

ILCL
INSTITUTO DE
LITERATURA Y
CIENCIAS DEL
LENGUAJE



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

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

Investigación-Acción para 4° año medio:

Sistematización del proceso de escritura enfocado en la etapa de revisión

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

Profesora Guía:

Damaris Landeros Tiznado

Estudiante:

Carolina Salas Gutiérrez

Viña del mar, junio de 2018

1. Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	5	
2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y PROBLEMATIZACIÓN	7	
2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTABLECIMIENTO	7	
2.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y CLIMA DE AULA.....	7	
2.3. PROFESOR MENTOR Y ALUMNOS.....	9	Eliminado
3. METODOLOGÍA	10	Eliminado
4. MARCO TEÓRICO	12	Eliminado
4.1. ENFOQUE DE LA LENGUA	12	Eliminado
4.2. ESCRITURA POR PROCESO	13	Eliminado
4.2.1. Modelos cognitivos de escritura	13	Eliminado
4.2.2. Modelo social, afectivo y cognitivo.....	15	Eliminado
4.2.3. Modelo social, afectivo, cognitivo y cultural.....	15	Eliminado
4.3. ETAPA DE REVISIÓN	16	Eliminado
4.4. METACOGNICIÓN	17	Eliminado
4.5. TRABAJO COLABORATIVO	18	Eliminado
5. PLAN DE ACCIÓN	20	Eliminado
5.1. HIPÓTESIS	20	Eliminado
5.2. OBJETIVO GENERAL	20	Eliminado
5.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20	Eliminado
5.4. OBJETIVOS DEL LICEO	21	Eliminado
5.4.1. Objetivos Fundamentales Planes y Programas.....	21	Eliminado
5.7. PLAN DE EVALUACIÓN	25	Eliminado
6. ANÁLISIS DE EVIDENCIAS.....	26	Eliminado
6.1. DESCRIPCIÓN DE LA TAREA	26	Eliminado
6.2. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	26	Eliminado
6.2.1. Metodología de escritura por proceso.....	27	Eliminado
6.2.2. Mecanismos de cohesión.....	29	Eliminado
6.2.3. Valoración etapa de revisión de la escritura.....	30	Eliminado
6.2.4. Evolución de la escritura	30	Eliminado
6.2.5. Trabajo colaborativo como estrategia para la autonomía en el aprendizaje.....	45	Eliminado
7. REFLEXIÓN (VINCULAR CON LA TEORÍA)	47	Eliminado
7.1. INSTANCIAS DE ESCRITURA POR PROCESO	47	Eliminado
7.2. TRABAJO COLABORATIVO	47	Eliminado
7.3. FACTORES COMUNES EN LOS TRABAJOS DESCENDIDOS.....	48	Eliminado
7.4. ENFOQUE COMUNICATIVO.....	49	Eliminado
7.5. CAMBIOS EN EL PLAN DE ACCIÓN	49	Eliminado
8. PLAN DE MEJORA.....	51	Eliminado
8.1. TRABAJO EN CLASES	51	Eliminado
8.2. RETROALIMENTACIONES	51	Eliminado

9. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	53	Eliminado
10. BIBLIOGRAFÍA.....	55	Eliminado
11. ANEXOS	58	Eliminado

Índice de gráficos, tablas e imágenes

TABLA 1. TABLA DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES 4TO AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA PLAN COMÚN.....	21	Eliminad
TABLA 2 TABLA DE OBJETIVOS FUNDAMENTALES DE “LITERATURA E IDENTIDAD”.....	22	Eliminad
TABLA 3. PROGRESIÓN DE OBJETIVOS DEL PLAN DE ACCIÓN POR SESIONES	23	Eliminad
TABLA 4. ACTIVIDADES DEL PLAN DE ACCIÓN.....	24	Eliminad
TABLA 5 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA PRIMERA APLICACIÓN DE LA ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT.	27	Eliminad
TABLA 6. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DE LA ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT POSTERIOR AL PERIODO DE IMPLEMENTACIÓN.....	28	Eliminad
IMAGEN 1. EJEMPLO DE PRIMER BORRADOR.	32	Eliminad
IMAGEN 2. VERSIÓN FINAL PRESENTADA DE IMAGEN 1.	33	Eliminad
IMAGEN 3. EJEMPLO DE LLENADO DE GUÍA CORRECCIÓN DE LA INTRODUCCIÓN.	34	Eliminad
IMAGEN 4. EJEMPLO DE LLENADO DE GUÍA PARA CORRECCIÓN DE CITAS.	35	Eliminad
IMAGEN 5. EJEMPLO DE RETROALIMENTACIÓN DEL CUERPO DEL TEXTO.	36	Eliminad
IMAGEN 6. EJEMPLO DE TRABAJO DE CORRECCIÓN DE INTRODUCCIÓN	37	Eliminad
IMAGEN 7. BORRADOR INICIAL DE UNA INTRODUCCIÓN.....	38	Eliminad
IMAGEN 8. GUÍA DE CORRECCIÓN DE INTRODUCCIÓN.	39	Eliminad
IMAGEN 9. VERSIÓN FINAL DE INTRODUCCIÓN.	40	Eliminad
GRÁFICO 1. NOTAS DE LOS ALUMNOS EN 4 NIVELES	41	Eliminad
GRÁFICO 2. INDICADORES DE LOGRO RÚBRICA DE EVALUACIÓN DEL PRODUCTO FINAL.	42	Eliminad
GRÁFICO 3. PORCENTAJE NIVEL DE LOGRO PRODUCTO DEL ENSAYO.	43	Eliminad
GRÁFICO 4. NIVEL DE LOGRO PAUTA EVALUACIÓN DE PROCESO.	44	Eliminad
GRÁFICO 5. PORCENTAJES DE NIVEL DE LOGRO PAUTA DE PROCESO DE EVALUACIÓN.	45	Eliminad

1. Introducción

La escritura se posiciona como uno de los hitos más grandes e importantes de la historia. A través de ella es posible descifrar culturas antiguas o por el contrario dejar testimonios con respecto a la propia, conservando la información que la evanescencia de la oralidad no permite. Es la gran versatilidad y utilidad que se le puede otorgar a la escritura que la convierte en una de las habilidades fundamentales del ser humano hoy en día para desenvolverse en cualquier tipo de contexto y para realizar un sinnúmero de tareas, siendo esta la razón por la que se posiciona como uno de los tres ejes de enseñanza de Lenguaje y Comunicación. Para lograr los aprendizajes que las Bases Curriculares que el estado propone a la escuela para otorgar una educación integral a los estudiantes, la escritura se presenta como una habilidad central de comunicación, transformándose así en una herramienta fundamental tanto para la vida cotidiana como para este contexto escolar en particular. De la misma manera, Parodi (2011) propone que comprender implica expresar, ya sea de manera oral o escrita, lo comprendido luego de la lectura para así acreditar si la construcción que el lector ha elaborado en su mente evidencia una representación coherente de los significados de un texto, presentándose así como la continuación lógica de la lectura para evidenciar la comprensión y el entendimiento de esta.

A pesar de la importancia que se le proporciona a la escritura, se presenta como una instancia poco desarrollada en las escuelas tradicionales, debido a que los establecimientos suelen trabajar en pos de mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas, las cuales en su gran mayoría se enfocan en medir comprensión mediante la utilización de preguntas de respuesta cerrada¹.

El presente trabajo pretende darle un espacio a la escritura en el aula que pueda volverse significativo para los alumnos del 4º año humanista de enseñanza media del Liceo René Descartes en el marco de una Investigación-Acción que pretende otorgarle a los estudiantes herramientas referentes a la escritura para que puedan utilizarlas no solo en el contexto

¹ Cabe mencionar que la excepción más notoria la encontramos en la evaluación SIMCE, la que cuenta con un ítem de escritura en la prueba de 6to año básico, situación que - como es fácil de interpretar- no proporciona un panorama completo con respecto al real desarrollo en la escuela de esta habilidad.

escolar, sino que también en la vida universitaria que les espera, mejorando así la calidad de sus textos gracias al plan de acción que se ha preparado para abordar esta problemática latente. Para concretar la propuesta, en este informe se compondrá de 9 apartados, primeramente señalando el contexto de aplicación, la metodología utilizada, para posteriormente presentar el marco teórico, el plan de acción propuesto, un análisis de evidencias recabadas a lo largo del semestre para finalmente realizar una propuesta de mejora, reflexiones y conclusiones generales, así como también algunas proyecciones relacionadas al trabajo.

2. Análisis del contexto y problematización

2.1. Contextualización del establecimiento

Primeramente, la práctica docente se lleva a cabo en el Liceo René Descartes, ubicado en Vista Hermosa #19 en Cerro Castillo, a pasos del centro de la ciudad de Viña del Mar. El Liceo cuenta con cursos desde primero a cuarto medio científico humanista, trabaja con los planes y programas del Ministerio de Educación y es de carácter particular subvencionado, siendo sostenedor de este una Sociedad Limitada con el nombre del Liceo. Este se define como un establecimiento de transición a la Educación Superior de carácter “laico-cristiano, posee una visión cristiana del hombre. Sin ser confesional, ofrece en la asignatura de Religión (Educación Cristiana) de acuerdo a los programas de estudio de las Iglesias y Corporación es Evangélicas de Chile” (Proyecto Educativo Institucional, 2016, p. 3), por lo que los valores cristianos se encuentran muy presentes como rasgos constitutivos de la institución.

2.2. Contextualización de los estudiantes y clima de aula

El curso en el que se realizará la Investigación-Acción corresponde al electivo de “Literatura e identidad” en 4º año de enseñanza media, el cual cuenta con 3 horas pedagógicas a la semana y cuenta con 45 alumnos². Con respecto a la infraestructura, la sala es larga y angosta³, lo que resulta incómodo para hacer clases. A pesar de la distribución de los asientos, la sala tiene buena aislación, ya que no se escuchan ruidos desde el exterior que puedan molestar a la clase, y tampoco es posible distraerse con las ventanas, debido a que estas no dan al exterior. Solo las salas de 4º medio disponen de proyector, lo que supone un punto a favor, sobre todo considerando que la pizarra no se ve desde los últimos puestos por las características de infraestructura.

Gracias al periodo de observación⁴ se logra hacer un panorama del clima de aula, el cual, según Casassus (2006), se vincula directamente con la emocionalidad de los estudiantes, la

²De los cuales solo 10 son hombres y el resto mujeres. De los alumnos, 12 pertenecen al 4ºA, 14 al 4ºB y 19 al 4ºC

³Ver diagrama en anexo 1, en donde es difícil ponerse de pie en algún lugar que no le tape la visual a alguna de las 3 filas

⁴Compuesto por 4 horas pedagógicas.

cual permite a los aprender de mejor manera al sentirse a gusto. En este caso, se pueden determinar algunos rasgos generales del curso, caracterizándose como uno muy activo, conversan en clases, volviéndose necesario alzar la voz a ratos para hacerlos callar. Sin embargo, también son muy participativos, por lo que se pueden generar gratas instancias de diálogo, pero este debe ser regulado fuertemente por el profesor a cargo, puesto que tienden a hablar todos a la vez, resultando necesario que el docente establezca turnos de habla para opinar con respecto a los temas propuestos.

Durante el periodo de observación se aplicó un cuestionario (anexo 2) en el que se intentaba evidenciar —apelando a un proceso metacognitivo por parte de los alumnos— sus actitudes, gustos e intereses referentes al área de Lengua y literatura⁵. Allí indican, en su mayoría, que entraron a Literatura e identidad debido a sus pretensiones de estudiar carreras humanistas y porque sienten tener habilidades con la lectura, además de presentar dificultades en las asignaturas matemáticas. Con respecto a sus gustos, todos declaran que les agrada leer, pero solo lo que ellos encuentren *interesante*⁶. Por último, todos están de acuerdo con que les cuesta tanto la habilidad de reflexionar como motivarse con la lectura y la escritura. Así, se puede pensar que los estudiantes sienten inseguridad al enfrentarse con esta última, lo que podría estar estrechamente vinculado con el desconocimiento tanto de la escritura como proceso como de estrategias adecuadas para lograrlo. Además de esto, se realiza un breve test de aprendizaje, en donde los alumnos debían elegir⁷ el que más se adecuaba a sus características, justificando por qué. De acuerdo con los resultados, la mitad de la muestra se identifica con el estilo de aprendizaje visual, indicando que les es más fácil de recordar imágenes⁸. A pesar de la desacreditación actual de la teoría de estilos de aprendizaje⁹, se presenta como algo interesante a tener en cuenta para eventualmente

⁵Considerando que es el electivo humanista y que, por lo tanto, deberían poseer una buena afinidad y relación con el área.

⁶Solo 5 alumnos explicaron qué era *interesante* para ellos, resultando ser novelas juveniles, de amor y de terror.

⁷Párrafos bajo las etiquetas de “opción 1”, “opción 2” y “opción 3” que incluían descripciones de tipos de aprendizaje.

⁸Del universo de 20 alumnos encuestados, la mitad eligieron la opción visual, mientras que auditivo y kinésico resultaron ser 6 y 4 respectivamente

⁹ (Galli, p. 15) propone que se debería apostar por trabajar promoviendo el desarrollo de diferentes habilidades y estrategias de aprendizaje para que los alumnos puedan usarlas en diferentes situaciones y contextos, siendo más provechoso que enseñar en función de estilos de aprendizaje

orientar momentos de la clase o actividades que contengan matices (por ejemplo, la presentación de un video, una actividad que requiera algo de trabajo manual o el uso de infografías) relacionados con diferentes estilos de aprendizaje.

2.3. Profesor mentor y alumnos

La profesora mentora cuenta con 15 años de experiencia trabajando en colegios particulares subvencionados, 4 de ellos en este Liceo. Allí realiza clases a segundos medios, a un cuarto medio y al electivo de este, además de ser asesora del Centro de Alumnos y participar en el comité paritario, por lo que siempre tiene actividades y reuniones durante, por ejemplo, sus horas de planificación. Al ser profesora jefe de uno de los tres cuartos medios que componen el electivo los conoce muy bien y al resto los conoce, pero no en profundidad. A pesar de lo anterior, existe buen trato y complicidad, ya que puede hacer comentarios graciosos que no se escapan de las manos, además de crearse un ambiente de respeto. Es un curso bullicioso, pero ante el llamado de atención reina la calma y se puede continuar con las clases.

3. Metodología

En el marco de este trabajo se realiza una Investigación-Acción (I-A abreviado a partir de este momento), la cual es caracterizada como una instancia de indagación práctica realizada de manera colaborativa con la finalidad de mejorar la calidad de acción referente a una problemática educativa (Latorre, 2005). De esta manera, se justifica la naturaleza práctica del trabajo al corresponder a una intervención en un centro educativo en donde, luego de periodos de observación y de estudio, se crea un plan de acción para lograr un cambio o mejora de un problema específico. Esto supone una diferencia con el objetivo de una I-A tradicional, en la cual el foco se centra en el análisis recursivo para una posterior propuesta referente al desempeño del propio docente y cómo este puede mejorarlo (Martínez, 2000).

A pesar de lo anterior, las características de la I-A tradicional y la realizada son las mismas, pero con el eje central indicando al problema detectado en el curso y no referente al propio profesor. Entre las características señaladas por Martínez (2000), el problema suele ser práctico, que no responde necesariamente a la teoría, sino a uno de la realidad intervenida, y que debe ser profundamente investigado y trabajado en diferentes instancias y maneras. De esta manera, el trabajo se articulará tomando como base los pasos centrales de la I-A tradicional propuesta por Martínez (2000), los cuales serán adaptados y reorganizados para el fin de este trabajo en particular.

En este caso, la primera etapa corresponde a una observación del contexto escolar para la familiarización con la dinámica de todos los elementos existentes, tanto de los estudiantes como de los modos de aprendizaje, relación entre profesor y alumnos, desempeño académico, entre otros factores que fueron discutidos en el apartado anterior. Además de esto, se crearon diferentes instrumentos para realizar un panorama general con respecto al desempeño de los estudiantes, determinando así el área descendida que se pretende mejorar en el marco de este trabajo. Posteriormente se reunió y trianguló toda esa información, dando paso a identificar la problemática y a la generación de una hipótesis. Se formularon categorías de análisis, las cuales fueron posteriormente sustentadas teóricamente junto con las definiciones necesarias para abordar los conceptos y justificar el plan de acción propuesto. La formulación de este corresponde a la siguiente etapa y fue construido para

subsana la problemática identificada a partir de un objetivo general, tres específicos y de la planificación de 9 sesiones de trabajo en aula. Por último, se realiza un análisis de las evidencias recabadas a lo largo de la implementación de la propuesta, para realizar reflexiones en torno a esta y proponer un plan de mejora gracias a la visión en perspectiva del trabajo realizado, finalizando así este trabajo con conclusiones finales y proyecciones a futuro de este.

4. Marco teórico

4.1. Enfoque de la lengua

De acuerdo con los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios proporcionados por el MINEDUC (2009), la propuesta formativa de “Lenguaje y Comunicación” apunta hacia el desarrollo de competencias comunicativas como una base fundamental para la integración de los individuos a la sociedad moderna, fomentando así el diálogo, la reflexión, la creatividad y el pensamiento crítico, además de la toma de conciencia de la importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura como instrumentos de “formación y crecimiento personal, de participación social y de conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior” (p. 31). Esto se enmarca en un enfoque comunicacional o comunicativo funcional, el cual considera el lenguaje como una herramienta que puede expresar, comunicar y que permite la interacción, por lo que el docente debe favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias para que sus estudiantes logren transformarse tanto en productores como en receptores de diferentes tipos de discursos y textos en diferentes situaciones comunicativas.

Como es sabido, Lenguaje y Comunicación se divide en tres ejes: comunicación oral, lectura y escritura. El problema didáctico presente en este trabajo de Investigación-Acción corresponde al eje de escritura el cual, de acuerdo con el documento ministerial, debe ser desarrollado por los alumnos de manera diferenciada al lenguaje oral, por lo tanto se hace necesaria la familiarización con diferentes textos y registros de habla, así como el propósito, el contenido y la audiencia, teniendo siempre presentes la literatura, los medios de comunicación, además el manejo y conocimiento de la lengua.

En el marco de la práctica final docente se trabaja con el electivo humanista “Literatura e identidad”, considerado por el Programa de Estudio de Literatura e identidad (2001) como un espacio de representación de procesos de búsqueda, constitución, afirmación y reconocimiento de diferentes identidades colectivas, culturales e históricas.

4.2. Escritura por proceso

De acuerdo con Álvarez (2010), “la escritura es una habilidad comunicativa y lingüística compleja de la que nos servimos para comunicar informaciones, para aprender nuevos conceptos e informaciones y para clarificar el pensamiento” (p. 2). Uno de los primeros modelos de escritura como proceso corresponde al de Rotman (citado en Sánchez, 2010), el cual se compone de tres etapas: pre-escritura, escritura y re-escritura. La primera corresponde a un plan completamente mental para la organización de ideas, ya que el pensamiento precede a la escritura. La escritura en papel comienza con la siguiente etapa y se realiza como un proceso lineal, lo que fue criticado posteriormente por Flower y Hayes (1981). Aquí se realiza un cambio de paradigma debido a la necesidad de un método más eficaz para la enseñanza de la expresión escrita (Krzystalowska, 2012).

4.2.1. Modelos cognitivos de escritura

En los años 80 toma fuerza el enfoque de escritura como proceso, siendo el más difundido en la época el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), quienes intentan dejar de lado los planteamientos que la describían como una actividad lineal, proponiéndola como un proceso de tres etapas, cuya característica fundamental era la recursividad entre estos tres momentos, sin necesidad de respetar un orden establecido, sino que deben realizarse cuando el escritor lo estime conveniente.

De acuerdo con los mismos autores, los tres momentos de la escritura corresponden a la planificación, textualización y revisión. El primero corresponde a la etapa en donde se asumen objetivos, generan ideas, se recupera información de la memoria a largo plazo¹⁰, organizando así todas las ideas para la etapa siguiente. La textualización corresponde a convertir las ideas en lenguaje visible (Flower y Hayes, 1981, p. 8), organizando así una red de relaciones que resultan en un texto escrito. Por último se encuentra la revisión¹¹, que para Flower y Hayes (1981) depende de la evaluación y la revisión como dos subprocesos que la componen, los cuales pueden interrumpir otros procesos de manera recursiva, por lo que se fomentará su utilización en cualquier momento de la redacción, por lo que no es

¹⁰En donde se almacenan conocimientos de contenido temático y esquemas textuales según los mismos autores.

¹¹Etapa en la cual se centrará la Investigación-Acción

específicamente una etapa, sino un proceso del pensamiento que ocurre en cuanto el escritor decide evaluar su escrito o revisar su texto o su planificación. Por último, Hyland (como se citó en Sánchez, 2010) propone que no es suficiente el uso de estrategias de escritura, sino que es necesario que el autor comprenda cómo los textos se vinculan con el problema retórico, es decir, con el propósito del texto, el tema, la audiencia y el género en el que se escribe para así alcanzar un mejor nivel en la producción textual.

Bereiter y Scardamalia (1992), también desde un modelo cognitivo, complementan lo anterior proponiendo que la diferencia entre escritores inmaduros y maduros se explica en la manera en la que se introduce el conocimiento y lo que se hace con este a lo largo de la composición escrita (p. 44). La diferencia radicaría en que los primeros se centrarían en “decir el conocimiento”, creando textos sin un plan u objetivo global, por medio de la recuperación de contenido de la memoria a partir de pistas referentes a los tópicos y géneros conocidos¹², los cuales guiarán un trabajo de escritura en donde los escritores inmaduros no aplican de forma consciente su conocimiento de mundo o acerca de los géneros textuales, sino que se realiza como un proceso automático gracias a la recuperación de conocimiento de la memoria.

Por otro lado, los autores presentan el modelo de “transformar el conocimiento” como el de los escritores maduros, el cual presenta al anterior como un subproceso de este, ya que representa la manera en que se recupera la información. El modelo se presenta como un proceso de solución de problemas con dos espacios-problema concebidos en Newell (citado en Bereiter y Scardamalia, 1992) como una “entidad abstracta formada por un número de estados de conocimiento y de operaciones” (pp. 46-47) que tiene como producto el movimiento desde el espacio de contenido hacia un espacio retórico. El primero corresponde a un estado de conocimiento relacionado con las creencias, deducciones e hipótesis de los escritores. El segundo, el espacio retórico, se remite a “cumplir objetivos discursivos así como de las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector” (p. 48). La relación entre estos dos espacios produce la transformación del conocimiento por medio del planteamiento de los problemas del espacio retórico como sub-objetivos que deben ser cumplidos dentro del contenido textual, por ejemplo, explicitar

¹²En el texto proponen como géneros el de la exposición de hechos, opinión personal e instrucciones.

motivos de una creencia, ejemplificar conceptos, etc. De esta manera, la dialéctica entre el espacio retórico y el de contenido puede producir cambios en el contenido y la organización textual, siendo esta la característica principal de los escritores maduros.

4.2.2. Modelo social, afectivo y cognitivo

Hayes (1996) complementa su teoría anterior (Flower y Hayes, 1980), agregando dos componentes importantes: el entorno de la tarea y el individuo. El primero corresponde a un componente social que incluye a la audiencia y uno físico, que incluye el texto que se está produciendo y su medio de escritura¹³, ambos factores que incidirían en el proceso de escritura. Con respecto al individuo, se incorpora la motivación y emoción, los procesos cognitivos, la memoria activa y la de largo plazo. Lo anterior lo justifica ya que la escritura es una actividad que requiere tanto motivación como emoción por parte del individuo como una actividad intelectual de procesos cognitivos y memoria. De este modelo se rescata la motivación de la escritura, la cual se relaciona fuertemente con la predisposición a las actividades, proponiendo que se debe enseñar que el éxito de la escritura dependía de destrezas que se adquieren y no de un “don” o capacidad innata, debido a que pensar esto último desanimaba a los alumnos que tenían primeros acercamientos negativos a la escritura, pudiendo desarrollar una disposición negativa a futuro ante esta tarea.

4.2.3. Modelo social, afectivo, cognitivo y cultural

Por último, el modelo presentado por el Grupo Didactext (2003) que propone una reelaboración de los modelos discutidos anteriormente (Flower y Hayes 1980, Bereiter y Scardamalia 1992, Hayes 1996), concibiendo la creación de un texto como “un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (Didactext, 2003, p. 78), situando así la propuesta en un paradigma sociocognitivo. En este modelo, las fases corresponden a: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión. Esta última la plantean relacionada con la función evaluadora de la lectura, en donde se identifican los problemas del texto referente a las normas de textualidad, analizando así borradores, además del texto final por medio de

¹³Procesador de textos o papel

un ejercicio de reflexión, tanto en estrategias cognitivas como en las metacognitivas¹⁴. El trabajo de escritura de ensayo se estructurará de manera que en las sesiones del plan de acción se trabajen diferentes etapas del proceso de escritura y cada etapa será sometida a un proceso de revisión, etapa que se revisará a continuación.

4.3. Etapa de revisión

En el marco de esta Investigación-Acción, se pondrá un énfasis en el proceso de revisión de escritura el cual habitualmente se ha reducido, de acuerdo a Flores y Cassany (citados en Gutiérrez, 2010) a la detección de errores ortográficos, lo que no responde a una revisión profunda. Por otra parte, Gutiérrez (2010) plantea que la percepción del valor de la escritura corresponde al de una actividad académica, cuya motivación para desarrollarla se relaciona directamente con la calificación de su trabajo, por lo que los alumnos optarían por realizar los esfuerzos que le aseguraran una mejor nota. Es por esto que se hará énfasis en la evaluación de la etapa de revisión, para que de este modo los alumnos logren asociarle importancia, además de la utilización de auto-revisión de su texto y auto-evaluaciones de su trabajo como notas de proceso, para así evaluar los logros parciales y no solo el producto.

De acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1992), los cambios que se hacen a los textos son una manifestación de los procesos mentales de composición. De esta manera, se espera que los docentes alienten a sus alumnos a revisar sus textos, pues existen alumnos que no poseen un sistema de objetivos, por lo que requerirán pautas para que el proceso sea dirigido. Es por lo anterior que se pretende entregar guías de trabajo que funcionen a modo de pauta para guiar el proceso de escritura, haciendo hincapié en la etapa de revisión.

Para el grupo Didactext (2003) la revisión se considera como la cuarta fase y es en donde se realizan los procedimientos de evaluación para llegar al texto final. Se propone la lectura como forma de evaluar, identificar y resolver problemas relacionados tanto con el tema, la intención, el público, como para la microestructura, macroestructura, superestructura y normas textuales (p. 6)

¹⁴Proponen como estrategias establecer metas, diseñar planes de acción, así como realizarlo y supervisarlos.

4.4. Metacognición

De acuerdo con Mateos (2001) la metacognición puede concebirse como producto o como proceso. En la primera se alude al conocimiento sobre el propio funcionamiento cognitivo. El segundo refiere al conocimiento de procedimientos supervisión que implementamos sobre la propia actividad cognitiva. Esto último implica tomar conciencia del funcionamiento de la propia cognición y también propone controlar las actividades colectivas, los procesos intelectuales y la evaluación de resultados. En el mismo texto se cita el trabajo de Brown (citado en Mateos 2001), quien propone a la metacognición como el control consciente de las acciones cognitivas, siendo las actividades metacognitivas los mecanismos de autorregulación durante la identificación, resolución de un problema y planificación para esto, además de tener conciencia con las limitaciones del propio sistema.

4.5. El ensayo

4.5.1. Definición de género

Parodi (2008) propone una concepción multidimensional de los géneros, contando con una dimensión cognitiva, social y lingüística, siendo la última la que ejerce un nexo entre las otras dos, ya que esta se configura como una herramienta central que logra que el mundo social alcance un estatus cognitivo (p. 26). El autor plantea que es el sujeto quien construye en su mente los géneros discursivos a partir de contextos y situaciones sociales, conocimiento almacenado como representaciones cognitivas que se activan para materializar textos específicos dentro de contextos sociales y culturales. De esta manera, Parodi propone los géneros como variedades de una lengua con rasgos lingüístico-textuales de acuerdo con propósito, participantes, contextos de producción, modos de organización discursiva, soportes, etc. Estos se identifican a partir de corpus que representan regularidades prototípicas que caracterizan a un género determinado.

El conocimiento y estudio de un género especializado permite a los sujetos novicios abrirse paso dentro de una comunidad discursiva específica, lo que se logra primeramente a través de la lectura de textos para progresivamente construir conocimientos especializados (p. 35) y luego alcanza el nivel de experto en la medida en que el sujeto sea capaz de escribirlos de

manera competente y domine las prácticas discursivas de la comunidad a la que pretende ingresar.

4.5.2. Definición del género ensayo

En esta I-A se propone el trabajo para instaurar la escritura como un proceso enmarcado en el género ensayo debido a que, además de ser parte de la planificación del establecimiento, es recurrente su uso tanto en la universidad como en la actividad académica posterior a esta (Muraca y Zunino, 2012) por lo que se considera pertinente, sobre todo considerando que los alumnos del IV medio del Liceo tienen pretensiones de cursar estudios superiores en carreras humanistas, las que requerirán la escritura de ensayos.

La palabra “ensayo” proviene del latín *exagium*, lo que significa el acto de pensar algo producto de la reflexión, siendo esencial la exploración y la originalidad (Angulo, 2013), que puede tener como objetivos formular problemas, proponer soluciones, además discutir y reflexionar sobre otros autores mediante la argumentación. Schara *et al.* (en Angulo, 2013) lo define como un trabajo académico en donde el autor expone un tema, dando sus juicios personales gracias a un cierto dominio sobre el tema proporcionado por una investigación. Debido a lo anterior es que se le otorga el carácter de texto argumentativo, pero con la intención de establecer un diálogo con los lectores.

El ensayo académico analiza diversas fuentes en función de ejes temáticos y en distintos niveles que requerirá la adopción de una postura por parte del emisor en relación con la problemática que exponen, siendo estas las características del ensayo académico que se pretenden utilizar a lo largo de la I-A. Lo anterior es debido a que no se pretende que los alumnos trabajen con una estructura demasiado formal y rígida para así evitar hostilidades ante un proceso desconocido e intimidante como lo es la escritura académica.

4.5. Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo propuesto por Johnson y Johnson (1994) consiste en el trabajo en conjunto para alcanzar objetivos en común, intentando obtener resultados beneficiosos para todos los miembros del grupo, por lo que todos los alumnos están en pleno conocimiento de que deben esforzarse, que tienen responsabilidades y que deben ayudar a los otros a

cumplir las propias, logrando un mejor desempeño que en un trabajo individual. Hayes (1996) propone que la escritura colaborativa podría perfeccionar la escritura individual, dependiendo siempre tanto de las propiedades individuales como las del grupo. Como plantea Krzysztalowska (2012), la escritura colaborativa requiere de interacción oral al tratarse de la redacción de un solo texto, por lo que es necesario verbalizar y negociar ideas en voz alta con los compañeros y, de acuerdo con Cassany (2005) “Escribir es mucho más que redactar o textualizar [...], y es corriente que planifiquemos y revisemos nuestra composición con la ayuda de colegas coautores y colectores” (p.69), por lo que se fomentará esta modalidad de trabajo.

De acuerdo con Vargas (2014), la revisión entre iguales propone la producción escrita como una secuencia con borradores, los cuales son intercambiados, leídos y comentados por pares antes de la revisión del docente, sobre todo porque es más fácil ver problemas en textos ajenos y no en los propios, disminuyendo además la carga cognitiva de este proceso (p. 17). Otras características de acuerdo con de esta metodología de trabajo de acuerdo a Urbano (2004) son la interdependencia positiva al compartir objetivos y roles específicos, la interacción grupal para completar las tareas, incrementa la confianza, la autoestima y la motivación.

De esta manera, se justifica la elección de implementar un trabajo de escritura por proceso en alumnos que se encuentran cursando su último año de enseñanza media, quienes tienen pretensiones de acceder a la educación superior. El cambio en la metodología de enseñanza de la escritura les sería beneficioso para que comprendan la importancia de los diferentes pasos a seguir para lograrlo adecuadamente. Además, situar el foco en la etapa de revisión es poco usual pero muy útil como estrategia para el futuro al que aspira, de la misma manera en que el trabajo colaborativo les ayudará a valorar la opinión de los demás y a lograr ser más críticos con su propio trabajo.

5. Plan de acción

5.1. Hipótesis

A continuación se realizará una descripción del plan de acción propuesto para el IV medio electivo correspondiente a “Literatura e identidad” del Liceo René Descartes de Viña del Mar. Como ha sido abordado anteriormente, tras el análisis de las evidencias y el cruce de datos realizado, el problema radicaría en que los alumnos conciben la escritura como un mero producto y no como un proceso que cuenta con diferentes etapas y que la falencia principal estaría en la ausencia de estrategias de producción escrita, específicamente en la corrección. De esta manera, como hipótesis se propuso que la sistematización y la enseñanza de la escritura como proceso, enfatizando en la revisión y corrección de la escritura, mejoraría la calidad de las producciones escritas. También se fomentara la co-evaluación entre pares para fomentar el trabajo en equipo y la capacidad crítica y reflexiva.

5.2. Objetivo general

Tomando en cuenta la problemática del curso de práctica final, se propone el siguiente objetivo general, el cual corresponde a instaurar la revisión y corrección de textos como estrategia para la sistematización del proceso de escritura, por medio de un trabajo metacognitivo y colaborativo.

5.3. Objetivos específicos

A partir del objetivo anterior, se realiza un desglose, tras el cual indican a tres objetivos específicos, a saber:

- Sistematizar la escritura como un proceso recursivo por medio del uso de estrategias de producción.
- Promover la revisión de textos, tanto propios como ajenos, por medio del trabajo metacognitivo enfocado en el uso de estrategias de cohesión, como lo son el uso de correferencias léxicas, marcadores y conectores.
- Fomentar el trabajo colaborativo como estrategia para mejorar el proceso de escritura.

5.4. Objetivos del Liceo

El trabajo se inserta en el marco del objetivo de escritura propuesto en la planificación del Liceo (anexo 3), el cual corresponde a “aplican los conocimientos adquiridos sobre el tema, en la producción de textos no literarios y de intención literaria, en los que expongan y expresen, fundadamente, sus personales ideas, experiencias, opiniones, puntos de vista, argumentos y en los que utilicen, con propiedad, los recursos y elementos verbales y no verbales pertinentes a la situación de comunicación y tipo de texto” (Liceo René Descartes 2018), por lo que se aprovechará la instancia de escritura de un ensayo para implementar el trabajo por proceso de este.

5.4.1. Objetivos Fundamentales Planes y Programas

Como Objetivos Fundamentales en el plan común de cuarto año de enseñanza media que se relacionan con el eje de escritura¹⁵, se presentan los siguientes:

Tabla 1. Tabla de Objetivos Fundamentales 4to año de enseñanza media plan común.

Objetivo 1	Interactuar con propiedad en diversas situaciones comunicativas, predominantemente argumentativas ¹⁶ , integrando puntos de vista ajenos a favor de sus propias argumentaciones y evaluando la validez de los argumentos propios y ajenos , valorando el diálogo como un medio para intercambiar opiniones, disentir legítimamente y lograr consensos.
Objetivo 10	Producir , en forma manuscrita y digital, textos de intención literaria y no literarios, para expresarse , narrar, exponer y argumentar , desarrollando varias ideas sobre un tema central en forma analítica y crítica, seleccionando flexiblemente recursos expresivos y cohesivos, según contenido, propósito y audiencia .
Objetivo 13	Utilizar flexiblemente diferentes estrategias de escritura, evaluándolas y modificándolas con el fin de mejorar la calidad de los textos, ajustándose a convenciones de edición y presentación .
Objetivo 14	Valorar la escritura como una actividad creativa y reflexiva de expresión personal , que permite organizar las ideas, presentar información, interactuar con la sociedad y como una oportunidad para construir y plantear una visión personal del mundo .

¹⁵Y además, relacionadas con el género argumentativo, que será el producto final de la implementación.

¹⁶El destacado es mío.

Lo anterior alude a la concepción de la escritura como un proceso¹⁷ que resulta en un texto coherente, con variado léxico y diferentes recursos verbales, en el cual se utiliza la argumentación analítica y crítica, la evaluación y valoración de argumentos tanto propios como ajenos.

Y, referente a los Objetivos Fundamentales del plan diferenciado Literatura e Identidad se presentan en el programa solo los siguientes:

Tabla 2 Tabla de Objetivos Fundamentales de “Literatura e Identidad”.

Objetivo 1	Apreciar la significación e importancia del tema de la identidad en algunos de sus aspectos y manifestaciones literarias.
Objetivo 2	Comprender los tratamientos y las manifestaciones más relevantes del tema de la identidad en la tradición literaria, y en especial en la literatura hispanoamericana y chilena.
Objetivo 3	Valorar la literatura como medio de expresión y de conocimiento de los procesos y problemas de constitución y afirmación de las identidades personales, culturales e históricas.

En estos objetivos, si bien no se hace alusión a ningún eje en particular, se puede desprender la temática de la identidad evidentemente tendrá que utilizarse para la creación de los textos ensayísticos durante el trabajo de título.

¹⁷Sobre todo en el objetivo 13 propone estrategias de escritura, edición y presentación.

5.5. Progresión de objetivos del plan de acción

A continuación se presenta la progresión de objetivos por sesión de acuerdo al plan de acción:

Tabla 3. Progresión de objetivos del plan de acción por sesiones

Sesión n°	Objetivo
1	Identificar y comprender elementos que constituyen la estructura de la identidad personal de acuerdo con Larraín (2001).
2	Conocer e identificar las características propias de la argumentación. Identificar las características del género ensayo.
3	Aplicar estrategias de investigación de datos y planificación de un texto escrito.
4	Producir la introducción de un ensayo considerando la estructura canónica de esta.
5	Conocer y aplicar estrategias de revisión de textos en la introducción de su ensayo.
6	Aplicar estrategias de revisión y uso de citas en el borrador de los argumentos.
7	Producir la conclusión de un ensayo considerando la estructura canónica de este.
8	Aplicar normas de citado en formato APA en sus ensayos.
9	Evaluar de manera íntegra el desarrollo de cada ensayo de manera individual.

Los objetivos apuntan a la creación de un ensayo mediante un proceso de escritura enfocado en la revisión constante entre pares y con el apoyo de listas de cotejo para guiar el trabajo. El hincapié en el uso de citas se relaciona con la utilidad de estas en la escritura académica, considerando la pretensión de todos los alumnos de ingresar a la educación superior el próximo año.

5.6. Secuencia de actividades

Las actividades propuestas estarán fuertemente vinculadas con el trabajo de escritura, ya que en cada clase se enseñará contenido teórico y estrategias de recopilación de información, planificación y sobre todo de revisión y corrección de textos. Estas estrategias serán modeladas, con ayuda del mismo grupo curso¹⁸, en textos breves que se proyectarán en la pizarra, para que posteriormente las realicen los alumnos tanto en sus propios textos

¹⁸Se propone que los alumnos lean los fragmentos y den opiniones, además de indicar problemas que encuentren en estos.

como en los de sus compañeros. A continuación se presenta un breve desglose de las actividades principales por sesión.

Tabla 4. Actividades del plan de acción.

Sesión n°	Actividad
1	Los alumnos identifican la estructura de su propia identidad en términos de los elementos propuestos por Larráin (2001), a saber, categorías colectivas, posesiones y relaciones con otros.
2	Los alumnos como grupo curso y en conjunto con el profesor deciden las temáticas que se pueden relacionar con la identidad a las cuales tendrán que remitirse los ensayos. Luego se reúnen con su pareja de trabajo, para elegir una de las categorías, intentando decidir de qué manera abordaran la temática.
3	Con sus respectivas parejas, los alumnos completan la guía de acceso a la información y planificación, incluyendo la lluvia de ideas para delimitar su tema y el contenido de su introducción, su tesis y esbozando sus argumentos.
4	Las parejas de trabajo comienzan la escritura del primer borrador. Durante la clase tendrán que escribir la primera versión de la introducción de su trabajo de acuerdo con la guía que completaron la clase anterior.
5	Los alumnos intercambian introducciones con otros grupos para aplicar las estrategias de corrección enseñadas en clase, indicando a sus compañeros lo que ellos mejorarían de sus textos.
6	Junto con sus parejas de trabajo, se solicita a los alumnos que identifiquen las citas que incluyeron en el desarrollo de sus ensayos para revisar el trabajo adecuado de estas, es decir, que se explicita el vínculo de manera estrecha entre las citas y la temática, que efectivamente le proporcionen sustento a sus tesis, que sean capaces de explicarlas con sus propias palabras, etc.
7	Los estudiantes escriben en equipo la conclusión de sus ensayos, incluyendo síntesis de ideas, proyecciones y dejando clara la tesis del ensayo. Posteriormente intercambian textos con otros grupos para obtener retroalimentación de acuerdo con las estrategias enseñadas en clases anteriores.
8	Los equipos revisarán los aspectos formales de sus trabajos, centrándose en el correcto uso de las normas APA 6ta edición enseñadas en la clase, tanto de las citas en el texto como en las referencias bibliográficas.
9	Cada grupo revisará y realizará las últimas correcciones para sus trabajos, y posterior a ello intercambiarán escritos con otros equipos, para obtener una última retroalimentación. Los estudiantes completan la auto y co-evaluación y una escala de actitudes tipo Likert con respecto al proceso de escritura, además de entregar el portafolio completo para ser evaluado.

5.7. Tarea final

Como tarea final se propone la entrega de un portafolio que incluya tanto borradores, guías de planificación y corrección como la versión final del ensayo. A partir de esto se creará un libro que recopile los ensayos creados por los alumnos, dejando un ejemplar en la biblioteca del colegio para que toda la comunidad del Liceo René Descartes tenga acceso a las reflexiones de la generación humanista 2018. Para esto se realizará un trabajo procesual de la escritura de los ensayos, los cuales serán de tipo argumentativo, por lo que deberán sustentar sus puntos de vista con el uso de referencias bibliográficas relacionadas a su temática.

5.5. Plan de evaluación

Se evaluará la escritura de un ensayo en parejas, que se traducirá en una nota como producto y como proceso. La primera nota corresponde al 60% de la nota final, y la segunda al 30% de esta. El 10% restante corresponde a las notas de auto y coevaluación, las cuales por solo el hecho de ser respondidas tendrán la nota máxima (7,0), ya que lo que se busca son respuestas reales para analizar la experiencia de los alumnos de la forma más sincera posible. La auto y co-evaluación se realiza para evaluar el trabajo formativo sesión a sesión, siendo el último insumo la instancia de evidenciar del trabajo colaborativo que se realizó en el aula. Los alumnos tendrán que guardar cada insumo entregado, ya que finalmente presentarán todo organizado en un portafolio. Para esto se hace énfasis en la importancia de guardar cada borrador, ya que el análisis de estos es vital para evidenciar las mejoras del texto, gracias a la etapa de revisión, con respecto a su versión inicial. Cabe destacar que los portafolios no serán retirados ni revisados, ya que se considera que en este nivel de enseñanza los alumnos deberían tener un alto nivel de autonomía, por lo que se fomenta la autorregulación y la autorrevisión como foco principal.

6. Análisis de evidencias

A continuación se presentan las evidencias obtenidas luego de la implementación del plan de acción señalado en el apartado anterior. El análisis se realizará tanto en términos cuantitativos como cualitativos, indicando así porcentajes y notas, pero también descripciones detalladas de los resultados obtenidos luego de la evaluación del trabajo.

6.1. Descripción de la tarea

La evaluación propuesta corresponde a la construcción de un ensayo en parejas, cuya temática debe oscilar entre temáticas que definieron en conjunto, a saber, nacionalismo, identidad de género, futuro, categorías colectivas, relaciones interpersonales o posesiones, siendo estas tres últimas las propuestas por Larraín (2001) para estructurar la identidad personal. De esta manera los alumnos podían elegir un subtema que estuviera dentro de estas categorías, pero siempre vinculándolo con la temática de la identidad. La escritura se desarrollaría como proceso, llevándose a cabo en diferentes sesiones teórico-prácticas, en donde se explicaba teoría, se ejemplificaba cómo proceder en instancias de modelaje, para posteriormente asignar un tiempo de trabajo con sus respectivas parejas. Debido al poco tiempo de clases¹⁹, los alumnos tenían espacios para trabajar y resolver dudas en clases, pero se comprometieron a cumplir con tareas de escritura domiciliarias para su posterior revisión y corrección dentro del aula. De esta manera, el proceso de textualización se llevó a cabo en gran parte en sus hogares y en las horas lectivas se realizaron los procesos de teorización y de revisión, que correspondía a la etapa principal y con más énfasis en este trabajo.

6.2. Categorías de análisis

En este apartado se darán a conocer resultados, tanto cuantitativos como cualitativos del trabajo de escritura llevado a cabo en el Liceo. El levantamiento de categorías permitirá ordenar el análisis, además de comparar los resultados recabados a principio de semestre

¹⁹El electivo solo cuenta con 3 horas pedagógicas a la semana.

con los obtenidos luego de la implementación del plan de acción para visibilizar los cambios logrados.

6.2.1. Metodología de escritura por proceso

A partir de la investigación realizada durante las primeras semanas de práctica, se descubre en conversaciones informales con los alumnos que sus trabajos de escritura suelen reducirse a escribir las primeras impresiones que tienen con respecto a la tarea, sin realizar un trabajo cognitivo previo que logre es sistematizar sus ideas. Lo anterior también fue atestiguado durante la semana de observación, en donde se dan instrucciones vagas (anexo 4, sesión 4 de los diarios de observación), sin hacer hincapié en ningún momento en una concepción de la escritura como un proceso²⁰, limitando las intervenciones de la profesora al monitoreo del trabajo solo cuando el alumno se acerca para pedir ayuda. Para corroborar esta información, se realizó la escala de actitudes tipo Likert (anexo 2, mencionado anteriormente), cuyos resultados de inicio de semestre con respecto al uso de estrategias de escritura corresponden a los siguientes.

Tabla 5 Resultados obtenidos de la primera aplicación de la Escala de actitudes tipo Likert. Indica tu nivel de acuerdo o desacuerdo con respecto a la importancia de utilizar las siguientes estrategias:

Estrategias de producción escrita	T.A.	A.	I.	D.	T.D.
1. Considerar una audiencia determinada antes de escribir	25%	35%	10%	10%	20%
2. Realizar una lluvia de ideas de forma previa a la redacción.	15%	40%	25%	15%	5%
3. Recopilar información acerca del tema antes de escribir.	45%	25%	15%	5%	10%
4. Trazar un esquema del texto que realizaré.	25%	30%	30%	10%	5%
5. Elaborar borradores antes de llegar a una revisión definitiva del escrito.	45%	35%	10%	10%	0%
5. Leer lo que he producido para detectar posibles errores.	10%	5%	60%	15%	10%
13. Corregir el texto de acuerdo con la lectura que realizo de él.	5%	10%	20%	50%	15%
14. Dar el crédito a los autores que se mencionan en el texto escrito.	15%	5%	45%	25%	10%

²⁰No se menciona, enseña o recuerda ningún tipo de estrategia o instrucción más que la señalada en el diario de observación (anexo 4 sesión 4),

De esta manera, se evidencia lo necesario que es enseñar la escritura más que como un mero producto, sino como un proceso compuesto por diferentes etapas. La escritura será concebida como un proceso que consta de tres momentos fundamentales propuestos por Flower y Hayes (1996), a saber, planificación, traducción y revisión. A modo de actualización de aquella teoría, se utilizará la propuesta del Grupo Didactext (2015), quienes proponen seis unidades funcionales: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión, reescritura, edición y presentación oral. En función de esto, es menester enseñarle a los alumnos estrategias que los orienten a trabajar la escritura en sus diferentes etapas. Este trabajo, se enfocará principalmente en los momentos de revisión, reescritura y edición, debido a que es la etapa que los alumnos declaran realizar menos, por lo que se considera pertinente el énfasis.

Posterior a la implementación del plan de acción, se entregó a los alumnos la misma escala de actitudes²¹, obteniéndose los siguientes resultados.

Tabla 6. Resultados obtenidos de la aplicación de la Escala de actitudes tipo Likert posterior al periodo de implementación

Indica tu nivel de acuerdo o desacuerdo con respecto a la importancia de utilizar las siguientes estrategias:					
Estrategias de producción escrita	T.A.	A.	I.	D.	T.D.
1. Considerar una audiencia determinada antes de escribir	66%	29%	5%	0%	0%
2. Realizar una lluvia de ideas de forma previa a la redacción.	79%	18%	3%	0%	0%
3. Recopilar información acerca del tema antes de escribir.	84%	8%	8%	0%	0%
4. Trazar un esquema del texto que realizaré.	74%	26%	0%	0%	0%
5. Elaborar borradores antes de llegar a una revisión definitiva del escrito.	89%	11%	0%	0%	0%
6. Leer lo que he producido para detectar posibles errores.	79%	16%	5%	0%	0%
7. Corregir el texto de acuerdo con la lectura que realizo de él.	76%	16%	8%	0%	0%
8. Dar el crédito a los autores que se mencionan en el texto escrito.	50%	32%	18%	0%	0%

Es posible evidenciar el cambio de perspectiva de los alumnos, ya que declaran otorgarle una mayor importancia, no solo a la etapa de revisión, sino a todas las etapas del proceso.

²¹Pero solo el apartado de escritura, ya que corresponde al eje trabajado en la propuesta.

De esta manera se puede determinar que probablemente sí existió un cambio en la concepción de la escritura por parte de los alumnos, ya que cambiaron de parecer con respecto a no darle importancia a las diferentes etapas. Esto se ve tanto en números como en comentarios en el instrumento mismo, tales como “La parte más útil del trabajo de escritura por proceso es que nos podíamos dar cuenta de nuestros errores, ya que leíamos por parte, y no el ensayo completo” (anexo 5) o también “La parte más útil fueron las primeras partes, recopilar información y hacer una lluvia de ideas” (anexo 6). Ambos ejemplos aluden a la importancia que le otorgaron a las diferentes etapas del proceso, dejando entrever que no solían utilizar estrategias de escritura, pero que sí lograron apreciar luego.

6.2.2. Mecanismos de cohesión.

Para determinar problemas en la escritura, se analizaron diferentes instancias de escritura en las que los alumnos se vieron involucrados, principalmente las respuestas de preguntas de respuesta breve del control de lectura del libro *Subterra* (anexo 7). Con esto se logró determinar que la capacidad de reflexionar y de evaluar situaciones leídas y vincularlas con su experiencia de mundo era buena, exponiendo sin problemas sus puntos de vista personales. Sin embargo, a la hora de verificar redacción y formulación de respuestas se vieron descendidas, no quedando claros, en muchos casos, los argumentos que sustentaban sus respuestas debido a la mala redacción, por ejemplo, para estructurar las respuestas, elegir marcadores discursivos adecuados o utilizar mecanismos de correferencia. Lo anterior se puede vincular con el diario de observación²² (anexo 4) en donde se da cuenta de una ausencia de estrategias referentes a la escritura, incluso vislumbrando la concepción de esta solo como producto, avalado además por la planificación semestral del electivo (anexo 3) en donde se destinarían solo 6 horas para la producción de un ensayo, lo que imposibilitaría un trabajo por etapas de planificación, textualización y correcciones, sobre todo para un total de 45 alumnos. Se logra determinar que los alumnos sí conocen, por ejemplo, estrategias de cohesión, pero no son lo suficientemente maduros como escritores para utilizarlas de manera correcta desde un principio acorde a lo que están escribiendo. De

²²En la entrada correspondiente a la sesión 2 del periodo de observación.

esta manera, se rectifica que la implementación de instancias de corrección sería beneficiosa para los estudiantes, lo que será comprobado en el apartado siguiente.

6.2.3. Valoración etapa de revisión de la escritura

De acuerdo con la tabla 4, las estrategias menos válidas para los alumnos refieren a la relectura y a la corrección de sus producciones escritas, en donde los alumnos seleccionaron estar “totalmente de acuerdo” con la realización de esas actividades solo en un 10% y 5% respectivamente, considerando así en una primera instancia que estas no formaban parte de las tareas que regularmente realizaban al escribir. En cambio, en la tabla 5, posterior a la implementación, las respuestas cambian rotundamente, elevándose los porcentajes a un 79% y 76% respectivamente, indicando también en el apartado de desarrollo con ejemplos como “Yo pienso que sí [es útil], ya que revisar y releer ayuda a fijarse en pequeños detalles que podrían pasar por alto, además de que al leerlo uno puede ver, a vista general, en lo que se escribe y entiende mejor.” (anexo 8) y también “[La parte más útil fue] cuando había que corregir el ensayo porque así uno mejora y se da cuenta de los errores y tiene la oportunidad de volver a corregirlos y mejorar en la redacción” (anexo 9). Los porcentajes y la gran cantidad de respuestas de esta índole dejan entrever que los estudiantes lograron tomar conciencia de la importancia de la revisión, incluso algunos proponen que transformarían la revisión en una práctica común a la hora de escribir, pero de manera más breve y acotada, no tan extensa y minuciosa como la propuesta en este trabajo.

6.2.4. Evolución de la escritura

Para evidenciar las falencias en la escritura de los alumnos, se eligieron algunos textos producidos por los mismos alumnos, los que son considerados como representativos en cuanto a problemas recurrentes que presentaban la gran mayoría de los textos. Algunos de estos son:

“Yo creo que Lillo escribió acerca de los trabajadores porque era lo que el vivia, en ese tiempo el quería dar a conocer la vida en que vivía la los mineros, lo que cada uno de ellos tenía que vivir. Si sirve ya que cada persona se da cuenta de lo que están viviendo, de lo que vivieron en el pasado.” (caso 1, anexo 10)

“Yo creó que escribio sobre ese tema ya que al trabajar en la pulpería se dio cuenta de la vida de los trabajadores, el con sus propios ojos se pudo dar cuenta de todo lo que se vivia, el fin que tuvo al escribir el libro fue los malos tratos que sufrían los mineros, mostrar a la luz publica las condiciones en que trabajaban, los malos sueldos, etc... Opinó que si sirve publicar eso en un libro porque así el lector se da cuenta de las faltas que sufrían los mineros y así crear conciencia social” (caso 2, anexo 11)

“En Subterra se puede ver como el abuso del poder que toman las jefes en contra de los mineros o también la sobre explotación, esto es cuando eras una persona joven le sirves ya que tienes mucha energía y eres un poco más rápido (su pensamiento), en cambio cuando ya era mas viejo no le sirves y te hecha, te explotan hasta cuando ya no las sirves.” (caso 3, anexo 12)

“Para construir mi propia identidad los elementos que elegiría para esto sería las relaciones con otros, porque el tratr con gente conocer pensamientos y costumbres distintas te hace tomar similitudes buenas y enriquecedoras que ayudan mucho a la personalidad y a crear la marca personal, ya sea, por, el estilo (ropa, música, lugares y comida).” (caso 4, anexo 13)

Aquí se pueden evidenciar problemas con respecto a la cohesión, como lo son la repetición de palabras en el primer y segundo caso, la poca formalidad para un género escrito en el tercero y, en el último caso, el uso errado de conectores y marcadores discursivos. Al realizar un breve ejercicio, se pudo determinar que los alumnos sí estaban familiarizados con la sustitución de palabras, la pronominalización, registro formal y con la superestructura típica de textos (a saber, introducción, desarrollo, conclusión), pero esto no se dejaba ver en la evidencia recopilada durante el periodo de observación. Es así como se determinó que el problema no era el desconocimiento de estos mecanismos de cohesión,

sino que diferentes factores²³ los llevaban a no preocuparse por cómo escribían, dejando de lado un paso tan importante para detectar este tipo de errores como lo es la revisión.

Como el portafolio pretendía evaluar el progreso desde un estado inicial de la escritura hasta uno posterior a la implementación, se presentará el borrador de un alumno y la versión de su entrega final. El primer ejemplo muestra lo siguiente:

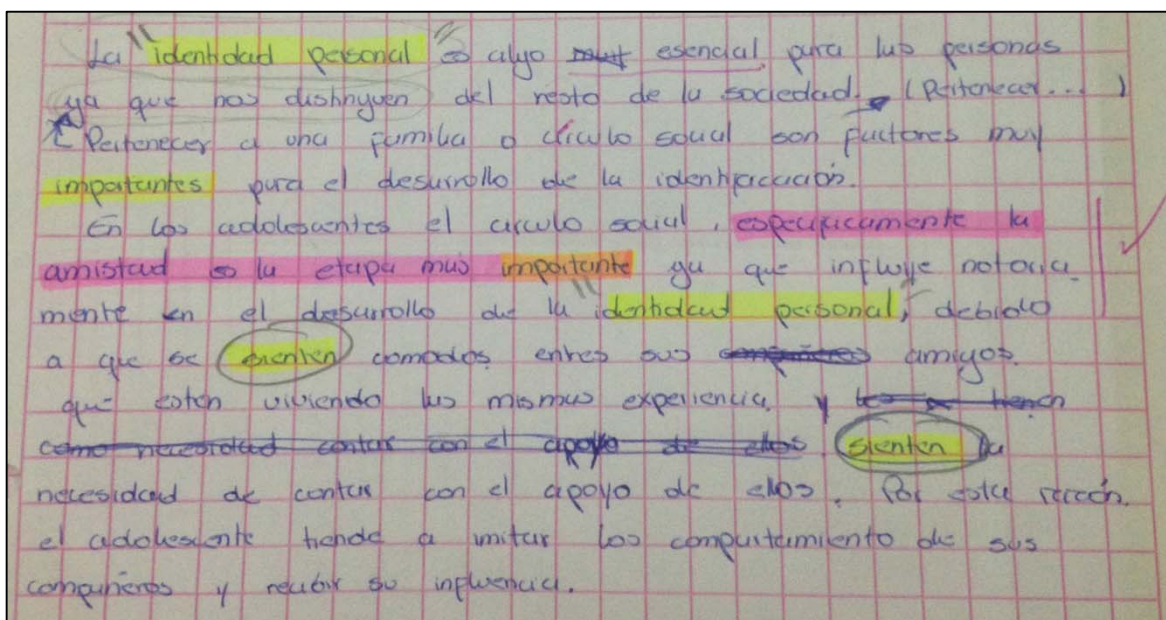


Imagen 1. Ejemplo de primer borrador.

El trabajo entregado, por otra parte, se propone de distinta manera;

²³Que podrían ser muy diversos, desde el poco acercamiento a instancias de escritura hasta la falta de motivación e interés por esta misma.

Podrían usar un marcador mejor

Para comenzar, la identidad personal es algo esencial para las personas debido a que cada ser tiene características, valores, creencias muy diferentes, esto permite que cada individuo se diferencie del resto de la sociedad. *PERTENECER* Permanecer a una familia o a un círculo social es importante, ya que son factores que ayudan al desarrollo de la identificación. En los adolescentes el mayor factor que influye en el desarrollo de la identidad es el entorno social debido a que se forman lazos de amistad. Es por esto que la etapa de la adolescencia es la más importante, ya que los jóvenes buscarán a personas de su misma edad para poder compartir sus experiencias, además indagarán las respuestas en su grupo social a lo que lleva la gran influencia de los otros para poder tomar la decisión.

A partir de lo anterior, proponemos que la amistad influye notoriamente en el desarrollo de la identidad personal del sujeto. Para avalar la tesis ocuparemos los siguientes argumentos, en primer lugar; los importantes cambios en la adolescencia; en segundo lugar; a quién busca el adolescente en caso de problemas y en tercer lugar; los efectos de las malas influencias.

Imagen 2. Versión final presentada de imagen 1.

Aquí se puede evidenciar un crecimiento y mejora del trabajo por parte de los estudiantes, lo que puede justificarse también por el proceso guiado que realizó la profesora en formación, ya que entregó diferentes guías para la corrección de los textos. Estas guías se utilizaron para corregir el trabajo de otros grupos, ya que se determinó que la autocorrección no era exitosa, por lo que se propuso el trabajo cruzado de revisión de borradores. A continuación se presentan ejemplos de las diferentes guías entregadas que representan el trabajo de buena parte del curso. El primero corresponde a la guía de corrección de la introducción:

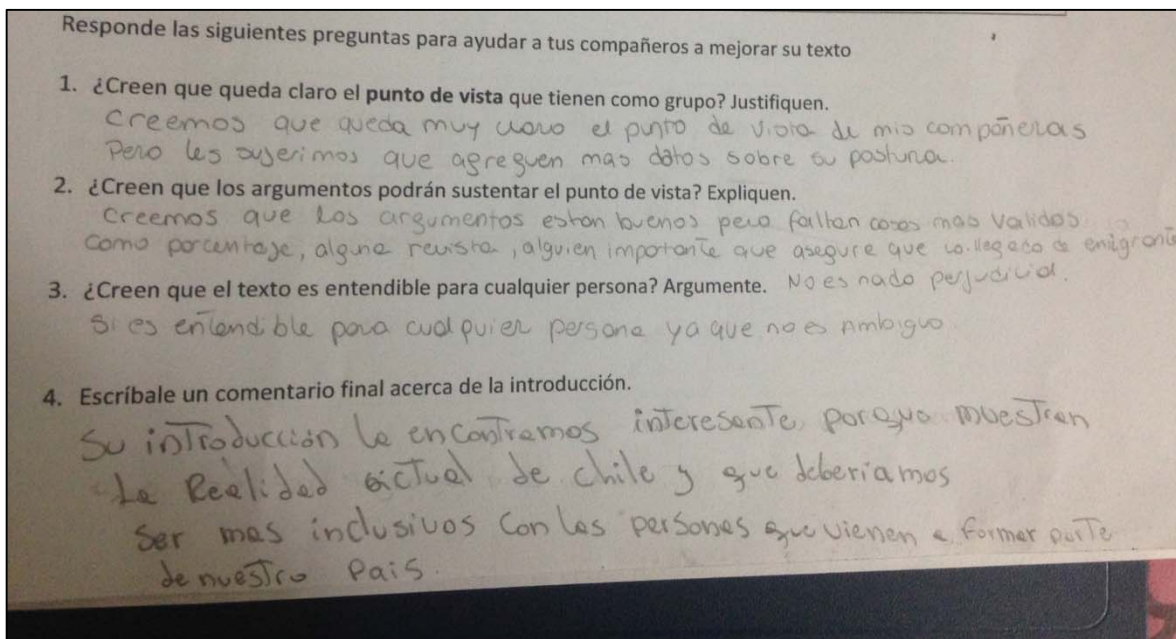


Imagen 3. Ejemplo de llenado de guía corrección de la introducción.

Transcripción:

1. ¿Creen que queda claro el punto de vista que tienen como grupo? Justifiquen.

“Creemos que queda muy claro el punto de vista de mis compañeras pero les sugerimos que agreguen más datos sobre su postura.”

2. ¿Creen que los argumentos podrán sustentar el punto de vista? Expliquen

“Creemos que los argumentos están buenos, pero faltan cosas más válidas como porcentaje, alguna revista, alguien importante que asegure que la llegada de emigrantes no es nada perjudicial”

3. ¿Creen que el texto es entendible para cualquier persona? Argumente

“Si es entendible para cualquier persona ya que no es ambiguo.”

4. Escribale un comentario final acerca de la introducción.

“Su introducción la encontramos interesante porque muestran la realidad actual de Chile y que deberíamos ser más inclusivos con las personas que vienen a formar parte de nuestro país”

Otro ejemplo con respecto a la guía de uso de citas corresponde al siguiente:

El uso de citas de mis compañeros:

Citas textuales	Cita 1		Cita 2		Cita 3		Cita 4	
Usa comillas adecuadamente	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Incluye el o los apellidos de los autores	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Incluye el año de publicación	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Incluye el número de página	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Explica o trabaja la cita	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones, sugerencias o comentarios								
<p>• creemos que en lo que se refiere a la cita textual, está bien presentada, aunque al terminar es necesario presentar una bibliografía (referencia bibliográfica.)</p>								

Citas parafraseadas	Cita 1		Cita 2		Cita 3		Cita 4	
Incluye el o los apellidos de los autores	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Incluye el año de publicación	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Explica o trabaja la cita	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Observaciones, sugerencias o comentarios								
<p>Si bien se encuentra la cita parafraseada, falta el año de publicación y los apellidos y trabajar la cita.</p>								

Imagen 4. Ejemplo de llenado de guía para corrección de citas.

- Observaciones: “creemos que en lo que se refiere a la cita textual, está bien presentada, aunque al terminar es necesario presentar una bibliografía (referencia bibliográfica)
- Observaciones: “Si bien se encuentra la cita parafraseada, falta el año de publicación, los apellidos y trabajar la cita”.

Un ejemplo de retroalimentación de la segunda parte de la guía de corrección de citas, que indica al desarrollo del texto:

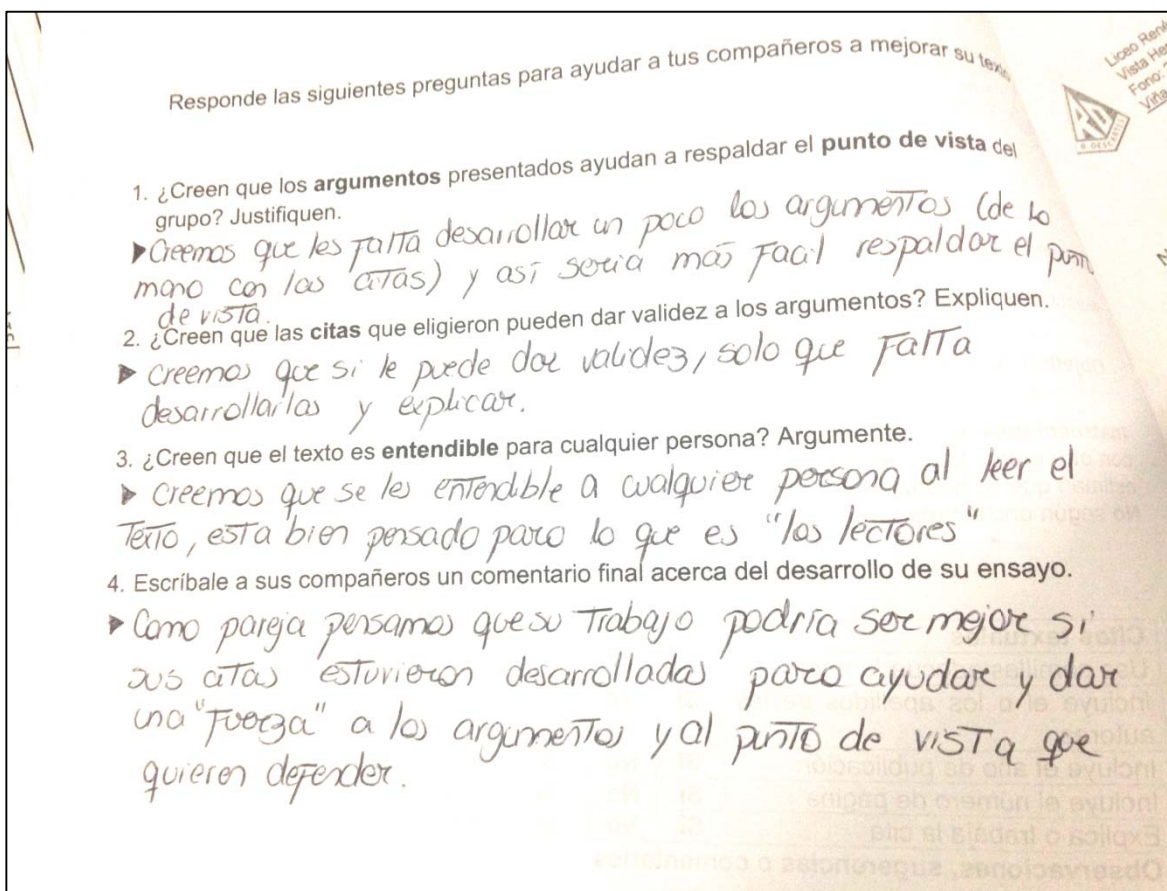


Imagen 5. Ejemplo de retroalimentación del cuerpo del texto.

1. ¿Creen que los argumentos presentados ayudan a respaldar el punto de vista del grupo? Justifiquen.

“Creemos que les falta desarrollar un poco los argumentos (de la mano con las otras) y así sería más fácil respaldar el punto de vista.

2. ¿Creen que las citas que eligieron pueden dar validez a los argumentos? Expliquen.

“Creemos que sí le puede dar validez, solo que falta desarrollarlas y explicar.

3. ¿Creen que el texto es entendible para cualquier persona? Argumente.

“Creemos que se les entendible a cualquier persona al leer el texto, esta bien pensado para lo que es ‘los lectores’”.

4. Escribale a sus compañeros un comentario final acerca del desarrollo de su ensayo.

“Como pareja pensamos que su trabajo podría ser mejor si sus citas estuvieran desarrolladas para ayudar y dar “fuerza” a los argumentos y al punto de vista que quieren defender”.

Otro ejemplo muy completo de la misma instancia:

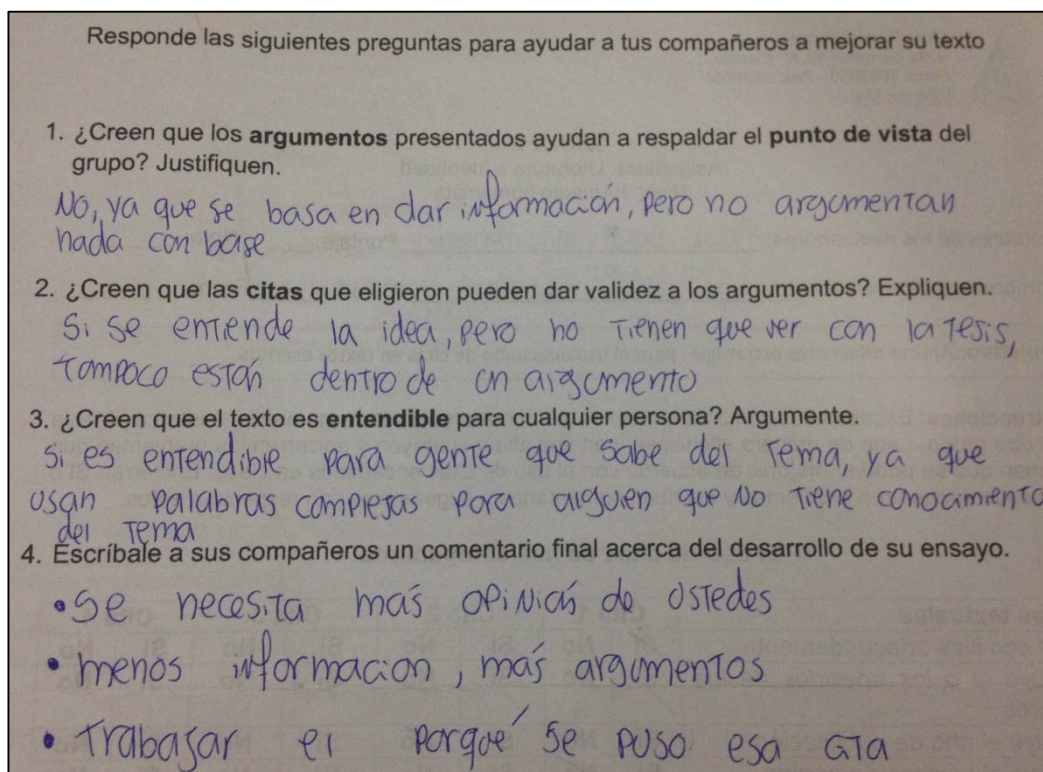


Imagen 6. Ejemplo de trabajo de corrección de introducción²⁴

1. ¿Creen que los argumentos presentados ayudan a respaldar el punto de vista del grupo? Justifiquen.

“No, ya que se basa en dar información, pero no argumentan nada con base”.

2. ¿Creen que las citas que eligieron pueden dar validez a los argumentos? Expliquen.

“Si se entiende la idea, pero no tiene que ver con la tesis, tampoco están dentro de un argumento”.

3. ¿Creen que el texto es entendible para cualquier persona? Argumente.

²⁴El trabajo de la imagen 6 corresponde a la mejor retroalimentación pero, lamentablemente los alumnos no entregaron el borrador, por lo que es imposible corroborar si de verdad se realizaron los cambios propuestos.

“Si es entendible para gente que sabe del tema, ya que usan palabras complejas para alguien que no tiene conocimiento del tema”.

4. Escribale a sus compañeros un comentario final acerca del desarrollo de su ensayo.

“Se necesita más opinión de ustedes. Menos información, más argumentos. Trabajar el porqué se puso es cita”.

Por último, se presenta un ejemplo²⁵ de una introducción, las sugerencias y marcas que realiza otro grupo y, finalmente, la versión final que fue presentada.

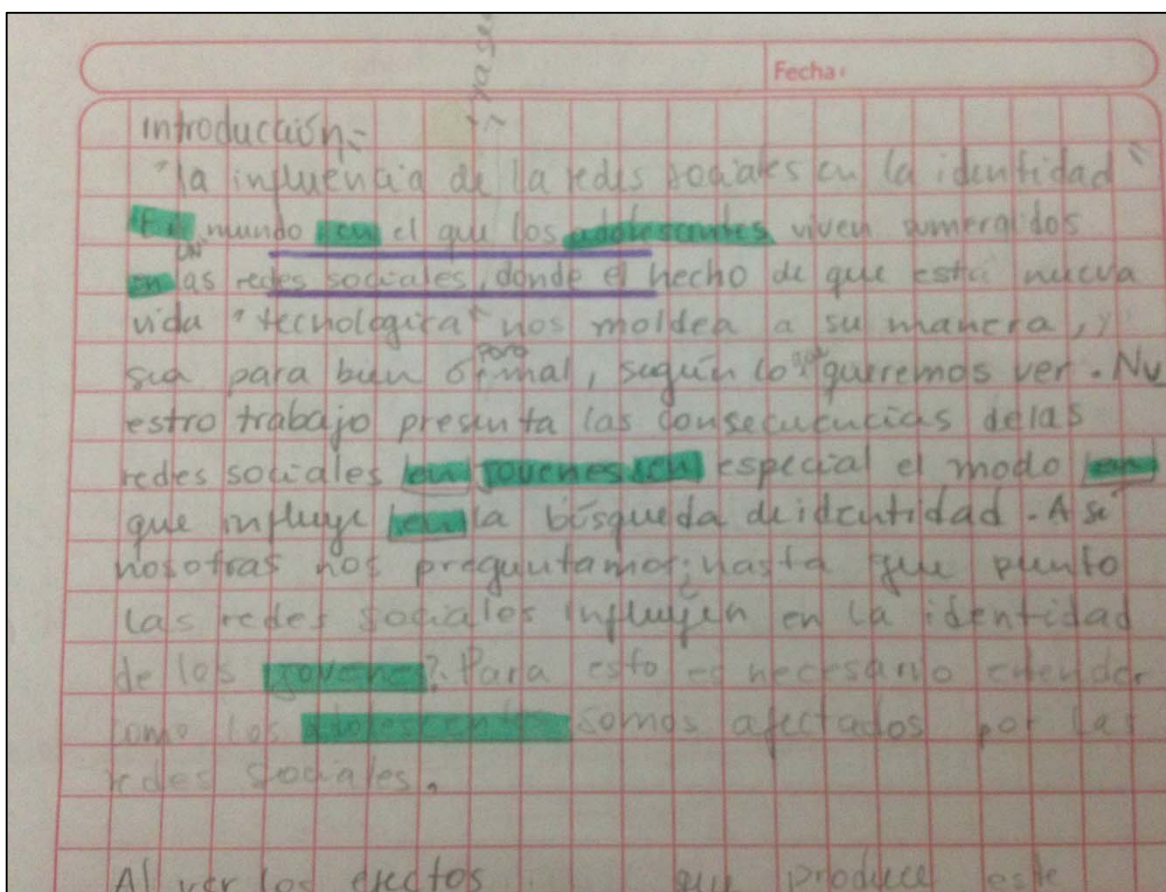


Imagen 7. Borrador inicial de una introducción.

Transcripción

“La influencia de las redes sociales en la identidad” En un mundo en el que los adolescentes viven sumergidos en las redes sociales, donde el hecho de que esta nueva vida “tecnológica” nos moldea a su manera, y sea para bien o para mal, según lo que queramos ver. Nu_estro trabajo presenta las consecuencias de las redes sociales en los jóvenes en

²⁵Se utiliza un ejemplo nuevo, ya que los alumnos no entregaron el borrador al que hace alusión la imagen 6.

especial el modo en que influye en la búsqueda de identidad. Así nosotras nos preguntamos ¿hasta qué punto las redes sociales influyen en la identidad de los jóvenes? Para esto es necesario entender cómo los adolescentes somos afectados por las redes sociales.”

En la guía de corrección, el grupo evaluador presenta de la siguiente manera:

La introducción de mis compañeros tiene:

Criterio	¿Existe?		Sugerencias o comentarios
	Sí	No	
Problemas de escritura	Sí	No	
Repetición de ideas	Sí	No	
Cohesión	Sí	<input checked="" type="radio"/> No	en el principio no se entiende muy bien la idea que quieren expresar
Problemas de redacción	Sí	No	
Repetición de palabras o conectores	Sí	<input checked="" type="radio"/> No	en los conectores se puede apreciar más, sobre todo en el "en" también en "adolescentes" y "jóvenes"
Cacofonías	Sí	No	
Problemas de estilo	Sí	No	
Registro formal	Sí	No	yo creo que falta un poco en ciertas palabras pero mucho
Uso de proformas	Sí	No	
Inconsistencia persona gramatical	Sí	No	

Responde las siguientes preguntas para ayudar a tus compañeros a mejorar su texto

- ¿Creen que queda claro el **punto de vista** que tienen como grupo? Justifiquen.
Sí, se puede notar enseguida y como consejo en el desarrollo del trabajo vuelvan a recalcarlo.
- ¿Creen que los argumentos podrán sustentar el punto de vista? Expliquen.
Creo que si los redactan más podrán a la perfección sustentar su punto de vista.
- ¿Creen que el texto es entendible para cualquier persona? Argumente.
Sí, se entiende rápido

Imagen 8. Guía de corrección de introducción.

Cohesión: “En el principio no se entiende muy bien la idea que quieren expresar”

Repetición de palabras o conectores: “En los conectores se puede apreciar más, sobre todo en “en”, también en “adolescentes” y “jóvenes”.”

Registro formal: “Yo creo que falta un poco en ciertas palabras pero mucho”

1. ¿Creen que queda claro el punto de vista que tienen como grupo? Justifiquen.

Sí, se puede notar enseguida y como consejo en el desarrollo del trabajo vuelvan a recalcarlo.

2. ¿Creen que los argumentos podrán sustentar el punto de vista? Expliquen.

Creo que si los redactan más podrían a la perfección sustentar su punto de vista.

3. ¿Creen que el texto es entendible para cualquier persona? Argumente.

Sí, se entiende rápido”

Por último, se muestra la versión final que presentaron las alumnas:

En un mundo en que los adolescentes viven sumergidos en las redes sociales, donde el hecho que este nuevo mundo "tecnológico" va moldeando nuestra identidad notoriamente, muchas veces a su manera, provoca diversas visiones las cuales incumbe a los jóvenes por la búsqueda y formación de su propia identidad, su materia tecnológica anhelada. A razón de lo inicialmente comentado, es que esclarecemos que producto de este "fenómeno" sus consecuencias serán positivas o negativas todas son de gran grado de importancia.

parto a
La búsqueda de identidad en los jóvenes, en especial el modo en que va a ser entendido por ellos, la interrogante será, ¿hasta qué punto las redes sociales pueden apropiarse de la identidad o modo de reflexionar del adolescente? Se puede comprender fácilmente, ya que, en seguida se adecua la creación de una identidad real y una virtual, porque exhiben a las personas que lleva entrar a la vida de los demás, restableciendo a los adolescentes más sensibles a una crisis. En lugar de disputar quienes son..., quieren ser lo que quieren ver los demás, desperdiciando la propia identidad que es única.

MAL OCUPADO

Imagen 9. Versión final de introducción.

La versión de la Imagen 8 corresponde a la que fue entregada como versión final por las alumnas luego de tomar las sugerencias tanto escritas como orales de sus compañeras, además de la retroalimentación de la profesora en formación durante los periodos de clase.

En términos cuantitativos, los resultados en notas de los alumnos se desglosan de la siguiente manera:

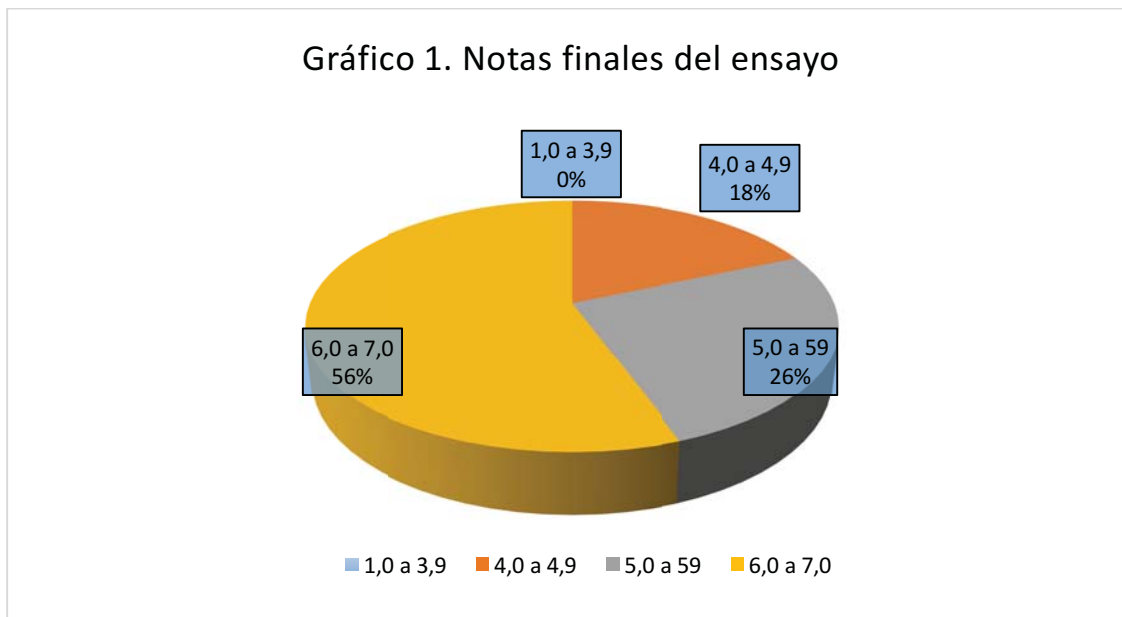


Gráfico 1. Notas de los alumnos en 4 niveles

Si bien las notas no lo son todo, sí son importantes para poder medir de alguna manera el desempeño de los alumnos. A partir de la lectura de los borradores iniciales y la entrega final, existen algunas mejoras claras, como es el caso presentado, así como también existen borradores que no se diferencian en nada con la entrega final, lo cual será discutido en un apartado posterior. A continuación se detalla los niveles de logro obtenidos en la rúbrica en la entrega final:

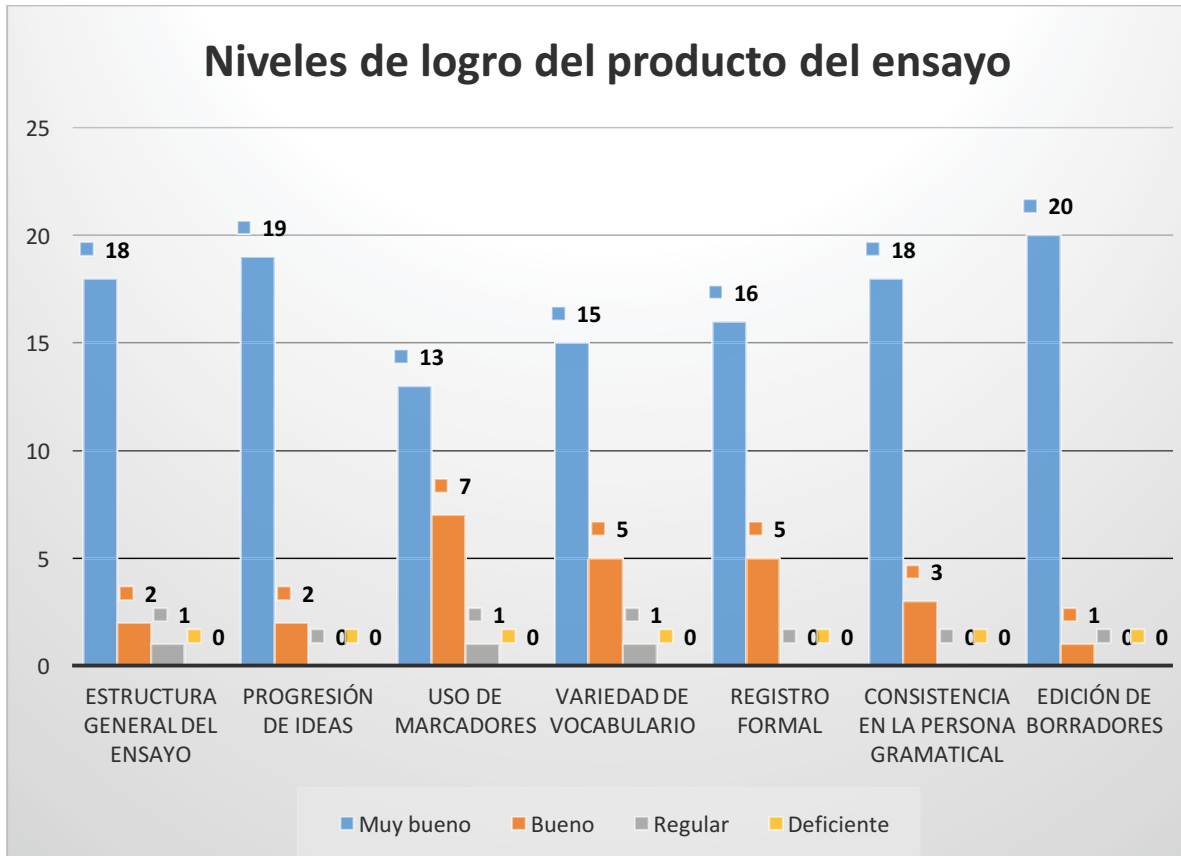


Gráfico 2. Indicadores de logro rúbrica de evaluación del producto final.

Para clarificar aún más, los resultados se reducen a

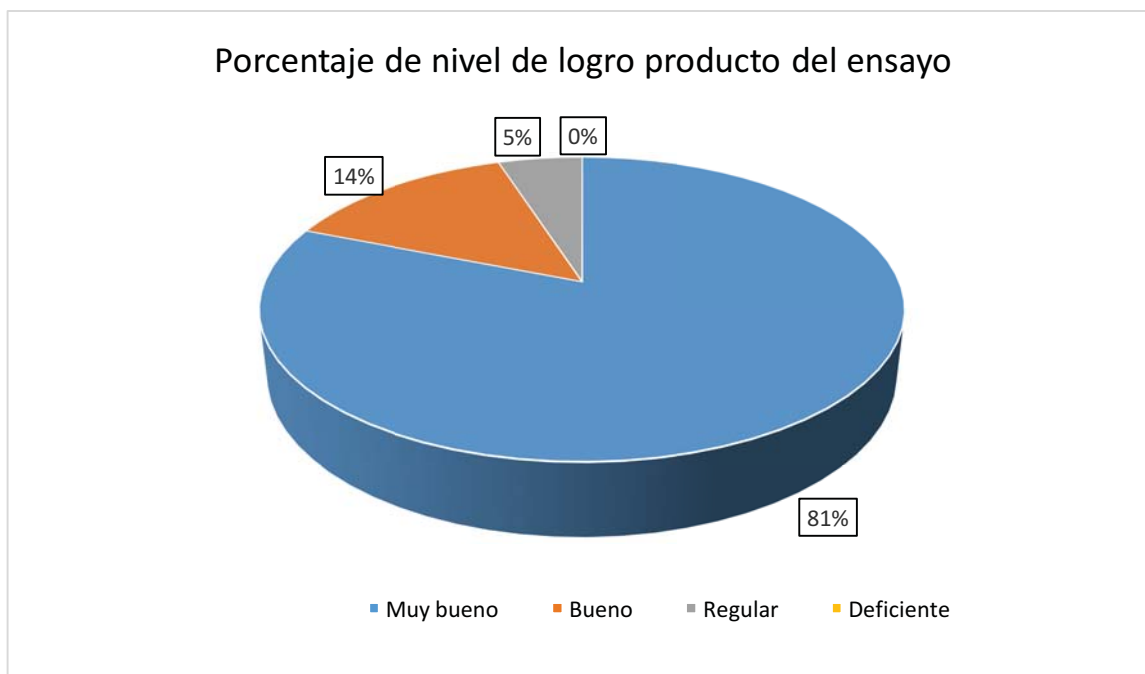


Gráfico 3. Porcentaje nivel de logro producto del ensayo.

De esta manera, el 81% de los indicadores de logro entran en la categoría de “muy bueno”. La inexistencia de trabajos deficientes indicaría que existió un buen trabajo, y el bajo porcentaje del criterio “regular” corresponde a los alumnos que no trabajaban o no asistían a clases, dejando la gran parte del trabajo domiciliario, por lo que no contaban con ayuda de la docente.

Con respecto al trabajo de mejora de los textos, se pueden evidenciar reflexiones interesantes y muy completas provenientes de algunos alumnos, quienes se tomaron muy en serio la labor de corrección, como es en el caso de “Para mi fue bueno hacer un ensayo ya que los ensayos nos preparan para cuando estemos en la educación superior” o “la parte más útil del trabajo de escritura por proceso es que nos podíamos dar cuenta fácilmente de nuestros errores, ya que leíamos por parte, y no el ensayo completo”. El resto de las opiniones del trabajo por proceso apuntan a lo mismo, a que el trabajo por proceso ayuda a tener mejores resultados, sobre todo por las revisiones constantes. Con respecto a esto, los resultados de la pauta de evaluación del proceso son los siguientes:

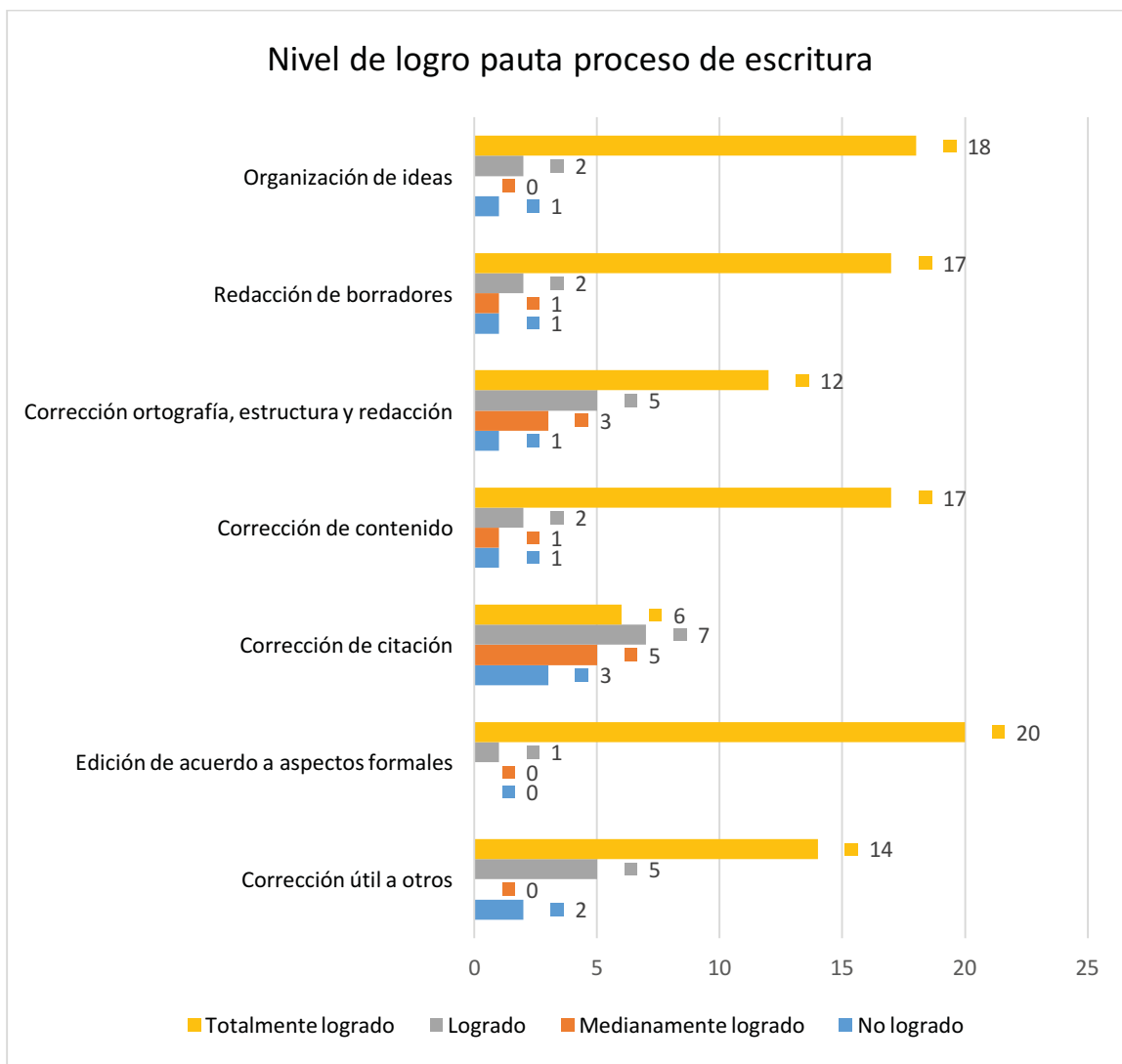


Gráfico 4. Nivel de logro pauta evaluación de proceso.

A partir del gráfico anterior, se pueden agrupar los datos de acuerdo a los siguientes porcentajes de logro:

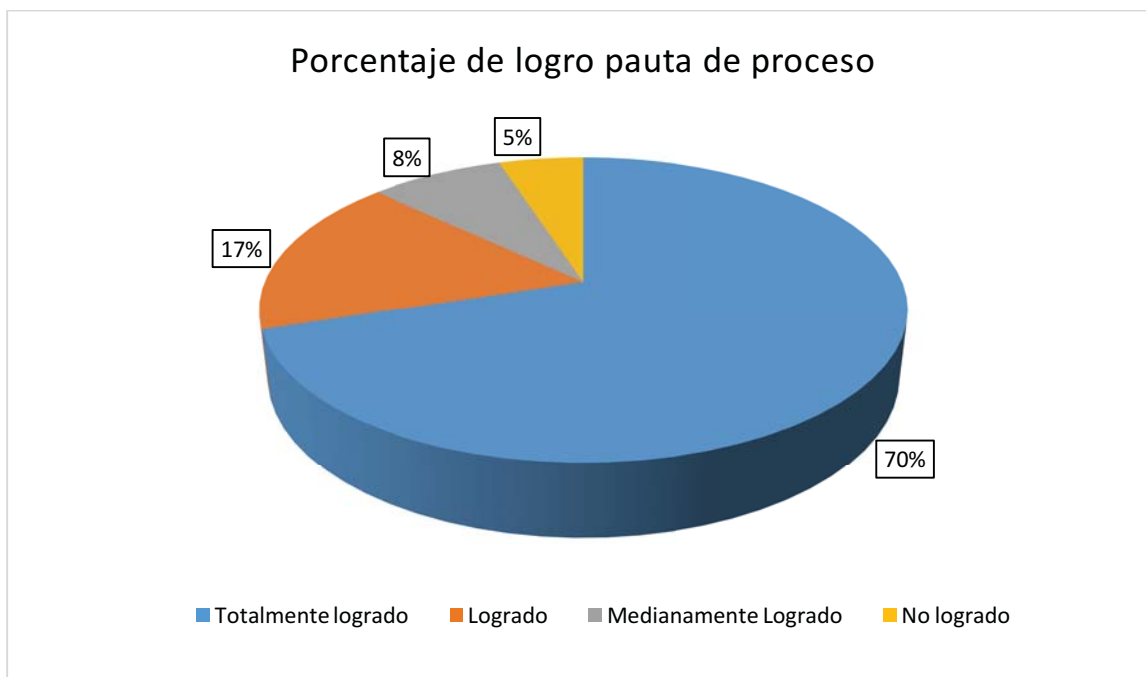


Gráfico 5. Porcentajes de nivel de logro pauta de proceso de evaluación.

De esta manera, en promedio, el 70% de los alumnos obtuvo un “Totalmente logrado” en las pautas de proceso. Cabe destacar que los que obtuvieron logrado o medianamente logrado fueron justamente los alumnos que trabajaban poco o no asistían clases y que, por consiguiente, se llevaron mucho trabajo domiciliario, trabajando así sin la guía de la profesora. Es importante mencionar que las personas que obtuvieron “no logrado” en cualquiera de las categorías fue debido a plagio²⁶ o bien debido a que no presentaron elementos, como borradores o guías, lo que perjudicó el nivel de logro.

6.2.5. Trabajo colaborativo como estrategia para la autonomía en el aprendizaje

La primera manera de fomentar la autonomía fue trabajar con portafolios, ya que se recalcó enfáticamente a los alumnos debían ser ordenados y responsables, porque debían incluir todos los materiales producidos por ellos y entregados por la profesora en sus carpetas, así

²⁶En el caso de las citaciones, en donde el formato se utilizó mal, por lo que puede catalogarse de plagio.

como también debían llevar todo esto a cada clase. En un principio solían olvidar guías en casa, pero luego se adecuaron al trabajo, teniendo presente que en algún punto de la clase podrían necesitar tener diferentes insumos a mano para poder trabajar, por lo que se pudo evidenciar ese pequeño pero significativo rasgo de autonomía en un curso que, de acuerdo con algunos profesores, se caracteriza por ser muchas veces irresponsable²⁷.

Por otra parte, los alumnos del Liceo²⁸ están acostumbrados a un aprendizaje memorístico y reproductivo, respondiendo a trabajos muy guiados por el docente, dejándoles poco espacio para actuar por sí mismos. Esto se ve reflejado en la poca autonomía que tienen, ya que les es difícil, por ejemplo, autorregular su comportamiento en una actividad de trabajo en grupos, a diferencia de una clase expositiva, en donde suelen guardar silencio y tomar nota. Lo más evidente resultaba en la poca costumbre de revisar sus propios trabajos, ya que al principio se daba la instrucción de hacerlo, pero acudían a la profesora en formación para que ella revisara y emitiera un juicio con respecto a esto. Con la implementación de guías, el trabajo logró tener una mayor cuota de autonomía, pero aun así les era difícil la tarea de revisar sus propios textos, por lo que el trabajo colaborativo en parejas y el intercambio de textos para evaluar a otros surtió efecto, ya que los alumnos tienen una altísima autopercepción de sí mismos, en donde no logran ver sus propios errores porque consideran que todo lo que realizan está bien, por lo que contar con la evaluación de sus pares les fue útil, tal como propone un estudiante en una guía: “Creo que el trabajo en parejas ayuda, nos facilita el trabajo ya que se reparte, además podemos ver el error del otro, facilitando el ensayo”, (anexo 14) o también en “[La parte más útil del trabajo fue] recibir opiniones críticas de tus compañeros sobre lo que tu estas desarrollando, para poder tener distintas visiones de lo que se escribe y que podemos mejorar” (anexo 15) y de esta manera, todos los alumnos agradecieron trabajar en equipo y valoraron lo que

²⁷Comentarios informales hechos por profesores que trabajan con ellos en el electivo, indicando que no suelen ser responsables y que además cuesta mantener el orden al ser un curso tan grande y con alumnos de tres cursos diferentes.

²⁸En general, no solo en este curso.

7. Reflexión

En este apartado se realizará una reflexión sobre los resultados anteriormente expuestos, indicando primeramente los logros a los que se llegó durante la implementación, para luego explicar elementos que causaron algunos inconvenientes dentro de la implementación y finalizar el apartado explicando las decisiones metodológicas que se llevaron a cabo y que modificaron el plan de acción en pos de adecuarlo al contexto situacional del curso.

7.1. Instancias de escritura por proceso

Primeramente, se menciona que la escritura por proceso es algo completamente alejado de la manera en que acostumbran trabajar este eje. Los alumnos suelen reproducir conocimiento más que crearlo ellos mismos, por lo que en sí la tarea de escribir un ensayo era compleja. Al no estar acostumbrados a las tareas más libres se les hace más complicado escribir y suelen frustrarse cuando no ven resultados positivos de inmediato, como es en el caso de la reproducción de conocimientos a la que están acostumbrados. A pesar de esto, se pueden considerar los resultados como satisfactorios considerando las pocas instancias que poseen los alumnos para expresar sus propios pensamientos por medio de la escritura, por lo que lograr que alumnos escribieran acerca de temáticas que les llaman la atención se considera como una experiencia valiosa y nutritiva que logra sacarlos de la rutina.

7.2. Trabajo colaborativo

Otro logro importante fue llegar a la escritura en equipo que, si bien no logra un estándar del propuesto por Johnson y Johnson (1999) ya que no se entregan, por ejemplo, roles a cada estudiante, sí fue posible una especie de trabajo colaborativo, en donde cada alumno se hacía responsable de ciertas labores, como llevar materiales o escribir diferentes partes del ensayo. El apoyo de otra persona a la hora de escribir fue agradecido por los estudiantes, ya que les daba seguridad en este proceso que se les presentaba como algo ajeno a sus prácticas normales, por lo que fue de gran ayuda para tener un poco más de seguridad y de validación de otros. A pesar de estos dos últimos elementos, se presenta un tercero que crearía una contradicción; los alumnos tienen un auto-concepto de sí mismos muy alto. Este término no había sido relevante antes, y refiere al conocimiento que los

alumnos tienen sobre sí mismos y que les permitirá tomar decisiones y resolver problemas, lo que aparenta ser contradictorio, pero a su vez justificable. Los alumnos están bastante seguros de las áreas que tradicionalmente conocen en su contexto escolar, como la memorización de conceptos, por lo que acostumbran no ver sus propios errores, pero esta tarea, al sacarlos de su zona de comodidad comienzan a emerger inseguridades y validación constante. En este punto el rol del docente es clave para estimular su autoestima y ayudarlos a incluir sentimientos y emociones, además de animar a la creatividad para mejorar el proceso de aprendizaje y contribuir al desarrollo de la autonomía (Díaz, Buada, Quiroga, 2014). Es por todo lo anterior que se considera como un acierto el trabajo en parejas de los alumnos, para brindar apoyo en una actividad que puede provocar ciertas reticencias.

7.3. Factores comunes en los trabajos descendidos

Dos elementos clave que no fueron visibles hasta la etapa de implementación son la motivación de los alumnos y la asistencia a clases. El primer factor era fundamental para el trabajo y, si bien muchos alumnos participaban con entusiasmo, existían otros grupos que simplemente no querían trabajar. A pesar de que reconocían que escribir es vital para, por ejemplo, instancias futuras como la educación superior, en clases no lo hacían, viéndose obligados a escribir sin el monitoreo que brinda el aula, lo que redundaba en un trabajo de menor nivel que los de los alumnos que emplearon provechosamente las horas de clase. Ocurre lo mismo con la inasistencia a clases, ya que, en la mayoría de estos casos, los trabajos finales resultaban deficientes con respecto a los de estudiantes que asistieron a cada sesión y trabajaron adecuadamente, trasluciendo falencias tan básicas como la repetición de palabras, las cuales eran fácilmente subsanables al asistir a la clase que proponía la corrección de aquello. El ausentismo escolar es un problema grave, ya que acarrea diferentes desfases entre los alumnos que sí asisten a clases, generando muchas veces el fracaso escolar, pudiendo provocar, por ejemplo, el “convencimiento de que el mundo de la cultura no es para ellos” (Sánchez, 2001, p. 24.), calando hondo en los alumnos, sobre todo en este curso que ya tiene inseguridades y miedos con respecto al trabajo.

Otro elemento importante a considerar del contexto es la cantidad de alumnos, ya que el cuarto medio electivo cuenta con cuarenta y cinco estudiantes, lo que se traduce a 24 ensayos de diferentes temáticas, dificultando la tarea de monitoreo. El número de alumnos sumado a la distribución incómoda de la sala (anexo 1) propiciaba el ruido constante, haciendo que algunos perdieran la atención, provocando que tres horas de trabajo semanales —otro elemento que dificulta el trabajo, además de la pérdida de clases por actividades y días de lluvia— no fueran suficientes para trabajar de manera sustancial. A pesar de todo, existían grupos muy preocupados de la tarea, realizando preguntas y pidiendo opiniones de manera reiterada debido a que muchas veces no eran capaces de trabajar por sí mismos o simplemente no trabajaban hasta que obtuvieran la aprobación de parte del docente. Esta constante necesidad provocaba que lo escrito en clase tuviera muy buena calidad, pero que flaquearan los apartados que se realizaron de manera domiciliaria. En el caso contrario, existían alumnos que no solicitaban ayuda y que a la hora de acercarse a ellos no proponían inquietud alguna porque simplemente no tenían ningún avance del trabajo, redundando también en trabajos que demostraban poca dedicación y baja calidad. Esto último podría ser justificado meramente por una falta de motivación en los estudiantes, que también fue visto a lo largo de la práctica, en donde los alumnos no suelen trabajar de manera seria si no existe una nota inmediata de por medio.

7.4. Enfoque comunicativo

Si bien la enseñanza de la lengua se propone con un enfoque comunicacional, sigue instaurado en la escuela y en las mentes de los alumnos que la lengua es solo un sistema de reglas que deben ser respetadas. De esta manera, los alumnos proponían como mayores ventajas de la etapa de corrección arreglar la ortografía y la gramática, pero dejando de lado rasgos importantes que aluden más al fondo que la forma, como por ejemplo la progresión temática. A pesar de que en la mayoría de los borradores sí se mejoraron tanto en términos de ortografía como de contenido, los estudiantes solo notaban una mejoría en los primeros, equiparando ortografía con un texto entendible.

7.5. Cambios en el plan de acción

Con respecto a los cambios realizados al plan de acción original, hasta la sesión 5 se logró realizar las clases de acuerdo con el plan de acción. La sesión 6 se modificó, debido a que los alumnos no habían alcanzado a corregir las introducciones, por lo que se destinó la sesión de 45 minutos a esa tarea. La sesión siguiente, por consecuencia, debió ser modificada, por lo que se decidió utilizar las dos horas siguientes para explicar el trabajo de citas. Se le destinó tanto tiempo debido a que los estudiantes no estaban del todo familiarizados con esto, además se decidió enseñar un formato APA simplificado debido a que es uno de los formatos de citación más utilizado en diferentes disciplinas, por lo que se consideraba útil pensando en el futuro de los alumnos. Esta sesión se realiza en sala de computación, lo que resulta útil para la búsqueda de más información, ya que se les había dado la tarea de buscar citas que sustentaran sus puntos de vista, pero muy pocos llegaron con el trabajo. Ante esta falta de compromiso con la actividad propuesta en el plan de acción (corrección de las citas que se propusieron como tarea), se decidió otorgar tiempo, primeramente, para explicar el formato de citas dentro del texto en APA y luego para tutorías en la búsqueda de citas para sustentar los argumentos que ya tenían escritos. La octava sesión se realizó en una hora, por lo que se procedió a entregar la guía de corrección de formato de citas y, como muchos equipos no estaban seguros con respecto al formato, se decidió realizar un cierre de clase muy breve, que apuntaba solo a identificar la importancia de citar adecuadamente. En la sesión 9 se trabajó con la estructura de una conclusión, que estaba destinado para la sesión 7 en un principio. Además en esta sesión se enseñan y ejemplifican las listas de referencias bibliográficas, aspectos formales y forma de uso. En esa sesión, la mitad del curso debía rendir una prueba de control de lectura atrasada, por lo que la clase se dividió en dos, optando por darle un carácter más expositivo que práctico debido a que los grupos no estaban completos y algunos simplemente estaban rindiendo prueba. Se indica a los alumnos que el portafolio se entrega al día siguiente. Es así como la última sesión corresponde a la sesión 10, en donde se optó por realizar la Escala tipo Likert, la auto y coevaluación, además de resolver las últimas dudas que quedan pendientes.

8. Plan de mejora

En vista y consideración de los problemas que surgieron en el apartado anterior, se proponen las posibles soluciones a lo anteriormente mencionado de la siguiente forma:

8.1. Trabajo en clases

Teniendo en cuenta que el objeto de esta implementación era instaurar la escritura como un proceso, cuyo foco correspondía a la revisión, se propone que para aprovechar de mejor manera las instancias de clase era necesario que los alumnos llegaran con las tareas domiciliarias de escritura hechas. A pesar de que la escritura no es frecuente en ellos, evidentemente sí saben escribir, aunque sea de manera intuitiva, por lo que los alumnos podían trabajar en casa y llegar a clases con borradores para revisar y corregir junto con la docente. Sin embargo, a pesar de que se dieron las instrucciones de hacerlo, no se logró. Considerando el contexto en el que se encuentran insertos, lo más probable es que los alumnos respondan bien a tareas evaluadas, es decir, que los borradores hubiesen llegado a clases si se les proponía como una calificación²⁹. Lo anterior no fue considerado como una opción ya que se apeló a la madurez de alumnos ad portas de egresar de la enseñanza media, pero, como se detalló en el apartado anterior, esto no sucedió.

8.2. Retroalimentaciones

A lo largo del trabajo se apeló a la autonomía de los estudiantes debido al contexto³⁰, por lo que la tarea de correcciones, a pesar de la existencia de monitoreo constante por parte del profesor e instrumentos que ayudaban a guiar el proceso, quedaba en manos de cada grupo. Observando en retrospectiva, sería útil agregar una retroalimentación más tangible por parte de la docente, por ejemplo, al llevarse borradores para entrega correcciones. El problema radica en que los alumnos se empeñaban en recibir retroalimentaciones que implicasen elementos muy concretos, por lo que si preguntaban qué conector deberían utilizar en un

²⁹Una calificación, un timbre, una penalización o algo que les influya en su nota final directamente.

³⁰Nuevamente, alumnos a punto de egresar de la enseñanza media, cercanos a la mayoría de edad.

apartado, esperaban el conector específico y no, por ejemplo, indicarles que buscaran un conector consecutivo. Así, se debió buscar una manera de retroalimentar sus trabajos que les resultara útil, pero que no implicara dar indicaciones concretas de la mejora, sino más bien orientativas en una entrega parcial. Obteniendo una retroalimentación más directa del profesor probablemente los niveles de ansiedad frente a la escritura se viesen disminuidos, pero el énfasis estaba puesto en detectar y mejorar sus propios errores.

8.3. Inclusión de las TIC's

En los momentos expositivos de cada clase se utilizaron diferentes textos multimodales, como fotografías y videos, lo que es recomendado por Cassany (2009), y que fue bien recibido por parte de los alumnos. Además de esto, el autor propone aprovechar las prácticas vernáculas previas de los alumnos, como lo es el uso de internet, celulares o computadores, por lo que lo recomendable sería fomentar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se pudo incluir exitosamente el uso del teléfono celular en la sala para buscar información o citas bibliográficas. Lamentablemente, el establecimiento cuenta solo con una pequeña sala de computación, la cual se pudo utilizar solo en dos ocasiones³¹ en donde los 45 alumnos debían repartirse manera incómoda o se veían obligados a compartir computador con personas de otro grupo de trabajo³², dificultándose así el trabajo. A esto se le suma la falta de pizarrón y la mala acústica de la sala, por lo que se dificultaba más mantener el silencio, por esto no se utilizaron procesadores de texto, como Estilector, que hubiesen sido útiles a la hora de trabajar con los alumnos. También se propuso la idea de crear un blog de Literatura e Identidad para que los alumnos de las próximas generaciones pudieran también compartir sus ensayos, pero fue negado desde dirección. Los alumnos respondieron de buena manera a los pocos momentos de inclusión de TIC's, por lo que se considera que trabajar con ellas se posiciona siempre como un acierto y es provechoso encontrar espacios para poder incluirlas más.

³¹El resto de las sesiones la sala estaba pedida por otro profesor.

³²Lo que ocurría con los alumnos se quedaban solos por la inasistencia de sus parejas.

9. Conclusiones y proyecciones

El sistema educacional chileno actual se caracteriza por dar gran importancia a los resultados de las pruebas estandarizadas, por lo que los establecimientos educacionales se ven en la obligación de reforzar las áreas del lenguaje que serán evaluadas para mantener buenos resultados y así mantener su prestigio. Como es sabido, el foco principal de este tipo de pruebas responde a tareas de comprensión de lectura o sobre conocimiento disciplinar, pero no se evalúa de ninguna manera la escritura. Debido a esto queda relegada a un segundo plano, junto con otros factores como por ejemplo que implica una inversión de muchas horas de trabajo, tanto dentro del aula como para el profesor fuera de esta en instancias de corrección. Es interesante pensar también en los fines que puede tener la escritura. En contextos educacionales como el analizado en esta ocasión, las instancias de escritura sí existen, pero consisten simplemente en reproducir contenidos vistos en clase y no apuntan hacia la construcción de conocimiento nuevo, expresión de sentimientos, pensamiento crítico y mucho menos escritura creativa. Probablemente este patrón se repite en una gran cantidad de colegios y liceos, exceptuando quizá los que tienen modelos educativos menos tradicionales, pero se presenta como una constante en la mayor parte del panorama chileno actual.

A modo de proyección, en este trabajo se propone trabajar en un número reducido de sesiones elementos referentes a la escritura que deberían estar patentes a lo largo de toda la etapa escolar de los alumnos, pero que no ha sido realizado de la manera adecuada. El trabajo de la escritura debería ser una constante y, si no se trabaja la escritura de manera paulatina y progresiva en diez años de escolaridad, no se puede pretender aunar todo en algunas clases y esperar obtener resultados maravillosos en el último año de esta. Es por esto que es necesario que se otorguen instancias de escritura, no solo para reproducir contenido, sino para la expresión de puntos de vista, reflexiones críticas o incluso para fomentar la creatividad, que muchas veces no se realizan por falta de tiempo para revisar, por cumplir con plazos, por el gran número de alumnos en sala que dificulta la actividad o incluso, como se vio en este caso, por la poca motivación que presentan los alumnos ante este tipo de tareas que sale de sus límites de comodidad ante la falta de costumbre de

expresar lo que ellos sienten debido a lo represivos que se presentan algunos establecimientos.

10. Bibliografía

- Ahumada, P. (2002). *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Álvarez, T., Mateo, T., Serrano, M., & González, M. (2015). Diseño de la plataforma RedacText 2.0 para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, 26(2).
- Álvarez, T. (2010). La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria. *Revista de Educación*.
- Aydmune, Y., Galli, J. I., Vernucci, S., & Zamora, E. (Eds.). (n.d.). *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria*. Buenos Aires: Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología.
- Brown, A. L. (1978) "Knowingwhen, where, and how to remember: A problem of metacognition" en R.Glaser (Ed.) *Advances in instructionalpsychology* Vol.1 pp.77-165 (Mahwah, NJ: Erlbaum)
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile, Editorial Cuarto Propio.
- Cassany, D. (2009). 10 claves para enseñar a interpretar. Recuperado de: https://leer.es/documents/235507/247059/art_alum_ep_eso_leereradigital_10clavesparaaprenderrainterpretar_danielcassany.pdf/735e147d-6499-4b80-9113-3656ec26b317
- Díaz, N., Quiroga, E., & Buadas, C. (2014). El desarrollo de la autonomía de los alumnos de inglés con fines específicos. *Cuadernos de la facultad de humanidades y ciencias sociales. Universidad de Jujuy*. (46), 179.194. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042014000200010&lng=es&tlng=es
- Flower, L. & Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104
- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica, lengua y literatura*, 27.
- Gutiérrez, F. (2010). Evaluación de la escritura en la enseñanza secundaria. *Enunciación*, 15(1), 8-17.

- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The science of writing*.
- Hyland, K. (2003) *Second Language Writing*. Cambridge: C.U.P.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Krzyszczalowska, A. (2012). *Acercamiento cognitivo hacia el proceso de escritura cooperativa en L2. Madrid* (Tesis de grado).
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Liceo René Descartes de Viña del Mar (2016). Proyecto Educativo Institucional.
- Liceo René Descartes de Viña del Mar. Planificación de Literatura e identidad
- Martinez, M. (2000). La Investigación-Acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27-39.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Ministerio de Educación.(2001) *Lengua castellana y comunicación: Literatura e identidad*.
- Zunino, C., & Muraca, M. (2012). El ensayo académico. In *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 61-77). Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Newell, A. (1980). Reasoning, problemsolving, and decision processes: The problemspace as a fundamental category. En R. S. Nickerson (Ed.), *Attention and performance VIII* (pp. 693-718)
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Signos*, 44(76). Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v44n76/a04.pdf>
- Rotman, D. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College composition and communication*, 16, 106-112.

Sánchez, D. (2010). Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 20.

Sánchez, S. (2001). Niños y jóvenes en desventaja ante la educación: causas y consecuencias del absentismo y del fracaso escolar. *Estudios de juventud*. (52), 23-26.

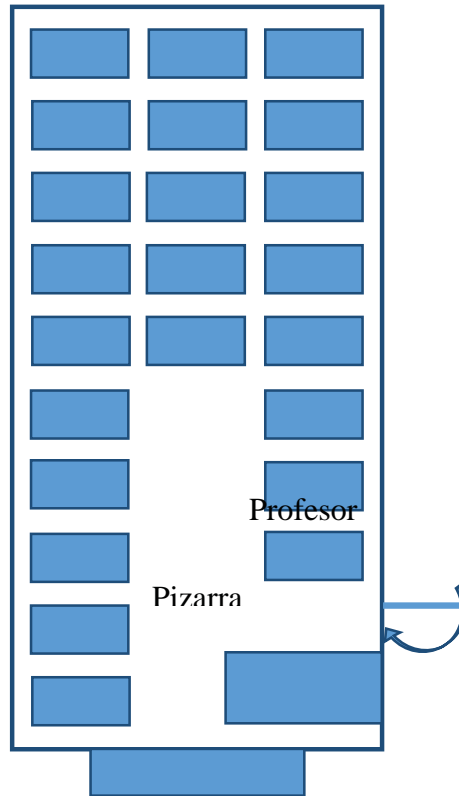
Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*.

Urbano, C. El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*.

Vargas, A. (2014). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. *Folios*, 13-29.

11. Anexos

Anexo 1: diagrama de disposición de la sala, la cual es muy angosta, no se puede caminar por los pasillos, y el profesor obstruye la visual de la pizarra en donde se sitúe.



Anexo 2: escala de actitudes tipo Likert y cuestionario



Liceo René Descartes
 Vista Hermosa 19, C° Castillo
 Fono: 2663050 - Fax: 2628984
 Viña del Mar

ESCALA DE ACTITUDES TIPO LIKERT

Nombre:.....
Curso:..... Fecha:.....

Propósito: conocer la actitud de los(as) estudiantes en torno al uso de estrategias de lectura y producción escrita y oral, para posteriormente conocer actitudes e intereses con respecto a la literatura en general y al electivo humanista, y, por último, conocer su estilo de aprendizaje .

I. A continuación, se presenta una serie de afirmaciones (19). Marca con una X una de las 5 alternativas que se ofrecen en cada caso, de acuerdo con tu manera particular de actuar y no según lo que tú estimas que es más adecuado. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde todas las preguntas.

T.A. = totalmente de acuerdo.	A.= de acuerdo.	I.= indiferente.
D.= en desacuerdo.	T.D. = totalmente en desacuerdo.	

Afirmaciones	T. A.	A .	I .	D .	T.D .
Lectura.					
1. Planteo objetivos de lectura.					
2. Me pregunto qué sé del texto —p. ej. a partir del título— antes de comenzar la lectura.					
3. Subrayo durante la lectura ideas principales y secundarias.					
4. Mientras leo tomo notas de los puntos principales.					
5. Verifico durante la lectura si, efectivamente, comprendo el texto.					
6. Confecciono resúmenes o esquemas luego de concluida la lectura					
Producción escrita.					
7. Considero una audiencia determinada antes de escribir.					
8. Realizo una lluvia de ideas de forma previa a la redacción.					
9. Recopilo información acerca del tema antes de escribir.					
10. Trazo un esquema del texto que realizaré.					
11. Elaboro borradores antes de llegar a una versión definitiva del escrito.					

12. Leo lo que he producido para detectar posibles errores.					
13. Corrijo el texto de acuerdo con la lectura que realizo de él.					
Producción oral.					
14. Reúno información antes de exponer en torno a determinado tema.					
15. Organizo la información de acuerdo con la estructura del género oral a usar.					
16. Preparo un <i>guion</i> que reúne los puntos centrales que trataré.					
17. Elaboro material de apoyo pertinente respecto a la presentación.					
18. Ensayo, tanto solo como grupalmente, de forma previa a una presentación oral.					
19. Me preocupo de aspectos no verbales —p. ej. volumen de voz, gestos y uso del espacio—.					

II. A continuación se presentan una serie de preguntas (X) relacionadas con la actitud, gustos e intereses relacionados con el electivo humanista. Responde las preguntas con letra clara y legible e intenta fundamentar tus opiniones de la mejor manera posible. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, responde todas las preguntas.

1. ¿Por qué decidiste entrar al electivo humanista y no a otro? ¿Cuáles fueron las características del electivo que te hicieron tomar la decisión? ¿Por qué crees que calzas con el perfil humanista?

2. ¿Disfrutas de la lectura? ¿Lees fuera del ámbito académico? ¿Qué te gusta leer? ¿Qué fue lo último que leíste?

3. ¿Cuáles crees tú que son tus debilidades al enfrentarte con la asignatura de Lenguaje?

III. Lee las siguientes descripciones y elige la que se adecúa más a tu perfil. Luego de elegir una opción **justifica**, escribiendo abajo, por qué sientes que te identifica. Utiliza ejemplos de tu vida cotidiana. Extiéndete lo más que puedas.

Opción 1: Entiendes el mundo tal como lo ves, aprendes a través de la vista: fotografías, esquemas, diagramas de flujo, etc. Para comunicarte utilizas verbos y expresiones que tienen que ver con el sentido de la visión: ver, imaginar, proyectar, enfocar, punto de vista,

etc. Tienes mucha energía, y eres muy observador. Aprecias el detalle de las cosas, y pocos aspectos se te pasa por alto. A la hora de memorizar, te es más fácil recordar imágenes, por lo que probablemente necesites notas para tener un pequeño apoyo.

Opción 2: Suelen expresar tus pensamientos en voz alta, verbalizas, hablas contigo mismo(a) y así, te desahogas. Probablemente te guste escuchar también a otras personas, es así por ejemplo como memorizas más las cosas: escuchándolas en voz alta, casi nunca por escrito. Aprendes escuchando y hablando. Para comunicarte utilizas los predicados auditivos: oír, escuchar, hablar, contar, decir, sonar, etc. Suelen ser excelentes conversadores y te resulta fácil hablar de lo que sientes. Suelen ser sedentarios, te gusta la música y su movimiento corporal es rítmico.

Opción 3: Aprendes haciendo. Te gustan las manualidades, se te da bien la cocina, construir cosas con las manos, trabajar al aire libre, tener un jardín, plantar, cultivar, hacer las cosas crecer con las manos, o haces algún deporte. Suelen gesticular, necesitas contacto y tiendes a acercarte a las personas para comunicarte. Para hablar utilizas los predicados kinestésicos: siento, percibo, aprecio, etc. A pesar de ser una persona tranquila, sientes un gusto especial por las emociones y por todo aquello que tenga que ver con las cosas físicas y manuales. Te gusta experimentar las cosas en primera persona antes de que te las cuenten. Tu expresividad se traduce en el gusto por abrazar, acariciar, e incluso comer.

Anexo 3: planificación Liceo René Descartes referente a la instancia de escritura.

Tiempo destinado: 6 horas pedagógicas.			
Objetivo	Contenido(s)	Actividad(es)	Indicador(es) de evaluación o de logro(s)
Aplican los conocimientos adquiridos sobre el tema, en la producción de textos no literarios y de intención literaria, en los que expongan y expresen, fundadamente, sus personales ideas, experiencias, opiniones, puntos de vista,	Producción de textos no literarios y de intención literaria.	Escribir un ensayo o un breve relato sobre algunos de los problemas que los jóvenes reconocen como escollos en el proceso de búsqueda y afirmación de su identidad.	Los estudiantes expondrán aquellos temas que, a su juicio, constituyen factores que obstaculizan el desarrollo personal y social de las generaciones jóvenes. Entre ellos se presentarán, seguramente, la tensión que puede darse en la relación con personas pertenecientes a otras generaciones o grupos etarios (padres, profesores, autoridades), la falta de oportunidades y de espacios para que los jóvenes

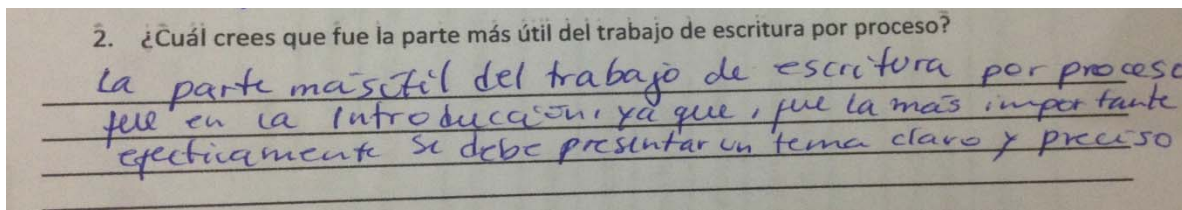
argumentos y en los que utilicen, con propiedad, los recursos y elementos verbales y no verbales pertinentes a la situación de comunicación y tipo de texto.			manifiesten sus inquietudes, intereses, capacidades, proyectos; la carencia de orientaciones, guías o modelos que contribuyan a su crecimiento personal, la fuerza con que el medio impone formas de vida, pautas de conducta que suelen asumirse acríticamente; la discriminación de que son objeto algunos jóvenes en el medio en que viven, en la escuela, en su entorno sociocultural, etc.
--	--	--	---

Anexo 4: diarios de observación

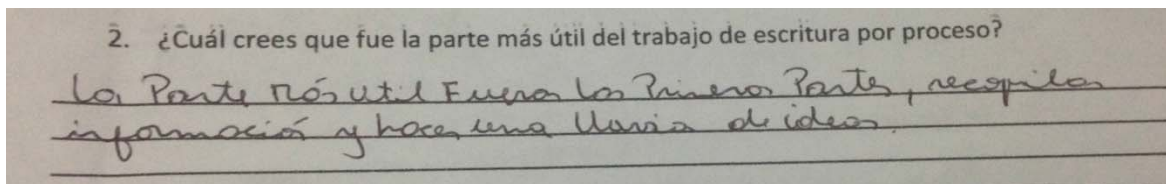
<p>Establecimiento: René Descartes Curso: IV medio electivo Sesión: 2 (1 hora pedagógica) Fecha: 07 marzo 2018 Objetivo (s) Clase: Plasmar la estructura sobre la propia autobiografía Contenidos: autobiografía y su estructura</p>	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
<p>Actividades principales</p> <p>Clase expositiva</p> <p>Presentación de diapositivas con la definición de identidad, los tipos de identidad existentes (personal, cultural, nacional y de género).</p> <p>No existe inicio, motivación ni cierre de la clase.</p>	<p>Apreciaciones personales sobre la clase observada</p> <p>Los alumnos responden bien al uso de diapositivas. Copian todo lo que aparece en ellas y parecen interesados.</p> <p>El curso es muy conversador, y la profesora pide orden para continuar la clase de manera esporádica. A ratos expone sobre el bullicio.</p> <p>Los alumnos son muy participativos, pero no respetan turnos de habla, levantan la mano y opinan todos a la vez, o simplemente responden con gritos sin levantar la mano.</p> <p>No se aprovecha la hora completa. La instalación del computador, de las diapositivas toma tiempo. Se utiliza tiempo de la clase para conversar asuntos relacionados a consejo de curso con los alumnos que pertenecen a ese en específico.</p>

	También hay conversaciones personales ajenas a la clase.
Establecimiento: René Descartes Curso: IV medio electivo Sesión: 3 (2 horas pedagógicas) Fecha: 13 marzo 2018 Objetivo (s) Clase: Reconocer las características propias sobre los tipos de identidad. Contenidos: Tipos de identidad en la sociedad.	
DESCRIPCIÓN	REFLEXIÓN
Actividades principales Clase expositiva. Dictado del plan lector del semestre. Se presenta una descripción más minuciosa de los tipos de identidad (personal, cultural, nacional y de género) y se presentan los géneros del yo. Se pide una tarea: investigar sobre comidas, bailes y vestimentas típicas de Chile, así como también creencias, canciones, cantantes o escritores chilenos. También se pide una foto de cada alumno (no se especifica qué tipo de foto).	Apreciaciones personales sobre la clase observada No existe inicio, motivación ni cierre de la clase. No se presenta objetivo. Existen alteraciones por la constante entrada y salida de profesores anunciando inscripciones de talleres y entrega de circulares. Una alumna queda aparte en una silla porque no hay suficiente espacio, por lo que la Jefe de Unidad Técnico Pedagógica entra y sale de sala para verificar situación, alterando el orden de los alumnos. A pesar de las constantes distracciones, se invierte tiempo conversando asuntos referentes a consejo de curso con algunos alumnos.

Anexo 5: alumna 1 refiriéndose a la parte más útil del trabajo de escritura.



Anexo 6: alumna 2 refiriéndose a la parte más útil del trabajo de escritura.



Anexo 7: ítem de respuesta breve control de lectura *Subterra*.

Ítem II: Preguntas abiertas

1.¿Qué rasgos de la sociedad chilena descrita por Lillo persisten hoy en día? ¿Dirías que se transformaron en parte de nuestra identidad como país? Fundamenta basándote en el texto y en su experiencia.

(5 puntos)

2.¿Existen situaciones o realidades presentadas en *Subterra* se mantienen, tanto en Chile como en otros países hasta el día de hoy? Explica las características de aquellas situaciones y ejemplifica con otras actuales que conozcas.

(4 puntos)

3.Teniendo en cuenta que Baldomero Lillo trabajó en la pulpería de Lota tras el fallecimiento de su padre. ¿Por qué crees que se dio el trabajo de escribir acerca de los trabajadores? ¿Con qué fin? ¿Crees que sirve la publicación de este tipo de literatura? Justifica tu respuesta de acuerdo a tú opinión.

(3 puntos)

Anexo 8: alumna 3

de lado la forma de trabajar la revisión en clases (guías, pautas y corrección a
onas), ¿crees que es útil revisar los textos? Justifica.

que sí, ya que revisar y releer ayuda a fijarse
s detalles que podrían pasar por alto, además
leerlo uno puede ver, a nivel general, ~~es~~
escribe y se entiende mejor.
que fue la parte más útil del trabajo de...

Anexo 9: alumna 4

[Handwritten text, mirrored image]

Anexo 10: alumno 6

3. Teniendo en cuenta que Baldomero Lillo trabajó en la pulpería de Lota tras el fallecimiento de su padre. ¿Por qué crees que se dio el trabajo de escribir acerca de los trabajadores? ¿Con qué fin? ¿Crees que sirve la publicación de este tipo de literatura? Justifica tu respuesta de acuerdo a tu opinión.

(3 puntos)

Yo creo que escribió sobre ese tema ya que al trabajar en la pulpería se dio cuenta de la vida de los trabajadores y con sus propios ojos se pudo dar cuenta de todo lo que se vivía. El fin que tuvo al escribir el libro fue los padecimientos que sufrían los mineros, mostrar a la luz pública las condiciones en que trabajaban, los malos sueldos, etc... Opino que si sirve publicar eso en un libro porque así el lector se da cuenta de las cosas que sufrían los mineros y así crear conciencia social.

Anexo 11: alumno 7

3. Teniendo en cuenta que Baldomero Lillo trabajó en la pulpería de Lota tras el fallecimiento de su padre. ¿Por qué crees que se dio el trabajo de escribir acerca de los trabajadores? ¿Con qué fin? ¿Crees que sirve la publicación de este tipo de literatura? Justifica tu respuesta de acuerdo a tu opinión.

(3 puntos)

YO CREO QUE ESCRIBIÓ SOBRE ESE TEMA YA QUE AL TRABAJAR EN LA PULPERÍA SE DIO CUENTA DE LA VIDA DE LOS TRABAJADORES Y CON SUS PROPIOS OJOS SE PUDO DAR CUENTA DE TODO LO QUE SE VIVÍA. EL FIN QUE TUVO AL ESCRIBIR EL LIBRO FUE LOS PADECIMIENTOS QUE SUFRÍAN LOS MINEROS, MOSTRAR A LA LUZ PÚBLICA LAS CONDICIONES EN QUE TRABAJABAN, LOS MALOS SUELDOS, ETC... OPINO QUE SI SIRVE PUBLICAR ESO EN UN LIBRO PORQUE ASÍ EL LECTOR SE DA CUENTA DE LAS COSAS QUE SUFRÍAN LOS MINEROS Y ASÍ CREAR CONCIENCIA SOCIAL.

Anexo 12: alumno 8

2. ¿Existen situaciones o realidades presentadas en *Subterra se mantienen*, tanto en Chile como en otros países hasta el día de hoy? Explica las características de aquellas situaciones y ejemplifica con otras actuales que conozcas.

(4 puntos)

En *Subterra* se puede ver como el abuso del poder que tenían los jefes en contra de los mineros o también la sobreexplotación. Otro es cuando eres una persona joven te sirves ya que tienes mucha energía y eres un poco más rápido (su pensamiento), en cambio cuando ya eres más viejo no te sirves y te hechas, te explotan hasta cuando ya no les sirves.

Anexo 13: alumno 9

1. Para construir la identidad personal se utilizan categorías colectivas, posesiones y relaciones con "otros". A partir de esto, ¿qué elementos elegirías para construir la tuya propia? Justifica cada elección. (4 puntos)

Para construir mi propia identidad los elementos que elegiría para esto sería la relaciones con otros, porque el tratar con gente con diferentes gustos y costumbres distintas te hace tomar similitudes buenas y enriquecedoras que ayudan mucho a la personalidad y a crear la marca personal, ya sea por el estilo (ropa, música, lugares y comida).

Anexo 14: alumno 10

4. ¿Crees que trabajar en parejas te ayudó o te perjudicó para el trabajo de escritura?

CREO QUE EL TRABAJO EN PAREJAS AYUDA, NO FACILITA EL TRABAJO YA QUE SE REPORTE, ADemás PODERON VER EL ERROR DEL OTRO, FACILITANDO EL ENSAYO.

5. Si pudieras cambiar algo de las clases que se realizaron, ¿qué cambiarías?

Anexo 15: alumno 11

2. ¿Cuál crees que fue la parte más útil del trabajo de escritura por proceso?

Recibir opiniones, críticas, de tus compañeros sobre lo que tu estas desarrollando, para poder tener distintas visiones de lo que se escribe y que podemos mejorar.

3. ¿Cómo crees que podrías mejorarlo?

Anexo 16: planificación plan de acción

Sesión	Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
1 (Miércoles 18 abril)	Identificar y comprender elementos que constituyen la estructura de la identidad personal.	<p>Conceptuales Identidad Estructura de la identidad Categoría colectiva Posesiones “Otros”</p> <p>Procedimentales Reconocimiento e identificación los elementos que configuran la identidad personal.</p> <p>Actitudinales Respeto y valoración de los elementos de la identidad del otro. Valoración del trabajo colectivo.</p>	<p>Inicio La profesora pide silencio a los alumnos, quienes están de pie para saludar. Una vez sentados, procede a pasar lista. La profesora realizará junto con el curso un breve recuento de la clase anterior, para posteriormente realizar preguntas dirigidas recordando los tipos de identidad vistos a principios de semestre (personal, nacional, cultural, de género) , indicando que en la sesión de hoy se trabajará con la identidad personal de acuerdo con el objetivo presentado en la diapositiva. Para motivar la clase, se utilizará un video en dibujos sobre la vida de Edgar Allan Poe (“EDGAR ALLAN POE DrawMyLife” en link: https://www.youtube.com/watch?v=jBO-m3UYwKs&t=1s) Para ellos se pedirá que, al igual como han trabajado en clases anteriores, anoten o recuerden las pistas que ayudan a determinar su identidad. Con esto se espera abstraer categorías colectivas como clase social, relaciones interpersonales, género, profesión, entre otras, que conforman la identidad del escritor y que pueden extrapolarse a la identidad de cualquier persona.</p> <p>Desarrollo Comienza la clase expositiva (anexo 1), retomando que la construcción de la identidad es un proceso tanto cultural (al pertenecer a un colectivo) como social (al interactuar con otras personas). Posteriormente se proponen los 3 elementos que componen la identidad de acuerdo con Larraín: categorías colectivas, posesiones y los “otros”. Para ejemplificar el elemento “posesiones” se verá el video de una mujer estafalaria, sobre el cual se debatirá en clases. (“No llevo ningún disfraz. No soy ningún personaje. Soy Chaoko y soy así siempre” https://www.youtube.com/watch?v=zSvxKv-hNZ0&t=27s) Una vez finalizada la exposición, se realizará un breve modelado de la actividad con el video anterior, en donde se pide a los</p>	Proyector -Pizarra -Plumones -Presentación powerpoint sobre la estructura de la identidad (anexo 1)	Formativa, participación en clases

			<p>alumnos que propongan los elementos de la identidad de la protagonista del video visto, para posteriormente pedir a los alumnos que determinen los elementos que componen su propia identidad de acuerdo a los contenidos vistos en clase.</p> <p>Cierre Se pide a diferentes alumnos que hagan una síntesis del contenido visto en clases y se resuelven dudas con respecto al contenido o con la prueba de la semana siguiente.</p>		
--	--	--	---	--	--

Sesión	Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
<p>2 (miércoles 25 de abril y 2 de mayo) (1 hr pedagógica)</p>	<p>-Conocer e identificar las características propias de la argumentación.</p> <p>-Identificar las características del género ensayo.</p>	<p>Conceptuales -Argumentación. -Género ensayo.</p> <p>Procedimentales -Reconocimiento e identificación de las características de la argumentación.</p> <p>-Identificación de las características del ensayo.</p> <p>Actitudinales -Respeto y valoración de los puntos de vista de los demás.</p>	<p>Inicio La profesora pide silencio a los alumnos, quienes están de pie para saludar. Una vez sentados, procede a pasar lista. La profesora comienza comentando que se iniciará con un trabajo de escritura por proceso, dando algunas características generales de lo que implica y explicando a grandes rasgos las temáticas a las que este tendrá que adscribirse. Posteriormente les pregunta qué recuerdan acerca de la argumentación, en qué instancias la han utilizado y qué tipos de actividades han realizado referentes a ellas, creando un pequeño diálogo.</p> <p>Desarrollo Comienza la clase expositiva (anexo 2), recordando a los alumnos sobre las características de la argumentación de manera breve, ya que es contenido visto en años anteriores. Posterior a esto, se da inicio a la exposición por parte del profesor de las características generales que tiene el género ensayo, haciendo hincapié en el carácter argumentativo de este.</p> <p>Los alumnos buscan una pareja para trabajar desde ese momento en adelante y se les otorga unos minutos para que piensen en temáticas relacionadas a la identidad que les gustaría trabajar. Pasado el tiempo, la profesora propone las tres primeras categorías, las cuales serán posesiones,</p>	<p>-Proyector -Pizarra -Plumones -Presentación powerpoint sobre género argumentativo (anexo 2)</p>	<p>Formativa, participación en clases y trabajo colaborativo.</p>

			<p>relaciones con los “otros” y categorías colectivas que corresponden a los componentes de la identidad personal que propone Larraín y que fueron vistos la sesión anterior. Los alumnos proponen otras y en conjunto arman un listado de 4 o 5 categorías, dentro de las cuales tendrán que enmarcarse para la escritura del ensayo. De la misma manera, intentan llegar a un acuerdo con su compañero de trabajo, eligiendo una de estas para el proyecto.</p> <p>Cierre A los alumnos se les otorga el final de la clase para que se pongan de acuerdo con la temática que usarán y de paso definir el tema. Se les da la tarea de investigar sobre este y traer la información para la clase siguiente.</p>		
--	--	--	--	--	--

Sesión	Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
3 (martes 8 de mayo) (2 hrs. pedagógicas)	Aplicar estrategias de investigación de datos y planificación de un texto escrito.	<p>Conceptuales -Argumentación. -Género ensayo. -Planificación de la escritura.</p> <p>Procedimentales -Conocimiento de estrategias de investigación y planificación. -Investigación y planificación de la escritura.</p> <p>Actitudinales -Trabajo en equipo y de manera colaborativa. -Respeto y valoración las opiniones de su</p>	<p>Inicio La profesora pide silencio a los alumnos, quienes están de pie para saludar. Una vez sentados, procede a pasar lista. Posteriormente, solicita a los alumnos que tomen sus cosas para dirigirse a la sala de computación para trabajar en el ensayo mencionado la clase anterior, en donde tendrán que sentarse con su pareja. La profesora entrega a cada grupo una guía de planificación de la escritura (anexo 3) recordará las características generales que tendrá el ensayo (temática de acuerdo a las consensuadas en clase, siempre ligando la temática a algún tipo de identidad). Posteriormente, se utiliza la presentación powerpoint (anexo 3) para explicar que se comenzará con el trabajo de escritura por proceso, que incluye la evaluación de un portafolio y de manera colaborativa con su compañero.</p> <p>Desarrollo Luego de la presentación del trabajo, se comienza la explicación de la primera etapa para la producción escrita (propuesta por el Grupo Didactext), la cual corresponde a la etapa de acceso al conocimiento, en donde se explican las</p>	<p>-Proyector -Pizarra -Plumones -Sala de computación - Guía de planificación de la escritura (anexo 3) -Presentación powerpoint sobre el proceso de escritura (anexo 4)</p>	Formativa, completan, mediante trabajo colaborativo, una guía que será parte del portafolio.

		compañero de trabajo.	<p>características que tendría una fuente confiable para la investigación (incluyendo ejemplos como scielo y google scholar), resaltando la importancia de anotar en la guía (anexo 3) las fuentes que se relacionen con su trabajo para volver a ellas más tarde. Luego de la investigación, se presenta a los alumnos la segunda parte de la guía que involucra la planificación de la escritura, en donde cuentan con espacios para esbozar los puntos que desean tocar en su introducción, su tesis y sus argumentos.</p> <p>Actividad Se propone el llenado de la guía de planificación (anexo 3) con la creación de una tesis en conjunto con el grupo curso, además de sus correspondientes argumentos, para así modelar el trabajo que tendrán que hacer con sus respectivas temáticas.</p> <p>Cierre Finalmente, se pide a algunos alumnos que recuerden los elementos centrales del trabajo de escritura propuesto y se da tiempo para plantear preguntas con respecto a este.</p>		
--	--	-----------------------	--	--	--

Sesión	Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
4 (miércoles 9 de mayo) (1 hr. pedagógicas)	Producir la introducción de un ensayo considerando la estructura canónica de esta.	<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Argumentación. -Género ensayo -Introducción de ensayo argumentativo. <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprensión de la estructura canónica de la introducción de un ensayo argumentativo. -Escritura colaborativa de la 	<p>Inicio</p> <p>La profesora pide silencio a los alumnos, quienes están de pie para saludar. Una vez sentados, procede a pasar lista. La profesora proyecta la presentación powerpoint utilizada la clase anterior para recordar a los alumnos las características de una tesis bien planteada, invitándolos a evaluar la que están proponiendo como grupo. Se elegirán algunos para que en conjunto y como grupo curso determinen si les parece una tesis adecuada o no.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Antes de dar inicio a la escritura en sí, la profesora explica el problema retórico al cual los alumnos deberán adscribirse (anexo 4 y en anexo 3), además de explicar la finalidad, la cual será crear un libro con todos los ensayos para agregar a la</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Proyector -Pizarra -Plumones -Presentación powerpoint sobre el proceso de escritura (anexo 5) 	<p>Formativa, escriben, mediante trabajo colaborativo, el primer borrador de la introducción, la cual será parte del portafolio.</p>

		<p>introducción para su ensayo.</p> <p>Actitudinales -Trabajo de manera colaborativa. -Respeto y valoración las opiniones de su compañero de equipo.</p>	<p>biblioteca del colegio. Posteriormente, se continúa con la clase expositiva, recordando las características básicas que debe contener la introducción de un ensayo.</p> <p>Luego de presentar el contenido, se pide a los alumnos que se reúnan con su compañero/a de trabajo para comenzar a redactar, pidiendo que trabajen en el borrador de la introducción. Para esto deberán utilizar la guía de planificación, además de sus teléfonos celulares para buscar información en internet.</p> <p>Cierre A modo de cierre, se solicita a un grupo que lea su tesis y que enuncie los elementos que pretenden abordar en su introducción, para que el curso intente determinar su pertinencia con respecto a la temática que eligieron. Por último, se da de tarea la creación del borrador de la introducción y el primer argumento para corregirlos en conjunto la semana siguiente.</p>		
--	--	---	--	--	--

Sesión	Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
5 (martes 15 de mayo) (2 hrs. pedagógicas)	Conocer y aplicar estrategias de revisión de textos en la introducción de su ensayo.	<p>Conceptuales -Argumentación. -Género ensayo. -Revisión y corrección de textos.</p> <p>Procedimentales -Identificación de problemas en textos escritos. -Corrección de problemas de escritura.</p> <p>Actitudinales -Respeto y</p>	<p>Inicio La profesora pide silencio a los alumnos, quienes están de pie para saludar. Una vez sentados, procede a pasar lista. La profesora proyecta la presentación powerpoint de la clase pasada, recordando a los alumnos el contenido básico de una introducción (en anexo 4). Se proyecta un breve texto que corresponde a la introducción real de un ensayo. Se pedirá a un alumno que la lea, para que posteriormente, como curso, identifiquen diferentes problemas (repetición de palabras, poca claridad en las ideas, ausencia de elementos característicos de una introducción, etc.), los cuales se dejarán marcados en la pizarra.</p> <p>Desarrollo Posteriormente, la profesora presentará los problemas más recurrentes en producciones escritas, definiendo y proponiendo mejoras mediante diferentes ejemplos (anexo 6).</p>	<p>-Proyector -Pizarra -Plumones -Powerpoint sobre problemas frecuentes en la producción de textos (anexo 6) -Guía de corrección (anexo 7)</p>	<p>Formativa, revisan, mediante trabajo colaborativo, introducción de otro grupo, completando la guía entregada, la cual será parte del portafolio.</p>

		<p>valoración de las opiniones de los demás.</p> <p>-Toman conciencia de sus propios errores de escritura.</p>	<p>Luego de la presentación, se dará tiempo a los alumnos para que se sienten con su pareja de trabajo. Se pedirá que le pongan los nombre de los integrantes a la hoja que contiene la introducción que trajeron escrita como tarea para después pasarla al grupo de trabajo que se sienta tras ellos. Posteriormente se les da la instrucción de leer con su pareja el texto que les fue entregado, para así corregir lo que estimen pertinente utilizando diferentes colores y marcas, además de registrar todo en la guía que se entregará (anexo 7).</p> <p>Cierre</p> <p>Para finalizar, se pide a diferentes alumnos que resuman la clase. Luego, se pregunta si las técnicas de revisión les parecen útiles, alentándolos a utilizarlas, además de preguntar si se les ocurren otras que puedan poner en práctica sus compañeros y cómo se sienten con los procesos de revisión. Por último, se pide como tarea la creación del borrador del segundo y tercer argumento para la próxima clase.</p>		
--	--	--	---	--	--

Sesión	Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
6 (miércoles 16 de mayo) (1 hr. pedagógicas)	Aplicar estrategias de revisión y uso de citas en el borrador de los argumentos.	<p>Conceptuales</p> <p>-Argumentación. -Género ensayo. -Revisión de textos. -Uso de citas.</p> <p>Procedimentales</p> <p>-Aplicación de estrategias de revisión de textos. -Uso adecuado de citas en el texto.</p>	<p>Inicio</p> <p>La profesora pide silencio a los alumnos, quienes están de pie para saludar. Una vez sentados, procede a pasar lista. La profesora realiza preguntas dirigidas como cuáles eran los errores más recurrentes, qué implicaba cada uno de ellos, que buscaran ejemplos, etc. para recordar las estrategias de corrección que se utilizaron la clase pasada para la introducción y propone que estas se utilicen para corregir los dos primeros argumentos de sus propios trabajos.</p> <p>La profesora proyecta la presentación de powerpoint (anexo 8), en la cual se presentará un breve párrafo explicando un argumento relacionado con la introducción presentada la clase anterior. Con él se pretende que los alumnos identifiquen problemas referentes a la citación, además del uso y trabajo de referencias bibliográficas.</p>	<p>-Proyector -Pizarra -Plumones -Presentación powerpoint sobre el trabajo de citas (anexo 8) -Guía de corrección de uso de citas (anexo 9)</p>	<p>Formativa, revisan, mediante trabajo colaborativo, el uso de citas y referencias en sus trabajos.</p>

		<p>Actitudinales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Respeto y valoración la opinión de los demás. -Toma de conciencia de sus propios errores. 	<p>Desarrollo</p> <p>La profesora presentará diferentes maneras de cómo utilizar de manera adecuada las citas, promoviendo el parafraseo de estas para incluirlas en sus textos. Para ello se basará en ejemplos que evidencien un uso pertinente de estas, además de algunas aclaraciones de formalidades del formato APA, como por ejemplo, el uso de comillas.</p> <p>Se pide a los alumnos que revisen y corrijan el uso y trabajo de citas en sus propios textos de acuerdo a lo visto en clases, de acuerdo con una guía (anexo 9).</p> <p>Cierre</p> <p>Para finalizar, se solicita a un par de alumnos que lean su versión inicial y que lean los cambios que le realizaron, para que sus compañeros estimen su pertinencia o aconsejen algún cambio. Por último, se da el espacio para señalar duda y reflexiones en torno al trabajo, para posteriormente pedir de tarea para la próxima clase un último argumento, con su primera versión y una ya corregida, ya que ambas deberán ser presentadas en el portafolio.</p>		
--	--	---	---	--	--

Sesión	Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
7 (martes 22 de mayo) (2 hrs. pedagógicas)	Producir la conclusión de un ensayo considerando la estructura canónica de este.	<p>Conceptuales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Argumentación. -Género ensayo. -Conclusión de un ensayo. <p>Procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento de la estructura canónica de una conclusión de un ensayo argumentativo. -Determinación de la pertinencia de las 	<p>Inicio</p> <p>La profesora pide silencio a los alumnos, quienes están de pie para saludar. Una vez sentados, procede a pasar lista.</p> <p>Desarrollo</p> <p>La profesora presenta diapositivas (anexo 10) explicando la estructura y el contenido de una conclusión, haciendo hincapié en la síntesis de la información presentada en el desarrollo, realizando proyecciones y evidenciando el punto de vista que defienden sin agregar información nueva.</p> <p>Se pide a los alumnos que esbocen con sus respectivas parejas el borrador de la conclusión que presentarán, indicándoles que para ello tendrán un tiempo limitado, ya que la actividad siguiente consiste en intercambiar textos con sus compañeros,</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Proyector -Pizarra -Plumones -Presentación powerpoint sobre la estructura de una conclusión (anexo 10) 	<p>Formativa, escriben, mediante trabajo colaborativo, la conclusión de sus respectivos trabajos, para luego intercambiar y revisar la de sus compañeros. El trabajo se</p>

		correcciones de sus compañeros. Actitudinales -Respeto y valoración de la opinión de los demás. -Toma de conciencia de sus propios errores.	por lo que se les recomienda trabajar de manera eficiente y en equipo. Cierre Para finalizar, los estudiantes tendrán que leer las correcciones que les harán sus compañeros y determinar si son pertinentes de aplicar o no. Por último, se pedirá a un alumno que resuma las características de una conclusión, las cuales deben tener presentes porque tendrán de tarea realizar las correcciones necesarias a esta parte del ensayo.		incluye en el portafolio.
--	--	---	---	--	---------------------------

Sesión	Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
8 (miércoles 30 de mayo) (1 hr. pedagógica)	Aplicar normas de citado en formato APA en sus ensayos.	Conceptuales -Argumentación -Género ensayo Procedimentales -Revisión y corrección del formato de citado de acuerdo a las normas APA 6ta edición. Actitudinales -Valoración la importancia de la citación para el mundo académico.	Inicio La profesora pide silencio a los alumnos, quienes están de pie para saludar. Una vez sentados, procede a pasar lista. La profesora vuelve a presentar de manera rápida el uso correcto de fuentes bibliográficas que sean confiables y de la importancia de mencionarlas en los trabajos de investigación para evitar el plagio. Desarrollo Por medio de una presentación powerpoint (anexo 11), la profesora indica las normas básicas del formato APA 6ta edición, tanto para citas directas como indirectas, además de mostrar la estructura de las referencias bibliográficas. La actividad consistirá en la revisión del uso correcto de las citas, las cuales deberían respetar el formato APA 6ta edición. También tendrán que revisar que las citas sean pertinentes a la temática utilizada y que, además, estén trabajadas de manera adecuada y aporten al sentido del texto. Cierre Se realizan preguntas dirigidas a algunos alumnos para que expliquen la importancia de una citación y que reflexionen sobre por qué es tan vital en el mundo académico.	-Proyector -Pizarra -Plumones -Presentación powerpoint sobre normas de APA 6ta edición (anexo 11)	Formativa, revisan, mediante trabajo colaborativo, las normas de citado APA 6ta edición.

--	--	--	--	--	--

Sesión	Objetivo	Contenidos	Actividades	Recursos	Evaluación
9 (martes 29 de mayo) (2 hrs. pedagógica)	Revisar y editar de manera íntegra cada ensayo.	<p>Conceptuales Argumentación Género ensayo</p> <p>Procedimentales -Revisión y edición de los ensayos argumentativos. -Realización de la auto y coevaluación.</p> <p>Actitudinales -Toma conciencia de sus propios errores. -Respeto y valoración la opinión de su compañero de equipo.</p>	<p>Inicio La profesora pide silencio a los alumnos, quienes están de pie para saludar. Una vez sentados, procede a pasar lista.</p> <p>Activación de conocimiento previo La profesora vuelve a presentar de manera breve las características de la introducción y de la conclusión, además de mostrar las estrategias de corrección ya vistas anteriormente.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Actividad Se indica a los alumnos que tendrán que releer por última vez su texto, pero esta vez como un todo, de principio a fin. En esta oportunidad, tendrán que realizar las últimas correcciones de su trabajo, ya que se tendrá que entregar al final de la hora.</p> <p>Cierre Para finalizar, el docente entrega a cada alumno una autoevaluación (anexo 12) y coevaluación (anexo 13), referentes al trabajo realizado. El docente enlista en la pizarra todos los elementos que debe contener, incluyendo las guías de trabajo, borradores con correcciones, versiones finales,</p>	<p>-Proyector -Pizarra -Plumones -Autoevaluación (anexo 12) -Coevaluación (anexo 13)</p>	<p>Formativa, revisan, mediante trabajo colaborativo, la versión final del ensayo, para ser posteriormente entregado y evaluado dentro del portafolio como una nota sumativa como producto (de acuerdo con la rúbrica, anexo 14) y como proceso (anexo 15, ambas irán promediadas)</p>

			además de las auto y coevaluaciones. Por último, los alumnos completan sus carpetas y las entregan. La profesora fomenta el diálogo para recopilar experiencias con respecto al trabajo de escritura por proceso, intentando rescatar tanto reacciones positivas como negativas, pidiendo además propuestas de mejora.		
--	--	--	--	--	--