

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



# INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA 2º MEDIO: ESCRITURA DE MICROCUENTOS MEDIANTE ENFOQUE DE ESCRITURA POR PROCESO

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

Profesor Guía:  
Carolina González

Alumno:  
Felipe Rubio Suazo

Valparaíso, junio 2016

## **Agradecimientos**

A Paulina, a Alberto y a mi familia.

## Índice

1. Introducción.....	4
2. Análisis del contexto de aplicación.....	6
3. Metodología.....	8
4. Marco Teórico.....	13
4.1 Enfoque comunicativo.....	13
4.2 Escritura.....	14
4.3 Situación retórica.....	15
4.4. Escritura por procesos.....	16
4.5 Estrategias de planificación.....	17
5. Plan de acción.....	20
6. Análisis de las evidencias.....	23
6.1 Análisis del conocimiento y uso de las estrategias de producción.....	23
6.2 Uso de las estrategias.....	26
7. Reflexión.....	29
8. Plan de mejora.....	32
9. Conclusiones y proyecciones.....	34
10. Bibliografía.....	35
11. Anexos.....	36

## Introducción

La relevancia que tiene la escritura en el ámbito educacional no deja lugar a dudas, al menos en la teoría. Sin embargo, el desempeño de los alumnos y alumnas no siempre es el más adecuado respecto de esta habilidad, por lo que se debe poner especial atención en que esta se lleve a cabo de buena manera, pues la escritura puede ser entendida como una forma de demostrar que la lectura es comprendida, sumado a que el proceso mismo de escritura conlleva operaciones cognitivas que reflejan directamente el avance de los estudiantes.

La presente investigación-acción se lleva a cabo en el Instituto Marítimo de Valparaíso, establecimiento que privilegia la enseñanza de habilidades para enseñar al alumno. Naturalmente que la escritura es una de las habilidades que trabaja y propone como eje, pero al ser un establecimiento de formación técnica con una matrícula que va desde 1° a 4° Medio, debe recibir alumnos que provienen de distintos contextos de educación, contextos que en la mayoría de los casos significa que las habilidades cognitivas no estén desarrolladas de la mejor manera, y en algunos casos, se deba utilizar los primeros niveles de educación media para nivelar. Tal es lo que ocurre con el 2° Medio “B” del establecimiento antes mencionado, curso en el cual se plantea una problemática en directa relación con la habilidad de escritura, ya que los estudiantes perciben que esta es solo una habilidad que conlleva la entrega de un producto, no percibiendo la importancia de ver en esta una habilidad que requiere de distintos momentos o fases.

En vista de lo anterior, se propone un plan de acción que busca trabajar un modelo de escritura que contemple el trabajo mediante fases que involucren la confección de un microcuento para publicar en una revista digital del curso. Lo anterior como respuesta a la problemática enunciado en el párrafo anterior. De esta manera, la escritura por fases, en este caso, consistió en la planificación de los momentos de la escritura siguiendo un modelo que se detallará en el apartado correspondiente.

La estructura contempla diferentes apartados que detallan desde una descripción del establecimiento en que se desarrolló la investigación-acción hasta las reflexiones y proyecciones del trabajo. Siguiendo esta secuencia, en primer lugar se presenta un análisis

del contexto de aplicación. En segundo lugar, se precisa la metodología utilizada para abordar y solucionar la problemática educacional. En tercer lugar se encuentra el aparato teórico sobre el que sustenta la investigación. En cuarto lugar se presenta el plan de acción elaborado como respuesta a la problemática. Luego de esto, se analizan los resultados obtenidos una vez implementado el plan de acción, seguido de un plan de mejora a partir de los resultados. Finalmente, se explicitan las conclusiones y proyecciones del trabajo. Un apartado bibliográfico y los anexos concluyen formalmente el presente.

## **Análisis del contexto de aplicación**

El Instituto Marítimo de Valparaíso es un establecimiento educacional técnico-profesional que cuenta con cinco áreas de especialidades: Gastronomía, Química Industrial, Mecánica Automotriz, Operaciones Portuarias y Elaboración Industrial de Alimentos. El establecimiento promueve la formación a través de la mezcla de la tradición pedagógica con la constante innovación investigativa del área. Concretamente, se cuenta con dos sedes para dos grupos de estudiantes ubicadas en Playa Ancha: la sede Levarte (Levarte #159) para primeros y segundos medios; la sede Patricio Lynch (Patricio Lynch #220) para terceros y cuartos medios. Las salas y laboratorios de las especialidades se encuentran en la última sede mencionada. Cada sede cuenta con biblioteca, sala computacional, sala de profesores y comedores o casino). En la sede en que se realizó la investigación-acción, Levarte, cada sala cuenta con proyectores para llevar a cabo sesiones con proyección de diapositivas y videos en caso de que el docente lo estime necesario. Asimismo se debe mencionar que el establecimiento promueve y fomenta la inclusión, incluyendo a alumnos PIE (Programa de Integración Escolar) y las respectivas docentes de educación diferencial para cada caso y su respectivo acompañamiento en aula. Continuando con el PEI, se potencian las capacidades de los alumnos para obtener resultados de excelencia. Del mismo modo, los alumnos son agentes de su aprendizaje, por lo que se fomenta que ellos conozcan los reglamentos internos del establecimiento.

Como se mencionó anteriormente, las salas cuentan con los implementos necesarios para que el docente pueda efectuar de la mejor manera su labor. En cada nivel educativo de la sede Levarte se cuenta con un recurso pedagógico, el Cuaderno del Estudiante, el cual contempla los contenidos curriculares que deben ser aprendidos por los estudiantes. Dicho cuaderno cuenta con una organización basada en los contenidos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación, pero se ven modificados en sus objetivos, pues, como se ha mencionado anteriormente, el establecimiento privilegia la enseñanza de habilidades, y no es un objetivo la mera transmisión de contenidos.

El curso en el cual se realizó la investigación-acción es el 2° Medio “B”, curso a cargo del profesor Diego Véliz Pinto. El curso tiene un total de 37 alumnos, de los cuales 17 corresponden al sexo femenino y 20 al sexo masculino. El promedio de edad de los

estudiantes es de 15 años. Respecto a los intereses de los alumnos, estos son variados y se incluyen la afición por los deportes, la lectura, los juegos electrónicos, etc. Respecto de sus intereses en el ámbito académico, hay una propensión por las áreas científicas, hecho que se relaciona con la elección de especialidad que los estudiantes llevarán a cabo al finalizar su año escolar. El curso no cuenta con alumnos PIE, lo cual permite que las clases se lleven a cabo bajo una planificación normal enfocada en entregar tanto los aprendizajes curriculares como las habilidades y conocimientos que el establecimiento se propone entregar. El clima del aula es bueno, existe respeto entre los estudiantes, no se evidenciaron problemas de conducta ni faltas de respeto grave entre ellos ni con el docente a cargo. Las clases se llevan a cabo en silencio durante la mayoría de la duración de ésta, y los alumnos han demostrado gran capacidad para trabajar de manera individual bajo el monitoreo del profesor. Los estudiantes demuestran un gran interés por participar en clases, sobre todo en los momentos en que se requiere que entreguen su opinión respecto de algún tema o contenido visto en clases, o al momento de realizar lecturas en conjunto. El modelo de enseñanza utilizado por el docente a cargo es por modelamiento y descubrimiento, lo que permite que los estudiantes sean agentes activos de su aprendizaje.

Un aspecto relevante es que el método de enseñanza empleado no se condice con el tipo de evaluaciones que los estudiantes realizan, es decir, las evaluaciones tienen un formato tipo PSU, pero este formato, con todo lo cuestionable que tiene, no es trabajado en clases previas a las evaluaciones ni durante las clases como un tipo de evaluación. Lo anterior respecto a las pruebas de contenido, mientras que en los controles de lectura conservan el modelo tipo PSU, salvo que se agregaban preguntas de desarrollo enfocadas a comprensión del texto, pero, en la mayoría de los casos como preguntas opcionales que los estudiantes pueden o no responder o, como preguntas que requieren de identificación textual que funciona como respaldo para una determinada pregunta.

## Metodología

La investigación-acción se presenta como una respuesta a la crisis educacional desde, en primer lugar, un involucramiento en lo que ocurre en la sala de clases. Si desde la mayoría de las investigaciones educacionales se observa y describe un problema, la investigación-acción apela a la descripción y resolución del problema.

Desde el punto de vista teórico, se desarrolla como un método para abordar y solucionar distintos problemas que el docente detecte en el aula. Para detectar estos problemas, se utilizan herramientas provenientes de la investigación científica. Se origina en 1944, a partir de Kurt Lewin, quien buscaba métodos que complementaran la rigurosidad científica en su acercamiento al objeto y la posibilidad de generar un cambio social en relación con dicho objeto. De esta forma, para Lewin, la investigación-acción era, principalmente, un “análisis-diagnóstico de una situación problemática en la práctica, recolección de información sobre la misma, conceptualización de la información, formulación de estrategias de acción para resolver el problema, su ejecución, y evaluación de resultados [...]” (Martínez: 29). De esta manera, la investigación-acción se constituiría como un método de aproximación a problemas que adquiriría una gran validez en el campo científico, pues en ella se conjugan de forma paralela los conocimientos que conlleva el problema y el acercamiento a este de una forma concreta y cercana, lo que se obtiene del conocimiento de los sujetos a los cuales se investiga.

En el campo de la educación y lo que ocurre en el aula, el método tiene una vinculación con las problemáticas de la enseñanza, por lo que los involucrados son todos aquellos quienes son parte del círculo educativo, lo cual variará de investigación en investigación según sea el foco de esta. De este modo, en el caso que la investigación sea llevada a cabo por el docente, este requerirá de altas dosis de autocrítica y capacidad reflexiva, ya que debe generar un autodiagnóstico de la situación en el aula y su rol en ella y en la problemática, puesto que, de esta manera, el método investigativo en cuestión tiene por fin mejorar la eficiencia docente en el aula.

La metodología de la investigación-acción en el aula contempla la consecución de objetivos por parte del docente-investigador que, a grandes rasgos, le permitirán obtener beneficios

respecto a su práctica y labor pedagógica, así como también conocer acerca otros aspectos de la realidad de los sujetos investigados. Según la metodología general propuesta por Martínez (2000) de la investigación-acción los pasos o etapas son los siguientes: 1. Diseño general del proyecto, 2. Identificación de un problema importante, 3. Análisis del problema, 4. Formulación de Hipótesis, 5. Recolección de la información necesaria, 6. Categorización de la información, 7. Estructuración de las categorías, 8. Diseño y ejecución de un plan de acción, 9. Evaluación de la acción ejecutada. El presente trabajo encuentra en el modelo anterior su inspiración y consta de las siguientes etapas que pasan a ser detalladas a continuación:

Para la identificación del problema se llevaron a cabo distintos instrumentos para recolectar información respecto de este. En primer lugar, se realizaron las observaciones de las clases. Estas permitieron observar que, en la clase dedicada al reforzamiento del control de lectura, la capacidad de los estudiantes para explayarse sobre el libro en lectura conjunta existía y demostraba un dominio sobre lo leído, y, por otro lado, el poco desarrollo de su escritura al momento de responder un cuestionario acerca del libro. Respuestas escuetas, sin desarrollo, apelando a la brevedad fueron la tónica en la mayoría del curso. Los resultados también indicaron, sin embargo, que los alumnos no presentan problemas mayores para resolver preguntas que requieran de comprensión implícita y explícita. La observación de esta clase fue la que indicó que el posible problema podría estar localizado en las tareas de producción escrita. En segundo lugar, y a partir de la evidencia anterior, se llevó a cabo una encuesta de apreciación, cuyos enunciados estaban relacionados con tareas de producción escrita. La valoración presentaba un valor de Muy de acuerdo cuando existiese una aceptación total del enunciado, hasta Muy en desacuerdo para cuando el enunciado generara un rechazo total en el estudiante. Las respuestas de la encuesta de apreciación indicaron la percepción de los estudiantes respecto de la escritura. En tercer y último lugar, se realizó un cuestionario de respuesta abierta. Este tenía que ver con los intereses de los estudiantes y su relación con la asignatura. Se les consultó por el tipo de texto de su preferencia, si se consideraban buenos lectores y escritores, en qué utilizan su tiempo libre y si les gusta escribir por su cuenta, entre otros. Las respuestas oscilan entre las 2 y 4 líneas, y demuestran un interés bajo o casi nulo por la lectura y la escritura, actividades que no

tienen espacio en sus tiempos libres y no son llevadas a cabo por cuenta propia, lo cual confirma, una vez más, que son actividades restringidas al ámbito educacional.

Al llevar a análisis la información y evidencia recopilada se pueden realizar postulados que determinan la forma en que los estudiantes se vinculan y llevan a cabo la actividad de escritura. De acuerdo a la evidencia recolectada, las categorías a trabajar son las siguientes: “desempeño de la producción escrita”, “estrategias de producción” y “motivación de la escritura”.

En el caso de la primera categoría, esta se desprende del análisis de la evidencia que entrega el primer instrumento de observación (ver anexo 1), la observación de la clase, nos demuestra que los estudiantes son capaces de comprender los distintos tipos de información presentes en un texto, así como también son capaces de generar una discusión con sus impresiones de la lectura. Esto contrasta, como se mencionó en el apartado anterior, con la capacidad de llevar a la escritura lo que son capaces de elaborar de forma oral. La, por llamarlo de alguna manera, pobreza de sus escritos no solo destaca por lo escueto de éstos, sino también porque presentan marcas típicas de la oralidad, faltas de coherencia y cohesión, faltas de ortografía acentual y puntual, etc.

La segunda categoría se plantea a partir de la escala de apreciación (ver anexo 2), la cual aportó información acerca de la percepción que los estudiantes tienen sobre la escritura, y de si llevan a cabo, o desarrollan, estrategias al momento de escribir un texto. Por estrategias entendemos desde la recopilación de información y datos acerca del tema hasta la realización de uno o varios borradores para concluir en una revisión final del texto. Los resultados indican que no hay un conocimiento cabal de estrategias de producción.

Por último, la tercera categoría se levanta desde el cuestionario abierto (ver anexo 3), el que reveló que los estudiantes no sienten una inclinación particular por la lectura ni la escritura, y que sus tiempos de ocio están destinados a otras actividades. Un grupo importante mencionó, no obstante, que durante sus tiempos libres gusta de utilizar las redes sociales para chatear con sus amistades. Si bien no deseamos caer en el debate acerca de si chatear es una forma de lectura o no, y de si forma o no parte del tipo de escritura que los jóvenes deben desarrollar, es un hecho que a través de sus dispositivos móviles y el uso de redes

sociales se están enfrentando a un tipo de lectura, y particularmente de escritura. En vista de lo anterior, se puede establecer que los estudiantes sí realizan un tipo de escritura, por lo que se requeriría de una familiarización y motivación que favorezca la producción escrita en el contexto escolar.

En vista de la información recolectada y de las categorías formuladas a partir de la misma, la problemática apunta a la dificultad presente en los estudiantes para llevar a cabo el proceso de producción escrita de forma competente. Esto, según se ha observado, nace de la ausencia de estrategias y habilidades de producción que puedan llevar a cabo considerando los requerimientos según el tipo de texto. Del mismo modo, podría explicarse lo anterior con el hecho de que los alumnos no trabajan con sus intereses, lo cual puede complejizar la problemática, pero, del mismo modo, puede obligarnos a buscar soluciones más enriquecedoras desde el punto de vista pedagógico, pues lograr una vinculación entre los contenidos escolares y los intereses propios de los alumnos es un desafío mayor.

Considerando la problemática expuesta en el párrafo anterior, es posible plantear la hipótesis de la forma siguiente: la producción escrita de los estudiantes del segundo medio 'B' del Instituto Marítimo de Valparaíso puede mejorar si se utilizan estrategias de producción que consideren el ámbito cultural y los intereses de los estudiantes. El desarrollo de la escritura por fases es idóneo para el trabajo con el curso, pues la sistematización de las tareas de producción falta, sumado a que los alumnos no están acostumbrados a trabajar con temas de sus intereses.

Luego, en vista de la problemática, se diseña un plan de acción para implementar con el objetivo de abordar la situación pedagógica. El plan de acción posee un objetivo general y tres objetivos específicos, los cuales son los siguientes:

Objetivo general: Mejorar la producción escrita de los estudiantes del 2° M "B" del Instituto Marítimo de Valparaíso mediante el uso de estrategias de producción que se desarrollen por proceso.

Objetivo específico 1: Conocer estrategias de producción escrita.

Objetivo específico 2: Aplicar estrategias de producción en la redacción de tres microcuentos.

Objetivo específico 3: Evaluar las estrategias de producción utilizadas.

Finalmente, los resultados obtenidos luego de la implementación del plan de acción son objeto de un análisis cuantitativo y cualitativo, para poder dilucidar los motivos por los cuales los objetivos pudieron cumplirse o no, y qué aspectos del proceso no se lograron o requieren de mejoras.

## Marco teórico

En el siguiente apartado se exponen y describen los referentes teóricos que dan sustento a la propuesta realizada como foco de la investigación-acción, es decir, no solo se plantean como la base de la investigación, sino que también responden a la necesidad que, consideramos, emerge desde el plan de acción propuesto como la respuesta a la problemática. La estructura del apartado consta de una organización lógica, vale decir, se organizan desde lo más general a lo más particular.

### 1. Enfoque comunicativo

La enseñanza de la lengua debe llevarse a cabo de una metodología comunicativa integral, pues de esta manera se da respuesta a la diversidad de alumnos y contextos (Mendoza, 2004: 102). Se propone, entonces, una relación entre las necesidades particulares de cada hablante y el uso reflexivo de la lengua, lo que se traduciría en una flexibilidad al momento de generar secuencias didácticas como respuestas a la diversidad escolar que dará de forma especial en cada contexto educativo. De esta manera, los contenidos disciplinares dejan de ser el foco para que el hecho concreto de usar la lengua con el objetivo de comunicarse se vuelva el centro de la clase (Cassany et al, 2000: 86). El enfoque comunicativo, entonces, considera elementos relevantes para lograr vincular los contenidos y aprendizaje con el entorno del estudiante, ya que se involucran aspectos nucleares de la comunicación como fenómeno social: el ámbito cultural, el contexto en que se lleva a cabo la comunicación, las motivaciones que hay detrás del hablante, etcétera, pues la “perspectiva comunicativa y funcional de la enseñanza de la lengua supone [...] un mayor énfasis en un trabajo escolar en torno a tareas cuyo fin sea el dominio comprensivo y expresivo por parte del alumnado en situaciones concretas de comunicación.” (Lomas, 1994: 10)

Asimismo, el enfoque tiene como finalidad, en el campo de los contenidos, entregar y desarrollar “habilidades prácticas (saber hacer) expresivas, reflexivas y receptivas, textuales, referidas al lenguaje oral y escrito, que capaciten al alumno para hablar, leer, escribir y comprender su lengua” (Mendoza, 2003: 103). Pero estas habilidades deben tener una funcionalidad específica, es decir, deben “tener aplicabilidad a la situación vital y comunicativa del alumno, debe tener cierta utilidad para su vida actual, así como para su

vida futura”, por lo que “deben estar lo más cercanos a la realidad ambiental, al contexto comunicativo y al mundo cultural del alumno, para a partir de ella de ella acercarse a otros planos más lejanos y complejos” (Mendoza, 2003: 103). En definitiva, el enfoque comunicativo permite vincular la producción escrita con el contexto y motivación del estudiante, por lo que su relevancia para la presente investigación-acción se torna decisiva pues establece una base concreta en el sentido que hay una situación real y cercana sobre la cual el estudiante trabajará

## 2. Escritura

Continuando con la base comunicacional que aporta el enfoque comunicativo, la escritura debe entenderse, también, como un proceso que tiene una finalidad comunicativa, pues, producir un texto es “comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general” (Cassany et al 2000: 257-258). El factor comunicacional de la escritura es el que permite que los escritos tengan fines utilitarios o culturales (Calsamiglia, 1994), ya que se realizan por un hablante de una lengua particular en medio de un contexto social y cultural, hablante que está permanentemente comunicándose con sus pares; la escritura solo sería una forma, con sus características propias, más de comunicarse.

En línea con los argumentos presentados en el párrafo anterior, en el ámbito escolar, las bases curriculares del MINEDUC recalca también la naturaleza comunicativa de la escritura: “es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, reúne, preserva y transmite información de todo tipo, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia” (2015: 38). En concordancia con las propuestas que sugieren que la escritura sea una actividad centrada en situaciones comunicativas concretas, las bases curriculares además resaltan la importancia de esta como una habilidad superior del pensamiento que tiene un impacto en las habilidades cognitivas y metacognitivas del estudiante (MINEDUC, 2015) pues el estudiante “no solo comunica ideas, sino que también aprende durante el proceso” (2015: 38)

### 3. Situación retórica

La situación retórica es un elemento “invisible” de la escritura pero que se encuentra presente en cada texto al cual nos enfrentamos (Benítez, 2000), inclusive podría decirse que es uno de los más importantes de esta. La inclusión de este aspecto de la escritura como un apartado propio tiene que ver con que es uno de los elementos previos a la escritura. A partir de esto, podemos definir la situación retórica como todo aquello que se ve involucrado en la escritura como hecho social, y que tendría, como núcleo de su función y dependencia, la consideración del propósito, audiencia y ocasión (Benítez 2000). La consideración de estos tres elementos debe estar presente en el momento previo a la elaboración del texto escrito, pues el hecho de no considerarlos desembocará en que el texto realizado no sea coherente, tal es la importancia de la situación retórica en el momento previo. Esta guía que aporta la inclusión de la situación retórica debe ser explicitada al momento de establecer los requisitos del texto escrito por parte del docente, ya que de esta manera el alumno estará interiorizado con los tres aspectos nucleares de la situación retórica, así como se puede asegurar que el escrito final como producto tenga la coherencia y cohesión necesarias para ser considerado un texto de calidad.

Del mismo modo, el conocimiento de la situación retórica permite que se conozcan y apliquen distintos géneros textuales, ya que las particularidades de cada deben ser tenidas en cuenta, dadas las diferencias entre un texto expositivo, uno narrativo y uno argumentativo. El conocimiento de las tipologías textuales va de la mano con los tres elementos que conforman la situación retórica.

Así, la pertinencia de la situación retórica se torna indispensable al momento de planear un escrito, así como también permite vincular un escrito determinado en una situación comunicativa funcional que busque posicionarse como una situación comunicativa concreta. El estudiante tendrá, de esta manera, una forma más de relacionar su trabajo con el contexto comunicacional al que pertenece, motivo que permite justificar su inclusión, ya que para producir un texto de calidad, se debe considerar la situación retórica por los motivos descritos anteriormente.

#### 4. Escritura por proceso

Las propuestas realizadas por el Grupo Didactext (2003) proponen un modelo de producción escrita que se lleva a cabo considerando tres dimensiones que se relacionan entre sí al momento de producir un texto. La primera es lo que denominan ámbito cultural, es decir, las praxis en las que está inmerso un escritor; en segundo lugar, los contextos de producción, o sea, el medio físico en que se lleva a cabo la producción así como el entorno social de ésta; en tercer y último lugar, el individuo, o sea, el rol que juegan las estrategias, las emociones, las motivación, los conocimientos metacognitivos del escritor, etc.

A partir de la clasificación en dimensiones, se procede a dividir en lo que los autores denominan círculos, lo que es una manera de operativizar su propuesta. El primer círculo comprende el ámbito cultural, el que considera todas las esferas de la praxis humana, es decir, los usos del lenguaje que un pueblo lleva a cabo para constituir su identidad (Didactext, 2003). De esta forma, los textos “se muestran, entonces, como el producto de una puesta en funcionamiento, no sólo de la materia lingüística, sino también y, sobre todo, de la articulación o integración de esa materia en un contexto histórico, cultural y social” (2003: 7). El segundo círculo, los contextos de producción, remite a los factores externos que influyen en la producción de un contexto escrito, es decir, a groso modo, el entorno físico o de situación, sea este político, histórico o social, ya que estos elementos ocasionarán los diversos textos escritos (Didactext 2003). Se distinguen tres tipos de contextos, social, situacional y el físicos, en los cuales se consideran aspectos que van desde la situación política en la que se redacta un texto hasta las materialidades que se emplean en la producción de este. Por último, el tercer círculo hace referencia al individuo como ente productor de textos. Este se conforma a su vez por tres dimensiones, la memoria, la motivación-emoción y las estrategias cognitivas y metacognitivas que el sujeto posee.

Ahora bien, el modelo relaciona todos los círculos mencionados para elaborar un texto escrito, particularmente, desde el punto de vista de un sujeto productor, el tercer círculo. En este, sin desmedro del resto de las dimensiones, un aspecto importante se desprende de las estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales determinan la confección de textos a partir del uso y recursividad de dichas estrategias, lo que se lleva a cabo mediante la

concepción de la escritura como un proceso “en que el autor o autora va reflexionando y tomando decisiones sobre el contenido, el estilo, el orden, los énfasis y todos aquellos aspectos del texto que inciden en cómo se transmite el mensaje” (MINEDUC, 2015: 39), es decir, no se considera la escritura según la finalidad que esta tiene o por el producto final que se obtiene, sino que se lleva a cabo en la consideración de cada uno de los elementos que la integran como un proceso cognitivo y metacognitivo complejo.

### 5. Estrategias de producción

Antes de abordar las estrategias de producción, es pertinente definir qué es una estrategia. En palabras de de Sánchez, una estrategia es “un plan, un curso de acción, procedimientos o actividades secuenciadas que orientan el desarrollo de las acciones [de los] alumnos y que conducen al logro de un objetivo” (Citado en Estévez, 2002: 93), puntualmente la elección de las estrategias “se realiza de forma contextuada y relacionada con una determinada secuencia de pasos, evitando con ello que las actividades resulten atomizadas o aisladas” (Estévez, 2002: 94). Habrían, además, tipos de estrategias, los cuales pueden clasificarse según la naturaleza de su propósito: organizativas y cognitivas. Las primeras son propias del docente, ya que le permiten crear un clima propicio para el aprendizaje teniendo en cuenta el contexto y capacidades de sus alumnos. Las segundas permiten apoyar los procesos del pensamiento, o sea, se refuerzan mediante actividades o procesos mentales que realizan los estudiantes

De igual modo, en la presente investigación-acción se utilizan estrategias de producción escrita que se toman de la propuesta de redacción de Serafini (1989), quien propone un modelo de estrategias operativo, es decir, que se define a través de su uso. La escritura, o una didáctica de ésta, debe estar articulada para de este modo aprender de acuerdo a las operaciones o etapas que se ven involucradas en el proceso, articulación que es progresiva.

Siguiendo la propuesta de la autora antes mencionada, se consideran las siguientes estrategias de producción:

- a) La planificación: En primer lugar, esta operación supone un ahorro de tiempo al tener claro los momentos destinados a cada proceso de la redacción final. Permite,

del mismo modo, conocer las características que se piden del escritor. Es en este momento en que se deben tener en cuenta todos los problemas que pueden surgir al momento de la redacción, pues es indispensable considerar todos los procesos que se llevarán a cabo. Importante es que luego de la distribución del tiempo que se dedicará a cada tarea, se deben determinar las características de la redacción, es decir, considerar la especificidad del género que se debe redactar y la situación comunicativa en que se enmarcará. La situación retórica o comunicativa propuesta por Serafini (32) contempla un destinatario, finalidad del escrito, género textual, papel de quien escribe, objeto del tratado, extensión del escrito y los criterios de evaluación.

- b) Producción de ideas: Consiste en la recolección del material, ideas, hechos, observaciones y bibliografía pertinente para la elaboración del escrito. Está directamente relacionado con el tema a tratar, y dependiendo de éste, dependerá de dónde se obtienen las fuentes. Una vez recopilada la información, la autora propone realizar: listas y agrupamientos asociativos de acuerdo al tipo de información encontrada, de esta manera, la información se puede organizar de acuerdo de criterios de similitud, por ejemplo. Luego esta información debe ser categorizada con base en la naturaleza de la información, es decir, agrupar todos los datos recopilados de acuerdo a su función en el tema. Es aquí en donde recomienda realizar mapas de ideas, puesto que un mapa es la racionalización natural del agrupamiento asociativo. Las tres grandes categorías, generalmente, de cualquier tema son causas, consecuencias y soluciones, lo cual es útil para textos de índole argumentativa.
  
- c) Determinación del punto de vista: Este punto se concentra en textos de índole narrativa y/o descriptiva. El punto de vista es lo que guía cualquier narración o descripción, por lo que debe ser explicitado; aquí el punto de vista se debe tener de forma clara, ya que éste determinará la forma en que se cuenta lo que se cuenta. Por

dar un ejemplo, un niño no narrara una comida familiar de la misma forma que un adulto.

- d) Esbozo: Puede considerarse como el primer borrador, pero en este se debe articular la información recogida a través de las estrategias mencionadas anteriormente. Lo relevante es organización jerárquicamente la información. El texto ejemplar es aquel que comienza con una introducción del tema y termina con una conclusión acerca del mismo. En este ejemplo, la introducción sería el elemento jerárquico que comienza la presentación de la información. A ésta la seguirán distintos “bloques” textuales en los cuales se presenta la información de acuerdo a la jerarquía decidida y las características del texto a componer. La cantidad de “bloques” dependerá del escritor y de cómo desee llevar el tema, pero deberían haber mínimo dos por cada momento del texto, introducción y conclusión.

## **Plan de acción**

El siguiente apartado describe y justifica el plan de acción (ver anexo 4) diseñado como respuesta a la problemática, la cual guarda relación con la habilidad de escritura presente en los estudiantes, puntualmente la ausencia de estrategias de producción escrita al momento de abordar un texto.

Como se mencionó en el apartado de Análisis del contexto de aplicación, el Instituto Marítimo de Valparaíso utiliza un cuaderno confeccionado por los docentes del Departamento de Lenguaje del establecimiento, que se conoce como Cuaderno del Estudiante. Este implemento guía y estructura la progresión de los contenidos disciplinares de la asignatura, y está diseñado como un apoyo para el docente en tanto se busca poder articular y progresar en las habilidades que el establecimiento se propone entregar a sus estudiantes. En su propuesta se privilegia claramente la lectura y la comprensión de esta, lo que se evidencia en que, por ejemplo, la comprensión lectora es evaluada de manera independiente, mientras que los ejes de escritura y oralidad se evalúan en conjunto y a través de un trabajo escrito que debe ser expuesto de forma oral.

El objetivo general del plan de acción es mejorar la producción escrita de los estudiantes del 2° M “B” del Instituto Marítimo de Valparaíso mediante el uso de estrategias de producción que se desarrollen por proceso. Para esto, a través de 6 sesiones, se plantea, en primer lugar, la vinculación con los contenidos propios de la unidad de Narrativa, la que se desarrolla como la unidad número dos de acuerdo al trabajo propuesto en el establecimiento, posteriormente, se da paso a la enseñanza de estrategias de producción para, de esta manera, lograr que los estudiantes sean capaces de interiorizarlas a través de la aplicación de estas. Una vez conocidas las estrategias, se da paso a la redacción de tres microcuentos para ser subidos a un blog literario confeccionado por los mismos estudiantes.

Así, el plan de acción se enmarca en los aprendizajes esperados expuestos en los Planes y Programas de 2° Medio:

- 1) AE 03 Escritura: Escribir textos para expresar su interpretación de las narraciones leídas:  
-destacando la idea central de su interpretación

-fundamentando sus planteamientos

-procesando la información de manera que se reconoce la autoría propia y no la copia de otro texto.

2) AE 04 Escritura: Revisar y reescribir sus textos para asegurar su coherencia y cohesión:

-marcando los elementos que sea necesario corregir

-reescribiendo sus textos hasta quedar satisfechos con el resultado

(MINEDUC, 2011: 36)

A continuación se da paso a la descripción del plan de acción según los objetivos definidos por cada sesión en concordancia con el objetivo general del plan de acción y los objetivos específicos que se desprenden de este. De igual manera, se realizará una descripción de las actividades que los estudiantes llevan a cabo.

En la primera sesión se interioriza en las características de los microcuentos como un género textual. De esta manera, los estudiantes se familiarizan con el género en el que aplicarán las estrategias de producción, y el que se conformará el núcleo textual de su producción escrita. Para esto se abordan distintos microcuentos y, en primer lugar, se contrastan con el género textual del cuento, tipología ya conocida y manejada por los estudiantes. Luego se pasa al análisis de microcuentos de acuerdo a las características vistas durante la unidad de narrativa, así como las particularidades propias del microcuento.

En la segunda sesión se da paso a la enseñanza de estrategias de producción escrita, lo cual está relacionado con el primer objetivo específico, conocer estrategias de producción escrita. Esto se lleva a cabo a través del uso de diapositivas en donde se plantean y se comunican las estrategias que los estudiantes abordarán. También se aborda la situación retórica y su importancia como momento previo a la elaboración de cualquier escrito. La actividad consiste en el análisis de tres microcuentos de acuerdo a las estrategias vistas, para esto se realiza el ejercicio de descomponer los microcuentos de acuerdo a las estrategias presentadas.

En la tercera sesión se aplican las estrategias de la clase anterior, lo cual está relacionado con el segundo objetivo específico del plan de acción, aplicar estrategias de producción

escrita. La clase consiste en la ejercitación de las estrategias, por lo que se presenta una situación retórica sobre la cual los estudiantes deberán planificar una escritura con los elementos dados.

En la cuarta sesión se procede a comenzar la escritura de los microcuentos, para lo cual los estudiantes deben considerar y tener en cuenta, todas las estrategias y elementos vistos la clase anterior. La planificación se lleva a cabo en esta sesión y debe concluir con el borrador.

En la quinta sesión se realiza la evaluación del borrador por parte de los alumnos, luego se da paso a la reescritura para presentar la versión final de este. En esta sesión está en concordancia con el tercer objetivo específico del plan de acción, evaluar las estrategias de producción utilizadas.

En la sexta y última sesión de la implementación, los alumnos elaboran un blog literario para subir los microcuentos en sus versiones finales. Las entradas del blog deben dar cuenta del proceso que realizaron para poder llegar a su producto final. Esto se realiza en la sala de enlace del establecimiento.

## **Análisis de las evidencias**

En el siguiente apartado se expondrán las evidencias recopiladas una vez realizada la implementación del plan de acción, exposición que consistirá en un análisis cuantitativo y cualitativo del proceso de escritura llevado a cabo por los estudiantes del 2° Medio “B” del Instituto Marítimo de Valparaíso. El análisis está determinado por el cumplimiento o no de los objetivos planteados anteriormente.

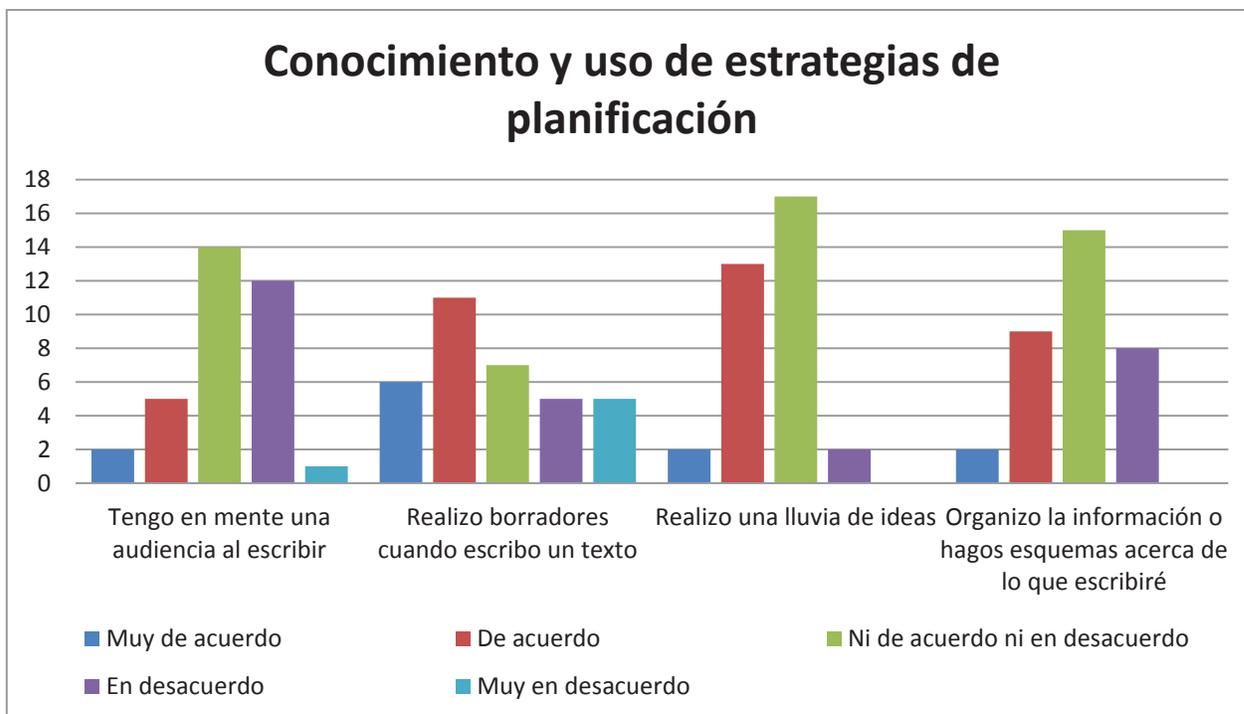
Para comenzar, se llevará a cabo el análisis con base en el conocimiento y uso que los estudiantes hacen de las estrategias de planificación. Para esto, se utilizarán los resultados obtenidos a través de un cuestionario (ver anexo 2) sobre los procesos de escritura que los estudiantes podían o no conocer o utilizar. Luego se contrastará con la evidencia obtenida durante el proceso de elaboración de los microcuentos. Lo anterior tiene la finalidad de evidenciar la efectividad del objetivo específico número uno.

Posteriormente, se evaluará la pertinencia del uso de las estrategias de planificación a través de una rúbrica (ver anexo 5) que se utilizó en dicho momento del proceso. La finalidad de este análisis es verificar el cumplimiento de las estrategias y que su aplicación se haya desarrollado de manera óptima por parte de los estudiantes, toda vez que ya se encontraban interiorizados con las estrategias de planificación. En otras palabras, se analizará la escritura como proceso llevado a cabo por los alumnos.

### 1.1 Análisis del conocimiento y uso de las estrategias de producción

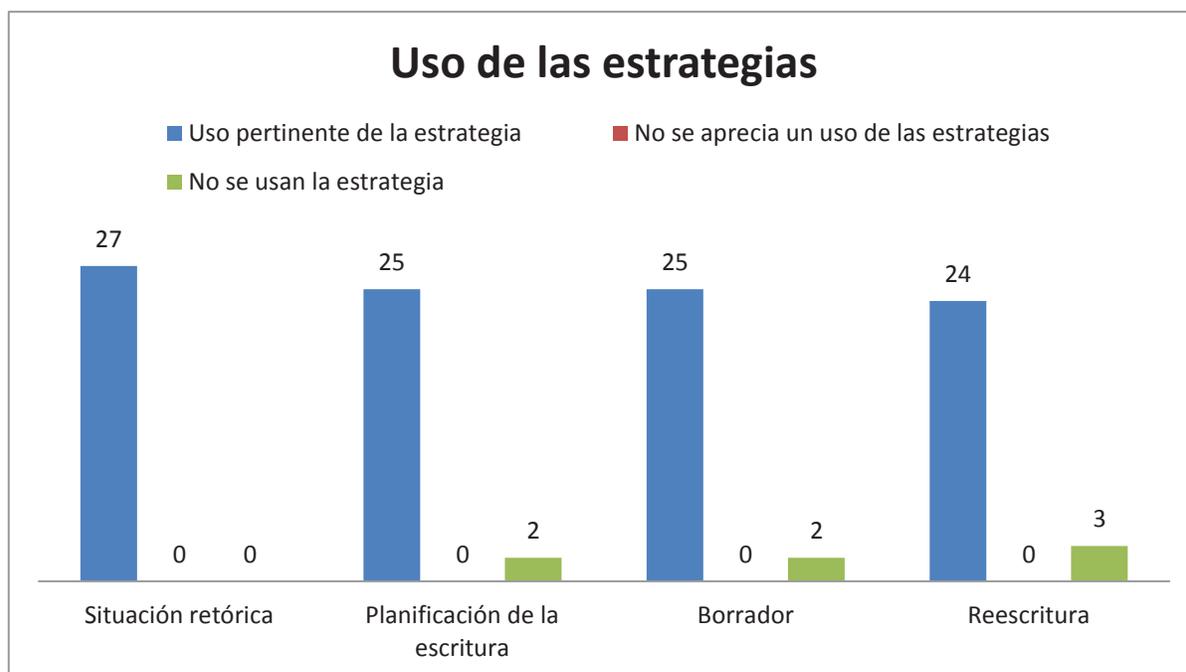
Al comienzo del proceso de investigación-acción se llevó a cabo un cuestionario que tenía por objetivo recabar información acerca del conocimiento que los estudiantes tenían sobre el proceso de escritura. Asimismo, también se incluían preguntas que apuntaban acerca del dominio o conocimiento de la situación retórica. De esta manera, una vez obtenidos los resultados, se elaboró una escala Likert para poder categorizar la información y utilizarla como un instrumento válido.

Respecto de los resultados del cuestionario, nos centraremos en las preguntas que consideramos más representativas para el objeto del presente análisis.



Los resultados indican que existía un conocimiento leve sobre determinados aspectos de la planificación de un texto escrito, así como también, no se tenía en mente a algún tipo de audiencia en el momento de la escritura, aspecto relevante para la situación retórica. De esta manera, se infiere y concluye que no existía un conocimiento acabado de estos elementos que conforman la producción de un escrito con miras a que sea un producto de calidad. La lectura de las categorías, indica, así mismo, que al existir un conocimiento parcial de parte de los alumnos, el conocimiento y aplicación por parte de estos podría mejorarse, desembocando en la elaboración de textos que evidencien el dominio de los aspectos involucrados en la concepción de la escritura como un proceso cognitivo complejo.

Una vez finalizado el proceso de escritura de los microcuentos, evidenció que esta situación había cambiado, según se muestra en el siguiente gráfico que evidencia el uso de las



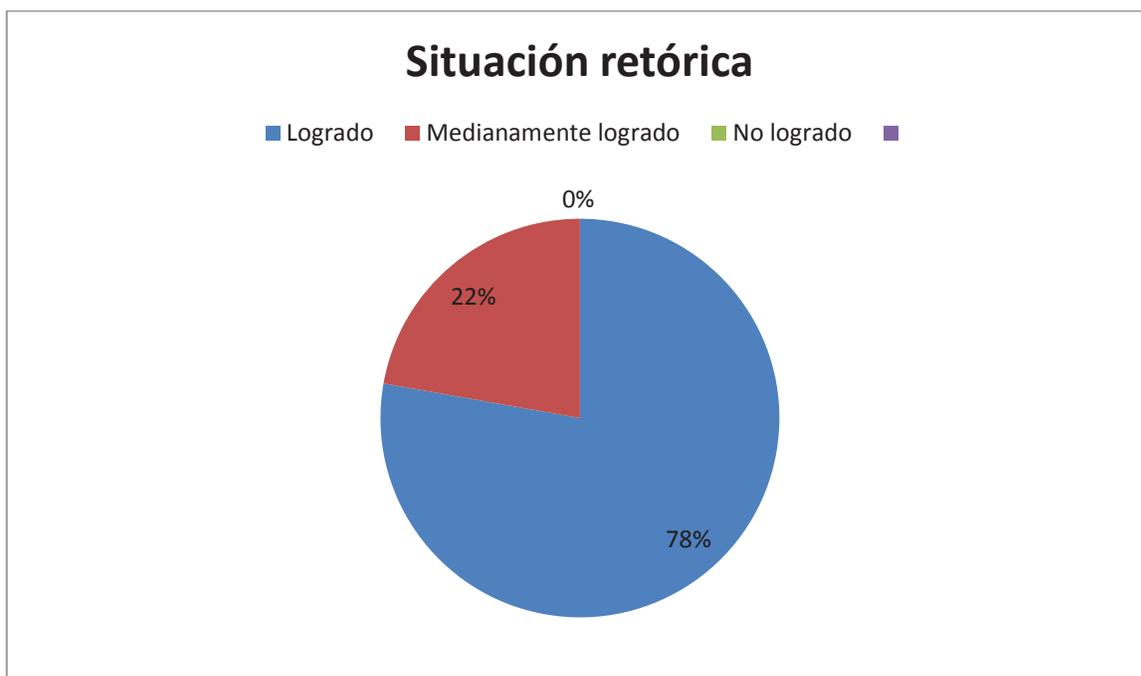
A partir del gráfico, se evidencia que la totalidad de los alumnos que asistieron a clases los días en que se comenzó con el proceso de escritura, utilizaron las variables de la situación retórica y el borrador. Sobre la planificación de la escritura, esta se llevó a cabo en 25 de los 27 asistentes, los cuales realizaron los pasos que se habían enseñado para llevar a cabo el proceso. Los dos alumnos que no lo realizaron comenzaron de inmediato con la redacción de los microcuentos, así como no llevaron a cabo una reescritura de los textos. Se sumó una alumna que por motivos de salud tuvo que retirarse en medio del proceso.

En vista de la información anterior, la primera categoría de análisis es “conocimiento y uso de las estrategias de planificación”, la cual evidencia que entre los dos momentos en que se llevaron a cabo tanto el cuestionario como la implementación del plan de acción existió una variación considerable del uso de las estrategias de producción. Sobre el impacto que se evidencia toda vez que se implementó el plan de acción, se puede establecer que el uso de las estrategias se dio de forma correcta, pues, en primer lugar, los estudiantes ya tenían un conocimiento parcial y leve sobre estrategias de planificación, pero un conocimiento al fin y al cabo, lo que sin duda favoreció que las estrategias pudieran ser conocidas y aplicadas por estos de forma eficiente puesto que no se enfrentaban a un conocimiento nuevo, lo que hubiera significado más sesiones para reforzar este aspecto. En segundo lugar, permite

evidenciar que los estudiantes valoran y aplican las estrategias que usaron, ya esto se evidencia en los textos que elaboraron y la forma en que se desarrollaron las actividades. En concordancia con lo anterior, el hecho de que antes de comenzar a redactar sus microcuentos se hubiera dedicado una sesión a reforzar el concepto de estrategia mediante la exposición y, luego, ejercitación con textos de la misma naturaleza a la que ellos tendrían que emplear, tuvo un impacto favorable en el dominio que fueron capaces de presentar.

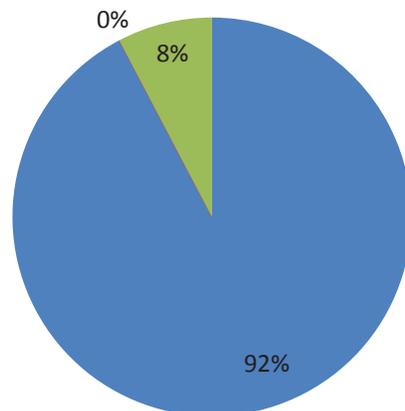
### 1.2 Análisis del proceso de escritura

El proceso de escritura se llevó a cabo mediante la implementación de una rúbrica de planificación (ver anexo 5) en la cual se encontraban los elementos que se debían considerar para elaborar el texto escrito. Por lo tanto, el siguiente análisis pretende dar cuenta de los resultados del proceso global de escritura desde sus distintas fases y cómo fueron llevadas a cabo estas por los estudiantes. El análisis se concentrará en el uso y pertinencia de la situación retórica, así de la organización de las ideas y el uso del borrador.



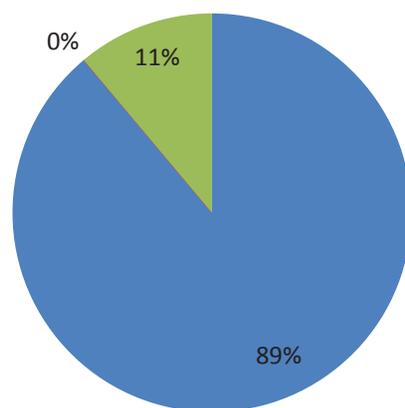
## Organización de las ideas

■ Logrado ■ Medianamente logrado ■ No logrado ■



## Borrador

■ Logrado ■ Medianamente logrado ■ No logrado ■



A partir de los porcentajes de logro alcanzados, se puede determinar la eficacia de las estrategias seleccionadas para su descripción. De este modo, respecto de la situación retórica, un 78% alcanzó la categoría de Logrado, lo cual evidencia la consideración de los elementos vistos en clase para este apartado. Un 22% se encuentra en medianamente logrado ya que uno de los elementos se encuentran ausentes. Respecto de la organización

de ideas, el 92% utilizó un esquema y estructuró la información de una manera que sigue una estructura lógica que le permitiera trabajar con esos datos en la redacción de los microcuentos. Sobre la última variable, el 89% la utilizó la reescritura y alcanzó el rango de Logrado, no así un 11% que no cumplió con lo pedido en la rúbrica, alcanzando el rango de No Logrado.

En vista de la información expuesta, la segunda categoría es “estrategias de producción”, la cual demuestra que puede concluirse que las estrategias fueron aprendidas y utilizadas por los estudiantes de manera eficaz y acorde a la rúbrica que evaluó la planificación que realizaron y cómo la llevaron a cabo. A partir de los datos, podemos agregar que el porcentaje de alumnos que quedaron en la categoría de No logrado, fue porque no realizaron el proceso de planificación y una vez realizada la situación retórica, fueron directamente a redactar el microcuento. Como se mencionó anteriormente, una alumna debió abandonar la sala por motivos de salud, por lo que no pudo completar el trabajo. Sobre el porcentaje de alumnos que logró la categoría de Logrado, estos evidencian la integración de las estrategias de producción como un conocimiento que se demostró útil para ellos y para la consecución del objetivo que pudieron alcanzar.

## **Reflexión**

En el siguiente apartado se procede a elaborar un discurso crítico una vez realizado el proceso que conllevó la investigación-acción, es decir, desde el primer acercamiento al contexto del 2° M “B” del Instituto Marítimo de Valparaíso hasta dilucidar la problemática y generar un plan de acción que diera respuesta a dicha problemática. Al finalizar la implementación se pueden observar resultados positivos respecto de los temas, habilidades y estrategias trabajadas durante el proceso.

En primer lugar, se considera que el objetivo general del plan de acción se llevó a cabo de forma correcta y se cumplió, sin embargo, se podría haber puesto más énfasis en otro tipo de géneros textuales, que permitieran que el alumno se viera ante un desafío mayor en su complejidad y extensión de este, como, por ejemplo, desarrollar un proyecto de escritura que involucre los otros ejes del programa.

En segundo lugar, habría que mencionar que las sesiones contemplaba la elaboración de un blog literario confeccionado por los estudiantes que diera cuenta de los procesos que realizaron para llegar a la escritura de los microcuentos (para ver un ejemplo del producto, véase el anexo 6), pero por razones de calendario, esto no pudo llevarse a cabo, pues, por diversos motivos, se perdieron y suspendieron muchas clases contempladas en el plan de acción, sobre todo en la recta final de este, por lo que se debe recalcar la importancia que tiene adecuar las actividades de las sesiones para obtener el máximo rendimiento en los 90 minutos que dura la clase, pues, si algo caracterizó el proceso final de la investigación-acción en el Instituto Marítimo fue la pérdida de clases.

En tercer lugar, se debe dar importancia al proceso llevado a cabo por los alumnos, ya que fueron capaces de incorporar las estrategias de planificación en una situación concreta real, ya que pudieron elaborar de buena manera los distintos aspectos que considera una escritura planificada que se lleva a cabo por una concepción que se centra en un enfoque comunicativo y procesual. Un aspecto que se puede recalcar y que demuestra la motivación por la elaboración del producto final, se demuestra en el hecho de que la extensión del microcuento debía encasillarse en la modalidad de los concursos en 100 palabras, pero

dicha extensión fue considerada insuficiente por los estudiantes para poder utilizar las ideas que habían organizado temáticamente según la función que querían que tuviera en su historia (Para un ejemplo del esquema realizado por los estudiantes, véase el anexo 7)

De esta manera, la consideración de la situación retórica, caracterizar la escritura por procesos, y el uso de estrategias que se explican a sí mismas por medio de su operatividad, prueba ser no solo beneficioso, sino también efectivo y estimulante para los estudiantes.

En cuarto lugar, debe mencionarse del cambio de metodología que se dio en medio del proceso de implementación, es decir, cómo factores externos terminaron afectando la puesta en punto del plan de acción. En este sentido, se puede esbozar una primera crítica al conjunto de habilidades que el establecimiento pretende entregar, pues, es indudable que se la comprensión lectora tiene una importancia por el resto de las habilidades, esto se evidencia no solo en las evaluaciones, sino también, en cómo se llevan a cabo la progresión curricular. Como se mencionó anteriormente, escritura se concibe como una etapa previa a la evaluación de la oralidad, en la cual esta última sería una extensión de lo escrito. Por lo que es posible establecer que las habilidades se trabajan con distinto énfasis.

A partir del párrafo anterior se desprende que la preponderancia que tiene la lectura tiene que ver con los sistemas de medición que se utilizan para evaluar a los establecimientos. Esto quedó patente, como se mencionó, al comienzo de la implementación, puesto que los resultados del SIMCE por parte del Instituto Marítimo de Valparaíso trajeron como consecuencia debido a la insuficiencia de estos que se produjera una reestructuración de los horarios y de las horas destinadas a la asignatura, viéndose reducida su carga horaria a 4 horas semanales desde 6 horas que originalmente tenía. Esto con el objetivo de implementar un sistema de reforzamiento de comprensión lectora en las 2 horas que se destinaron a este propósito, por lo que, primero, el plan de acción se vio alterado en la fluidez que contemplaba realizarlo en sesiones consecutivas, y luego, que el eje de escritura se viera relegado a un segundo plano en pos de obtener mejores rendimientos en comprensión lectora, teniendo como objetivo subir el puntaje de la prueba SIMCE.

Así, se apunta a una crítica al sistema estructural que evalúa los establecimientos, evaluación que proviene desde el propio Ministerio de Educación que en sus bases

curriculares define la escritura como un proceso relevante para el estudiante en tanto este adquiere habilidades de pensamiento superior. La contradicción recae en que se vuelve, en primera instancia, un deseo del docente el poder enfatizar la escritura como una habilidad que se debe desarrollar mediante un proceso, pero la importancia que tiene la evaluación calificativa conlleva que en muchas ocasiones se deba optar por olvidar el proceso y concentrarse en formas de elaborar el producto final de una manera que permita que ciertos elementos del proceso puedan ser aprendidos por el alumno. En segunda instancia, la relevancia que tienen los puntajes de las pruebas estandarizadas, sean la prueba SIMCE o PSU, no puede ser tal que modifique la progresión de los contenidos y habilidades que se proponen entregar, tanto el establecimiento como el Ministerio.

## **Plan de mejora**

En el siguiente apartado se plantean propuestas que pudieran mejorar o reforzar los aspectos que no fueron logrados durante el proceso de implementación, y que harían de la propuesta más sólida. En consideración de lo anterior, las propuestas son las siguientes:

### **a) Tipología textual**

Esta mejora tiene que ver con utilizar otro tipo de género (en la unidad de narrativa) u otro tipo de texto, por ejemplo, el texto argumentativo. Esta mejora se plantea desde la certeza de que el microcuento no es una tipología particularmente exigente, pues su naturaleza breve permite y facilita trabajar otros aspectos que no eran el foco del plan de acción, pero, sin embargo, al decidirse por ella, se pensó que se podría dedicar un tiempo breve a explicitar sus características formales, y poder de esta manera potenciar el conocimiento de estrategias. Así, con otro género, se podrían complejizar ciertos aspectos que se realizaron durante la implementación, como, por ejemplo, la situación retórica en un texto argumentativo.

### **b) Vinculación con los ejes de lectura y oralidad**

Una mejora que podría haberse llevado a cabo durante el proceso de implementación, dada la situación vivida en este periodo, es la vinculación que podría haberse establecido con el resto de los ejes, particularmente, priorizar o enfatizar el uso de la escritura como una forma de acercarlo a los ejes de lectura y oralidad. Potenciar la relación entre lectura y escritura sin duda debe estar en el plan de mejora, sobre todo considerando el énfasis que el establecimiento sitúa en la habilidad lectora, de esta forma, no se vería tan aislada la escritura. Del mismo modo, podría haberse trabajado la vinculación con la habilidad de comprensión lectora a través de la misma escritura. Respecto de la oralidad, podría haberse potenciado la aplicación de la situación retórica de una forma particular a las especificidades de cada eje, pues, se planteó de manera muy restringida a la escritura.

### c) Círculo del Individuo (Didactext)

El círculo del individuo de la propuesta del grupo Didactext contempla el trabajo con dos áreas de habilidades, las cognitivas y las metacognitivas. Sobre las primeras, esta se fueron dando y desarrollando de manera paulatina por parte de los estudiantes a medida que el plan de acción seguía su curso. Sobre las segundas es en donde puede haber mejoras sustanciales, ya que no fue un aspecto que trabajara, pues se buscó más la operatividad de los procesos, que la reflexión sobre estos. Es por esto que la mejora debería apuntar a trabajar actividades que permitan que los estudiantes puedan reflexionar sobre lo que están llevando a cabo.

## **Conclusiones y proyecciones**

Al concluir el proceso de escritura se pudo evidenciar que el objetivo general de la investigación-acción se cumplió. A partir del cumplimiento de este, podemos establecer que los estudiantes son capaces de elaborar procesos de escritura que requieran del uso de estrategias cognitivas. Un aspecto clave para lograr esto fue la utilización de un enfoque comunicativo que permitiera a los estudiantes ver las actividades como algo cercano y que los incumbe. Así, la ciudad de Valparaíso se volvió la temática sobre la cual debieron escribir mediante una planificación que llevaron a cabo gracias a estrategias de producción, que, de no mediar nada extraño, podrán emplear en otras asignaturas, y, esperamos, en otros contextos alejados del ámbito educacional.

La motivación que los alumnos manifestaron escribieron sobre la ciudad en que viven permite reafirmar que la enseñanza debe estar relacionada con los aspectos que los atañen más directamente. La importancia de considerar una situación comunicativa real se volvió fundamental durante el proceso de implementación.

Como se mencionó anteriormente, las proyecciones apuntarían a elaborar un plan de acción considerando otra tipología textual, para, así, poder evaluar de qué manera las estrategias trabajadas se comportan en otros ámbitos de la escritura.

## Bibliografía

Benítez Figari, R. (2000). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Revista signos*, 33(48), 49-67. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800005>

Calsamiglia, H. (1994). “Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita”. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Lomas, C. y Osoro, A., comp. Barcelona: Paidós.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. Barcelona: Paidós.

Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.

Lomas, C. y Osoro, A., comp. (1994). “Presentación”. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós

Martínez M., M. (2000). “La Investigación-acción en el aula”. *Agenda Académica*, 7, N°1. 27-39.

Mendoza Fillola, A., coord. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Ministerio de Educación (2011). *Programa de estudio para Segundo Año Medio*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares: 7° básico a 2° medio*. Santiago: MINEDUC.

Serafini, M. T. (1989). *Cómo redactar un tema: Didáctica de la escritura*. Barcelona: Paidós.

## Anexos

### Anexo 1

**Sesión: 9**

**Fecha: 30/03/2017**

**Tema: Diagnóstico control del lectura**

**Objetivo sesión: Diagnosticar el avance en la lectura del libro por parte de los alumnos.**

#### **DESCRIPCIÓN**

Al comienzo de la clase el profesor saluda a los alumnos y pasa la lista. Luego, les da el objetivo de la clase, el cual es diagnosticar cuánto llevan leído del libro para el control de lectura. Para comenzar, se realiza una lectura en conjunto de distintos fragmentos considerados representativos por el profesor para motivar la lectura. Luego, los estudiantes comparten sus impresiones sobre los fragmentos leídos, explyándose sobre la trama o realizando juicios sobre el actuar de los personajes. Es en este momento en que como observador los alumnos son capaces de elaborar un juicio sobre un distinto fragmento. Posteriormente, se lleva a cabo un cuestionario de 9 preguntas de reflexión e información implícita y explícita. Los alumnos lo responden y el profesor monitorea el desarrollo y resuelve dudas. A medida que los alumnos avanzan, se les permite consultar el libro por dudas, con el fin de resolver algunas preguntas que requieren de identificar información explícita e implícita. Pero es en las preguntas de reflexión en donde observo que los estudiantes escriben muy poco, y de mala manera. Cuando me acerco a un alumno con el fin de resolver su duda, me responde la pregunta de forma clara, pero es incapaz de desarrollarlo en forma escrita. La clase concluye con la entrega de los cuestionarios para la revisión por parte del practicante, es decir, yo. Es en el momento de la revisión en que me encuentro con que las preguntas son escuetas y poco desarrolladas, lo que confirma mi observación anterior. Si bien no se evidencian problemas para llevar a cabo las preguntas de comprensión lectora, las preguntas de reflexión son las que terminan siendo respondidas en un par de palabras, con argumentaciones muy pobres.

## **MINUTA OBSERVACIÓN CLASES**

**Objetivo de la clase: Motivar la lectura de *Elegí vivir***

**Contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) Conceptuales: extraer información implícita e implícita del texto. Procedimentales: Comprender información explícita e implícita. Actitudinales: Respeto por el compañero**

1. Dinámica curso: La dinámica del curso es respetuosa y fluida. No hay grandes interrupciones durante la clase, ni tampoco gran desorden a pesar de ser un grupo conversador.

2. Intervenciones docentes: El profesor interviene en los primeros minutos dando los lineamientos de la clase, para luego guiar la lectura y, finalmente, monitorear que la actividad se lleve a cabo. Por mi parte, como docente en formación, mis intervenciones se limitaron en la clase a resolver dudas de los estudiantes.

3. Metodología de enseñanza: En la clase se trabajó por modelamiento durante la primera media hora. Luego los alumnos trabajaron respondiendo el cuestionario.

4. Estrategias didácticas utilizadas por el docente para abordar contenidos: Se realizó una lectura en conjunto de distintos fragmentos, los considerados representativos por el docente.

5. Actividades propuestas por el docente: Los alumnos debían responder un cuestionario de 9 preguntas acerca de la lectura que debían llevar hasta el momento (página 100 del libro).

6. Agrupación de los alumnos: Individual.

7. Trabajo de los alumnos en clase: Los alumnos, en primer lugar, leen en voz alta delante del curso un fragmento seleccionado por el profesor. Deben explicarlo y dar su opinión en caso de que el fragmento corresponda a un momento que implique una suerte de conflicto respecto de lo narrado. Posteriormente, deben responder en una hoja un cuestionario acerca

de preguntas de información explícita e implícita y reflexionar acerca de distintos pasajes.

8. Evaluación: Formativa (Se entregaron décimas a quienes respondieron el cuestionario de forma completa)

Anexo 2

Pregunta	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Busco información acerca del tema que tengo que escribir.	6	18	10		
2. Selecciono la información que encuentro del tema.	8	20	6		
3. Realizo una lluvia de ideas.	2	13	17	2	
4. Organizo la información o hago esquemas sobre lo que escribiré.	2	9	15	8	
5. Tengo en mente una audiencia al momento de comenzar a escribir.	2	5	14	12	1
6. Realizo borradores cuando escribo un texto.	6	11	7	5	5
7. Cuando escribo un texto solicito la revisión de un amigo.	8	6	10	7	3
8. Solicito al profesor para corregir y editar el texto.	12	9	10	2	1
9. Leo los textos que escribo antes de entregarlos y corrijo cualquier error que encuentre.	8	14	11	1	
10. Los trabajos escritos que he realizado han sido sobre mis intereses.	4	8	19	3	
11. Me siento satisfecho con mis trabajos escritos.	7	9	14	2	2
12. Creo que la escritura es un proceso útil.	9	17	8		
13. Considero que soy un buen escritor.	2	8	14	6	4
14. Considero que soy un mal escritor.	5	7	16	4	2

Anexo 3

1. ¿Te consideras un buen lector? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. ¿Te consideras un buen escritor? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. ¿Lees algo durante tus tiempos de ocio? En caso de hacerlo, ¿qué tipo de libros o textos?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Tienes alguna preferencia por el tipo de textos (texto literario y texto no-literario) que se leen en la asignatura?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

5. ¿Cuál o cuáles son los contenidos que más te gustan de la asignatura? ¿Por qué?

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Una vez que lees algo que te guste, motive o agrade, ¿escribes algo relacionado con ello?

---

---

---

---

---

---

---

---

7. ¿Te gusta escribir cosas por tu cuenta?

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo 4

Sesión 1
Objetivo: Conocer el microcuento y sus características
Contenidos conceptuales: elementos del microcuento
Contenidos procedurales: comprensión, identificación.
Contenidos actitudinales: Atención, respeto, colaboración.
<p>Inicio: El docente proyecta "Del rigor en la ciencia" de J.L. Borges a través de una diapositiva (Anexo 1) y lo lee en voz alta. Luego interroga a los estudiantes acerca de cuál es el tema del cuento, y si hay una estructura presente de acuerdo a sus conocimientos previos de narrativa. Después, se proyecta "El drama del desencantado" de Gabriel García Márquez. Se solicita a los estudiantes que hagan el mismo ejercicio, cuál es el tema y cuál sería su estructura, y se pregunta qué tendrían de similar y diferente ambas narraciones. Para lo que el docente realiza un cuadro en la pizarra dividido en similitudes y diferencias y a medida que los estudiantes exponen sus ideas el profesor escribe en la pizarra.</p> <p>Luego de esto, se presenta el objetivo de la clase.</p>
<p>Desarrollo:</p> <p>Antes de comenzar con la clase el docente explica el próximo trabajo que deberán realizar el cual será evidenciado desde esta sesión. El trabajo consiste en la creación de manera individual de un microcuento, que será confeccionado utilizando las estrategias revisadas a lo largo de las sesiones posteriores. Por lo que la entrega del producto final deberá incluir la planificación (donde se evidenciarán las estrategias trabajadas), el borrador y la escritura definitiva del microcuento. Además, de mencionar que dicho microcuento será publicado por los mismo estudiantes en un blog literario que se crearan al finalizar el proceso. Se indica que el resto de la información más específica será entrega cuando corresponda, pero por ahora deben tener en mente que van a confeccionar un microcuento y por lo mismo la sesión del hoy está orientada a conocer las características propias del género.</p> <p>A través del uso de diapositivas (Anexo 1), el docente expone las características del microcuento y la ejemplificación será a través del contraste con las características del cuento, las cuales conocen y maneja previamente los estudiantes. De esta manera, los alumnos deben lograr distinguir los aspectos formales de cada género.</p> <p>Luego de esto, dentro del mismo ppt se presentan 3 microcuentos y los estudiantes deben realizar una lectura en voz alta y a medida que avanza la lectura se debe indicar las características antes vistas del género. Esto se realizará de la siguiente manera: los estudiantes deberán anotar en su</p>

cuaderno las características expuestas por el docente y una vez finalizado el primero cuento, de manera individual, deben explicar de qué manera se evidencian las características en el cuento y así con los otros dos microcuentos leídos. Como la actividad puede sonar un tanto extraña para los estudiantes, la primera característica del primero microcuento es realizada por el docente en la pizarra indicando en qué deben fijarse para realizar la actividad.

Los estudiantes trabajan de manera individual, mientras el profesor monitorea el trabajo y resuelve dudas. Una vez finalizado el análisis de los 3 microcuentos, el docente solicita a un estudiante que lee sus respuestas referidas al primer microcuento, las cuales son comentadas por los compañeros y retroalimentada por el docente. Luego, se pasa al segundo microcuento y la dinámica es la misma, una estudiante lee sus respuestas, después sus compañeros comentan acerca de la pertinencia de estas y, finalmente, el profesor realiza una retroalimentación de lo expuesto por los estudiantes.

Cierre:

El docente regresa a las similitudes y diferencias anotadas en el inicio en la pizarra y pide a un estudiante que pase adelante y ponga un ticket o una cruz a las diferencias o similitudes que sí poseían efectivamente.

Posteriormente, a modo de que quede clara la diferencia entre cuento y microcuento y las características de este último, el profesor realiza un cuadro comparativo en la pizarra entre cuento y microcuento para que los alumnos distingan características propias de cada uno. Los criterios son: personajes, ambiente, y uso del lenguaje. Por cada criterio pasa a la pizarra un estudiante y completa, luego los compañeros comentan las respuestas en torno a las siguientes preguntas: ¿estás de acuerdo con lo mencionado por tu compañero? ¿Qué agregarías o sacarías? Posteriormente el docente realiza una retroalimentación de lo mencionado por los estudiantes.

## Sesión 2

Objetivo: Conocer estrategias de producción escrita

Contenidos conceptuales: Estrategias de producción escrita (Planificación: organización del tiempo, situación retórica producción de ideas, organización de ideas) y situación retórica.

Contenidos procedurales: comprensión.

Contenidos actitudinales: atención, respeto, colaboración.

### Inicio:

El profesor consulta a partir del tema de la ciudad de Valparaíso el cual es la temática del trabajo final, cómo harían para redactar un microcuento, y qué pasos seguirían para realizar aquello. A medida que los estudiantes exponen sus ideas el docente las anota en la pizarra. A partir de esto, se recalca la importancia de planificar de forma adecuada la producción de un escrito. Para recalcar la importancia se realiza una comparación entre construir un edificio que requiere de planos y pasos para llevarse a cabo, y la similitud que esto tiene con la producción escrita., a través de las preguntas, ¿qué ocurre si se utilizan malos materiales para construir un edificio? Después se reflexiona en conjunto en torno a la analogía presentada. Luego de esto, se da a conocer el objetivo de la clase.

### Desarrollo:

Mediante el uso de diapositivas (Anexo 2) se da a conocer a los estudiantes distintas estrategias de producción escrita específicamente de la planificación las cuales se dividen en uso eficiente del tiempo, situación retórica, producción y organización de ideas utilizando listas y agrupamientos asociativos a través de similitudes, por ejemplo, luego la categorización de sus ideas, hasta la determinación del punto de vista (narrador) y la redacción del primer esbozo). A medida que el docente expone las estrategias consulta a los estudiantes ¿alguna vez han utilizado estas estrategias? O en su defecto ¿algo similar a aquellas?

Tras finalizar con la exposición y a modo de constatar lo enseñado, el profesor solicita a un estudiante que pase a la pizarra y escriba una breve explicación de las estrategias vistas. Luego se pregunta a los compañeros si están de acuerdo con lo escrito por el alumno, para luego el docente realizar una retroalimentación de lo expuesto por los estudiantes. Luego, otro alumno pasa a la pizarra a escribir otra estrategia y una breve explicación de esta, después, la misma dinámica de antes, un compañero comenta la respuesta para luego dar paso a la retroalimentación del docente. De esta manera con las estrategias restantes.

Luego, se proyecta un microcuento (Anexo 2) que es leído en conjunto, una vez terminado, el docente escribe en la pizarra las estrategias vistas a lo largo de la sesión y explica la actividad que deberán realizar, la cual consiste en que los estudiantes deben ponerse en el rol de escritor de dicho microcuento, de esta manera deberán imaginar la planificación realizada por el autor para obtener tal producto. De manera, de modelar la actividad el profesor completa la primera estrategia y explica por qué él cree que el autor pudo haber realizado la estrategia de tal manera. Luego, se da tiempo para que los estudiantes junto con su compañero de banco completen en sus cuadernos las

restantes estrategias. Mientras el docente, monitorea el trabajo y resuelve dudas.

Una vez que los estudiantes terminan la actividad se procede a revisar. Cada dupla pasara uno de los cuadernos a otra dupla, la idea es que entre ellos mismo se corrijan la actividad, poniendo comentarios al lado de las explicaciones de los compañeros. Posteriormente, el docente da a conocer las respuestas idealmente correctas, ya que no se sabe con certeza las respuestas. Y de esta manera los estudiantes aun con el cuaderno de sus compañeros corrigen nuevamente. Para finalizar con la actividad el profesor realiza una retroalimentación de la actividad, con la finalidad que queden claras las estrategias de escritura y uso.

Cierre:

El docente realiza pregunta metacognitivas en torno a las estrategias de escritura las cuales son respondidas por los estudiantes en su cuaderno:

-¿Crees que es útil llevar a cabo las estrategias de planificación antes de comenzar a escribir? ¿Por qué?

-¿Qué estrategia crees que te resultará más difícil al momento de llevarla a cabo? ¿Por qué?

-¿Qué estrategia crees que te resultará más fácil al momento de llevarla a cabo? ¿Por qué?

-Ahora que conoces estas estrategias las utilizaras para escribir textos en otras asignaturas? ¿Por qué?

Tras dar unos minutos para contestar el docente solicita a un estudiante que responda la primera pregunta, luego se comenta entre todos. Después se pide a otro alumno que responda la segunda pregunta y se comenta entre todos, de esta manera con las 2 preguntas faltantes.

Al final, el docente realiza una reflexión en torno a la importancia de llevar a cabo las estrategias revisadas a lo largo de la clase. Además, de la utilidad que tendrán para el trabajo final.

### Sesión 3

Objetivo: Aplicar estrategias de escritura (situación retórica, producción de ideas, organización de ideas, determinación del punto de vista)

Contenidos conceptuales: características del microcuento, estrategias de escritura.

Contenidos procedurales: comprensión, aplicación, confección.

Contenidos actitudinales: respeto, concentración.

#### Inicio:

Los estudiantes realizan una lluvia de ideas de lo visto la clase anterior, es decir, las estrategias de escritura, mientras los alumnos exponen sus ideas el docente las escribe en la pizarra para luego, realizar una síntesis de lo expresado por los estudiantes.

Posteriormente, se da a conocer el objetivo de la clase.

#### Desarrollo:

El docente recuerda a los estudiantes que para la escritura del microcuento deberán llevar cabo las estrategias de escritura vistas, por lo que la clase está destinada a la aplicación de las estrategias para que en el momento de utilizarlas para el microcuento las utilicen de manera eficaz y sean de real ayuda para la creación de este.

El docente presenta una situación retórica, la cual incluye: género textual, destinatario, finalidad, lenguaje a emplear, extensión. El docente procede a explicar la actividad del día hoy, la cual consiste en planificación de un texto para la situación retórica presentada, donde los estudiantes deberán poner en práctica las estrategias vistas la clase anterior. Para esta primera situación retórica el profesor indica que se realiza de manera conjunta, es decir, entre todos con la guía del docente, para lo que este anota en la pizarra las estrategias (uso eficiente del tiempo, situación retórica, producción y organización de ideas utilizando listas y agrupamientos asociativos a través de similitudes, por ejemplo, luego la categorización de sus ideas, hasta la determinación del punto de vista (narrador)) y se comienza a trabajar. La primera estrategia es completada por el docente, a partir de la segunda se va preguntando a los estudiantes cómo lo harían, dando todos su opinión hasta llegar a un consenso. Una vez que está toda la planificación escrita en la pizarra el docente realiza un recuento y retroalimentación de la actividad realizada, luego se realizan las siguientes preguntas: ¿Se entiende cómo se planifica un texto? ¿Hay alguna etapa que no se entienda? ¿Cuál de las etapas encuentran más difícil? ¿Qué etapa creen que dominan más? ¿Por qué?

Posteriormente, se indica que deberán realizar la misma actividad pero ahora de manera individual, el docente expone otra situación retórica con los mismos elementos anteriores e indica que deben planificar en torno a dicha situación, antes recuerda brevemente en qué consiste cada estrategia de escritura. Se da tiempo para que los estudiantes trabajen, mientras el docente monitorea el trabajo y resuelve dudas, a medida que las dudas se repiten se decide resolverlas para todo el curso, preguntando si existe alguna otra pregunta. Una vez que los estudiantes terminan la planificación de su texto, se revisa de la siguiente manera: una estudiante da a conocer su primera etapa y los

compañeros la comenta declarando si están de acuerdo o no y por qué. De la misma manera con todas las etapas. Al finalizar el docente realiza una retroalimentación de la actividad realizada. Recalcando fortalezas y debilidades presenciadas a lo largo de la actividad y cómo están apropiándose de las estrategias.

Cierre:

Para finalizar el docente indica que habrá ticket de salida, donde deberán seleccionar la estrategia que más cómoda les resulte y explicarla brevemente, además de dar un ejemplo breve.

Se da un tiempo pertinente para realizar la actividad, mientras el docente se pasea por los puestos revisando el trabajo y dando visto bueno a los que ya hayan terminado de manera correcta la actividad.

Sesión 4
Objetivo: Planificar un microcuento utilizando estrategias de escritura Aplicar estrategias de producción escrita Escribir borrador de un microcuento
Contenidos conceptuales: estrategias de producción, situación retórica, características del microcuento.
Contenidos procedurales: Confección, creación.
Contenidos actitudinales: Responsabilidad, autonomía.
<p>Inicio:</p> <p>Los estudiantes visualizan un video referido al concurso Valparaíso en 100 palabras con la finalidad de motivar la actividad que deben realizar. Tras ver el video el docente pregunta si conocen el concurso, qué les parece, si les gustaría participar.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=AcZvlwDnKIg">https://www.youtube.com/watch?v=AcZvlwDnKIg</a></p> <p>Luego, ven otro video del concurso con la finalidad de motivar la escritura, el cual recopila a los finalistas del concurso.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=uVuZKs_EV70">https://www.youtube.com/watch?v=uVuZKs_EV70</a></p> <p>Tras ver el video, los estudiantes extraer las temáticas de los cuentos finalistas con la finalidad de dar algunas ideas para los propios.</p> <p>Posteriormente, se da a conocer el objetivo de la sesión.</p>
<p>Desarrollo:</p> <p>El docente presenta nuevamente el trabajo que deben realizar el cual consiste en la creación de manera individual de un microcuento, el cual será confeccionado utilizando las estrategias más vistas a lo largo de las sesiones. Por lo que la entrega del producto final deberá incluir la planificación (donde se evidenciaran las estrategias trabajadas), el borrador y la escritura definitiva del microcuento. Además, de mencionar que dicho microcuento será publicado por los mismo estudiantes en un blog literario que se crearan al finalizar el proceso. A modo de formalizar la actividad el profesor proyecta las indicaciones de la actividad con la finalidad de que quede bien claro lo que hay que hacer (Anexo 3). Además, se muestra y explica la rúbrica con qué será evaluado la tarea final (Anexo 4).</p> <p>Antes de comenzar con la planificación del microcuento el docente señala que la situación retórica será entregada y no creada por ellos mismo, con la finalidad de delinear el trabajo y que no partan desde cero. El posee 3 opciones de situación retórica (Anexo 3) las cuales serán distribuidas acorde a la lista de clases. Una vez que cada estudiante tiene su situación retórica, el profesor señala que elemento en común que tendrán todos los microcuentos es la temática la cual está centrada en Valparaíso y para que los estudiantes tengan algunas referencias e ideas de donde inspirar su cuento visualizan dos fragmentos del documental de Joris Ivens, Á Valparaíso.</p> <p>Una vez terminado el video el docente da el paso a los estudiantes para que puedan comenzar con planificación del microcuento para lo cual se da un tiempo determinado, mientras los estudiantes trabajan el docente monitorea el trabajo y resuelve dudas. Cuando se cumple el tiempo estimado el</p>

profesor pasa puesto por puesto revisando las planificaciones de los estudiantes y realizando retroalimentación personalizada.

Posteriormente, cuando la totalidad del curso tenga su planificación lista y revisada, se da paso al segundo momento de la clase, que es la escritura del borrador del microcuento. Antes de comenzar con la escritura el docente señala que ahora deberán plasmar la planificación realizada en el microcuento además del manejo de las características propias del género, para recordarlas los estudiantes realizan rápidamente una lluvia de ideas con las características del microcuento. Se da paso a la escritura del borrador, mientras el profesor monitorea el trabajo y resuelve dudas puesto por puesto.

Cierre:

El docente realiza una síntesis de las consultas más frecuentes a lo largo del trabajo y las resuelve para todos los estudiantes. Además realiza las siguiente preguntas:

-¿Te sirvieron las estrategias vistas para la escritura del microcuento? ¿Por qué?

-¿Por qué es importante categorizar la información recopilada?

-¿Notas alguna diferencia entre escribir un texto sin planificación y otro con planificación? ¿cuáles?

Sesión 5
Objetivo: Evaluar y corregir la redacción del borrador de un microcuentos Escribir la versión final de un microcuento
Contenidos conceptuales: Estrategias de escritura, ortografía, redacción, características del microcuento.
Contenidos procedurales: evaluación, escritura.
Contenidos actitudinales: Responsabilidad, concentración.
<p>Inicio:</p> <p>Los estudiantes reflexionan en torno a la utilidad que tiene un borrador como antecedente de la escritura final. Esto guiado por las siguientes preguntas planteadas por el docente en la pizarra.</p> <p>-¿Por qué crees que se confeccionó un borrador?</p> <p>-¿Qué utilidad le atribuyes?</p> <p>-¿Realizas borradores habitualmente ante de tus entregas finales?</p> <p>Luego, las respuestas se comentan entre todos. Posteriormente, se presenta el objetivo de la sesión.</p>
<p>Desarrollo:</p> <p>El docente realiza una síntesis de la clase anterior y lo trabajado en ella, y explica lo que se realizará en esta sesión. En primera instancia, se continuará con la revisión de los borradores para que no quede ninguna duda, para aquellos los estudiantes que tengan consultas se acercaran al escritorio del docente para pregunta, donde el profesor hará la retroalimentación pertinente caso a caso.</p> <p>En segunda instancia se comenzará con la escritura definitiva del microcuento, para lo cual el profesor reitera las indicaciones y la rúbrica de evaluaciones con la finalidad de que tengan presente de qué manera serán evaluados.</p> <p>Posteriormente, se da paso al trabajo de los estudiantes, mientras el docente monitorea el trabajo y resuelve dudas, cada tanto da algunas apreciaciones según las observaciones que percibiendo puesto a puesto.</p> <p>Antes de comenzar con el cierre de la sesión el profesor indica que para la próxima sesión deberán entregar el trabajo, es decir, la planificación, el borrador y el microcuento, además de señalar que la siguiente sesión se irá a la sala de enlaces a crear el blog y subir sus microcuentos a este.</p>
<p>Cierre:</p> <p>La actividad de cierre consiste en diferentes diapositivas (Anexo 6) con preguntas de alternativas que van evaluando el aprendizaje de distintos aspectos del proceso de escritura. Los alumnos responden agrupados en fila y el profesor monitorea que las respuestas sean las correctas.</p>

## Sesión 6

Objetivo: Confeccionar blog literario con la finalidad de plasmar los microcuentos creados.  
Transcribir un microcuento en un blog para divulgar la creación literaria.

Contenidos conceptuales: uso de las tics, navegación por internet.

Contenidos procedurales: creación de blogs, escritura.

Contenidos actitudinales: concentración, autonomía.

### Inicio:

Los estudiantes visualizan un video referido a los blogs (Anexo 7), con la finalidad de que quien no conozca la plataforma se interiorice en aquella a partir de este sintético y completo video.

Tras ver el video el docente pregunta: ¿Conocen los blogs? ¿Cuáles son sus características principales? ¿Visitan con frecuencia blogs? ¿Tienen algún blog de cualquier tipo?

<https://www.youtube.com/watch?v=GzLqUrTu2j4&t=2s>

Posteriormente se da a conocer el objetivo de la sesión.

### Desarrollo:

El profesor, señala que en la sesión de hoy se trasladarán a la sala de enlaces con sus microcuentos finalizados y subirán a su propio blog dicho escrito. Una vez en la sala de enlaces el docente indica la página en la cual se creará el blog (wordpress) y los pasos a seguir según el tutorial del sitio. El docente va computador por computador verificando que los estudiantes cumplan con todos los pasos para que de esta manera se realice de manera efectiva la creación del blog. Un vez que todos los alumnos tengan su cuenta de blog se procede a la etapa de personalización del blog, donde los estudiante pondrán un fondo a gusto, tipografía, entre otras opciones que da la plataforma. Cuando todos los estudiantes tengan su blog personalizado a gusto el docente indica que deben generar un apartado en su blog para los microcuentos, y se señala cómo lo deben realizar, una vez realizado el espacio, se indica que deben transcribir su microcuento en la plataforma. Mientras los estudiantes realizan la tarea el docente monitorea el trabajo computador por computador y resuelve dudas, además, solicita a los alumnos que den la entrada a su blog para así desde su computador poder verificar que todo hayan ejecutado efectivamente la creación del blog y también para luego poder evaluar los escritos.

Antes de pasar al cierre de la sesión y al verificar que todos los estudiantes hayan transcrito sus microcuentos al blog les indica que dicha plataforma servirá para posteriores creaciones dentro de la asignatura. Además de señalar que deben entregar el trabajo en papel como se había acordado, es decir, planificación, borrador y microcuento final.

### Cierre:

El docente comienza reflexionando acerca de la masificación de los blog literario y su utilidad, posteriormente, muestra a los estudiantes ciertas imágenes (Anexo 8) de blogs y sus apartados o entradas y mientras se van exhibiendo el docente explica en qué consiste cada parte y que más se podría plasmar en el soporte. Luego, pregunta a los estudiantes: ¿qué les gustaría incluir en su

nuevo blog? Aparte de un blog literario ¿te gustaría tener de alguna otra índole? Los estudiantes responden de manera voluntaria y las respuestas son comentadas por los compañeros.

Anexo 5

Categoría	Logrado (6 puntos)	Medianamente logrado (4 puntos)	No logrado (0 puntos)
Situación retórica	Se evidencia el uso de la situación retórica que considera la audiencia, propósito y ocasión	Se evidencia el uso de la situación retórica pero un elemento se encuentra ausente.	No se evidencia el uso de la situación retórica ni de ninguno de sus elementos.
Producción de ideas	Se producen ideas a partir de una temática clara que da cuenta del conocimiento que se tiene sobre esta.	Se producen ideas a partir de una temática clara pero no se alcanza a lograr un conocimiento cabal sobre esta.	No se producen ideas a partir de una temática y no se evidencia conocimiento sobre esta.
Organización de ideas	Se evidencia la organización de ideas mediante un esquema que organice lógicamente las ideas.	Se evidencia una organización de ideas de forma parcial y no se encuentra estructurado lógicamente.	No se evidencia una organización de ideas ni hay una estructura lógica.
Borrador	Se utiliza el borrador para corregir errores, particularmente ortográficos y puntuales y q	Se utiliza el borrador para corregir ideas de forma parcial.	No se utiliza el borrador para corregir ideas.
Reescritura	Se evidencia una reescritura que desemboca en un producto final sin errores.	Se evidencia de manera parcial una reescritura pero se conservan errores ortográficos o puntuales.	No se evidencia una reescritura.

## Anexo 6

Comencé viviendo en un cerro, veía ir y venir gente de distintas partes, yo quería descubrir de dónde venían. Mi viaje comenzó parando de cerro en cerro, me sentía como un turista, Ni el frío ni el hambre dejaron que termine mi viaje.

Hasta que un día terminé viendo bazaros y allí escuche una voz que provenía de una persona diciendo alegremente: - Estamos en el puerto de Valparaíso -, poco más allá vi un trole pro viejo y zonjudo pero a la vez inquebrantable, lo perseguí tanto que llegué a una plaza, allí vi porteros divirtiéndose.

Seguí mi trayecto, vi a personas subiendo y bajando en un artefacto extraño para mí, pero la gente se veía feliz. Me subí de colado para ver qué tan interesante era, mientras subía me di cuenta que llegué a un tipo de calle que tenía la vista de el Hermoso Valparaíso, la gente me miraba y yo solo caminaba, sentía correr en mi cuerpo, me siento tan cansado y sediento, mi lengua no se quedaba en mi boca por tanta sed que tenía, Sentí que me acababan exclamando ¡OH! ¿No tendrá hambre este pobre peregrino?

Anexo 7

