fueron los de tipo recapitulativos. En relación con estos, se puede referir que los estudiantes, en su mayoría, los emplearon para comenzar las conclusiones de sus escritos, utilizando el conector: en conclusión. Ahora bien, en cuanto a los de tipo explicativos, como: es decir, esto es o en otras palabras, los alumnos lo emplearon para aclarar ciertas ideas que entregaban. Esto posibilitó que las ideas que enunciadas se comprendieran de mejor manera.

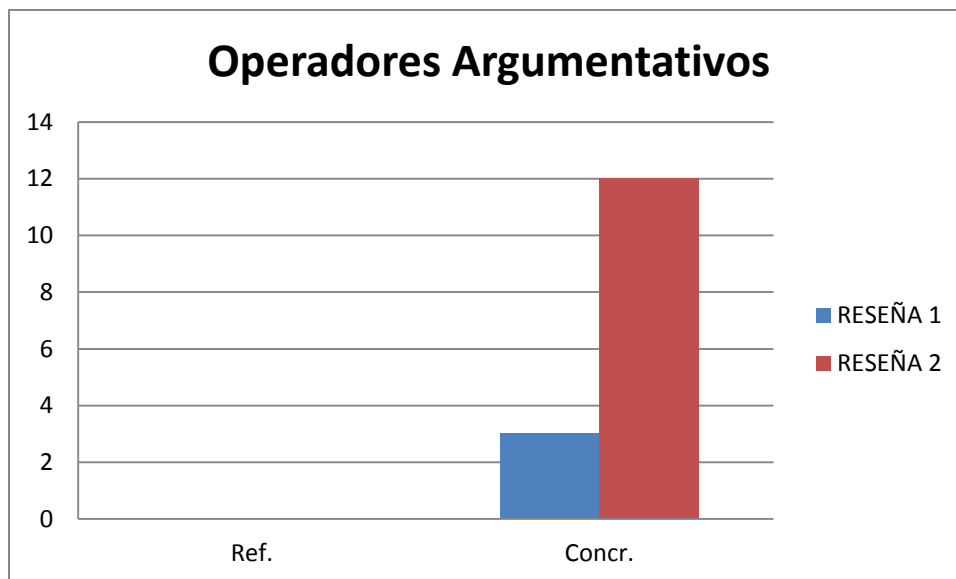


Gráfico 4. Comparación operadores argumentativos

Finalmente, en relación con la última categoría de conectores que trabajaron los educandos se puede observar el notorio aumento de los nexos de concreción. A partir de estos elementos, los alumnos introducían ejemplos extraídos del cuento reseñado, lo que permitía sustentar las ideas que entregaban. De este modo, los estudiantes dan cuenta de un ejercicio argumentativo basado en evidencias.

Por lo tanto, a partir del análisis realizado, se puede determinar que los alumnos diversificaron el uso de conectores. Cabe destacar que el empleo variado de estos recursos era uno de los requisitos a considerar para efectos de la evaluación, como se apreciará en el siguiente apartado. Contemplando esto, se destaca que los estudiantes no solo consiguieron incrementar del uso de nexos aumentando la cohesión de sus textos, sino que también es posible afirmar que fueron capaces de emplear recursos diversos según el tipo de relación que deseaban establecer entre un segmento del texto y el siguiente. Esto da cuenta de que comprendieron la función que poseen estos elementos.

A.3. Porcentaje de logro del indicador de cohesión.

Para determinar el porcentaje de logro que obtuvieron los alumnos en términos de cohesión y coherencia se contemplan dos indicadores de la rúbrica empleada para evaluar la reseña textualizada (ver Anexo 13). Por tanto, para efectos de este análisis, ya no se realizará una comparación como en los anteriormente referidos. Esto posibilita que

la muestra se efectúe con una mayor cantidad de estudiantes (treinta), permitiendo obtener una visión global del trabajo realizado.

Cabe destacar que se ponen en relación los aspectos de coherencia y cohesión, ya que, como se ha referido en capítulos anteriores, el empleo de nexos gramaticales permite que el texto posea sentido, así como también, cumplen la función de guiar los procesos interpretativos de los lectores (Calsamiglia & Tusón, 2002). A este respecto, como se adelantó en el apartado anterior, en relación con los elementos de cohesión a los estudiantes se les solicitó diversidad, esto es, emplear ocho conectores diferentes a lo largo del texto. En otras palabras, para efectos de este indicador no se contempló la reiteración de los recursos, por ejemplo: si el alumno utiliza en tres ocasiones el nexo porque y una vez el conector, ya que al evaluar se le otorgan solo dos puntos, de los ocho máximos asociados al indicador.

Alumno	LOGRO INDICADORES			
	COHERENCIA	%	COHESIÓN	%
Ac. A	2	100	4	50
A. A.	1	50	7	88
B. F.	2	100	8	100
C. S.	2	100	8	100
C. S.	2	100	8	100
C. M.	1	50	3	38
G. G.	2	100	8	100
G. M.	2	100	8	100
G. J.	1	50	4	50
G. E.	2	100	8	100
I. F.	2	100	8	100
I. G.	2	100	6	75
J. M.	2	100	4	50
J. F.	1	50	8	100
L. K.	2	100	8	100
L. N.	1	50	6	75
M. A.	1	50	5	63
M. M.	1	50	3	38
M. D.	2	100	5	63
M. M.	2	100	5	63
M. G.	1	50	7	88
N. N.	2	100	8	100
N.C.	2	100	5	63
O. S.	1	50	8	100
P.C.	2	100	8	100
R. P.	2	100	4	50
S. R.	2	100	6	75
S. K.	2	100	8	100
T.N.	1	50	7	88
C. K.	2	100	8	100
Total	50	87	193	80

Tabla 9. Promedio porcentual del logro obtenido por los alumnos.

En la Tabla 9 es posible evidenciar la cantidad de puntos que obtuvo cada alumno en los dos indicadores señalados. A este respecto destaca aquel promedio porcentual que se consiguió como curso: 80% en términos de cohesión y 87% en coherencia. La brecha existente entre ambos aspectos radica en que, como se señaló en el párrafo anterior, hubo alumnos que emplearon nexos, que aportaban sentido al sus textos. Sin embargo, no cumplían con el requisito de la diversidad. Ahora bien, contemplando estos resultados, se ratifica la relación establecida en el objetivo general, la que refiere que al emplear recursos como los conectores, los alumnos aportarán a la coherencia de sus textos.

A.4. Apreciación alumnos.

Una vez analizada la evidencia recopilada a partir de los procesos evaluativos, cobra relevancia contemplar la opinión que poseen los alumnos respecto del aprendizaje obtenido en torno al uso de conectores. Para ello, se aplicó una escala de apreciación (ver Anexo 26) en la que los jóvenes debían responder si estaban: de acuerdo (DA), indiferente (I) o en desacuerdo (DE), respecto de una serie de afirmaciones que dan cuenta: del proceso escritura, la metacognición, la motivación hacia la actividad y el uso de conectores. Cabe destacar que para efectos de esta este análisis, solo se contemplará el último ítem, ver Tabla 10.

CONECTORES											
1.- Uso			2.- Valor			3.-Diversificación			4.-Aplicación		
DA	I	DES	DA	I	DES	DA	I	DES	DA	I	DES
50%	50%	0%	81%	19%	0%	58%	42%	0%	69%	31%	0%

Tabla 10. Resumen de respuestas referidas a los aprendizajes obtenidos respecto de los conectores

Los porcentajes obtenidos respecto de la primera respuesta que refiere a si emplearon los conectores estudiados para elaborar la reseña, dan cuenta de un resultado relevante en relación con los procesos metacognitivos de los estudiantes. En este sentido, se pueden plantear dos alternativas: en primer lugar, parece ser que no son conscientes del avance que consiguieron o bien carecen de seguridad en relación con sus aprendizajes; en segundo lugar, que los alumnos poseen un carácter autocrítico respecto de sus trabajos. A pesar de ello, el hecho de que se evidencien 0% de desacuerdos resulta positivo.

En relación con la segunda pregunta, la que alude a la comprensión del valor que poseen los nexos en los escritos se obtiene un porcentaje importante de alumnos que están de acuerdo. Esto es totalmente coherente con los resultados obtenidos en el apartado anterior, en el que se corroboró por medio de una heteroevaluación que los educandos aprendieron a emplear estos recursos. Por tanto, se puede demostrar nuevamente que el objetivo propuesto se consiguió de manera efectiva.

En cuanto a la tercera afirmación, la cual refiere a la diversificación de los tipos de conectores, se puede observar que no existe una diferencia significativa entre los que se encontraban de acuerdo y los indiferentes. Los resultados de este último grupo, pueden guardar relación a que, como durante el proceso hubo una alta tasa de inasistencia, es probable que los alumnos consideren que aquel empleo variado en los conectores no lo consiguieron gracias a las sesiones. Ahora bien, como en la primera afirmación, en este caso se puede señalar que los resultados son estrechos debido a que los estudiantes son autocríticos o bien, presentan problemas con la metacognición.

Finalmente, respecto de la cuarta afirmación, la que refiere a si se aplican los conocimientos adquiridos gracias a la implementación, en otros contextos escriturales, se puede observar que la mayoría (69%) está de acuerdo. Esto es muy relevante, ya que el empleo de estos recursos es transversal a las asignaturas y en la cotidianeidad. A su vez, esto se condice con los resultados obtenidos en la segunda afirmación, ya que el conocer el valor de estos recursos se convirtió en un aprendizaje significativo que les permite a los estudiantes extrapolar estos conocimientos a otras realidades.

B. Objetivos específicos:

Para evidenciar el cumplimiento de los objetivos específicos propuestos, se empleará la misma escala de apreciación (ver Anexo 26) referida con anterioridad, dado que esta contempla indicadores directamente ligados con este tipo de propósitos.

B.1. Inculcar un nuevo modo de concebir la escritura

Para dar cuenta de la apreciación de poseen los alumnos respecto a los cambios que pudiera haber generado el trabajar la escritura como un proceso, se elaboraron cuatro afirmaciones. Los resultados de estas se observan en la Tabla 11.

ESCRITURA																	
1.- Concepción			2.-Estrategia			3.-Organización			4.-Corrección			5.-Estructura			6.-Red. y ort.		
DA	I	DES	DA	I	DES	DA	I	DES	DA	I	DES	DA	I	DES	DA	I	DES
68%	32%	0%	81%	19%	0%	77%	23%	0%	87%	13%	0%	74%	26%	0%	68%	32%	0%

Tabla 11. Resumen de respuestas referidas a los aprendizajes obtenidos respecto del proceso escritural

Como se puede evidenciar en la Tabla, la primera afirmación refiere a si el trabajo realizado durante las sesiones permitió cambiar la visión que poseían del proceso escritural. A este respecto, el 68% de los educandos ratifica aquel enunciado. Si bien no es un porcentaje significativamente alto, permite establecer como logrado este aspecto del objetivo específico, pues se inculcó una estrategia para trabajar la producción de textos escritos.

La segunda aseveración refiere si abordar la escritura procedualmente se constituye como una buena estrategia. A este respecto, un porcentaje significativo (81%) considera que aquello es efectivo. Este hecho da cuenta de que los alumnos concientizaron los beneficios que posee trabajar la producción de este modo. Ahora bien, es posible que quienes se encuentren indecisos guarde relación con la idea de que abordan de este modo la escritura funciona con los textos de tipo funcional, como hizo notar uno de los estudiantes al plantearse esta afirmación. El joven aludió a que la producción de textos de tipo literario no deben regirse por un proceso, dado a que los objetivos propuestos al momento de elaborar un escrito son diferentes.

La tercera afirmación alude al proceso de organización de las ideas que posibilitan las fases previas a la elaboración del borrador. En este sentido, se puede observar que un 77% de los estudiantes están de acuerdo con la afirmación. Mientras que un 23% se encuentra indeciso. Este margen puede deberse a que para ciertos alumnos, el poder organizar las ideas no es sinónimo de que el proceso inicie con mayor facilidad. Por tanto, el logro obtenido, es un indicador relevante a considerarse un cambio significativo para quienes presentan dificultades al realizar escritos.

La cuarta aseveración guarda relación con el modo en el que trabajar la escritura como proceso, corrigiendo de manera recursiva, permitiría la disminución de los errores. Considerando aquello, llama la atención que un 87% de los educandos está de acuerdo,

pues esto indicaría que existen procesos autorreflexivos ligados con la metacognición. Por tanto, resulta positivo que se haya generado consciencia de la relevancia que posee la corrección cuando se está produciendo un escrito.

La quinta afirmación refiere al impacto que posee abordar la escritura de manera procedural en relación con la estructuración de los textos. Esto posee directa relación con los procesos de planificación, pues en aquella etapa se organizan las ideas y se estructura el escrito. Cabe señalar que a lo largo del proceso, al ser recursivo, se puede modificar aquella planificación. En relación con este enunciado se observa que un 74% de los alumnos está de acuerdo, lo cual supone que la mayor parte del curso pudieron suplir las falencias que tenían respecto de la estructura.

Finalmente, la sexta asección buscaba evidenciar ciertos efectos colaterales respecto de áreas problemáticas como lo es la ortografía. En este sentido, se presupone que al estar reflexionando de manera constante en torno al propio quehacer escritural estos aspectos pueden mejorar. En este sentido, se puede destacar el hecho de que el 68% de los educandos están conscientes de este aspecto. Mientras que un 32% de los estudiantes se encuentra indeciso.

B.2. Desarrollar sus habilidades metacognitivas de los estudiantes, por medio de la reflexión constate de su quehacer escritural

Al igual que en el caso anterior, para dar cuenta de los avances obtenidos a partir de la aplicación del Plan de acción, se contempló en la escala de apreciación un indicador referido a los procesos metacognitivos ligados al procedo escritural. En este sentido, se contemplarán cuatro expresiones. Ver Tabla

METACOGNICIÓN											
1.-Reflexión			2.-Rev. y refl.			3.-Autoev.			4.-Coev.		
DA	I	DES	DA	I	DES	DA	I	DES	DA	I	DES
24	7	0	15	16	0	25	6	0	22	7	1
77%	23%	0%	48%	52%	0%	81%	19%	0%	71%	23%	3%

Tabla 12. Resumen respuestas referidas a los aprendizajes obtenidos respecto de las habilidades metacognitivas

La primera aseveración da cuenta de si abordar la escritura como un proceso posibilitó la reflexión constante en torno al quehacer productivo. En este sentido destaca que el 77%

de los estudiantes considera que se consiguió aquello. Por tanto, se podría señalar que los alumnos lograron desarrollar o trabajar sus capacidades metacognitivas a lo largo de la implementación. En este sentido, cabría cuestionarse qué sucedió con aquel 23% de los estudiantes que se encuentra indeciso respecto de la afirmación, considerando que las actividades estaban elaboradas de tal modo que los educando constantemente debían reflexionar, corregir y revisar tanto el propio escrito como el del compañero.

La segunda afirmación busca evidenciar si las prácticas que implican un ejercicio metacognitivo por parte de los alumnos habían trascendido a otras áreas o bien, si se habían instalado como un hábito. En relación con esto, destaca que el 52%, el porcentaje más alto conseguido, refiere que está indiferente, mientras que un 48% está de acuerdo. A este respecto, cabría cuestionarse el alcance que conseguiría esta propuesta, pues como se evidenció en el párrafo anterior, los alumnos durante las actividades, en su mayoría, llevaban a cabo proceso de reflexión. Sin embargo, se podría interpretar que estos no se aplican de manera independiente.

La tercera y cuarta aseveración remiten a los procesos de auto y coevaluación respectivamente. En relación con estos se busca determinar si estos ayudaron o posibilitaron los procesos de detección de errores. En relación con la propia evaluación los alumnos refirieron que en un 81% están de acuerdo de que aquel procedimiento permite localizar errores en el propio texto. Mientras que un 71% contempla que la coevaluación fue útil para cumplir aquella labor. Ambos porcentajes dan cuenta de que se lograron estos objetivos. Por tanto, si bien, en general, se han conseguido instalar ciertas prácticas que refieren procesos de reflexión, no se puede afirmar que estas hayan sido interiorizadas por parte de los alumnos.

B.3. Incrementar la motivación de los alumnos hacia las actividades de escritura.

Por último, el objetivo que queda por analizar remite a la motivación hacia la actividad escritural durante el proceso. Para evaluarlo, al igual que en el caso anterior, se plantearon cuatro aseveraciones. Los resultados de estas pueden observarse en la Tabla 13.

MOTIVACIÓN											
1.-Tema			2.- Selección			3.-Tipo de texto (Atención)			4.-Tipo de texto (Interés)		
DA	I	DES	DA	I	DES	DA	I	DES	DA	I	DES
26%	58%	16%	45%	35%	19%	48%	45%	6%	54%	38%	8%

Tabla 13. Resumen de respuestas referidas a la motivación hacia el proceso escritural

Uno de los motivos por los que se sugirió la escritura de una reseña crítica fue para motivar el proceso escritural, a partir de un nuevo tipo textual. Sin embargo, como se puede observar en los porcentajes, esto no generó el efecto que se buscaba. En este sentido, en relación con la primera aseveración, la cual refería a si el tema de escritura, esto es, escribir a partir de una obra literaria, motivó el proceso, se puede evidenciar que un 58% de los estudiantes se encuentra indiferente. Por tanto, la elección del tema no generó el impacto esperado.

La segunda aseveración refería a la libertad que se les dio para que escogieran uno de los cuentos del dossier. Por tanto, no solo se buscó que escribieran un nuevo género textual, sino que se les dieron ciertas libertades que permitieran aumentar el interés sobre la actividad. Sin embargo, como se puede evidenciar que solo un 45% de los alumnos está de acuerdo, mientras que un 35% se encuentra indiferente. Considerando estos porcentajes, se puede señalar que no se consigue este objetivo, pues no son representativos de la mayoría de los educandos.

La tercera afirmación refiere a lo mencionado en un comienzo, esto es, si la elección del tipo textual a escribir llamó la atención de los alumnos. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, los porcentajes no son significativos, pese a que la mayoría, esto es un 48%, de los estudiantes señale que efectivamente se cumplió el objetivo. Este enunciado se encuentra directamente ligado con el siguiente, el cual refiere el interés que se generó a partir del trabajo de un nuevo género textual. En este sentido, pese a que los porcentajes son levemente más altos respecto de la aseveración anterior (58%), siguen sin ser determinantes. Por tanto, de los objetivos específicos propuestos, este fue el más descendido.

CAPÍTULO 6: Reflexión

I. Introducción

Como se ha mencionado con anterioridad, el presente informe se enmarca en una metodología de tipo cualitativa: investigación- acción, la cual es empleada por educadores para dar solución a alguna problemática identificada en el contexto educativo. En relación con esto, en el siguiente apartado se desarrollarán una serie de reflexiones respecto de los resultados expuestos, en el capítulo anterior, que dan cuenta de si se consiguió el objetivo planteado o no. Este proceso cobra relevancia, dado que es una instancia que permite determinar si la propuesta que se implementó está logrando los aspectos propuestos. De este modo, por medio de la recursividad que posibilita este tipo de investigación es posible establecer un posterior plan de mejora en caso de que se requieran modificar ciertas prácticas. Para llevar a cabo estas reflexiones, este capítulo se dividirá en dos, dado que se considerarán, por un lado, aspectos ligados con las evidencias recogidas, y por otro lado, elementos que implicaron una dificultad o desafío a lo largo del proceso.

II. Sobre los resultados

A. Objetivo general: Incrementar uso de conectores

A.1 Evaluación de los alumnos

A partir de las diversas evidencias obtenidas se pudo observar que los alumnos de tercero medio A del colegio Juanita Fernández de Viña del mar incrementaron el uso de conectores. Esto se pudo determinar a partir de la comparación que se realizó entre dos textos: uno que permite establecer un estado inicial, que funcionó como base; y otro texto que posibilitó dar cuenta de la evolución. Cabe destacar que el primer texto fue solicitado a los educandos como producto, por lo que no se les entregó nada más que las indicaciones. Mientras que, el segundo texto fue producto de un proceso que duró seis sesiones en las que el foco estuvo puesto en aumentar la cohesión de las producciones escritas de los alumnos.

Contar con un texto inicial para llevar a cabo la comparación cobró suma relevancia, pues permitió que los resultados se establecieran de manera ilustrativa, haciendo hincapié en el incremento de los nexos gramaticales en los textos de los alumnos. Asimismo, para obtener una análisis detallado de la realidad contemplando las diversas clasificaciones y

subclasificaciones de los conectores, durante el proceso de evaluación, se identificaban estas unidades y se categorizaban. De este modo, fue posible contar tanto con la visión de panorama por estudiante, como a partir de las diversas nomenclaturas correspondientes a los marcadores trabajados.

Por tanto, a la luz de los resultados obtenidos se establece como logrado el objetivo general de la implementación. Sin embargo, esto no implica que la planificación o los aspectos metodológicos y didácticos no puedan ser mejorados. Todo lo contrario, la idea de este tipo de investigación es instar a los educadores a la mejora constante de sus prácticas. Por ello, en el tercer apartado de este capítulo se podrán observar las dificultades que se presentaron durante la aplicación.

A.2 Diversificación del uso de conectores

Un aspecto positivo del análisis evidenciado es que da cuenta de la evolución de los alumnos y del curso en general contemplando todas las aristas posibles. De este modo, fue posible determinar que el avance de los estudiantes en materia de conectores se evidenció incluso respecto de las subcategorizaciones que se trabajaron. Esto resulta llamativo, pues se pudo evidenciar en la segunda reseña un buen uso de una variedad importante de marcadores que en la primera reseña no se habían empleado.

La diversificación en el empleo de conectores cobra relevancia contemplando que a partir del uso de variados nexos, que cumplen funciones diversas, es posible establecer numerosas relaciones entre los segmentos textuales. De esta manera, los alumnos por medio de estos recursos de cohesión guían las interpretaciones de los lectores, aclaran información, adicionan, refutan, organizan, etc. Estas se constituyen como funciones relevantes cuando se busca fomentar que la superficie de los textos mejore.

A.3 Porcentaje de logro en indicador de cohesión

Ahora bien, dejando de lado la comparación, se estableció el promedio de los porcentajes conseguidos respecto de los indicadores de coherencia y cohesión extraídos de la rúbrica con la que se evaluó la segunda reseña. Cabe destacar que estos se contemplan juntos, debido a que se presupone que al realizar textos cohesivos, la coherencia aumenta, pues las relaciones entre los segmentos discursivos quedan establecidas, evitando la confusión en los lectores. Este vínculo, también pudo comprobarse en esta implementación, los

promedios conseguidos en cada aspecto, dan cuenta de la íntima relación que existe entre los conectores y el sentido que posee un escrito.

A.4 Apreciación alumnos

El análisis de la evidencias no puede estar completo si no se considera la opinión de poseen los alumnos respecto de los diversos elementos trabajados. En este sentido, fue posible dar cuenta que, los avances que describen los análisis antes mencionados, no se ven reflejados en las apreciaciones que entregaron los educandos respecto de si habían incrementado el uso y diversificado el empleo de conectores gracias al proceso. Este fenómeno puede indicar dos situaciones: la primera remite a los problemas de tipo auto-reflexivos de los estudiantes; y, la segunda, podría contemplarse que los alumnos son autoexigentes.

B. Objetivo específicos

El cumplimiento de este tipo de objetivos varía, por tanto, en este apartado se observará el modo en el que cambia la obtención de los resultados, posibilitando la toma de decisiones. A este respecto, a continuación se señalan las reflexiones a partir de los logros obtenidos según cada objetivo.

B.1 Cambio en concepción de escritura

Respecto de las afirmaciones analizadas que guardan relación con los ejercicios relativos al proceso escritural, se puede señalar que el cambio de concepción, junto con los procesos de mejora de redacción y ortografía, por medio del proceso fueron los ámbitos más descendidos. Si bien, se obtuvieron resultados superiores el 60%, contemplando los logros obtenidos en los otros objetivos, se puede referir que respecto a estos dos aspectos aún existe un trabajo pendiente. Ahora bien, por un lado, respecto al cambio en el modo de entender la escritura se puede referir que en la planificación establecida se generaron y propiciaron todas las instancias que promueven la comprensión de esta actividad como un proceso, esto es, se cumplió con la dos de las tres características que menciona Castelló (2002): en primer lugar, se contextualiza y sitúa el proceso de escritura y en segundo lugar, se plantean instancias de evaluación formativa. El aspecto que no se cumple es el otorgarle una funcionalidad real al texto, elemento que pudiera haber influido en la percepción de los estudiantes.

Por otro lado, respecto de la redacción y ortografía, se puede señalar que, debido a la constante suspensión de clases esta área no pudo ser reforzada como se esperaba. Lo anterior se señala, porque producto de la constante suspensión de clases por actividades del establecimiento, el tiempo se acotó y se debieron priorizar otros tipos de aspectos. Por tanto, se debió recurrir a prácticas como: anotar en la pizarra las faltas de ortografía frecuentes o identificando errores comunes por estudiante, para realizar una labor un tanto personalizada. Sin embargo, estas acciones remediales no conseguirán influir de manera significativa en este ámbito, dado que los estudiantes poseen problemas basales.

Por ende, se puede señalar que existen ciertas dificultades referidas a los conocimientos basales de los estudiantes, lo cual pudiera constituirse como un factor a contemplar para efectos del plan de mejora. A este respecto, se puede proyectar que si se continúa trabajando la escritura como un proceso recursivo, es posible que los escritos de los estudiantes continúen mejorando, tanto estructuralmente (organización de ideas y párrafos), como en términos de coherencia y cohesión. Esto se refiere contemplando los aspectos destacados en la escala de apreciación que demiten a los procesos de organización del escrito.

B.2 Desarrollo habilidad metacognitiva

En relación con los resultados referidos al desarrollo de la capacidad metacognitiva en los alumnos, hubo un aspecto bajo el 60%, el que remite a que los procesos de reflexión y revisión constante durante la actividad escritural sean extrapolable a otras realidades contextuales. En otras palabras, con aquella aseveración se buscaba que los educandos dieran cuenta de si los procedimientos aplicados en el proceso, trascendieron las motivaciones de la asignatura, para que los estudiantes adquirieran estrategias que son relevantes para la producción de textos. A este respecto, en primera instancia se podría referir que existe cierta contradicción en los resultados obtenidos, pues una de las afirmaciones que remitía a la idea de autoevaluar, cuyo proceso implica los ámbitos de revisión y reflexión del propio trabajo obtuvo más del 70%. Sin embargo, no es tal, pues la afirmación analizada al comienzo, como se refirió, hace hincapié en la adopción de un método de escritura. Por tanto, los aspectos de la metacognición se vieron potenciados a lo largo del proceso, sin embargo, no se constituyeron como prácticas sistematizadas que les permitirá a los alumnos aplicar las estrategias en otros contextos.

B.3 Motivar ejercicio escritural

Finalmente, se puede señalar que uno de los objetivos con menor logro es este. Debido a que las decisiones que se contemplaron para motivar la práctica de escritura de los alumnos no dieron resultado. A este respecto se pueden referir las siguientes decisiones: la elección de un género textual nuevo, como lo es la reseña crítica. Con esta, se esperaba que aumentara el interés en la actividad, ya que escribirían sobre un texto literario escogido por ellos. Esta idea surgió a partir de la encuesta aplicada al inicio del año, cuyo objetivo era identificar problemáticas por eje (ver Anexo 6). Sin embargo, el hecho de que escribieran sobre un texto narrativo, ni la opción que se les dio de elegir, ni el género escogido aportaron a incrementar la motivación de los estudiantes.

Para cambiar esto, se podría contemplar una práctica de escritura por proyectos, por lo que se constituiría como un ejercicio situado y aplicado a la realidad. Esto se plantea contemplando el enfoque comunicativo funcional, en el que se reconoce que la capacidad comunicativa de los sujetos debe tener una utilidad pragmática. En otras palabras, para mejorar el aspecto motivacional de los alumnos en este caso, sería interesante que el escrito que realicen por medio del proceso, tenga un impacto real en el contexto de los sujetos (Cassany, 1999).

III. Dificultades y desafíos

A.- Metodológicas

Una de las decisiones metodológicas que se contempló en la primera sesión del Plan de acción, guarda relación con la entrega de todo el material que debía incluir el portafolio de los estudiantes. Esto, porque se había considerado relevante que el alumno conociera desde un inicio el modo y los recursos con los que sería evaluado, ya que, como señalan Castillo & Cabrerizo (2010) esto debiera traer ventajas tanto para el docente como para los educandos, dado que a estos les sirven como un guía que les permitirá desarrollar su trabajo de manera idónea y por tanto ajustar su trabajo solo a los aspectos solicitados. Sin embargo, pese a que los documentos fueron entregados de manera ordenada, se generó gran confusión en los alumnos al recibir toda la información documentada. Por ello, luego de esta clase se decidió que al finalizar cada sesión los jóvenes debían entregar sus carpetas con todo el material. De este modo se consiguió: por un lado, monitorear el estado de avance de cada estudiante, por medio de la revisión constante de los

borradores y, por otro lado, que el trabajo no dependiera de la responsabilidad totalmente del educando, ya que si él no llevaba el material, no contaría con los insumos necesarios para desarrollar la clase.

Otra decisión, tomada en la primera clase de la implementación fue otorgarles tiempo del cierre para que trabajaran en sus planificaciones, dado que en general fue un proceso que les costó. Sin embargo, se evidenció que los estudiantes trabajaron, por tanto ese día no se realizó el cierre propuesto. Ahora bien, este se llevó a cabo al comenzar la clase siguiente.

Del mismo modo, se presenta como una dificultad la constante inasistencia de los estudiantes. Esto debido a que los alumnos no pueden llevar a cabo los procesos escriturales como corresponden. Por tanto, para que estos no se atrasaran se le hacía entrega de sus borradores a fin de que se pusieran al día con el trabajo. Ahora bien, esto se decidió, dado que los educandos se quedaban sin los procesos de coevaluación, por tanto, en variadas ocasiones se debió revisar los borradores de los estudiantes, para que estos pudieran avanzar con mayor seguridad.

B.- Contexto de implementación

En relación con los factores contextuales que afectaron el normal desarrollo de las actividades, se puede referir, en primer lugar, que esta secuencia estaba planificada para realizarse a comienzos de mayo. Sin embargo, producto de las diversas actividades escolares esto debió aplazarse. Por este motivo, la implementación quedó dividida: se realizaron las tres primeras sesiones, luego se aplicó un instrumento evaluativo (SEP) de medición intermedia. Posteriormente, se realizó la cuarta clase en la que se terminó el borrador del desarrollo. Sin embargo, la sesión siguiente debió emplearse en una actividad del establecimiento (Jornada de sexualidad). Esto interrumpió el desarrollo del proceso escritural, lo cual genera que se pierda continuidad, afectando el desarrollo de los aspectos esperados.

En segundo lugar, se puede señalar que existe una alta tasa de inasistencia, la cual se constituye como una práctica generalizada entre los alumnos del establecimiento. Del mismo modo, en la institución se observa que un alto índice de estudiantes que no cumplen con el horario de ingreso. Esto no solo genera interrupciones en el aula, sino que

también implica que los estudiantes en cuestión se atrasaran, tanto en la elaboración de los borradores como en los procesos de co y autoevaluación.

Estas situaciones dificultaron que los procesos de coevaluación se realicen según lo planificado. Dado que la idea inicial era que el coevaluador fuera siempre un mismo estudiante, pues de ese modo podría evidenciar la evolución del evaluado. Ahora bien, pese a que este procedimiento no se llevó a cabo según lo estipulado, se puede señalar que el resultado no fue negativo. Los alumnos pudieron recibir tres retroalimentaciones diversas que fueron constructivas y le permitieron a alumno tener diversas visiones sobre el texto que había leído, ya que, como señala Castelló (2002) estos procesos por sí solo ya cobran una relevancia fundamental en el proceso escritural.

Otro elemento que imposibilitó el normal desarrollo de la actividad, refiere a los factores climáticos: el día el que los estudiantes debían desarrollar la conclusión de su trabajo, llovió. Aquella clase se realizó con ocho alumnos, quienes trabajaron en el borrador de sus textos. Sin embargo, dado el alto porcentaje de inasistencia, aquella sesión no tuvo ningún impacto real en las reseñas dado que, se debieron entregar los borradores a cada uno de los que no asistió aquel día a clases, para dar la evaluación en otra clase para cerrar el semestre.

CAPÍTULO 7: Plan de mejora

I. Introducción

Contemplando aquellos aspectos que no fueron totalmente logrados, como los que se lograron pero que podrían corregirse, a continuación se realizarán una serie de propuestas de mejoras del Plan de acción implementado. Esto a partir de los resultados obtenidos de las evidencias analizadas. En este sentido, destacan las características del tipo de investigación que se lleva a cabo, puesto que la I-A posibilita la reflexión constante debido a la recursividad que la caracteriza. Todo esto con tal de resolver alguna problemática como la abordada en este trabajo.

Para realizar el Plan de mejora se seguirá el mismo orden establecido en el capítulo 5. De este modo, ningún aspecto quedará fuera de este proceso en el que se pueden repensar ciertas actividades, a partir de las experiencias adquiridas con la práctica. Cabe destacar, como un elemento fundamental, que la planificación trabajada en el presente informe se adecúa a un contexto escolar particular, por tanto, las mejoras que se plantearán guardarán directa relación con la realidad educativa que ya se conoce.

II. Resultados

A. Objetivo general

A.1. Evolución de los alumnos en el uso de conectores

Como ya se ha mencionado anteriormente, el Plan de acción propuesto permitió que se consiguiera el objetivo relativo al incremento de recursos cohesivos, particularmente, de conectores. Sin embargo, para efectos de una propuesta de mejora se pueden sugerir dos ideas: la primera, guarda relación con contemplar más de seis sesiones para trabajar los recursos de cohesión en textos, pues, de este modo, se podría extender el campo de empleo de textos argumentativos escritos a textos del mismo tipo, pero orales. Así, los educandos podrán abarcar o dominar estos recursos según su contexto de aplicación.

La segunda idea guarda relación con el manejo de Tecnologías de la Información, puesto que se podrían emplear diversos elementos tecnológicos para trabajar este aspecto. En este caso, por ejemplo, se podría trabajar la reseña, pero transformándola a un discurso oral para subirlo a un canal de YouTube. A este respecto, se puede tener como referencia la tendencia de los Booktubers, esto es, jóvenes que realizan reseñas de libros y cuentos por medio de esta plataforma digital. Cabe destacar que esta actividad en un comienzo se

había contemplado para efectos de la implementación, pero debido al factor tiempo, no fue posible llevarla a cabo.

A. 2. Diversificación en el uso de conectores

La lista de conectores empleada para efectos de esta implementación no da cuenta de toda la diversidad de elementos que aportan a constituir textos cohesivos. Por tanto, una vez incrementado el uso de conectores básicos, se pueden ir variando y abarcando otros, según requerimientos de los géneros textuales que se deseen trabajar. De este modo, los alumnos podrán reconocer elementos que prototípicamente se empleen en algunos géneros, lo cual les entregará herramientas para desenvolverse en diversas tareas de escritura.

A. 3 Porcentaje de logro del indicador de cohesión

En relación con los indicadores de evaluación, una vez comprobado que los alumnos son capaces de emplear conectores de diversas categorías y tipos, sería prudente aumentar el puntaje referido al indicador de coherencia. De este modo, se puede concebir como un elemento más abarcador que como se le abordó en este trabajo, pues se limitó a contemplarlo desde la progresión temática. Por tanto, una posible mejora, en términos generales podría constituir el aumento de la complejidad de las relaciones que se establezcan entre ambos indicadores.

A.4. Apreciación de alumnos

Para cambiar la apreciación de los alumnos, se podrían diversificar el tipo de actividades relacionadas con el uso de conectores, esto es, no solo emplearlos en la escritura, sino también desde la oralidad y la lectura. En este sentido, se propone trabajar en un taller extracurricular en el que se aborden estos aspectos de manera lúdica. De este modo, los alumnos se relacionarían con estos recursos con anterioridad y podría aumentar de manera paulatina la exigencia. Así, podría presentar un desafío para los estudiantes el dominio de estos elementos.

B. Objetivos específicos

B.1. Inculcar nuevo modo de concebir la escritura

Como se mencionó en el capítulo anterior, este apartado guarda relación con la motivación, pues cuando el trabajo escritural posee un impacto real en el contexto de los

alumnos la disposición que poseen para este ejercicio es diferente. Por tanto, se pueden elaborar una serie de actividades ligadas no solo con el empleo de conectores, sino también se podría trabajar el proceso de escritura desde variados puntos de vista, como por ejemplo, a partir de la escritura colaborativa.

B.2. Desarrollo habilidad metacognitiva

En relación con el desarrollo de la metacognición, se podría plantear que, en el caso de la actividad implementada, los procesos de co y autoevaluación no se desarrollen por fases, sino más bien, una vez que el borrador esté acabado. De esta manera, tanto el autoevaluado como el coevaluador podrán tener una visión total del texto, lo que podría contribuir en los procesos de reflexión y corrección.

B.3. Motivación

Como se mencionó en el capítulo anterior, una propuesta que permitiría incrementar la motivación de los alumnos respecto de los trabajos de escritura se relaciona con la construcción de textos reales, que cumplan una finalidad real. Esto podría tener mayor impacto para los estudiantes, que solo escribir textos que leerá la docente. Esta idea se puede complementar con la planteada en uno de los apartados: trabajar talleres de escritura en los que realicen producciones que tengan una implicancia en el contexto del alumno, como por ejemplo, elaborar el periódico escolar.

Cabe señalar que las propuestas a este Plan de acción no se acotan en las planteadas, por tanto las ideas referidas pueden ser enriquecidas o cambiadas por otras. Esto dependerá de los objetivos y el contexto en el que se esté desarrollando la implementación. Así, se puede apreciar la flexibilidad que posee este tipo de investigación, dado que permite la adecuación a las necesidades contextuales.

CONCLUSIÓN

Como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, la aplicación de la investigación acción permite abordar diversas problemáticas que se puedan evidenciar en el ámbito educativo, para proponer una solución. En este sentido, la I-A les proporciona a los profesionales de la educación una serie de herramientas y estrategias que permiten, por medio de un proceso recursivo, plantear una propuesta o Plan de acción. En este sentido el presente escrito dio cuenta de este proceso llevado a cabo en el colegio Juanita Fernández de Viña del mar. En este establecimiento se trabajó con un tercero medio, cuyo problema identificado luego de la recolección y análisis de una serie de evidencias, se relaciona con el poco empleo de elementos conectores en los textos.

A partir de lo anterior, se proponen una serie de objetivos, de los cuales el general refiere que si los alumnos de este curso incrementan el uso de conectores en sus textos, esto potenciará la coherencia de sus producciones. Contemplando aquello, se debió establecer un plan de seis sesiones en el que se contemplaron los aspectos que debían trabajar en el aula. A este respecto, como se pudo observar en los capítulos iniciales, en este caso se trabajó con un tipo de texto argumentativo, la reseña crítica, dado que parecía una buena forma de acercar la escritura a los alumnos a partir de un recurso diferente. Sin embargo, al analizar los resultados se pudo observar que no se cumplió con este objetivo.

Una vez elaborado el Plan, debió implementarse, lo que permitió la recopilación de diversos tipos de evidencias que posibilitaron dar cuenta de la evolución que lograron los alumnos en lo relativo al uso de conectores diversos en sus textos. Para efectos del análisis, fue fundamental contar con un texto que se pudo emplear como estado inicial, ya que de este modo se pudieron recoger diversos porcentajes referidos a la tasa de avance que obtuvieron los alumnos. De lo contrario, no se hubiese podido determinar si se cumplió el objetivo.

En relación con los resultados obtenidos, se puede destacar el notorio incremento que obtuvieron los estudiantes en materia de conectores. Asimismo, en relación con la diversificación de este tipo de recursos. Por tanto, el objetivo general de esta investigación acción se cumplió. Esto guarda relación con el énfasis que se hizo en la práctica para que los educandos emplearan nexos gramaticales. Este respecto se destacó la función que cumplía como elementos que permiten guiar las interpretaciones de los lectores.

Contemplando este avance en los alumnos, sería relevante realizar una proyección contemplando algunas de las mejoras que se abordaron en el capítulo anterior. Un ejemplo de esto se constituye a partir del trabajo de la escritura desde talleres en los que se aborden diversos tipos textuales desde un nuevo enfoque en el que los alumnos sean productores de textos reales. Esto generaría un alto impacto en la motivación de los alumnos y en el empleo de conectores, dado que los alumnos deberán saber adecuarse al uso según los distintos géneros.

Es importante destacar que estos aspectos se consiguieron, pese a que existieron una serie de factores en contra, como por ejemplo: la constante inasistencia de los alumnos, los estudiantes que llegar rezagados o bien las variadas actividades extracurriculares que poseen impacto directo en la cantidad de horas que se pierden. Sin embargo, durante el proceso de implementación se deben desarrollar habilidades que posibiliten que los cambios imprevistos no afecten mayormente a las personas.

Cabe señalar que a lo largo de este proceso, este tipo de investigación posibilita la reflexión permanente, de modo que el profesional de la educación está constantemente pensando sobre su quehacer. Además, este hecho permite que, los profesores noveles o en este caso, los alumnos de Práctica final evolucionen en términos de identidad docente, ya que a lo largo del proceso investigativo van aconteciendo una serie de sucesos a los que uno se debe adaptar.

BIBLIOGRAFÍA

- Barberá, E. (2005). "La evaluación de competencias complejas: La práctica del portafolio". *Educere*, 9(31), 497-504.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Bernárdez, Enrique. 1982. "El concepto de texto" En *Introducción a la lingüística del texto* (75-85). Madrid: Espasa.
- Calsamiglia, E. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castelló, M. (2002). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". *Revista signos*, 35(51-52), 149-162.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación SA
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Crespo, Nina María. (2000). "La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría." *Revista signos*, 33(48), 97-115.
- Denegri, M. (2005). "Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación". *Estudios pedagógicos*, 31(1), 33-50.
- Errázuriz, M. (2014). "El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos". *Onomázein*, 30, 217-236.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Gómez de Erice, M. (2003). "Competencia y modelos de comprensión lectora". En M. Gómez de Erice & E. Zalba (Eds.), *Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental* (23-33). Mendoza: EDIUNC.
- Grupo Didactext. (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.

Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Juanita Fernández. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*. Chile: Viña del mar.

Juanita Fernández. (2017). *Reglamento de evaluación y Promoción*. Chile: Viña del mar.

Lacon, N. & Ortega, S. (2008). "Cognición, metacognición y escritura". *Revista signos*, 41(67), 231-255.

Laorden, C. & Pérez, C. (2002) "El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado". *Pulso*, (25), 133-146.

Marinkovich, Juana. (2002). "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos". *Revista signos*, 35(51-52), 217-230.

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

Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Chile: Santiago.

Monereo, C. (1995). "Enseñar conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?" *Aula de innovación educativa*, 34, 74-80

Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Parodi, G. (2000). "La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva". *Revista Signos*, 33(47), 151-166.

Peña, J; Ball, M. & Delhi. (2005). "Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación". *Educere*, 9(31), 599-608.

Peronard, M. (2005). "La metacognición como herramienta didáctica". *Revista signos*, 38(57), 61-74.

Rodríguez, F. (2012). "La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad". *Enunciación*, 16(1), 151-160.

Rohman, D. (1965). Pre-writing: The stages of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16, 106-112

Serrano de Moreno, S. (2008). "Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica". *Revista de Ciencias sociales*, 16(1), 149-161.

Valcarce, M. (2011). "De la escuela integradora a la escuela inclusiva". *Innovación educativa*, (21), 119-131.

van Dijk, T. & W. Knitsch (1978). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic.

Villalobos, J. (2002). "Portafolios y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura". *Artículos*, 5(16), 390-396

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario VARK

Nombre:

Curso:

Fecha:

Instrucciones

- Elija las respuestas que mejor expliquen su preferencia y encierre con un círculo en la letra de su elección.
- Puede seleccionar más de una respuesta a una pregunta si una sola no encaja con su percepción.
- Deje en blanco toda pregunta que no se aplicó a sus preferencias.

Preguntas:

1. Está ayudando a una persona que desea ir al aeropuerto, al centro de la ciudad o a la estación del ferrocarril. Ud.:

- a. iría con ella.
- b. le diría cómo llegar.
- c. le daría las indicaciones por escrito (sin un mapa).
- d. le daría un mapa.

2. No está seguro si una palabra se escribe como “trascendente” o “tracendente”, Ud.:

- a. vería las palabras en su mente y elegiría la que mejor luce.
- b. pensaría en cómo suena cada palabra y elegiría una.
- c. las buscaría en un diccionario.
- d. escribiría ambas palabras y elegiría una.

3. Está planeando unas vacaciones para un grupo de personas y desearía la retroalimentación de ellos sobre el plan. Ud.:

- a. describiría algunos de los atractivos del viaje.

- b. utilizaría un mapa o un sitio web para mostrar los lugares.
- c. les daría una copia del itinerario impreso.
- d. les llamaría por teléfono, les escribiría o les enviaría un e-mail.

4. Va a cocinar algún platillo especial para su familia. Ud.:

- a. cocinaría algo que conoce sin la necesidad de instrucciones.
- b. pediría sugerencias a sus amigos.
- c. hojearía un libro de cocina para tomar ideas de las fotografías.
- d. utilizaría un libro de cocina donde sabe que hay una buena receta.

5. Un grupo de turistas desea aprender sobre los parques o las reservas de vida salvaje en su área. Ud.:

- a. les daría una plática acerca de parques o reservas de vida salvaje.
- b. les mostraría figuras de Internet, fotografías o libros con imágenes.
- c. los llevaría a un parque o reserva y daría una caminata con ellos.
- d. les daría libros o folletos sobre parques o reservas de vida salvaje.

6. Está a punto de comprar una cámara digital o un teléfono móvil. ¿Además del precio, qué más influye en su decisión?

- a. lo utiliza o lo prueba.
- b. la lectura de los detalles acerca de las características del aparato.
- c. el diseño del aparato es moderno y parece bueno.
- d. los comentarios del vendedor acerca de las características del aparato.

7. Recuerde la vez cuando aprendió cómo hacer algo nuevo. Evite elegir una destreza física, como montar bicicleta. ¿Cómo aprendió mejor?:

- a. viendo una demostración.
- b. escuchando la explicación de alguien y haciendo preguntas.
- c. siguiendo pistas visuales en diagramas y gráficas.
- d. siguiendo instrucciones escritas en un manual o libro de texto.

8. Tiene un problema con su rodilla. Preferiría que el doctor:

- a. le diera una dirección web o algo para leer sobre el asunto.
- b. utilizará un modelo plástico de una rodilla para mostrarle qué está mal.
- c. le describiera qué está mal.
- d. le mostrara con un diagrama qué es lo que está mal.

9. Desea aprender un nuevo programa, habilidad o juego de computadora, ud. debe

- a. leer las instrucciones escritas que vienen con el programa.
- b. platicar con personas que conocen el programa.
- c. utilizar los controles o el teclado.
- d. seguir los diagramas del libro que vienen con el programa.

10. Le gustan los sitios web que tienen:

- a. cosas que se pueden picar, mover o probar.
- b. un diseño interesante y características visuales.
- c. descripciones escritas interesantes, características y explicaciones.
- d. canales de audio para oír música, programas o entrevistas.

11. Además del precio, ¿qué influiría más en su decisión de comprar un nuevo libro de ficción?

- a. la apariencia le resulta atractiva.
- b. una lectura rápida de algunas partes del libro.
- c. un amigo le habla del libro y se lo recomienda.
- d. tiene historias, experiencias y ejemplos de la vida real.

12. Está utilizando un libro, CD o sitio web para aprender cómo tomar fotografías con su nueva cámara digital. Le gustaría tener:

- a. la oportunidad de hacer preguntas y que le hablen sobre la cámara y sus características.
- b. instrucciones escritas con claridad, con características y puntos sobre qué hacer.
- c. diagramas que muestren la cámara y qué hace cada una de sus partes.
- d. muchos ejemplos de fotografías buenas y malas y cómo mejorar éstas.

13. Prefiere a un profesor o un expositor que utiliza:

- a. demostraciones, modelos o sesiones prácticas.
- b. preguntas y respuestas, charlas, grupos de discusión u oradores invitados.
- c. folletos, libros o lecturas.
- d. diagramas, esquemas o gráficas.

14. Ha acabado una competencia o una prueba y quisiera una retroalimentación.

Quisiera tener la retroalimentación:

- a. utilizando ejemplos de lo que ha hecho.
- b. utilizando una descripción escrita de sus resultados.
- c. escuchando a alguien haciendo una revisión detallada de su desempeño.
- d. utilizando gráficas que muestren lo que ha conseguido.

15. Va a elegir sus alimentos en un restaurante o café. Ud.:

- a. elegiría algo que ya ha probado en ese lugar.
- b. escucharía al mesero o pediría recomendaciones a sus amigos.
- c. elegiría a partir de las descripciones del menú.
- d. observaría lo que otros están comiendo o las fotografías de cada platillo.

16. Tiene que hacer un discurso importante para una conferencia o una ocasión especial. Ud.:

- a. elaboraría diagramas o conseguiría gráficos que le ayuden a explicar las ideas.

- b. escribiría algunas palabras clave y práctica su discurso repetidamente.
- c. escribiría su discurso y se lo aprendería leyéndolo varias veces.
- d. conseguiría muchos ejemplos e historias para hacer la charla real y práctica.

ANEXO 2: Cuestionario disposición hacia la asignatura y lectura

Nombre:

Curso:

Fecha:

N°	PREGUNTA	SÍ	NO	A VECES
1	Me interesa/gusta la asignatura de Lenguaje y Comunicación			
	¿Por qué? _____			
2	Considero que la asignatura de Lenguaje y Comunicación es importante para mi formación académica y personal			
	¿Por qué? _____			
3	En las actividades que se realizan en la asignatura prefiero trabajar de forma individual			
	¿Por qué? _____			
4	Me gusta participar en la asignatura de Lenguaje y Comunicación			
	¿Por qué? _____			
5	Me gustan los libros que leemos en la asignatura			
	¿Por qué? _____			
6	Creo que la lectura es relevante para desarrollarse como persona, estudiante y/o profesional			
	¿Por qué? _____			
7	Cuando leo solo lo realizo por obligación			

	¿Por qué? _____			
8	En mis tiempos libres, me gusta leer textos o libros de mi interés			
	¿Cuáles? _____			
9	Cuando leo prefiero realizarlo en papel antes que en pantalla (tablet, computador, etc.)			
	¿Por qué? _____			
10	Me gusta cuando escribimos en la asignatura			
	¿Por qué? _____			
11	Creo que la escritura es relevante para desarrollarse como persona, estudiante y/o profesional			
	¿Por qué? _____			
12	Cuando escribo solo lo realizo por obligación			
	¿Por qué? _____			
13	En mis tiempos libres, me gusta escribir textos de mi interés (ejemplo: poemas, cuentos, diario de vida, etc)			
	¿Cuáles? _____			
14	Cuando escribo prefiero realizarlo en papel antes que en pantalla (tablet, celular, computador, etc.)			
	¿Por qué? _____			
15	Creo que la comunicación oral es relevante para desarrollarse como persona, estudiante y/o profesional			

	¿Por qué? _____		
16	Al salir del colegio, me gustaría seguir una carrera (técnica o profesional) asociada al área de lenguaje y comunicación		
	¿Cuál/es? _____		

¿Cuáles son sus expectativas de la asignatura? Señale a lo menos 2

1.-

2.-

Sobre qué temas de contingencia o interés le gustaría leer (ejemplo: despenalización del aborto, legalización de la marihuana, educación de calidad, etc.). Señale a lo menos 2

1.-

2.-

ANEXO 3: Cuestionario sobre los ejes de la asignatura

Nombre:

Fecha:

Curso:

Objetivo: Identificar eje que resulta problemático en el área del lenguaje, para efectuar plan de mejora

I.-Eje de lectura

N°	Pregunta	Sí	No	A veces
1	Al leer, comprendo la información del texto			
2	Al leer, me distraigo fácilmente cuando los temas de lectura no son de mi interés			
3	Un obstáculo cuando leo es mi falta de vocabulario			
4	La extensión del texto determina mi actitud frente a la lectura			
5	Puedo reconocer cuándo tengo problemas para comprender un texto			

II.- Eje de escritura

N°	Pregunta	Sí	No	A veces
1	Puedo organizar las ideas al escribir, de modo que el texto tenga sentido			
2	Utilizo conectores diversos que permiten entender las relaciones entre los párrafo que escribo			
3	Escribo sin faltas ortográficas (acentual, literal y puntual)			
4	Me puedo explayar fácilmente, cuando me entregan el tema sobre el cual debo escribir			
5	Al escribir, pienso antes en: la finalidad que tendrá mi texto, el receptor y el tema			

III.- Eje de oralidad

N°	Pregunta	Sí	No	A veces
1	Puedo expresarme oralmente sin problemas			
2	Las personas me entienden cuando les explico algo de manera oral			
3	Entiendo las exposiciones orales de mis compañeros, profesora, familia, entre otros.			
4	Para exponer en el colegio, memorizo la información que debo entregar			
5	En exposiciones orales, comprendo la información que debo entrega y luego la explico con mis palabras.			

ANEXO 4: Resultados cuestionario tipos de aprendizajes

Tipo de aprendizaje	Cantidad	%
Visual	5	14,28
Auditivo	7	20
Lector/escritor	9	25,71
Kinésico	7	20
Más de un tipo	7	20
Total	35	100

ANEXO 5: Resultados cuestionario disposición hacia la asignatura

INTERÉS HACIA LA ASIGNATURA												ORALIDAD		
ASIGNATURA			IMPORTANCIA			INDIVIDUALISMO			PARTICIPACIÓN			RELEVANCIA		
SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV
18	1	11	25	1	4	5	14	11	12	5	13	26	0	4
60%	3%	37%	83%	3%	13%	17%	47%	37%	40%	17%	43%	87%	0%	13%
LECTURA														
LIBROS			DES. PERSONAL			OBLIGACIÓN			LEO TIEMPO LIBRE			PAPEL		
SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV
4	9	17	29	1	0	6	7	17	9	15	6	16	7	7
13%	30%	57%	97%	3%	0%	20%	23%	57%	30%	50%	20%	53%	23%	23%
ESCRITURA														
GUSTO			RELEVANCIA			OBLIGACIÓN			ESCRIT TPO LIBRE			PAPEL		
SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV
7	5	18	27	2	0	7	11	11	6	20	4	10	10	9
23%	17%	60%	90%	7%	0%	23%	37%	37%	20%	67%	13%	33%	33%	30%

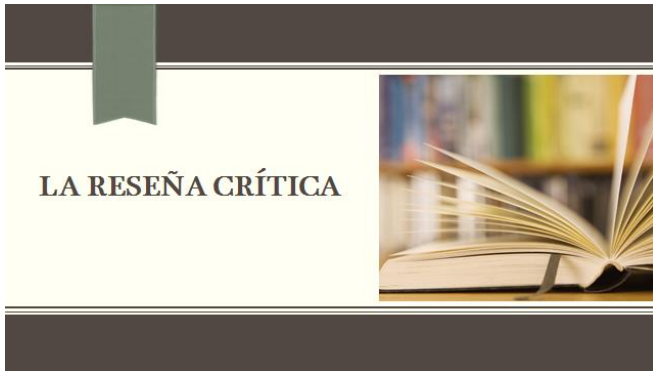
ANEXO 6: Resultados cuestionario por eje de aprendizaje

EJE LECTURA														
COMPRESIÓN			CONCENTRACIÓN			VOCABULARIO			ACTITUD			METACOGNICIÓN		
SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV
10	0	20	17	6	7	1	10	18	4	11	15	24	0	6
33%	0%	67%	57%	20%	23%	3%	33%	60%	13%	37%	50%	80%	0%	20%
EJE ESCRITURA														
COHERENCIA			COHESIÓN			ORTOGRAFÍA			CREATIVIDAD			SIT. RETÓRICA		
SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV
17	1	12	9	4	17	2	4	24	11	1	18	7	7	16
57%	3%	40%	30%	13%	57%	7%	13%	80%	37%	3%	60%	23%	23%	53%
EJE ORALIDAD														
CREATIVIDAD			COHERENCIA			COMPRESIÓN			MEMORIA			ENTENDIMIENTO		
SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV	SÍ	NO	AV
8	4	17	14	1	14	20	0	9	16	4	9	16	1	12
27%	13%	57%	47%	3%	47%	67%	0%	30%	53%	13%	30%	53%	3%	40%

ANEXO 7: Calendario académico mes de mayo

MAYO			
Fecha		Actividad	Encargado
Martes	2	Presentación Obra pastoral "De Simón a Pedro". Horarios a definir según colegio. Funciones para alumnos por ciclo.	Dirección y Equipo Pastoral
Miércoles	3		Dirección y Equipo Pastoral
Viernes	12	Día del alumno	Profesores e Inspectoría
Martes	16	Obra de teatro RF Dos funciones: PK a 6° y 7° a IV°	Coordinadora SEP
Miércoles	17	Obra de teatro JM 13:00 hrs	Coordinadora SEP
Jueves	18	Obra de teatro JF Dos funciones: 5° a 8° (9:30) y I° a IV°	Coordinadora SEP
Viernes	19	Obra de teatro JF 10:35 hrs. PK a 4°B	Coordinadora SEP
Lunes	22	Jornada de reflexión PEI-PME	Dirección y UTP
Jueves	25	Feria del libro	Profesores - CRA
Fecha a definir		EME	Equipo Pastoral
29 al 31		Jornada de cierre en torno a trabajo en sexualidad y afectividad. A definir por colegio y por ciclo.	EPS y profesores
Miércoles	31	Registro de al menos el 75% de calificaciones mínimas correspondientes a cada subsector (7° a IV medio)	UTP / Profesores 7° a IV medio
29/05 al 01/06		Reuniones de apoderados	Profesores jefes
29/05 al 23/06		Ev. Intermedia SEP de Párvulo	Educadoras responsables

ANEXO 8: Reseña crítica



La tela de Penélope o quién engaña a quién (Monterroso)

Hace muchos años vivía en Grecia un hombre llamado Ulises (quien a pesar de ser bastante sabio era muy astuto), casado con Penélope, mujer bella y singularmente dotada cuyo único defecto era su desmedida afición a tejer, costumbre gracias a la cual pudo pasar sola largas temporadas.

Dice la leyenda que en cada ocasión en que Ulises con su astucia observaba que a pesar de sus prohibiciones ella se disponía una vez más a iniciar uno de sus interminables tejidos, se le podía ver por las noches preparando a hurtadillas sus botas y una buena barca, hasta que sin decirle nada se iba a recorrer el mundo y a buscarse a sí mismo.

De esta manera ella conseguía mantenerlo alejado mientras coqueteaba con sus pretendientes, haciéndoles creer que tejía mientras Ulises viajaba y no que Ulises viajaba mientras ella tejía, como pudo haber imaginado Homero, que, como se sabe, a veces dormía y no se daba cuenta de nada.

¿Qué es una reseña literaria?

- **Revisión o examen** que se hace a una obra para dar noticia crítica de ella
- **Describe** en profundidad el objeto en cuestión. Pero **no debe confundirse** con un resumen o informe
- Incluye una **valorización** por parte del autor.
- Debe reflejar la **interpretación** del reseñante.
- **Invitación** (o no) a la lectura de un libro

¿Cuál es la estructura de una reseña literaria?

- **Título**
- **Introducción**
 - **Párrafo 1: Contextualización**
 - Información de autor.
 - Estilo en el que se enmarca (tipos de textos que escribe: narrativa, lírico o dramático)
 - Otras obras más importantes que ha escrito.
 - Premios que ha recibido el autor (si corresponde)
 - **Párrafo 2: Resumen expositivo**
 - Tipo de narrador
 - Tiempo de la narración (ad ovo, in media res, in extrema res)
 - Estilo del autor: complejidad léxica y uso de símbolos
 - Tema de la narración
 - Tipo de mundo en que se narra
- **Resumen del argumento de la obra literaria.**
- **Introduce el objetivo del escrito.**

¿Cuál es la estructura de una reseña literaria?

- **Desarrollo:** Entregar su opinión sobre el cuento leído. Cada párrafo se constituye como un **argumento** que deberá ser **explicado** y **ejemplificado** a partir de la información contenida en el cuento.
- **Conclusión :** **Síntesis** de los aspectos relevantes abordados en el desarrollo y una **reflexión** a partir de: preguntas que emanen de la lectura y, respuestas sobre:
 - ¿Le gustó el cuento?
 - ¿Qué aspectos destaca?
 - ¿Recomendaría el cuento? ¿A qué tipo de público?

Ejemplo: Adentrándonos en *El túnel* de Ernesto Sábato

C Ernesto Sábato (1911-2011) es un escritor argentino, perteneciente al Boom latinoamericano.
N En este sentido, se puede señalar que el autor destaca por su afán renovador tanto en lo referente a su estilo como por su trama narrativa, pues en sus obras se puede observar la superposición de la novela y el ensayo. Su producción literaria la componen únicamente tres obras: *El túnel* (1948), *Sobre héroes y tumbas* (1961) y *Abaddón el exterminador* (1974). Los contenidos de estas están orientados hacia la vertiente existencialista, dando cuenta de los abismos de la humanidad y la presencia de la barbarie en la civilización.
R *El túnel* es un libro narrado en primera persona, por tanto, posee un narrador protagonista. Este comienza narrando a partir de una situación final (in extrema res), dando cuenta del crimen que cometió y que procederá a contar luego. Este hecho es abordado por el protagonista de manera detallada, instando al lector a ser partícipe de sus sensaciones. Así
A a medida que se desarrollan los capítulos Juan Pablo Castel refiere cómo conoce a María Iribarne y las circunstancias que los motivan a asesinarla. En relación con lo anterior, en la presente reseña se busca destacar los diversos aspectos de la novela que hacen que sea una buena instancia para cuestionar la realidad en que vivimos. Para esto, el comentario crítico se centrará en aspectos como: la construcción psicológica de los personajes, los espacios y el estilo narrativo.
B

En primer lugar, respecto de la construcción psicológica de los personajes, se puede observar en la obra que estos son sumamente oscuros, pesimistas y pasivos. En otras palabras, son sujetos que no esperan nada de la vida, porque la vida los ha decepcionado. Un ejemplo de esto puede apreciarse cuando...

En segundo lugar, en relación con los espacios narrados....

Y, en tercer lugar, sobre el estilo narrativo

DESARROLLO: Argumentos

En conclusión, el modo en que se trabajan los diversos aspectos que referí, la construcción psicológica, espacial y el estilo narrativo, permiten que el lector comprenda los motivos que llevaron a Juan Pablo a matar a María. Esto llama la atención, ya que el lector corre el peligro de ser persuadido por los argumentos del protagonista. A este respecto, cabe preguntarse ¿cómo afecta nuestro contexto los actos que llevamos a cabo? ¿Las diversas circunstancias podrían llegar a justificar un crimen de este tipo? ¿Qué pasa con las relaciones humanas? ¿Qué lugar ocupan las obsesiones en la vida? Considerando lo anterior, invito a los lectores a que lean este libro, pues no solo es breve sino que también les permitirá reflexionar sobre los diversos ámbitos de la vida humana.

CONCLUSIÓN Síntesis y reflexión

Video: Las princesas



ANEXO 9: Instrucciones

Instrucciones: reseña crítica a partir de un texto literario

Lenguaje y comunicación, III medio

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Objetivos:

- Elaborar una reseña crítica para opinar sobre un texto literario, considerando los elementos del texto argumentativo
- Aplicar los recursos verbales de un texto argumentativo, como los dirigidos al raciocinio y a la afectividad.
- Aplicar las diversas etapas del proceso escritural, considerando la recursividad de estas en la elaboración de una reseña crítica.

Instrucciones generales:

1. Lea **atentamente** las instrucciones para realizar la actividad que se propone.
2. **Destaque** los aspectos relevantes del trabajo que deberá realizar
3. Ante cualquier duda **consulte** con la profesora.

Instrucciones sobre elaboración de reseña crítica

- 1.- Seleccione uno de los cuentos propuestos en el dossier.
- 2.- Lea atentamente el cuento. Responda las preguntas que se solicitan en relación con el cuento.
- 3.- **Entrega del portafolio de escritura:** Para elaborar el portafolio de escritura, deberá contar con una carpeta (en la que se puedan archivar hojas), hojas cuadriculadas tamaño carta (que deberán ser perforadas para adjuntarse en la carpeta). Los elementos que deberán estar adjuntados en el portafolio serán:

-Instrucciones

-Guía de lectura del cuento reseñado

-Planificación

-Borradores (introducción, desarrollo y conclusión)

-Textualización.

-Pauta de coevaluación

-Pauta de autoevaluación

-Reflexión sobre el aprendizaje.

4.- Elabore una reseña crítica del cuento leído, considerando:

- **Título:** Elaborar un título creativo que represente el contenido de la reseña. En este debe referirse al cuento que se ha reseñado.
- **Introducción:** Este apartado deberá contemplar 2 párrafos en los que se especifique:

Párrafo 1: contextualiza el cuento leído presentando los siguientes elementos (4):

-Información de autor.

-Estilo en el que se enmarca (tipos de textos que escribe: narrativa, lírico o dramático)

-Otras obras más importantes que ha escrito.

-Premios que ha recibido el autor (si corresponde)

Párrafo 2: El segundo párrafo cumple tres funciones, por un lado de presentar la obra, exponiendo los siguientes elementos:

-Tipo de narrador

-Tiempo de la narración (ad ovo, in media res, in extrema res)

-Estilo del autor: complejidad léxica y uso de símbolos

-Tema de la narración

-Tipo de mundo en que se narra

Por otro lado, resumir el argumento de la obra literaria, seleccionando los hechos relevantes de esta: ¿quiénes son los personajes centrales?, ¿cuál es el conflicto? y ¿cómo se soluciona?

Finalmente, introduce el objetivo del escrito.

- **Desarrollo:** A partir de 3 párrafos deberá entregar su opinión sobre el cuento leído. Cada párrafo se constituye como un argumento que deberá ser explicado y ejemplificado a partir de la información contenida en el cuento.
- **Conclusión:** Finalmente, deberá realizar una conclusión que presente una síntesis de los aspectos relevantes abordados en el desarrollo y una reflexión a partir de: preguntas que emanen de la lectura y, respuestas sobre:

-¿Le gustó el cuento?

-¿Qué aspectos destaca?

-¿Recomendaría el cuento? ¿A qué tipo de público?

5.- Al escribir la reseña considere:

-**Planificación:** Determinar el tema, el objetivo y la audiencia (situación retórica) a la que será dirigida su reseña. Además, realiza un punteo de las ideas que abordará en cada sección de su escrito.

-**Borrador:** Realizar escritura tentativa de su reseña, considerando los diversos apartados: introducción, desarrollo y conclusión. Estos apartados deberán ser coevaluados por un compañero.

-**Corrección:** Luego de cada coevaluación, el alumno deberá autoevaluar su escrito, contemplando qué aspectos de la coevaluación que se le realizó considerará.

-**Textualización:** Una vez corregido el trabajo se procede a realizar la textualización o bien a “pasar en limpio” el escrito final.

6.- **Reflexión sobre el aprendizaje:** Una vez finalizado el proceso de escritura de la reseña, deberá adjuntar la hoja que se le entregará, referida a la reflexión sobre su aprendizaje. En esta deberá reflexionar sobre los diversos aprendizajes que considera haber adquirido durante el proceso de elaboración del portafolio de escritura:

- Responsabilidad

-Compromiso con el trabajo

-Fortalezas, debilidades y aspectos por mejorar

7.- **Cohesión y coherencia:** No olvidar utilizar conectores que permitan que su escrito sea cohesivo y coherente. Para esto se recomienda utilizar *Guía 5: Recursos verbales de los textos argumentativos*. Para efectos del escrito, deberán presentar por lo menos **8** tipos de conectores diferentes.

8.- **Evaluación:** Para efectos de la calificación, este trabajo contará con dos notas: La primera referirá al promedio que resulte de la auto y coevaluación del escrito. La segunda referente al portafolio en su totalidad aplicando la rúbrica entregada.

ANEXO 10: Guía lectura

Guía de lectura

Lenguaje y comunicación, III medio

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

Objetivo:

- Evaluar un texto literario para elaborar reseña crítica que contemple los aspectos propios de textos argumentativos
- Extraer información explícita e implícita de un texto literario breve, que permita recoger información sobre las características de la obra leída.

Instrucciones generales:

1. Lea **atentamente** las instrucciones para realizar la actividad que se propone.
2. Utilice lápiz pasta azul, negro o grafito.
3. Ante cualquier duda **consulte** con la profesora.

Instrucciones actividad

1.- Lea atentamente el siguiente cuento considerando que posteriormente será reseñado.

- **Antes de la lectura:** Lea solo el título del texto refiera: ¿sobre qué cree que tratará? ¿Qué conocimiento tiene al respecto?

- **Durante la lectura:** Lea el texto prestando atención a los diversos aspectos del texto narrativo. Considere subrayar los hechos relevantes que ocurren en el cuento.

Texto 1: Cenicienta políticamente correcta (James Finn Garner)

Érase una vez una joven llamada Cenicienta cuya madre natural había muerto siendo ella muy niña. Pocos años después, su padre había contraído matrimonio con una viuda que tenía dos hijas mayores. La madre política de Cenicienta la trataba con notable crueldad, y sus hermanas políticas le hacían la vida sumamente dura, como si en ella tuvieran a una empleada personal sin derecho a salario.

Un día, les llegó una invitación. El príncipe proyectaba celebrar un baile de disfraces para conmemorar la explotación a la que sometía a los desposeídos y al campesinado marginal. A las hermanas políticas de Cenicienta les emocionó considerablemente verse invitadas a palacio, y comenzaron a planificar los costosos atavíos que habrían de

emplear para alterar y esclavizar sus imágenes corporales naturales con vistas a emular modelos irreales de belleza femenina. (Especialmente irreales en su caso, dado que desde el punto de vista estético se hallaban lo bastante limitadas como para parar un tren.) La madre política de Cenicienta también planeaba asistir al baile, por lo que Cenicienta se vio obligada a trabajar como un perro (metáfora tan apropiada como desafortunadamente denigratoria de la especie canina). Cuando llegó el día del baile, Cenicienta ayudó a su madre y hermanas políticas a ponerse sus vestidos. Se trataba de una tarea formidable: era como intentar apelmazar cuatro kilos y medio de carne animal no humana en un pellejo con capacidad para contener apenas la mitad. A continuación, vino la colosal intensificación cosmética, proceso que resulta preferible no describir aquí en absoluto. Al caer la tarde, la madre y hermanas políticas de Cenicienta la dejaron sola con órdenes de concluir sus labores caseras. Cenicienta se sintió apenada, pero se contentó con la idea de poder escuchar sus discos de canción protesta. Súbitamente, surgió un destello de luz y Cenicienta pudo ver frente a ella a un hombre ataviado con holgadas prendas de algodón y un sombrero de ala ancha. Al principio, pensó que se trataba de un abogado del Sur o de un director de banda, pero el recién llegado no tardó en sacarla de su error

—Hola, Cenicienta, soy el responsable de tu padrinazgo en el reino de las hadas o, si lo prefieres, tu representante sobrenatural privado. ¿Así que deseas asistir al baile, no es cierto? ¿Y ceñirte, con ello, al concepto masculino de belleza? ¿Apretujarte en un estrecho vestido que no hará sino cortarte la circulación? ¿Embutir los pies en unos zapatos de tacón alto que echarán a perder tu estructura ósea? ¿Pintarte el rostro con cosméticos y productos químicos de efectos previamente ensayados en animales no humanos?

—Oh, sí, ya lo creo —repuso ella al instante. Su representante sobrenatural dejó escapar un profundo suspiro y decidió aplazar la educación política de la joven para otro día. Recurriendo a su magia, la envolvió de una hermosa y brillante luz y la transportó hasta el palacio. Frente a sus puertas, podía verse aquella noche una interminable hilera de carruajes: aparentemente, a nadie se le había ocurrido compartir su vehículo con otras personas. Y llegó Cenicienta en un pesado carruaje dorado que arrastraba con enorme esfuerzo un tiro de esclavos equinos.

La joven iba vestida con una ajustada túnica fabricada con seda arrebatada a inocentes gusanos, y llevaba los cabellos adornados con perlas producto del saqueo de laboriosas ostras indefensas. Y en los pies, por arriesgado que ello pueda parecer, llevaba unos zapatos labrados en fino cristal. Al entrar Cenicienta en el salón de baile, todas las cabezas se volvieron hacia ella. Los hombres admiraron y codiciaron a aquella mujer que tan perfectamente había sabido satisfacer la estética de muñeca Barbie que unos y otros aplicaban a su concepto de atractivo femenino. Las mujeres, por su parte, adiestradas desde su más tierna edad en el desprecio de sus propios cuerpos, contemplaron a Cenicienta con envidia y rencor. Ni siquiera su propia madre y hermanas políticas, consumidas por los celos, fueron capaces de reconocerla. Cenicienta no tardó en captar la mirada errante del príncipe, quien se encontraba en aquel momento ocupado discutiendo acerca de torneos y peleas de osos con sus amigos. Al verla, el príncipe se sintió temporalmente incapaz de hablar con la misma libertad que la generalidad de la población. «He aquí —pensó—, una mujer a la que podría convertir en mi princesa e impregnar con la progenie de mis perfectos genes, lo que me convertiría en la envidia del resto de los príncipes en varios kilómetros a la redonda. ¡Y encima es rubia!»

El príncipe se dispuso a atravesar el salón de baile en dirección a su presa. Sus amigos siguieron sus pasos en pos de Cenicienta, y todos aquellos varones presentes en la sala que contaban menos de setenta años de edad y no estaban ocupados sirviendo copas hicieron lo propio. Cenicienta, orgullosa de la conmoción que estaba causando, avanzaba con la cabeza alta, adoptando el porte propio de una mujer de elevada condición social. Pronto, sin embargo, resultó evidente que dicha conmoción se estaba convirtiendo en algo desagradable o, al menos, susceptible de producir disfunción social. El príncipe había declarado de modo inequívoco a sus amigos que tenía intención de «poseer» a aquella joven mujer. Su determinación, no obstante, había irritado a sus compañeros, ya que también ellos la codiciaban y pretendían poseerla. Los hombres comenzaron a gritarse y empujarse unos a otros.

El mejor amigo del príncipe, un duque tan robusto como cerebralmente constreñido, le detuvo a medio camino de la pista de baile e insistió en que él sería quien consiguiera a Cenicienta. La respuesta del príncipe consistió en un rápido puntapié en la ingle, lo que dejó al duque temporalmente inactivo. El príncipe, sin embargo, se vio inmovilizado por otros varones sexualmente enloquecidos y desapareció bajo una montaña de animales humanos. Las mujeres contemplaban la escena, espantadas ante aquella depravada exhibición de testosterona, pero por más que lo intentaron, se vieron incapaces de separar a los combatientes. A sus ojos, parecía que no era otra que Cenicienta la causa del problema, por lo que la rodearon dando muestras de una nada fraternal hostilidad. Ella trató de escapar, pero sus incómodos zapatos de cristal lo hacían casi imposible. Afortunadamente para ella, ninguna de sus rivales había acudido mejor calzada.

El estruendo creció hasta el punto de que nadie oyó que el reloj de la torre estaba dando las doce. Al sonar la última campanada, la hermosa túnica y los zapatos de Cenicienta se esfumaron y la joven se vio nuevamente ataviada con sus viejos harapos de campesina. Su madre y hermanas políticas la reconocieron de inmediato, pero guardaron silencio para evitar una situación embarazosa. Ante aquella mágica transformación, todas las mujeres enmudecieron. Liberada del estorbo de su túnica y de sus zapatos, Cenicienta suspiró, se estiró y se rascó los costados. A continuación, sonrió, cerró los ojos y dijo: “Y ahora, hermanas, podéis matarme si así lo deseáis, pero al menos moriré contenta”. Las mujeres que la rodeaban volvieron a experimentar una sensación de envidia, pero esta vez enfocaron la situación desde una perspectiva diferente: en lugar de perseguir venganza, comenzaron desprenderse de los corpiños, corsés, zapatos y demás prendas que las limitaban. Inmediatamente, empezaron a bailar a saltar y a gritar de alegría, pues se sentían al fin cómodas con sus prendas interiores y sus pies descalzos. De haber distraído los varones la mirada de su machista orgía de destrucción, habrían podido ver a numerosas mujeres ataviadas tal y como normalmente acuden al tocador. Sin embargo, no cesaron de golpearse, aporrearse, patearse y arañarse hasta perecer todos, desde el primero hasta el último. Las mujeres chasquearon los labios, sin experimentar remordimiento alguno.

El palacio y el reino habían pasado a ser suyos. Su primer acto oficial consistió en vestir a los hombres con sus propios vestidos y afirmar ante los medios de comunicación que los disturbios habían surgido cuando algunas personas amenazaron con revelar la tendencia del príncipe y de sus amigos al travestismo. El segundo fue fundar una cooperativa textil destinada únicamente a la producción de prendas femeninas confortables y prácticas. A continuación, colgaron un cartel en el castillo anunciando la venta de Ceni-Prendas (pues así se denominaba la nueva línea de vestido) y, gracias a su actitud emprendedora y a sus hábiles sistemas de comercialización, todas —incluidas la madre y hermanas políticas de Cenicienta— vivieron felices para siempre.

- **Después de la lectura:** Complete la siguiente ficha de lectura con la información presente en el texto.

Título de la obra:	
Autor:	
Tema:	
Acciones:	
Tipo de narrador:	
Personajes	Protagonista:
	Antagonista:
	Secundarios:

	Extras:
Espacios	Psicológico:
	Físico:
	Social:
Tiempo de la narración:	
Tipo de mundo:	

Planificación

A continuación se presenta un cuadro en el que podrá realizar el punteo de ideas que guiarán el desarrollo de su reseña.

Situación retórica	Tema	
	Objetivo	
	Audiencia	
Introducción	Párrafo 1	

	Párrafo 2	
Desarrollo	Párrafo 3	
	Párrafo 4	
	Párrafo 5	

Conclusión	Párrafo 6	

ANEXO 11: Dossier

Texto 1: Llamadas telefónicas (Roberto Bolaño, 1997)

B está enamorado de X. Por supuesto, se trata de un amor desdichado. B, en una época de su vida, estuvo dispuesto a hacer todo por X, más o menos lo mismo que piensan y dicen todos los enamorados. X rompe con él. X rompe con él por teléfono. Al principio, por supuesto, B sufre, pero a la larga, como es usual, se repone. La vida, como dicen en las telenovelas, continúa. Pasan los años.

Una noche en que no tiene nada que hacer, B consigue, tras dos llamadas telefónicas, ponerse en contacto con X. Ninguno de los dos es joven y eso se nota en sus voces que cruzan España de una punta a la otra. Renace la amistad y al cabo de unos días deciden reencontrarse. Ambas partes arrastran divorcios, nuevas enfermedades, frustraciones. Cuando B toma el tren para dirigirse a la ciudad de X, aún no está enamorado. El primer día lo pasan encerrados en casa de X, hablando de sus vidas (en realidad quien habla es X, B escucha y de vez en cuando pregunta); por la noche X lo invita a compartir su cama. B en el fondo no tiene ganas de acostarse con X, pero acepta. Por la mañana, al despertar, B está enamorado otra vez. ¿Pero está enamorado de X o está enamorado de la idea de estar enamorado? La relación es problemática e intensa: X cada día bordea el suicidio, está en tratamiento psiquiátrico (pastillas, muchas pastillas que sin embargo en nada la ayudan), llora a menudo y sin causa aparente. Así que B cuida a X. Sus cuidados son cariñosos, diligentes, pero también son torpes. Sus cuidados remedan los cuidados de un enamorado verdadero. B no tarda en darse cuenta de esto. Intenta que salga de su depresión, pero sólo consigue llevar a X a un callejón sin salida o que X estima sin salida. A veces, cuando está solo o cuando observa a X dormir, B también piensa que el callejón no tiene salida. Intenta recordar a sus amores perdidos como una forma de antídoto, intenta convencerse de que puede vivir sin X, de que puede salvarse solo. Una noche X le pide que se marche y B coge el tren y abandona la ciudad. X va a la estación a despedirlo. La despedida es afectuosa y desesperada. B viaja en litera pero no puede dormir hasta muy tarde. Cuando por fin cae dormido sueña con un mono de nieve que camina por el desierto. El camino del mono es limítrofe, abocado probablemente al fracaso. Pero el mono prefiere no saberlo y su astucia se convierte en su voluntad: camina de noche, cuando las estrellas heladas barren el desierto. Al despertar (ya en la Estación de Sants, en Barcelona) B cree comprender el significado del sueño (si lo tuviera) y es capaz de dirigirse a su casa con un mínimo consuelo. Esa noche llama a X y le cuenta el sueño. X no dice nada. Al día siguiente vuelve a llamar a X. Y al siguiente. La actitud de X cada vez es más fría, como si con cada llamada B se estuviera alejando en el tiempo. Estoy desapareciendo, piensa B. Me está borrando y sabe qué hace y por qué lo hace. Una noche B amenaza a X con tomar el tren y plantarse en su casa al día siguiente. Ni se te ocurra, dice X. Voy a ir, dice B, ya no soporto estas llamadas telefónicas, quiero verte la cara cuando te hablo. No te abriré la puerta, dice X y luego cuelga. B no entiende nada. Durante mucho tiempo piensa cómo es posible que un ser humano pase de un extremo a otro en sus sentimientos, en sus deseos. Luego se emborracha o busca consuelo en un libro. Pasan los días.

Una noche, medio año después, B llama a X por teléfono. X tarda en reconocer su voz. Ah, eres tú, dice. La frialdad de X es de aquellas que erizan los pelos. B percibe, no obstante, que X quiere decirle algo. Me escucha como si no hubiera pasado el tiempo, piensa, como si hubiéramos hablado ayer. ¿Cómo estás?, dice B. Cuéntame algo, dice B. X contesta con monosílabos y al cabo de un rato cuelga. Perplejo, B vuelve a discar el número de X. Cuando contestan, sin embargo, B prefiere mantenerse en silencio. Al otro lado, la voz de X dice: bueno, quién es. Silencio. Luego dice: diga, y se calla. El tiempo — el tiempo que separaba a B de X y que B no lograba comprender— pasa por la línea telefónica, se comprime, se estira, deja ver una parte de su naturaleza. B, sin darse cuenta, se ha puesto a llorar. Sabe que X sabe que es él quien llama. Después, silenciosamente, cuelga.

Hasta aquí la historia es vulgar; lamentable, pero vulgar. B entiende que no debe telefonar nunca más a X. Un día llaman a la puerta y aparecen A y Z. Son policías y desean interrogarlo. B inquiere el motivo. A es remiso a dárselo; Z, después de un torpe rodeo, se lo dice. Hace tres días, en el otro extremo de España, alguien ha asesinado a X. Al principio B se derrumba, después comprende que él es uno de los sospechosos y su instinto de supervivencia lo lleva a ponerse en guardia. Los policías preguntan por dos días en concreto. B no recuerda qué ha hecho, a quién ha visto en esos días. Sabe, cómo no lo va a saber, que no se ha movido de Barcelona, que de hecho no se ha movido de su barrio y de su casa, pero no puede probarlo. Los policías se lo llevan. B pasa la noche en la comisaría.

En un momento del interrogatorio cree que lo trasladarán a la ciudad de X y la posibilidad, extrañamente, parece seducirlo, pero finalmente eso no sucede. Toman sus huellas dactilares y le piden autorización para hacerle un análisis de sangre. B acepta. A la mañana siguiente lo dejan irse a su casa. Oficialmente, B no ha estado detenido, sólo se ha prestado a colaborar con la policía en el esclarecimiento de un asesinato. Al llegar a su casa B se echa en la cama y se queda dormido de inmediato. Sueña con un desierto, sueña con el rostro de X, poco antes de despertar comprende que ambos son lo mismo. No le cuesta demasiado inferir que él se encuentra perdido en el desierto.

Por la noche mete algo de ropa en un bolso y se dirige a la estación en donde toma un tren con destino a la ciudad de X. Durante el viaje, que dura toda la noche, de una punta a otra de España, no puede dormir y se dedica a pensar en todo lo que pudo haber hecho y no hizo, en todo lo que pudo darle a X y no le dio. También piensa: si yo fuera el muerto X no haría este viaje a la inversa. Y piensa: por eso, precisamente, soy yo el que está vivo. Durante el viaje, insomne, contempla a X por primera vez en su real estatura, vuelve a sentir amor por X y se desprecia a sí mismo, casi con desgana, por última vez. Al llegar, muy temprano, va directamente a casa del hermano de X. Éste queda sorprendido y confuso, sin embargo lo invita a pasar, le ofrece un café. El hermano de X está con la cara recién lavada y a medio vestir. No se ha duchado, constata B, sólo se ha lavado la cara y pasado algo de agua por el pelo. B acepta el café, luego le dice que se acaba de enterar del asesinato de X, que la policía lo ha interrogado, que le explique qué ha ocurrido. Ha sido algo muy triste, dice el hermano de X mientras prepara el café en la cocina, pero no

veo qué tienes que ver tú con todo esto. La policía cree que puedo ser el asesino, dice B. El hermano de X se ríe. Tú siempre tuviste mala suerte, dice. Es extraño que me diga eso, piensa B, cuando yo soy precisamente el que está vivo. Pero también le agradece que no ponga en duda su inocencia. Luego el hermano de X se va a trabajar y B se queda en su casa. Al cabo de un rato, agotado, cae en un sueño profundo. X, como no podía ser menos, aparece en su sueño.

Al despertar cree saber quién es el asesino. Ha visto su rostro. Esa noche sale con el hermano de X, entran en bares y hablan de cosas banales y por más que procuran emborracharse no lo consiguen. Cuando vuelven a casa, caminando por calles vacías, B le dice que una vez llamó a X y que no habló. Qué putada, dice el hermano de X. Sólo lo hice una vez, dice B, pero entonces comprendí que X solía recibir ese tipo de llamadas. Y creía que era yo. ¿Lo entiendes?, dice B. ¿El asesino es el tipo de las llamadas anónimas?, pregunta el hermano de X. Exacto, dice B. Y X pensaba que era yo. El hermano de X arruga el entrecejo; yo creo, dice, que el asesino es uno de sus ex amantes, mi hermana tenía muchos pretendientes. B prefiere no contestar (el hermano de X, a su parecer, no ha entendido nada) y ambos permanecen en silencio hasta llegar a casa.

En el ascensor B siente deseos de vomitar. Lo dice: voy a vomitar. Aguántate, dice el hermano de X. Luego caminan aprisa por el pasillo, el hermano de X abre la puerta y B entra disparado buscando el cuarto de baño. Pero al llegar allí ya no tiene ganas de vomitar. Está sudando y le duele el estómago, pero no puede vomitar. El inodoro, con la tapa levantada, le parece una boca toda encías riéndose de él. O riéndose de alguien, en todo caso. Después de lavarse la cara se mira en el espejo: su rostro está blanco como una hoja de papel. Lo que resta de noche apenas puede dormir y se lo pasa intentando leer y escuchando los ronquidos del hermano de X. Al día siguiente se despiden y B vuelve a Barcelona. Nunca más visitaré esta ciudad, piensa, porque X ya no está aquí.

Una semana después el hermano de X lo llama por teléfono para decirle que la policía ha cogido al asesino. El tipo molestaba a X, dice el hermano, con llamadas anónimas. B no responde. Un antiguo enamorado, dice el hermano de X. Me alegra saberlo, dice B, gracias por llamarme. Luego el hermano de X cuelga y B se queda solo.

Texto 2: Cenicienta políticamente correcta (James Finn Garner, 1995)

Érase una vez una joven llamada Cenicienta cuya madre natural había muerto siendo ella muy niña. Pocos años después, su padre había contraído matrimonio con una viuda que tenía dos hijas mayores. La madre política de Cenicienta la trataba con notable crueldad, y sus hermanas políticas le hacían la vida sumamente dura, como si en ella tuvieran a una empleada personal sin derecho a salario.

Un día, les llegó una invitación. El príncipe proyectaba celebrar un baile de disfraces para conmemorar la explotación a la que sometía a los desposeídos y al campesinado marginal. A las hermanas políticas de Cenicienta les emocionó considerablemente verse invitadas a palacio, y comenzaron a planificar los costosos atavíos que habrían de emplear para alterar y esclavizar sus imágenes corporales naturales con vistas a emular modelos irreales de belleza femenina. (Especialmente irreales en su caso, dado que desde el punto de vista estético se hallaban lo bastante limitadas como para parar un tren.) La madre política de Cenicienta también planeaba asistir al baile, por lo que Cenicienta se vio obligada a trabajar como un perro (metáfora tan apropiada como desafortunadamente denigratoria de la especie canina). Cuando llegó el día del baile, Cenicienta ayudó a su madre y hermanas políticas a ponerse sus vestidos. Se trataba de una tarea formidable: era como intentar apelmazar cuatro kilos y medio de carne animal no humana en un pellejo con capacidad para contener apenas la mitad. A continuación, vino la colosal intensificación cosmética, proceso que resulta preferible no describir aquí en absoluto. Al caer la tarde, la madre y hermanas políticas de Cenicienta la dejaron sola con órdenes de concluir sus labores caseras. Cenicienta se sintió apenada, pero se contentó con la idea de poder escuchar sus discos de canción protesta. Súbitamente, surgió un destello de luz y Cenicienta pudo ver frente a ella a un hombre ataviado con holgadas prendas de algodón y un sombrero de ala ancha. Al principio, pensó que se trataba de un abogado del Sur o de un director de banda, pero el recién llegado no tardó en sacarla de su error

—Hola, Cenicienta, soy el responsable de tu padrinzago en el reino de las hadas o, si lo prefieres, tu representante sobrenatural privado. ¿Así que deseas asistir al baile, no es cierto? ¿Y ceñirte, con ello, al concepto masculino de belleza? ¿Apretujarte en un estrecho vestido que no hará sino cortarte la circulación? ¿Embutir los pies en unos zapatos de tacón alto que echarán a perder tu estructura ósea? ¿Pintarte el rostro con cosméticos y productos químicos de efectos previamente ensayados en animales no humanos?

—Oh, sí, ya lo creo —repuso ella al instante. Su representante sobrenatural dejó escapar un profundo suspiro y decidió aplazar la educación política de la joven para otro día. Recurriendo a su magia, la envolvió de una hermosa y brillante luz y la transportó hasta el palacio. Frente a sus puertas, podía verse aquella noche una interminable hilera de carruajes: aparentemente, a nadie se le había ocurrido compartir su vehículo con otras personas. Y llegó Cenicienta en un pesado carruaje dorado que arrastraba con enorme esfuerzo un tiro de esclavos equinos.

La joven iba vestida con una ajustada túnica fabricada con seda arrebatada a inocentes gusanos, y llevaba los cabellos adornados con perlas producto del saqueo de laboriosas ostras indefensas. Y en los pies, por arriesgado que ello pueda parecer, llevaba unos zapatos labrados en fino cristal. Al entrar Cenicienta en el salón de baile, todas las cabezas se volvieron hacia ella. Los hombres admiraron y codiciaron a aquella mujer que tan perfectamente había sabido satisfacer la estética de muñeca Barbie que unos y otros aplicaban a su concepto de atractivo femenino. Las mujeres, por su parte, adiestradas desde su más tierna edad en el desprecio de sus propios cuerpos, contemplaron a Cenicienta con envidia y rencor. Ni siquiera su propia madre y hermanas políticas, consumidas por los celos, fueron capaces de reconocerla. Cenicienta no tardó en captar la mirada errante del príncipe, quien se encontraba en aquel momento ocupado discutiendo acerca de torneos y peleas de osos con sus amigos. Al verla, el príncipe se sintió temporalmente incapaz de hablar con la misma libertad que la generalidad de la población. «He aquí —pensó—, una mujer a la que podría convertir en mi princesa e impregnar con la prole de mis perfectos genes, lo que me convertiría en la envidia del resto de los príncipes en varios kilómetros a la redonda. ¡Y encima es rubia!»

El príncipe se dispuso a atravesar el salón de baile en dirección a su presa. Sus amigos siguieron sus pasos en pos de Cenicienta, y todos aquellos varones presentes en la sala que contaban menos de setenta años de edad y no estaban ocupados sirviendo copas hicieron lo propio. Cenicienta, orgullosa de la conmoción que estaba causando, avanzaba con la cabeza alta, adoptando el porte propio de una mujer de elevada condición social. Pronto, sin embargo, resultó evidente que dicha conmoción se estaba convirtiendo en algo desagradable o, al menos, susceptible de producir disfunción social. El príncipe había declarado de modo inequívoco a sus amigos que tenía intención de «poseer» a aquella joven mujer. Su determinación, no obstante, había irritado a sus compañeros, ya que también ellos la codiciaban y pretendían poseerla. Los hombres comenzaron a gritarse y empujarse unos a otros.

El mejor amigo del príncipe, un duque tan robusto como cerebralmente constreñido, le detuvo a medio camino de la pista de baile e insistió en que él sería quien consiguiera a Cenicienta. La respuesta del príncipe consistió en un rápido puntapié en la ingle, lo que dejó al duque temporalmente inactivo. El príncipe, sin embargo, se vio inmovilizado por otros varones sexualmente enloquecidos y desapareció bajo una montaña de animales humanos. Las mujeres contemplaban la escena, espantadas ante aquella depravada exhibición de testosterona, pero por más que lo intentaron, se vieron incapaces de separar a los combatientes. A sus ojos, parecía que no era otra que Cenicienta la causa del problema, por lo que la rodearon dando muestras de una nada fraternal hostilidad. Ella trató de escapar, pero sus incómodos zapatos de cristal lo hacían casi imposible. Afortunadamente para ella, ninguna de sus rivales había acudido mejor calzada.

El estruendo creció hasta el punto de que nadie oyó que el reloj de la torre estaba dando las doce. Al sonar la última campanada, la hermosa túnica y los zapatos de Cenicienta se esfumaron y la joven se vio nuevamente ataviada con sus viejos harapos de campesina. Su madre y hermanas políticas la reconocieron de inmediato, pero guardaron silencio

para evitar una situación embarazosa. Ante aquella mágica transformación, todas las mujeres enmudecieron. Liberada del estorbo de su túnica y de sus zapatos, Cenicienta suspiró, se estiró y se rascó los costados. A continuación, sonrió, cerró los ojos y dijo: “Y ahora, hermanas, podéis matarme si así lo deseáis, pero al menos moriré contenta”. Las mujeres que la rodeaban volvieron a experimentar una sensación de envidia, pero esta vez enfocaron la situación desde una perspectiva diferente: en lugar de perseguir venganza, comenzaron desprenderse de los corpiños, corsés, zapatos y demás prendas que las limitaban. Inmediatamente, empezaron a bailar a saltar y a gritar de alegría, pues se sentían al fin cómodas con sus prendas interiores y sus pies descalzos. De haber distraído los varones la mirada de su machista orgía de destrucción, habrían podido ver a numerosas mujeres ataviadas tal y como normalmente acuden al tocador. Sin embargo, no cesaron de golpearse, aporrearse, patearse y arañarse hasta perecer todos, desde el primero hasta el último. Las mujeres chasquearon los labios, sin experimentar remordimiento alguno.

El palacio y el reino habían pasado a ser suyos. Su primer acto oficial consistió en vestir a los hombres con sus propios vestidos y afirmar ante los medios de comunicación que los disturbios habían surgido cuando algunas personas amenazaron con revelar la tendencia del príncipe y de sus amigos al travestismo. El segundo fue fundar una cooperativa textil destinada únicamente a la producción de prendas femeninas confortables y prácticas. A continuación, colgaron un cartel en el castillo anunciando la venta de Ceni-Prendas (pues así se denominaba la nueva línea de vestido) y, gracias a su actitud emprendedora y a sus hábiles sistemas de comercialización, todas —incluidas la madre y hermanas políticas de Cenicienta— vivieron felices para siempre.

Texto 3: La cena (Clarice Lispector)

Él entró tarde en el restaurante. Por cierto, hasta entonces se había ocupado de grandes negocios. Podría tener unos sesenta años, era alto, corpulento, de cabellos blancos, cejas espesas y manos potentes. En un dedo el anillo de su fuerza. Se sentó amplio y sólido.

Lo perdí de vista y mientras comía observé de nuevo a la mujer delgada, la del sombrero. Ella reía con la boca llena y le brillaban los ojos oscuros.

En el momento en que yo llevaba el tenedor a la boca, lo miré. Ahí estaba, con los ojos cerrados masticando pan con vigor, mecánicamente, los dos puños cerrados sobre la mesa. Continué comiendo y mirando. El camarero disponía platos sobre el mantel, pero el viejo mantenía los ojos cerrados. A un gesto más vivo del camarero, él los abrió tan bruscamente que ese mismo movimiento se comunicó a las grandes manos y un tenedor cayó. El camarero susurró palabras amables, inclinándose para recogerlo; él no respondió. Porque, ahora despierto, sorprendentemente daba vueltas a la carne de un lado para otro, la examinaba con vehemencia, mostrando la punta de la lengua -palpaba el bistec con un costado del tenedor, casi lo olía, moviendo la boca de antemano. Y comenzaba a cortarlo con un movimiento inútilmente vigoroso de todo el cuerpo. En breve llevaba un trozo a cierta altura del rostro y, como si tuviera que cogerlo en el aire, lo cobró en un impulso de la cabeza. Miré mi plato. Cuando lo observé de nuevo, él estaba en plena gloria de la comida, masticando con la boca abierta, pasando la lengua por los dientes, con la mirada fija en la luz del techo. Yo iba a cortar la carne nuevamente, cuando lo vi detenerse por completo.

Y exactamente como si no soportara más -¿qué cosa?- cogió rápido la servilleta y se apretó las órbitas de los ojos con las dos manos peludas. Me detuve, en guardia. Su cuerpo respiraba con dificultad, crecía. Retira finalmente la servilleta de los ojos y observa atontado desde muy lejos. Respira abriendo y cerrando desmesuradamente los párpados, se limpia los ojos con cuidado y mastica lentamente el resto de comida que todavía tiene en la boca.

Un segundo después, sin embargo, está repuesto y duro, toma una porción de ensalada con el cuerpo todo inclinado y come, el mentón altivo, el aceite humedeciéndole los labios. Se interrumpe un momento, enjuga de nuevo los ojos, balancea brevemente la cabeza -y nuevo bocado de lechuga con carne engullido en el aire-. Le dice al camarero que pasa:

-Este no es el vino que pedí.

La voz que esperaba de él: voz sin posibles réplicas, por lo que yo veía que jamás se podría hacer algo por él. Nada, sin obedecerlo.

El camarero se alejó, cortés, con la botella en la mano.

Pero he ahí que el viejo se inmoviliza de nuevo como si tuviera el pecho contraído y enfermo. Su violento vigor se sacude preso. Él espera. Hasta que el hambre parece asaltarlo y comienza a masticar con apetito, las cejas fruncidas. Yo sí comencé a comer lentamente, un poco asqueado sin saber por qué, participando también no sabía de qué. De pronto se estremece, llevándose la servilleta a los ojos y apretándolos con una brutalidad que me extasía... Abandono con cierta

decisión el tenedor en el plato, con un ahogo insoportable en la garganta, furioso, lleno de sumisión. Pero el viejo se demora poco con la servilleta sobre los ojos. Esta vez, cuando la retira sin prisa, las pupilas están extremadamente dulces y cansadas, y antes de que él se las enjugara, vi. Vi la lágrima.

Me inclino sobre la carne, perdido. Cuando finalmente consigo encararlo desde el fondo de mi rostro pálido, veo que también él se ha inclinado con los codos apoyados sobre la mesa, la cabeza entre las manos. Realmente él ya no soportaba más. Las gruesas cejas estaban juntas. La comida debía haberse detenido un poco más debajo de la garganta bajo la dureza de la emoción, pues cuando él estuvo en condiciones de continuar hizo un terrible gesto de esfuerzo para engullir y se pasó la servilleta por la frente. Yo no podía más, la carne en mi plato estaba cruda, y yo era quien no podía continuar más. Sin embargo, él comía. El camarero trajo la botella dentro de una vasija con hielo. Yo observaba todo, ya sin discriminar: la botella era otra, el camarero de chaqueta, la luz aureolaba la cabeza gruesa de Plutón que ahora se movía con curiosidad, goloso y atento. Por un momento el camarero me tapa la visión del viejo y apenas veo las alas negras de una chaqueta sobrevolando la mesa, vertía vino tinto en la copa y aguarda con los ojos ardientes -porque ahí estaba seguramente un señor de buenas propinas, uno de esos viejos que todavía están en el centro del mundo y de la fuerza-. El viejo, engrandecido, tomó un trago, con seguridad, dejó la copa y consultó con amargura el sabor en la boca. Restregaba un labio con otro, restallaba la lengua con disgusto como si lo que era bueno fuera intolerable. Yo esperaba, el camarero esperaba, ambos nos inclinábamos, en suspenso. Finalmente, él hizo una mueca de aprobación. El camarero curvó la cabeza reluciente con sometimiento y gratitud, salió inclinado, y yo respiré con alivio.

Ahora él mezclaba la carne y los tragos de vino en la gran boca, y los dientes postizos masticaban pesadamente mientras yo espiaba en vano. Nada más sucedía. El restaurante parecía centellear con doble fuerza bajo el titilar de los cristales y cubiertos; en la dura corona brillante de la sala los murmullos crecían y se apaciguaban en una dulce ola, la mujer del sombrero grande sonreía con los ojos entrecerrados, tan delgada y hermosa, el camarero servía con lentitud el vino en el vaso. Pero en ese momento él hizo un gesto.

Con la mano pesada y peluda, en cuya palma las líneas se clavaban con fatalismo, hizo el gesto de un pensamiento. Dijo con mímica lo más que pudo, y yo, yo sin comprender. Y como si no soportara más, dejó el tenedor en el plato. Esta vez fuiste bien agarrado, viejo. Quedó respirando, agotado, ruidoso. Entonces sujeta el vaso de vino y bebe, los ojos cerrados, en rumorosa resurrección. Mis ojos arden y la claridad es alta, persistente. Estoy prisionero del éxtasis, palpitante de náusea. Todo me parece grande y peligroso. La mujer delgada, cada vez más bella, se estremece seria entre las luces.

Él ha terminado. Su rostro se vacía de expresión. Cierra los ojos, distiende los maxilares. Trato de aprovechar ese momento, en que él ya no posee su propio rostro, para finalmente ver. Pero es inútil. La gran forma que veo es desconocida,

majestuosa, cruel y ciega. Lo que yo quiero mirar directamente, por la fuerza extraordinaria del anciano, en ese momento no existe. Él no quiere.

Llega el postre, una crema fundida, y yo me sorprendo por la decadencia de la elección. Él come lentamente, toma una cucharada y observa correr el líquido pastoso. Lo toma todo, sin embargo hace una mueca y, agrandado, alimentado, aleja el plato. Entonces, ya sin hambre, el gran caballo apoya la cabeza en la mano. La primera señal más clara, aparece. El viejo devorador de criaturas piensa en sus profundidades. Pálido, lo veo llevarse la servilleta a la boca. Imagino escuchar un sollozo. Ambos permanecemos en silencio en el centro del salón. Quizás él hubiera comido demasiado deprisa. ¡Porque, a pesar de todo, no perdiste el hambre, eh!, lo instigaba yo con ironía, cólera y agotamiento. Pero él se desmoronaba a ojos vista. Ahora los rasgos parecían caídos y dementes, él balanceaba la cabeza de un lado para otro, sin contenerse más, con la boca apretada, los ojos cerrados, balanceándose, el patriarca estaba llorando por dentro. La ira me asfixiaba. Lo vi ponerse los anteojos y envejecer muchos años. Mientras contaba el cambio, hacía sonar los dientes, proyectando el mentón hacia delante, entregándose un instante a la dulzura de la vejez. Yo mismo, tan atento había estado a él que no lo había visto sacar el dinero para pagar, ni examinar la cuenta, y no había notado el regreso del camarero con el cambio.

Por fin se quitó los anteojos, castañeteó los dientes, se enjugó los ojos haciendo muecas inútiles y penosas. Pasó la mano por los cabellos blancos alisándolos con fuerza. Se levantó asegurándose al borde de la mesa con las manos vigorosas. Y he aquí que, después de liberado de un apoyo, él parecía más débil, aunque todavía era enorme y todavía capaz de apuñalar a cualquiera de nosotros. Sin que yo pudiera hacer nada, se puso el sombrero acariciando la corbata en el espejo. Cruzó el ángulo luminoso del salón, desapareció.

Pero yo todavía soy un hombre.

Cuando me traicionaron o me asesinaron, cuando alguien se fue para siempre, cuando perdí lo mejor que me quedaba, o cuando supe que iba a morir. -Yo no como. No soy todavía esa potencia, esta construcción, esta ruina. Empujo el plato, rechazo la carne y su sangre.

FIN

Texto 4: Restos del Carnaval (Clarice Lispector)

No, no del último carnaval. Pero éste, no sé por qué, me transportó a mi infancia y a los miércoles de ceniza en las calles muertas donde revoloteaban despojos de serpentinas y confeti. Una que otra beata, con la cabeza cubierta por un velo, iba a la iglesia, atravesando la calle tan extremadamente vacía que sigue al carnaval. Hasta que llegase el próximo año. Y cuando se acercaba la fiesta, ¿cómo explicar la agitación íntima que me invadía? Como si al fin el mundo, de retoño que era, se abriese en gran rosa escarlata. Como si las calles y las plazas de Recife explicasen al fin para qué las habían construido. Como si voces humanas cantasen finalmente la capacidad de placer que se mantenía secreta en mí. El carnaval era mío, mío.

En la realidad, sin embargo, yo poco participaba. Nunca había ido a un baile infantil, nunca me habían disfrazado. En compensación me dejaban quedar hasta las once de la noche en la puerta, al pie de la escalera del departamento de dos pisos, donde vivíamos, mirando ávidamente cómo se divertían los demás. Dos cosas preciosas conseguía yo entonces, y las economizaba con avaricia para que me durasen los tres días: un atomizador de perfume, y una bolsa de confeti. Ah, se está poniendo difícil escribir. Porque siento cómo se me va a ensombrecer el corazón al constatar que, aun incorporándome tan poco a la alegría, tan sedienta estaba yo que en un abrir y cerrar de ojos me transformaba en una niña feliz.

¿Y las máscaras? Tenía miedo, pero era un miedo vital y necesario porque coincidía con la sospecha más profunda de que también el rostro humano era una especie de máscara. Si un enmascarado hablaba conmigo en la puerta al pie de la escalera, de pronto yo entraba en contacto indispensable con mi mundo interior, que no estaba hecho sólo de duendes y príncipes encantados, sino de personas con su propio misterio. Hasta el susto que me daban los enmascarados era, pues, esencial para mí.

No me disfrazaban: en medio de las preocupaciones por la enfermedad de mi madre, a nadie en la casa se le pasaba por la cabeza el carnaval de la pequeña. Pero yo le pedía a una de mis hermanas que me rizara esos cabellos lacios que tanto disgusto me causaban, y al menos durante tres días al año podía jactarme de tener cabellos rizados. En esos tres días, además, mi hermana complacía mi intenso sueño de ser muchacha -yo apenas podía con las ganas de salir de una infancia vulnerable- y me pintaba la boca con pintalabios muy fuerte pasándome el colorete también por las mejillas. Entonces me sentía bonita y femenina, escapaba de la niñez.

Pero hubo un carnaval diferente a los otros. Tan milagroso que yo no lograba creer que me fuese dado tanto; yo, que ya había aprendido a pedir poco. Ocurrió que la madre de una amiga mía había resuelto disfrazar a la hija, y en el figurín el nombre del disfraz era Rosa. Por lo tanto, había comprado hojas y hojas de papel crepé de color rosa, con las cuales, supongo, pretendía imitar los pétalos de una flor. Boquiabierta, yo veía cómo el disfraz iba cobrando forma y creándose poco a poco. Aunque el papel crepé no se

pareciese ni de lejos a los pétalos, yo pensaba seriamente que era uno de los disfraces más bonitos que había visto jamás.

Fue entonces cuando, por simple casualidad, sucedió lo inesperado: sobró papel crepé, y mucho. Y la mamá de mi amiga -respondiendo tal vez a mi muda llamada, a mi muda envidia desesperada, o por pura bondad, ya que sobraba papel- decidió hacer para mí también un disfraz de rosa con el material sobrante. Aquel carnaval, pues, yo iba a conseguir por primera vez en la vida lo que siempre había querido: iba a ser otra aunque no yo misma.

Ya los preparativos me atontaban de felicidad. Nunca me había sentido tan ocupada: minuciosamente calculábamos todo con mi amiga, debajo del disfraz nos pondríamos un fondo de manera que, si llovía y el disfraz llegaba a derretirse, por lo menos quedaríamos vestidas hasta cierto punto. (Ante la sola idea de que una lluvia repentina nos dejase, con nuestros pudores femeninos de ocho años, con el fondo en plena calle, nos moríamos de vergüenza; pero no: ¡Dios iba a ayudarnos! ¡No llovería!) En cuanto a que mi disfraz sólo existiera gracias a las sobras de otro, tragué con algún dolor mi orgullo, que siempre había sido feroz, y acepté humildemente lo que el destino me daba de limosna.

¿Pero por qué justamente aquel carnaval, el único de disfraz, tuvo que ser melancólico? El domingo me pusieron los tubos en el pelo por la mañana temprano para que en la tarde los rizos estuvieran firmes. Pero tal era la ansiedad que los minutos no pasaban. ¡Al fin, al fin! Dieron las tres de la tarde: con cuidado, para no rasgar el papel, me vestí de rosa.

Muchas cosas peores que me pasaron ya las he perdonado. Ésta, sin embargo, no puedo entenderla ni siquiera hoy: ¿es irracional el juego de dados de un destino? Es despiadado. Cuando ya estaba vestida de papel crepé todo armado, todavía con los tubos puestos y sin pintalabios ni colorete, de pronto la salud de mi madre empeoró mucho, en casa se produjo un alboroto repentino y me mandaron en seguida a comprar una medicina a la farmacia. Yo fui corriendo vestida de rosa -pero el rostro no llevaba aún la máscara de muchacha que debía cubrir la expuesta vida infantil-, fui corriendo, corriendo, perpleja, atónita, ente serpentinas, confeti y gritos de carnaval. La alegría de los otros me sorprendía.

Cuando horas después en casa se calmó la atmósfera, mi hermana me pintó y me peinó. Pero algo había muerto en mí. Y, como en las historias que había leído, donde las hadas encantaban y desencantaban a las personas, a mí me habían desencantado: ya no era una rosa, había vuelto a ser una simple niña. Bajé la calle; de pie allí no era ya una flor sino un pensativo payaso de labios encarnados. A veces, en mi hambre de sentir el éxtasis, empezaba a ponerme alegre, pero con remordimiento me acordaba del grave estado de mi madre y volvía a morirme.

Sólo horas después llegó la salvación. Y si me apresuré a aferrarme a ella fue por lo mucho que necesitaba salvarme. Un chico de doce años, que para mí ya era un

muchacho, ese chico muy guapo se paró frente a mí y con una mezcla de cariño, grosería, broma y sensualidad me cubrió el pelo, ya lacio, de confeti: por un instante permanecimos enfrentados, sonriendo, sin hablar. Y entonces yo, mujercita de ocho años, consideré durante el resto de la noche que al fin alguien me había reconocido; era, sí, una rosa.

FIN

Texto 5: Silencio (Edgar Allan Poe)

Las crestas montañosas duermen; los valles, los riscos
y las grutas *están en silencio*.
(Alcmán [60(10),646])

Escúchame -dijo el Demonio, apoyando la mano en mi cabeza-. La región de que hablo es una lúgubre región en Libia, a orillas del río Zaire. Y allá no hay ni calma ni silencio.

Las aguas del río están teñidas de un matiz azafranado y enfermizo, y no fluyen hacia el mar, sino que palpitan por siempre bajo el ojo purpúreo del sol, con un movimiento tumultuoso y convulsivo. A lo largo de muchas millas, a ambos lados del legamoso lecho del río, se tiende un pálido desierto de gigantescos nenúfares. Suspiran entre sí en esa soledad y tienden hacia el cielo sus largos y pálidos cuellos, mientras inclinan a un lado y otro sus cabezas sempiternas. Y un rumor indistinto se levanta de ellos, como el correr del agua subterránea. Y suspiran entre sí.

Pero su reino tiene un límite, el límite de la oscura, horrible, majestuosa floresta. Allí, como las olas en las Hébridias, la maleza se agita continuamente. Pero ningún viento surca el cielo. Y los altos árboles primitivos oscilan eternamente de un lado a otro con un potente resonar. Y de sus altas copas se filtran, gota a gota, rocíos eternos. Y en sus raíces se retuercen, en un inquieto sueño, extrañas flores venenosas. Y en lo alto, con un agudo sonido susurrante, las nubes grises corren por siempre hacia el oeste, hasta rodar en cataratas sobre las ígneas paredes del horizonte. Pero ningún viento surca el cielo. Y en las orillas del río Zaire no hay ni calma ni silencio.

Era de noche y llovía, y al caer era lluvia, pero después de caída era sangre. Y yo estaba en la marisma entre los altos nenúfares, y la lluvia caía en mi cabeza, y los nenúfares suspiraban entre sí en la solemnidad de su desolación.

Y de improviso levantóse la luna a través de la fina niebla espectral y su color era carmesí. Y mis ojos se posaron en una enorme roca gris que se alzaba a la orilla del río, iluminada por la luz de la luna. Y la roca era gris, y espectral, y alta; y la roca era gris. En su faz había caracteres grabados en la piedra, y yo anduve por la marisma de nenúfares hasta acercarme a la orilla, para leer los caracteres en la piedra. Pero no pude descifrarlos. Y me volvía a la marisma cuando la luna brilló con un rojo más intenso, y al volverme y mirar otra vez hacia la roca y los caracteres vi que los caracteres decían DESOLACIÓN.

Y miré hacia arriba y en lo alto de la roca había un hombre, y me oculté entre los nenúfares para observar lo que hacía aquel hombre. Y el hombre era alto y majestuoso y estaba cubierto desde los hombros a los pies con la toga de la antigua Roma. Y su silueta era indistinta, pero sus facciones eran las facciones de una deidad, porque el palio de la noche, y la luna, y la niebla, y el rocío, habían dejado al descubierto las facciones de su cara. Y su frente era alta y pensativa, y sus ojos brillaban de preocupación; y en las escasas arrugas de sus mejillas leí las fábulas de la tristeza, del cansancio, del disgusto de la humanidad, y el anhelo de estar solo.

Y el hombre se sentó en la roca, apoyó la cabeza en la mano y contempló la desolación. Miró los inquietos matorrales, y los altos árboles primitivos, y más arriba el susurrante cielo, y la luna carmesí. Y yo me mantuve al abrigo de los nenúfares, observando las acciones de aquel hombre. Y el hombre tembló en la soledad, pero la noche transcurría, y él continuaba sentado en la roca.

Y el hombre distrajo su atención del cielo y miró hacia el melancólico río Zaire y las amarillas, siniestras aguas y las pálidas legiones de nenúfares. Y el hombre escuchó los suspiros de los nenúfares y el murmullo que nacía de ellos. Y yo me mantenía oculto y observaba las acciones de aquel hombre. Y el hombre tembló en la soledad; pero la noche transcurría y él continuaba sentado en la roca.

Entonces me sumí en las profundidades de la marisma, vadeando a través de la soledad de los nenúfares, y llamé a los hipopótamos que moran entre los pantanos en las profundidades de la marisma. Y los hipopótamos oyeron mi llamada y vinieron con los behemot al pie de la roca y rugieron sonora y terriblemente bajo la luna. Y yo me mantenía oculto y observaba las acciones de aquel hombre. Y el hombre tembló en la soledad; pero la noche transcurría y él continuaba sentado en la roca.

Entonces maldije los elementos con la maldición del tumulto, y una espantosa tempestad se congregó en el cielo, donde antes no había viento. Y el cielo se tornó lívido con la violencia de la tempestad, y la lluvia azotó la cabeza del hombre, y las aguas del río se desbordaron, y el río atormentado se cubría de espuma, y los nenúfares alzaban clamores, y la floresta se desmoronaba ante el viento, y rodaba el trueno, y caía el rayo, y la roca vacilaba en sus cimientos. Y yo me mantenía oculto y observaba las acciones de aquel hombre. Y el hombre tembló en la soledad; pero la noche transcurría y él continuaba sentado.

Entonces me encolericé y maldije, con la maldición del silencio, el río y los nenúfares y el viento y la floresta y el cielo y el trueno y los suspiros de los nenúfares. Y quedaron malditos y se callaron. Y la luna cesó de trepar hacia el cielo, y el trueno murió, y el rayo no tuvo ya luz, y las nubes se suspendieron inmóviles, y las aguas bajaron a su nivel y se estacionaron, y los árboles dejaron de balancearse, y los nenúfares ya no suspiraron y no se oyó más el murmullo que nacía de ellos, ni la menor sombra de sonido en todo el vasto desierto ilimitado. Y miré los caracteres de la roca, y habían cambiado; y los caracteres decían: SILENCIO.

Y mis ojos cayeron sobre el rostro de aquel hombre, y su rostro estaba pálido. Y bruscamente alzó la cabeza, que apoyaba en la mano y, poniéndose de pie en la roca, escuchó. Pero no se oía ninguna voz en todo el vasto desierto ilimitado, y los caracteres sobre la roca decían: SILENCIO. Y el hombre se estremeció y, desviando el rostro, huyó a toda carrera, al punto que cesé de verlo.

Pues bien, hay muy hermosos relatos en los libros de los Magos, en los melancólicos libros de los Magos, encuadernados en hierro. Allí, digo, hay admirables historias del cielo y de la tierra, y del potente mar, y de los Genios que gobiernan el mar, y la tierra, y el

majestuoso cielo. También había mucho saber en las palabras que pronunciaban las Sibilas, y santas, santas cosas fueron oídas antaño por las sombrías hojas que temblaban en torno a Dodona. Pero, tan cierto como que Alá vive, digo que la fábula que me contó el Demonio, que se sentaba a mi lado a la sombra de la tumba, es la más asombrosa de todas. Y cuando el Demonio concluyó su historia, se dejó caer, en la cavidad de la tumba y rió. Y yo no pude reírme con él, y me maldijo porque no reía. Y el lince que eternamente mora en la tumba salió de ella y se tendió a los pies del Demonio, y lo miró fijamente a la cara.

FIN

ANEXO 12: Rúbrica proceso

Rúbrica de evaluación: Proceso de escritura y Portafolio
Lenguaje y comunicación, III medio

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

Puntaje total: 33

**Puntaje
obtenido:** _____

Nota:

Objetivos:

- Aplicar las diversas etapas del proceso escritural considerando la recursividad de estas para la elaboración de una reseña crítica.

Exigencia: 60%

20 puntos: calificación 4,0

Tiempo asignado: 12 horas
pedagógicas

Crterios	Indicadores	Descripción		
Trabajo de proceso	Planificación	Sesión 1: El estudiante realiza la primera parte del proceso de escritura: la planificación de su escrito, considerando la situación retórica (objetivo, tema y audiencia). 1	Sesión 1: El estudiante no realiza la primera parte del proceso de escritura: la planificación de su escrito, considerando la situación retórica (objetivo, tema y audiencia) 0	
	Borrador	Sesión 2-5: El alumno elabora un borrador de su reseña crítica, que contemple: introducción desarrollo y conclusión; lo que permite que su trabajo sea retroalimentado. 3	Sesión 2-5: El alumno no elabora un borrador de su reseña crítica, lo que imposibilita que su trabajo sea retroalimentado. 0	
	Corrección	Sesión 2-5: El estudiante realizó la fase corrección de su escrito, considerando las sugerencias que sus compañeros realizaron en las diversas fases del proceso de escritura (elaboración de introducción, desarrollo y conclusión). 3	Sesión 2-5: El estudiante realizó una corrección parcial de su escrito, considerando las sugerencias que sus compañeros realizaron solo en alguna de las fases del proceso de escritura (elaboración de introducción, desarrollo y conclusión). 2-1	Sesión 2-5: El estudiante no realizó la fase corrección de su escrito, considerando las sugerencias que sus compañeros realizaron en las diversas fases del proceso de escritura (elaboración de introducción, desarrollo y conclusión). 0
	Textualización	Sesión 6: El estudiante realiza la textualización final de su reseña crítica, contemplando: introducción, desarrollo y conclusión. 6	Sesión 6: El estudiante realiza la textualización parcial de su reseña crítica. Solo contempla algunas de las secciones solicitadas. 5-1	Sesión 6: El estudiante no realiza la textualización final de su reseña crítica. 0
	Reflexión sobre el aprendizaje	Alumno entrega texto en el que reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos durante las seis sesiones, se solicita que contemple: su responsabilidad y	Alumno entrega texto en el que reflexiona de manera parcial sobre los aprendizajes adquiridos durante las seis sesiones. No contempla todos	Alumno no entrega texto en el que reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos durante las seis sesiones.

		compromiso con el trabajo, fortalezas, debilidades y aspectos por mejorar. 5	los aspectos solicitados. 4-1	0
Portafolio	Contenido	Entrega portafolio de escritura que contiene todos los elementos solicitados: -Carpeta -Instrucciones -Guía de lectura del cuento reseñado -Planificación -Borradores (introducción, desarrollo y conclusión) -Textualización. -Pauta de coevaluación -Pauta de autoevaluación -Reflexión sobre el aprendizaje. 11	Entrega portafolio de escritura parcialmente completo. 10-1	No entrega portafolio de escritura. 0
	Orden	Alumno entrega su portafolio ordenado y limpio. Utiliza letra legible que facilita retroalimentación y corrección de su reseña. 2	Alumno no entrega su portafolio ordenado y limpio. 0	0
Aspectos formales	Entrega	Entrega en la fecha solicitada. 2	Entrega fuera de plazo. 1	No entrega portafolio. 0
Puntaje obtenido				

ANEXO 13: Rúbrica reseña crítica

Rúbrica de evaluación: Reseña crítica

Lenguaje y comunicación, III medio

Nombre: _____ **Curso:** _____ **Fecha:** _____

Puntaje total: 47
Puntaje obtenido: _____
Nota:

Objetivos:

- Elaborar una reseña crítica para opinar sobre un texto literario, considerando los elementos del texto argumentativo
- Aplicar los recursos verbales de un texto argumentativo, como los dirigidos al raciocinio y a la afectividad.

Exigencia: 60%	28 puntos: calificación 4,0	Tiempo asignado: 12 horas pedagógicas
-----------------------	------------------------------------	--

Crterios	Indicadores	Descripción		
Estructura	Título	La reseña elaborada presenta un título que representa el contenido de esta refiriendo al cuento reseñado 1	La reseña elaborada no presenta un título que representa el contenido de esta refiriendo al cuento reseñado 0	
	Introducción	La reseña presenta párrafo introductorio que contextualiza el escrito y otro que presenta, resume la obra y entrega el objetivo del texto. 2	La reseña presenta párrafo introductorio solo de contextualización o solo que presenta, resume la obra y entrega el objetivo del texto. 1	La reseña no presenta párrafo introductorio que incluye un párrafo que contextualiza el escrito y otro que presenta, resume la obra y entrega el objetivo del texto. 0
	Desarrollo	La reseña elaborada presenta un desarrollo que incluye un comentario crítico del cuento leído, elaborado a partir de tres párrafos argumentativos. 3	La reseña elaborada presenta un desarrollo que incluye un comentario crítico del cuento leído, elaborado a partir de uno o dos párrafos argumentativos. 2-1	La reseña elaborada no presenta un desarrollo que incluye un comentario crítico del cuento leído. 0
	Conclusión	La reseña realizada presenta un párrafo final que contemple: una síntesis y una reflexión . 1	La reseña realizada no presenta un párrafo final que contemple: una síntesis y una reflexión . 0	
		El primer párrafo corresponde a una contextualización del escrito a modo de introducción que presenta los siguientes elementos (4): -Información de autor. -Estilo en el que se enmarca (tipos de textos que escribe: narrativa, lírico o dramático) -Otras obras más importantes	El primer párrafo corresponde a una contextualización parcial del escrito. No presenta todos los elementos solicitados.	El primer párrafo no corresponde a una contextualización del escrito a modo de introducción.

Contenido	Introducción	<p>que ha escrito. -Premios que ha recibido el autor (si corresponde)</p> <p style="text-align: center;">4</p>	3-1	0
		<p>El segundo párrafo cumple tres funciones, por un lado de presentar la obra, exponiendo los siguientes elementos: -Tipo de narrador -Tiempo de la narración (ad ovo, in media res, in extrema res) -Estilo del autor: complejidad léxica y uso de símbolos -Tema de la narración -Tipo de mundo en que se narra</p> <p>Por otro lado, resumir el argumento de la obra literaria, seleccionando los hechos relevantes de esta: ¿quiénes son los personajes centrales?, ¿cuál es el conflicto? y ¿cómo se soluciona? Finalmente, introduce el objetivo del escrito.</p> <p style="text-align: center;">6</p>	<p>El segundo párrafo cumple solo alguna de las funciones solicitadas: Solo presenta la obra, solo resume o solo introduce el objetivo.</p> <p style="text-align: center;">4-2</p>	<p>El segundo párrafo no cumple ninguna de las funciones solicitadas.</p> <p style="text-align: center;">0</p>
	Desarrollo	<p>Presenta 3 párrafos (párrafo 3, 4 y 5) en los que desarrolla su opinión sobre la obra leída. Cada uno de los párrafos debe entregar un argumento que deberá ser explicado y validado por medio de ejemplos extraídos de la obra. Por tanto, presentará tres</p>	<p>No presenta la totalidad de los párrafos solicitados, o bien, los párrafos no cumplen con el contenido solicitado</p>	<p>No presenta desarrollo de su reseña crítica.</p>

		argumentos por medio de los cuales se cumpla el objetivo de reseña. 10	8-2	0
	Conclusión	El sexto párrafo se constituye como la conclusión del escrito, la que presenta una síntesis de los aspectos relevantes abordados en el desarrollo y una reflexión que indique: -¿Le gustó el cuento? -¿Qué aspectos destaca? -¿Recomendaría el cuento? ¿A qué tipo de público? 6	El sexto párrafo se constituye parcialmente como la conclusión del escrito, ya que solo presenta uno de los aspectos que se solicitan. 3	El sexto párrafo no se constituye como la conclusión del escrito, ya que no presenta una síntesis de los aspectos relevantes abordados en el desarrollo ni una reflexión . 0
Redacción	Coherencia	Se observa una progresión temática clara en el escrito, lo que contribuye a la comprensión por parte del receptor. 2	Se observa una progresión temática parcial en el escrito, esto es, se presentan algunas dificultades al momento de comprenderlo. 1	No existe una progresión temática clara en el escrito, en consecuencia, existen serias dificultades al momento de comprenderlo. 0
	Cohesión	Se observa un texto cohesivo, esto es, los recursos verbales empleados contribuyen a la comprensión de este. Emplea de diversos tipos de conectores (mínimo 8 distintos) que permiten establecer las relaciones semánticas entre cada segmento unido. 8	Se observa un texto parcialmente cohesivo, esto es, los recursos verbales empleados contribuyen relativamente a la comprensión de este. No emplea diversos tipos de conectores (mínimo 8 distintos) que permiten establecer las relaciones semánticas entre cada segmento unido. 7-1	No se observa un texto cohesivo, esto es, los recursos verbales empleados no contribuyen a la comprensión de este. Existe ausencia de conectores diversos que permiten establecer las relaciones semánticas entre cada segmento unido. 0

	Ortografía	Se utilizan correctamente las normas ortográficas puntual, literal y acentual. 4	Se observan entre 3 y 9 faltas ortográficas de diverso tipo. 3-1	No se utilizan correctamente las normas ortográficas puntual, literal y acentual. 0
--	-------------------	--	--	---

ANEXO 14: Escala de apreciación de tipo numérica para autoevaluación

Autoevaluación reseña literaria

Lenguaje y comunicación, III medio

Nombre: _____ Curso: _____ Fec
 has: _____ / _____ / _____

Puntaje total: 54

**Puntaje
obtenido: _____**

Nota:

Objetivos:

- Autoevaluar una reseña crítica considerando aspectos: estructurales, de contenidos y formales para retroalimentar el proceso escritural de un compañero.

Exigencia: 60%	32 puntos: calificación 4,0	Tiempo asignado: 8 horas pedagógicas
--------------------------	------------------------------------	---

Instrucciones para la autoevaluación:

-Marque con una **X** en el recuadro según corresponda: L (logrado), ML (medianamente logrado) o NL (no logrado).

-Al final de la evaluación de cada **FASE**, debe escribir las fortalezas y debilidades de su escrito. Además, tendrá que señalar cuáles aspectos considerará de la coevaluación que le realizaron.

FASE 1: INTRODUCCIÓN

Criterios	Indicadores	L	ML	NL
		(2)	(1)	(0)
Estructura	Elaboré dos párrafos introductorios en los que evidencio:	-	-	-
	Párrafo 1: Contextualización del escrito a partir de			
	-Información de autor.			
	-Estilo en el que se enmarca (tipos de textos que escribe: narrativa, lírico o dramático)			
	-Otras obras más importantes que ha escrito.			
	-Premios que ha recibido el autor (si corresponde)			
	Párrafo 2	-	-	-

	1) presento la obra, exponiendo -Tipo de narrador			
	-Tiempo de la narración (ad ovo, in media res, in extrema res) -Estilo del autor: complejidad léxica y uso de símbolos -Tema de la narración -Tipo de mundo en que se narra			
	2) Resume el argumento de la obra literaria, seleccionando los hechos relevantes de esta, como por ejemplo: los personajes centrales, el conflicto, solución.			
	3) Introduce el objetivo del escrito.			
Adecuación	Escribí introducción utilizando un lenguaje impersonalizado (3ra persona)			
Redacción	Cohesión	Utilizo conectores diversos y variados que aportan a la comprensión del texto		
	Ortografía	Utilizo correctamente las normas ortográficas puntual, literal y acentual.		
Aspectos formales	Limpieza	Borrador se encuentra limpio: sin manchas ni arrugas.		
Responsabilidad	Trabajé responsablemente durante la clase para elaborar el párrafo introductorio de mi texto.			

Fortalezas:

1. _____

2. _____

Debilidades

1. _____

2. _____

Toma de decisiones: De las sugerencias que me realizó mi compañero en la coevaluación de esta FASE consideraré:

Porque

FASE 2: DESARROLLO

Criterios	Indicadores		L	ML	NL
			(2)	(1)	(0)
Estructura	Párrafo 3: Entrego mi opinión por medio de un argumento, explicación y ejemplo.				
	Párrafo 4: Entrego mi opinión por medio de un argumento, explicación y ejemplo.				
	Párrafo 5: Entrego mi opinión por medio de un argumento, explicación y ejemplo.				
Adecuación	Escribí desarrollo utilizando un lenguaje personalizado (1ra persona)				
Redacción	Cohesión	Utilizo conectores diversos y variados que aportan a la comprensión del texto			
	Ortografía	Utilizo correctamente las normas ortográficas puntual, literal y acentual.			

Aspectos formales	Limpieza	Borrador se encuentra limpio: sin manchas ni arrugas.			
Responsabilidad		Trabajé responsablemente durante la clase para elaborar el párrafo introductorio de mi texto.			

Fortalezas:

1. _____

2. _____

Debilidades

1. _____

2. _____

Toma de decisiones: De las sugerencias que me realizó mi compañero en la coevaluación de esta FASE consideraré:

Porque

FASE 3: CONCLUSIÓN

Criterios	Indicadores	L (2)	ML (1)	NL (0)
Estructura	Escribí una conclusión que presenta una síntesis de los aspectos relevantes abordados			

	en el desarrollo.				
	Escribí una conclusión que presenta una reflexión que indica: -¿Me gustó el cuento? -¿Qué aspectos destaco? -¿Recomendaría el cuento? ¿A qué tipo de público?				
Adecuación	Escribí desarrollo utilizando un lenguaje personalizado (1ra persona)				
Redacción	Cohesión	Utilizo conectores diversos y variados que aportan a la comprensión del texto			
	Ortografía	Utilizo correctamente las normas ortográficas puntual, literal y acentual.			
Aspectos formales	Limpieza	Borrador se encuentra limpio: sin manchas ni arrugas.			
Responsabilidad	Trabajé responsablemente durante la clase para elaborar el párrafo introductorio de mi texto.				

Fortalezas:

1. _____

2. _____

Debilidades

1. _____

2. _____

Toma de decisiones: De las sugerencias que me realizó mi compañero en la coevaluación de esta FASE consideraré:

_____ Porque _____

ANEXO 15: Escala de apreciación de tipo numérica para coevaluación

Coevaluación reseña literaria

Lenguaje y comunicación, III medio

Nombre evaluador: _____ Nombre evaluado: _____

Curso: _____ Fechas: _____ / _____ / _____

Puntaje total: 48

**Puntaje
obtenido: _____**

Nota:

Objetivos:

- Coevaluar una reseña crítica considerando aspectos: estructurales, de contenidos y formales para retroalimentar el proceso escritural de un compañero.

Exigencia: 60%	29 puntos: calificación 4,0	Tiempo asignado: 8 horas pedagógicas
--------------------------	------------------------------------	---

Instrucciones para la coevaluación:

-Marque con una **X** en el recuadro según corresponda: L (logrado), ML (medianamente logrado) o NL (no logrado).

-Realice observaciones o recomendaciones por criterio, que considere podrían aportar al escrito de su compañero.

-Debe evaluar el escrito de su compañero, no su amistad o enemistad con este.

-Al final de la evaluación de cada FASE, debe escribir las fortalezas y debilidades del escrito de su compañero, realizando sugerencias en el caso de estas últimas.

FASE 1: INTRODUCCIÓN

Criterios	Indicadores	L	ML	NL
		(2)	(1)	(0)
Estructura	Párrafo 1			
	-Información de autor.			
	-Estilo en el que se enmarca (tipos de textos que escribe: narrativa, lírico o dramático)			
	-Otras obras más importantes que ha escrito.			
	-Premios que ha recibido el autor (si corresponde)			

Párrafo 2				
1) presenta la obra, exponiendo				
-Tipo de narrador				
-Tiempo de la narración (ad ovo, in media res, in extrema res)				
-Estilo del autor: complejidad léxica y uso de símbolos				
-Tema de la narración				
-Tipo de mundo en que se narra				
2) Resume el argumento de la obra literaria, seleccionando los hechos relevantes de esta, como por ejemplo: los personajes centrales, el conflicto, solución, etc.				
3) Introduce el objetivo del escrito.				
<i>Observaciones:</i>				
Adecuación	Escribe introducción utilizando un lenguaje impersonalizado (3ra persona)			
<i>Observaciones:</i>				
Redacción	Cohesión	Utiliza conectores diversos y variados que aportan a la comprensión del texto		
	Ortografía	Se utilizan correctamente las normas ortográficas puntual, literal y acentual.		
<i>Observaciones:</i>				
-Cohesión:				
-Ortografía:				

Aspectos formales	Limpieza	Borrador se encuentra limpio: sin manchas ni arrugas.			
<i>Observaciones:</i>					

Fortalezas:

1. _____

2. _____

Debilidades

1. _____

2. _____

FASE 2: DESARROLLO

Criterios	Indicadores	L	ML	NL
		(2)	(1)	(0)
Estructura	Párrafo 3: Entrega su opinión por medio de un argumento, explicación y ejemplo.			
	Párrafo 4: Entrega su opinión por medio de un argumento, explicación y ejemplo.			
	Párrafo 5: Entrega su opinión por medio de un argumento, explicación y ejemplo.			
<i>Observaciones:</i>				
Adecuación	Escribe desarrollo utilizando un lenguaje personalizado (1ra persona)			

<i>Observaciones:</i>					
Redacción	Cohesión	Utiliza conectores diversos y variados que aportan a la comprensión del texto			
	Ortografía	Se utilizan correctamente las normas ortográficas puntual, literal y acentual.			
<i>Observaciones:</i>					
-Cohesión:					
-Ortografía:					
Aspectos formales	Limpieza	Borrador se encuentra limpio: sin manchas ni arrugas.			
<i>Observaciones:</i>					

Fortalezas:

1. _____

2. _____

Debilidades

1. _____

2. _____

FASE 3: CONCLUSIÓN

Criterios	Indicadores	L (2)	ML (1)	NL (0)
Estructura	Escribe una conclusión que presenta una síntesis de los aspectos relevantes abordados en el desarrollo			
	Escribe una conclusión que presenta una reflexión que indique: -¿Le gustó el cuento? -¿Qué aspectos destaca? -¿Recomendaría el cuento? ¿A qué tipo de público?			
<i>Observaciones:</i>				
Adecuación	Escribe desarrollo utilizando un lenguaje personalizado (1ra persona)			
<i>Observaciones:</i>				
Redacción	Cohesión	Utiliza conectores diversos y variados que aportan a la comprensión del texto		
	Ortografía	Se utilizan correctamente las normas ortográficas puntual, literal y acentual.		
<i>Observaciones:</i> -Cohesión: -Ortografía:				
Aspectos formales	Limpieza	Borrador se encuentra limpio: sin manchas ni arrugas.		

Observaciones:

Fortalezas:

1. _____

2. _____

Debilidades

1. _____

2. _____

ANEXO 16: Reflexión sobre el aprendizaje

Reflexión sobre el proceso de aprendizaje

Lenguaje y comunicación, III medio

Nombre: _____ Curso: _____ Fechas: _____

Objetivos:

- Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje realizado mediante la elaboración de una reseña crítica.

Instrucciones para elaborar reflexión

1.- Considerando el proceso realizado durante las seis sesiones utilizadas para elaborar la reseña crítica, señale:

- **¿Fue responsable durante el proceso? ¿Por qué?**

- **¿Estuvo comprometido con el trabajo realizado? ¿Por qué?**

- **Mencione por lo menos 3 fortalezas, a partir de su trabajo desempeñado.**

1. _____

2. _____

3.

- Mencione por lo menos 3 debilidades, a partir del trabajo desempeñado.

1.

2.

3.

- Mencione por lo menos 3 aspectos por mejorar, a partir del trabajo desempeñado.

1.

2.

3.

ANEXO 17: Recurso verbales de la argumentación

Guía 5: Recursos verbales de la argumentación

Lenguaje y comunicación, III medio

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Objetivo:

- Analizar un texto argumentativo para dar cuenta del modo en que influyen los recursos verbales para cumplir sus propósito comunicativo

1. Lea **atentamente** las instrucciones para realizar la actividad que se propone.
2. Utilice lápiz pasta azul, negro o grafito.
3. Ante cualquier duda **consulte** con la profesora.

Recursos verbales de la argumentación: Expresiones o marcas verbales empleadas en el discurso argumentativo, aunque se pueden reconocer elementos pertenecientes a otro tipo de discursos. Existen dos grandes tipos:

1.- Dirigidos al raciocinio: Se trata de establecer relaciones lógicas entre las ideas expuestas. Para ello se utilizan especialmente conectores de diversos tipos.

- **Conectores o marcadores:** son expresiones lingüísticas que sirven para vincular las distintas partes del discurso argumentativo. De este modo, establecen relaciones de sentido entre los segmentos textuales que unen. Existen varios tipos:

Clasificación	Subdivisión	Ejemplos	Ejemplo 2
Estructuradores de la información: ayudan a organizar la información del discurso.	Comentadores: utilizados para agregar un nuevo comentario	Pues, pues bien, así las cosas, etc.	No puedo ir contigo, pues han venido unos amigos a visitarme
	Ordenadores: permiten articular y organizar el discurso en variadas partes.	En primer lugar/en segundo lugar;/ por una parte/por otra parte; de un lado/de otro lado, etc.	En primer lugar, se puede señalar que los alumnos han participado activamente en clases. En segundo lugar, ...
	Digresores: elementos que introducen un	Por cierto, a todo esto, a	A propósito del mes del libro, se realizará en

	comentario poco relacionado con el segmento discursivo anterior.	propósito, etc.	estos días la semana
Conectores: se utilizan para vincular los distintos segmentos textuales a partir del sentido que aporta la información al proceso argumentativo.	Aditivos: utilizados para sumar información a un miembro del discurso anterior.	Además, también, encima, aparte, incluso, etc.	Además de lo anterior, se puede referir que las lluvias han generado daños estructurales.
	Causales: el motivo o razón de lo dicho.	Porque, ya que, pues, debido a, con motivo de, etc.	Estoy a favor del aborto terapéutico, porque representa un avance en materia de derechos.
	Consecutivos: Expresan la continuación de un razonamiento, o una consecuencia o derivación	Por tanto, por consiguiente, por ende, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así, así pues, etc.	Las drogas provocan graves daños a la salud, por ende , deben ser prohibidas.
	Contaargumentativos (Adversativos): Señalan oposición entre los elementos que unen, matizando o negando a una idea formulada con anterioridad.	En cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, etc.	Una de las profesiones peor pagadas es la pedagogía. Sin embargo , la mayoría de los educadores realiza su labor con vocación.
	Finales (de finalidad): Expresan el fin, propósito u objetivo.	Para que, a fin de que, con el objeto de, etc.	A continuación se presentará un debate, con el objetivo de que se amplíe la discusión sobre el tema.
	Comparativos: Expresan grados de comparación por semejanza o diferencia.	Como, al igual que, así como, tanto como, tan, tanto, etc.	Tanto los alumnos del tercero medio A, como los del tercero medio B, deberán esforzarse para obtener buenas calificaciones.
	Condicionales: Señalan condición para la realización de algo.	Si, como, con tal que, siempre que, dado que, etc.	Si los alumnos no estudian para sus evaluaciones, no obtendrán buenas

			calificaciones.
<p>Reformuladores: ayudan a aclarar una idea anteriormente señalada con un enunciado más adecuado para facilitar el entendimiento del discurso</p>	<p>Explicativos: introducen un nuevo segmento como explicación o aclaración del anterior.</p>	O sea, es decir, esto es, a saber, en otras palabras, etc.	El calentamiento global acabará con el planeta si no se hace algo, en otras palabras , se deben tomar cartas en el asunto.
	<p>De rectificación: corrigen lo que se ha señalado con anterioridad en el segmento discursivo</p>	Mejor dicho, mejor aún, más bien, etc.	Los conectores son nexos o enlaces gramaticales que posibilitan la cohesión de un texto. Mejor dicho , estos elementos permiten que el texto se comprenda.
	<p>Recapitulativos: introducen una síntesis de lo que se ha señalado hasta el momento, esto puede ser tan solo de un segmento como de la totalidad del discurso.</p>	En suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, etc.	En conclusión , se puede observar que los efectos de la cocaína son sumamente nocivos para el cuerpo humano.
<p>Operadores argumentativos: condicionan por su significado las posibilidades argumentativas</p>	<p>Operadores de refuerzo argumentativo: elementos que implican un refuerzo del significado del argumento.</p>	En realidad, en el fondo, de hecho, etc.	Los conectores se clasifican y subclasifican según su función en el texto, de hecho esto facilita su identificación.
	<p>Operadores de concreción: ayudan a dar una imagen concreta (ejemplo) del argumento que se está expresando en el discurso</p>	Por ejemplo, en particular, etc.	Una las consecuencias que se pueden evidenciar en una relación tóxica es la violencia psicológica. Un ejemplo de esto se observa cuando uno de los implicados utiliza palabras degradantes o soeces para hablarle a su pareja

2.- Dirigidos a la afectividad: No tienen que ver con la relación entre las partes de la argumentación, sino, con la calificación que el emisor hace del tema de la argumentación y sus elementos con el fin de suscitar adhesión o rechazo.

- **Designaciones valorativas:** Términos cargados con un **valor positivo o negativo**, que se usa para aludir a los temas del discurso. Ejemplo: Pacos (-) o Fuerzas del orden (+).
- **Adjetivaciones valorativas:** Son adjetivos que comunican un juicio de valor destinado a influir en la disposición del receptor hacia el tema del discurso. Ejemplo: “presunto crimen”, distinto de “salvaje crimen”. Adquiere otro significado.

***Las designaciones y adjetivaciones más frecuentes en el discurso argumentativo, tienen que ver con:**

- *Calificaciones:* expresiones que intensifican o atenúan la fuerza de una tesis o de un argumento, tales como: necesariamente, hasta cierto punto, realmente, aparentemente, probablemente, hasta donde sabemos, etc.
- *Restricciones:* excepciones y restricciones al alcance de la tesis. Ej: “Los niños de este colegio rendirán una excelente prueba, con la excepción de quienes tienen un alto porcentaje de inasistencias”
- *Valoraciones de posiciones ajenas:* expresiones que valoran positiva o negativamente las ideas de otros: “Se equivocan quienes piensan que...”, “Acertan al decir...”, “Están en un error los que...”

ANEXO 18: Introducción

INTRODUCCIÓN

Reseña crítica

¿Qué estudiamos?

- **Viernes 26 de mayo:** Planificación reseña
- **Martes 30 de mayo:** Introducción reseña + auto y coevaluación
- **Viernes 2 de junio:** Desarrollo (parte I)
- **Martes 6 de junio:** PRUEBA SEP INTERMEDIA
- **Viernes 9 de junio:** Desarrollo (parte II) + auto y coevaluación
- **Martes 13 de junio:** Prueba *Loco afán*
- **Viernes 16 de junio:** Conclusión + auto y coevaluación
- **Martes 20 de junio:** Textualización + reflexión sobre el aprendizaje.

Planificación de la actividad



<https://www.youtube.com/watch?v=IQ4EOrFMPU>

VIDEO 2

- **Elaborar borrador (introducción)** de reseña crítica sobre un texto narrativo breve para dar cuenta de su opinión de manera argumentada.

OBJETIVO

El segundo capítulo es fundamental porque en él se exponen los denominados axiomas de la comunicación humana, esto es, los fundamentos de la comunicación de los que partieron todos los estudios realizados desde la Escuela de Palo Alto. También el cuarto capítulo es especialmente importante, ya que en él se exponen las características del sistema interaccional, la propuesta teórica básica de la escuela. Los últimos capítulos son más importantes para el ámbito de la psicoterapia y la psicología en general, aunque también aportan numerosos conceptos e ideas para la comunicación.

Pese a proceder de la Psicología Social y la Sociología Fenomenológica, este libro debiera ser considerado un clásico dentro del campo de la comunicología, sobre todo para las aproximaciones realizadas desde los enfoques sistémicos. Fundamentalmente, *Teoría de la comunicación humana* ofrece al lector un completo espacio conceptual para la aproximación teórica y empírica a todo lo relacionado con la interacción y los procesos de comunicación interpersonales [...]

Temulo: Adentrándonos en *El tísico* de Ernesto Sabato

C
O
N
T
E
X
T
O

Ernesto Sabato (1911-2011) es un escritor argentino, perteneciente al Boom latinoamericano. En este sentido, se puede señalar que el autor destaca por su afán renovador tanto en lo referente a su estilo como por su trama narrativa, pues en sus obras se puede observar la superposición de la novela y el ensayo. Su producción literaria la componen únicamente tres obras: *El tísico* (1948), *Sobre héroes y tumbas* (1961) y *Abaddón el exterminador* (1974). Los contenidos de estas están orientados hacia la vertiente existencialista, dando cuenta de los abismos de la humanidad y la presencia de la barbarie en la civilización.

R
E
S
-
A
R
G
-
O
B
J

El tísico es un libro narrado en primera persona, por tanto, posee un narrador protagonista. Este comienza narrando a partir de una situación final (in extrema res), dando cuenta del crimen que cometió y que procederá a contar luego. Este hecho es abordado por el protagonista de manera detallada, instando al lector a ser partícipe de sus sensaciones. Así, a medida que se desarrollan los capítulos Juan Pablo Castel refiere cómo conoce a María Iribarne y las circunstancias que los motivan a asesinarla. En relación con lo anterior, en la presente reseña se busca destacar los diversos aspectos de la novela que hacen que sea una buena instancia para cuestionar la realidad en que vivimos. Para esto, el comentario crítico se centrará en aspectos como: la construcción psicológica de los personajes, los espacios y el estilo narrativo.

ANEXO 19: Desarrollo I

DESARROLLO PARTE I

Reseña crítica

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ~~Viernes 26 de mayo:~~ Planificación reseña
- ~~Martes 30 de mayo:~~ Introducción reseña + auto y coevaluación
- ~~Viernes 2 de junio:~~ Desarrollo (parte I)
- **Martes 6 de junio:** PRUEBA SEP INTERMEDIA
- **Viernes 9 de junio:** Desarrollo (parte II) + auto y coevaluación
- **Martes 13 de junio:** Prueba *Loco afán*
- **Viernes 16 de junio:** Conclusión + auto y coevaluación
- **Martes 20 de junio:** Textualización + reflexión sobre el aprendizaje.

OBJETIVO

- **Elaborar borrador (desarrollo)** de reseña crítica sobre un texto narrativo breve para dar cuenta de su opinión de manera argumentada



<https://www.youtube.com/watch?v=etEiuzFtvz0>

En primer lugar, respecto de la construcción psicológica de los personajes, se puede observar en la obra que estos son sumamente oscuros, pesimistas y pasivos. **En otras palabras**, son sujetos que no esperan nada de la vida, **porque** la vida los ha decepcionado. **Un ejemplo** de esto puede apreciarse cuando...

En segundo lugar, en relación con los espacios narrados.....

Y, en tercer lugar, sobre el estilo narrativo

DESARROLLO: Argumentos

PARA FINALIZAR

- ¿Qué les ha parecido el trabajo hasta el momento?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que poseen?
- ¿Les parece una buena estrategia de escritura?

ANEXO 20: Desarrollo II



Planificación de la actividad

- Viernes 26 de mayo: Planificación reseña
- Martes 30 de mayo: Introducción reseña + auto y coevaluación
- Viernes 2 de junio: Desarrollo (parte I)
- Martes 6 de junio: PRUEBA SEP INTERMEDIA
- Viernes 9 de junio: Desarrollo (parte II) + auto y coevaluación
- Martes 13 de junio: Jornada sexualidad
- Viernes 16 de junio: Conclusión + auto y coevaluación
- Martes 20 de junio: Textualización + reflexión sobre el aprendizaje.

- ¿Cómo se relaciona la imagen con la escritura?
- ¿Qué elementos permiten que el texto esté unido? ¿Por qué?
- ¿Cuando coevaluaron los textos, en general, se dieron cuenta de cómo afecta el uso o ausencia de estos recursos?

OBJETIVO

- Elaborar borrador (desarrollo) de reseña crítica sobre un texto narrativo breve para dar cuenta de su opinión de manera argumentada

DESARROLLO+ AUTOEVALUACIÓN+COEVALUACIÓN



En primer lugar, respecto de la construcción psicológica de los personajes, se puede observar en la obra que estos son sumamente oscuros, pesimistas y pasivos. En otras palabras, son sujetos que no esperan nada de la vida, porque la vida los ha decepcionado. Un ejemplo de esto puede apreciarse cuando...

En segundo lugar, en relación con los espacios narrados....

Y, en tercer lugar, sobre el estilo narrativo

DESARROLLO: Argumentos

Para finalizar...



- ☞ ¿Están utilizando elementos cohesivos en sus textos?
- ☞ ¿Cómo estos aportan en la cohesión y comprensión?
- ☞ ¿Cuál sería el valor de los conectores?



ANEXO 21: Conclusión

Conclusión

Reseña Crítica



Planificación de la actividad

- ~~Viernes 26 de mayo:~~ Planificación reseña
- ~~Martes 30 de mayo:~~ Introducción reseña + auto y coevaluación
- ~~Viernes 2 de junio:~~ Desarrollo (parte I)
- ~~Martes 6 de junio:~~ **PRUEBA SEP INTERMEDIA**
- ~~Viernes 9 de junio:~~ Desarrollo (parte II) + auto y coevaluación
- ~~Martes 13 de junio:~~ **Jornada sexualidad**
- ~~Viernes 16 de junio:~~ Conclusión + auto y coevaluación
- ~~Martes 20 de junio:~~ Textualización + reflexión sobre el aprendizaje.

- ¿Qué es una conclusión?
- ¿De qué elementos se compone una conclusión?

“La televisión debería de fomentar valores positivos entre la gente joven, ya que en ellos recae la responsabilidad de convertir este mundo en un lugar mejor. Mostrar a eternos adolescentes, algunas veces que ya rondan los treinta, con comportamientos irreflexivos y carentes de sentido común da una imagen no real de la mayoría de los jóvenes y cala en personas que los toman como un referente. Por este motivo creo que la MTV es un canal negativo que no debería de ser visto por nuestra juventud.”

“La televisión debería de fomentar valores positivos entre la gente joven, **ya que** en ellos recae la responsabilidad de convertir este mundo en un lugar mejor. Mostrar a eternos adolescentes, algunas veces que ya rondan los treinta, con comportamientos irreflexivos y carentes de sentido común da una imagen no real de la mayoría de los jóvenes y cala en personas que los toman como un referente. **Por este motivo, creo que la MTV es un canal negativo que no debería de ser visto por nuestra juventud.**”

- **Elaborar borrador (conclusión) de reseña crítica sobre un texto narrativo breve para dar cuenta de su opinión de manera argumentada**

OBJETIVO

En conclusión, el modo en que se trabajan los diversos aspectos que referí, la construcción psicológica, espacial y el estilo narrativo, permiten que el lector comprenda los motivos que llevaron a Juan Pablo a matar a María. Esto llama la atención, ya que el lector corre el peligro de ser persuadido por los argumentos del protagonista. **A este respecto, cabe preguntarse** ¿cómo afecta nuestro contexto los actos que llevamos a cabo? ¿Las diversas circunstancias podrían llegar a justificar un crimen de este tipo? ¿Qué pasa con las relaciones humanas? ¿Qué lugar ocupan las obsesiones en la vida? **Considerando lo anterior, invito** a los lectores a que lean este libro, pues no solo es breve sino que también les permitirá reflexionar sobre los diversos ámbitos de la vida humana.

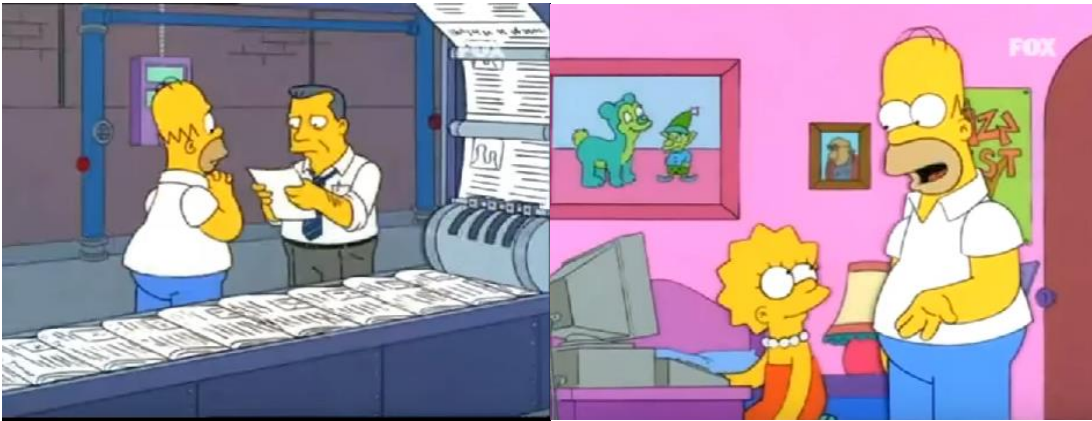
Escritura de la conclusión

- ¿Qué les parece la aplicación de autoevaluaciones durante el proceso escritural?
- ¿Qué les parece la aplicación de coevaluaciones durante el proceso escritural?
- ¿Cómo valoran las coevaluaciones que se les realizan?
- ¿Cómo aportan estos procesos evaluativos en su quehacer escritural?



Para finalizar

ANEXO 22: Video



<https://www.youtube.com/watch?v=rtAkWuiNzqY>

ANEXO 23: Guía para reseña película

Guía: Elaboración de una reseña

Lenguaje y comunicación, III medio

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Objetivo:

- Elaborar una reseña crítica a partir de la película chilena *Machuca*, para evidenciar análisis crítico argumentado

Presentación	<i>Machuca</i> . Dr. Andrés Wood. Filmaffinity S.L, 2002.
<p>Resumen expositivo: Desarrollar en un párrafo (8 líneas) que considere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el argumento de la película? • ¿Sobre qué trata? • ¿Cómo se desarrolla la historia? • ¿En qué espacio se desarrolla la película? 	
<p>Comentario crítico: Elija uno de los siguientes temas: Conflicto político, diferencia de clases, infidelidad, violencia, muerte, etc.</p> <p>A partir del tema seleccionado escriba 3 párrafos opinando sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo quedan expuestos en la película? ¿Cómo se representan? • ¿Qué temas importantes introduce la película?(relaciónelo con su elección) ¿Te ha parecido novedosa la manera de tratarlos? • ¿En qué sentido te ha llamado la atención? • ¿Cuál es el objetivo de la película? ¿Lo ha conseguido? ¿Por qué? 	
<p>Conclusión: Sintetice las ideas planteadas en un párrafo, refiriendo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobre qué escribió • ¿Recomendaría la película? ¿Por qué? 	

RESEÑA 1

	<p><i>Machuca</i>. Dr. Andrés Wood. Filmaffinity S.L, 2002.</p> <p>La película <i>Machuca</i> fue filmada para mostrar lo que pasó en Chile en el período de el Golpe de Estado de 1973. Trata acerca de dos niños, Pedro Machuca y Carlos Infante, que se conocen en el colegio 'Saint Patrick's', donde Machuca es incluido gracias al padre. Los niños se juntan, se visitan y viven una serie de situaciones, en una ciudad que se encuentra dividida en el dinero y las diferentes clases sociales. bien!</p>
1	<p>1) Personalmente creo que la diferencia de clases es una problemática que está fuertemente en la película, a pesar de que hay bastantes, como la infidelidad y la violencia. Se pueden ver reflejadas las distintas clases sociales en diversas escenas de la película, tales como en la escuela cuando los molestan, o los protestas, o cuando se reúnen en el colegio los padres y desaprobian la llegada de la clase baja al establecimiento.</p>
2	<p>2) No creo que sea novedosa la forma de exponerlos, si soy sincera, creo que existen diversas películas con diferentes temáticas, pero tratan casi de los mismo. Me llamo la atención, ya que sé que está basada en un período de la historia de mi país, es decir que me acerca un poco más a lo que vivieron los chilenos y Chile como estado en tal época.</p>
3	<p>3) Con respecto a la película en general, me parece que su objetivo es dar a conocer el proceso histórico vivido en Chile, y no solo el proceso como estado, sino que también lo que vivió cada familia en Chile de 1973. Personalmente creo que se cumplió el objetivo ya que logro crear conciencia y presentar todo lo que planteé anteriormente.</p>
4	<p><i>Machuca</i> es una película la cual crea conciencia y logra acercarnos un poco más a nuestra propia cultura. Creo que es una forma bastante buena para conocer mejor el proceso que tuvo que vivir Chile. Por lo ya mencionado, si recomendaría la película. bien!</p>

RESEÑA 2

James Finn Garner es un escritor y humorista estado unidense que nació en Detroit el año 1960. Actualmente, se dedica a dar conferencias y presentar sus narraciones en su popular espectáculo titulado "Theater of the Bizarre". En cuanto a sus escritos, podemos destacar a su libro más importante "Politically Correct Bedtime Stories", el cual fue publicado en 1994, de ahí comenzó a ganar fama y hacerse bastante conocido. Otros de sus obras son "Cuentos tradicionales políticamente correctos", "Politically correct holiday stories" y así un sin fin de cuentos tradicionales e infantiles adaptados a una visión 'políticamente correcta' de ellos. Cabe señalar que sus relatos han sido publicados en diferentes medios como "The New York Times", "TV Guide", "The Wall Street Journal" y la revista de Chicago.

"La Cenicienta políticamente correcta" (uno de los cuentos de su libro popular), es relatado en ad vobis por un narrador omnisciente. Trata del cuento famosamente conocido "La Cenicienta", pero a diferencia de este, la narración de Finn, tiene una crítica directa a los prototipos "Barbie" inculcados por la sociedad hacia las mujeres y como estos no son bien recibidos por ellas. A pesar de estar basado en el cuento de los hermanos Grimm, esta versión es bastante distinta, más real y más cotidiana para la actualidad.

Para comenzar podemos ver claramente reflejado en el texto cómo se "cumplen" los diferentes estereotipos que existen para una mujer, tales como ser rubia, delgada, usar tacones y corset, sin importar las repercusiones que puedan tener en su propio cuerpo. Cabe señalar que los mujeres lo asocian a algo tan normal que lo usan a pesar de que ellas mismas no se sientan cómodas, ya que su único fin y propósito es estar miradas, ser lo más "bella". Según el texto nos podemos dar cuenta de esto, si nos fijamos en el príncipe, que en algún momento dice algo como que al convertirla en su princesa, sería la envidia de muchos príncipes, además de hacer énfasis en que Cenicienta es Rubia.

Por una parte creo que en el fondo los mujeres siguen los estereotipos, más que por ellos, por el resto, en otros palabras, quieren que los demás las vean como las más lindas o más bien, ser siempre el punto focal, el centro de atención. Por otra parte podemos apreciar que la sociedad también es un gran factor a los diferentes "modelos", un ejemplo de

esto en la publicidad, que por lo general le da un énfasis a las mujeres e incluso hombres y niños, que son más 'atractivos' físicamente.

Si nos concentramos en el texto y lo asociamos con la actualidad en sí, podemos darnos? que hoy en día una mujer para salir, se arregla, utiliza tacones, se maquilla y se viste con su mejor atuendo esto, por lo general, para impresionar a la gente de su alrededor, en el cuento, para llamar la atención del príncipe, y en la sociedad actual de igual forma. Pienso que está bien maquillarse, usar tacones ~~tacones~~ y arreglarse, pero si esto es por uno, no para impresionar a los demás, perder la comodidad, sentirse con una máscara, es excesivo para el fin que algunas buscan conseguir y eso que mi opinión está bastante ligada a lo que dice el padrino de Cenicienta, las mujeres e incluso hombres están dispuestos a diversas cosas con el mismo fin, cumplir el estereotipo, cumplir el "perfil correcto".

Como síntesis, cabe señalar que el cuento destaca los estereotipos en la sociedad, además de presentarlos, el autor los ridiculiza. En definitiva, el relato es bastante bueno, y creo que las adolescentes deberían leerlo, si bien es una narración cómica, también se enfoca en algo más allá, como lo son los distintos canon existentes en la actualidad. Para concluir, puedo hacer referencia a que no se necesita tener un estereotipo predeterminado para sentirte bien contigo misma. ✓

ANEXO 25: Evolución por alumno según tipos de conectores empleados

Alumno	1.- Estructuradores de la información					
	Coment.		Orden.		Digr.	
	R1	R2	R1	R2	R1	R2
A. A.	0	0	0	0	0	0
B. F.	0	0	0	2	0	0
C. S.	0	0	0	4	0	0
C. S.	0	0	0	0	0	0
C. M.	0	0	0	0	0	0
G. G.	0	0	0	0	0	0
G. M.	0	1	0	5	0	0
G. J.	0	0	0	0	0	0
G. E.	0	0	0	3	0	0
I. G.	0	0	1	4	0	0
J. F.	0	0	0	0	0	0
L. K.	0	0	0	3	0	0
M. A.	0	0	0	0	0	0
M. D.	0	0	0	2	0	0
M. M.	0	0	0	1	0	0
M.G.	0	0	0	0	0	0
N. N.	0	1	0	5	0	1
N. C.	0	0	0	0	0	0
O. S.	0	0	0	0	0	0
P.C.	0	1	0	3	0	1
R.P.	0	0	0	1	0	0
S. R.	0	0	0	0	0	0
S. K.	0	0	0	0	0	0
C. K.	0	0	0	1	0	0
SUMA	0	3	1	34	0	2

Alumno	2.- Conectores													
	Adit.		Caus.		Consec.		Contraarg.		Fin.		Comp.		Cond.	
	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2	R1	R2
A. A.	0	1	4	5	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
B. F.	1	4	2	1	0	0	3	5	0	0	0	2	0	0
C. S.	0	2	3	3	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
C. S.	1	6	7	9	0	6	3	6	0	0	0	2	0	0
C. M.	0	3	3	5	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0
G. G.	0	4	4	2	0	2	2	4	0	2	0	0	0	0
G. M.	1	4	5	8	1	0	2	2	0	1	0	3	0	0
G. J.	0	1	0	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0
G. E.	1	3	6	10	1	2	0	5	0	0	0	1	0	0
I. G.	0	1	9	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
J. F.	1	2	3	6	0	0	7	0	0	0	1	0	0	0
L. K.	5	2	2	5	0	1	3	5	1	1	2	1	0	0
M. A.	0	1	1	4	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
M. D.	0	0	2	7	0	0	2	5	0	1	1	0	0	0
M. M.	1	3	5	3	0	5	0	6	0	1	0	0	0	0
M.G.	1	0	6	6	0	0	3	1	2	0	0	1	0	0
N. N.	0	1	2	7	0	1	2	0	1	0	0	1	0	0
N. C.	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1
O. S.	6	2	6	5	0	1	1	2	0	0	0	1	0	0
P.C.	0	0	3	4	0	2	3	2	0	3	1	0	0	0
R.P.	1	3	7	5	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
S. R.	1	2	2	6	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0
S. K.	0	2	8	12	0	3	6	4	1	0	0	1	0	0
C. K.	0	2	0	4	0	2	1	1	0	3	0	6	0	0
SUMA	20	49	92	123	3	26	47	55	6	12	8	20	0	1

Alumno	3.- Reform.					
	Expl.		Rect.		Recap.	
	R1	R2	R1	R2	R1	R2
A. A.	0	1	0	0	0	1
B. F.	0	1	0	1	0	2
C. S.	1	1	0	0	0	1
C. S.	0	0	0	0	1	0
C. M.	0	0	0	0	0	0
G. G.	0	0	0	0	0	0
G. M.	0	0	0	0	0	1
G. J.	0	0	0	0	0	1
G. E.	0	0	0	0	0	0
I. G.	0	0	0	0	0	0
J. F.	2	1	0	0	0	1
L. K.	0	0	0	0	0	1
M. A.	0	0	0	0	0	1
M. D.	0	0	0	0	0	1
M. M.	1	0	0	0	0	0
M.G.	0	0	0	0	0	0
N. N.	0	2	0	0	0	1
N. C.	0	0	0	0	1	0
O. S.	0	0	0	0	0	1
P.C.	0	1	0	0	1	1
R.P.	0	0	0	0	0	0
S. R.	0	0	0	0	0	0
S. K.	0	0	0	0	0	1
C. K.	0	0	0	0	0	0
SUMA	4	7	0	1	3	14

Alumno	4.- Operadores arg.			
	Ref.		Concr.	
	R1	R2	R1	R2
A. A.	0	0	0	0
B. F.	0	0	1	2
C. S.	0	0	0	0
C. S.	0	0	0	0
C. M.	0	0	0	0
G. G.	0	0	0	3
G. M.	0	0	0	0
G. J.	0	0	0	0
G. E.	0	0	1	0
I. G.	0	0	0	0
J. F.	0	0	0	3
L. K.	0	0	0	1
M. A.	0	0	1	0
M. D.	0	0	0	0
M. M.	0	0	0	0
M.G.	0	0	0	1
N. N.	0	0	0	0
N. C.	0	0	0	0
O. S.	0	0	0	0
P.C.	0	0	0	0
R.P.	0	0	0	0
S. R.	0	0	0	0
S. K.	0	0	0	2
C. K.	0	0	0	0
SUMA	0	0	3	12

ANEXO 26: Escala de apreciación




Escala de apreciación sobre proceso escritural
Lenguaje y comunicación, III medio

Nombre: _____ Curso: _____ Fecha: _____

Objetivo:

- Determinar por medio de la reflexión de los alumnos la apreciación que poseen en relación con cuatro ámbitos trabajados a los largo del proceso escritural de la reseña crítica: escritura, metacognición, motivación y cohesión.

1. Lea **atentamente** los indicadores.
2. Seleccione con una **X** el casillero que dé cuenta de su punto de vista (utilice como referente la expresión asociada a cada casillero) respecto de la afirmación establecida.
3. Ante cualquier duda **consulte** con la profesora.

Indicador: sobre escritura	De acuerdo 	Indiferente 	Desacuerdo 
1.-Cambié mi manera de entender la escritura gracias al trabajo de producción de un reseña crítica.			
2.-Entender la escritura como un proceso me parece una buena estrategia.			
3.-La escritura como proceso me permitió organizar las ideas de manera que comenzar escribir se volvió más sencillo.			
4.-La escritura como proceso me facilitó la corrección de mi escrito, disminuyendo errores.			
5.-Al escribir por medio de un proceso pude mejorar el modo en el que estructuro mi texto			
6.-A escribir por medio de un proceso pude mejorar mi redacción y ortografía			
Indicador: Sobre metacognición			
1.-Escribir por medio de un proceso me permitió reflexionar de manera constante sobre mi escrito			
2.-Ahora, cuando escribo, reviso y reflexiono sobre aquello que produje.			
3.- Los procesos de autoevaluación me posibilitaron detectar errores en mi escrito			
4.- Los procesos de coevaluación me permitieron detectar aspectos que no había considerado, como la ortografía.			
Indicador: Sobre motivación			
1.- Escribir sobre una obra literaria aumentó mis ganas por escribir			
2.-Seleccionar la obra a reseñar aumentó mi interés por escribir			
3.-Escribir una reseña crítica me llamó la atención como			

ejercicio escritural			
4.-Escribir sobre un nuevo tipo de texto aumentó mi interés por la actividad			
Indicador: sobre uso de conectores			
1.- Utilicé los conectores estudiados en clases para elaborar mi reseña crítica			
2.-Comprendí el valor que poseen los conectores en los textos escritos			
3.-Con las clases pude diversificar los tipos de conectores que empleo al escribir un texto			
4.-Aplico los conocimientos adquiridos en este proceso cuando escribo en otras instancias, como por ejemplo: evaluaciones			